

ВЕДУЩИЕ ИДЕИ ПОСТРОЕНИЯ НОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ В 1960-80 ГГ.

К концу 50-х гг. возникла острая необходимость преодоления негативных тенденций в сфере образования (доминирование словесных методов обучения; универсализация и стандартизация классно-урочной системы в догматических рамках объяснительно-иллюстративного типа обучения и др.), разработки новых путей модернизации педагогического процесса на основе укрепления его связи с жизнью. Это было связано с изменениями социально-экономического базиса общества того времени, вызванными НТР, в свою очередь обусловившей возникновение кардинально новых производственных технологий. Они стимулировали педагогов к поиску новых эффективных путей обучения, позволявших в минимальные сроки с оптимальным результатом добиваться высоких показателей.

Создание нетрадиционных технологий началось с модернизации уже существующего методического инструментария в пределах объяснительно-иллюстративного типа обучения. Обновление традиционного учебного процесса шло по пути его активизации, сначала от выявления внешних закономерностей в системе отношений «ученик-учитель» (это реализовывалось в поисках наиболее продуктивного и оптимального использования элементов урока, в теоретическом углублении изучаемого материала, попытках найти более эффективные формы связи обучения с жизнью и др.), а затем и к выявлению внутренних закономерностей активизации познавательной деятельности школьников [1].

В конце 50-х гг. и последующем десятилетии появляется целый ряд работ, разрабатывавших идеи нового подхода к пониманию сущности и характера процесса обучения [2]. Особое место в концепции педагогического стимулирования занимал вопрос об интериоризации социальных требований в личные, объективного в субъективное. Этой сложной про-

блеме был посвящен ряд работ концептуального характера [3]. Теоретики концепции педагогического стимулирования доказывали, что активность и сознательность деятельности человека во многом определяются требованиями социума, но при этом необходимо их согласование с личностными устремлениями, потребностями, чувствами.

В этих теоретических положениях заключались идеи, реализация которых могла способствовать конструированию новых педагогических технологий гуманистической ориентации. Они призваны были содействовать тому, чтобы личность школьника в учебном процессе проявляла себя как «субъект своего собственного развития, постоянно находящийся в поиске и построении тех видов деятельного отношения к миру, в котором могут полное всего являться и развиваться уникальные потенции каждого индивида» [4].

В результате теоретических разработок была выдвинута гипотеза о том, что побудительное действие стимула становится реальным в том случае, если побуждение, вызванное им, воспринимается сознанием и эмоционально-волевой сферой личности и правильно оценивается ею. З.И. Равкиным были выделены четыре группы взаимодействующих стимулов, используемых в педагогическом процессе: определяющие установку на готовность к активной деятельности (интерес, перспектива, общественное мнение, требование и др.); способствующие формированию ценностных ориентаций личности (идеал, положительный пример, перспектива, долг, честь, достоинство и др.); укрепляющие статус личности и коллектива (общественное мнение, эффект результата, доверие и др.); эмоциональные стимулы [5].

В 70-х гг. осуществлен анализ основных компонентов процесса педагогического стимулирования: убеждение в неправильности прежних форм поведения и деятельности и преимуществе новых; формирование положительных эмоций и переживаний воспитанников; включение их в деятельность, формирующую новые, более ценные в социальном и субъективном плане черты поведения личности и ее мотивы.

Охарактеризованные идеи и теоретические положения концепции педагогического стимулирования явились методологической основой для

создания новых педагогических технологий гуманистической ориентации, призванных способствовать обеспечению результативности учебно-воспитательного процесса и наиболее полному раскрытию в нем творческого потенциала юной личности. В работах Г.И. Щукиной, личность, ее устремления стали тем приоритетом, который определил их подход к проблеме интереса в целом и к решению вопроса о познавательном интересе в учебной деятельности школьника, в частности.

В трактовке Г.И. Щукиной интерес – «значальное, исходное свойство, заложенное в человеке, имеющее субъективно-объективный характер... Интересы человека – не имманентно присущие ему свойства, они не представляют собой врожденного качества. Это результат развития человека. Они сопровождают его развитие и содействуют ему. Богатством интересов человека измеряется и ценность его личности, и наполненность его жизни» [6].

Особое внимание Г.И. Щукина уделяет познавательному интересу, правомерно утверждая, что его влияние на личность подрастающего человека, на познавательную деятельность, через которую проходит каждый школьник, очень велико. Интерес выступает как действенный мотив учения и как технологическое средство воспитания личности. В этой связи Г.И. Щукина утверждает, что познавательный интерес часто выступает как средство обучения, средство активизации познавательной деятельности, как эффективный инструмент, позволяющий учителю делать процесс обучения увлекательным. Г.И. Щукина, опираясь на труды таких видных отечественных психологов, как С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Г.С. Костюк и др., доказывала, что только внешние воздействия не обеспечивают механического преломления их во внутренние процессы личности. Исходя из этого положения, она делает вывод о том, что увлечение школьников ярким, эмоциональным изложением материала, эффектными опытами, обаянием личности учителя не должно подменять самого существа познавательного интереса, которое состоит в глубоком и основательном стремлении к познанию.

Выдвижение точно поставленной цели – сформировать познавательный интерес ученика как мотив учения – подчеркивало гуманистическую

направленность данной концепции. Это особенно проявлялось в том, что в центр процесса обучения ставился приоритет социально и личностно ценных интересов и здоровых потребностей личности ученика.

Становление и развитие новых педагогических технологий проходило в двух аспектах; в русле гуманистических по своей сущности педагогических концепций того времени и в практической деятельности школьных педагогов-экспериментаторов, также пытавшихся найти ключ к решению насущных педагогических проблем. Необходимо отметить, что технологии, сконструированные на основе теоретических концепций 60-х годов, были одними из первых и характеризовались недостаточной четкостью и апробируемостью. Существенным их недостатком являлись автономность и замкнутость функционирования. Однако следует подчеркнуть и целый ряд позитивных моментов, связанных с развитием общего технологического направления того времени в педагогике. Теоретики, занимавшиеся конструированием новых педагогических технологий, пытались выработать практический, действенный инструментарий, стремясь свести к минимуму педагогические импровизации. Новационным для того времени можно также считать стремление педагогов создать проект учебно-воспитательного процесса, определяющего структуру и содержание учебно-познавательной деятельности самую учащегося, что кардинально отличалось от ранее используемых в педагогической практике методических поурочных разработок, главным образом предназначенных для учителя.

Общими при разработке педагогических технологий были следующие теоретические положения концепции педагогического стимулирования: инициативу и активность подростков побуждает всегда не один отдельно взятый стимул, а целая, представленная в единой логике их система, причем на первое место среди них исследователи выдвигали, во-первых, осознание учащимися общественной и личной значимости своей деятельности, во-вторых, интерес и, в-третьих, доверие. Подчеркивалось тесное взаимодействие этих стимулов, их взаимопроникновение и взаимопереход в учебно-воспитательном процессе (администрирование, окрик, диктат педагога, требование, превышающее силы и возможности воспитанников, несправедливое наказание и др.) [7]. При этом акцентировалось

внимание на важности методической инструментальной стимуляции. Они складывались в определенную систему взаимодействующих стимулов, предполагающую их органическую взаимосвязь с основными методами (убеждение, пример, упражнение).

Важное место в разработке педагогических технологий, построенных на идеях концепции педагогического стимулирования, занимало определение критериев их эффективности. Были конкретизированы показатели результатов, достигнутых благодаря той или иной методической инструментальной стимуляции. Был применен «метод наложения»; предварительно составленный анализ потенциальных возможностей и прогнозируемый результат конкретного вида учебно-воспитательной работы, связанной с применением реализуемых стимулов как бы «налагался» на реально полученные результаты, сопоставлялся с ними. Таким образом, выводилась «итоговая формула», определяющая достигнутый результат в реализации исследуемых стимулов, направленный на формирование определенных интеллектуальных и нравственных качеств у подростков и создание условий для реального проявления их в деятельности и поведении отдельных учащихся.

Основываясь на таком понимании индивидуально-дифференцированного подхода, была разработана система индивидуально-дифференцированных заданий (ИДЗ), с помощью которых процесс стимулирования более целенаправленно и четко ориентировался на личность каждого отдельного ученика и условно выделенных типологических групп учащихся. Под системой ИДЗ понимались преемственно связанные между собой задания с последовательным повышением степени трудности, направленные на обеспечение эффективности действия исследуемых морально-педагогических стимулов [8].

Гуманистическая направленность педагогической технологии, призванной реализовать идеи стимулирования, основывалась, прежде всего, на последовательном учете природы и специфики самого процесса стимулирования и стимулов как своеобразных средств, вызывающих у личности ответную положительную эмоциональную реакцию, переходящую в соответствующее действие. Именно такая эмоциональная реакция, а не автори-

тарный нажим, в рассмотренных экспериментально-теоретических исследованиях, являлась сильным импульсом к развитию и обогащению творческого потенциала каждого ученика [9].

Не менее интересная система методических приемов и способов сложилась в процессе опытно-экспериментальной реализации идей концепции формирования познавательного интереса учащихся. Вся система, как и в целом процесс исследования формирования познавательных интересов школьников, направлялись на «выявление и создание условий, ситуаций, а также системы специальных воздействий, определяющих появление и углубление интереса к знаниям, к учению, и на выявление всех процессов, которые происходят под влиянием интересов в деятельности учащихся» [10].

Одним из действенных инструментов в педагогической технологии концепции формирования познавательного интереса явился метод сочинений, который в большей мере, чем, например, анкета, обеспечивал выявление личного отношения школьников к учебным предметам, видам занятий в свободное время, выявление «западения» интересов учеников.

Технология реализации этой идеи включала в себя следующие компоненты: для каждого класса, по каждому предмету были составлены познавательные задачи различного характера, – одни из них требовали простого воспроизведения знаний, полученных на уроках, другие содержали аспект причинной зависимости, выделения закономерностей, третьи требовали практического использования знаний, четвертые – творческого подхода к их решению. Исследователей интересовало содержание выбранных подростком познавательных задач, чему он оказывает предпочтение: практическим творческим заданиям, или репродуктивного свойства; характер выполнения задачи (элементарный, со стереотипом действия; оригинальный подход; творческое решение).

Гуманистическая направленность рассматриваемого эксперимента проявилась, прежде всего, в четкой, лично-ориентированной постановке заданий на основе строгого учета возрастных особенностей и психофизических данных учащихся, в предоставлении им свободы выбора характера и видов заданий. При этом методика свободного выбора познава-

тельных задач применялась не только в целях изучения, но и формирования познавательных интересов учащихся.

Важное место в педагогической технологии, направленной на развитие познавательного интереса, занимал метод наблюдений, который при четко ориентированной задаче смыкался с педагогическим экспериментом. Наблюдение давало возможность собрать факты в их живой взаимосвязи, проследить сам процесс возникновения и становления интереса у различных учащихся и в классных коллективах, что служило материалом для более полного анализа отдельных аспектов изучаемой проблемы.

В методическом обеспечении характеризуемой концепции монографическое изучение учащихся выступало как самостоятельный метод, отслеживающий этапы, ступени, скачки в развитии познавательных интересов отдельных подростков, помогая при этом выявить и общность процесса формирования познавательных интересов учащихся и особенно его связь с индивидуальными условиями жизни каждого из них.

В сфере обучения экспериментаторы придавали первостепенное значение отбору содержания учебного материала, учили учащихся диалектическому подходу к осмыслению научных фактов и идей, широко используя проблемное обучение, раскрывали перед ними практическую силу научных знаний, приобретенных в школе. Все эти методы и приемы активно готовили учащихся к жизни, воспитывали у них оптимистический настрой ко всем ее проявлениям.

Примечательной чертой деятельности исследователей по реализации концепции познавательного интереса стала тенденция преемственности с прогрессивными технологиями 20-х гг. нашего века (использование элементов исследовательского метода, развитие творческого и самостоятельного начал в учебном труде учащихся, дифференциация обучения и др.). Деятельность экспериментаторов была проникнута настойчивым поиском разнообразных средств побуждения учащихся к учению. Они оснащали уроки хорошо продуманными и тщательно методически инструментированными средствами занимательности, широко использовали возможности искусства (живописи, музыки, поэзии), разработали специальный инструментарий, побуждающий учащихся задавать вопросы учителю и своим то-

варищам. На уроках практиковался коллективный анализ процесса и результатов работы отдельных учащихся (рецензии на ответ, обсуждение составленных планов и т.д.), широко применялись индивидуальные задания, рекомендации с внепрограммным материалом и др.

Возникновение и развитие педагогических технологий определились общей атмосферой, благоприятствующей развитию альтернативности идей и деятельности духовной сферы, доминирующей в обществе командно-авторитарной системы, – известной раскованностью в интеллектуальной и нравственной жизни страны, и, как следствие этого, определенным творческим подъемом всех тех, кто трудился в это время в области педагогической теории и практики. Однако было бы неверно полагать, что гуманистическая ориентация новых педагогических технологий была обусловлена только благоприятными социально-политическими и идеологическими переменами в жизни общества первой половины 60-х годов. Новые тенденции в сфере образования, связанные с большим вниманием к педагогическому профессионализму, мастерству, применению более богатой палитры методов и организационных форм обучения, также стали побудительными факторами возникновения альтернативных господствующей авторитарно-административной педагогике гуманистически ориентированных концепций и возникших на их основе педагогических технологий.

Литература:

1. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань, 1972.
2. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. – М., 1960.
3. Гордин Л.Ю. Методологические проблемы педагогического стимулирования // Сов. педагогика. – 1979. – № 12.
4. Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 5.
5. Равкин З.И. Стимулирование как педагогический процесс (к основам общей теории) // Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследования советской школы. – Йошкар-Ола, 1972. – С. 33.

6. Щукина Г.И. Познавательный интерес в учебной деятельности школьника. – М., 1972. – С. 4.

7. Арзамасцева Н.И. Честь и достоинство как стимулы развития познавательной активности подростков. – Йошкар-Ола, 1980.

8. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. – М., 1979. – С. 37.

9. Бергер Э.И. Стимул познавательной перспективы как средство развития любознательности учащихся в процессе обучения // Проблемы педагогического стимулирования нравственного и познавательного развития школьников. – Йошкар-Ола, 1979. – С. 47-72.

10. Щукина Г.И. Методы изучения и формирование познавательных интересов учащихся // Формирование познавательных интересов школьников. – Л., 1968. – С. 7.

А.А. Логинова

г. Екатеринбург, ГОУ НПО СО «ПУ № 122»

МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ РЫНКА ТРУДА

(на примере образовательных программ
автотранспортного профиля Свердловской области)

В Свердловской области, как и в целом по России, за последнее время требования к качеству подготовки выпускников профессионального образования претерпели кардинальные изменения. Одна из причин изменений состоит в том, что сегодня рынок труда предъявляет особые требования к специалистам различных уровней подготовки. Всё большее значение приобретает горизонтальная профессиональная мобильность специалиста в течение трудовой жизни

Для системы профессионального образования является очевидной необходимость следовать за развитием рынка труда и адаптироваться к изменяющемуся спросу. В то же время, стандарты профессионального об-