

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ВВЕДЕНИЕ В  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ  
СПЕЦИАЛЬНОСТЬ**

*Хрестоматия*

Екатеринбург  
2002

ББК 74  
М 58

Введение в профессионально-педагогическую специальность:  
Хрестоматия. – Екатеринбург, 2002. – 100 с.

Хрестоматия относится к числу учебных книг, актуальность и своевременность которых не вызывает сомнения: переход на новое содержание педагогического образования, введение в действие временных государственных стандартов педагогического образования, отражающего современные требования данного курса.

Хрестоматия предназначена для студентов и преподавателей педагогических учебных заведений. Она будет полезна всем, для кого актуальными являются проблемы подготовки новых поколений российских учителей.

**Составители:**

Хасанова И.И. – доцент, кандидат педагогических наук

Завражнова С.К. – старший преподаватель

**Под редакцией**

профессора, доктора педагогических наук Н.Е. Эргановой

© Уральский государственный  
профессионально-педагогический  
университет, 2001

## Содержание

Введение.....	4
Тема 1. Профессиональное образование в период социально-экономических реформ.....	5
Тема 2. Феноменологический анализ исходных понятий курса.....	33
Тема 3. Деятельность педагога профессиональной школы.....	43
Тема 4. Профессионально-личностный потенциал педагога профессиональной школы.....	62
Тема 5. Содержание подготовки педагогов профессиональной школы.....	76
Литература.....	100

## **ВВЕДЕНИЕ**

Подготовка педагогов в области профессионально-педагогических технологий, начинается с изучения учебной дисциплины первого курса «Введение в профессионально-педагогическую специальность», на которой студенты изучают педагогическую деятельность, ее структуру и содержание. Освоение учебного курса обеспечивает ориентацию в системе квалификационных требований к педагогу профессионального образования, а также в содержании образовательной программы «Профессионально-педагогические технологии».

Цель изучения данного предмета – формирование у будущих педагогов ориентировочных основ, составляющих знания и умения о специальности и системе профессиональной деятельности педагога.

Структура хрестоматии выстроена как система приоритетных проблем, осмысление которых обеспечивает студентам возможность свободного и аргументированного выбора своей точки зрения на цели, содержание, формы, методы и средства профессионально-личностного самосознания, самоопределения и самореализации.

## **Тема 1. Профессиональное образование в период социально-экономических реформ**

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НОВОМ ТЫСЯЧЕЛЕТИИ**

А.М. Новиков

Сегодня отечественное профессиональное образование, как и вся система образования страны, мучительно преодолевает состояние кризиса.

Прежде, чем рассматривать возможности выхода из этого кризиса, попробуем разобраться в его причинах. Причины кризиса можно объяснять по-разному. Наиболее часто в печати, выступлениях работников образования указываются такие причины, как низкая заработная плата преподавателей, отставание профессионального образования от научно-технического прогресса, низкое качество профессиональной подготовки молодежи, недостатки в ее нравственном, трудовом воспитании и т. д. Кроме того, говорится о формализме в учебно-воспитательном процессе, проявляющемся в «педагогике мероприятий», о слабой материально-технической базе многих учебных заведений и т. п.

Конечно, все эти причины имеют место. Однако, если попытаться заглянуть поглубже, можно увидеть другие причины, более общие, так сказать, причины второго порядка, объясняющие недостатки всего народного образования в стране – и общего, и профессионального. Это – духовное обнищание общества как в бывшей командно-административной системе, так и в перестроечный и пост перестроечный период, снижение авторитета знаний; все еще остающееся тотальное огосударствление школы, остаточный принцип финансирования образования; «валовый», экстенсивный подход к его развитию и др.

Если попытаться проанализировать проблему в еще более общем виде, то все перечисленные причины станут лишь следствием еще более общего, доставшегося нам в наследство противоречия. Общество, когда-то начертав

на своих знаменах девиз: «Свободное развитие каждого есть условие свободного развития всех», как раз о каждом и забыло, занявшись переустройством, «развитием» (отнюдь не свободным) всех, т. е. «совершенствованием» общественных отношений, отбросив интересы личности и личность как таковую.

Нам с детства, как заклинание, повторяли: «Общественные интересы выше личных!» Но ведь общество состоит из личностей и общественного безличностного быть не может. Поэтому попытка «совершенствования» общества, общественных отношений без основного обязательного условия – свободного развития каждого человека – и скорчила нам историческую уродливую гримасу. Человек вместо высшей ценности стал лишь «первой производительной силой».

Таким образом, общая причина третьего порядка - подчинение человека якобы общественным интересам и, тем самым, дегуманизация, подчинение Человека служению научно-техническому и социальному прогрессу. Это явление называется технократизмом. Его основными чертами являются: примат средства над целью, частной цели над смыслом и общечеловеческими ценностями, символа над действительностью, техники над человеком и его духовностью. В технократическом мышлении сиюминутные потребности вытесняют разум, мудрость и нравственность.

Для технократа не существует понятий совести, человеческих чувств и человеческого достоинства.

Технократическое общество производит духовно деформированные личности: на одном полюсе рядовой работник низводится до уровня некоего придатка машины, «винтика», на другом – представители так называемой командно-административной системы – тоже закрепощенные люди, несвободные в своем поведении и своих решениях. Ведь они могут выполнять только те функции и принимать только те решения, которые установлены жесткими правилами системы. Следовательно, представители командно-административной системы не действуют и не могут действовать как свободные личности – они лишь играют роль социальных персонажей. И в том,

и в другом случае человеческие способности остаются в большинстве своем невостребованными.

Административно-командная система требовала «винтиков» и отвергала личность. Вообще все личное – мнения, интересы, потребности - не только не поощрялись, но и всячески изгонялись из общественного обихода. Способности и умения ценились лишь в том случае, если человек «знал свое место» и «не высывался». Работник должен был лишь олицетворять должность и функцию, ему, как правило, негде было проявить себя, свой талант и свои возможности. На предприятиях, в организациях и учреждениях скопился огромный избыток рабочей силы, который мы теперь имеем в виде скрытой и открытой безработицы – ведь зарплата руководителей предприятий в застойные годы прямо зависела от количества работающего персонала. Понятно, что это вело к необоснованному росту численности персонала. А кроме того, запрещение совместительства раздувало штаты еще больше. Для оценки степени избытка рабочей силы можно привести такой пример. На однотипных морских судах, строившихся в ФРГ по заказу СССР, штатная численность команды составляла: в ФРГ – 9 человек, в СССР – 40 человек.

Пренебрежение к Человеку как к конечной цели и смыслу производства привело к тому, что реальность оказалась в вопиющем противоречии с официально провозглашенным принципом: производство для человека, а не человек для производства. На деле оказалось наоборот – человек стал служить производству. Техника возвысилась над ним, превратилась из смысла в цель. Нарастивание объемов выпускаемой продукции не было связано с реальными человеческими потребностями. Страна буквально стонала под грузами миллионов тонн угля, нефти, стали, вооружений. Планировалась лишь ближайшая экономическая эффективность трудовой деятельности людей. Человек оставался только средством для достижения стратегических хозяйственных целей – лишь как «человеческий фактор» экономики.

Но и в этом «человеческом факторе» не было возможностей развития – идея «всеобщего равенства» подавляла стремление практически любого че-

ловека к интенсивному и продуктивному труду и тем самым низводила образовательный уровень и квалификационный статус работника к пустой формальности: как бы человек ни трудился, в конечном счете он не мог рассчитывать на получение справедливого вознаграждения, но при этом он всегда был защищен постоянной работой и пусть низкой, но гарантированной заработной платой (зачастую им не заработанной). В результате десятилетиями развращалось массовое и индивидуальное сознание, формировались привычки обходиться самым малым, лишь жизненно необходимым, нищенское агрессивное сознание, менталитет холопа, которому все обязаны, он же не обязан никому и ничем. И ныне такое массовое сознание – один из главных тормозов развития России в новых социально-экономических условиях, который предстоит еще преодолевать долгие годы.

Таким образом, технократизм в огромной степени деформировал все сферы жизни общества. В том числе систему народного образования в целом, и в частности, профессиональное образование, которое повсеместно, во всех звеньях – от учебно-производственных комбинатов до институтов повышения квалификации и аспирантуры рассматривалось лишь как подготовка рабочего, специалиста и ученого к обслуживанию гигантской производственной машины.

В то же время объяснить нынешний кризис образования, как и всей экономической и социальной сферы страны только пороками тоталитарного коммунистического режима, как это делают авторы многих публикаций, было бы неверно и несправедливо.

Во-первых, в годы советской власти в России (точнее в СССР) был накоплен гигантский индустриальный потенциал: задача, поставленная большевиками в конце двадцатых годов: «Догнать и перегнать ведущие капиталистические страны по выпуску промышленной продукции» была выполнена: в 70-х годах СССР производил больше всех в мире угля, нефти и стали, выпускал в 15 раз больше США металлорежущих станков и зерноуборочных комбайнов, тракторов – в 6 раз, картофеля выращивалось больше, чем в



США, Англии и ФРГ вместе взятых, и т. д. Не говоря уже о производстве огромных запасов вооружений. Другое дело, что таких объемов фактически не требовалось и большая часть продукции сгнивала на свалках. В стране выплавлялось металла в 3 раза больше, чем в США, но в магазинах не было бритвенных лезвий. Зато танков было больше, чем во всех других странах мира, вместе взятых. Поголовья скота было в 2 раза больше, чем в США, но в магазинах не было молока и мяса.

В то же время Россия в этот период подарила миру первые спутники и космические корабли, атомные электростанции и корабли, лазеры и волоконную оптику, порошковую металлургию и многое, многое, многое другое. Россия играла и играет ведущие роли в мире в области музыки, театра, литературы, изобразительного искусства, спорта и т. д. Не этот ли трагический период дал миру, человечеству К.К. Станиславского и В.Э. Мейерхольда, С.М. Эйзенштейна и А.А. Тарковского, К. С. Малевича и Р.Р. Фалька, Л.Д.Ландау и Н.Н. Семенова, С.П. Королева и А.Н. Туполева и многих других гигантов, определявших культуру России XX века. Каждый из них мог бы составить национальную гордость любой страны. И этого нельзя отрицать.

Так же, как нельзя отрицать и определенных достижений в былые годы в социальной сфере: каждому жителю была гарантирована работа по специальности, чему откровенно завидовало население многих стран мира. Все были накормлены и одеты; была проблема достать продукты и товары, но она в общем-то решалась, правда специфическими только для России способами. Была огромная сеть клубов, пионерских лагерей, санаториев и домов отдыха, практически каждая семья могла позволить себе поехать в отпуск на курорт и т. д. Да и по уровню и качеству образования наша страна занимала ведущие позиции в мире – это признают, в том числе, и многие западные эксперты. Просто в те годы система образования отлаживалась и была неплохо отлажена под нужды государственного и общественного устройства того времени.

В то же время подойти к объяснению причин нынешнего кризиса в нашем профессиональном образовании можно еще с более общих, глобальных позиций. Дело в том, что мы привычно анализируем и оцениваем его по прежним меркам, а фактически мы живем в следующем столетии, новом тысячелетии, а, точнее, в совершенно иной эпохе!

На всем протяжении человеческой истории во всех странах, независимо от того, какой король правил или какая империя властвовала, была ли в стране республика, монархия, тоталитарный режим, подавляющая масса людей едва сводила концы с концами. Почти все ресурсы общества были направлены только на решение одной задачи – утоление голода. Для материальной жизни была характерна очень высокая детская смертность, небольшая продолжительность жизни (в России, к примеру, до 1914 года она составляла в среднем 26 лет), недостаточное и неполноценное питание, болезни, подверженность разрушительным стихийным бедствиям. Грязь, клопы, вши, тараканы. Конечно, в древних обществах были человеческие ценности и достижения культуры, многие из которых превосходят те, что свойственны XX веку. Вместе с тем во избежание периодически возникающей идеализации «доброе старое время» не следует забывать и о реальностях прошлой материальной жизни.

С появлением индустриальных технологий ситуация начала в корне меняться. С нарастающей быстротой начались огромные перемены в материальной жизни. Лишь во второй половине драматического и трагического XX века индустриальная революция наконец решила глобальную задачу – накормить людей. С голодом в подавляющем большинстве стран мира, в том числе и в России, было покончено. Повысилась калорийность и питательность пищи. Детская смертность снизилась, средняя продолжительность жизни резко возросла. Были ликвидированы многие болезни, во многом нейтрализовано действие разрушительных сил природы.

И это произошло совсем недавно! Что необходимо помнить, когда, к примеру, сегодня сплошь и рядом раздаются упреки в адрес профессиональ-

ного образования о перепроизводстве в стране в былые годы инженеров, техников, промышленных рабочих – тогда общество решало другие задачи, чем те, которые стоят перед ним сегодня. Накормить людей могла только техника, технология. А поэтому было востребовано, в первую очередь, естественно-научное, технико-технологическое знание, и, соответственно, естественно-научное и технико-технологическое образование.

А вслед за этим в последние два десятилетия произошла цепь событий, совсем преобразивших мир. Энергетический кризис 70-х годов. Технологическая революция. Электронно-коммуникационная революция. Прекращение гонки вооружений и осознание человечеством того факта, что за последние 50 лет все без исключения войны, произошедшие в мире, оказались безрезультатными. Крах социалистической системы. Интеграция мировой экономики. Гигантские экологические катастрофы. Распад СССР – последней мировой империи, который болезненно отразился не только на России и других бывших союзных республиках, но вызвал огромную деформацию политических и экономических акцентов и интересов во всех регионах мира и самым тяжелым образом отразился на положении США, до сих пор бывших в условиях противостояния ведущей державой в мировой экономике и политике. Развитие мощных национальных движений во многих странах мира, причем не только в тех, которые раньше назывались «странами третьего мира», но и в развитых капиталистических странах: Бельгии, Великобритании, Канаде и в бывших социалистических странах – бывших республиках СССР, Югославии и т. д. Развитие международного терроризма. Все эти события говорят о том, что мы неожиданно для себя оказались в совершенно новой эпохе. Установить точную дату перехода человечества в эту новую эпоху затруднительно. Некоторые авторы называют 1974 год, когда правительство США ввело так называемый «плавающий курс доллара», повлекший за собой огромные экономические, а вслед за этим и политические последствия, другие – распад в 1991 год СССР, третьи – войну в Персидском заливе и т. д. Но это несущественно.

Важно лишь то, что в мире произошли коренные изменения. В том числе в экономической сфере. С достижением материального благополучия, с появлением изобилия продовольствия, одежды, обуви, бытовой техники, как следствие этого, появилась и распространилась по всему миру, также в последние два десятилетия, рыночная экономика.

Рыночная экономика определяется как экономика, ориентированная на потребителя. В центре рынка стоит потребитель. Основная цель любого производителя товаров и услуг – найти на рынке потребителя своей продукции, продать ему товар или услугу. Именно потребитель, используя находящиеся в его распоряжении деньги, оказывает в конечном итоге определяющее влияние на то, что производится и куда идут произведенные товары и услуги. Рынок является регулятором общественного производства. Через рынок происходит стихийное приспособление структуры производства товаров и услуг к объему и структуре общественных потребностей, распределение факторов производства между различными отраслями, т. е. решается вопрос, что и в каком количестве производить. Рынок устанавливает, какие условия производства являются общественно необходимыми, стимулирует снижение издержек и рост производительности труда, и технического уровня производства, определяя таким образом, как будут производиться товары и услуги, с помощью каких ресурсов и технологий. Наконец, рынок решает проблему: для кого производятся товары, каким образом распределяется национальный доход между различными слоями населения, обладающими разной квалификацией и т. д.

Наиболее эффективно свои функции рыночной механизм осуществляет в условиях экономической свободы, которая подразумевает свободу предпринимательства, свободу перемещения ресурсов по разным сферам применения, свободу ценообразования, свободу выбора продавцов и покупателей. Другими словами, рыночная экономика – это саморегулирующаяся система, которая способна эффективно функционировать без прямого вмешательства государства. Она обладает определенным порядком и подчиняется опреде-

ленным закономерностям, без централизованного руководства обеспечивается сбалансированность спроса и предложения.

Вместе с тем, рыночная экономика имеет и недостатки. Во-первых, это определенные потери общественного труда, поскольку невозможно всегда точно определить общественные потребности и тенденции изменения спроса – затраты могут оказаться излишними. Во-вторых, стихийное колебание цен, предложения и спроса имеет следствием неустойчивость положения участников производства – с понижением спроса часть производителей выталкивается из данной отрасли, что означает разорение для предпринимателей и безработицу для наемных работников. В-третьих, поскольку товары и услуги направляются туда, где больше денег, рынок может предписать некоторым людям голодать, другим получать несоразмерные доходы. В-четвертых, рыночный механизм ориентирован на получение прибыли, поэтому он не может эффективно решать общественные задачи – социального обеспечения, науки, культуры, экологии и т. п. Все это приводит к необходимости определенного вмешательства общества, государства в экономическую жизнь. В основном, в сфере потребления. Но и в производстве тоже некоторого ограничения той экономической свободы, о которой говорилось выше.

Тем не менее рыночную экономику можно рассматривать как достижение человеческой цивилизации, как наиболее эффективную из всех существовавших форм организации общественного производства, как общечеловеческую ценность.

Коренным образом изменилась и идеология человечества. Ведь начиная с XVIII века, с эпохи Просвещения на протяжении двухсот лет основной идеей во всем мире, доминирующей силой и главным двигателем политики была вера в спасение человечества посредством общественного устройства. Она принимала различные формы и создала различные политические течения – социализма, коммунизма, фашизма или идеи «государства всеобщего благоденствия» сначала в Германии времен О. Бисмарка, а позже в Англии, США и многих других странах. Несмотря на принципиальные различия, об-

щим у всех этих и многих других течений было то, что это была вера в построение такого общества, в котором его совершенство приведет к совершенству отдельного человека, что специальные акции способны создать идеальное общество, что посредством общественного устройства можно кардинально переделать Человека, превратив его в «нового Адама» – «Адама-социалиста», «Адама-нациста», «Адама-коммуниста».

И в начале XX века такие цели казались легко достижимыми. Почему, например, В. И. Ленин с легкостью заявлял, что «нынешняя молодежь будет жить при коммунизме!» (ему вторил Н. С. Хрущев в начале 60-х годов). Да потому, что в представлении большинства людей тех времен казалось, что достаточно накормить людей хлебом, каждому дать по одному костюму и одной паре сапог – и материальное изобилие будет достигнуто. Но жизнь оказалась куда сложнее. Оказалось, что с ростом благосостояния растут и потребности людей.

Таким образом, во всем мире за двести лет истории нового унифицированного «Адама» создать не удалось. То, что приемлемо для всех, то, что приемлемо для большинства, оказалось не прогрессивным и не гуманным. Стало, наконец, понятно, что все люди разные, люди различаются между собой больше, чем различаются общественно-экономические формации. Теперь все больше осознается та истина, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность.

В этом новом мире существенно меняется и положение человека по отношению к материальному и духовному производству. Самой драматической является динамика взлета и падения класса промышленных рабочих. Со времен К. Маркса и Ф. Энгельса доля промышленных рабочих в общей численности занятого населения постоянно возрастала до 50-х годов XX века, когда они составляли более 50 % занятых и они во всех развитых некоммунистических странах превратились в доминирующую политическую силу. Но

с начала 1970-х годов промышленные рабочие стали резко сдавать свои позиции и в настоящее время составляют всего около 20% занятого населения в США и Европе, а по прогнозам к 2010 году их доля вообще упадет до 5 – 10% рабочей силы.

Аналогичная судьба постигла и сельскохозяйственных работников, которые, к примеру, в США в начале XX века составляли 50 % рабочей силы, а сегодня – менее 3%, а по прогнозам через 15 лет их число сократится еще вдвое. Таким образом «синие воротнички» из ведущей экономической и политической силы общества в развитых странах Запада стремительно превращаются в низшие слои общества, которые по уровню образования не могут конкурировать с другими людьми и начинают создавать для общества определенные проблемы с обеспечением их работой, средствами социальной защиты и т. д.

Примерно та же участь постигла и класс «капиталистов-эксплуататоров». Всего совокупного богатства тысячи самых состоятельных людей Америки, например, сегодня не хватило бы для работы только одной отрасли экономики на 2 – 3 месяца. Сегодня быть бизнесменом стало не престижно, а компаниями и фирмами, в основном, управляют наемные менеджеры.

В то же время стремительно растет другой, новый класс – класс образованных «интеллектуальных служащих» или, как его иначе называют, – «класс людей знания». Этот новый класс в США, Японии, ряде других стран уже составляет более половины занятого населения.

Таким образом, возникло общество «интеллектуальных служащих», которых нельзя считать ни эксплуатируемыми, ни эксплуататорами. Каждый из них в отдельности не является капиталистом, но коллективно они владеют большей частью средств производства, капитала своих стран через свои пенсионные и объединенные фонды и свои сбережения. Являясь подчиненными, они в то же время могут быть руководителями. Они и зависимы и независимы, поскольку прекрасно осведомлены, что знания, которыми они обладают,

дают им свободу передвижения – в их услугах, будь то математик, программист, инженер, бухгалтер, секретарь, владеющий навыками работы на компьютере и знающий иностранные языки нуждаются так или иначе практически все учреждения и предприятия. Для специалиста-компьютерщика, например, безразлично, где он работает – в университете или универмаге, в больнице, в правительственном учреждении или на бирже – лишь бы была хорошая зарплата и интересная работа.

А это диаметрально меняет приоритеты – не столько наниматель диктует свои условия интеллектуальному служащему, сколько последний может диктовать условия нанимателю при поступлении на работу. А в целом класс «интеллектуальных служащих» играет все большую роль в экономике и политике.

Читатель может обвинить автора, что все ссылки на развитые страны Запада не имеют отношения к России и ее проблемам, поскольку... «нам до них далеко». Но автор со всей ответственностью утверждает, что Россия – самая богатая страна в мире. И не только по природным ресурсам, но и по гигантскому индустриальному и интеллектуальному потенциалу, и что она обладает всеми возможностями стремительного развития в рыночной экономике.

Зарубежные авторы динамику развития ведущих стран Запада за последние десятилетия характеризуют таким образом: индустриальное общество – деловое общество (в основе было отлаживание механизмов современной рыночной экономики, а движущей силой – предпринимательство) — интеллектуальное (постделовое) общество, о котором мы говорили выше. Россия сегодня находится, очевидно, при переходе от индустриального к деловому обществу. Но вполне вероятно, учитывая совершенно необычайную специфику нашей страны, процессы развития делового и интеллектуального общества в России могут пойти и параллельно. В любом случае, эти общемировые тенденции необходимо учитывать при разработке стратегии выхода отечест-



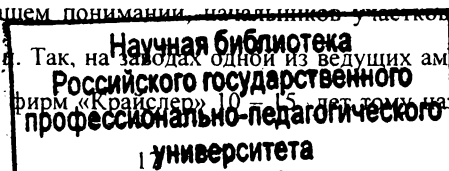
венного профессионального образования из кризиса и определении перспектив его дальнейшего развития.

Уже сегодня в реформировании отечественного профессионального образования с учетом вхождения России в мировое экономическое сообщество необходимо учитывать, в том числе, следующие основные тенденции:

- в условиях рыночной экономики человек выступает активным субъектом на рынке труда, свободно распоряжающимся своим главным капиталом – своей квалификацией. В настоящее время для значительной части трудоспособного населения России, да и части молодежи, крайне трудно преодолеть психологический барьер перехода из позиции наемного государственного работника к позиции активного субъекта на рынке труда: что надо самому искать достаточно высокооплачиваемую работу, что можно одновременно работать в нескольких местах и т. д;

- в условиях рыночной экономики в силу чрезвычайно высокой подвижности ее конъюнктуры каждому человеку приходится не только часто менять место работы, но и неоднократно менять профессии. Это требует, во-первых, сломать у нас, россиян, психологический стереотип, когда хорошим работником считался человек, десятилетиями проработавший на одном рабочем месте. Потеря работы у нас пока большинством населения оценивается как личная трагедия, хотя, как показали социологические исследования, в 95 % случаев человек, потерявший работу, спустя какое-то время устраивается на новую, более интересную работу с более высокой заработной платой. Во-вторых, в этих условиях молодежь должна получать такое базовое профессиональное образование, которое будет позволять ей относительно легко осваивать новые профессии в будущем, образно говоря, профессиональное образование должно стать конвертируемым;

- в мире происходит резкое, во много раз, сокращение числа менеджеров среднего звена, в нашем понимании, начальников участков мастеров, сменных инженеров и т. д. Так, на заводах одной из ведущих американских автомобилестроительных фирм «Крайслер» 10 – 15 лет тому назад соотно-



шение менеджеров среднего звена к числу рабочих составляло 1:10 (сокращение началось еще раньше), сейчас оно составляет 1:50, в недалекой перспективе планируется 1:100. Фирмы ориентируются на самостоятельность каждого работника, его самозанятость, работу в малых самоуправляемых командах. Самостоятельность в решениях становится одним из главных требований, предъявляемых к специалисту. Причем, в этих условиях предпочтение отдается людям с более высоким уровнем образования, в том числе даже для работы на конвейере;

- одно из основных структурных изменений производства заключается в преимущественном развитии малого бизнеса и малых предприятий. В том числе сверхмалые предприятия создают более 40% новых рабочих мест. Кроме того, наблюдается еще одна тенденция этого плана: многие крупные фирмы и компании, сохраняясь как целое, дробят свои внутренние структуры на относительно самостоятельные мелкие фирмы по принципу, как это у нас раньше называлось, полного внутреннего хозрасчета;

- уровень производительности труда в промышленности и сельском хозяйстве в развитых странах Запада таков, что для полного обеспечения населения продовольствием и промышленными товарами требуется все меньше рабочей силы. Происходит ее постоянный отток из индустриальной сферы в сферу обслуживания, банковское, страховое дело, инфраструктуру, в сферу культуры, в социальную сферу. Очень показательны два таких факта. В доме престарелых в Финляндии на 70 пациентов – 270 человек обслуживающего персонала! В Дании работающим предлагается годичный оплачиваемый отпуск с сохранением заработной платы с условием, что они уступают на этот год свое рабочее место тем, кто давно является безработным. То есть экономически развитое общество может позволить себе роскошь такой социальной защиты людей;

- создание каждого нового рабочего места в странах Европы, США и Японии обходится около 1 млн. долларов. Государству часто проще постоянно платить безработным достаточно большое пособие, чем создавать новые

рабочие места. При этом всячески приветствуется и экономически поощряется самозанятость, когда безработные сами себе создают рабочие места, организуя малые предприятия – семейные кафе, прачечные, занимаясь народными ремеслами, розничной торговлей и т. п.

А главная же перспектива развития образования заключается, очевидно, в том, что в не столь отдаленном будущем образование, в том числе профессиональное, должно будет измениться больше, чем за все триста с лишним лет, прошедших с момента возникновения, в результате книгопечатания, школы современного типа.

Общество, в котором знания становятся капиталом и главным ресурсом экономики, предъявит новые жесткие требования как к общеобразовательной, так и к профессиональной школе. Общество, в котором будут преобладать интеллектуальные работники, предъявит новые и еще более жесткие требования к социальной деятельности и социальной ответственности. Но уже сегодня необходимо заново осмысливать, что такое образованный человек.

Уже сегодня вместо понятия «профессионализм» все чаще начинают использоваться понятия «образованность» и «компетентность». Общество все больше нуждается в широко образованных людях. Конечно, в любом деле важен профессионализм. Но между тем само это слово привычно соединяется со словом «узкий». Такова природа профессионализма: чем он выше, тем уже. Образованность же наоборот: чем выше, тем шире. Высокообразованный человек – это не только безукоризненный специалист в своей области, но и человек, уверенно ориентирующийся в других сферах науки и культуры, знающий отечественную и мировую историю и литературу, философию, социологию, владеющий несколькими языками.

Высокообразованные люди нужны любому коллективу профессионалов, который хочет добиться результатов, конкурентоспособных на мировом рынке. И, в том числе, наше отставание во многих отраслях связано и с тем,

что подлинно образованных людей не хватает. И эта нехватка ощущается все острее и острее.

Когда говорят о профессионализме, то в первую очередь, подразумевается владение тем или иным человеком технологиями, будь то технологии обработки материалов, бухгалтерского учета, конструирования машин, выращивания урожая или строительных работ.

Компетентность же подразумевает помимо технологической подготовки целый ряд других компонентов, имеющих, в основном, внепрофессиональный или надпрофессиональный характер, но в то же время необходимых сегодня в той или иной мере каждому специалисту. Это, в первую очередь, такие качества личности как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться и обновлять свои знания. Это гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и экспериментального мышления. Это умение диалога и коммуникабельность, сотрудничество и т. д. Над собственно профессиональной - технологической подготовкой вырастает огромная внепрофессиональная надстройка требований к специалисту.

Таким образом, исходя из сказанного, можно заключить, что профессиональное образование должно стать иным принципиально.

С одной стороны и в первую очередь, очевидно, необходимо отметить то обстоятельство, что для построения новой системы образования – как общего, так и профессионального, – решающее значение имеет общая социально-экономическая обстановка в стране, определяющая реальную востребованность образования и его приоритетность, реальный престиж образованности, профессионализма и компетентности всех членов общества. Именно востребованность образования со стороны экономики, социальной и культурной сферы позволит перейти от лозунгов и теоретических рассуждений к построению новых эффективных образовательных систем, удовлетворяющих запросы как личности, так и общества и его экономики. И эти изменения уже происходят сегодня. Об этом говорит и такой факт, к примеру, что быстро

развивающиеся коммерческие структуры, всего несколько лет назад комплектовавшиеся кадрами из числа родственников, друзей и знакомых, теперь начинают их активно вытеснять, набирая себе профессионалов. Об этом говорит и резкое увеличение в последние годы наплыва молодежи в ПТУ, техникумы, вузы, вплоть до аспирантуры и докторантуры.

Кроме того, очевидно, в недалеком будущем будет, наконец, востребован и огромный образовательный интеллектуальный потенциал взрослого населения. Ведь при плохой работе государственных предприятий в былые годы, да еще и сегодня производство не могло и не может использовать сравнительно высокий уровень капиталовложений в образование, достигнутый российским обществом (а этого нам нельзя отрицать также, как не отрицают этого и западные эксперты. Например, по признанию зарубежных ученых, многие выпускники наших учебных заведений отличаются независимостью мышления, более широким кругозором и широтой видения проблемы, умением находить взаимосвязь между различными дисциплинами, чего западным специалистам зачастую не хватает). И при перестройке всего производственного сектора России эти капиталовложения в человеческие ресурсы несомненно в перспективе дадут о себе знать, принесут свои плоды. С другой стороны, сама образовательная сфера может и должна поддержать жизненно необходимые для России преобразования, определяющие ее дальнейшую судьбу. При этом сама образовательная сфера должна потребовать у общества, государства такой же поддержки и по отношению к себе.

И, наконец, с третьей стороны – это необходимость глубоких преобразований внутри самой образовательной сферы. В том числе, внутри профессионального образования. Новое общество, естественно, не востребует старое образование. Но его внутреннее развитие в новых условиях сдерживается по целому ряду причин. В том числе, основная причина – это прочно засевшие в головах работников профессионального образования прежние стереотипы, давно уже ставшие мифами, от которых страшно, боязно, непривычно

отказаться. Но без этого продвижение к новым рубежам просто невозможно. Что же это за мифы?

Миф первый: «Спасибо государству». При чтении лекций перед работниками профессионального образования, постоянно приходится сталкиваться с широко бытующими заблуждениями о том, что государство «учит» нас, наших детей. А каждый молодой человек «обязан учиться», раз государство тратит на него деньги. А раз «государство выучило» того или иного человека на какую-либо специальность, к примеру, учителя, то он «обязан работать по полученной специальности». И если он поменял по какой-либо причине работу, то государство «зря потратило деньги», а этот человек заслуживает всяческого осуждения. Такого рода заблуждения, прочно засевшие в нас, все из той же «песни»: «Спасибо партии за счастливое детство». Происходят они от бывшего отождествления общества и государства, выгодного тоталитарному режиму.

Сегодня необходимо взглянуть на эти вопросы с точки зрения нормального здравого смысла. Дело в том, что каждый трудящийся учит своих детей и учится сам на свои собственные кровные деньги. Любой налогоплательщик платит налоги – это его недополученная зарплата. А государство как организационный аппарат общества, машина, – должно лишь разумно распорядиться этими средствами, получаемыми от налогоплательщиков, целесообразно распределяя их на нужды общества – на образование, здравоохранение, оборону и т. п. И каждый из налогоплательщиков вправе спросить: насколько разумно потрачены его деньги?

В то же время учиться – это не обязанность, а наоборот, право каждого человека – ребенка, подростка, юноши или девушки (кроме обязательного начального образования – так, по крайней мере, записано во Всеобщей Декларации прав человека). Насильственное образование безнравственно! Другое дело, что тяжелая педагогическая обязанность работников образования – сформировать у молодежи потребность в обучении, получении качественного образования.

Теперь рассмотрим тот случай, когда молодой человек окончил школу, затем ПТУ, лицей, колледж, техникум или вуз и не пошел работать по полученной специальности. Так ли это плохо и плохо ли это вообще? В былом «социалистическом», а в данном случае точнее будет сказать, технократическом обществе государство стремилось каждого человека приставить к производству, сделать из него «винтика» гигантской производственной машины.

Вспомним: «Первая производительная сила есть рабочий, трудящийся». В этой логике и сформировались установки на то, что специалист обязан был отрабатывать не менее трех лет по месту распределения после окончания любого профессионального учебного заведения, что являлось грубейшим нарушением той же Всеобщей Декларации прав человека.

В то же время в гуманистическом обществе, как противоположности технократическому, Человек – высшая ценность. Не человек на службе производства, научно-технического прогресса, а наоборот, последние – на службе Человека. В этой новой логике государство обязано предоставлять возможность каждому гражданину получить общее и профессиональное образование, которые одинаково нужны для полноценного развития и самоутверждения личности. Ни общее образование без профессионального, ни профессиональное без общего не могут сформировать полноценного человека: это две стороны одной медали.

Но получив общее и профессиональное образование, человек сам вправе решать: куда пойти работать. Во все мире, примерно 42% выпускников профессиональных учебных заведений меняют профессию в течение первых двух лет после окончания учебы. И это считается нормальным явлением – молодежи свойственно искать себя. Так что, как видим, права и обязанности в новых условиях нередко меняются местами.

Миф второй — о подготовке «молодого пополнения рабочего класса». В идеологизированной действительности командно-административная система направляла образование, в том числе профессиональное образование, на классовое расслоение общества. ПТУ должны были воспитывать будущих

рабочих (и это якобы было престижным, первоочередным), а техникумы и высшие учебные заведения – «интеллигенцию»: «командиров производства», а также ученых, конструкторов и т.д. Более того, в дипломах, выдаваемых профессиональными учебными заведениями, записывались и до сих пор записываются и социальное положение выпускника, и его должность, которую он может занимать: токарь (причем обязательно не ниже третьего и не выше четвертого разрядов), техник, медсестра, инженер и т. п. – ведь это же лишь названия должностей, а не профиль и не уровень полученного образования – в отличие, например, от таких понятий, как бакалавр искусств, магистр архитектуры, лицензиат и т. д. В этой логике классового расслоения и попыток предопределить будущий социальный статус выпускника шло и разделение образования по образовательным ведомствам (Минпрос, Госпрофобр, Минвуз). Ведь, например, ПТУ и техникумы – это по сути один тип среднего профессионального учебного заведения (хотя, естественно, с разным уровнем получаемого студентами профессионального образования), и они разделены сегодня лишь ведомственной перегородкой, которая в настоящее время успешно преодолевается нередко самими учебными заведениями, реорганизуемыми в профессиональные лицеи и колледжи.

Но сегодня эта социальная предопределенность и ведомственное разделение образовательных структур вредит и самим учебным заведениям, в силу их не престижности, и их выпускникам, в силу ущербности их личностного развития, и нарождающейся рыночной экономике, в силу несоответствия подготовки выпускников ее потребностям.

Научно-технический и социальный прогресс существенно размыл границы между рабочими и специалистами и еще больше будет размывать их в дальнейшем.

Поэтому разделение учебных заведений на подготовку рабочих и специалистов давно уже не нужно и вредно.



Но, тем не менее, этот миф «о ведущей роли рабочего класса» по-прежнему, часто даже неосознанно, по инерции довлеет в учебных заведениях и в органах управления образованием.

Миф третий: «о базовом предприятии» (или «базовом ведомстве»). Вся «социалистическая» экономика строилась на приоритете предприятий-гигантов: Магнитка, Комсомольск-на-Амуре, ДнепроГЭС, КАМаз и т. п. Соответственно и профтехучилища и техникумы, а часто и вузы создавались в первую очередь при крупных предприятиях для обеспечения их потребностей в рабочей силе. Профессиональные учебные заведения всегда были тесно связаны с «базовиком», во многом от него зависели и с точки зрения материальных ресурсов, и с точки зрения своего авторитета среди других учебных заведений. Многие вузы, а также ИПК были подчинены отраслевым министерствам и ведомствам и находились в такой же зависимости от последних.

Но сегодня предприятия-гиганты и отраслевые ведомства сами находятся в тяжелом положении и профтехучилища, техникумы, вузы им не нужны: они не знают, как прокормить свой работающий персонал. Тем не менее, многие работники профессионального образования по-прежнему *уповают* на могущество «базовика», хотя сегодня надо ориентироваться на стремительно развивающиеся малые экономические структуры – малые предприятия, частные магазины, банки и т. п., у которых уже сегодня есть острая потребность в квалифицированных кадрах, но совсем иного уровня и профиля квалификации. Малый бизнес в рыночной экономике займет преимущественное положение – ведь в странах с рыночной экономикой 70% занятого населения трудится в сфере малых структур, а всего 30% – в крупных фирмах и корпорациях. У нас же до последнего времени соотношение было обратным – 30% и 70%.

Поэтому сегодня понятие «базовое предприятие» отмирает, и, соответственно, должна отмереть ведомственная ориентация профессиональных учебных заведений (в т. ч. и в смысле подчиненности учебных заведений от-

раслевым ведомствам, министерствам). Профессиональные училища, лицеи, техникумы, колледжи, вузы, ИПК, учебно-курсовые комбинаты и т. п. должны уже ориентироваться не на ведомственные интересы, а на интересы экономики региона (района, города, области), где они работают и где будут впоследствии работать их выпускники. Здесь уместно привести такой характерный пример. Один подмосковный техникум, работающий при крупном химическом комбинате, прекратил подготовку слесарей по контрольно-измерительным приборам и автоматике из-за того, что «базовику» эти специальности не нужны. Соответственно сократился контингент студентов, финансирование учебного заведения, нескольких преподавателей пришлось уволить. Но выпускники этой специальности, несмотря на неудобоваримое бюрократическое ее название, – великолепные специалисты в области электроники и точной механики, и они себе всегда найдут работу в регионе по обслуживанию ЭВМ, по ремонту бытовой электроники и т. п. Но техникум в данном случае ориентировался на "базовое" предприятие, на ведомство, а не на потребности экономики своего региона.

Таким образом, упование по инерции на «базовика» и соответствующее отраслевое ведомство – это сегодня гибельный путь для профессионального учебного заведения.

Миф четвертый: «О массовых профессиях и специальностях». Гигантомания «социалистической» экономики, стремление командно-административной системы все подравнять под единый стандарт, сделать одинаковым породили и такое понятие, как «массовые профессии и специальности».

Предметом гордости работников профессионального образования была унификация профессиональной подготовки, токарь, например, должен был иметь одинаковый набор знаний и умений, независимо от того, где он обучался – от Калининграда до Камчатки. Это обстоятельство, а также крайне узкая специализация профессиональной подготовки рабочих, так же, как и специалистов, привели к тому, что наши предприятия десятилетиями выпус-

кают одну и ту же продукцию, не имея возможности перестроить производство из-за тупиковой системы профессиональной подготовки кадров, что и привело сегодня к полному банкротству крупной индустрии. Ведь до сих пор наши профессиональные учебные заведения осуществляют подготовку по более чем тысяче узких профессий рабочих и более трехсот специальностей специалистов, в то же время как весь мир давно перешел на 80 – 100 профилей подготовки специалистов для производственной сферы (в нашем понимании рабочих) и 30 – 40 профилей подготовки в высшей школе. Ведь, к примеру, слесарь-сборщик летательных аппаратов (есть в ПГУ такая профессия) в случае конверсии авиационного или ракетного завода может стать только безработным.

Поэтому в условиях перехода к рыночной экономике понятия «массовая профессия», «массовая специальность» должны умереть. И на смену «конвейерному производству» рабочих и специалистов с узкой профессиональной подготовкой должно придти «штучное», индивидуальное профессиональное образование, когда студент сможет сам выбрать: какую подготовку ему необходимо получить, какие учебные предметы в рамках того или иного профиля профессионального образования необходимо изучить, чтобы впоследствии успешно реализовать свои дальнейшие жизненные планы в условиях многоукладности экономических структур.

Миф пятый: «О распределении выпускников и их закреплении на предприятиях». Сегодня многие профессиональные учебные заведения сталкиваются с проблемой трудоустройства своих выпускников. Вроде бы и есть желающие учиться по специальностям, которым учат в данном учебном заведении, и даже конкурс среди поступающих, но из-за того, что предприятия (крупные) «не берут» выпускников, профессиональные учебные заведения начинают сокращать прием студентов. В некоторых случаях их заставляют сокращать прием органы управления образованием.

Но давайте зададимся непривычным для нас вопросом: а почему, собственно, профессиональные учебные заведения должны трудоустраивать

своих выпускников? Ведь это же идет от того, что профессиональное образование рассматривалось и до сих пор нередко еще рассматривается как «система подготовки квалифицированных рабочих и специалистов для отраслей народного хозяйства» (см. энциклопедический словарь), а не так, как оно действительно должно рассматриваться в своем единственном смысле – как средство развития личности юноши, девушки, с одной стороны и как средство их социальной защиты на рынке труда, с другой стороны.

В былые годы в этой логике выпускников профтехучилищ, техникумов и вузов не только трудоустроивали, но и заставляли отработывать 2 – 3 года по месту распределения. А одним из важнейших показателей деятельности любого профессионального учебного заведения считалась закрепляемость выпускников на «производстве»: чем больше выпускников осталось работать по месту распределения и чем дольше они там работают – тем «лучше». Человек оценивался по тому, как много лет он проработал на одном и том же предприятии, на одном рабочем месте. Но ведь с точки зрения здравого смысла, если человек всю жизнь работает на одном и том же рабочем месте – это приводит и к деградации личности работника, и к застою, к стагнации производства.

Заниматься трудоустройством выпускников – это не дело учебного заведения. Профессиональное образовательное учреждение должно иметь педагогические и в силу этого – гуманитарные, а не экономические (как прежде) функции. Трудоустройство выпускников – это дело самих выпускников, возможно, их родителей, а также служб занятости населения, служб социальной защиты и т. д. Тем более, что в условиях зарождающейся многоукладности экономики, приоритетного развития малых форм производства и бизнеса практически невозможно определить, набирая студентов в учебное заведение, где конкретно будут потом трудиться выпускники через 3 – 5 лет.

Задача же профессиональных учебных заведений – дать своим выпускникам такое профессиональное образование, чтобы они были конкурентоспособны на рынке труда. Задача эта, конечно, не простая. Она потребует пе-

решения профилей профессиональной подготовки студентов. Кроме того, этот механизм неизбежно приведет в скором времени к конкуренции профессиональных учебных заведений. Будут процветать те из них, выпускники которых смогут трудоустроиться на престижные работы. Туда молодежь охотно пойдет, а государство в соответствии с Законом РФ об образовании должно будет их финансировать по нормативам на число студентов (ждемся ли?). И наоборот, учебные заведения, не пользующиеся авторитетом среди молодежи и их родителей, вынуждены будут сократить прием или закрыться вовсе.

Мифы о профессиональном образовании можно продолжать довольно долго. И хотя мы уже сегодня имеем отдельные передовые учебные заведения, сориентированные на новые социально-экономические условия, на деятельность в условиях рыночной экономики, многие педагогические коллективы и органы управления образованием продолжают судорожно цепляться за эти мифы уходящего прошлого.

В первую очередь, развитие многих профессиональных образовательных учреждений в соответствии с прогрессивными тенденциями наталкивается на неготовность их руководителей и педагогических коллективов к переменам. Причем, неготовность эта обусловлена не столько нехваткой каких-либо экономических и других знаний, сколько сугубо психологическими причинами. Если небольшая часть передовых учебных заведений резко вырвалась вперед, то руководители и педагогические коллективы остальной, большей, к сожалению, части учебных заведений находятся пока в состоянии лишь пассивного ожидания, что проблемы решатся как-нибудь сами собой, или их решит, как всегда раньше бывало, всесильный «Центр», или возвратятся старые порядки и т. п.

Но ни первого, ни второго, ни третьего уже не будет. В новых социально-экономических условиях каждый должен отвечать за себя сам. И если руководители и работники тех или иных профессиональных образовательных учреждений не осознают необходимости смены личностных позиций и не

начнут активно действовать в соответствии с требованиями рынка, то тем самым обрекут свои учебные заведения, как это ни прискорбно, на вымирание.

Поэтому, по мнению автора, сегодня первоочередная задача, в частности, институтов и факультетов повышения квалификации работников профессионального образования заключается именно в психологической переподготовке руководителей и преподавательского корпуса профессиональных учебных заведений.

Руководителей профессиональных учебных заведений, в первую очередь, директорский корпус, необходимо подвести к осознанию того факта, что если раньше ректор, директор, проректор, заместитель директора выполняли, в основном, функции «передаточного звена» в доведении и исполнении директив «Центра», то теперь это руководители самостоятельной «образовательной фирмы», находящейся в состоянии острой конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг. И никто об их «фирмах» заботиться не будет, кроме них самих. И они полностью отвечают за выживание и процветание своей «фирмы» – училища, техникума, лицея, колледжа, института, университета и т. д.

Не менее сложные проблемы стоят и в психологической переподготовке преподавательского корпуса. В переходе к рыночным отношениям самым сложным для педагогического работника является ломка прежних психологических стереотипов, изменение всего жизненного уклада – от стиля жизни, когда «государство заботится о каждом» – к новому стилю жизни, в которой каждый заботится о себе сам и каждый отвечает за свою судьбу. И соответственно, изменение личностной позиции от статуса наемного государственного служащего, пассивно ожидающего, когда же государство увеличит заработную плату, – на позицию самостоятельного профессионала, активного субъекта на рынке образовательных услуг, способного наилучшим образом распоряжаться своим интеллектуальным капиталом – своей педагогической, научно-педагогической квалификацией и находить наиболее выгодные сфе-

ры его применения – как своем учебном заведении, но в разных, подчас самых неожиданных вариантах, так и в других учреждениях, организациях или полностью самостоятельно.

Второй аспект психологической перестройки сознания работников профессионального образования – правовые отношения учебных заведений и в коллективах учебных заведений. Ни их руководители, ни их педагогические работники не приучены читать и применять законы и другие нормативные документы: они приучены получать «директивы» и их исполнять, а также получать «разрешения» вышестоящего органа по любому, даже пустяковому поводу.

А в новых социально-экономических условиях требуется совершенно иное – умение искать нормативную информацию и активно ее использовать самому. К тому же орган управления нередко сознательно, или по каким-либо другим, к примеру, техническим причинам, не доводит соответствующую информацию до учебных заведений.

Таким образом, сегодня можно констатировать – кто бы и как бы ни хотел вернуть прежние порядки – профессиональное образование в ближайшее время должно стать совершенно иным на совершенно ином качественном уровне.

Подведем итог этому краткому вступительному разделу. Установление примата Человека, раскрепощение личности, создание для каждого человека условий к свободному проявлению всех своих способностей – вот, вероятно, главная задача переустройства общества сегодня. Ведущая роль в решении этой задачи принадлежит образованию – как общему, так и профессиональному. Именно реализация гуманистических начал в образовании есть фундамент его развития в новых условиях. В соответствии с этим можно попытаться сформулировать четыре основных идеи развития профессионального образования в России как целостной системы. В данном случае, понятие «идея» рассматривается нами в философском смысле как высшая форма познания мира, не только отражающая объект изучения, но и направленная на его пре-

образование. В этом смысле идеи в науке не только подытоживают опыт предшествующего развития знания, но и служат основой для синтеза знания в некую целостную систему и поиска новых путей решения проблемы. Указанные выше идеи в этом смысле охватывают четыре основных субъекта, на которые направлены цели профессионального образования (иначе говоря, выражаясь термином рыночной экономики – «потребителей» профессионального образования): личность, общество, производство и сама сфера образования. Соответственно этому:

**Первая идея (образование – личность) — гуманизация профессионального образования** как коренной поворот от его технократической цели – обеспечения производства кадрами, их приспособления к нуждам производства, к гуманистическим целям профессионального становления и развития личности.

**Вторая идея (образование – общество) – демократизация профессионального образования** как переход от жесткой централизованной и повсеместно единообразной системы организации профессионального обучения к созданию условий и возможностей для каждого учебного заведения, каждого преподавателя и студента наиболее полно раскрыть свои возможности и способности.

**Третья идея (образование – производство) – опережающее профессиональное образование:** уровень общего и профессионального образования людей, развития их личности должен опережать уровень развития производства, его техники и технологии.

**Четвертая идея вытекает из рефлексии (т. е. обращения объекта на самого себя) категории образования –** ведь «потребителем» образования является и сама система образования – поступить, к примеру, в вуз возможно только, окончив среднюю школу, ПТУ или техникум и т. д. – идея непрерывного образования как переход от конструкции «образование на всю жизнь» к конструкции «образование через всю жизнь» [8, с. 8 – 39].



## **Тема 2. Феноменологический анализ исходных понятий курса**

### **2.1. ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

М.В. Кларин

На протяжении XX столетия в мировой педагогике делалось немало попыток «технологизировать» учебный процесс. До середины 50-х гг. эти попытки были в основном сосредоточены на использовании различных технических средств обучения (ТСО). С «технизацией» обучения связывались немалые надежды на преобразование практики массового обучения. Начиная с «волшебного фонаря» начала столетия и до микрокомпьютера в наши дни, в педагогике неизменно присутствует течение, которое ориентируется на все расширяющиеся возможности ТСО. Подобно тому, полагают энтузиасты технизации, как современный дом все больше и больше становится «машиной для жилья», насыщенная техническими средствами школа становится своего рода «машиной для учения». В такой школе учитель будет потеснен (а некоторые, наиболее горячие, энтузиасты полагают, что и вытеснен). Однако постепенно внимание обратилось не только к ТСО, дополняющим учебный процесс (средства эпи- и диапроекции, звукозаписи, учебное кино, телевидение и т.д.), но и к таким техническим устройствам, которые могут влиять на самый ход обучения, брать на себя некоторые функции учителя. В середине 20-х гг., например, американец С. Перси разработал механическое устройство для проверки выполнения контрольных заданий. Создав несколько таких устройств, он увидел в них нечто большее, чем простые машины для автоматизированного опроса и оценивал их как вклад в грядущую техническую революцию в образовании.

Образование является крупной отраслью индустрии и должно поэтому применять методы массового производства. ...В образовании вполне возмож-

на своя «промышленная революция». ...Возможно, что только таким путем удастся сделать всеобщее образование эффективным.

С середины 50-х гг. разработка вопросов использования технических средств в обучении (ТСО) связана со становлением и развитием программированного обучения и течения «педагогической технологии». Начиная с того времени, можно выделить два направления и практических разработок. Одно из них генетически первоначальное – использование технических средств в обучении. Второе – «технологический» подход к построению обучения в целом. Остановимся на некоторых из этих черт.

Значительное внимание в педагогической технологии отводилось и отводится вопросам развития ТСО и максимального использования их образовательных возможностей: охват аудиторий учащихся, увеличение информационной емкости и пропускной способности технических средств, индивидуализация каналов подачи учебной информации. В соответствующих разработках возможности технических средств обычно становятся исходным моментом для построения обучения, в этом отношении многие специалисты выделяют современный этап как этап перехода от таких традиционных массовых средств информации, как учебное радио и телевидение, к так называемой новой информационной технологии – ЭВМ, компьютеризованные системы хранения информации и каналы связи, лазерные и микроэлектронные устройства и т.п.

Сторонники технологизации учебного процесса видят путь повышения эффективности обучения в широком использовании ТСО. По отношению к основному учебному процессу оно может проходить как дополнительное, включенное или независимое:

- дополнительное – использование ТСО в иллюстративных целях или в качестве средства вспомогательной подачи информации;

- включенное – использование ТСО в самом ходе учебного процесса на тех или иных его этапах (например, подача информации, проверка и оценка знаний);

- независимое – использование учебных курсов на базе автоматизированных обучающих программ внешкольного обучения – в обучающих центрах или при самостоятельном обучении при помощи обучающих программ на персональных ЭВМ. С переходом к такому обучению нередко провозглашаются перспективы развития образования в целом.

Таким образом, соответствующие разработки направлены на создание своего рода технической среды или на применение технологии в обучении.

Другое направление педагогической технологии – «технология педагогических методов», т.е. технология самого построения учебного процесса, или «технология обучения».

Важным результатом такой технологии и одновременно фундаментом, над которым надстраивались ее последующие этажи, стало программированное обучение. Его характерными чертами явились уточнение учебных целей и последовательная (поэлементная) процедура их достижения. Ориентация всего учебного процесса на четко сформулированные цели обучения, противопоставленная расплывчатости и разнородности концепций и положений традиционной педагогики, привлекала к программированному обучению внимание многих педагогов во всем мире.

В сжатом виде итоги первого десятилетия развития программированного обучения можно выразить словами американского педагога *У. Шрамма*:

«Программированное обучение есть своего рода автоматический репетитор, который ведет учащегося: 1) путем коротких логически связанных шагов, так что он 2) почти не делает ошибок и 3) дает правильные ответы, которые 4) немедленно подкрепляются путем сообщения результата, в результате чего он 5) движется последовательными приближениями к ответу, который является целью обучения».

В 60-е гг. программированное обучение стало отправным пунктом для перехода к «технологическому» пониманию полностью программированного учебного процесса. При этом выдвигалось требование не фрагментарного, а последовательного проведения программированного подхода.

Распространенный взгляд на программирование обучения, согласно которому программированным можно считать любой упорядоченный набор дидактических материалов, отвергался как заведомо упрощенный. В противовес ему выдвинуто последовательно «технологическое» понимание полностью разработанной программы обучения. Оно включает: составление полного набора учебных целей, подбор критериев их измерения и оценки, точное описание условий обучения; все это соответствует понятию «полностью воспроизводимого обучающего набора».

В 70-е гг. воздействие системного подхода постепенно привело к общей установке педагогической технологии: решать дидактические проблемы в русле управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению.

Во многих международных изданиях, посвященных педагогической технологии, можно теперь обнаружить ее новое понимание, а именно: педагогическая технология – это «не просто использование технических средств обучения или компьютеров; это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов».

Этот подход в настоящее время распространен столь же широко, как и первоначальное понимание педагогической технологии (т.е. применение технических средств в обучении). Его суть заключена в идее полной управляемости работы школы или любого другого образовательного учреждения, прежде всего ее основного звена учебного процесса. По характеристике японского ученого-педагога *Т.Сакамото*, педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, который можно иначе назвать «систематизацией образования», или «систематизацией классного обучения».

Наше изложение будет посвящено технологии обучения, т.е. педагогической технологии в учебном процессе.

Идея воспроизводимости учебных процедур, распространенная на весь учебный процесс, в крайнем своем выражении приводит к мысли о том, что он может стать не зависимым от «живого» учителя. В самом деле, если ход обучения разбивается на полностью воспроизводимые «учебные эпизоды», то в идеале учитель исполняет лишь роль организатора и консультанта по работе с уже составленными (не обязательно им самим) материалами. Можно представить и возможность замены учителя обучающей машиной. Практика уже показала, что это достижимо по отношению к отдельным учебным задачам. По логике технологического подхода есть две возможности: либо распрощаться с учителем как с фигурой, определяющей учебный процесс, заменив его обучающим устройством, либо ограничить его роль консультативно-организационными функциями, причем для такой работы не обязательна высокая квалификация учителя. И если иллюзия полной замены учителя некоей «идеальной ЭВМ» разделяется далеко не всеми сторонниками педагогической технологии, то вторая возможность многим представляется сегодня вполне реальной. Вот одно из характерных выражений такой позиции: «В условиях, когда группы квалифицированных специалистов в области содержания и процесса обучения планируют, разрабатывают и готовят к применению надежные обучающие системы, даже средний учитель может достичь превосходных результатов».

Учитель рассматривается здесь как пассивный исполнитель «фирменного» дидактического проекта, причем такой исполнитель, личность, культура и квалификация которого не играют особой роли. Это один из типичных примеров педагогического варианта идей «социальной инженерии», технократического мышления в педагогике. «Квалифицированные специалисты» (работающие вне школы, класса) и «надежные обучающие системы» (машинные или безмашинные, но также созданные вне школы) – к этим представлениям нередко обращаются как к своего рода заклинаниям, которые

должны отогнать опасность снижающегося уровня обучения, неадекватного преподавания.

Впрочем, так настроены далеко не все сторонники педагогической технологии. Некоторые из них полагают, что, добившись прочных результатов обучения технологическим путем, учитель окажется в состоянии уделить больше внимания собственно педагогическому творчеству, развитию учащихся. Правда, творческим началом в обучении сама педагогическая технология непосредственно не занимается: она сосредоточена на воспроизводимых моментах учебного процесса. Но и в ее рамках есть определенная возможность для эвристического, творческого подхода, и эту возможность мы постараемся показать в ходе дальнейшего изложения.

Технологический подход к обучению ставит целью сконструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения).

Специфика педагогической технологии состоит в том, что в ней учебный процесс должен гарантировать достижение поставленных целей. Основной последовательной ориентации обучения на цели является оперативная обратная связь, которая пронизывает весь учебный процесс. В соответствии с этим в технологическом подходе к обучению выделяются:

- постановка целей и их максимальное уточнение, формулировка учебных целей с ориентацией на достижение результатов (этому этапу работы учителя придается первоочередное значение);
- подготовка учебных материалов и организация всего хода обучения в соответствии с учебными целями;
- оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей;
- заключительная оценка результатов.

И в работах по технологическому конструированию учебного процесса этот подход обычно схематизируется (см. рис. 1).

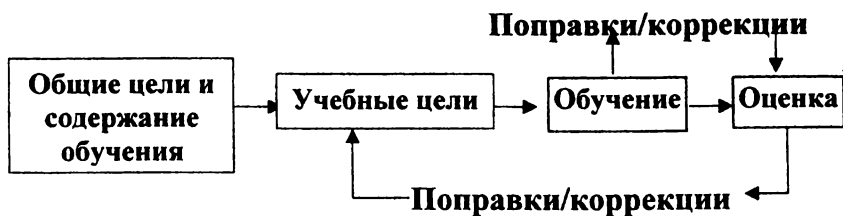


Рис. 1. Схема технологического построения учебного процесса

В таком общем виде (рис.1.) специфические черты учебного процесса еще не просматриваются: в самом деле, общие цели и содержание выделяются всегда; также ставятся и учебные цели, которым подчиняется ход обучения; результаты обучения всегда подвергаются оценке.

Однако даже здесь можно проследить особенность, присущую именно технологическому подходу, - его направленность на достижение заведомо фиксированной цели и на этой основе коррекция учебного процесса, оперативная обратная связь [3, с. 14 – 19].

## 2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Г.К. Селевко

Проблемы образовательных технологий, огромный опыт педагогических инноваций, авторских школ и учителей-новаторов постоянно требуют обобщения и систематизации.

Педагогические системы могут быть описаны как целостные явления с помощью ряда признаков (по В. Г. Афанасьеву):

- интегративные качества (такие, которыми не обладает ни один из отдельно взятых ее элементов);
- составные элементы, компоненты;
- структура (связи и отношение между частями и элементами); функциональные характеристики;
- коммуникативные свойства (связи с окружающей средой);

- историчность, преемственность.

Существенными характеристиками системы являются целевые ориентации и результаты.

В качестве основы, системообразующего каркаса целесообразно использовать новое для педагогики понятие — «технология» и новый — «технологический» подход к анализу и проектированию педагогических процессов.

В настоящее время в педагогический лексикон прочно вошло понятие педагогической технологии. Однако в его понимании и употреблении существуют большие разночтения.

- технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (толковый словарь);
- педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев);
- педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько);
- педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков);
- технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В.М. Шепель);
- технология обучения – это составная процессуальная часть дидактической системы (М.А. Чошанов);
- педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов);



- педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО);

- педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В.Кларин).

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами.

1) *научным*: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

2) *процессуально-описательным*: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

3) *процессуально-действенным*: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Понятие «педагогическая технология» в образовательной практике употребляется на трех иерархически соподчиненных уровнях:

1) общепедагогический (общедидактический) уровень: общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, со-

держания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

2) частнометодический (предметный) уровень: частнопредметная педагогическая технология употребляется в значении «частная методика», т.е. как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя (методика преподавания предметов, методика компенсирующего обучения, методика работы учителя, воспитателя).

3) локальный (модульный) уровень: локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология урока, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

Различают еще технологические микроструктуры: приемы, звенья, элементы и др. Выстраиваясь в логическую технологическую цепочку, они образуют целостную педагогическую технологию (технологический процесс).

Технологическая схема – условное изображение технологии процесса, разделение его на отдельные функциональные элементы и обозначение логических связей между ними.

Технологическая карта – описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий (часто в графической форме) с указанием применяемых средств.

Терминологические нюансы. В литературе и практике работы школ термин «педагогическая технология» часто применяется как синоним понятия «педагогическая система». Как уже отмечалось выше, понятие системы шире, чем технологии, и включает, в отличие от последней, и самих субъектов и объектов деятельности.

Понятие педагогической технологии частнопредметного и локального уровня почти полностью перекрывается понятием методик обучения; разница между ними заключается лишь в расстановке акцентов. В технологиях более представлена процессуальная, количественная и расчетная компоненты, в методиках – целевая, содержательная, качественная и вариативно-ориентировочная стороны. Технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих «если» (если талантливый учитель, если способные дети, хорошие родители...). Смешение технологий и методик приводит к тому, что иногда методики входят в состав технологий, а иногда, наоборот, те или иные технологии – в состав методик обучения.

Встречается также применение терминов-ярлыков, не совсем научно корректное, утвердившееся за некоторыми технологиями (коллективный способ обучения, метод Шаталова, система Палтышева, вальдорфская педагогика и др.). К сожалению, избежать терминологических неточностей, затрудняющих понимание, не всегда удается [11, с. 14 – 16].

## **Тема 3. Деятельность педагога профессиональной школы**

### **3.1. СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В.А. Межериков, М.Н. Ермоленко

Педагогика как наука изучает особый вид деятельности. Эта деятельность — целенаправленная, потому что педагог не может не ставить перед собой определенную цель: научить, например, умению читать географическую карту, воспитать такое, например, качество личности как патриотизм. В широком смысле предметом педагогики выступает такая деятельность, которая направлена на выполнение вечной социальной функции, состоящей в передаче, трансляции накопленного человечеством опыта будущим взрослым. Исходя из этого, мы определяем педагогику как науку, изучающую особую, социально и личностно детерминированную деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества.

В данном контексте педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя, воспитателя на ученика или учеников (воспитанника или воспитанников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа саморазвития и самосовершенствования. Для нее характерны педагогическое целеполагание и педагогическое руководство.

Этот вид деятельности возник на заре цивилизации в ходе решения таких жизненно важных для общественного развития задач, какими являлись, как отмечал В.В. Давыдов, создание, хранение и передача подрастающим поколениям образцов (эталонов) производственных умений и норм социального поведения.

Следует заметить, что эту деятельность профессионально осуществляют только педагоги, а родители, производственные коллективы, общественные организации, средства массовой информации, являясь вольными или не-

вольными участниками образовательно-воспитательного процесса, осуществляют общепедагогическую деятельность.

Профессиональная педагогическая деятельность осуществляется в специально организованных обществом образовательных учреждениях: дошкольных заведениях, школах, профессионально-технических училищах, средних специальных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки.

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности, а именно: целеположенность, мотивированность, предметность.

Таким образом, под педагогической деятельностью мы понимаем особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Для удобства рассмотрения сущности педагогической деятельности воспользуемся системным подходом и представим деятельность учителя как разновидность педагогической системы. В самом деле, педагогическую деятельность можно представить как совокупность таких ее взаимодействующих компонентов как: 1) цель деятельности; 2) субъект деятельности (преподаватель); 3) объект-субъект деятельности (ученики); 4) содержание деятельности; 5) способы деятельности; 6) результат деятельности.

Целью профессиональной деятельности педагога является цель воспитания. Общий характер цели позволяет педагогу реализовывать ее при самых разнообразных вариациях обстоятельств и требует от него высочайшего профессионализма и тонкого педагогического мастерства. Достижение цели осуществляется только в деятельности, направленной на решение возникающих задач, которые понимаются нами как часть цели, ступень в общем движении к цели, как промежуточный результат целенаправленной деятельности.

Содержанием преподавательской деятельности является процесс организации учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития, и процесс организации собственной деятельности. Средствами деятельности учителя являются:

- 1) научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируется тезаурус обучающихся;
- 2) в качестве «носителей» знаний выступают тексты учебников или воссоздаваемого учеником при наблюдении (на лабораторных, практических занятиях, на полевой практике), организованном учителем, за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности;
- 3) в качестве вспомогательных средств выступают: технические, компьютерные, графические и т. д.

Продуктом преподавательской деятельности выступает формируемый у ученика индивидуальный опыт во всей совокупности аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Продукт преподавательской деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-контрольных действий.

Результатом преподавательской деятельности как выполнения ее основной цели является развитие обучающегося: его личностное, интеллектуальное совершенствование, становление его как личности как субъекта учебной деятельности. Результат диагностируется в сопоставлении качеств ученика в начале обучения и по его завершении во всех планах развития человека [7, с.91 – 103].

### *Основные виды педагогической деятельности*

Основными видами педагогической деятельности являются преподавание и воспитательная работа.

Преподавание — это такой вид специальной деятельности учителя, ко-

торый направлен на управление преимущественно познавательной деятельностью школьников.

Преподавание — один из основных смыслообразующих компонентов процесса обучения. В структуре обучения преподаванием называют процесс деятельности преподавателя (учителя), который может функционировать только в результате тесного взаимодействия с обучаемым как в непосредственной, так и в опосредованной форме. Но в какой бы форме это взаимодействие не выступало, процесс преподавания обязательно предполагает наличие активного процесса учения.

Предметом деятельности преподавания выступает руководство учебно-познавательной деятельностью учащихся, а педагогическое руководство со стороны учителя складывается из:

- планирования им своей деятельности и деятельности учащихся в различных формах организации обучения; организации этих деятельностей;
- стимулирования активности и сознательности учебной деятельности по усвоению знаний и способов их применения на практике;
- контроля и регулирования качества обученности и выполнения учащимися учебных действий;
- анализа результатов обучения и прогнозирования дальнейших достижений в личностном развитии учащихся.

Воспитательная работа — это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды, и управление разнообразными видами деятельности (в том числе и познавательной) воспитанников с целью решения задач их гармоничного развития.

Преподавание и воспитательная работа – две стороны одного процесса: невозможно преподавать, не оказывая воспитательного влияния, степень эффективности которого как раз и зависит от того, насколько оно будет продумано. Аналогично, процесс воспитания невозможен без элементов обучения. Обучение, раскрытию сущности и содержания которого посвящено много исследований, лишь условно, для удобства и более глубокого его познания

рассматривается изолированно от воспитания.

Существует еще несколько видов педагогической деятельности, о которых имеет смысл хотя бы упомянуть:

- а) деятельность по самообразованию и самовоспитанию самого учителя;
- б) управленческая — руководителей образовательных учреждений и их заместителей;
- в) организаторская — организаторов детского и юношеского движения в школе и вне ее;
- г) методическая — методистов по изучению современных достижений психолого-педагогических наук и передового педагогического опыта;
- д) внешкольная — работа в детских комнатах милиции, во внешкольных учреждениях;
- е) научно-исследовательская — педагогов-экспериментаторов [7, с.104 – 110].

### **3.2. МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Н.Е. Эрганова

#### ***1. Сущность методической деятельности педагога***

Методическая деятельность в полной мере не исследовалась и не описывалась как самостоятельный вид профессиональной деятельности педагога. В педагогической литературе существуют три точки зрения на методическую деятельность.

Согласно первой точке зрения, методическая деятельность сводится к методической работе, связанной с самообразованием педагога, работой с дидактическими средствами, повышением квалификации в предметной области.



Другая – заключается в том, что к методической относят деятельность, связанную с обучением конкретному предмету. В этом случае авторы не усматривают специфику методической и обучающей деятельности по предмету, а термины «методическая деятельность», «обучающая деятельность» используются как синонимы.

Исследователи, которые придерживаются третьей точки зрения, методическую деятельность представляют как совокупность относительно самостоятельных умений с четко выраженной спецификой в общей педагогической деятельности.

Педагоги-практики осознают специфику и важность методической деятельности педагога. По значимости она занимает у них третье место вслед за преподаванием предмета и воспитанием. Мы рассматриваем методическую деятельность как самостоятельный вид профессиональной деятельности инженера-педагога. При всем многообразии методик обучения, их дифференциации, разноплановости содержания обучения различным предметам в самых разных образовательных системах существуют общие теоретические основы выполнения, общая структура этого вида профессиональной деятельности педагога, основные процедуры выполнения методических разработок.

***Цель методической деятельности*** – обслуживание практики обучения.

***Функции методической деятельности:***

- аналитическая;
- проектировочная, связанная с перспективным планированием и разработкой содержания обучения, планированием и подготовкой обучающей деятельности;
- конструктивная включает систему действий, связанных с планированием предстоящего занятия (отбором, композиционным оформлением учебной информации), представлением форм предъявления учебного материала, ведущих к взаимодействию педагога и учащихся в процессе формирования новых знаний и профессиональных умений и навыков;

- нормативного определения и разработки средств обучения, способствующих выполнению образовательных стандартов, требований учебных программ, условий осуществления образовательного процесса в данном типе учебного заведения;

- исследовательская.

Методическую деятельность педагога нельзя наблюдать непосредственно. Анализ, наблюдению поддается обучающая деятельность педагога. Методическая деятельность, приемы и способы ее осуществления – это сложный мыслительный процесс. Для того, чтобы разделить педагогический процесс и его обеспечение: методическое, материально-техническое или организационное, необходимо определить отличия в их предмете деятельности.

*Объектом методической деятельности* инженера-педагога является процесс формирования знаний, умений и навыков (ЗУН).

*Предмет методической деятельности* составляют различные приемы и методы, способы реализации и регуляции процесса формирования новых знаний и умений с учетом специфики содержания конкретного предмета. Эта деятельность проявляется опосредованно через методические продукты, созданные в ходе методического проектирования и конструирования.

*Субъектами* методической деятельности являются *педагог* или *коллектив педагогов*. Опыт педагога-новатора ассоциируется с конкретным методическим приемом, который сконструирован и удачно включен в собственную методическую систему. Высшими формами представления методического творчества в практике обучения являются его обобщение в различных публикациях, открытие собственных школ-семинаров преподавателей, защита научной работы по результатам исследования собственной научно-методической системы.

*Результатами (продуктами) методической деятельности* являются: методически переработанный, отобранный учебный материал в различных формах представления информации, алгоритмы решения задач, листы рабочей тетради, приемы, методы обучения, методическое обеспечение

учебной дисциплины, учебные программы, обучающие программы и т.д. Продуктами методической деятельности пользуются учащиеся на уроках учебной дисциплины.

*Под методической деятельностью следует понимать самостоятельный вид профессиональной деятельности инженера-педагога по проектированию, разработке и конструированию, исследованию средств обучения, осуществляющих регуляцию обучающей и учебной деятельности по отдельному предмету или по циклу учебных дисциплин.*

## **2. Виды методической деятельности**

В основу определения вида деятельности взято содержание функционального компонента педагогической деятельности.

**Вид методической деятельности** – это устойчивые процедуры осуществления планирования, конструирования, выбора и применения средств обучения конкретному предмету, обуславливающие их развитие и совершенствование. К видам методической деятельности, выполняемым инженерами - педагогами, мы относим:

- анализ учебно-программной документации, методических комплексов;
- методический анализ учебного материала;
- планирование системы уроков теоретического и практического обучения;
- моделирование и конструирование форм предъявления учебной информации на уроке;
- конструирование деятельности учащихся по формированию технических понятий и практических умений;
- разработку методики обучения по предмету;
- разработку видов и форм контроля ЗУН;
- управление и оценку деятельности учащихся на уроке;

- проведение рефлексии собственной деятельности при подготовке к уроку и при анализе его результатов.

Названные виды методической деятельности, конечно, не охватывают всего многообразия методической практики инженера-педагога. В процессе методической подготовки студенты овладевают теми, которые обеспечивают подготовку инженера-педагога к занятиям.

Освоение методической деятельности проходит через формирование методических умений. Умение — это свойство личности будущего педагога выполнять определенные действия в новых условиях на основе ранее приобретенных знаний. В соответствии с предметной сложностью и спецификой работы профессиональной школы методические умения можно классифицировать по нескольким группам. Приведем одну из возможных классификаций.

Первая группа методических умений связана с овладением дидактико-методическими основами профессиональной деятельности инженера-педагога:

1. Умением проводить анализ учебно-программной документации по обучению специалиста.
2. Умением подбирать учебную литературу для изучения конкретной темы.
3. Умением выполнять логико-дидактический анализ содержания учебного материала, учебника.
4. Умением проводить методический анализ локального отрезка учебной информации.
5. Умением разрабатывать различные формы предъявления учебного материала: блок-схемы, алгоритмы решения электротехнических задач, опорные конспекты и т.д.
6. Умением располагать учебный материал на доске, оформлять решение электротехнических задач.

7. Умением разрабатывать комплексные методические приемы теоретического и практического обучения.

8. Умением разрабатывать различные формы определения уровня сформированности знаний и умений учащихся.

9. Умением разрабатывать различные формы организации учебной и учебно-практической деятельности учащихся.

10. Умением проводить анализ уроков теоретического и производственного обучения.

Вторая группа методических умений учитывает специфику изучения учебного материала:

1. Умение планировать систему уроков по изучаемой теме на основе методического анализа.

2. Умение планировать учебную и учебно-производственную работу учащихся по профессиональной деятельности.

3. Умение конструировать учебные и практические задачи и отбирать соответствующие учебные действия и практические операции.

4. Умение организовывать деятельность учащихся на уроке и управлять ею.

5. Умение применять методы теоретического и производственного обучения.

6. Умение анализировать методические разработки.

Третья группа методических умений синтезирует ранее сформированные умения:

1. Умение применять методические рекомендации, методики и технологии обучения на практике.

2. Умение создавать вариативную методику обучения в зависимости от целей и реальных условий обучения.

3. Умение создавать собственную методическую систему обучения и представлять ее в методических рекомендациях.

Методические умения могут быть сформированы на определенных уровнях.

*Первый уровень* сформированности методического умения характеризуется осознанием цели выполнения того или иного методического приема, осмыслением его операционного состава и выполнением по образцу, предложенному в методических рекомендациях. Этот уровень характерен методическими умениями, формируемыми в процессе изучения учебного предмета «Методика профессионального обучения».

*Второй уровень* – применение отдельных методических приемов или их комплексов в ситуациях, связанных с учебным процессом конкретного учебного заведения. Методические умения этого уровня приобретаются на педагогической практике будущего инженера-педагога.

*Третий уровень* характеризуется переносом отдельных методических приемов, их комплексов и видов методической деятельности на новые предметные области. Перенос чаще всего осуществляется на основе осознания целей и использования сформированной ориентировочной основы методической деятельности и методического творчества. Нетрудно заметить, что этот уровень представляет методическая деятельность педагога-практика.

### ***3. Уровни и формы осуществления методической деятельности***

Различают два уровня описания любой деятельности: эмпирический и теоретический. Нами выявлено, что не каждый преподаватель и не сразу включается в методическую деятельность. Первоначально молодого педагога захватывают процесс преподавания своего предмета, поиск удачных приемов, методических разработок по преподаваемой учебной дисциплине, выбор средств наглядности, учебного материала, материально-технического обеспечения занятия. На осознание значимости методической деятельности для результатов обучения уходит от 1 года до 3 лет. Особенность методической деятельности педагога в этот период – неявный характер методического компонента в общей педагогической деятельности.

Осознание, что методическая деятельность имеет качественно иной характер, отличный от обучающей деятельности, помогает преподавателю понять значимость влияния методических разработок (продуктов) на результаты формирования системы знаний и умений. Преподаватель-методист, систематически занимающийся методическими разработками, является *субъектом непрофессиональной методической работы*. Результатами его методической деятельности пользуются в основном учащиеся.

Процесс обобщения опыта методической работы неизбежно связан с привлечением внимания педагогов-коллег. Это ставит задачи конструирования, систематизации и передачи этого опыта, что неизбежно переводит эту деятельность с практического уровня на теоретический и вызывает необходимость оформления ее в самостоятельный вид профессиональной деятельности.

*Методическая работа* превращается в *профессиональную методическую деятельность*, которая создает условия и обеспечивает разработку сложных, зафиксированных в знаково-предметных системах, регулятивных средств различного назначения, методов, методик обучения, обучающих программ, обучающих модулей и т.д. Методическая деятельность такого уровня появляется с открытием специальных институтов. В России таким институтом стал Центральный институт труда (ЦИТ), который открылся в 1930 г. Результатом его работы стала не только подготовка профессиональных рабочих и мастеров-инструкторов для поднятия промышленности в то время, но и создание новой системы производственного обучения – моторно-тренировочной, которая явилась впоследствии прототипом модульной системы производственного обучения. Благодаря профессионально выполненным методическим разработкам в производственное обучение впервые были внедрены письменный инструктаж, тренажерные комплексы для отработки практических приемов и т.п.

*Субъектами методической деятельности* рассматриваемого уровня являются *педагоги-технологи*, или *исследователи*, разрабатывающие для

педагогического процесса системы средств обучения, *методическая работа* которых не сопутствует обучающей деятельности, а является *профессиональной деятельностью*.

*Педагог-технолог* – это специалист интегрального типа, органически сочетающий в себе функции деятельностного (образовательно-воспитательного) и метадеятельностного (организационно-методического) характера.

*Объектами деятельности* такого специалиста являются макроструктуры учебной информации. Это учебные программы, комплексы учебников, учебных пособий, техническая документация, научные статьи и банки информации, экономические, технологические программы развития региона. Предметом методической деятельности на теоретическом уровне являются приемы создания, конструирования методов обучения, методик и технологий обучения, которые обладают признаками системности, воспроизводимости и продуктивны в практике обучения. *Продуктами методической деятельности* данного уровня являются *дидактико-методические комплексы*, содержащие:

- системы обучения (в том числе системы профессионального обучения);
- региональные стандарты;
- учебные программы предметов;
- комплексы средств обучения;
- методы обучения;
- методики обучения отдельным предметам;
- технологии обучения.

На рис.1 показана схема взаимодействия субъектов, выполняющих методическую деятельность разного уровня.



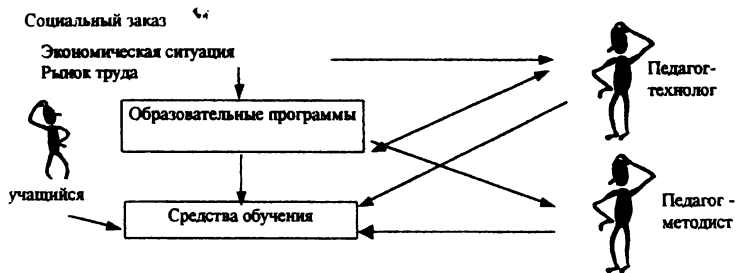


Рис. 1. Схема взаимосвязей объектов, результатов и субъектов методической деятельности

Профессионал в сфере методической деятельности занимается проектированием, разработкой и конструированием образовательных систем, которые, с одной стороны, должны удовлетворять целям и задачам, системе требований общества и производства, а с другой, – обеспечивать практику обучения комплексом специально разработанных преподавателем, связанных в единую систему, учебно-программных средств, методик обучения всем, входящим в систему образования учебным предметам, учебных техник и программ обучения [16, с. 15 – 21].

### 3.3. СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Н.И. Кравцов

Овладение методами и приемами учебно-воспитательной работы с учащимися, творческое применение их на уроках и во внеклассной работе, поиск новых, наиболее рациональных методов обучения и совершенствование на этой основе учебно-воспитательного процесса – задача каждого преподавателя, каждого педагогического коллектива.

Эта задача может быть решена наиболее полно при условии, если работа по овладению рациональными приемами обучения будет производиться планомерно. Для этого во всех учебных заведениях профессионально-технического образования должна проводиться систематическая методическая работа.

В условиях перестройки обучения правильно поставленная и систематически проводимая методическая работа представляет собой важнейшее средство непрерывного совершенствования учебно-воспитательной работы.

Цель ее – оказать действенную помощь мастерам производственного обучения, преподавателям и воспитателям в улучшении организации обучения и воспитания учащихся, обобщении и внедрении передового педагогического опыта, всемерно способствовать повышению теоретического уровня, педагогической и технической квалификации мастеров производственного обучения, преподавателей, воспитателей и руководящих работников училища.

Общее руководство методической работой в училище осуществляет директор училища. Непосредственным организатором методической работы является заместитель директора по учебно-производственной работе.

Участие в методической работе обязательно для всех работников педагогического коллектива и является составной частью их педагогической деятельности.

Ввиду разнообразия форм методической работы, она должна быть четко спланирована по содержанию и срокам проведения.

Планирование проводимых мероприятий позволяет исключить дублирование работы отдельных методических органов, обеспечивает планомерность работы, равномерную загрузку педагогического коллектива.

Оправдала себя практика выделения определенного дня недели для проведения методической работы. Если, скажем, для этой цели отводится вторник, то в этот день проводится одна из форм коллективной методической работы: первый вторник каждого месяца, например, отводится для заседаний педагогического совета; второй – для заседаний методических комиссий; третий – для методических совещаний; четвертый – для повышения квалификации педагогических работников. В эти же дни проводятся семинары, практикумы и т.д. Никакие другие мероприятия в день, отводимый для методической работы, проводиться не должны.

Исключению дублирования методических мероприятий способствует принятое в ряде учебных заведений составление «Единых планов методической работы», разрабатываемых на учебное полугодие. Такой план включает разделы: «Работа педагогического совета», «Работа методических комиссий», «Изучение новой техники, технологии и методов труда новаторов», «Открытые уроки, семинары и практикумы» и т.п.

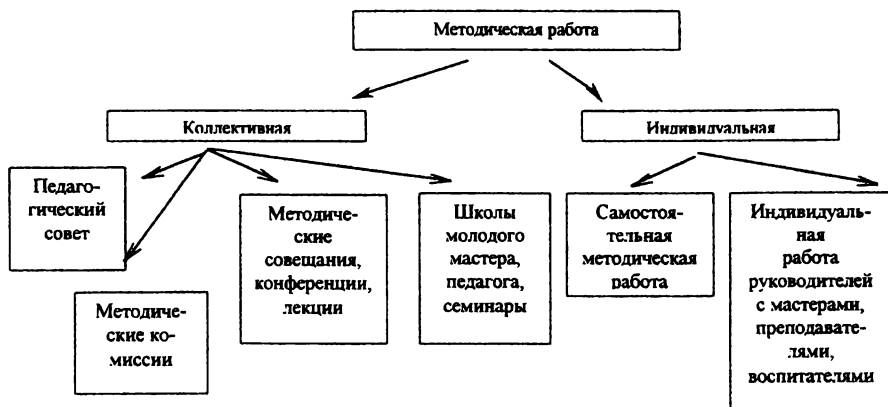


Рис. 2. Виды методической работы

Планирование методической работы проводится на базе перспективного плана работы училища, составляемого на учебный год.

Существуют разнообразные формы проведения методической работы в училищах. Их можно разделить на два вида: *коллективные*, проводимые для всех педагогических работников или для отдельных групп мастеров производственного обучения и преподавателей, и *индивидуальные*, проводимые с отдельными мастерами производственного обучения и преподавателями [4, с.125 – 127].

### 3.4. МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Е.Л.Осоргин

Организационно-содержательные условия практической деятельности

методической работы:

- наличие банка информации, доступного для педагогов;
- создание системы экспертных услуг, дающих возможность получить квалифицированную оценку деятельности или ее отдельных этапов;
- наличие консультативной помощи;
- существование координационного центра, обеспечивающего как взаимодействие педагогов, занимающихся близкими проблемами, так и взаимосвязь научного исследования с педагогической практикой учебного заведения.

Основные требования к постановке цели и задачи методической работы:

- соответствие цели и задачи методической службы конечным результатам учебной и производственной деятельности педагогического коллектива;
- взаимосвязь основных направлений деятельности учебно-методической организации с содержанием методической работы образовательных учреждений по повышению качества профессионального образования, развитию педагогического творчества и повышению квалификации в новых социально-педагогических условиях;
- взаимосвязь содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания учащихся в условиях стандартизации профессионального образования;
- учет особенностей организации учебно-воспитательного процесса в конкретных образовательных учреждениях, национальных особенностей, традиций, профессиональной квалификации и подготовленности педагогических работников.

Исходя из проблем, стоящих перед профессиональной школой, по повышению качества профессионального образования, потребностей основных заказчиков в методических услугах, основными целями методической работы в новых социально-педагогических условиях могут быть следующие:

- создание необходимых условий педагогическим работникам образо-

вательных учреждений для подготовки конкурентоспособного рабочего в условиях рынка труда;

- создание системы методических услуг в соответствии с потребностями основных заказчиков (управленцы, педагоги, наука) по основным проблемам реформирования профессиональной школы;
- развитие педагогического творчества и методическое обеспечение повышения квалификации педагогических работников;
- трансляция результатов научных исследований и педагогического опыта в практику работы образовательных учреждений;
- создание условий научно-практической работы педагогов в условиях инновационной деятельности учебного заведения;
- создание единого информационного банка, обеспечение педагогов необходимой учебно-программной документацией, научной, учебной и методической литературой.

Планирование методической работы в образовательном учреждении начального профессионального образования осуществляется на диагностической основе и оформляется в виде Единого плана методической работы на учебный год.

Единый план методической работы — самостоятельный раздел «Плана работы» образовательного учреждения, включающий конкретные мероприятия в соответствии с основными направлениями методической работы в новых социально-педагогических условиях с определением конкретных исполнителей и сроков исполнения.

Цель планирования заключается в выработке единства действий руководителей, педагогических и методических работников в решении задач, стоящих перед педагогическим коллективом образовательного учреждения в условиях реформирования начального профессионального образования.

Основные задачи планирования:

- обеспечение выполнения решений федеральных и региональных органов управлений образованием (профессиональным образованием) по во-

просам развития профессионального образования;

- определение главных, узловых направлений в деятельности педагогического коллектива по вопросам обучения и воспитания учащихся;

- определение конкретных мероприятий, сроков их исполнения и ответственных исполнителей [14, с. 50 – 51].

## Тема 4. Профессионально-личностный потенциал педагога профессиональной школы

### ЛИЧНОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

В.В. Сериков

Педагогическая деятельность, может быть, медленнее, чем другие сферы человеческой практики, но тоже претерпевает изменения. В этих изменениях намечилось множество тенденций. Укажем некоторые из них. Педагогическая деятельность утрачивает черты спонтанноритуального поведения учителей и воспитателей. Последние все более стремятся к *рефлексии* процесса и результатов педагогического действия, к выявлению оснований для его исполнения. В современной педагогической деятельности сочетаются, хотя и не без противоречий, тенденции к возрастанию *ее наукоемкости* (стандартизация, модульность, информационная поддержка, диагностичность целей и результатов) и усилению *субъектно-авторской позиции* педагога.

Что касается ведущей тенденции, связанной с переходом *от знаниевой к личностной парадигме* педагогической деятельности, то это не просто одно из направлений ее трансформации, а становление *педагогической деятельности как таковой*, своеобразное возвращение к ее сущности. Знаниевую, просветительную функцию образования мы, вероятно, еще поделим со сверхмощными и «человечными» ЭВМ, а вот что касается лично-развивающей функции педагогической деятельности, составляющей ее сущность, то она, по-видимому, всегда останется за педагогом. Эта сущностная сторона педагогической деятельности учителя нередко скрывается за внешне процессуальными ее аспектами в виде информирующей, дисциплинирующей, приучающей и другой деятельности. Вне лично ориентированной ситуации эти функции могут и не иметь собственно педагогического смысла.

Противоречия между этими двумя аспектами профессиональной со-

циализации педагога отражают традиционное для педагогического образования расхождение между собственно педагогическим, профессиональным развитием педагога и его подготовкой к деятельности в сфере определенного предмета (специализации) (В.А. Болотов, В.И. Данильчук, В.И. Слободчиков и др.). Учителя по-прежнему обучаются преимущественно предметному компоненту педагогической деятельности и некоторым простейшим механизмам психологической поддержки учения школьников — стимулированию, мотивированию, обучению их некоторым способам учебной деятельности. Сегодняшний учитель работает с ребенком главным образом *на индивидуальном, а не на личностном уровне*, т.е. в поле его зрения оказываются прежде всего интеллект, операциональная успешность, исполнение предписанных функций, *а не жизненные смыслы, личностная самоорганизация, личностные функции ребенка*. Хочется привести в этой связи слова А. Маслоу: «Если рассуждать о том, что придает нам мудрости, понимания, засушенных жизненных умений, то лучше всего это делать в терминах *внутреннего* обучения, *внутреннего* научения, т.е. думать прежде всего о том, как быть человеком вообще, и только затем — как научиться быть *этим* конкретным человеком» [6, с. 182]. Предметно подготовленный учитель, пользуясь терминологией А. Маслоу, может научить воспитанника вполне конкретным вещам, упуская при этом главную, сущностную функцию педагогической деятельности — образование человека вообще.

Развитие исследований в области личностно ориентированного образования вылилось на современном этапе в сотрудничество науки и образовательных учреждений при создании новых образцов педагогической практики. Теория и опыт личностно ориентированного образования являются предметом спонтанного и целенаправленного усвоения педагогическими коллективами. Естественно, что этот процесс не может протекать без неизбежных трудностей и издержек самого разного рода.

Отвлекаясь от многообразных затруднений, которые возникают во всяком инновационном процессе, остановимся на проблемах методологиче-



ского характера, связанных с пониманием педагогами-практиками сути, природы образования, ориентированного на личность. Пытаясь каким-то образом классифицировать все эти издержки, мы выделили наиболее типичные из них.

1. Иллюзия уже известного. Упоминание о личности не вызывает у педагогов-практиков ощущения новизны. Видимо, обилие распространявшихся на протяжении многих лет спекуляций на эту тему привело к известному разочарованию в данной проблематике.

2. Иллюзия понимания. Представители различных научных школ и концепций, занимающихся личностно ориентированным образованием, пользуются сходным понятийным аппаратом, вкладывая в употребляемые термины различные смыслы. У учителя-практика возникает иллюзия, что речь идет об одном и том же. В действительности же о личностной ориентации образования можно говорить в многих смыслах:

- как об уважении достоинств и прав ребенка и его семьи, имеющих возможность выбора предметов, учебного плана, индивидуального маршрута обучения;
- как о целенаправленной работе по формированию набора качеств личности, отвечающих нормативам воспитанности, принятым в данном социуме;
- как о создании в образовательном процессе ситуаций, которые бы «запускали» механизмы функционирования и развития личности, т.е. вставили бы учащихся в позицию, когда они сами и сознательно принимают решения, излагают свою точку зрения, берут на себя ответственность, словом, упражняют свои нравственные силы.

Нетрудно понять, что за каждой из этих трактовок стоят различные технологии практической деятельности педагогов: в первом случае — это выполнение норм гуманности и защита прав и свобод ребенка; во втором — диагностика личностного развития детей, соблюдение возрастных норм становления их личности, проведение «контрольных» мероприятий; в третьем—

последовательное создание в учебном и воспитательном процессах педагогических ситуаций, востребующих и развивающих личностное начало в ре-бенке.

3. Усвоение идей личностного подхода в форме, как это называл А.С. Макаренко, этического фетишизма. В самом деле, при изложении этого аспекта педагогической теории, как правило, употребляются высокие слова: личность, гуманность, саморазвитие и т.п. Этот фетишизм оставляет равнодушными студентов и вызывает отторжение у мыслящих учителей, которым не вполне ясна стратегия их деятельности в рамках образовательных стандартов, большой наполняемости классов, стратифицированности контингента детей и родителей.

4. Упрощение теории личностно ориентированного образования, редукция ее к более простым феноменам:

- к обыденно понимаемому гуманному межличностному общению педагога и воспитанников;
- к формальному применению задачных, игровых, диалогических технологий обучения, которые, заведомо упрощая дело, отождествляют с личностным подходом в образовании.

5. У будущего учителя возникает иллюзия, что концепцией личностно ориентированного образования можно овладеть так же легко, как методикой использования опорных сигналов или тестовым контролем знаний. В действительности же вхождение в эту парадигму педагогической деятельности не сводится к усвоению ее внешних атрибутов, вроде триады задача—диалог—игра, а предполагает последовательное «врастание» в философию создания личностно ориентированной педагогической ситуации — своеобразного пространства, востребующего личностный уровень развития воспитанников. Современному учителю и тем более студенту, столкнувшемуся с обилием педагогических и психологических идей и теорий, бывает непросто *рефлексировать свою концептуальную принадлежность*, определить, в рамках какой концепции личностно ориентированного образования действует и развивает-

ся он сам как профессионал, поскольку их авторы зачастую пользуются сходными терминами, за которыми нередко стоит различное психологическое и педагогическое содержание. Подобная рефлексия должна, вероятно, основываться на определенных критериях и принципах. В противном случае, в голове педагога останется эклектическая и путанная картина педагогической реальности. Эта принадлежность к определенной школе, к определенной мастерской является вообще характерной чертой гуманитарного образования. Так, по нашему убеждению, только в рамках определенной школы готовится будущий художник, актер, критик, журналист, педагог и т.п. Беспринципное смешение школ, эклектический симбиоз новинок в действительности приведет к тому, что вместо «породы» сформируется своего рода «дворняга», в которой есть всего понемногу, да только отсутствует совокупность специально ожидаемых свойств, в нашем случае — искра педагогического профессионализма.

Развитие личностно ориентированного образования сдерживается, разумеется, не только ошибками практиков, школьных и вузовских методистов и т.п. Собственные проблемы есть и у науки, которая отстает от запросов практики в создании критериев, диагностик программных документов личностно ориентированного образования. Разработки по методикам создания личностно-развивающих ситуаций еще не вполне конкурентны по сравнению с технологиями «знаниевого» обучения, с активными проблемными методами, обучающими компьютерными средами и др. Отсутствие интеграции знаниевообучающей и личностно-развивающей концепций образования на методологическом уровне затрудняет целостное развитие образовательной практики, в которой эти направления образовательной деятельности находятся в органическом единстве.

Поскольку спектр идей и трактовка личностного подхода в образовании постоянно расширяются, то возникает необходимость еще раз четко изложить интерпретацию этой проблемы, которая сложилось у автора и его учеников.

Начну с аналогии. Сегодня, к примеру, мало кто сомневается, что должно существовать специальное экологическое образование. Этот вид образования обладает определенной спецификой: у него нет четко выраженной предметной сферы, перечня дисциплин и т.п. Однако у этого вида образования, как и у любого другого, существуют *цели, содержание, специфические методы и формы организации*.

Образование, *ориентированное на развитие личности*, — это тоже особый вид образования. И хотя оно органически связано с другими направлениями образовательной деятельности, но не подменяется ими. Вероятно, этот вид образования более сложен по организационно-структурным характеристикам и психологическим механизмам. Его цель — *развить личность в ребенке*. В различных научных школах это последнее понятие также интерпретируется по-разному. В нашем случае ведется речь о развитии *способности быть личностью*: выбирать жизненные смыслы и принципы, принимать решения, отвечать за свои слова и поступки, быть самостоятельным, внутренне свободным, инициативным и творческим, владеть собой. Словом, совершать собственно личностные действия. В выполнении этих особого рода действий по внутренней самоорганизации индивида и состоит назначение личности, ее функции (Б.С. Братусь). Эти функции по сути и составляют нравственное ядро личности, потенциал ее гражданского развития, социализации.

О развитии личности в учебном процессе речь, разумеется, шла и раньше. Однако четкие концептуальные положения о том, в чем именно состоит это личностное начало в человеке, — результат весьма недавних фундаментальных исследований в области психологии личности (Б.С. Братусь, ГА Ковалев, А. Маслоу, В.А. Петровский, К. Роджерс, В.И. Слободчиков, Д. Франкл, Д.Б. Эльконин и др.). Только опираясь на эти фундаментальные исследования, можно поставить процесс личностно ориентированного образования на диагностичную, критериальную основу, т.е. говорить о корректной постановке *целей* личностно ориентированного образования.

Личностная сфера человека — это особый вид *содержания образования*. Над этим утверждением следует поразмышлять. Что представляет собой содержание образования в широком смысле этого слова? Это различные виды опыта, которые надлежит освоить человеку: знаниевый, операциональный, творческий, социальный и др. Опыт, действовать, проявлять себя как личность – обозначенный нами как *личностный опыт*, тоже должен войти в структуру содержания образования. Конечно, этот вид опыта, связанный с интимной, ценностно-смысловой сферой личности, существенно отличен от вышеназванных. Его нельзя задать в предметной, логической или вербальной форме. Он существует как *переживание*, которое надо рефлексировать, осмыслить, сделать из него вывод. Говорить об этом опыте как о содержании образования можно лишь с известной долей условности. Это «содержание» не может возникнуть вне личности обучающегося и задано для всех учеников одинаковым образом.

Как же осуществляется процесс личностно ориентированного образования? В его основе лежит создание особого рода педагогической ситуации, которая ставит ученика перед необходимостью проявить себя как личность, поскольку затрагиваются вопросы статуса, признания, самоопределения, ведущие жизненные потребности. Эта ситуация – «востребованное» личностных проявлений, называемая нами личностно ориентированной, – как бы «запускает» механизмы личностного развития.

Хотелось бы еще раз уточнить, о чем идет речь. Выдвигаемую нами идею не следует смешивать с известными в отечественной педагогической теории и практике моделями развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.). В них речь шла об интеллектуальном, когнитивном развитии учащихся. В основе личностного развития лежат более тонкие механизмы, не столь связанные с предметной деятельностью, с «изучаемым материалом» и т.п. Это прежде всего рефлексия, ревизия прежних ценностей, поиск смысла, апробация новых моделей поведения и т.п.

Идея личностно ориентированного образования отлична также и от так на-

зываемого «воспитывающего обучения». Понятие о воспитании в учебном процессе восходит к очень давним и спорным идеям педагогики (И.Ф. Герbart и др.). Общепринятым считалось, что обучение должно влиять на нравственную сферу ребенка. Каким образом? На этот счет были разные взгляды. И.Я. Лернер считал, что это происходит благодаря введению в содержание образования особого компонента — опыта эмоционально-ценностных отношений к миру; З.И. Васильева связывает это с отношениями учащихся в процессе учебной деятельности; Е.В. Бондаревская ведет речь о педагогической культуре учителя и всего образовательного пространства и др. Возникли и методологические споры: В.С. Ильин считал воспитывающее влияние обучения педагогической закономерностью (причем обучение и воспитание, по его мнению, — синхронны, т.е. одно без другого не существует). По мнению же В. В. Краевского, единство обучения и воспитания — это не закономерность, а принцип: чтобы обучение воспитывало, нужны определенные условия, которые должен создать педагог.

Резюмируя все эти теории, можно сказать, что они в основном носили феноменологический (описательный) характер, не раскрывая механизмов воспитательного влияния обучения. Дефицит наших знаний об этом механизме как раз и призван снять понятие личностно ориентированной ситуации, которая раскрывает механизм влияния учебного процесса на личность.

Что представляет собой личностно ориентированная (личностно-развивающая) ситуация? По внешней форме — это задача, учебная проблема, или коллизия, которая обладает следующими характеристиками. *Ученику* предоставляется возможность совершить так называемое «личностное действие» — увидеть себя в отношении к другим людям, в событийности с ними; сделать вывод из собственного опыта; преодолеть внутренний кризис наметить жизненную программу. Для этого ему нередко требуется подвергнуть ревизии смыслы и цели учебы, привычного дружеского окружения, а то и жизни вообще. При этом ученику приходится преодолевать собственные эмоции, овладевать переживаниями, приходиться к верным выводам. *Учитель*

в этой ситуации выступает в наиболее естественной для себя роли — в роли педагога, т.е. буквально детоводителя, поддерживающего ребенка, протягивающего ему руку, помогающего ему организовать собственный мир.

Как создать такую ситуацию на учебном занятии? Здесь так и хочется вспомнить известный ответ Виктора Гюго на вопрос, трудно ли писать хорошие стихи. Он сказал: или очень легко, или совсем невозможно.

Создание лично ориентированной ситуации требует высокого психологического и дидактического профессионализма, жизненного и личного опыта и культуры учителя, способности установить лично-смысловое общение. Вряд ли можно говорить о специальных технологиях создания лично ориентированных ситуаций, поскольку они весьма индивидуальны. Однако нам удалось выявить некоторые принципиальные условия, которые при этом должны быть выполнены: 1) учитель должен знать жизненные проблемы детей и строить учебную ситуацию *в контексте* этих проблем; 2) образовательный процесс должен носить характер рефлексивно-го смыслопоискового *диалога*; 3) должны быть созданы условия для творческого самопроявления ученика *в игре*, мыследействии, состязании, конфликте.

Чтобы реализовать на практике идеи лично ориентированного образования, необходима слаженная работа всего педагогического коллектива. В первую очередь, должна быть адекватно осознана роль администрации школы. От нее требуется уяснение концепции и путей ее реализации; освоение критериев лично ориентированного образования применительно к жизнедеятельности учащихся различных возрастных групп, к работе учителя, к уроку, к воспитательному процессу. Наиболее общими среди таких критериев, указывающих на то, обеспечена ли в школе ситуация развития личности, являются: принятие ребенком школьного пространства жизнедеятельности, включение в деятельность через ее самостоятельный выбор детьми, обретение опыта поиска смысла презентации собственного «Я», проявление собственной позиции при решении жизненно-практических задач, самоорга-

низация, самообразование. Приоритетным объектом внутришкольного управления является учитель, его профессионализм, эффективность его работы, уверенность в своих силах. Профессиональная готовность учителя к реализации модели личностно ориентированного образования предполагает овладение им такими операциями, как: 1) диагностика личностных свойств и функций учащихся; 2) постановка целей личностного развития учащихся на основе возрастных норм социализации личности, изучения индивидуально-личностного потенциала воспитанников; 3) проектирование новообразований в личностной сфере учащихся, характерных для данного этапа онтогенеза; 4) определение возможностей создания личностно ориентированной педагогической ситуации средствами своей учебно-предметной деятельности (специфичными для естественнонаучных и гуманитарных дисциплин); 5) применение приемов контекстуализации, диалогизации и игротезации материала; 6) применение критериев для оценки развития учащихся, личностно-развивающих возможностей урока, собственной эффективности.

Для обеспечения эффективного вхождения учительского коллектива в сферу личностной парадигмы, связанных с нею ценностей и технологий, необходимо, как показал опыт наших экспериментальных площадок, чтобы администрация также овладела *управленческой деятельностью*, адекватной личностной модели образовательной системы. Последняя предполагает: 1) освоение руководителями школы критериев жизнедеятельности учащихся, учителей и школьной организации в целом с позиций личностной парадигмы; 2) овладение приемами наблюдения и оценки личностно ориентированной ситуации на уроках, воспитательных мероприятиях, в системе педагогического общения, в культурной среде школы; 3) диагностика индивидуальных возможностей учителей в плане выработки авторской методики и стиля личностно ориентированной педагогической деятельности; 4) выработка способов создания инфракультурной и психологической среды школы, включающей общение, стиль, ожидания, мотивацию, самопрезентацию, событийность субъектов образовательного пространства; 5) создание в школе



системы методического обеспечения, включаясь в которую учителя осваивают операции проектирования и целеполагания, реконструкции предметного материала с целью введения его в «личностный контекст» учащихся, освоение природы и технологий создания лично ориентированных ситуаций и др.; б) принятие и усвоение любым руководителем инновационной системы профессионального мышления, что предполагает переход от традиционного планирования, ориентировавшегося на «улучшение ситуации», к построению планов, предполагающих нестабильность и даже социально-экономический регресс (К.М. Ушаков); от ориентации на материальную и информационную помощь извне к ориентации на собственные ресурсы (человеческий, организационный, исследовательский потенциал школы и региона); от ожиданий неременного роста работоспособности педагогического коллектива к учету возможностей регресса и неуверенности людей; на ориентацию на неоднородность, стратифицированность, конкуренцию вместо привычного представления о стабильности контингента учащихся, учителей, родителей. Школа воспринимается таким руководителем как саморазвивающийся организм, в котором ориентация руководства на компетентность, личные достижения, творчество и ответственность вытесняет традиционные модели управления, основанные на власти, нормативных документах, статусе и контроле.

Руководителю в такой школе предстоит отказаться от веры в достаточность собственного опыта и серьезно заняться ревизией своей компетентности, освоением теории и технологий лично ориентированного образования. Учитель – исполнитель в такой школе превращается в автора, участника инновационной команды. Диалог и сотрудничество становятся приоритетными способами разрешения и предупреждения конфликтов.

Таковы концептуальные основания, на которых строится практика лично ориентированного образования в большинстве образовательных учреждений, взявших на вооружение данную парадигму.

Специфике профессионального становления педагога в рамках лич-

ностной парадигмы посвящены многие исследования. Так, в работе В.В.Анисимовой показано, что педагогический процесс, ориентированный на развитие личности, предполагает реализацию учителем индивидуально-творческой (субъектно-авторской) модели педагогической деятельности, требующей внесения авторского начала в целеполагание, отбор и конструирование содержания обучения, в структуре которого представлен собственный личностный опыт учителя, в построение методической системы, реализующей индивидуальный стиль его деятельности. Результатом творческого саморазвития учителя в педагогической деятельности является создание им собственной авторской педагогической системы, в структуре которой исследователем были выделены следующие подсистемы: индивидуальная совокупность личностных и профессиональных качеств учителя; педагогическая технология, адаптированная к индивидуальности учителя, выражающая своеобразие его профессионального мировоззрения; специфическое коммуникативное пространство как стилевая характеристика профессионального общения и поведения педагога [1, с. 7].

В качестве критериев сформированности авторской педагогической системы учителя были рассмотрены, в первую очередь *субъектность* педагога в его профессиональной деятельности, что выражается в авторском подходе к постановке целей; выработке содержания занятий; разработке средств создания ситуации развития личности воспитанника; *адаптированность* методической системы (конструкции методик, приемов и техник) к индивидуально-стилевым особенностям учителя; соавторство учителя и ученика в разработке всех компонентов педагогического процесса — его целей, средств, ожидаемых результатов, критериев их оценивания и др.; *технологичность* педагогической деятельности, ее *результативность*, совпадение результатов педагогического процесса с диагностично заданной целью; обеспечение *единства* личностно-смыслового и когнитивного развития учащихся.

Модели педагогической деятельности, в которых мало учитывалась авторская позиция учителя, создавались в основном применительно к знание-

во-ориентированной педагогической деятельности. Опыт и искания педагогов, известных педагогической общественности как педагоги-новаторы, показал, что высокоэффективные образцы педагогической деятельности носят, как правило, системный характер, не могут быть просто «освоены» или внесены в практику учителя извне и возникают на основе профессионального саморазвития педагога. В исследовании В.В. Анисимовой отмечено, что педагогическое авторство присуще именно личностно ориентированным образовательным системам. Знание-ориентированное обучение, реализующее определенные программы, по понятным причинам, в меньшей степени нуждается в учителе-авторе. Творческая позиция последнего наиболее востребована именно при создании личностно ориентированной ситуации. Творчество педагога выступает в данном случае как своеобразная форма экспликации личностного опыта, внесения субъектно-ценностного начала в педагогическое взаимодействие. Высокая эффективность новаторских педагогических систем обусловлена не только оригинальными педагогическими техниками и находками, а прежде всего актуализацией личностных функций, сил саморазвития учащихся.

Ориентация профессиональной деятельности учителя на развитие личности учащегося как раз и проявляется в том, что он начинает «вкладывать» себя, свой личностный потенциал в систему своей работы. Вследствие этого система становится авторской. Восхождение учителя к этой системе предполагает его развитие от неосознанного манипулирования приемами ко все большей рефлексии своей специфической профессиональной природы, к нахождению системы, отмеченной индивидуальностью учителя, а значит, и мастерством.

Обмен личностными потенциалами в образовательном процессе состоит прежде всего в том, что учитель приобщает учащихся к собственному опыту личностной самоорганизации. Понятно, что для этого и учитель должен обладать известным опытом профессионального и личностного саморазвития. Как утверждают ученые, потенциал саморазвития специалиста пред-

ставляет синтез его устойчивой профессиональной мотивации, ориентации на достижение высоких результатов, опыта самообразовательной и саморегуляторной деятельности в процессе обучения. Переживания субъектом противоречия между реальным «Я» и «Я» в определенной профессиональной роли.

Овладение личностно ориентированной педагогической деятельностью предполагает, что у педагога адекватным образом формируется и собственная ценностно-смысловая сфера личности. Становлению смысловой сферы педагога как носителя личностно ориентированной модели образования посвящена работа Н.Г. Зотовой, в которой показано, что развитие смыслового, рефлекслируемого отношения к своей профессии является необходимым условием профессиональной готовности учителя к работе в системе личностно ориентированного образования [2, с. 84 – 85]. С другой стороны а можно ли в самом деле сформулировать единственно верный смысл, который должна иметь для учителя его профессиональная деятельность? Важный вывод, сделанный по этому поводу в исследовании, состоит в том, что смыслотворческая активность педагога выступает своеобразным компонентом психологического механизма овладения личностно ориентированной педагогической деятельностью. Суть не в том, чтобы дать учителю единственно правильный смысл профессионального творчества, а в том, чтобы приобщить учителя к неустанной рефлексии, *поиску смысла* этой деятельности, к постоянному сомнению в истинности однажды найденных педагогических решений.

## **Тема 5. Содержание подготовки педагогов профессиональной школы**

### **5.1. ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК ТЕХНОЛОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Н.Е. Эрганова

Одной из важнейших черт современного педагогического процесса является его технологичность. Глубокое и поразительное воздействие на все стороны педагогического процесса оказывает техника. Меняется не только содержание педагогической и учебной деятельности, существенные преобразования происходят в структурах учебной информации и в формах ее передачи для усвоения учащимися. Расчлененность обучения на ступени, стадии, фазы, этапы, уровни, внедрение образовательных стандартов, определение эффективных способов сочетания приемов, методов обучения, применение мультимедийных систем обучения, мастерство преподавателя – все это создает уникальную ситуацию взаимопроникновения, интеграции различных областей педагогических знаний и искусства обучения в единую систему, имеющую значительно большую продуктивность на практике.

Четыре аспекта особенно важны для понимания тех изменений, которые несет технология в теорию и практику обучения:

- переход от унифицированного, жестко стандартизированного образования к сервису образовательных услуг;
- внедрение различных форм кодификации теоретического знания для осуществления педагогических инноваций;
- переход от отдельных форм, способов передачи знаний к методическим системам, с помощью которых большие объемы учебной информации трансформируются в формы, удобные для усвоения учащимися с различными когнитивными способностями;
- превращение отдельных методик обучения в инструмент системно-

го анализа и принятия решения, в интеллектуальную технологию двух взаимодействующих субъектов – учащегося и педагога.

Интерес к технологиям обучения в начале 90-х годов был во многом обусловлен начавшейся институализацией методической деятельности педагога. В практику обучения вошли опорные сигналы, листы рабочих тетрадей по предметам, структурно-логические схемы, обобщенные алгоритмы решения класса задач, учебные эвристические программы, мультимедийные обучающие курсы, обучающие модули, учебные блоки, игровые методы обучения.

Эти средства обучения позволили повысить производительность учебной деятельности, реализовать творческие способности учащихся, повысить культуру педагогического труда, управлять мышлением педагога,

В центр внимания педагогов и исследователей проблем обучения ставятся как простейшие приемы обучения, так и более сложные регулятивные системы (методические руководства, технологии обучения, мультимедийные системы). Арсенал наличных нормативных средств деятельности педагога и обучаемых ясно показывает единую природу методов, обуславливает создание и их применение с помощью оптимальных средств, что, в конечном итоге, способствует интенсивному пути развития практики обучения.

Конструирование современного методического обеспечения образовательного процесса требует специальных научных знаний, которые не могут быть получены ни в теории обучения, ни в частной дидактике, ни в самом методическом творчестве педагога (в ходе создания приемов, методов обучения, методических руководств), ни в рамках конкретных наук (социально-экономических, естественно-научных и технических). Действительно, методическое знание уходит корнями в практику, однако не в практику обучения, как предметные дидактики, а в практику методической работы, которая становится основным потребителем методических знаний. Потребность в научной организации методических знаний возникла с появле-

нием профессионального методического творчества, разработкой и конструированием сложных методических руководств, различных технологий обучения. Преподаватель-методист, систематически занимающийся методическими разработками, является субъектом непрофессиональной методической работы. Результатами его методической деятельности пользуются, в основном, сам педагог и учащиеся. В этой связи преподаватели испытывают потребность в расширении и обновлении своего методического инструментария. Однако традиционная система подготовки педагогических кадров, направленная на изучение предметного содержания и готовых методических разработок и рекомендаций, в условиях выбора и использования разнообразных технологий обучения перестает удовлетворять педагогов профессиональной школы.

У выпускников уходит несколько лет на усвоение давно известных в педагогике методов, приемов и форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся при изучении технических дисциплин, интуитивно, опытным путем вырабатывается своя методика и технология обучения. Таким образом, сложившаяся система профессиональной подготовки педагогов не учитывает реального характера деятельности педагога и мастера производственного обучения в решении практических задач.

Профессиональная методическая деятельность создает условия и обеспечивает разработку сложных методов, методик обучения, обучающих программ обучающих модулей.

Субъектами методической деятельности рассматриваемого уровня являются педагоги-технологи, разрабатывающие для педагогического процесса системы средств обучения, методическая работа которых является профессиональной деятельностью.

Актуальность подготовки специалистов. Необходимость подготовки педагогов-технологов образовательного процесса, помимо такого важного фактора, как внутренняя потребность переквалификации педагога профессионального образования, обусловлена факторами следующего порядка:

1. Интенсивное развитие социальной технологии как важнейшего средства современного управления обществом. Это относится как к области теории, так и к области практики обучения. В первом случае создаются концепции технотронного, информационного общества, ставящие социальное развитие в прямую зависимость от технологических изменений в производственных процессах. Во втором случае создаются достаточно эффективные «технологии поведения» (Б. Скиннер). Все это непосредственно и опосредованно «входит» в педагогическую сферу и, в первую очередь, в область профессионального образования.

2. Технологизация педагогического производства и педагогической деятельности. Важнейшей особенностью данного процесса на современном этапе является теснейшая взаимосвязь технологизации субъектно-объектных структур педагогической деятельности, «сращивание» социально-педагогических, психо-педагогических, собственно педагогических, с одной стороны, производственно-технических технологий, с другой.

3. Третья группа факторов, определяющих необходимость подготовки педагогов-технологов профессионального образования, связана с усилением роли коммуникационных тенденций в педагогике вообще и в профессиональной, в частности. В свою очередь, данная тенденция обусловлена одной из ведущих закономерностей современной педагогики – ее гуманизацией. Умение строить отношения с обучаемым в некоторых случаях играют более важную роль, чем знание педагогом своего предмета. Кроме того, технология общения способствует более продуктивной трансляции знаний, умений и навыков в процессе обучения.

4. Четвертая группа факторов отражает феномен интенсификации конвергентно-дивергентных процессов, происходящих в содержании деятельности педагога профессионального образования. Сегодня складывается целая система профессий, не находящих отражение: в содержании подготовки педагога профессионального образования. К числу таких относится профессия педагога-технолога профессионального образования.



Таблица

**Параметры профессионального поля педагога-технолога**

Виды профессиональной деятельности	Теоретические основы деятельности
1. Анализ рынка труда. Ориентация в социально-профессиональной ситуации региона	Право в образовании; экономика образования; маркетинг образовательных услуг; социология
2. Проектирование новых профессий	Профессиоведение; психология профессионального образования
3. Разработка учебно-программной документации; адаптация УПД к условиям учебного заведения	Педагогика; методика проф. обучения; педагогические технологии
4. Планирование и разработка технологий обучения	Педагогика; методика проф. обучения; педагогические технологии
5. Информационное обеспечение учебно-воспитательного процесса	Культурология; информационные, технологии; информационные технологии образования; аудиовизуальные средства представления информации
6. Конструирование пространственно-образовательной среды	Проектирование образовательной среды; педагогический менеджмент
7. Организация мониторинга образовательного процесса	Психология профессионального образования; педагогическая диагностика учебно-воспитательного процесса
8. Развитие образовательных технологий	Маркетинг образовательных услуг; педагогический менеджмент

Профессия «педагог–технолог» относится к социономической профессиональной группе типа «человек – человек». Отрасль народного хозяйства – профессиональное образование и система подготовки кадров.

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.

Мировая педагогическая практика имеет опыт подготовки таких специалистов. В 1965 году в Англии был создан Центр по подготовке технологов образования, а с 70-х годов в Болгарии началась подготовка педагогов-технологов. Можно привести пример подготовки инструкторов производственного обучения для моторно-тренировочной системы (техноло-

гии) производственного обучения, которую вел в 30-х годах Центральный институт труда (ЦИТ), возглавляемый А.К. Гастевым. В то время в кратчайшие сроки – за полгода – удавалось подготовить специалистов по узкой системе производственного обучения. В начале 90-х годов коллектив института психологии РАО вел обучение педагогов развивающего обучения для начальной школы на базе педагогических колледжей. Однако в этих примерах велась подготовка специалистов для конкретной технологии обучения.

В 1996 году Уральский государственный профессионально-педагогический университет получил заказ от Департамента образования администрации Свердловской области на образовательную программу, которая бы учитывала предшествующее профессиональное образование (среднее профессиональное) педагогов и мастеров производственного обучения учреждений начального профессионального образования, их сложившийся педагогический опыт и могла быть реализована в сокращенные сроки обучения. В 1997 году в УГППУ была создана образовательная программа по специализации 030500 «Профессионально-педагогические технологии», специальности 030500 «Профессиональное обучение» и открыта выпускающая кафедра «Профессионально-педагогические технологии».

Образовательная программа в области профессионально-педагогических технологий отвечает следующим параметрам. Во-первых, программа адресована для педагогов и мастеров производственного обучения, уже работающих в системе профессионального образования, но не имеющих высшего профессионально-педагогического образования.

Во-вторых, программа дает возможность получить стренгу 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», го-

тов для работы не по узкой (конкретной) педагогической технологии, а по любой, внедряемой в учебный процесс учебного заведения. Это позволяет осуществить широта профессионального поля деятельности таких специалистов.

Профессионал в сфере методической деятельности занимается проектированием, разработкой и конструированием образовательных систем, которые, с одной стороны, удовлетворяют целям и задачам общества и производства, а с другой, – обеспечивают практику обучения комплексом специально разработанных, представленных в систему учебно-программных средств, методик обучения по всем, входящим в систему образования учебным предметам.

В течение трех с половиной лет студенты изучают содержание образовательной программы, различные психолого-педагогические технологические дисциплины в рамках установочных сессий под руководством преподавателя самостоятельно и с помощью разработанных пособий.

Начиная с предмета «Введение в специальность», студенты изучают технологическую деятельность педагога профессиональной школы. На первом курсе они получают навыки пользования современной вычислительной техникой, знания по различным гуманитарным предметам и необходимую базу педагогических и психологических знаний.

Второй год обучения развивает программу первого курса, расширяются знания в области профессиональной педагогики, психологии профессионального образования, формируется ориентационная основа деятельности по разработке современных средств обучения в курсе «Методика профессионального обучения». В этот период студенты изучают и конструируют технологии, которые нашли широкое применение в профессиональном образовании: модульные технологии в профессиональном образовании, концентрированное обучение.

Третий курс завершает подготовку педагогов в области профессионально педагогических технологий. На данном этапе обучения студенты

осваивают различные проектировочные курсы по организации, осуществлению образовательного процесса и его управлению в профессиональных учебных заведениях. К ним относятся: педагогический менеджмент, маркетинг образовательных услуг, проектирование образовательной среды, диагностика образовательного процесса. На третьем этапе обучения студенты проходят комплексную аттестацию по отраслевой подготовке. Дисциплины отраслевой специализации изучаются в сокращенном варианте, так как они в полном объеме были пройдены в средних профессиональных учебных заведениях.

Завершает подготовку специалиста дипломное проектирование, в ходе которого студенты разрабатывают образовательную программу или технологию изучения конкретного предмета.

Выполнение дипломной работы является обязательным элементом заключительного этапа обучения в вузе, завершающей формой подготовки специалистов в области профессионально-педагогических технологий, предусмотренной учебными планами.

К дипломным работам в области профессионально-педагогических технологий предъявляются ряд требований, основными из которых являются следующие:

- актуальность тематики;
- наличие четкой характеристики проблемы, цели, объекта, предмета, рабочего предположения, задач разработки;
- изучение и характеристика истории исследуемой проблемы;
- анализ монографической научной литературы по теме дипломной работы;
- выполнение методической разработки предлагаемой технологии обучения;
- анализ и обобщение полученных результатов педагогического эксперимента по внедрению разрабатываемой технологии обучения;
- обоснование выводов и практических рекомендаций по совер-

шенствованию образовательного процесса для конкретного учебного заведения

В соответствии с основными требованиями, предъявляемыми к дипломной работе, которые отражают специфику содержания специализации «Профессионально-педагогические технологии», дипломная работа в общем случае должна содержать:

- реферат, включающий краткие сведения о дипломной работе;
- содержание, представляющее собой перечень всех частей и разделов дипломной работы;
- введение, раскрывающее актуальность изучаемой проблемы; объект; предмет; разработку цели; рабочее предположение; задачи дипломной работы;
- основную часть, состоящую, как правило, из трех глав;
- в первой главе анализируются литературные источники по проблеме, основные теории изучаемой проблемы, возможности их применения для совершенствования учебно-воспитательного процесса в конкретном учебном заведении;
- во второй главе, содержащей методическое обеспечение, предлагается разрабатываемая технология обучения для внедрения в учебный процесс;
- в третьей главе содержатся результаты внедрения и методика педагогического эксперимента;
- заключение содержит выводы и перспективы внедрения предлагаемой разработки.

Результаты дипломного проектирования проходят экспериментальную апробацию в реальном учебном процессе в учебном заведении, где работает дипломник.

В 2000 году кафедра «Профессионально-педагогические технологии» сделала три выпуска первых в России педагогов-технологов в соответствие со стандартом высшего профессионального образования. Выпус-

ки специалистов были сделаны в Екатеринбурге, в представительствах УГППУ в г.г. Перми и Сургуте [17, с.33 – 35].

## 5.2. МОДЕЛЬ УЧЕБНОГО ПЛАНА (ГОС 2000)

030500.08 – Профессиональное обучение ( по отраслям)

030510.08 – специализация – Профессионально-педагогические технологии

### **Цикл общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин**

#### **Федеральный компонент**

Иностранный язык

Отечественная история

Русский язык и культура речи

Философия

#### **Региональный компонент**

Экономика

Правоведение

#### **Курсы по выбору:**

*Социология*

*Культурология*

*Профессиональная этика*

### **Цикл общих математических и естественно-научных дисциплин**

#### **Федеральный компонент**

Математика

Физика

Общая химия

Информатика

Экология

#### **Региональный компонент**

Системный анализ

#### **Курсы по выбору:**

*Математическая статистика*

*Аудиовизуальные средства представления учебной информации*

### **Цикл общепрофессиональных дисциплин**

#### **Федеральный компонент**

Введение в профессионально-педагогическую специальность

Возрастная физиология и психофизиология

Общая психология

Психология профессионального образования  
История педагогики и философия образования  
Общая и профессиональная педагогика  
Педагогические технологии  
Методика воспитательной работы  
Методика профессионального обучения  
Безопасность жизнедеятельности  
Прикладная экономика

***Курсы по выбору:***

*Профессиоведение*

*Модульные технологии*

**Цикл дисциплин отраслевой подготовки**

**Федеральный компонент**

Инженерная графика

Теоретическая механика

Сопротивление материалов

Детали машин

Электротехника и электроника

Метрология, стандартизация и взаимозаменяемость

Технология конструкционных материалов и материаловедение

Оборудование отрасли

**Дисциплины специализации**

Менеджмент профессионального образования

Педагогический маркетинг

Технология машиностроения

Проектирование образовательной среды

Информационные технологии в образовании

Диагност. обеспечение образовательного процесса

Методика и техника педагогических исследований

Региональные образовательные системы

***Курсы по выбору:***

*Практикум по профессии*

**Факультативные дисциплины**

Дистанционные технологии обучения

Народные ремесла

### 5.3. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В традиционной системе обучения лекция как основная форма занятий должна выполнять следующие дидактические функции: постановка и обоснование задач обучения, сообщение и усвоение новых знаний, привитие интеллектуальных умений и навыков, мотивирование студентов к дальнейшей учебной деятельности, интегрирование преподаваемой дисциплины с другими предметами, а также выработка интереса к теоретическому анализу.

В зависимости от роли в организации учебного процесса можно выделить следующие основные разновидности лекций:

вводная — первоначальное ознакомление студентов с основными научно-теоретическими положениями данной отрасли науки;

мотивационная — возбудить интерес у студентов, создать стимул для всей дальнейшей деятельности;

подготовительная — подготовить студентов к более сложным мыслительным процессам, заложить основы использования остальных методов и форм обучения;

интегрирующая — представить науку в системе и в развитии как логическое целое; наметить выход к дальнейшему теоретическому анализу за пределами первоначального понимания;

установочная — направить студентов к источникам информации, дать указания для самостоятельной работы и практические рекомендации, выделить наиболее важные и трудные части материала. Дидактическими элементами лекций выступают: 1) методика изложения лекционного материала; 2) совокупность предварительных знаний студентов; 3) содержание и структура лекционного материала; 4) контроль и оценка знаний (обратная связь); 5) учебная литература и ТСО.

Следует отметить, что стиль лекции индивидуальный, но все-таки в ее подготовке и преподнесении материала существуют проверенные прин-



и правила. Они не все универсальны, однако позволят быстрее овладеть технологией преподавания тому, кто еще не овладел ею сам, пройдя крутым путем опыта в течение многих лет, проведенных перед студенческой аудиторией, обучаясь на собственных ошибках.

Характерную особенность лекции составляет ее деятельностная основа, выражающая бинарную природу обучения. Бинарность обучения — это не механическое соединение деятельностей преподавателя и студентов, а прежде всего их взаимная детерминация.

Деятельностная природа лекции и ее бинарная основа заставляют теоретиков и практиков направлять свое внимание на обучение студентов самостоятельной учебной деятельности, ее приемам и методам, на причинное объяснение, обоснование лектором собственной деятельности, на изменение характера общения со студентами и т. д.

Организация учебной деятельности на лекции требует не только определенного умения педагога ее готовить и проводить, но и специальной подготовки к ней студентов. При этом в качестве новой задачи перед преподавателем встала необходимость формировать эту учебную деятельность на соответствующем уровне, приучать студентов к определенным правилам ее организации. То, что было скрыто от глаз студентов и составляло «педагогическую кухню», стало предметом познания студентов, основой их самоорганизации и саморегуляции в учебном процессе.

Лекция, как особая организация взаимодействия студентов и педагога, естественно, обуславливает определенный деловой характер общения. Тип «делового» общения студентов между собой и с преподавателем можно обозначить как дидактическое общение.

Дидактическое общение — это, по сути, межличностные отношения, формирующиеся и проявляющие себя в условиях конкретной учебной деятельности. Это разновидность деловых отношений и делового общения. Дидактическое общение на лекции всегда детерминировано его целями, содержанием, методами и формами. В то же время оно выстраивается на

основе методической структуры в зависимости от того, как и когда на лекции проводится актуализация опорных знаний, формирование новых и т.д. Все три подструктуры лекции (дидактическая, логико-психологическая, методическая) предопределяют формирование и развитие дидактического общения студентов и преподавателя.

Приведем краткие характеристики некоторых нетрадиционных лекций.

1. Проблемная лекция. В ней моделируются противоречия реальной жизни через их выражение в теоретических концепциях. Главная цель такой лекции — приобретение знаний слушателями как бы самостоятельно.

2. Лекция – визуализация, когда основное содержание лекции представлено в образной форме (в рисунках, графиках, схемах и т.д.). Визуализация рассматривается здесь как способ активизации мышления и способ обучения перекодированию информации с помощью разных знаковых систем.

3. Лекция вдвоем, представляющая собой работу двух преподавателей, читающих лекцию по одной и той же теме и взаимодействующих на проблемно-организованном материале как между собой, так и с аудиторией. Проблематизация происходит как за счет формы, так и за счет содержания.

4. Лекция – пресс-конференция, когда содержание оформляется по запросу (по вопросам) аудитории с привлечением нескольких преподавателей.

5. Лекция – консультация близка по типу предыдущей. Различие — приглашенный (грамотный специалист) слабо владеет методами педагогической деятельности. Консультирование через лекцию позволяет активизировать внимание слушателей и использовать профессионализм лектора.

6. Лекция – провокация (или лекция с запланированными ошибками), формирующая умение оперативно анализировать, ориентироваться в информации и оценивать ее. Может использоваться как метод «живой ситуации».

7. Лекция – диалог, где содержание подается через серию вопросов, на которые слушатель должен отвечать непосредственно в ходе лекции. К этому типу примыкает лекция с применением техники обратной связи, а также программируемая лекция-консультация.

8. Лекция с применением игровых методов (метод «мозговой атаки», метод конкретных ситуаций и т.д.), когда слушатели (студенты) сами формируют проблему и сами пытаются ее решить [5, с. 525].

**ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА.** Само значение слов лаборатория, лабораторный (от латинского *labor* – труд, работа, трудность; *labore* – трудиться, стараться, хлопотать, заботиться, преодолевать затруднения) указывает на сложившиеся в далекие времена понятия, связанные с применением умственных и физических усилий к изысканию ранее неизвестных путей и средств разрешения возникающих научных и жизненных задач.

Не случайно и слово практикум, как известно, применяемое для обозначения определенной системы практических (преимущественно лабораторных) учебных работ, с достаточной весомостью выражает ту же основную мысль (греческое *praktikos* означает деятельный, следовательно, имеются в виду такие виды учебных занятий, которые требуют от студентов деятельности).

Цель лабораторных занятий – практическое освоение студентами научно-теоретических положений изучаемого предмета, овладение ими новейшей техникой экспериментирования в соответствующей отрасли науки, инструментализация полученных знаний, т.е. превращение их в средство для решения учебно-исследовательских, а затем реальных экспериментальных и практических задач, иными словами – установление связи теории с практикой.

Одно из преимуществ лабораторных занятий в сравнении с другими видами аудиторной учебной работы состоит в том, что они интегрируют теоретико-методологические знания и практические умения и навыки сту-

дентов в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера [5, с. 519].

**СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ.** Семинары (от лат. слова *seminarium* – рассадник) проводились еще в древнегреческих и римских школах. На семинарах студенты приобретают навыки письменного и устного изложения материала, учатся аргументировать свои положения, осваивают научный аппарат. Семинары тесно связаны с лекционными материалами и особенно с самостоятельной работой – на них рассматриваются и обсуждаются ход и итоги ее выполнения. Каждый семинар – это этап в выполнении определенной части самостоятельной работы. Подготовленные материалы предварительно могут просматриваться преподавателем. На самом же семинаре происходит анализ сделанного, определяются задачи на будущее [5, с. 18–19].

**ФАКУЛЬТАТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ** – занятия по учебным предметам, выбираемым учащимися (студентами) с учетом их личных интересов. [15, с. 364].

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА** учащихся (студентов) – составная часть обучения, имеющая, как правило, форму внеаудиторных занятий, в процессе которых самостоятельно изучаются первоисточники, научная и учебно-методическая литература. Самостоятельная работа имеет целью проработку учебного материала, пройденного на лекциях, семинарах, практических занятиях, пополнение и углубление знаний, выполнение конкретных заданий (домашних заданий, лабораторных, курсовых и дипломных работ (проектов), учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы). Самостоятельная работа складывается: из работы с книгой, составления конспектов и рефератов, из подготовки к выступлению на семинарах, коллоквиумах, диспутах и конференциях, из умения слушать и записывать лекции и объяснения преподавателей по практическим работам. Самостоятельное усвоение знаний – сложный и многоаспектный процесс, состоит из восприятия изучаемого материала, его понимания и запоминания; самостоятельная работа требует постоянного самоконтроля: не только закрепляет и углубляет зна-

ния программного материала, но и способствует развитию творческих навыков, инициативы, умения организовать свой труд [15, с. 81].

**УЧЕБНАЯ ПРАКТИКА** – этап производственной практики, обеспечивающий подготовку учащихся к прохождению производственной технологической и производственной преддипломной практики; проводится под руководством преподавателей и мастеров производственного обучения в учебных и учебно-производственных мастерских, учебных хозяйствах, полигонах и других учебно-вспомогательных объектах учебного заведения; обеспечивает овладение первоначальными практическими знаниями и умениями.

#### **5.4. ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

Самостоятельная работа студентов организуется на основе содержания учебных дисциплин. Содержание учебных предметов представлено в учебных программах, которыми может воспользоваться каждый студент.

**УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА** (вуза) – это нормативный документ, определяющий назначение и место учебного предмета в системе подготовки специалистов, цели его изучения, содержание учебного материала, формы организации обучения.

Учебная программа по предметам, обеспечивающим профессиональную подготовку специалистов, разрабатывается в тесной взаимосвязи с другим учебным материалом, необходимым для успешного выполнения профессиональной деятельности, предупреждения возможного дублирования, учета межпредметных связей при определении последовательности изучения учебных предметов.

На стадии решения дидактической задачи — проектирования целей и содержания обучения руководствуются квалификационной характеристикой. После определения целей и адекватного содержания учебного предмета разрабатывается проект типовой программы по учебному предмету, а после выбора необходимых форм обучения составляются рабочие программы.

В настоящее время учебная программа, как правило, определяет лишь объем учебного материала, подлежащего усвоению. Но эта функция учебной программы явно недостаточна. Помимо своего традиционного назначения, программа и пояснительная записка к ней должны указывать роль и значение соответствующей учебной дисциплины в будущей производственной деятельности специалиста; основные перспективные направления развития изучаемой науки и отрасли техники; объем и содержание навыков, которыми должны овладеть студенты; основные черты творческой деятельности, необходимые для успешной работы будущего специалиста, а также характер учебно-познавательных проблем и задач, способствующих формированию этих черт; важнейшие мировоззренческие идеи и категории, подлежащие усвоению на конкретной содержательной основе; ожидаемые результаты обучения, т.е. требуемые уровни усвоения учебного материала [15, с. 331 – 332].

На основе учебной программы преподавателями вуза разрабатывается рабочая учебная программа по всем предметам, входящим в учебный план подготовки специалистов.

**РАБОЧАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА** — учебная программа, разработанная на основе примерной (типовой) учебной программы применительно к конкретному образовательному учреждению с учетом национально-регионального компонента стандарта. Рабочая учебная программа разрабатывается образовательными учреждениями. Порядок разработки «Рабочая учебная программа» устанавливается региональными органами образования, которые несут ответственность за реализацию федерального компонента стандарта [15, с. 8].

Умственный труд в любой его форме всегда связан с поиском информации. Умение быстро ее находить является одним из важнейших условий продуктивности и качества работы исследователя.

## 5.5. ПОИСК ИНФОРМАЦИИ

Под источником научной информации понимается документ, содер-

жащий какое-то сообщение, а отнюдь не библиотека или информационное учреждение, откуда он получен. Это часто путают. Документальные источники содержат в себе основной объем сведений, используемых в практической деятельности.

Характеризуя документальные источники научной информации, необходимо прежде всего подчеркнуть их многообразие.

Все документальные источники научной информации делятся, прежде всего, на первичные и вторичные. В первичных документах и изданиях содержатся, как правило, новые научные и специальные сведения, во вторичных — результаты аналитико-синтетической и логической переработки первичных документов.

Оценка документальных источников информации включает в себя критерии: полнота и достоверность данных; сроки их опубликования; наличие теоретических обобщений и критических материалов; реальность их получения.

Применительно к задачам конкретного поиска каждый из перечисленных источников имеет свои достоинства и недостатки. Не являются здесь исключением также такие основные их виды, как книги и журнальные статьи. В большинстве случаев любая книга имеет, например, тот недостаток, что за три – четыре года, которые пошли на ее подготовку и издание, содержащиеся в ней данные могли в какой-то степени устареть.

Лучшим, но не идеальным источником информации может считаться журнал. Каким бы узкоспециальным он ни был, тематика его значительно шире, чем конкретные интересы того или иного специалиста, материалы по теме любого произведения всегда рассеяны по большому количеству журналов.

Информация, содержащаяся в неопубликованных документах, как правило, новее, чем в любых публикациях, и, что очень важно, всегда значительно полнее, так как она еще не подверглась «сжатию», неизбежному при подготовке к печати.

## *1. Организация справочно-информационной деятельности*

Приступая к поиску необходимых сведений, следует четко представить, где их можно найти и какие возможности в этом отношении имеют прежде всего библиотеки. Основными формами обслуживания читателей являются следующие:

- справочно-библиографическое;
- абонемент;
- межбиблиотечный обмен;
- изготовление ксерокопий и др.

Для справочно-библиографического обслуживания каждая библиотека имеет специальный отдел, в котором в дополнение к системе каталогов и картотек собраны все имеющиеся в библиотеке справочные издания, позволяющие ответить на вопросы, связанные с подбором литературы по определенной теме, уточнением фамилии автора и названия произведения и т.д.

Научная и специальная литература издается, как правило, сравнительно ограниченными тиражами. Поэтому в большинстве библиотек основной формой обслуживания является не абонемент, а читальный зал. Межбиблиотечный абонемент /МБА/ представляет собой территориально-отраслевую систему взаимного использования фондов всех научных и специальных библиотек. Зная о существовании той или иной книги, но не найдя ее в доступной библиотеке, можно заказать ее по МБА. Присланные на определенный срок книги выдаются для работы в читальном зале.

Существуют следующие основные виды информационных изданий:

**Реферативные журналы** — основное информационное издание, содержащее преимущественно рефераты, иногда аннотации и библиографические описания литературы, представляющей наибольший интерес для конкретной отрасли науки.

**Бюллетени сигнальной информации** — включают в себя библиографические описания литературы, выходящей по определенным отраслям



знаний.

**Аналитические обзоры** — это информационные издания, дающие представление о состоянии и тенденциях развития определенной области /раздела, проблемы/ науки или техники.

**Реферативные обзоры** — они преследуют ту же цель, что и аналитические, но в отличие от них носят более описательный характер без оценки содержащихся в обзоре сведений.

**Печатные библиографические карточки** — содержат в себе полное библиографическое описание источника информации.

## ***2. Каталоги и картотеки. Библиографические указатели***

**Каталоги и картотеки** — это принадлежность любой библиотеки. Под каталогом понимается перечень документальных источников информации, имеющих в фонде данной библиотеки.

**Картотека** — перечень всех материалов, выявленных по какой-то определенной тематике. Их, как правило, несколько, речь обычно идет не просто о каталогах и картотеках, а о системе каталогов и картотек, где они взаимосвязаны и взаимно дополняют друг друга.

Создается, по крайней мере, два вида каталогов, один из которых алфавитный, а другой, группирующий литературу по содержанию, — систематический или предметный.

**Алфавитный каталог.** Он занимает ведущее место. По нему можно установить, какие произведения того или иного автора имеются в библиотеке и наличие в ней определенной книги, автор или название которой известны.

Карточки алфавитного каталога расставлены по первому слову библиографического описания книги: фамилия автора или название книги, не имеющей автора.

Если первые слова совпадают, карточки расставляются по второму слову, при совпадении вторых слов — по третьему и т.д.

На разделителях алфавитного каталога указываются буквы алфавита, фамилии наиболее известных авторов и наименования учреждений.

**Систематический каталог.** Карточки здесь сгруппированы в логическом порядке по отдельным отраслям знаний. С его помощью можно выяснить, по каким отраслям знаний и какие именно произведения имеются в библиотеке, подобрать нужную литературу, а также установить автора и название книги, если известно ее содержание.

**Предметный каталог.** Задачей этого каталога так же, как и систематического, является группировка литературы по ее содержанию. Однако в отличие от систематического каталога литература по тому или иному вопросу в нем объединена едиными рубриками вне зависимости от того, с каких позиций они изложены. Поэтому в предметном каталоге в одном месте находятся материалы, которые в систематическом каталоге были бы разбросаны по различным ящикам. Рубрикация предметных каталогов производится в соответствии с «Рубрикаторами», имеющимися по всем отраслям знаний.

Каждый вопрос, выделенный в виде рубрики, в предметном каталоге получает словесную формулировку, составленную таким образом, чтобы основное понятие определялось первым словом.

Рубрики предметного каталога расставлены, как правило, в порядке алфавита первых слов, поэтому в одном алфавитном ряду оказываются предметы, логически между собой не связанные.

**Библиографические указатели.** Рост научной и технической литературы делает очень важной проблему «ключа» к ней. Таким ключом служат библиографические указатели — перечни литературы, составленной по тому или иному принципу [10, с. 8 – 13].

Изучение литературных источников дает возможность студентам ознакомиться с обширной информацией по изучаемому вопросу. Для этого каждому студенту необходимо овладеть известными методами фиксации и хранения информации, позволяющими при необходимости быстро ее находить и использовать.

Имеется много способов краткой фиксации содержания изученного материала, статей, книг и др. Основные из них: аннотирование, конспектирование, цитирование, реферирование и т. д.

**АННОТАЦИЯ** (лат. *annotation* — замечание) — краткая характеристика содержания рукописи или печатного произведения. В аннотации указывается название произведения, его автор, год и место издания, объем и структура работы; дается достаточно полная характеристика произведения с указанием наиболее актуальных и интересных проблем и вопросов, затронутых автором; приводятся рисунки и чертежи, которые помогают понять и раскрыть идею произведения. Аннотация составляется в произвольной форме [13, с. 46].

**КОНСПЕКТИРОВАНИЕ** — письменное изложение (воспроизведение) содержания исходного текста; запись содержания устного изложения учебного материала преподавателем.

Конспектирование как письменное изложение текста источника (учебника, учебного пособия, инструкции, статьи и др.) является одним из средств усвоения, развития памяти, мышления, грамотности и письменной речи учащихся, а для преподавателя — средством проверки усвоения учебного материала учащимися.

Различают конспекты: подробные и сжатые (краткие). Сжатое конспектирование требует от учащихся умения отбирать в исходном тексте основное и существенное, главное (внутри каждой основной части); исключить второстепенное и обобщить основное, находить соответствующие речевые (письменные) средства и строить связный текст. Если при подробном конспектировании сохраняются стилевые особенности исходного текста, то при сжатом конспектировании это не обязательно, передача смысла исходного текста ведется «своими словами».

По отношению к содержанию исходного текста различают полные и выборочные конспекты и конспекты с дополнительным заданием. В практике профессионального обучения наибольшее применение находит выборочное

конспектирование, когда по заданию преподавателя учащиеся тезисно конспектируют наиболее важные части исходного текста. Зачастую при конспектировании предлагаются задания: на основе изучения и письменного изложения исходного текста ответить на вопросы, высказать свое мнение [9, с. 469].

**Цитата** – точная, буквальная выдержка из какого-нибудь текста [9, с. 778].

Источником цитат может быть цитируемое издание (произведение), а не издание (произведение) другого автора, где цитируемый текст приведен в качестве выдержки. При нескольких (многих) изданиях цитируемого источника рекомендуется выбирать наиболее авторитетное (например, академическое: полное собрание сочинений).

Несколько правил, которые необходимо соблюдать при цитировании:

Правило первое. Цитирование по цитате, как правило, запрещается. Допустимо в качестве исключения, если:

- а) первоисточник не доступен или его разыскание затруднительно;
- б) цитируется публиковавшийся архивный документ, и воспроизведение текста по архивному первоисточнику может неправомерно придать цитированию характер архивного разыскания;
- в) цитируемый текст стал известен по записям слов автора и воспоминаниям другого лица.

Правило второе. Разрешается цитирование только логически законченного фрагмента текста, то есть цитирование с полнотой, которая бы гарантировала неизменность передачи смысла в источнике и цитате (без произвольного обрыва цитируемого текста, без выдергивания слов и фраз из контекста, когда то и другое ведет к изменению смысла или оттенка смысла источника).

Правило третье. Допустимо ради экономии места отбрасывание ненужных для целей цитирования слов, когда это не влияет на смысл цитаты.

Правило четвертое. Цитата должна слово в слово, буква в букву, знак препинания в знак препинания следовать источнику.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова В.В. Внутришкольное управление развитием авторских педагогических систем учителей: Автореф. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1998. с. 7.
2. Зотова Н.Г. Формирование смысловой сферы личности педагога (на материале изучения дисциплин психолого-педагогического цикла в физкультурном вузе): Дис. ...канд. пед. наук. – Волгоград, 1998. – С. 84–85.
3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – С. 14 – 19.
4. Кравцов Н.И. Содержание методической работы в системе профессионально-технического образования. – М.: Высш. шк., 1974. – 125 с.
5. Лушников А.М. История педагогики. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1994. – С.18 – 19.
6. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики: Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1997. – С. 182.
7. Мижериков В.А., Ермолаенко М.Н. Введение в педагогическую профессию: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 288 с.
8. Новиков А.М. Профессиональное образование России / Перспективы развития. – М.: ИЦП НПО РАО, 1997. – 254 с.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка: / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1982. – С. 778.
10. Подготовка и оформление курсовых, дипломных, реферативных и диссертационных работ: методическое пособие / Сост. И.Н. Кузнецов – Минск: Харвест, 1999. – С. 100 – 101.
11. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособ. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
12. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем – М.: Логос, 1999. – 272 с.
13. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / Под. ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1998. – Т.1. (А-Л) – С. 460
14. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / Под. ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1998. – Т.2. (Л-Р) – 498 с.
15. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / Под. ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО. 1998. – Т.3. (Р-Я). С. 364
16. Эрганова Н.Е. Основы методики профессионального обучения. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 138 с.
17. Эрганова Н.Е. Подготовка педагогов профессиональной школы как технологов образовательного процесса //Инновации. 2001, №6. – С. 33–35.

**ВВЕДЕНИЕ В  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ  
СПЕЦИАЛЬНОСТЬ**

Хрестоматия

Текст печатается в авторской редакции

Компьютерная верстка Т.Н. Груздева

Подписано в печать      Формат      Бумага для множ. аппаратов.

Печать плоская. Усл. печ. л. 5,9 Уч-изд. л. 6,3 Тираж 250 экз.

Заказ № 335

---

Ризограф РГППУ. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11



