

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

ОБУЧЕНИЕ, ОРИЕНТИРОВАННОЕ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩЕГОСЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ

Б. Тидеманн

В сфере общего образования содержание и цели отдельных предметов соотнобразуются в основном с требованиями научной пропедевтики.

В области профессионального образования овладение как практическими, так и теоретическими знаниями и умениями направлено на их применение в будущей профессиональной деятельности.

Освоение профессиональной деятельности или, точнее, выполнение простейших видов работ во все времена являлось важным элементом экономической базы человеческого существования.

Сначала дети трудились под руководством опытных взрослых, наблюдая, подражая и экспериментируя. Они учились у своих родителей и соседей вести хозяйство, ухаживать за скотиной, обрабатывать землю и обращаться с инструментом. Все, что делали дети, отвечало требованиям, предъявляемым к этим видам работ.

Таким образом, можно сказать, что учебная ситуация была на сто процентов аутентичной.

По этой же модели "профессионального образования" сегодня, в принципе, осуществляется профессиональная подготовка на предприятиях. Здесь учебная ситуация всегда аутентична, а получаемые навыки и умения в будущем непосредственно становятся экономической базой существования человека.

Обучение в школах не аутентично. Теоретическое и практическое профессиональное обучение лишь ориентируется на производственную реальность и моделирует ее с помощью символических систем. В Германии с развитием подготовки в профессиональных школах возникла новая форма профессионального обучения. Через учебные предметы предполагалось максимально приблизиться к реальности профессиональной деятельности.

Развитие техники повлекло за собой усложнение профессиональной деятельности, что, в свою очередь, привело к ограничению возможностей аутентичного профессионального образования. *Квалификации, необходимые для профессиональной деятельности, все в большей мере должны были формироваться на основе системного подхода, разбивающего комплексные производственные процессы на отдельные шаги.*

Этот процесс мог быть осуществлен полностью или частично.

Как известно, в XIX в. возникло много профессиональных школ, осуществлявших полный цикл профессионального образования. Однако наряду с этим открывались школы, дополнявшие обучение на предприятиях, которые имели более или менее ярко выраженные организационные формы. В Германии последнее привело к развитию так называемой дуальной системы. Предприятия и профессиональные школы стали функционально равноценными компонентами образования.

В других странах были предприняты попытки путем моделирования скомбинировать преимущества аутентичного обучения с достоинствами системного обучения с помощью символических систем.

Организационными моделями в данном случае являются так называемые производственные школы, выпускающие продукцию для продажи.

Можно сказать, что здесь речь идет об основных организационных формах обучения на предприятиях.

Профессор Гюнтер Виманн, являющийся почетным членом Академии образования, выделяет следующие формы организации процесса профессионального обучения: аутентичные рабочие и учебные системы; симуляционные учебные и рабочие системы; символические учебные системы. Связь аутентичных, симуляционных и символических систем обучения ориентирована на процесс производства.

Общезвестно, что с развитием системы профессиональных школ моделирование учебного и производственного процессов приобрело центральное значение. Это развитие сопровождалось постоянной дискуссией о наиболее целесообразных дидактических подходах. Эта дискуссия ведется и по сей день.

Систематизированное профессиональное образование получило в Германии название "системное профессиональное образование". При этом не имеет никакого значения, проводятся ли занятия действительно в школе или в каком-то другом месте. Главную роль в данном случае играет системный подход. Здесь представляется наиболее важным структурировать пространство профессиональной реальности таким образом, чтобы учащиеся могли осмыслить ее. Для того чтобы понять значение каждого из элементов комплексной системы, необходимо в первую очередь ввести основополагающие результаты исследований из области базовой дисциплины, а также воспользоваться научными знаниями из области естественнонаучных дисциплин и математики. Затем следует включить в учебный процесс экономические и общественные дисциплины.

Дидактический принцип "расчленения комплексности" уже на начальной стадии привел к необходимости ввести в программу профессиональных училищ такие предметы, как математика, физика, химия и др. В связи с этим уместно вспомнить об одном из авторов этой дидактической идеи, о Викторе дела Вос. В XIX в. он являлся директором Императорского технического училища в Москве. Разработанная им идея последовательного введения предме-

тов на начальной стадии профессионального образования нашла в свое время широкий отклик на многих международных выставках достижений техники и была взята, в частности, на вооружение специалистами в области профессионального образования для промышленности.

До недавнего времени в Германии проводились начальные курсы металлообработки, на которых учащиеся могли не только овладеть основными навыками металлообработки, но и ознакомиться с точным оборудованием и его элементами.

Однако само по себе расчленение комплексных технологических процессов не приводит к формированию навыков, применимых в профессиональной деятельности. Для достижения этой цели необходимо сделать еще один шаг. Речь идет о «воссоздании комплексных технологических процессов».

Одним из представителей этого дидактического подхода является американский педагог Уильям Херд Килпэтрик. В конце XIX – начале XX столетия он разработал так называемую модель обучения в рамках конкретных проектов. Под таким обучением он понимал серьезную, целенаправленную деятельность, целью которой в качестве основной мотивации выступает выполнение поставленной задачи. На рубеже веков эта философская посылка нашла свое применение не только в области профессионального обучения. На ее основе разрабатывались дизайнерские, игровые, научно-исследовательские, групповые учебные, а также производственные проекты.

При всех своих различиях эти проекты строятся на одном и том же дидактическом принципе – на участии учащихся в решении проблемы путем игровой творческой деятельности.

Таким образом, мы имеем дело с двумя основными дидактическими моделями: с одной стороны – последовательная организация обучения, нацеленного на овладение и закрепление знаний и умений, с другой – обучение, направленное на комплексную самостоятельную деятельность учащихся в рамках учебных проектов.

Мне кажется, что этот экскурс в историю помогает более глубоко понять дискуссию о применении оптимальной дидактической модели. Он не только проясняет, о каких основных моделях идет речь в нынешней научной дискуссии, но и подтверждает тот факт, что в ходе развития педагогики профессионального образования так и не удалось разработать единого и общепризнанного дидактического подхода.

Причин этому несколько. Прогресс, как известно, наблюдается не только в области науки и техники. Образовательный уровень молодежи, вступившей на путь профессионального образования, также изменился. Изменениям подверглись и организационные формы профессионального образования. И, наконец, в XX в. общественные науки вышли на первый план и оказали влияние на теорию профессионального образования.

Попытки описать все направления последующего развития профессионального образования вышли бы за рамки этой статьи и этой тематики. Однако все они в конечном итоге сводятся к таким основополагающим феноменам, как расчленение и воссоздание комплексных технологических процессов.

Дискуссия последних 20 лет в области профессионального образования в Германии

Как известно, в Германии доминирует дуальная система профессионального образования. В рамках учебного процесса на предприятии учащиеся в различной форме соприкасаются с комплексной профессиональной деятельностью.

Путем введения курсов обучения основным навыкам (например, курс по металлообработке) на промышленных предприятиях пытались расчлнить комплексную профессиональную деятельность, в то время как задачей профессиональных школ являлось ознакомление учащихся с физико-математическими элементами технологических систем. В зависимости от качества организации профессионального обучения на том или ином промышленном предприятии учащиеся постепенно изучали различные ступени технологических процессов или же включались в производственный процесс, осуществляя аутентичную деятельность и приобретая навыки под руководством опытных специалистов.

Профессиональные школы давали возможность теоретического осмысления производственного процесса в отвлеченной форме и по заданным моделям. Принцип “дидактической параллельности” образовательного процесса на предприятии и в школе должен был помочь учащимся объединить последовательно и секторально изученное в единое деятельностное целое.

В области ремесел наблюдалась другая ситуация. Здесь учащийся с первого дня знакомился с профессиональной деятельностью во всем ее многообразии. Профессиональная и учебная ситуация были на сто процентов аутентичными.

Задача профессионального обучения заключалась в том, чтобы создать физико-математическую базу, необходимую для понимания технологических процессов. Позднее обучение было направлено на теоретическое раскрытие функциональных взаимосвязей основных технологий, применяемых в той или иной ремесленной профессии.

В связи с тем что профессиональное образование ремесленников в основном связано с выполнением конкретных заданий, принцип дидактической параллельности и здесь был реализован – лишь в меньшем объеме, чем это возможно на предприятиях. Однако при обучении ремеслу очевидна более ярко выраженная направленность на комплексность конкретного профессионального задания другими словами, направленность на комплексность реального учебного проекта.

Вследствие развития демократического общества в ФРГ, оказавшего влияние на экономические структуры, в том числе путем включения рабочих в процесс принятия решений, возрос и общественно-политический интерес к профессиональному образованию.

Общественно-политические требования к профессиональному образованию внесли коррективы в цели профессионального обучения, ранее ориентированного исключительно на производственные задачи.

Во-первых, речь шла о выполнении требования Немецкого совета по вопросам образования, вынесенного еще в 60-е гг., о равном социальном статусе профессионального и общего образования.

В связи с “культурной революцией”, вызванной так называемым “движением 68-го года”, общественные науки (социология, политология) выдвинулись на первый план в широкой педагогической дискуссии.

В ходе дискуссии о профессиональном образовании, в которой все большее значение уделялось общественным дисциплинам, на смену узкому понятию “профессиональная квалификация” постепенно в качестве цели пришло понятие “социализация личности”.

Таким образом, перед обществом была поставлена задача, заключающаяся в поддержке общественно-политической эмансипации молодежи путем профессионального образования. Тем самым была совершена попытка уйти от прежних целей профессионального образования, а именно от формирования личности, готовой занять свое место в существующей социальной системе. В качестве приоритетной выдвигалась задача воспитания личности способной возражать и постоянно ставить под сомнение все, происходящее в профессиональной и общественной сфере.

В связи с тем что экономика следует своим законам, эти экономико-политические требования практически не нашли отклика на предприятиях. Однако общественно-политическим силам удалось оказать влияние на государственную систему профессиональных школ. Экономические науки, впитавшие в себя дух “движения 68-го года”, особым образом отразились на подготовке преподавателей. Иными словами: дух этого времени обусловил появление новых элементов в содержании обучения и приход в профессиональные школы преподавателей, обладавших необходимыми для этого установками. Формы обучения на предприятиях и в школах все больше удалялись друг от друга.

Немецкие профсоюзы, наложившие отпечаток на профессиональное образование в Германии, столкнулись с трудностями. С одной стороны, в соответствии с их программой они должны были поддерживать эмансипацию и повышение социального самосознания молодежи, а с другой – следить за тем, чтобы профессиональная квалификация молодого поколения по-прежнему отвечала требованиям современного производства.

Описывая данный период, оказавший заметное влияние на профессиональное образование в Германии в 70-е гг. и в начале 80-х гг., я хочу обратить внимание на тот надлом, который произошел в системе профессионального образования.

В 80-е г. общество пришло к трезвой переоценке общественно-политических идей “движения 68-го года”. Хотя эти идеи и имели большой успех в студенческой и преподавательской среде, они едва ли нашли понимание среди рабочих. Это почувствовали и профсоюзы.

Становилось ясным, что стремление к достижению профессиональной квалификации страдает от общественно-политических призывов к эмансипации.

Во-вторых, важным направлением развития являлся отказ от тейлористского разделения труда, наблюдавшийся на предприятиях. Даже крупные автомобильные заводы с конвейерным производством подумывали о введении новых групповых методов труда. Так, спросом стали пользоваться не ловкие сборщики, а квалифицированные специалисты широкого профиля, способные видеть свое рабочее место в более широком производственном контексте.

На первый план дискуссии о профессиональном образовании было выдвинуто понятие «квалификация». Под этим термином понимается профессиональная способность осуществлять следующие виды деятельности:

- самостоятельное планирование (например, определение видов работ);
- самостоятельную реализацию (например, введение в эксплуатацию оборудования и систем и работа с ними);
- самостоятельный контроль (например, сбор производственных данных или сопоставление реальных показателей с плановыми).

Затем в сугубо профессионально ориентированное понятие «квалификация» была включена способность и готовность к творческому участию в формировании трудовых, технологических и общественных процессов. Следует сказать, что обширное понятие квалификации состоит из технологических, социальных и индивидуальных компонентов. Представители различных теоретических школ интерпретируют понятие «квалификация» по-разному. Хотелось бы особо выделить школу профессора Раунера в Бременском университете, представителям которой удалось приемлемым образом объединить требования высокой профессиональной квалификации и общественной эмансипации.

По их мнению, рабочий должен не только обладать профессиональными знаниями и умениями, но и учитывать все сопряженные с его деятельностью реалии. Так появился термин «техникгештальтунг» и соответствующие требования к учебному процессу.

В-третьих, определилось еще одно направление педагогики профессионального образования, представители которого, и среди прочих профессор Р. Бадер из Магдебургского университета, ставят профессиональную квалификацию в центр учебного процесса. Однако при этом учебный процесс должен быть в большей мере направлен на формирование способности к комплексной деятельности.

Таким образом, дидактический принцип, разработанный Килпатриком, вновь выходит на первый план. Необходимость формирования у специалиста способности к комплексной деятельности признается единодушно. В какой мере эту способность педагоги рекомендуют использовать конкретно, зависит, как было сказано выше, от экономико-политической ориентации той или иной научной школы.

Следует также обратить внимание на введение нового термина. Речь идет о понятии “ключевые квалификации”. Для оптимального применения высокосложной аппаратуры и оборудования необходимо не только наличие многосторонних знаний и умений, но и понимание более широкого производственного контекста.

Кроме того, стремительное развитие техники и экономики обусловило необходимость приспособления к новым технологическим и социопсихологическим требованиям на рабочем месте и за его пределами.

Ключевые квалификации – это способности, взгляды и позиции, которые выходят за пределы профессиональных знаний и умений и не утрачиваются с годами.

Формирование ключевых квалификаций, как например способности к абстрактному мышлению, к решению проблем путем их рассмотрения в широком контексте в сочетании с индивидуальной оценкой и действиями, в чем представители экономических и общественных структур видят ключ к решению задач в будущем, представляет собой в ФРГ общую дидактическую основу системы профессионального образования.

На этой основе были разработаны различные теоретические подходы к организации “обучения, ориентированного на деятельность учащегося”.

В виду обилия научно-теоретических дидактических моделей обучения, ориентированного на деятельность, я считаю целесообразным и в дальнейшем придерживаться общей дидактической основы. Таким образом представляется возможным раскрыть принципы, на которых построены дидактические модели обучения, ориентированного на деятельность учащегося, а также остановиться на связанных с ним организационных вопросах.

О дидактике ключевых квалификаций

Организационно-дидактические принципы. Необходимость формирования ключевых квалификаций объясняется как критериями экономической выгоды, так и общественно-политическими (гуманистическими) соображениями. Как было отмечено выше, ключевые квалификации подразумевают не только актуальные и конкретные знания и умения, необходимые в профессиональной жизни, но и сопряженные с ними знания, умения, индивидуальные оценки и общественные взгляды. Центральную роль в формировании ключевых квалификаций играет определение образовательных требований, предъявляемых к учащимся, на основе которых могут быть разработаны специфика, содержание и методическая организация учебного процесса.

Отсюда вытекает ключевой дидактический вопрос: какие учебные ситуации являются элементарными, характерными, репрезентативными и типичными в плане требований, предъявляемых в профессиональной и общественной жизни?

Требования к формированию сопряженных знаний и умений обуславливают систематическое объединение различных аспектов содержания обу-

чения в единое целое, что отвечает принципу комплексности обучения. Отсюда, в свою очередь, вытекает принцип межпредметных связей. В учебном процессе, выходящем за пределы отдельных дисциплин, учащимся следует прививать способность мыслить взаимосвязано и комплексно. Для реализации этой посылки преподаватели различных предметов, работающие в одной группе, должны не только совместно планировать занятия, готовиться к ним, осуществлять самооценку, но и быть готовыми к работе в команде.

Введение на занятиях межпредметных тем является продолжением междисциплинарного обучения. В рамках различных предметов рассматриваются различные аспекты одной темы.

Существует еще одна организационная форма обучения, ведущая еще дальше: речь идет об интеграции тем различных предметов в единые учебные блоки. Таким образом, учащимся могут быть наглядно продемонстрированы взаимосвязи между различными дисциплинами, а также их комплексный характер.

В данном случае межпредметные связи требуют принятия обоснованных решений, взвешенной оценки и принципиального понимания необходимости комплексного подхода.

Дидактические аспекты ключевых квалификаций. В процессе формирования ключевых квалификаций можно выделить три следующих аспекта:

- *аспект содержания* включает примеры и структурный анализ типичных ситуаций, с которыми учащиеся могут столкнуться в будущем;
- *методический аспект* описывает те приемы, с помощью которых учащиеся овладевают содержанием обучения в целях достижения желаемых квалификаций;
- *аспект оценки* демонстрирует, на какую систему ценностей учащийся ориентируется, разрешая культурные, этические и жизненно важные вопросы.

Межпредметное обучение как главное условие формирования ключевых квалификаций. При формировании ключевых квалификаций и их аспектов важно исходить из следующих, наработанных практикой положений:

- в связи с необходимостью обеспечить оптимальный тематический охват межпредметное обучение является наиболее подходящей формой организации учебного процесса;
- овладение знаниями и умениями, играющими важную роль в реальной профессиональной и общественной жизни, возможно исключительно при условии, если оно нацелено на реальную деятельность и реальные ситуации;
- в процессе формирования ключевых квалификаций необходимо принимать во внимание познавательные, аффективные и психомоторные аспекты. Важно помнить, что, учитывая данные аспекты, надо ориентироваться на развитие личности учащихся.

Познавательные аспекты формирования ключевых квалификаций. Познавательные аспекты подразумевают активизацию логического и творческого мышления в комплексных ситуациях, следствием чего являются соответствующие действия. Это возможно только при наличии сопряженных знаний, стратегий и методов. Такие знания основываются на способности учиться самостоятельно, повышать свой образовательный уровень, приспосабливаться к экономическим и общественным изменениям, а также принимать в них посильное участие. В данном случае речь идет о таком аспекте ключевых квалификаций, как методическая компетентность.

Аффективные аспекты формирования ключевых квалификаций. Здесь речь идет о формировании системы ценностей, мотивов, оценок и взглядов учащегося в отношениях с отдельными лицами, группами людей и предметами. Например, определяются: 1) личностные достоинства (добродетели): самостоятельность, целеустремленность, пунктуальность, выносливость, чувство долга и т.д. или 2) социальные достоинства (добродетели): честность, способность к установлению контактов, коммуникабельность, терпимость, солидарность, чувство ответственности, способность работать в команде и т.д.

В данном случае речь идет о личной/социальной компетенции.

Психомоторные аспекты формирования ключевых квалификаций. Здесь речь идет о развитии моторных навыков, необходимых в целом ряде ситуаций. Психомоторный аспект представлен развивающимися в процессе тренировки навыками и способностями к координации мышления и моторной деятельности.

В данном случае мы имеем дело с развитием профессиональной компетенции.

Методы формирования ключевых квалификаций. Методическая реализация дидактических принципов в рамках учебного процесса определяется целым рядом внешних условий. Таким образом, при определении воспитательных и образовательных целей следует учитывать объективные факторы.

Приведенные ниже примеры методов обучения служат для ознакомления с ними и должны рассматриваться только в этом качестве. Они распределены по мере возрастания самостоятельности учащихся.

1. Преимущественно направляющие (руководящие) методы. В данном случае речь идет исключительно о фронтальной форме обучения. Преподаватель излагает материал и наглядно демонстрирует его. Роль учащегося заключается в том, чтобы усвоить информацию, следя за ходом мысли учителя. Здесь особенно важно, чтобы преподаватель систематично и наглядно демонстрировал учащимся учебный материал, учитывая их уровень знаний. Данный метод состоит из четырех фаз: подготовительная фаза, демонстрация, реализация, заключительная фаза.

2. Методы, где направляющая роль преподавателя выражена в меньшей степени. Разъясняющие методы обучения дают возможность учащимся принимать более активное участие в учебном процессе. В данном случае роль учащихся заключается не только во внимательном прослушивании и уяснении информации, но и в формулировке собственных представлений и

выводов общего характера (индуктивных и дедуктивных). Для этого метода обучения типичны беседа, проведение экспериментов под руководством преподавателя, а в области практического профессионального образования – самостоятельная работа учащихся с так называемыми текстами-инструкциями (метод с использованием текстов-инструкций).

Методы, предполагающие высокую степень самостоятельности учащихся. Методы обучения, основывающиеся на выполнении учащимися определенных заданий, позволяют им принимать максимальное участие в учебном процессе. Учитель отходит на второй план, он выполняет исключительно роль “ведущего”. Характерными для этого метода обучения являются обсуждение и оценка результатов после завершения отдельных этапов или же всего задания. Этот метод обучения включает работу над проектами, игры в планирование, обучение в конкретных ситуациях и деловые игры.

Критерии методической организации учебного процесса. Чем выше степень ориентации дидактических принципов на уровень подготовки учащихся и шире возможности для самостоятельной учебной работы, тем благоприятнее условия для формирования ключевых квалификаций. В любом случае реализация различных методических форм возможна лишь при учете специфики учебной ситуации, а также личностных качеств и материально-технической базы. Однако здесь следует выделить несколько методических принципов, оказывающих влияние на формирование познавательных, аффективных и психомоторных аспектов ключевых квалификаций.

I. Методические принципы, ориентированные на развитие познавательной деятельности учащихся. Овладение сопряженными умениями и навыками требует применения методов, нацеленных на формирование соответствующих способностей. В связи с этим организация учебного процесса должна быть направлена на активизацию типичных процессов, имеющих место при решении проблем. Создание учебных ситуаций, в которых учащиеся получают возможность самостоятельно прийти к решению проблемы (“сделать открытие”), подразумевает отработку у учащихся навыков системного анализа, выдвижения гипотез, контроля и оценки, а также развитие творческого мышления.

Самостоятельное учение может осуществляться в разнообразных формах, например в самостоятельном сборе информации, в решении задач с помощью текстов-инструкций, участии в дискуссиях, разборе конкретных ситуаций, мысленных и практических экспериментах и в различных деловых играх.

Целесообразно, чтобы задание по сбору информации могло быть реализовано в течение урока. Дело в том, что осмысление учебного материала требует внутренней переработки информации, воспринятой с помощью органов чувств. В связи с этим при самостоятельном учении также оправданно применение традиционных форм обучения. Они могут быть использованы в тех случаях, когда у учащихся нет времени для самостоятельного сбора материала и его обработки или же при опасности “перегрузки” учащихся и, как следствие, демотивации учения.

Таким образом, традиционные методы обучения по-прежнему являются действенными дидактико-методическими инструментами.

Этапы самостоятельного учения (путь к "открытию"). Четко определенные учебно-психологические этапы самостоятельного учения и учебного процесса, ориентированного на решение проблем, могут помочь оптимально организовать учебный процесс для формирования ключевых квалификаций. В рамках процесса учения можно выделить следующие этапы: постановка проблемы, построение структуры и обобщение.

- *На первом этапе* перед учащимся ставится задача. Он анализирует структурные элементы этой задачи и взаимосвязь между ними (анализ задачи). Затем формулирует поставленную перед ним проблему (определение проблемы), т.е. пытается ответить на такие вопросы, как: "В чем заключается задача?"; "Какую информацию необходимо собрать?" и т.п.

- *На втором этапе* учащийся собирает необходимую информацию и использует ее для определения неизвестных структурных элементов задачи и их взаимосвязей (поиск, эскиз/план решения). На основе полученных сведений и выдвинутых гипотез он может разработать решение (оформление/реализация намеченного решения). Затем учащийся сверяет свое решение с критериями оценки, вытекающими из самой задачи или заданными учителем.

- *На третьем этапе* происходит закрепление, углубление знаний и умений, использованных в ходе решения задачи, запоминание с целью последующего возможного их использования при переносе на такие же или подобные структуры.

Роль методов обучения. Методические формы, предусматривающие самостоятельную и групповую работу, вносят значительный вклад в формирование ключевых квалификаций:

- *Самостоятельная работа* стимулирует стремление к успеху и возникновение связанной с этим мотивации.

- *Групповая работа* развивает умение слушать, задавать вопросы и общаться в группе.

- *Работа при участии всего класса* помогает учащимся прийти к выводу о существовании различных подходов и путей решения задачи. Совместное продумывание различных идей и точек зрения также может способствовать решению проблемы.

Методы формирования логического мышления. Формирование логического мышления требует поочередного применения индуктивного и дедуктивного методов. Путем приведения примеров можно получить типичные и характерные выводы или правила (пример → правило = индуктивный метод). Установленные/изученные таким образом правила/закономерности впоследствии могут быть использованы при решении проблем/задач (правило → применение на конкретном примере = дедуктивный метод).

II. Принципы формирования аффективного аспекта обучения.

В плане методики, здесь важно предоставить учащемуся возможность интенсивно работать над созданием собственной системы ценностей. Это является

одним из предъявляемых к нему требований. Кроме того, необходимо создать условия для критического и непредвзятого рассмотрения традиционных ценностей и их последующего усвоения. Здесь также следует обратить внимание на то, что непредвзятое отношение и самостоятельная работа с материалом являются условием для формирования компетентности и возникновения мотивации самостоятельного учения в будущем.

III. Регулирование психомоторного аспекта обучения. Этот аспект включает осознанные, доведенные до автоматизма в процессе учения, целенаправленные двигательные операции. Необходимо развивать моторные навыки, применимые в целом ряде ситуаций. С позиций методики, на этапе обобщения – как на теоретических, так и практических занятиях – важно уделять соответствующее внимание закреплению пройденного материала на практике.

Дидактико-методические требования к формированию ключевых квалификаций в рамках учебной программы

В немецкой профессиональной педагогике уже много лет говорится о формировании ключевых квалификаций. До сих пор этот принцип в большей мере был реализован в профессиональных школах, нежели на предприятиях. Однако в связи с тем, что требование по формированию ключевых квалификаций в настоящее время предъявляется ко всем членам общества, данный принцип во всех его дидактико-методических аспектах должен быть реализован и при обучении на предприятиях.

Усилия последних лет, направленные на внедрение принципа обучения, ориентированного на деятельность учащегося и лежащего в основе формирования ключевых квалификаций, показывают, что комплексное профессиональное образование, включающее теоретические и психологические аспекты учения, не может осуществляться только по одному из направлений обучения.

Отсюда вытекает вывод о том, что ограничение профессионального образования только производственной сферой либо только профессиональной школой не представляется возможным в силу общественно-политических условий.

Нацеленное на формирование ключевых квалификаций профессиональное образование требует не только новых форм обучения, но и новой организации и проведения выпускного экзамена. В этой области большая часть образовательных учреждений также тяготеет к сохранению существующей более или менее схематичной экзаменационной процедуре, действующей в той или иной федеральной земле.

Экзаменационная процедура, нацеленная на проверку ключевых квалификаций, не представляется возможной из-за недостатка средств и времени.

Весь опыт по реализации программы формирования ключевых квалификаций сконцентрирован в профессиональной школе, объем занятий в которой по дуальной системе составляет 12 часов в неделю. Применяемые здесь для достижения данной цели научно-организационные подходы отвечают описанным выше принципам. В рамках повышения квалификации преподавателей соответствующие ведомства пытаются ознакомить их с новыми и более обширными профессиональными требованиями.

Есть попытки приспособления учебных заведений и их оборудования для реализации новых форм обучения, начиная с межпредметного обучения и вплоть до работы над проектами. С обеспечением материально-технической базы возникают наибольшие проблемы, так как правительство практически не в состоянии выделить необходимые для этого средства.

Несмотря на то что цели профессиональной педагогики и политики образования общепризнаны, в данный момент сил хватает лишь на разработку концепций для начала процесса реформ. Этот процесс должен быть постоянным, чтобы избежать догматизации концепций, разработанных на начальном этапе.

Преподавателям придется приспособиться к новым профессиональным критериям, которые потребуют от них активного участия в дидактическо-методическом сотрудничестве.

Ответственные за строительство и оснащение профессиональных учебных заведений вынуждены будут признать, что крупные инвестиции, необходимые для реализации новых организационных форм профессионального образования, являются не только вкладом в образование, но и инвестицией в будущее экономической системы и общества.

Современное конкурентоспособное народное хозяйство, опирающееся на разделение труда на производстве и строго иерархическую организацию предприятий, не имеет будущего. Настало время, когда на смену "рядовой трудовой армии" должен прийти работник, обладающий необходимыми профессиональными и личностными качествами и способный осознать связь между производством и обществом.

Хотя приемлемые условия для формирования ключевых квалификаций еще не везде созданы, дискуссия о целесообразности применения традиционных дидактико-методических форм профессионального образования принесла определенный успех.

На сегодняшний день неоспоримым является следующее:

- изолированная, не согласованная с коллегами работа преподавателей на одном курсе нецелесообразна;
- отдельные предметы не могут преследовать различные образовательные цели; напротив, дополняя друг друга, их цели должны быть направлены на достижение общей цели профессионального образования;
- между секторами общеобразовательных и специальных предметов должна существовать дидактическая связь;
- необходимо согласованное планирование и реализация учебного процесса по теоретическим и практическим предметам;

- обязательно введение форм обучения, способствующих воспитанию самостоятельности учащихся;

- следует как можно скорее реализовать принцип комплексности профессионального образования путем введения проектных форм обучения, включая межпредметное обучение;

- преподаватели всех предметов, работающие на одном курсе, должны считать себя членами единой дидактико-методической команды и, используя различные системы оценки, самокритично оценивать процесс профессионального образования, руководство которым они осуществляют;

- следует создать такую организационную форму управления учебным заведением, в которой преподаватели имели бы необходимую свободу действий;

В профессиональных школах, где осуществляется и практическое обучение, следует принять во внимание следующие дополнительные аспекты:

- каждый учащийся должен иметь свое рабочее место, за которое он несет ответственность;

- каждый учащийся должен нести экономическую ответственность за используемые им материалы и инструмент;

- преподаватели теоретических и практических предметов должны тесно сотрудничать и согласовывать дидактическо-методические аспекты обучения в целях повышения успеваемости учащихся и избежания дублирования;

- переход от подготовительной фазы рабочих проектов на теоретических и практических занятиях к фазе реализации должен осуществляться как можно скорее.