

Н. Е. Эрганова

## **МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ**

В статье исследуется связь между теорией образования, методикой профессионального обучения и современными образовательными технологиями, определяется отличие современного типа обучения от предшествующих, обусловленное развитием педагогических технологий.

This article gives the definition of the vocational education methods. It is examined the correlation between the methods and the theory of education and the modern educational technology.

Методика профессионального обучения имеет довольно продолжительную историю развития, однако содержание широко используемых терминов «методика обучения», «технология обучения», «дидактика предмета», «частная дидактика» до сих пор четко не обозначено. Так, методика обучения определяется «...как педагогическая наука, исследующая закономерности обучения определенному предмету» [8, с. 208]. Аналогично формулируется область предметных методик обучения. Под методикой также понимается обобщение передового педагогического опыта, описание образцов педагогической деятельности или методология предмета, рефлексия предметной деятельности педагога, научное обоснование передового педагогического опыта. Действительно, методическое знание уходит корнями в практику, но не обучения, как предметные дидактики, а в практику методической работы, которая становится основным потребителем методических знаний.

В методике профессионального обучения активно обобщается опыт применения дидактических закономерностей к процессу формирования технических понятий и профессиональных умений и навыков. Сказанное позволяет определить особенность соотношения между методикой и теорией обучения: это связи между системами знаний, выполняющими определенную роль в решении практических задач, и применяющимися приемами, средствами обучения в процессе формирования знаний и умений. Г. П. Щедровицкий называет их формальными связями. Они устанавливаются не в «отношении к изучаемому или идеальному объекту, не как связь, соответствующая связям между его элементами и частями, а как связи между выделенными системами знаний, выполняющими определенную роль в практической деятельности с объектами. Это чисто механический перенос связей между знаниями в объекте» [12, с. 84]. В. С. Безрукова, анализируя программы предмета «Методика преподавания технических дисциплин», отмечает: «Какой бы вопрос этих методик мы ни бра-

ли, он всегда спроектирован на основе определенных дидактических категорий и не выходит за их пределы» [1, с. 17].

Таким образом, теоретическую основу для разработки методик профессионального обучения нельзя вывести и определить, ограничившись межпредметными связями с дидактикой. Педагогический процесс, его закономерности через межпредметные связи проецируется, или зеркально отражается, в методических приемах, конструирующих деятельность обучаемых при изучении нового содержания учебного материала.

Для того чтобы получить целостную теоретическую структуру, адекватную методическому знанию, необходимо сместить анализ с понятийных межпредметных связей на деятельность: то или иное содержание учебного предмета представлено в форме, соответствующей организации и конструированию реальной деятельности учащихся на занятии.

Потребность в научной организации методических знаний возникла с появлением профессионального методического творчества, разработкой и конструированием сложных методических руководств, различных технологий обучения. В середине прошлого века в нашей стране произошел, без преувеличения, «методический взрыв». В практику преподавателя вошли опорные сигналы, листы рабочих тетрадей, структурно-логические схемы, обобщенные алгоритмы решения задач, учебные эвристические программы, образовательные стандарты и т. д. Многочисленные и дидактически значимые средства, используемые в работе педагога, позволили повысить производительность учебной деятельности, реализовать творческие способности учащихся, повысить культуру педагогического труда. Этот социальный эффект обусловил начавшуюся институционализацию методической деятельности. Дальнейшее ее развитие во многом зависит от решения ряда назревших проблем, связанных с созданием и применением особых логических конструктов регулятивного назначения, способствующих оптимизации средств, продуктивности обучения. Анализ должен быть перенесен на процесс создания методов, на общие закономерности конструирования регулятивных структур деятельности обучаемого и преподавателя. Такая стратегия исследования поможет яснее увидеть единую природу методов, найти оптимальные средства их создания и применения, что в итоге будет способствовать переходу на интенсивный путь развития практики обучения.

Конструирование сложных методических руководств требует специальных научных знаний, которые не могут быть получены ни в теории обучения, ибо она исследует закономерности обучения, ни в частной дидактике, ни в самом методическом творчестве. Природа и функционирование методических знаний связывает их на основе частнонаучной методологии, т. е. науки, «исследующей конкретные методы всего многообразия человеческой деятельности» [14, с. 75]. На правомерность поиска

единой методологической базы методик обучения и соответствующих научных методов указывал С. И. Гессен: «Научный метод не есть мертвый скелет науки, но живое и разветвляющееся дерево, как бы система кровеносных сосудов науки. Отдельные ветви научного метода в свою очередь разветвляются дальше... методики отдельных учебных предметов должны так же основываться на методологии соответствующих наук, как общая дидактика основывается на общей теории знания» [4, с. 274]. Для нас важно, что С. И. Гессен разделяет общую теорию и методику обучения отдельного предмета. Теорию знаний он относит к процессу обучения. Когда речь идет о разработке, конструировании учебно-познавательной деятельности учащихся, без знания метода соответствующей науки представить содержание учебного материала в форме, удобной для усвоения, бывает очень трудно, а иногда и невозможно.

В конце XIX в. методист математики Е. Евтушевский так охарактеризовал природу методического знания: «Полное выяснение оснований методики какого-либо учебного предмета есть, во-первых, вопрос специально-психологический, во-вторых, вопрос, обуславливающийся сущностью и содержанием самого предмета... а методика предмета обучения есть... в значительной степени вывод психологии» [4, с. 3–4]. В конце XX в. методолог В. М. Розин замечает: «Идея метода позволила подвести способы и методы работы педагогов под научные представления» [4, с. 47]. Метод является областью разделения дидактики и методики обучения в зарубежных исследованиях. А. Шелтон определил дидактику и методику составными частями организации учебного процесса. «Дидактика, – отмечает он, – занимается исключительно вопросами определения и разъяснения содержания образования «что?» и «для чего?» [11, с. 195]. «Методика отвечает на вопросы «как?» и «с помощью чего?» [11, с. 199]. Единство методик обучения различных учебных предметов обеспечивается не родством методов вообще, относящихся к какому-то одному учебному предмету или одному виду деятельности, а общностью более глубокого порядка – едиными закономерностями их конструирования и использования в практике обучения.

На первый взгляд может показаться странным, как можно изучить «методы обучения вообще», сводя воедино методы обучения физике, иностранному языку, сопротивлению материалов или др., да к тому же методы практического и теоретического обучения? Однако «у всех регулятивных средств помимо особенного есть и нечто общее, но, чтобы схватить его, нужно перейти на более высокий уровень абстракции, сформировать новые идеальные объекты» [13, с. 57].

В настоящее время сложились предпосылки для более обобщенного рассмотрения нормативных структур обучающей деятельности. Во-первых, выработаны общие понятия, охватывающие весь арсенал регулятивных средств обучения, позволяющие сопоставить метод и методический прием, методику и технологию обучения с другими продуктами методического творчества педагога и методиста-исследователя.

Во-вторых, происходит интенсивное овладение понятийным аппаратом теории обучения педагогами-практиками. Есть надежда, что будет найден общий язык и концепции ученых-исследователей, их идеи будут восприняты наконец практическими работниками образования. В-третьих, разработаны и внедрены в практику обучения более развитые регулятивные средства. Это уже не разрозненные приемы обучения, составляющие находки конкретных педагогов-новаторов, а комплексные аудиовизуальные и компьютерные технологии, становящиеся принадлежностью педагогической культуры. Объектом внимания исследователей становится процесс разработки и создания методов и технологий обучения.

Можно говорить о трех основных смысловых составляющих понятия «методика профессионального обучения»:

- единая природа методики теоретического и производственного обучения;
- нормативный характер методик обучения;
- конструктивная (инструментальная) сущность методического знания.

Таким образом, методика профессионального обучения – это относительно самостоятельная ветвь педагогического знания о конструировании и применении специальных средств регуляции обучающей деятельности педагога при формировании профессиональных знаний и умений обучающихся.

Рассматривая вопрос о соотношении феноменов методики и технологии обучения, следует признать, что все они относятся к средствам, так как работают на цели обучения. Средства обучения, в свою очередь, являются «продуктами» методической деятельности педагога или исследователей процесса обучения.

Пояснив общность природы методик и технологий обучения, остановимся на их отличии. На содержательные расхождения между ними указывает ряд исследователей. В частности, отмечается, что технология отличается от методики своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов. М. А. Чошанов видит разницу между понятиями в степени выраженности в них таких свойств, как диагностическое целеполагание, результативность, алгоритмизируемость, проектируемость, визуализация. По его мнению, в технологии эти признаки выражены более сильно, чем в методике обучения [10]. Нельзя согласиться с позицией З. З. Кириковой, в работах которой рассматривается «технология как метод» или предполагается, что «методика содержит технологию». На наш взгляд, автор заблуждается и тогда, когда утверждает: «Методика по отношению к технологии выступает как вторичное явление. Сначала должна появиться технология, затем предполагается создание регулятивных средств» [6, с. 187].

Исторические факты говорят о том, что методика как специальная отрасль педагогических знаний начала развиваться раньше, чем технологии обучения. Толчком для ее развития послужила реформа народной школы, проводимая в России с 1789 г.

История развития методики профессионального обучения началась с 1846 г. появлением первых научно обоснованных программ производственного обучения. Педагогические технологии как феномены педагогического знания появились значительно позже. Так, например, рождение модульной технологии обучения зарубежные исследователи относят к концу 1960-х – началу 1970-х гг.

Размышления исследователей о том, что методика содержит педагогическую технологию или педагогическая технология вытекает из методик обучения, идут от желания обосновать простой механизм взаимосвязи различных систем современного педагогического знания. В действительности, несмотря на общность природы и функций, методика и педагогические технологии – разные феномены образовательного процесса, т. к. вторые значительно выше первой по свойствам и уровню организации данного процесса.

Однако проектирование педагогических технологий и реализация посредством содержания конкретных учебных дисциплин требует включения методических конструктов деятельности обучаемых. Они (конструкты) различны в разных педагогических технологиях. В технологии концентрированного обучения к ним относят учебные блоки, в модульных технологиях – обучающие модули, в игровых – сценарий игры; в МТН-программе – учебные элементы и т. д. Это означает, что инструментальный характер методик обучения наиболее отчетливо и ярко проявляется в педагогических технологиях, что обосновывается во многих исследованиях, где им отводят место смычки, или моста между теорией и практикой обучения. При этом часто обучение как процесс производства знаний ассоциируют с компонентами и логикой производственного процесса. Например, М. В. Кларин напрямую связывает технологию с инструментальной направленностью, прикладным, организационно-методическим потенциалом педагогики [7]. Д. В. Чернилевский представляет технологию как «систему научно обоснованных предписаний, используемых в образовательной практике [9, с. 12]. Значительно шире инструментальная направленность технологий трактуется в американском докладе «Совершенствование обучения»: «Технология означает средства, созданные в ходе революционного преобразования средств коммуникации, которые могут быть полезными для учебного процесса наряду с такими традиционными средствами обучения, каким является учебник или классная доска» [3, с. 21]. Некоторые отечественные исследователи указывают на связь инструментальной основы технологий обучения с жесткими типами регуляции взаимодействия двух субъектов обучения – педагога и обучаемого.

Таким образом, существует несколько значений понятия «педагогическая технология». В. И. Богомолов называет это многоаспектностью и приводит мнение П. Д. Митчела: «Не являясь синонимом «средства обучения», педагогическая технология представляет собой междисциплинарный конгломерат, имеющий связи – отношения

фактически со всеми аспектами образования – от короткого обучающего фрагмента до национальной системы со всеми ее функциями» [3, с. 11].

Наш анализ показывает, что понятие «технология» должно употребляться, прежде всего, для обозначения реально существующих феноменов процесса в обучении. Современный уровень обучения представляет собой интеграцию теории обучения, методики, искусства и практики обучения в единую систему, обогатившуюся новыми связями на стыках пограничных областей знаний. Ранее такого характера взаимопроникновения не существовало. В технологиях обучения в результате интеграционных процессов изменяется схема, или типология, отдельной теории, меняются алгоритмы применения приемов обучения. Новая типология теоретического знания становится более богатой и четкой, поэтому технологии обучения имеют большую продуктивность на практике.

Новизна феномена технологий обучения позволяет утверждать: налицо фактическое отличие современного типа обучения от предшествующих. В образовательном пространстве нового типа, который можно назвать технологическим, возникают новые целевые установки, прежде всего, на качество обучения. Традиционная когнитивная парадигма уходит в прошлое. Обучаемые уже не рассматривают педагога как источник получения информации. Актуальным для них становится нахождение технологических цепочек и подключение к источникам информации, методика ее переработки в форму, удобную для самостоятельного усвоения. Усложняются структуры учебной информации, глобализируются объекты учебного познания, расширяется номенклатура информационных услуг для образования, создается широкая сеть информационных средств для технологии дистанционного обучения, внедряются различные формы кодификации теоретических знаний для осуществления педагогических инноваций.

Профессионально-педагогическая деятельность в технологическом типе обучения приобретает новый статус: педагог, традиционно обеспечивавший учебный процесс информацией, при технологическом типе обучения становится носителем метода и методик обработки, переработки учебной информации в форму, удобную для ее усвоения, решения проблемных ситуаций, выполнения учебных проектов. Следовательно, деятельность педагога усложняется, дифференцируется и специализируется. Ведущим видом становится деятельность организатора, режиссера обучения, технолога образовательного процесса, а не предметника. Вследствие этого в системе профессионально-педагогического образования расширяется перечень квалификаций: педагог-технолог, педагог-тестолог, педагог-менеджер. Однако самое важное, что технологии обучения создают новую педагогическую культуру – культуру современных средств обучения – и управляют мышлением педагога.

Широко обсуждается позиция обучаемых в современном образовательном процессе. Как правило, внимание акцентируется на активной и самостоятельной деятельности студентов в получении знаний. Однако в современной парадигме образования знания формально не могут фиксироваться как результат обучения. Реалии сегодняшнего времени диктуют новые приоритеты в образовании: необходимо осваивать и развивать умения более высокого порядка, чем предметные или профессиональные. Такой цели отвечают проектные умения, формирующиеся на основе рефлексивно-теоретического мышления и социально преобразующих действий обучаемых в процессе решения проблемных ситуаций. Современному производству требуется не просто знающий специалист, а профессионал, умеющий действовать на основе анализа производственной проблемы. Знания должны быть использованы как необходимые средства в процессе выполнения соответствующей профессиональной деятельности.

Педагог должен организовать на занятии образовательную среду, сам действовать в ней, демонстрируя четкую позицию и разнообразные виды деятельности по решению определенного класса задач. Учащимся же важнее всего осознать приобретенный опыт решения конкретной учебной или профессиональной проблемы, усвоить его и суметь перенести на другие производственные и учебные ситуации.

Кроме того, проектирование требует продуктивных коммуникаций в условиях конструктивного диалога, позволяющего обеспечить совместную групповую деятельность обучающихся в овладения методами работы с информацией. Таким образом, проектирование сегодня превращается из научно-технологического в социокультурное явление. Учебная деятельность в процессе проектирования в значительной степени ориентирует студента на анализ процессуальной стороны образования. При этом образуются и развиваются формы мыслительного и деятельностного опыта, который должен стать предметом рефлексивного анализа и, следовательно, последующего воспроизведения и использования в учебном процессе. Это всего лишь общие черты нового типа обучения. Каковы его перспективы, эффект его развития, зависит от стабильности инновационных процессов в экономике и обществе.

### Литература

1. Безрукова В. С. Методика профессионального обучения в системе педагогического знания // Проблемы методической подготовки инженеров-педагогов: Сб. науч. тр. / Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1989. – С. 14–23.
2. Беляева А. П. Проблемы развития методики профессионального обучения // Проблемы методической подготовки инженеров-педагогов: Сб. науч. тр. / Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1989. – С. 4–13.

3. Богомолов В. И. Педагогическая технология: эволюция понятия // Сов. педагогика. – 1991. – № 9. – С. 123–128.
4. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
5. Кейран Л. Ф. Структура методики обучения как науки: на основе анализа методики обучения биологии. – М.: Педагогика, 1978. – 168 с.
6. Кирикова З. З. Педагогическая технология: Теоретические аспекты. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.- пед. ун-та, 2000. – 284с.
7. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: Пособие к спецкурсу для высш. пед. учеб. заведений, ин-тов усовершенствования учителей, повышения квалификации работников образования. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
8. Педагогическая энциклопедия: В 4-х т. – М.: Сов. энцикл., 1965. – 911 с.
9. Чернилевский Д. В. Технология обучения в средней специальной школе. – Киев: Выща шк., 1990. – 197 с.
10. Чошанов М. А. Технология проблемно-модульного обучения. – М.: Нар. образование, 1996. – 160 с.
11. Шелтон А. Введение в профессиональную педагогику. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 1996. – 288 с.
12. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – С. 16–198.
13. Яценко Л. В. Разработка методов конкретных форм деятельности как вид творчества // Филос. науки. – 1984. – № 4. – С. 48–67.
14. Яценко Л. В. Формирование общей теории конкретных форм деятельности как вида творчества // Филос. науки. – 1984. – № 1. – С. 55–63.

Г. А. Медведева

## **СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ**

В статье рассматривается актуальная проблема оценки компетенций высокого уровня в учебном процессе, в частности технологическая сторона оценивания межкультурного делового общения. Автор предлагает свою систему оценивания учебных достижений студентов.

This article is devoted to an actual problem of assessing students' communicative activities and skills, learning English as a foreign language. The author designed a rate system procedure of assessing and involving students in assessment themselves.