

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**Е.В. Гнатышина
Р.Ф. Ковтун**

**ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН**

Челябинск
2023

УДК 371.015:151(021)

ББК

К - 56

Гнатышина Е.В. Педагогика и методика преподавания профессиональных дисциплин : учебное пособие / Е.В. Гнатышина, Р.Ф. Ковтун – Челябинск : изд-во «Библиотека А. Миллера», 2023. – 232 с.

ISBN 978-5-93162-000-0

В учебном пособии представлены теоретические основы профессиональной педагогики, содержание профессионального образования, инновационные технологии обучения, формы и методы обучения и воспитания обучающихся, комплексное применение средств обучения в учебном процессе, вопросы управления профессиональными образовательными организациями и другие актуальные вопросы.

Предназначен для студентов вузов и колледжей, обучающихся по профессионально-педагогическим специальностям, для преподавателей и учителей начального, среднего и высшего профессионального образования, дополнительного профессионального образования, а также работников учебных подразделений предприятий и организаций, учебных центров служб занятости населения и др.

Рецензенты:

Клыкова Л.А., к.п.н., доцент, декан факультета народного
художественного творчества ЮУрГГПУ

Чурашов А.Г., к.п.н., доцент, зав. кафедры хореографии факультета
НХТ ЮУрГГПУ

ISBN 978-5-93162-000-0

© Гнатышина Е.В., 2023.

© Ковтун Р.Ф., 2023

Оглавление

<i>Предисловие к изданию</i>	5
Глава 1. Основы профессиональной педагогики	7
§1. Философско-методологические основы педагогики профессионального образования.....	7
§2. Методы исследований в профессиональной педагогике.....	15
2.1. Теоретические методы (методы-операции).....	17
2.2. Теоретические методы (методы – познавательные действия).....	19
2.3. Эмпирические методы.....	20
2.4. Эмпирические методы (методы-действия).....	22
2.5. Специфические методы исследования в профессиональной педагогике народного художественного творчества.....	27
2.6. Основные понятия-категории педагогики НХТ.....	31
§3. Страницы истории профессиональной педагогики.....	39
3.1. Начальное профессиональное.....	39
3.2. Среднее профессиональное (среднее специальное) образование.....	51
3.3. Высшее образование.....	54
3.4. Развитие коллективов народного художественного творчества в СССР.....	59
3.5. Художественная самодеятельность в годы Великой Отечественной войны.....	65
3.6. Художественная самодеятельность в период послевоенного восстановления.....	70
Глава 2. Процесс профессионального обучения	91
§1. Сущность и структура педагогического процесса.....	91
§2. Принципы профессионального обучени.....	99
§3. Организация учебной деятельности обучающихся.....	106
Глава 3. Методы профессионального обучения	118
§1. Понятие о методах профессионального обучения.....	118
§2. Методы теоретического обучения.....	121

§3. Методы учебного проектирования.....	133
§4. Методы практического (производственного) обучения	138
§5. Особенности контроля знаний, навыков и умений обучающихся	148
§6. Выбор методов обучения	153
§7. Понятие о педагогических технологиях.....	155
Глава 4. Воспитание обучающихся профессиональной школы: стратегия и тактика	160
§1. Современное понимание сущности воспитания.....	160
§2. Цели воспитания	162
§3. Стратегии воспитания	165
§4. Методы воспитания	175
§5. Воспитание и обучение	185
§6. Воспитание во внеучебной деятельности	187
Глава 5. Непрерывное образование	189
§1. Идея непрерывного образования.....	189
§2. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение учащейся молодежи	201
Глава 6 глава 6. Профессионально-педагогическое образование	214
§1. Подготовка преподавателей профессиональной школы	214
Заключение	226
Рекомендуемая литература	229

ПРЕДИСЛОВИЕ К ИЗДАНИЮ

Вслед за социокультурными изменениями стремительно меняется и профессиональное образование. Мы наблюдаем переход на результативно-модульно-компетентностный подход в построении содержания профессионального образования, развитие новых форм, методов и средств обучения и воспитания, становление новых типов профессиональных образовательных организаций и т.п.

Исторически педагогика высшего образования и педагогика среднего профессионального образования развивались отдельно, сами по себе, порознь. В настоящем издании делается попытка рассмотреть педагогику профессионального образования как целостную систему, включающую все ее подсистемы от профессиональной ориентации школьников до послевузовского и дополнительного образования и во всех основных аспектах: содержательных, организационных, управленческих, финансовых и т.д. Хотя у каждой ее подсистемы остаются собственные проблемы, своя специфика, но в то же время границы между ними по многим параметрам стремительно размываются. Об этом говорит создание современных преемственных стандартов профессионального образования, развитие образовательных комплексов, сетевых взаимодействий, сближение основных и дополнительных профессиональных образовательных программ и т.д.

Традиционно профессиональная педагогика изучает закономерности образования, разрабатывает принципы обучения и воспитания, информационные и педагогические технологии и систему управления профессиональным образованием. Она обобщает знания о педагогических теориях, способах проектирования инновационных образовательных систем, путях дальнейшего развития профессионального образования. Это наука о подготовке человека к профессиональной деятельности, о профессиональном воспитании нового поколения специалистов, о воспроизводстве квалифицированных рабочих кадров. Эти и другие положения отражены в данном учебном пособии, которое ориентирует на гуманистические воспитательные цели, на создание организованного опыта, раскрывает перспективы педагогического творчества и суть инновационных процессов в сфере профессионального образования. В пособии освещаются вопросы содержания обучения и воспитания в профессиональных образовательных организациях, методы и формы педагогической деятельности, обосновывается индивидуализированный подход в образовательной деятельности.

В настоящее время разработаны новые концепции профессионального образования, которые отвергают многие устоявшиеся пред-

ставления о содержании, методах и организационных формах подготовки и повышения квалификации специалистов.

Надеемся, что изложенные здесь материалы помогут студентам приобрести необходимые знания для своей будущей профессиональной деятельности; обогатят их новыми образовательными технологиями и результатами инновационной деятельности, что в дальнейшем позволит им творчески подходить к своей работе и делать ее максимально продуктивной.

Очевидно, изложенные в учебном пособии теоретические и методические положения могут быть использованы и другими категориями работников различных систем профессионального образования, в частности, преподавателями и мастерами производственного обучения профессиональных образовательных организаций, педагогами на предприятиях и т.д.

ГЛАВА 1. ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

§1. ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Педагогика как наука, охватывающая всю сферу образования, в соответствии с естественным уровневым делением единой образовательной системы также может быть разделена на подобласти. Поэтому и в научном, и в практическом обращении широко используются такие понятия, как дошкольная педагогика, педагогика общеобразовательной школы, педагогика среднего, высшего профессионального образования, андрогогика и т. д. Под педагогикой профессионального образования, или (применяя наиболее распространенное понятие) под «профессиональной педагогикой» следует понимать такую область теоретического и практико-ориентированного научного знания, которое распространяется на всю систему профессиональной подготовки человека, независимо от его возраста, уровня предшествующего образования, объектов, характера и профиля трудовой и профессиональной деятельности.

Каждому человеку рано или поздно приходится определяться в своей профессии или специальности. Современное разделение труда объективно требует подготовки будущих специалистов по тысячам профессий и специальностям, каждая из которых имеет свою специфику. Вполне понятно, что такое многообразие видов трудовой, профессиональной деятельности существенно усложняет проблему научного обоснования обучения, воспитания и развития учащихся на всех этапах профессионального становления человека. Элементы такого становления просматриваются уже с самых первых шагов приобщения ребенка к окружающему его миру. Уже на уровне первоначальных знаний, навыков и умений, которыми овладевает ребенок в семье, в дошкольных образовательных организациях, на уровне основного общего образования, имеются основания тех или иных профессиональных компонентов, зачатки будущей трудовой деятельности человека, независимо от того, в какой сфере общественно полезного труда ему предстоит в дальнейшем реализовать свои индивидуальные интересы и способности.

Данное обстоятельство заставляет принципиально по-новому оценивать роль и место профессиональной педагогики в общей системе знаний о становлении человеческой личности. Необходимо преодолеть все еще бытующие представления о профессиональной педагогике как о некоей сугубо прикладной системе знаний, призванной обслуживать только и исключительно процесс формирования профессионала на

его заключительной стадии, когда важно довести до требуемого совершенства сугубо профессиональные качества специалиста того или иного профиля. Столь «узкий» взгляд на статус профессиональной педагогики, оставаясь необходимым, уже не может считаться достаточным, хотя, конечно же, не теряет своей непреходящей значимости сам по себе. Крайне важно поэтому, если мы действительно озабочены поиском приоритетной стратегии развития профессионального образования и профессиональной педагогики, обратиться к философско-методологическому уровню обоснования статуса профессиональной педагогики, рассмотреть наиболее общие предпосылки повышения эффективности и отдачи данной отрасли знаний, которые лежат в основе всех других, более частных и конкретных проблем профессионального образования. Словосочетание «философско-методологические основы», используемое нами, является не совсем обычным. Чаще всего ограничиваются рассмотрением сугубо методологических проблем, придавая методологическому знанию преимущественно характер знания нормативного, указывающего, как, каким образом следует действовать для достижения желаемых (нормативно заданных) результатов и в теории, и в практике образования.

Безусловно, для педагогики в целом, и для профессиональной педагогики в особенности, такое нормативное знание имеет исключительно важное значение, поскольку оно напрямую связано с технологическими, практико-ориентированными, в конечном счете, методическими установками целесообразной организации образовательного процесса. Но, как известно, «знанию о должном» должно предшествовать «знание о сущем», о качественных, сущностных особенностях тех объектов, которые предполагается включить в зону нормативного регулирования. Именно поэтому, прежде чем отвечать на вопрос о том, «как» следует действовать в той или иной педагогической ситуации, надо иметь возможно более полное представление о том, «что» собой представляют соответствующие объекты педагогического управления. Знание же о сущем предполагает всестороннее, системное, междисциплинарное изучение явлений и объектов педагогической действительности, вычленение наиболее общих, инвариантных параметров и характеристик, отражающих особенности рассматриваемых явлений и процессов. Это означает, что при всей вариативности образовательных систем, особенно очевидной в сфере профессионального образования с учетом повышенного многообразия уровне во-профильных подсистем этой «большой» системы, чрезвычайно важно выделить именно принципиальные, общие свойства системы. Именно эти свойства, знания о них предопределяют главное – подход к решению соответствующих проблем независимо от тех или иных частных особенностей конкрет-

ной образовательной подсистемы. Не случайно в последние годы все большее внимание уделяется развитию философии образования – интегративной, междисциплинарной области научных знаний, дающей целостное представление о сущности и характере наиболее общих образовательных проблем. Можно предположить, что и сфера профессионального образования рано или поздно войдет в зону философско-образовательного обоснования. Первым шагом на этом пути может стать синтез уже накопленных знаний о сущем и должном в системе профессионального образования, то есть целенаправленное формирование философско-методологического знания. Важно обратить внимание на то, что при всей кажущейся «чистой» теоретичности и даже известной доле схоластичности в этих рассуждениях, они позволяют выйти на принципиально новое видение не только теоретических, но и практических, прикладных проблем профессиональной педагогики. Давно известно – «нет ничего практичнее хорошей теории...» Поэтому, какие бы то ни были практические рекомендации, они должны опираться на прочный теоретический фундамент.

В противном случае не избежать субъективизма, ведущего к еще далеко неизжитому в сфере образования псевдоноваторству и неуправляемой стихии хаотичного псевдотворчества.

Определение статуса профессиональной педагогики как полноценной науки предполагает четкое формулирование ее объекта и предмета.

Как известно, **объект** науки – это та область действительности, та совокупность реальных явлений и процессов, на изучение которых направлена данная область научных знаний. Объект науки обычно представляет собой достаточно широкую сферу действительности, которая, вследствие своей сложности и многоаспектности, допускает и даже требует «соучастия» в своем обосновании самых разных наук. Одной науки может оказаться недостаточно для всестороннего изучения, обоснования и, тем более, прогнозирования развития соответствующего сложного объекта. Именно поэтому на передний план современной философии и методологии науки и научных исследований выступает проблема междисциплинарного, интегративного, системного подхода к исследованию сложных и многоаспектных объектов любой природы, независимо от того, идет ли речь о естественных или общественных, социальных науках.

Но необходимость интегративного взаимодействия наук вовсе не означает подавления специфики функционирования и самостоятельного статуса каждой отдельной науки. Напротив, именно в процессе такого взаимодействия наиболее полно проявляются свойства той или иной науки, наиболее зримо просматриваются ее роль и место в системе междисциплинарного научного поиска. Это означает, что каждая

наука должна иметь свой специфический «предмет» исследования, свою аспектную определенность, свой ракурс рассмотрения того или иного сложного объекта. Иными словами, «предмет науки» – это та сторона (или стороны) объекта, на исследование которой направлены соответствующие конкретные исследования именно в данной области научных знаний.

Эти общие философско-методологические положения, изучаемые современным науковедением, могут быть распространены на любую науку, в том числе и на профессиональную педагогику. Рассмотрим эти вопросы более подробно. Профессиональная педагогика может и должна рассматриваться как система междисциплинарных научных знаний достаточно «широкого диапазона», не сводящаяся только к вполне конкретной, узкопрофильной подготовке рабочего и специалиста по той или иной конкретной профессии или специальности. Идеи, методы и подходы, разработанные в профессиональной педагогике, могут и должны «пронизывать», по существу, все ступени, все звенья единой образовательной системы, или, как сейчас принято говорить, – единой системы непрерывного образования. Эта особенность профессиональной педагогики обусловлена самим характером восхождения каждого человека по «лестнице» становления его личности. Такую «лестницу» можно представить в виде последовательного движения человека ко все более высоким достижениям в своем образовательном уровне по следующим ступеням:

- ступень достижения элементарной и функциональной грамотности, когда на доступном, минимально необходимом уровне формируются первоначальные знания, навыки и умения, мировоззренческие и поведенческие качества личности, необходимые для последующего более широкого и глубокого образования;

- ступень достижения общего образования, на которой человек приобретает необходимые и достаточные знания об окружающем его мире и овладевает наиболее общими способами деятельности (навыками, умениями), направленными на познание и преобразование тех или иных объектов действительности;

- ступень профессиональной компетентности, связанной с формированием на базе общего образования таких профессионально значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности, соответствующих общественно необходимому разделению труда и рыночным механизмам стимулирования наиболее продуктивного и конкурентоспособного функционирования работника той или иной квалификации и профиля;

– степень овладения широко понимаемой культурой, когда человек не только осознает те материальные и духовные ценности, которые оставлены ему в наследство предшествующими поколениями, но и способен адекватно оценивать свое личное участие в развитии общества, вносить свой вклад в непрерывный культур образующий процесс как собственного социума, так и цивилизации в целом;

– степень формирования индивидуального менталитета личности – тех устойчивых, глубинных оснований мировосприятия, мировоззрения и поведения человека, которые придают личности свойство уникальной неповторимости в сочетании с открытостью к непрерывному обогащению собственных ментальных ценностей и способностью к всесторонней самореализации в ментальном духовном пространстве человечества.

Итак, схема восхождения человека ко все более высоким индивидуально-личностным культурно-образовательным приобретениям может быть представлена следующим образом: *грамотность (общая и функциональная) – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет*. При всей условности разделения указанных ступеней и неизбежности естественного взаимопроникновения тех или иных этапов становления личности данная схема позволяет системно и целостно представить процесс развития личности, а следовательно, и процесс образовательной поддержки такого развития. Собственно говоря, именно эта схема, отражая в наиболее обобщенном виде философско-образовательное представление о роли и месте сферы образования в целенаправленном личностно-созидательном процессе, дает возможность выделить образовательные ценности, приоритеты и цели функционирования каждой ступени образования, способствует преамственности этих целей и поиску средств их достижения на основе специально отобранных содержания, методов и организационных форм образовательной (учебно-воспитательной и развивающей) деятельности на каждом этапе.

Органическая взаимосвязь обозначенных выше ступеней и этапов позволяет указать наиболее важные характеристики и параметры сферы образования и, в конечном счете, определиться в статусе профессиональной педагогики как науки. Прежде всего, обратим внимание на *целостность и единство* образовательной системы. Эти параметры становятся очевидными, если учесть, что какие бы ни были сбои в функционировании отдельных компонентов системы, независимо от их уровня и профиля, немедленно сказываются на свойствах и эффективности функционирования системы в целом. Так, например, пробелы в грамотности самым негативным образом проявляются на этапе формирования общеобразовательных знаний, навыков и умений. Слабость

общеобразовательной базы не позволяет рассчитывать на оптимальность функционирования любых последующих ступеней профессионального образования. Без полноценного овладения конкретной профессией или специальностью вряд ли можно представить себе истинно культурного человека. Наконец, без эффективного функционирования всех предшествующих ступеней образования нельзя рассчитывать на успешное формирование ментальных качеств личности – основу его мировосприятия, мировоззрения и поведения. Все этапы и звенья образования взаимосвязаны.

Именно поэтому сфера образования и представляет собой **систему**. Причем систему (на языке кибернетики) «большую», поскольку в ее составе имеется достаточно большое и динамичное множество подсистем более низкого уровня, отражающих уровнево-профильное многообразие образовательной деятельности.

Чрезвычайно важно, в связи с этим констатировать: система профессионального образования, с одной стороны, представляет собой вполне самостоятельную, автономную подсистему образования. А с другой – идеи и методы профессионального образования не могут быть изолированными от всех остальных подсистем образования, поскольку в каждой из них, начиная с семейного и дошкольного образования и кончая пролонгированным на всю жизнь образованием взрослых, имеются компоненты профессиональной направленности. Такие компоненты просматриваются практически на всех ступенях образования, независимо от того, идет ли речь о первоначальных трудовых навыках ребенка, профессиональной ориентации школьника, формировании всех необходимых содержательно-процессуальных блока становления профессионала, специальных (профессиональных) компонентах широко понимаемой культуры или менталитета личности.

Отсюда следует, по меньшей мере, два фундаментальных философско-теоретических положения, крайне важных для осознания статуса профессиональной педагогики как науки.

Во-первых, объектом профессиональной педагогики выступает не только относительно узкая сфера специальной (профессиональной) подготовки человека к труду, но и вся целостная система образования.

Во-вторых, эта сфера по вполне понятным причинам не может быть объектом только профессиональной педагогики. Фактически сфера образования является объектом внимания и приложения многих общественных, естественных и даже технических наук, поскольку трудно себе представить, чтобы научное обоснование развития целостной системы образования обходилось без сепаратного влияния.

А главное, – без междисциплинарного взаимодействия, синтеза экономики, социологии, истории, философии, науковедения, различных

отраслей знаний о природе, технике и технологии, всего комплекса наук о человеке и формировании личности – педагогики, физиологии, психологии, медицины и т. д. В этом интегративном взаимодействии профессиональная педагогика как наука должна найти свое достойное место, свое «лицо», занять свою «нишу» для наиболее эффективного выполнения своих собственных специфических функций. Это означает, что наряду с осознанием обобщенного, целостного объекта своих исследований и обоснований профессиональная педагогика должна осознать и свой *специфический предмет*, свое собственное предназначение. Но что же конкретно составляет предмет профессиональной педагогики? На что, на решение каких именно задач должны быть направлены усилия и педагогов-исследователей, и методистов, и педагогов-практиков?

Для обоснованного ответа на эти вопросы необходимо обратить внимание на то, что педагогическая деятельность как таковая содержит два основных аспекта. С одной стороны, это деятельность сугубо практическая, связанная с повседневной учебно-воспитательной работой педагога-практика, преподавателя. Ключевое слово, характеризующее такой вид деятельности – процесс. Именно в процессе взаимной деятельности педагогов и обучающихся и решаются главные задачи образования – их обучение, воспитание и развитие, овладение каждым из них соответствующими знаниями, навыками и умениями, мировоззренческими и поведенческими качествами личности.

Задача педагогики – сделать этот процесс наиболее эффективным, а качество образования наиболее высоким. Вполне естественно поэтому, что предметом педагогики как науки, прежде всего, выступает *процесс образования*, его «технологическая оснастка», то есть те конкретные методы, средства и организационные формы обучения, воспитания и развития учащихся, которые способствуют достижению ожидаемых результатов образования.

Нетрудно заключить, в связи с этим, что **предметом профессиональной педагогики является процесс формирования профессионально-значимых качеств личности с учетом специфических особенностей профессионального образования того или иного уровня и профиля.**

Но достаточно ли именно такое, сугубо процессуальное видение и определение предмета педагогики в целом, и профессиональной педагогики в частности? Нет, недостаточно. Существует и другой жанр педагогической деятельности, отнюдь не менее важный, чем жанр процессуальный. Проведем небольшую аналогию деятельности педагога-практика с деятельностью музыканта-исполнителя. И в том, и в другом случае крайне важны личностные качества человека, его искусство ре-

шать соответствующие творческие задачи, его исполнительское мастерство. Но даже самому высокоодаренному и профессионально подготовленному виртуозу-исполнителю, будь то музыкант или учитель, необходима партитура его практической деятельности. Музыканту (при всей важности творческой импровизации) необходима партитура музыкального произведения, которую предварительно подготовил в своей не менее творческой, но жанрово иной деятельности музыкант композитор. Педагогу-практику, даже самому одаренному и творческому, необходимы учебный план, учебная программа, предварительно разработанные и должным образом обоснованные методические материалы, в которых обозначены цели образования на том или ином уровне, его содержание, возможные методы, средства, организационные формы.

Иными словами, процессу образования (как реализующему этапу движения от цели к результату) должна предшествовать тщательная теоретическая и методическая разработка системы предстоящей образовательной деятельности. Именно системы, поскольку в ней должны быть представлены в своей взаимосвязи все компоненты «партитуры» будущей деятельности педагога практика: соответствующие образовательные стандарты, содержание, методы, средства и организационные формы обучения, воспитания и развития обучающихся.

Конечно, такая система не может быть чрезмерно «жесткой», она должна давать, главным образом, ориентиры предстоящему педагогическому процессу, определять приоритеты и технологии наиболее эффективного достижения целей образования. И, конечно же, опытному и подлинно творческому педагогу-практику должна быть предоставлена максимально возможная «степень свободы» для реализации его педагогического искусства, педагогического мастерства. Он должен иметь право на собственный путь в этом искусстве, на свое видение путей реализации поставленных целей. Но в принципиальном плане педагогическая система не предполагает персонификации. Она должна быть рассчитана на возможность реализации всеми практикующими педагогами, независимо от их опыта, таланта, сугубо личных качеств и т.п. В противном случае, как и в музыке, не удастся избежать опасности превращения творческого процесса реализации той или иной партитуры-системы в «какофоническую», хаотическую импровизацию, граничащую с элементарным произволом и всегда малопродуктивной анархией.

Таким образом, в педагогике, наряду с жанром практической педагогической деятельности, существует и жанр многоплановой (научно-исследовательской, методической) деятельности по проектированию и конструированию педагогических систем, по обоснованию, прежде

всего, целей и содержания образования, которые, в свою очередь, создают предпосылки для обоснованного выбора методов, средств и организационных форм образовательной деятельности. С учетом изложенного предмет профессиональной педагогики приобретает двухаспектный, двуединый характер: педагогический процесс формирования требуемых профессиональных качеств личности и педагогическая система, задающая целевые, содержательные и собственно процессуальные (технологические) компоненты такого формирования.

Необходимо подчеркнуть, что педагогический процесс и педагогическая система находятся в органической связи друг с другом. Невозможно себе представить, чтобы педагоги-исследователи и методисты смогли «сконструировать» работоспособную и эффективную систему профессиональной подготовки учащихся в отрыве от особенностей реализации этой системы в реальном процессе такой подготовки с учетом специфических особенностей контингента учащихся и студентов, реальной учебно-материальной и производственной базы учебных заведений того или иного типа, профессиональной квалификации педагогов и т.д.

§2. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Добывание новых научных знаний в профессиональной педагогике так же, как и в любой другой научной области осуществляется посредством методов исследования. В научных исследованиях по профессиональной педагогике применяются как общенаучные, общепедагогические методы, так и специфические методы исследования.

Рассмотрим сначала **общепедагогические методы исследования**. Методы исследования подразделяются на *эмпирические* (эмпирический – дословно – воспринимаемый посредством органов чувств) и *теоретические* (см. табл. 1).

Любое научное исследование – это цикл научно-исследовательской деятельности. Структурными единицами деятельности выступают целенаправленные действия. Как известно, *действие* – единица деятельности, отличительной особенностью которой является наличие конкретной цели. Структурными же единицами действия являются операции, соотнесенные с объективно-предметными условиями достижения цели. Одна и та же цель, соотносимая с действием, может быть достигнута в разных условиях; то или иное действие может быть реализовано разными операциями. Вместе с тем одна и та же *операция* может входить в разные действия.

Таблица 1. Методы научного исследования

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ		ЭМПИРИЧЕСКИЕ	
методы-операции	методы-действия	методы-операции	методы-действия
<ul style="list-style-type: none"> ◆анализ ◆синтез ◆сравнение ◆абстрагирование ◆конкретизация ◆обобщение ◆формализация ◆индукция ◆дедукция ◆идеализация ◆аналогия ◆моделирование ◆мысленный эксперимент ◆воображение 	<ul style="list-style-type: none"> ◆диалектика (как метод) ◆научные теории, проверенные практикой ◆доказательство ◆метод анализа систем знаний ◆дедуктивный (аксиоматический) метод ◆индуктивнодедуктивный метод ◆выявление и разрешение противоречий ◆постановка проблем ◆построение гипотез 	<ul style="list-style-type: none"> ◆изучение литературы, документов и результатов деятельности ◆наблюдение ◆измерение ◆опрос (устный и письменный) ◆экспертные оценки ◆тестирование 	<ul style="list-style-type: none"> ◆методы отслеживания объекта: обследование, мониторинг, изучение и обобщение опыта ◆методы преобразования объекта: опытная работа, эксперимент ◆методы исследования объекта во времени: ретроспектива, прогнозирование

Исходя из этого выделяются (см. табл. 1): •методы-операции;

- методы-действия.

Таким образом, методы исследования рассматриваются в следующей группировке.

Теоретические методы:

- методы – познавательные действия: выявление и разрешение противоречий, постановка проблемы, построение гипотезы и т.д.;
- методы-операции: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и конкретизация и т.д.

Эмпирические методы:

- методы – познавательные действия: обследование, мониторинг, эксперимент и т.д.;
- методы-операции: наблюдение, измерение, опрос, тестирование и т.д.

2.1. Теоретические методы (методы-операции).

Теоретические методы операции имеют широкое поле применения, как в научном исследовании, так и в практической деятельности.

Теоретические методы-операции определяются (рассматриваются) по основным мыслительным операциям, которыми являются: анализ и синтез, сравнение, абстрагирование и конкретизация, обобщение, формализация, индукция и дедукция, идеализация, аналогия, моделирование, мысленный эксперимент.

Анализ – это разложение исследуемого целого на части, выделение отдельных признаков и качеств явления, процесса или отношений явлений, процессов. Процедуры анализа входят органической составной частью во всякое научное исследование и обычно образуют его первую фазу, когда исследователь переходит от нерасчлененного описания изучаемого объекта к выявлению его строения, состава, его свойств и признаков.

Синтез – соединение различных элементов, сторон предмета в единое целое (систему). Синтез – не простое суммирование, а смысловое соединение. Синтез противоположен анализу, с которым он неразрывно связан.

Сравнение – это познавательная операция, лежащая в основе суждений о сходстве или различии объектов. С помощью сравнения выявляются количественные и качественные характеристики объектов, осуществляется их классификация, упорядочение и оценка. Сравнение – это сопоставление одного с другим. При этом важную роль играют основания, или признаки сравнения, которые определяют возможные отношения между объектами.

Абстрагирование – одна из основных мыслительных операций, позволяющая мысленно вычленив и превратить в самостоятельный объект рассмотрения отдельные стороны, свойства или состояния объекта в чистом виде. Абстрагирование лежит в основе процессов обобщения и образования понятий.

Абстрагирование состоит в вычленении таких свойств объекта, которые сами по себе и независимо от него не существуют. Такое вычленение возможно только в мысленном плане – в абстракции.

Конкретизация – процесс, противоположный абстрагированию, то есть нахождение целостного, взаимосвязанного, многостороннего и сложного. Исследователь первоначально образует различные абстракции, а затем на их основе посредством конкретизации воспроизводит эту целостность (мысленное конкретное), но уже на качественно ином уровне познания конкретного.

Обобщение – одна из основных познавательных мыслительных операций, состоящая в выделении и фиксации относительно устойчивых, инвариантных свойств объектов и их отношений. Обобщение позволяет отображать свойства и отношения объектов независимо от частных и случайных условий их наблюдения. Сравнивая с определенной точки зрения объекты некоторой группы, человек находит, выделяет и обозначает словом их одинаковые, общие свойства, которые могут стать содержанием понятия об этой группе, классе объектов. Отделение общих свойств от частных и обозначение их словом позволяет в сокращенном, сжатом виде охватывать все многообразие объектов, сводить их в определенные классы, а затем посредством абстракций оперировать понятиями без непосредственного обращения к отдельным объектам.

Формализация – отображение результатов мышления в точных понятиях или утверждениях. Является как бы мыслительной операцией «второго порядка». Формализация противопоставляется интуитивному мышлению.

Индукция – это умозаключение от частных объектов, явлений к общему выводу, от отдельных фактов к обобщениям.

Дедукция – это умозаключение от общего к частному, от общих суждений к частным выводам.

Идеализация – мысленное конструирование представлений об объектах, не существующих или неосуществимых в действительности, но таких, для которых существуют прообразы в реальном мире. Процесс идеализации характеризуется отвлечением от свойств и отношений, присущим объектам реальной действительности и введением в содержание образуемых понятий таких признаков, которые в принципе не могут принадлежать их реальным прообразам. Примерами понятий, являющихся результатом идеализации, могут быть математические понятия «точка», «прямая»; в физике – «материальная точка», «абсолютно черное тело», «идеальный газ» и т.п.

Аналогия, моделирование. Аналогия – мыслительная операция, когда знание, полученное из рассмотрения какого-либо одного объекта (модели), переносится на другой, менее изученный или менее доступный для изучения, менее наглядный объект, именуемый прототипом, оригиналом. Открывается возможность переноса информации по аналогии от модели к прототипу. В этом суть одного из специальных методов теоретического уровня – моделирования (построения и исследования моделей). Различие между аналогией и моделированием заключается в том, что, если аналогия является одной из мыслительных операций, то моделирование может рассматриваться в разных случаях и

как мыслительная операция и как самостоятельный метод – метод действия.

Особым видом моделирования является *мысленный эксперимент*. В таком эксперименте исследователь мысленно создает идеальные объекты, соотносит их друг с другом в рамках определенной динамической модели, имитируя мысленно то движение, и те ситуации, которые могли бы иметь место в реальном эксперименте. При этом идеальные модели и объекты помогают выявить «в чистом виде» наиболее важные, существенные связи и отношения, мысленно проиграть возможные ситуации, отсеять ненужные варианты.

Моделирование служит также способом конструирования нового, не существующего ранее в практике. Исследователь, изучив характерные черты реальных процессов и их тенденции, ищет на основе ведущей идеи их новые сочетания, делает их мысленное переконструирование, то есть моделирует требуемое состояние изучаемой системы. При этом создаются модели гипотезы, вскрывающие механизмы связи между компонентами изучаемого, которые затем проверяются на практике. В этом понимании моделирование в последнее время широко распространилось в общественных и гуманитарных науках – в экономике, педагогике и др., когда разными авторами предлагаются различные модели фирм, производств, образовательных систем и т.д.

2.2. Теоретические методы (методы – познавательные действия).

Общефилософским, общенаучным методом познания является *диалектика* – реальная логика содержательного творческого мышления, отражающая объективную диалектику самой действительности. Основой диалектики как метода научного познания является восхождение от абстрактного к конкретному (Г. Гегель) – от общих и бедных содержанием форм к расчлененному и более богатому содержанию, к системе понятий, позволяющих постичь предмет в его сущностных характеристиках. В диалектике все проблемы обретают исторический характер, исследование развития объекта является стратегической платформой познания. Наконец, диалектика ориентируется в познании на раскрытие и способы разрешения противоречий.

Научные теории, проверенные практикой: любая такая теория, по существу, выступает в функции метода при построении новых теорий в данной или даже в других областях научного знания, а также в функции метода, определяющего содержание и последовательность экспериментальной деятельности исследователя. Поэтому различие между научной теорией как формой научного знания и как метода познания в данном случае носит функциональный характер: формируясь

в качестве теоретического результата прошлого исследования, метод выступает как исходный пункт и условие последующих исследований.

Доказательство—метод – теоретическое (логическое) действие, в процессе которого истинность какой-либо мысли обосновывается с помощью других мыслей. Всякое доказательство состоит из трех частей: тезиса, доводов (аргументов) и демонстрации. По способу ведения доказательства бывают прямые и косвенные, по форме умозаключения – индуктивными и дедуктивными.

В совокупности методов научного познания важное место принадлежит *методу анализа систем знаний*. Любая научная система знаний обладает определенной самостоятельностью по отношению к отражаемой предметной области. Кроме того, знания в таких системах выражаются при помощи языка, свойства которого оказывают влияние на отношение систем знаний к изучаемым объектам – например, если какую-либо достаточно развитую психологическую, социологическую, педагогическую концепцию перевести, допустим, на английский, немецкий, французский языки – будет ли она однозначно воспринята и понята в Англии, Германии и Франции? Далее, использование языка как носителя понятий в таких системах предполагает ту или иную логическую систематизацию и логически организованное употребление языковых единиц для выражения знания. И, наконец, ни одна система знаний не исчерпывает всего содержания изучаемого объекта. В ней всегда получает описание и объяснение только определенная, исторически конкретная часть такого содержания.

2.3. Эмпирические методы (методы-операции).

Изучение литературы, документов и результатов деятельности. Изучение научной литературы является обязательным компонентом любого научного исследования. Источником фактического материала служит также разнообразная документация учебных заведений: протоколы ученых и педагогических советов, кафедр и методических комиссий, тексты контрольных работ, изделия учащихся и т.п., а также данные о продолжении образования или трудоустройстве выпускников, документы региональной службы занятости и т.д.

Наблюдение – в принципе, наиболее информативный метод исследования. Это единственный метод, который позволяет увидеть все стороны изучаемых явлений и процессов, доступные восприятию наблюдателя – как непосредственному, так и с помощью различных приборов.

В зависимости от целей, которые преследуются в процессе наблюдения, последнее может быть научным и ненаучным. Целенаправленное и организованное восприятие объектов и явлений внешнего мира, свя-

занное с решением определенной научной проблемы или задачи, принято называть *научным наблюдением*.

В зависимости от организации наблюдения оно может быть открытым и скрытым, полевым и лабораторным, а в зависимости от характера фиксации – констатирующим, оценивающим и смешанным. По способу получения информации наблюдения подразделяются на непосредственные и инструментальные. По объему охвата изучаемых объектов различают сплошные и выборочные наблюдения; по частоте – постоянные, периодические и однократные. Частным случаем наблюдения является самонаблюдение, достаточно широко используемое, в том числе, в профессиональной педагогике.

Наблюдение необходимо для научного познания, поскольку без него наука не смогла бы получить исходную информацию, не обладала бы научными фактами и эмпирическими данными, следовательно, невозможно было бы и теоретическое построение знания.

Однако наблюдение как метод познания обладает рядом существенных недостатков. Личные особенности исследователя, его интересы, наконец, его психологическое состояние могут значительно повлиять на результаты наблюдения. Еще в большей степени подвержены искажению объективные результаты наблюдения в тех случаях, когда исследователь ориентирован на получение определенного результата, на подтверждение существующей у него гипотезы.

Для получения объективных результатов наблюдения необходимо соблюдать требования *интерсубъективности*, то есть данные наблюдения должны (и/или могут) быть получены и зафиксированы по возможности другими наблюдателями.

Замена прямого наблюдения приборами значительно расширяет возможности наблюдения, но также не исключает субъективности; оценка и интерпретация подобного косвенного наблюдения осуществляется субъектом, и поэтому субъективное влияние исследователя все равно может иметь место.

Наблюдение чаще всего сопровождается другим эмпирическим методом измерением.

Измерение. Измерение используется повсеместно, в любой человеческой деятельности. Так, практически каждый человек в течение суток десятки раз проводит измерения, смотря на часы. Общее определение измерения таково: «Измерение – это познавательный процесс, заключающийся в сравнении данной величины с некоторым ее значением, принятым за эталон сравнения».

Опрос. Метод опроса подразделяется на устный опрос и письменный опрос. *Устный опрос (беседа, интервью)*. Суть метода понятна из его названия. Во время опроса у спрашиваемого налицо личный

контакт с отвечающим, то есть он имеет возможность видеть, как отвечающий реагирует на тот или другой вопрос. Наблюдатель может в случае надобности задавать различные дополнительные вопросы и таким образом получать дополнительные данные по некоторым неосвещенным вопросам.

Письменный опрос – анкетирование. В его основе лежит заранее разработанный вопросник (*анкета*), а ответы респондентов (опрашиваемых) на все позиции вопросника составляют искомую эмпирическую информацию. Для того чтобы получить достоверные сведения об исследуемом явлении, процессе, не обязательно опрашивать весь контингент, так как объект исследования может быть численно очень большим. В тех случаях, когда объект исследования превышает несколько сот человек, применяется выборочное анкетирование.

Метод экспертных оценок. По существу, это разновидность опроса, связанная с привлечением к оценке изучаемых явлений, процессов наиболее компетентных людей, мнения которых, дополняющие и перепроверяющие друг друга, позволяют достаточно объективно оценить исследуемое. Использование этого метода требует ряда условий. Прежде всего – это тщательный подбор *экспертов* – людей, хорошо знающих оцениваемую область, изучаемый объект и способных к объективной, непредвзятой оценке. Разновидностями метода экспертных оценок являются: метод комиссий, метод мозгового штурма, метод Делфи, метод эвристического прогнозирования и др.

Тестирование – эмпирический метод, диагностическая процедура, заключающаяся в применении тестов (от английского *test* – задача, проба). Тесты обычно задаются испытуемым либо в виде перечня вопросов, требующих кратких и однозначных ответов, либо в виде задач, решение которых не занимает много времени и также требует однозначных решений, либо в виде каких-либо краткосрочных практических работ испытуемых, например квалификационных пробных работ в профессиональном образовании, в экономике труда и т.п. Тесты различаются на бланочные, аппаратные (например, на компьютере) и практические; для индивидуального применения и группового.

2.4. Эмпирические методы (методы-действия).

Эмпирические методы действия следует, прежде всего, подразделить на три класса. Первые два класса можно отнести к изучению текущего состояния объекта.

Первый класс – это методы изучения объекта без его преобразования, когда исследователь не вносит каких-либо изменений, преобразований в объект исследования. Точнее говоря, не вносит существенных изменений в объект. Назовем их *методами отслеживания объек-*

та. К ним относятся: собственно метод отслеживания и его частные проявления – *обследование, мониторинг, изучение и обобщение опыта*.

Второй класс методов связан с активным преобразованием исследователем изучаемого объекта – назовем эти методы *преобразующими* методами. В этот класс войдут такие методы, как *опытная работа* и *эксперимент*.

Третий класс методов относится к изучению состояния объекта во времени: в прошлом – *ретроспекция* и в будущем – *прогнозирование*.

Отслеживание применяется и тогда, когда ставится цель изучения естественного функционирования объекта.

Обследование – как частный случай метода отслеживания – это изучение исследуемого объекта с той или иной мерой глубины и детализации в зависимости от поставленных исследователем задач. Синонимом слова «обследование» является «*осмотр*», что говорит о том, что обследование – это в основном первоначальное изучение объекта, проводимое для ознакомления с его состоянием, функциями, структурой и т.д. Обследования чаще всего применяются по отношению к организационным структурам – предприятиям, учреждениям и т.п.

Внешние обследования: обследование социокультурной и экономической ситуации в регионе, обследование рынка труда, обследование состояния занятости населения и т.д. *Внутренние обследования*: обследования внутри образовательного учреждения – обследование состояния педагогического процесса, обследования контингента обучающихся и педагогов и т.д.

Обследование проводится посредством методов-операций эмпирического исследования: наблюдения, изучения и анализа документации, устного и письменного опроса, привлечения экспертов и т.д.

Мониторинг. Это постоянный надзор, регулярное отслеживание состояния объекта, значений отдельных его параметров с целью изучения динамики происходящих процессов, прогнозирования тех или иных событий, а также предотвращения нежелательных явлений.

Изучение и обобщение педагогического опыта (деятельности). При проведении исследований изучение и обобщение опыта применяется с различными целями: для определения существующего уровня деятельности образовательных учреждений, функционирования педагогического процесса, выявления недостатков и узких мест в практике той или иной сферы деятельности, изучения эффективности применения научных рекомендаций, выявления новых образцов образовательной деятельности, рождающихся в творческом поиске передовых руководителей, педагогов и целых коллективов.

Объектом изучения могут быть: *массовый опыт* – для выявления основных тенденций развития системы профессионального образования; *отрицательный опыт* – для выявления типичных недостатков и узких мест; *передовой опыт*, в процессе которого выявляются, обобщаются, становятся достоянием науки и практики новые позитивные находки.

Изучение и обобщение передового педагогического опыта является одним из основных источников развития профессиональной педагогики, поскольку этот метод позволяет выявлять актуальные научные проблемы, создает основу для изучения закономерностей развития процессов. *Критерии передового опыта:*

1) Новизна. Может проявляться в разной степени: от внесения новых положений в науку до эффективного применения уже известных положений.

2) Высокая результативность. Передовой опыт должен давать результаты выше средних по отрасли, группе аналогичных объектов и т.п.

3) Соответствие современным достижениям науки. Достижение высоких результатов не всегда свидетельствует о соответствии опыта требованиям науки.

4) Стабильность – сохранение эффективности опыта при изменении условий, достижение высоких результатов на протяжении достаточно длительного времени.

5) Тиражируемость – возможность использования опыта другими людьми и организациями. Передовой опыт могут сделать своим достоянием другие люди и организации. Он не может быть связан только с личностными особенностями его автора.

6) Оптимальность опыта – достижение высоких результатов при относительно экономной затрате ресурсов, а также не в ущерб решению других задач.

Изучение и обобщение опыта осуществляется такими эмпирическими методами-операциями как наблюдение, опросы, изучение литературы и документов и др.

Недостатком метода отслеживания и его разновидностей – обследования, мониторинга, изучения и обобщения опыта как эмпирических методов действий – является относительно пассивная роль исследователя – он может изучать, отслеживать и обобщать только то, что сложилось в окружающей действительности, не имея возможности активно влиять на происходящие процессы. Этому недостатка лишены *методы преобразования объекта: опытная работа и эксперимент.*

Опытная работа. Опытная работа – это метод внесения преднамеренных изменений, инноваций в образовательный процесс в расчете на

получение более высоких его результатов с последующей их проверкой и оценкой. Так, например, к опытной работе можно отнести проверку на практике новых учебных планов и программ, учебников, новых образовательных услуг и т.д. Их нередко называют экспериментальными, но это неверно. Эксперимент – это нечто иное, о чем будет сказано ниже. В данном случае речь идет об опытных программах, опытных учебниках и т.п.

Опытная педагогическая работа становится методом педагогического исследования при следующих условиях.

1. Когда она поставлена на основе добытых наукой данных в соответствии с теоретически обоснованной гипотезой.

2. Когда она преобразует действительность, создает новые педагогические явления.

3. Когда она сопровождается глубоким анализом, из нее извлекаются выводы и создаются теоретические обобщения.

Изучая процесс опытной работы и систематически анализируя результаты, исследователь-педагог должен применять, по возможности, объективные критерии. Необоснованно завышенная оценка результатов опытной работы может привести к пропаганде примитивных и убогих инноваций. Недооценка результатов опытной работы будет тормозить развитие, как педагогической практики, так и педагогической науки.

Чтобы правильно оценить результаты работы, нельзя довольствоваться лишь тем, что достигнуто повышение эффективности образовательного процесса. Важно уяснить, как, какими методами и приемами это достигнуто: простое описание явлений без объяснения их взаимосвязей и причин возникновения нельзя считать научным обобщением. В опытной педагогической работе применяются все частные методы эмпирического исследования (методы-операции): наблюдение, анализ документов, экспертная оценка и т.д.

Опытная педагогическая работа занимает промежуточное место между изучением и обобщением передового опыта и экспериментом. Она является средством активного вмешательства исследователя в образовательную практику. Однако опытная работа дает только результаты эффективности или неэффективности тех или иных инноваций в общем, суммарном виде. Какие из факторов внедряемых инноваций дают больший эффект, какие меньший, как они влияют друг на друга – ответить на эти вопросы опытная работа не может.

Для более глубокого изучения сущности того или иного педагогического явления, изменений, происходящих в нем, и причин этих изменений в процессе исследований прибегают к варьированию условий

протекания явлений и процессов и факторов, влияющих на них. Этим целям служит *эксперимент*.

Эксперимент – эмпирический метод исследования (метод-действие), суть которого заключается в том, что явления и процессы изучаются в строго контролируемых и управляемых условиях. Основной принцип любого эксперимента – изменение в каждой исследовательской процедуре только одного какого-либо фактора при неизменности и контролируемости остальных. Если надо проверить влияние другого фактора, проводится следующая исследовательская процедура, где изменяется этот последний фактор, а все другие контролируемые факторы остаются неизменными, и т.д.

В ходе эксперимента исследователь сознательно изменяет ход какого-нибудь явления путем введения в него нового фактора. Новый фактор, вводимый или изменяемый экспериментатором, называется **экспериментальным фактором**, или **независимой переменной**. Факторы, изменившиеся под влиянием независимой переменной, называются **зависимыми переменными**.

Если, например, исследователь испытывает новый метод обучения и проверяет, как он влияет на успешность овладения учащимися знаниями, умениями, развитие каких-либо качеств их личности, то независимой переменной является метод, а зависимыми переменными – знания, умения, качества личности обучающихся.

Если эксперимент происходит в условиях обучения целой учебной группы без нарушения естественного хода учебно-воспитательного процесса, его называют **естественным экспериментом**.

При **лабораторном эксперименте** учащийся, студент (или небольшая их группа) изолируются от остального коллектива учебной группы, чтобы обеспечить более детальное и внимательное изучение каких-либо аспектов и точный учет результатов эксперимента. Лабораторные эксперименты проводятся, как правило, во внеучебное время.

Различают четыре вида эксперимента:

1) **констатирующий** – определение исходных данных для дальнейшего исследования (например, начальный уровень знаний и умений учащихся, студентов по какому-то разделу программы). Данные этого вида эксперимента используются для организации следующих видов эксперимента;

2) **обучающий**, при котором обучение проводится с введением нового фактора (новый материал, новые средства, приемы, формы обучения) и определяется эффективность их применения;

3) **контролирующий**, с помощью которого через какой-то промежуток времени после обучающего эксперимента определяется уровень

знаний и умений обучающихся, развития какого-либо качества личности по материалам обучающего эксперимента;

4) **сравнительный**, при котором в одной учебной группе, в одном учебном заведении работа ведется по одному материалу (методу), в другой группе, в другом учебном заведении – по другому материалу (методу).

Наиболее распространенной формой педагогического эксперимента является сравнительный эксперимент, т.е. форма экспериментальных и контрольных групп, при которой в одних группах в учебно-воспитательный процесс вводится новый (экспериментальный) фактор, а в других группах этот фактор не вводится. При этом важно, чтобы, за вычетом вводимых исследователем факторов, остальные условия, влияющие на результаты учебной работы, были для тех и других групп одинаковыми.

Рассмотрим теперь группу методов исследования объекта во времени: ретроспектива, прогнозирование.

Ретроспектива – взгляд в прошлое, обозрение того, что было в прошлом. Ретроспективные исследования направлены на изучение состояния объекта, тенденций его развития в прошлом, в истории. Ретроспективные исследования проводятся, как правило, методом так называемого ретроспективного анализа.

Прогнозирование – специальное научное исследование конкретных перспектив развития изучаемого объекта.

2.5. Специфические методы исследования в профессиональной педагогике народного художественного творчества.

Педагогика народного художественного творчества – это отрасль педагогической науки, изучающая законы и закономерности воспитания и обучения в коллективах народного художественного творчества.

Педагогика народного художественного творчества в этнокультурном смысле – это теория и методика воспитания, обучения и развития личности в процессе творческого освоения традиций того или иного народа (этноса).

Педагогика народного художественного творчества в социокультурном смысле – это теория и методика педагогического руководства различными формами неспециализированного (любительского, самодеятельного) художественного творчества.

Объект педагогики НХТ – народное художественное творчество. Предметом изучения педагогики народного художественного творчества являются процессы обучения, воспитания и развития личности в условиях коллектива народного художественного творчества.

Народное художественное творчество – это создаваемые народом и бытующие в народных массах поэзия, музыка, театр, танец, архитектура, изобразительное и декоративно-прикладное искусство. В коллективном художественном творчестве находят отражение трудовая деятельность, бытовой уклад, знания жизни и природы, культы и верования, а также воплощаются народные воззрения, идеалы и стремления, поэтическая фантазия, мысли, чувства, переживания, мечты о справедливости и счастье. Народное художественное творчество отличается глубиной художественного освоения действительности, правдивостью образов, силой творческого обобщения.

Образы, темы, мотивы, формы народного художественного творчества возникают в сложном единстве индивидуального (как правило, анонимного) творчества и коллективного художественного сознания. Коллективность народного художественного творчества, составляющая его постоянную основу, проявляется в ходе всего процесса формирования произведений или их типов. Этот процесс, включающий импровизацию, закрепление традиций, последующее совершенствование, обогащение и подчас обновление традиции, оказывается протяженным во времени. Создатели произведения являются одновременно его исполнителями, находятся в тесном контакте с воспринимающими искусство людьми, которые сами могут выступать как участники творческого процесса. Процессы приобщения, вовлечения и т.п. и есть педагогические процессы, и это внешняя сторона педагогической деятельности в художественном коллективе. Внутренняя сторона характеризуется передачей знаний, умений и навыков народного художественного творчества между участниками художественного коллектива.

Художественный коллектив народного творчества – это вид малой социальной группы. основное назначение коллективов народного художественного творчества – удовлетворение общественных, групповых и индивидуальных творческих потребностей. Основные функции коллектива народного художественного творчества:

- креативная (развитие творческих потребностей);
- социокультурная (организация досуга и отдыха);
- воспитательная;
- коммуникативная;
- социальная (профориентация);
- коррекционная;
- реабилитационная и др.

Между всеми функциями коллектива НХТ существует тесная взаимосвязь, взаимопроникновение и взаимодополняемость.

В коллективе народного художественного творчества воспитываются и дети, и взрослые. Особенно важное значение имеет воспитательное

влияние коллектива на подрастающее поколение. Поэтому воспитательная функция коллектива НХТ выражена в трех аспектах. Первый – формирование личности ребенка, развитие его способностей и интересов, передача детям взрослыми участниками коллектива народного художественного творчества накопленного народом опыта творческой деятельности; выработка у них высоконравственного отношения к труду; привитие им чувства коллективизма и межнациональной толерантности; обогащение их интеллекта, эстетическое развитие; содействие их физическому совершенствованию. Второй аспект – систематическое воспитательное воздействие коллектива НХТ на каждого своего участника на протяжении длительного времени. Аспект третий – постоянное влияние детей на взрослых участников коллектива народного художественного творчества, побуждающее последних активно заниматься самовоспитанием.

Успех выполнения этой функции зависит от воспитательного потенциала коллектива НХТ. Он представляет собой комплекс условий и средств, определяющих педагогические возможности художественного коллектива. Этот комплекс объединяет материальные условия, численность и структуру коллектива, степень его развитости и характер отношений между его участниками.

Следует учитывать характер общения в коллективе народного художественного творчества и его общение с окружающими, уровень педагогической культуры, взаимосвязи с другими социальными системами. Особый и весьма важный компонент – специфика самого процесса воспитания в коллективе.

Активное воздействие художественный коллектив оказывает на развитие духовной культуры, на социальную направленность личности. Ведущую роль при этом играет коммуникативная функция коллектива НХТ. С ней связывают деятельность по созданию психологического климата в коллективе.

В настоящее время заметное внимание уделяется рекреационной функции коллектива народного художественного творчества. Досуг – вне рабочее (свободное) время, которым человек распоряжается по своему выбору и усмотрению. Свободное время – одна из важнейших социальных ценностей, незаменимое средство восстановления физических и духовных сил человека, всестороннего развития личности. В целом, досуг является как бы зеркалом зрелости человека как личности: по характеру его досуга о человеке можно сказать очень многое. Досуг в сфере народного художественного творчества включает в себя:

- организацию творческих самостоятельных объединений;
- выступления, концерты;
- выставки;

- театрализованную деятельность;
- встречи с творческими людьми;
- репетиции;
- проведение праздников, народных гуляний и т.п.

Традиции в коллективе народного художественного творчества – один из основных способов воспитания. Традиции нескольких поколений позволяют ребенку осознать свою связь с другими членами коллектива, гордиться им, способны поднять самооценку человека, что скажется на формировании личности ребенка, будет способствовать ее гармоничному развитию.

Педагогика народного художественного творчества является составной частью педагогики, одной из ее отраслей. Педагогика НХТ в этнокультурном смысле – это теория и методика воспитания, обучения и развития личности в процессе творческого освоения традиций того или иного народа (этноса). Педагогика НХТ в социокультурном смысле – это теория и методика педагогического руководства различными формами неспециализированного (любительского, самодеятельного) художественного творчества.

Анализ современных тенденций в развитии педагогического образования показывает, что выпускники педагогических вузов обладают крайне низкой методологической, психологической, да и педагогической культурой. К активному участию в инновационной, экспериментально-исследовательской и творческой деятельности они практически не готовы. Хотя, казалось бы, что они-то и должны стать тем стартовым капиталом, который мог бы дать новый импульс творческому саморазвитию современных воспитательно-образовательных систем, одной из которых в полной мере можно считать художественный коллектив.

Педагогика народного художественного творчества – достаточно молодая наука, но ее возникновение обусловлено многими факторами. В настоящее время огромное внимание уделяется педагогическому общению в различных областях общественной жизни. Так, например, появились такие педагогические отрасли как военная педагогика, изучающая специфику и закономерности обучения и воспитания курсантов; спортивная педагогика, выступающая как наука об особенностях тренерской работы и др.

Педагогическое общение в условиях художественно-творческого коллектива – особый аспект педагогической науки, требующий серьезного и детального изучения. В связи с демократизацией и гуманизацией образования большое значение придается так называемому «человеческому фактору» в общении, а не формализованному взаимодействию. Творческие коллективы возникали и возникают по сей день и будут возникать в будущем, это объективное явление обще-

ственной жизни, поэтому центральными задачами педагогики НХТ выступают:

- всестороннее изучение исторических предпосылок создания художественных коллективов;
- определение закономерностей развития личности в процессе творческого освоения традиций художественного творчества;
- выявление специфики педагогического (не художественного!) руководства творческим коллективом.

Итак, педагогика народного художественного творчества изучает:

1. основные педагогические понятия народного художественного творчества (личность, коллектив, деятельность, творчество, художественное творчество, руководство);
2. художественный коллектив как объект и субъект педагогической деятельности;
3. мотивы участия в коллективе различных возрастных и социально-демографических групп населения;
4. психолого-педагогические основы руководства художественно-творческим и художественно-образовательным процессами в коллективе;
5. методы руководства межличностным общением участников коллектива народного художественного творчества.

Внутри каждой из названных тем – большое число вопросов и проблем, требующих пристального внимания студента-будущего педагога, изучение которых поможет глубже понять особенности педагогических процессов в художественном коллективе.

2.6. Основные понятия-категории педагогики НХТ

Развитие педагогики народного художественного творчества как науки на современном этапе требует системно-скоординированного анализа и углубленного осмысления ее понятийно-терминологического аппарата. Суть педагогических категорий заключается в том, что они представляют собой наиболее общие фундаментальные понятия.

Так как педагогика НХТ является составной частью педагогической науки, то она оперирует большинством общепедагогических терминов (образование, воспитание, обучение, социализация, развитие и т.д.). в то же время педагогика народного художественного творчества имеет и собственный понятийный аппарат, свою терминологию, которые отражают ее специфику как научной дисциплины. В качестве основных понятий-категорий педагогики НХТ выделяют следующие: личность, деятельность, коллектив, творчество, художественное творчество, руководство.

Известно, что каждая научная область один и тот же объект или явление обозначается своим термином. Перенос термина одной научной сферы в терминологический аппарат другой (в педагогику народного художественного творчества, например) для обозначения одного и того же объекта нередко приводит к тому, что в контексте иной предметной области данный термин теряет свой информационный, сущностный смысл применительно к той научной сфере, в которую он перенесен.

Например, понятие «личность» в философии определяется как термин, обозначающий целостного человека в единстве его индивидуальных способностей и выполняемых им социальных функций. Человек не рождается личностью, а становится ею в процессе социализации. Личность – понятие конкретно-историческое.

Понятие «личность» в отечественной психологии применяется тогда, когда человек характеризуется «как субъект социальных отношений и социальной деятельности». Л.Т. Фридман отмечает, что личность человека часто определяют «как систему отношений этого человека к окружающему миру, к другим людям и к самому себе».

Каждое из нижеприведенных определений понятия «личность» имеет право на существование, но все же в контексте педагогики народного художественного творчества личность – не только объект и продукт общественных отношений, но и активный субъект творческой деятельности, общения, сознания. Личность не врожденна, но возникает в результате культурного и социального развития. Что значит быть личностью? Быть личностью – это

1. иметь активную жизненную позицию;
2. осуществлять выбор, возникающий в силу внутренней необходимости, оценивать последствия принятого решения и держать ответ за них перед собой и обществом;
3. обладать свободой выбора и нести ее бремя.

Далее, если перейти к анализу понятия «деятельность», то его определения и трактовки также различны в психологической, философской, социологической литературе.

Так, в философском словаре деятельность определяется как специфический человеческий способ отношения к миру, процесс творческого преобразования действительности, в котором человек выступает как субъект деятельности, а осваиваемые им явления мира – как ее объекты.

Достоянием отечественной психологии стал деятельностный подход, согласно которому психика развивается в результате деятельности (жизнедеятельности). Под деятельностью понимается активное взаи-

модействие индивида со средой, направленное на удовлетворение его потребностей.

Однако при любом подходе принципиальным является вопрос о связи общения с деятельностью. Такой вывод логически вытекает из понимания общения как реальности человеческих отношений, предполагающего, что любые формы общения включены в специфические формы совместной (творческой) деятельности: люди не просто общаются в процессе выполнения ими различных функций, но они всегда общаются в некоторой деятельности, «по поводу» нее. Такое широкое понимание связи общения и деятельности соответствует широкому же пониманию самого общения: как важнейшего условия присвоения индивидом достижений исторического развития человечества, будь то на микроуровне, в непосредственном окружении, или на макроуровне, во всей системе социальных связей.

Далее необходимо обратиться к определению понятия «коллектив». Проблема личности и коллектива в наше время вышла далеко за пределы педагогики. Ею занимаются теперь философы, социологи, психологи, культурологи и другие специалисты.

Человек – существо общественное. Хочет он этого или не хочет, он всегда вступает в общение с людьми в любой деятельности, где выполняет разные социальные роли. Его позиция при этом может быть различной: это может быть активное, творческое участие в общей деятельности, либо пассивное подчинение большинству, растворение личности среди людей данной общности, либо противопоставление коллективу, что приводит к конфликтам. В зависимости от позиции, которую занимает личность в коллективе, и происходит ее формирование.

В развитие педагогической теории коллектива внесли свой вклад многие отечественные педагоги и психологи, рассматривая различные аспекты этой проблемы. Одни видели в коллективе питательную среду, удовлетворяющую интересы людей (М.М. Пистрак), другие обращали внимание на самовозникающие малые группы и пытались увидеть, что же объединяет в них людей (С.Т. Шацкий), третьи видели в детском коллективе «закон перенесения социальных форм поведения в сферу индивидуального приспособления» (Л.С. Выготский).

Особое место в теории и практике воспитательного коллектива принадлежит А.С. Макаренко. Он теоретически обосновал и практически доказал эффективность системы формирования личности в организованном коллективе, обобщил сущностные ее черты.

На основе анализа своего опыта А.С. Макаренко определил, что коллектив – это такая группа детей, которую объединяют общие, имеющие общественно ценный смысл цели и совместная деятельность, организуемая для их достижения.

Основные характерные признаки коллектива:

- наличие общественно значимых целей, их последовательное развитие как условие и механизм постоянного движения вперед;
- систематическое включение воспитанников в разнообразную социальную деятельность;
- соответствующая организация совместной деятельности;
- систематическая практическая связь детского коллектива с обществом;
- наличие положительных традиций и увлекательных перспектив;
- атмосфера взаимопомощи, доверия и требовательности;
- развитые критика и самокритика;
- сознательная дисциплина и др.

Выделяют три воспитательные функции коллектива: *организационную* – детский коллектив становится субъектом управления своей общественно полезной деятельностью; *воспитательную* – детский коллектив становится носителем и пропагандистом определенных идейно-нравственных убеждений; *стимулирования* – коллектив способствует формированию нравственноценных стимулов всех общественно полезных дел, регулирует поведение своих участников, их взаимоотношения.

Коллектив как специально организованное объединение детей формируется не сразу. Процесс формирования коллектива длительный и проходит через ряд этапов.

Нижним уровнем формирования коллектива является *группа-конгломерат*, то есть группа ранее непосредственно не знакомых детей, оказавшихся (или собранных) на одном пространстве и в одно время. Но взаимоотношения и взаимодействия поверхностны и ситуативны. Если группа получает свое название, то происходит ее номинализация. В этом случае ей приписываются определенные извне цели, виды деятельности, условия взаимодействия с другими группами и т.д. при этом номинальная группа может остаться группой-конгломератом, если объединенные в нее личности не примут этих целей и условий, если не произойдет даже формального межличностного объединения.

Если же начальное объединение произошло, дети приняли статус «первичного коллектива», цели каждой личности в группе проектируются заданием, группа поднимается на одну ступеньку – она становится *группой-ассоциацией*. На этом уровне начинается единая жизнедеятельность группы, появляются первые ростки ее коллективообразования, закладываются первые кирпичики формирования ее структуры как коллектива. Совместная жизнедеятельность в рамках официальной первичной группы дает ей возможность перейти к более высоким уровням организации, а главное, изменяет межличностные отношения

и ведет при благоприятных условиях на следующую ступень – к *группе-кооперации*.

Группа-кооперация отличается реальной и успешно действующей организационной структурой, высоким уровнем групповой сплоченности и сотрудничества. Ее межличностные отношения и ее внутригрупповое общение носят сугубо деловой характер, подчиненный достижению высокого результата в выполнении конкретной задачи в том или ином виде деятельности. Направленность и психологическая совместимость здесь вторичны и зависят от единства целей и взаимодействия. Это создает условия для перехода группы-кооперации на следующую ступень – автономизацию.

Группа-автономия характеризуется высоким внутренним единством. Именно на этом уровне члены группы идентифицируют себя с ней («Моя группа»). В ней происходят процессы обособления, эталонизации (монореферентности), внутренней слитности и спаянности, которые являются внутригрупповой основой для перехода к высшему уровню.

Однако группа-автономия может уйти в сторону от коллектива к *корпорации*. Это возможно в том случае, если произойдет гиперавтономизация, если обособление приведет к замкнутости, группа изолирует себя от других групп данной общности, замкнет свои цели внутри себя, если она начнет противопоставлять себя другим группам и осуществлять свои цели любой ценой, в том числе и за счет других групп. В этом случае появляется корпоративная направленность как «групповой эгоизм» и групповой индивидуализм, а сама группа превращается в *группу-корпорацию – лжеколлектив*.

Напротив, если группа выходит на межгрупповое взаимодействие и взаимодействие, становится органичной частью более широкой общности, а через нее и общества в целом, то в такой группе наблюдается коллективистическая направленность и она становится *группной-коллективом*.

Исследования творчества широко представлены в научных трудах отечественных и зарубежных ученых (Богоявленская Д.Б., Глотова Т.А., Грановская Р.М., Библер В.С., Хомерики О.Г. и др.). выделены критерии творчества, разрабатываются его механизмы.

Д.Б. Богоявленская в своем исследовании, изучающем феномен творчества, выделяет единицу анализа творчества. В качестве такой единицы выступает интеллектуальная активность, которая отражает познавательные и мотивационные характеристики творческой личности в их единстве. Д.Б.

Богоявленская выделяет три уровня интеллектуальной активности:

1. Стимульно-продуктивный, или пассивный уровень. Педагог с таким уровнем интеллектуальной активности придерживается известного способа действия, его деятельность безынициативна и определена внешним стимулом.

2. Эвристический уровень интеллектуальной активности. Для педагогов этого уровня характерно проявление инициативы, не стимулированной внешними факторами. Имея надежный проверенный способ действия, педагог продолжает анализировать свою деятельность, что приводит его к открытию новых способов работы, к обнаружению новых закономерностей.

3. Креативный уровень интеллектуальной активности. Для педагогов с креативным уровнем эмпирически обнаруженная закономерность становится не конечным пунктом мыслительного процесса, а самостоятельной целью дальнейшего исследования.

Выделяют следующие уровни педагогического творчества:

1. Уровень элементарного взаимодействия с коллективом. Педагог использует обратную связь, корректирует свою деятельность по ее результатам, но он действует по шаблону, по опыту других руководителей.

2. Уровень оптимизации деятельности на занятии. Творчество здесь заключается в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного педагогу содержания, методов и форм обучения.

3. Эвристический уровень. Педагог использует возможности «живого» общения с учениками.

4. Уровень полной самостоятельности. Самый высокий уровень творчества педагога. Он может использовать уже готовые приемы, но вкладывает в них свое личностное начало. Он работает с ними лишь постольку, поскольку они соответствуют его творческой индивидуальности, особенностям личности воспитанника.

В психолого-педагогической литературе различают творческие и нетворческие виды деятельности. Нетворческие виды деятельности определяются как рутинные, репродуктивные, алгоритмические и рассматриваются как подражательные. Творческие же формы деятельности определяются как оригинальные, продуктивные, эвристические и рассматриваются как противостоящие подражательным, носят творческий характер, изменяясь от творчества низкого уровня к творчеству все более совершенному.

Однако выделяется и другой подход к рассматриваемому явлению, который основан на предположении, что фактически любая деятельность включает в себя элементы подражания. «По своей сущности подражание и творчество противоположны: подражание есть воспроизведение (отражение) наличных образцов (примеров), а творчество —

создание новых и притом оригинальных общественно значимых образцов... При всей противоположности и даже полярности по отношению друг к другу, подражание и творчество взаимосвязаны между собой, проникают друг в друга... Творческая деятельность..., имея на первоначальных стадиях в значительной мере подражательный характер, постепенно освобождается от власти подражания и становится в подлинном смысле творчеством» (В.А. Просецкий).

Таким образом, линия развития деятельности педагога может быть представлена в виде следующей схемы:

Подражание → Творческое подражание → Подражательное творчество → Творчество

Проблема соотношения подражания и творчества особенно ярко проявляется в деятельности молодых руководителей коллектива народного художественного творчества. Их творческая деятельность имеет преимущественно подражательный характер, что в данном контексте является естественным этапом на пути становления творческой индивидуальности, на пути к подлинному творчеству, свободному от подражания.

Творческая деятельность педагога тесно связана с его способностью к креативности. Креативность связывают с творческими достижениями личности. Дж. Гилфорд гипотетически выделяет следующие интеллектуальные способности, характеризующие креативность:

- беглость мысли (количество идей, возникающих в единицу времени);
- гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи на другую);
- оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных взглядов);
- любознательность (чувствительность к проблемам в окружающем мире);
- способность к разработке гипотезы, иррелевантность (логическая независимость реакции от стимула);
- фантастичность (полная оторванность ответа от реальности при наличии логической связи между стимулом и реакцией).

Далее рассмотрим понятие «руководство». Руководство – это управление процессами:

1. согласования различных видов деятельности коллектива;
2. динамики развития отношений в коллективе и управления им.

Сфера руководства включает три блока:

1. организационные формы, распределение обязанностей в постановке задач;

2. работа с отдельными участниками коллектива и с коллективом в целом;
3. использование власти и принятие решений.

§3. СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В истории мировой педагогической мысли особое место занимают идеи профессиональной и трудовой подготовки подрастающих поколений, ибо на всех этапах своей истории человечество решало важную для себя задачу передачи трудового и профессионального опыта от одного поколения к другому.

В исторически обусловленном разделении общественного труда на труд умственный и труд физический развитие в истории педагогики начального профессионального (уровень, существовавший до момента принятия ФЗ № 273 «Об образовании в РФ») и высшего образования шло порознь. Несколько обиняком стоит история среднего профессионального образования, поскольку эта ветвь народного образования выделилась значительно позже остальных. Поэтому рассмотрим историю этих трех составляющих профессиональной педагогики по отдельности.

3.1. Начальное профессиональное (профессионально-техническое) образование.

В эпоху рабовладельчества произошло отделение умственного труда от физического; физический труд стал уделом рабов, рассматривался свободными гражданами как низкий и презренный. Достойным занятием рабовладельца был умственный труд, философия, политика. Это наложило отпечаток на развитие идей трудового и профессионального образования. Однако великие философы античности понимали общечеловеческое значение приобщения детей к труду в широком смысле этого слова, справедливо утверждая, что активная деятельность, труд предохраняют человека от нравственной деградации.

В эпоху средневековья, всевластия религии, профессия рассматривалась как жизненное призвание, как вид служения, установленного волей божьей и выполняемого во имя Бога. Ремесло отождествлялось с искусством, и с ним связана мистическая традиция священности, мудрости, секрета. Такое отношение к ремеслу, к своему делу составляло стержень трудовой морали общества. Основной формой профессионального обучения для детей ремесленников и купцов в средневековом городе было цеховое ученичество. Средневековый мастер передавал своему ученику из уст в уста, из рук в руки не только знания и умения, но и частицу самого себя, мир своих образов, свою индивидуальность.

В XI в. появляются педагогические произведения, поднимающие значение «механических искусств». В сочинении «Дидаскалион» организатор парижской школы Гуго Сен-Викторский (1096–1141) назвал

механику «искусством, которое необходимо при изготовлении вещей» и выделил семь искусств – сукноделие, производство инструментов и оружия, навигацию, агрикультуру, охоту, медицину, театральное искусство. Однако он, как и мыслители античности, считал механические искусства уделом «плебеев, детей неблагородных родителей».

В произведениях первых гуманистов-утопистов Т. Мора (1478–1535) и Т. Кампанеллы (1568–1639) заложены идеи всеобщего участия в труде, неприятие несправедливости и эксплуатации. Они рассматривали знание ремесел, знакомство с разными отраслями труда как признак достоинства и уважения гражданина, выступали за свободу в выборе приложения сил, за связь теории и практики, против узкопрактического обучения ремеслам. Демократический взгляд на роль ремесла, профессии в жизни общества высказал Я.А. Коменский (1592–1670). Он считал необходимым готовить детей и молодежь к трудовой жизни. В его учебнике «Мир чувственных вещей в картинках» уделяется внимание ознакомлению детей с множеством ремесел своего времени, орудиями труда, технологиями производства.

С развитием капиталистических отношений, прогрессом науки, техники и культуры XIV–XVII вв. усиливается интерес к проблемам профессионального обучения, формам его организации и повышению их эффективности. Особое значение приобретают экономические, а затем и социальные аспекты массового вовлечения детей в трудовую деятельность в мануфактуре и в ремесленном производстве.

Трактат английского экономиста и педагога Дж. Беллерса (1634–1725) «Предложения об учреждении производственного содружества» (1695) стал одним из первых проектов профессионального образования, который ставил социально-педагогическую задачу избавления от бедности путем приобщения к профессии, хорошего воспитания и широкого образования. Он сформулировал принцип соединения обучения с производительным трудом, воспринятый позднее Р. Оуэном.

На пороге Нового времени заявил о себе английский философ и педагог Д. Локк (1632–1704), разработавший педагогическую систему воспитания «делового человека», «джентльмена». На рабочий люд была ориентирована его «Записка о рабочих школах» (1696), в которой Локк предложил создать для детей из бедных семей с 3 до 14 лет специальную сеть «рабочих школ» – приютов, построенных на основах самокупаемости, где бы они обучались какому-либо ремеслу. Им предлагалась суровая и жесткая система организации жизни, надзора и воспитания будущих рабочих, которых фабриканты могли бы затем брать на работу и выплачивать школе деньги за их труд.

Развитие капиталистических отношений, индустриального производства, прогресс науки, техники и культуры вызвали массовое во-

влечение детей и подростков в производство, показали объективную и насущную необходимость в развитии профессиональных школ и ученичества. В конце XVIII в. начинается развитие новой тенденции, которая, в отличие от предыдущей, ориентированной на знание, делала акцент на владение технологией, орудиями, инструментами.

В проектах переустройства человеческого общества, которые предложили социалисты-утописты первой половины XIX в.: К.А. Сен-Симон (1770–1825), Ш. Фурье (1772–1837), Р. Оуэн (1771–1858), Э. Кабе (1788–1856) и другие, были представлены подходы к профессиональной подготовке в обществе будущего: всеобщность труда, гуманное отношение к детству, всестороннее развитие детей всех сословий и «развитие индустриальных призваний» детей, равноправность профессиональных школ в общей системе образования. Они не ограничились теоретическими изысканиями. Р. Оуэн впервые практически осуществил соединение производительного труда и подростков с их обучением и дал пример разумной организации профессионального обучения. Сторонники гуманистического направления (П. Прудон, П. Робэн, Э. Да Коста и др.) видели путь решения проблем в многоремесленном образовании, «всестороннем производственном обучении», в создании «синтетических рабочих» как условия предотвращения безработицы и адаптации рабочих к существующему узкому разделению труда. Некоторые из них вообще выступали за запрещение детского труда, хотя это было практически нереально. Рабочий и общественный деятель Франции К.А. Корбон (1808–1881) в одной из первых книг, специально посвященных анализу состояния образования для детей рабочих и системы ученичества – «О профессиональном образовании» (1859), подчеркивал значение свободного выбора профессии для личности и общества, необходимость всеобщей профессиональной подготовки рабочих и создания профессиональных школ, сочетания общего и профессионального образования, взаимосвязи умственного и физического труда. К.А. Корбон выступал против ранней профессионализации детей, подверг критике ремесленное ученичество за его длительность и низкое качество обучения, нравственное и умственное отупление детей. Видный деятель чартизма Эрнест Джонс (1819–1869) назвал систему ученичества «одним из основных проклятий современной индустрии».

Новый подход к проблемам профессионального образования был обозначен в трудах К. Маркса и заключался в интеграции социальной, политической, экономической и образовательно-воспитательной функций профессиональной подготовки рабочих. Опираясь и развивая идеи своих предшественников, Маркс одним из важнейших аспектов воспитания подрастающего рабочего поколения считал техническое обучение, которое «знакомит с основными принципами всех процессов про-

изводства и одновременно дает ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств». Был поставлен вопрос о профессиональной подготовке молодых рабочих нового типа, основанной на соединении их производительного труда с общим (умственным и физическим) образованием, сочетающей узкую специализацию с широким технологическим (политехническим) образованием и обеспечивающей, в конечном счете, не просто адаптацию рабочего к существующему разделению труда, а его подвижность, творческое отношение к деятельности и влияние на развитие технического прогресса. Марксом и Энгельсом был поставлен вопрос о социально и педагогически рациональной организации детского труда и его защите, о замене системы ученичества техническими школами.

Эти идеи получили широкий отклик в педагогических кругах социал-демократии конца XIX – начала XX в.

На Руси профессиональное обучение, «учение ремеслу» также восходит к «седой древности». Зародившись в старину, ремесленное ученичество оставалось основной формой подготовки рабочих вплоть до XVIII в.

Сподвижники Петра I В.Н. Татищев (1686–1750) и В.И. Геннин (1676–1750), создав систему государственных горнозаводских школ, разработали первые «регламенты» – документы по организации и методике «обучения искусствам и ремеслам» и воспитания будущих рабочих, их общего и ремесленного образования. Видный деятель екатерининской эпохи, последователь Д. Локка и Ж.Ж. Руссо, И.И. Бецкой (1704–1795) предложил систему сословных учреждений, рассчитанных на воспитание «новой породы людей» – не только дворян, но и третьего сословия. В написанном им совместно с профессором Московского университета А.А. Барсовым (1730–1791) «Генеральном плане Московского воспитательного дома» изложена программа подготовки для государства искусных мастеровых, обладающих высокой нравственностью, религиозностью и практической выучкой.

Представители русской классической педагогики XIX в. основное внимание сосредоточили на общечеловеческих проблемах формирования личности, на роли труда в воспитании и развитии детей. Развивая идеи общечеловеческого воспитания, Н.И. Пирогов считал, что только на нем может основываться образование профессиональное, однако лишенное узкого «специализма».

Важная роль в формировании основ профессиональной педагогики в России принадлежит великому русскому педагогу К.Д. Ушинскому, который в числе первых поставил задачу создания системы школьного ремесленного образования, отвечающего потребностям «индустриального направления века». В статьях «Ученики ремеслен-

ные в Петербурге» (1848), «Воскресные школы» (1861), «Необходимость ремесленных школ в столицах» (1868) он показал пагубность существующей системы ремесленного ученичества и выделил функции ремесленного образования нового типа: экономические – приведение ремесла в соответствие с требованиями науки и техники, социальные – подготовка отечественных специалистов, нравственные – ликвидация ученичества как формы эксплуатации детей, педагогические – разработка системы школ профессиональных и воскресных, установление связи труда и обучения, создание методики обучения ремеслу, отвечающей требованиям педагогики и психологии.

В 60-е гг. XIX в. в России началось становление теории и методики профессионального образования как самостоятельной отрасли научного знания. Оно было обусловлено развитием производства и капиталистических отношений, реформами в области школьного образования, расширением сети профессиональных учебных заведений, началом общественно-педагогического движения в России.

Этому способствовала деятельность научных и технических обществ – Русского технического общества, Вольного экономического общества, Московского общества распространения технических знаний, которые создавали учебные заведения, выдвигали проекты реформирования системы общего и профессионального образования в России, изучали зарубежный опыт подготовки рабочих и других специалистов, проводили съезды деятелей профессионального и технического образования, издавали научную, учебную и методическую литературу. Органом научно-методической мысли стал журнал «Техническое образование» (1892–1917). Особенно значительна роль Постоянной комиссии по техническому образованию Русского технического общества (1868) и ее руководителей – видных деятелей профессионального образования России Е.Н. Андреева (1868–1889) и А.Г. Неболсина (1889–1917). Вехой в становлении профессиональной педагогики стал разработанный ученым-механиком и министром финансов И.А. Вышнеградским (1831–1895) проект «Общего нормального плана промышленного образования в России» (1884), заложивший основы государственной системы профессионального образования.

В формировании российской концепции профессионального образования приняли участие известные деятели – великий русский ученый-химик Д.И. Менделеев, ученые и инженеры В.К. Делла-Вос, В.И. Гриневецкий, ученый-агроном И.А. Стебут, экономисты А.И. Чупров и И.И. Янжул, Н.А. Каблуков, инженеры-педагоги Д.К. Советкин, С.А. Владимирский, М.В. Лысковский и др. Ими были сформулированы следующие требования к системе и содержанию профессионального образования России: соответствие потребностям развивающейся

экономики, конкурентоспособность подготавливаемых кадров, обязательная база – общее образование, разнотипный и разноуровневый характер профшколы в зависимости от исходного общего образования, сочетание общего и специального в содержании образования, практическая направленность обучения и четкая специализация, постепенная замена ученичества ремесленными школами, соединение труда и ученичества рабочих-подростков с их обучением в вечерне-воскресных школах и др.

60-е гг. XIX в. – начало развития дидактики профессионального обучения в России. Ее колыбелью стало Московское техническое училище, возникшее на базе Воспитального дома и имевшее давние традиции в деле обучения ремесленников. В учебных мастерских МТУ группой мастеров под руководством ученого мастера Д.К. Советкина (1838–1912) была разработана первая в мировой практике дидактически обоснованная система производственного обучения слесарному, токарному, столярному и кузнечному ремеслам (см. §6 главы 3).

В условиях массового вовлечения детей и подростков в производство на первый план стали выступать социальные вопросы защиты и охраны детского труда и реорганизации ученичества. Особенно активно они ставились в программных документах политических партий, отражавших интересы рабочих, и в трудах их видных деятелей. Социал-демократы Г.В. Плеханов, В.И. Ленин, Н.К. Крупская, теоретик анархизма П.А. Кропоткин, народники М.К. Горбунова-Каблукова, С.Н. Кривенко и др. ставили вопросы соединения производительного труда работающих подростков и учеников, а также взрослых рабочих с их обучением. Н.К. Крупская на основе анализа мирового опыта показала, что ведущей тенденцией «прогресса техники», внедрения машин и механизмов является рост спроса на широко образованных технически, активных, инициативных рабочих.

В канун революционных событий в России стала очевидна необходимость реформы профессионального образования, приведения ее в соответствие с экономическими и социокультурными требованиями жизни, и прежде всего ее демократизации. Под руководством министра народного просвещения графа Н.П. Игнатьева в 1915–1916 гг. были разработаны проекты реформы профессионального образования, которые предусматривали создание многотипной системы профессионально-технических учебных заведений, установление связи между общим и профессиональным образованием, между школами и производством, более широкое развитие женского профессионального образования, модернизацию содержания образования на всех ступенях, повышение эффективности и согласованности управления и др. Однако попытки

демократизации и либерализации системы профессионального образования не получили поддержки со стороны правящих кругов.

В конце XIX – начале XX в. под влиянием социально-экономических и социокультурных преобразований в западноевропейской педагогике возникло реформаторское движение за трудовую школу. Видным его деятелем был Георг Кершенштейнер (1854–1932) – реформатор профессионального образования в Германии. Важной задачей народной школы он считал общую трудовую подготовку к профессиональной деятельности. Им были созданы так называемые дополнительные школы для молодых рабочих, занятых в производстве, которые давали общеобразовательную подготовку, связанную в то же время с профессией подростка. Владельцы фабрик и мастерских обязаны были освобождать рабочих-подростков для школьного обучения на 8–10 часов в неделю с сохранением зарплаты. Кершенштейнером была заложена новая система фабрично-заводского ученичества, сочетавшая практическую работу на производстве с теоретическим обучением. Он считал, что профшкола должна быть школой гражданственности. Эта система получила широкую известность во многих странах Европы как германская система профессионального обучения.

Развитие профессиональной педагогики в США связано с зарождением научного подхода к организации труда и производства, вызванного внедрением новых технологий, конвейерной организации труда, необходимостью повышения производительности и конкурентоспособности продукции. Движение научной организации труда было инициировано американским инженером Ф.У. Тейлором (1856–1915), а само применение новых методов организации труда и обучения рабочих получило название «тейлоризм». Наряду с мерами по уплотнению рабочего дня Тейлором были предложены идеи воспитания производственной культуры, рационализации труда и отдыха, учета в трудовой деятельности психофизиологии работающего человека. Тейлор ввел анализ и отбор трудовых операций и приемов, план-систему их освоения путем наблюдения за работой специальных мастеров, подбору и обучению которых уделял особое внимание. Тейлор заложил основы письменного инструктажа, сделал инструкционную карту не только производственным, но и педагогическим инструментом. Идеи Тейлора о модернизации системы организации труда и обучения и, в особенности, переобучения рабочих на производстве были развиты его соотечественниками Ф. Джилбретом, Г.Л. Ганттом, Р.В. Сельвиджем, французом А. Файоном и др., которые особое внимание обратили на обучение рациональным приемам работы и трудовым движениям, разработку инструкционных карт, воспитание инициативы рабочего в совершенствовании производства. В условиях массового производства и поопера-

ционного разделения труда на конвейере тейлоризм способствовал росту производительности труда, но одновременно вел к усилению напряженности труда, росту утомления, увеличению профессиональных заболеваний, за что подвергался критике со стороны деятелей рабочего движения.

Реформатором организации и методики профессионального обучения проявил себя один из основателей автомобилестроения Генри Форд (1863– 1947). Внедрив массовое конвейерное производство, он разработал операционно-поточную систему обучения рабочих на основе пооперационного разделения труда. Это повысило интенсивность и производительность труда, но одновременно вело к деквалификации значительной части рабочих и сокращению сроков обучения (43% обучались в течение дня, 36% – до недели, 6% – одну–две недели и только 14% от месяца до года). В дальнейшем были приняты меры по гуманизации труда рабочих на конвейере.

В конце XIX в. на Западе зарождается такая методика профессионального обучения, как практическая педагогика. Она связана с созданием особых учебных мастерских на предприятиях, благодаря чему произошло отделение завода от мастерской и придание ей педагогических функций. Здесь берет свое начало более продуманная по сравнению с эпохой ученичества «вещная» – предметная – система, основанная на отборе усложняющегося комплекса работ – «вещей» – для производственного обучения, использовании не «приглядывания», а показа приемов отобранными мастерами.

После Второй мировой войны, прервавшей исследования в области профессионального образования, стали прежде всего восстанавливаться международные и национальные центры в Европе. Они получили поддержку ЮНЕСКО, Международной организации труда, профсоюзов, под эгидой которых проводились конференции, совещания и семинары по социальным, экономическим и педагогическим вопросам подготовки рабочих. В последние десятилетия усиливается международное сотрудничество в области подготовки кадров.

Первые десятилетия, до середины 30-х гг. – период наиболее яркого и интенсивного становления российской профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли научного знания. Особенность этого периода в том, что на первый план выступали идеологические, социально-политические факторы развития профессионально-технического образования. Резкая, далеко не всегда оправданная критика дореволюционной системы подготовки кадров сочеталась с поиском новых путей образования рабочего класса как оплота революции.

Наиболее сложной и дискуссионной была проблема социально-политического и экономического обоснования путей развития народ-

ного образования в Советской России в целом и профтехобразования в частности.

Видным теоретиком профессиональной педагогики и организатором профшколы, выразившим официальные позиции Коммунистической партии и Советского государства в области профтехобразования, была Надежда Константиновна Крупская (1869–1939). Опираясь на идеи Маркса, Энгельса,

Ленина, изучив общемировые тенденции развития трудовой и профессиональной школы и ученичества, она в многочисленных статьях сформулировала основные положения социалистической теории профессионального образования. Это: единство экономических, социальных и образовательно воспитательных функций профессионального образования, его ориентация на потребности «завтрашнего дня»; связь подготовки рабочих с изменяющимися политическими и хозяйственными задачами республики; взаимосвязи профшколы с производством и реорганизация фабрично-заводского ученичества; соединение специальной и общетехнической подготовки рабочих и политехническая направленность профессионального образования; единство и преемственность общего и профессионального образования; приоритетность школьных и развитие внешкольных форм производственной подготовки и переподготовки взрослых рабочих и др. Н.К. Крупская рассматривала профессиональное образование как составную часть общей системы образования, а не просто как канал воспроизводства рабочей силы.

Несомненен общечеловеческий и демократический характер этих положений. Вместе с тем, Н.К. Крупская в духе времени в числе приоритетов ставила требования идейно-политического, классово-пролетарского воспитания будущих рабочих, воспитания «рабочих-ленинцев», обладающих революционным сознанием, что объективно противопоставляло пролетариат другим социальным группам общества, ущемляло их право на профессию.

В рамках марксистско-ленинской идеологии, наряду с этими взглядами, в 20-е гг. развивались альтернативные точки зрения, которые опирались на технократические и экономические теории, на идеи Пролеткульта. В начале 20-х гг. это была концепция «моно технического образования», представители которой предложили свое понимание связи общего и профессионального образования, считая, что в условиях возрождения промышленности основой просветительной политики РСФСР должно стать профессионально-техническое образование, а не «общее и политехническое», как это записано в Программе РКП(б).

Еще одну альтернативную официальной точку зрения представлял теоретик профессионального образования экономист и пролетар-

ский поэт Алексей Капитонович Гастев (1882–1941). Воспевая эпоху «торжествующего машинизма», нового скоростного человека, выступая против ремесленничества, он очертил контуры «индустриальной педагогики» нового типа. Будучи директором Центрального института труда, он со своими сотрудниками на основе экспериментов создал теорию «трудовых установок» и разработал концепцию краткосрочной подготовки рабочих на установочных курсах и цехах ЦИТа, которую широко внедрил в производство, противопоставив их долгосрочным формам школьной подготовки рабочих, школе фабзавуча (см. §6 главы 3).

В становлении профессиональной педагогики важную роль сыграли научно-исследовательские учреждения – Центральный институт труда, Научно-исследовательский институт подготовки промышленных кадров, Отдел профессиональной педагогики НИИ научной педагогики МГУ-2, а также кабинеты, лаборатории и отделы многих технических, медико-гигиенических, экономических институтов, занимавшиеся как теоретической, так и экспериментальной разработкой педагогических проблем подготовки рабочих. В этот период издавалось много журналов, на страницах которых обсуждались проблемы педагогики и методики профессионального обучения и воспитания («Жизнь рабочей школы», «Рабочее образование», «За промышленные кадры», «Установка рабочей силы» и др.).

Теория и методика подготовки рабочих в научной литературе и периодике впервые обретает собственный статус. А.К. Гастев дал ей несколько названий: «профессиональная педагогика», «производственная педагогика», «заводская педагогика», «индустриальная педагогика». Были и другие – «педагогика профобразования» (С.Я. Купидонов), «педагогика фабзавуча», т.е. школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) (С.Е. Гайсинович).

Педагоги 20-х гг. видели специфику профессиональной педагогики в том, что ее предметом являются обучение и воспитание рабочего-подростка, учащегося профшколы, анализ учебно-производственного процесса, отбор и конструирование содержания теоретической и практической подготовки с учетом требований производства, специальности, квалификации, связь общего, профессионального и политехнического образования и соединение труда и обучения, школы и производства в рамках отрасли, технологии формирования профессиональных навыков и умений, воспитание будущего рабочего. Они считали, что специфика профессиональной педагогики в том, что она опирается не только на общепедагогические закономерности, но и на принципы техники и технологии, организации труда и производства, психологических наук. Значительное место в эти годы заняли про-

блемы методики производственного обучения, совершенствование старых и разработка новых обучающих технологий.

С середины 30-х гг. начинается свертывание теоретических исследований в области подготовки квалифицированных рабочих. Были разведены задачи общеобразовательной и профессиональной школы. Это было связано с целым рядом факторов. Форсированная индустриализация страны вызвала резкую нехватку рабочей силы и побудила сделать акцент на краткосрочных формах подготовки рабочих непосредственно на производстве, резко сократить сроки обучения и ограничить содержание образования в школах фабзавуча (от 6 мес. до года). В связи с критикой «педологических извращений» были прекращены исследования в психологии труда, психотехнике, других науках, закрыты научные центры подготовки кадров и журналы.

Однако под давлением социально-экономических потребностей в 1940 г. была создана система государственных трудовых резервов как система, решавшая прежде всего практические социально-экономические задачи подготовки и централизованного распределения трудовых ресурсов, формируемая путем призыва и мобилизации молодежи. Профессиональной педагогике отводилась узкометодическая функция повышения эффективности, в основном, производственного обучения в ремесленных училищах и школах ФЗО. За четверть века в системе трудовых резервов сформировались квалифицированные методические службы. Методистами была разработана более эффективная и психологически обоснованная система производственного обучения, получившая название операционно-комплексной. Повышению качества обучения способствовало пособие для мастеров «Методика производственного обучения». Актуальные педагогические и методические проблемы подготовки рабочих обсуждались на страницах журнала «Производственное обучение».

Новый этап в развитии профессиональной педагогики начинается с конца 50-х гг., с принятием Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», благодаря которому профтехучилища вновь стали составной частью общей системы образования страны. Однако развитие профпедагогики в этот период тормозилось тем, что в соответствии с Законом старшим классам средней школы была придана несвойственная им функция профессиональной подготовки молодежи к массовым профессиям. Это объективно противоречило тенденциям технического прогресса, превращало ее в суррогат профессиональной школы, умаляя ее функцию интеллектуализации личности, с одной стороны, и принижало роль профессиональной школы, отвечающей задачам специальной и общетехнической подготовки, с другой. Концепция профессиональной

подготовки и трудового воспитания этого времени отражала тенденции технократизма в педагогике. В то же время в эти годы были проведены интересные исследования по организации профессиональной подготовки старшеклассников, которые в последующий период легли в основу организации профтехучилищ нового типа.

В середине 60-х гг. стала очевидна ошибочность такой модели развития образования страны и необходимость повышения роли профессионально-технического образования. Таким в тот период в условиях постановления вопроса о введении всеобщего среднего образования представлялся путь форсированного преобразования обычных профтехучилищ в средние ПТУ и превращения системы профтехобразования в один из основных каналов осуществления этой задачи.

Начался процесс расширения сети и контингентов учащихся профтехучилищ, и возникла потребность в разработке содержания, форм и методов осуществления единства общего и профессионального образования в средних ПТУ. Эти преобразования вызвали к жизни возрождение теории профессионально-технического образования. Возникли крупные научные центры – ВНИИ профтехобразования в Ленинграде (1969) и Центральный учебно-методический кабинет в Москве (1959), НИИ профтехпедагогики в Казани (1976), НИИ развития профтехобразования в Москве (1992). Социально-экономические вопросы подготовки квалифицированных рабочих исследовались во ВНИИ труда, в Институте экономики и др.

Значительная роль в становлении и развитии профтехобразования принадлежит таким ученым, как П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, А.П. Беляева, А.Н. Веселов, Л.А. Волович, Г.С. Гершунский, Н.И. Думченко, М.А. Жиделев, Е.А. Климов, М.И. Махмутов, Е.Г. Осовский, М.Н. Скаткин, С.А. Шапоринский и др., разрабатывавшим в эти годы актуальные теоретические и методические вопросы совершенствования содержания, форм и методов теоретического и производственного обучения, политехнического образования будущих рабочих, профессиональной ориентации молодежи, развития творческого потенциала и технического мышления учащихся в процессе производственной деятельности и многие другие. Вокруг них сложились творческие коллективы исследователей – ученых и практиков.

В то же время развитие профессиональной педагогики в 70–80-е гг. шло в сложных социально-политических условиях. На ее развитие существенное влияние оказали идеологические и социально-экономические факторы. Педагогическая наука была поставлена в жесткие политические рамки партийно-государственных решений, для нее были свои «запретные зоны», куда входило научное определение тенденций развития общего и профессионального образования в кон-

тексте изучения исторического опыта мировой теории и практики подготовки кадров, изучение реальной нравственно-психологической и практической готовности молодежи к труду, к профессиональному обучению и др. Объективные трудности создавали имевшие место неэффективные методы управления экономикой, ее затратный характер, вызывавшие искусственный кризис трудовых ресурсов, с одной стороны, и падение общественно-трудовой активности и профессиональной морали, с другой, тотальное огосударствление профтехобразования и лишение ведомств и предприятий ответственности и реальных механизмов регулирования подготовки рабочих с учетом потребностей производства.

Подчиняясь идеологическим канонам, профессиональная педагогика отдавала дань абстрактному теоретизированию по поводу «воспитания коммунистического отношения к труду и общественной собственности».

Возможность будущих структурных изменений показало создание и научное обоснование деятельности инновационных типов профессиональной школы – технических и профессиональных колледжей и лицеев, образовательных комплексов непрерывного образования «школа – ПТУ», «ПТУ – техникум», «профессиональный лицей – колледж – ВУЗ», фермерских школ и др., получивших широкое развитие в Российской Федерации.

3.2. Среднее профессиональное (среднее специальное) образование.

Первые средние профессиональные (технические, медицинские, сельскохозяйственные, педагогические и др.) училища и школы появились в Европе в XVII в. В России открывались: горнозаводские школы на Урале; артиллерийская школа (основана в 1712 г.), военно-фельдшерская школа (1754), театральное училище (1783), учительская семинария (с 1786 г.), акушерская школа (1797) – в Петербурге; коммерческие училища (1772, 1804) – в Москве, и др. В XIX в. среднее профессиональное образование стало осмысливаться как специфическая часть народного образования, развитие которой оказывает существенное воздействие на состояние экономики, военного дела, здравоохранения, просвещения и других областей профессиональной деятельности. С развитием промышленности, экономики и культуры в XIX в. стали создаваться промышленные, технические, коммерческие, сельскохозяйственные и другие училища и школы, многие из которых накопили значительные педагогические традиции: Московская земледельческая школа (1822), московское Комиссаровское техническое

училище (1886). Выпускники получали звание техника по различным специальностям, младшего агронома, помощника агронома и др.

Специалистов для торгового флота готовили мореходные и судостроительные училища, в т.ч. в Архангельске (1841), Ростове (1876), Одессе (1898). Во многих городах открылись коммерческие училища, учительские семинарии, фельдшерские школы. В 1914–15 гг. действовало свыше 400 средних профессиональных учебных заведений (54 тыс. учащихся).

В условиях НТР (с середины XX в.) среднее профессиональное образование выросло в одно из массовых направлений профессионального образования. При этом во многих странах среднее профессиональное образование фактически становится ступенью высшего образования.

Государственные и муниципальные средние профессиональные учебные заведения существуют в большинстве стран. В странах с традиционно развитой рыночной экономикой широко представлен и сектор частных учебных заведений, принадлежащих отдельным корпорациям, фирмам и т. п.

В условиях многоступенчатой системы профессионального образования подготовка специалистов среднего звена часто ведётся на базе университетов и профилированных (отраслевых) вузов. В ряде зарубежных государств (например, в США) подготовка специалистов среднего звена осуществляется в средних профессиональных и технических колледжах, технических институтах (часто объединяемых под названием послесредние или двухгодичные учебные заведения). Они могут функционировать как факультет или отделение 4- или 2-годичного колледжа или как самостоятельные 2-годичные колледжи и составляют примерно 40% ВУЗов США. Уровень и направленность специальной подготовки в них в значительной мере сходны со средними профессиональными учебными заведениями Российской Федерации. Но на общеобразовательную подготовку в них отводится незначительное количество учебного времени (например, в технических – около 10%). В США после 1960 г. стала быстро развиваться сеть младших колледжей. В них принимаются лица с общим средним образованием (12 лет обучения), студенты могут выбрать программу младшего курса вуза.

Обучение в младших колледжах платное. Многие студенты выбирают сокращенный курс, который дает возможность окончившему получить низшую техническую должность в различных фирмах.

В первые годы советской власти было организовано около 450 новых учебных заведений (получили наименование техникумов). В 1921/22 учебном году работало 936 техникумов (123,3 тыс. учащихся), которые готовили кадры по почти 20 отраслевым группам специальностей. В 30-х гг. в СССР номенклатура специальностей значительно

расширилась, были созданы вечерние и заочные отделения в техникумах (в 1930 г. – при 584 техникумах).

Организованы новые техникумы на Урале, Д. Востоке, в Сибири, Казахстане и союзных республиках – преимущественно вблизи крупных промышленных строек. В 1940 г. было 3,7 тыс. средних профессиональных учебных заведения (974,8 тыс. учащихся, в т.ч. 787,3 тыс. на дневных отделениях). В годы Великой Отечественной войны училища и техникумы, учительские институты выпустили около 340 тыс. специалистов. После войны действовало свыше 4 тыс. техникумов и училищ (1007,7 тыс. учащихся). В 50-х гг. открыты специализированные вечерние и заочные техникумы, расширена сеть подобных отделений при дневных учебных заведениях. Сеть учебных заведений к началу 60-х гг. выросла незначительно (свыше 3,4 тыс.), однако число учащихся увеличилось вдвое – 2,4 млн. В 70–80-х гг. число учебных заведений в СССР относительно стабилизировалось (в 1989/90 учебном году – 4,5 тыс.; в 1980 – 4,3 тыс.), число учащихся стало снижаться (4611 тыс. – в 1980; 4231 тыс. в – 1989/90).

Основные функции специалистов со средним профессиональным образованием: в сфере материального производства – подготовка и обработка технической, технологической и других видов информации для реализации инженерно-технических и управленческих решений; управление деятельностью первичных звеньев производства; обеспечение работы технических и технологических систем и управление ими; в отраслях социальнокультурного комплекса – проведение образовательного процесса, оказание доврачебной помощи, художественно-исполнительская деятельность, организация работы учреждений культуры, предоставление сервисных услуг населению.

После распада СССР на территории Российской Федерации в 1993 г. действовало свыше 2,6 тыс. государственных средних специальных учебных заведений (2,09 млн. учащихся, в т.ч. на дневных отделениях – около 1,49 млн.). С 1991 г. впервые открыта подготовка специалистов среднего звена по специальностям: «Коммерческая деятельность», «Менеджмент», «Биржевая деятельность», «Маркетинг», «Аудит».

По организационно-правовым формам средние профессиональные учебные заведения разделяются на государственные, муниципальные, негосударственные. Средние профессиональные учебные заведения имеют в своей структуре филиалы, учебно-консультационные пункты, подготовительные отделения, учебные и учебно-производственные мастерские и хозяйства, учебные полигоны и т. п. В их составе и при них могут быть производственные предприятия, дру-

гие организации, деятельность которых определяется соответствующими нормативными положениями.

В Российской Федерации среднее профессиональное образование осуществляется в колледжах, техникумах (политехникумах), училищах, средних профессиональных учебных заведениях-предприятиях (учреждениях). Техникумы готовят специалистов в основном для промышленности, сельского хозяйства, транспорта и связи. Училища готовят специалистов для отраслей непромышленной сферы и подразделяются на педагогические, медицинские, искусства и некоторые другие. Иногда название училища традиционно носят учебные заведения авиации, морского и речного флота.

Среднее специальное учебное заведение-предприятие – самостоятельный учебно-производственный комплекс, реализующий профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования и осуществляющий производственную деятельность, направленную на повышение уровня профессиональной подготовки студентов. К ним относятся техникумы, предприятия, лесхозы-техникумы, лечебные учреждения-медучилища и др.

Колледж – самостоятельное учебное заведение (или структурное подразделение университета, академии, института), реализующее программы среднего профессионального образования повышенного уровня. Колледжи открывают возможность их выпускникам получить высшее профессиональное образование по сокращённой ускоренной программе.

3.3. Высшее образование.

Попытки организационного выделения обучения для лиц, предназначенных к деятельности на высших ступенях социальной иерархии, отмечены ещё в государствах Древнего Востока, т.е. в раннеклассовом обществе. Содержание высшего образования впервые чётко оформилось в период античности. Платон впервые выделил элементарную, среднюю (общеобразовательную) и высшую ступени обучения.

Древнегреческий идеал образования признавал достойными свободнорождённого только предметы, способствовавшие духовному совершенствованию. На содержание обучения на высшей стадии оказывал влияние быт античных государств, участие граждан в собраниях, выборность и т.п., достаточно высокий уровень развития науки и связанный с этим интерес к философскому знанию. Основой высшего образования был признан канон «круга знаний», или «энциклопедии», позже, в Древнем Риме, получивший название семи свободных ис-

кусств. В Древней Греции после овладения этим канонам юношам надлежало получать подготовку по философии (как считал Платон) или по риторике (как считал Исократ). Аристотель впервые указал на необходимость сочетания широкого общего образования с изучением профессии, причём общеобразовательная подготовка должна быть направлена на выработку ориентации во многих предметах и способностей к самостоятельному суждению. Через труды Аристотеля идеалы высшего образования на базе широкого общего образования перешли в средневековые и сохранили своё значение практически до современности.

Важный этап в истории высшего образования – возникновение первых университетов, распространившихся в западноевропейских городах главным образом с XIII в. Они создавались как корпорации учёных нескольких специальностей и школяров, избравших для будущей профессиональной деятельности богословский, медицинский или юридический факультеты.

Университеты наложили значительный отпечаток на оформление высшего образования и облика высшего учебного заведения (ВУЗа) утверждением принципов академических свобод – свободы студента самостоятельно строить программу изучения предмета, свободы преподавателя самостоятельно вести исследования и излагать их результаты студентам, выборности руководящих органов, участия студентов в самоуправлении и т. п.

Становление светской науки (XVI–XVII вв.) и связанное с запросами общественного производства укрепление «реального» направления в преподавании обусловили расширение специализации в высшей школе. В университетах (даже в рамках традиционных медицинских и юридических факультетов) и помимо них стали возникать относительно самостоятельные научные и практические школы.

Научный подъём, начавшийся в эпоху Возрождения и приведший в XVII в. к созданию классической науки нового времени, распространение гуманистических идеалов и представлений о значимости человеческой деятельности для благополучия государства способствовали переориентации высшего образования. На базе естествознания был накоплен значительный материал, сделавший возможным широкую дифференциацию наук и, т.о., специализацию их преподавания. В XVII–XVIII вв. ещё на традиционных для университетов богословском, медицинском и юридическом факультетах началось преподавание новых систематических курсов естествознания, истории, физики, фармации и др. Специализация предметов влекла за собой открытие соответствующих новых кафедр и факультетов. В XVII–XVIII вв. подготовку специалистов на основе новейших данных с использованием в учебном

процессе лабораторных опытов, экспериментов, участие в экспедициях и т. п. взяли на себя научные общества и академии наук, пользовавшиеся покровительством государства (Лондонское королевское общество, Парижская АН, Петербургская АН и др.).

Усиление практических начал в содержании образования было шагом на пути к утверждению реального направления в деятельности высшей школы. Оно впервые оформилось как общенациональная система в учебных заведениях, открытых во Франции в период революции 1789 г. (Политехническая школа, Национальная школа мостов и дорог и др.). В них преподавали ведущие учёные страны. Подобная эволюция характерна в XVIII–XIX вв. для многих центров профессионального образования в Европе, в т. ч. в России (Горное училище в Петербурге и др.). В XIX в. оформились основные современные отрасли Высшего образования и их группы. На понимание высшего образования в XIX в. сильное воздействие оказала реформа, осуществлённая по инициативе В. Гумбольдта при основании Берлинского университета: тесная связь преподавания с научными исследованиями, в которых участвовали как профессора и преподаватели, так и студенты.

Университеты ставили целью широкое гуманитарное или естественнонаучное образование, а отраслевые ВУЗы – прочные практические знания, и в некоторых случаях, в силу субъективных факторов, они обеспечивали своим выпускникам достаточно широкое общенаучное образование. Такой положительный опыт, получивший международное признание, связан, например, с деятельностью Московского технического училища (ныне Московский технический университет им. Н.Э. Баумана), где в 70-х гг. XIX в. была разработана т.н. русская система технического образования, Петербургского технологического института, Петербургской медико-хирургической академии (ныне Военно-медицинская академия).

В середине XX в. НТР привела к серьёзному изменению и перестройке связей высшего образования с обществом, наукой, производством: высшее образование становится важным и активным фактором культурной, экономической и социальной жизни. Уровень и динамика развития высшего образования в значительной мере определяют культурный, научный и технический потенциал общества как один из основных факторов долговременного воздействия на его прогресс.

ВУЗы многих стран мира обычно распределяются по категориям государственных, муниципальных, частных – негосударственных (к этой группе относятся и духовные ВУЗы). Практикуется как платное, так и бесплатное обучение. В 60–70-х гг. XX в. определилась тенденция к усилению роли государства в определении содержания образования, его профилированию. С этой целью разработаны различные систе-

мы государственной аккредитации ВУЗов и управления системой ВУЗов в интересах единой научно-технической и образовательной политики. Создаются специальные государственные органы по координации науки и высшего образования.

Учебные планы и организация учебного процесса в высшей школе каждой страны имеют свои особенности. Общей тенденцией стало усиление общекультурной и общенаучной подготовки и повышение удельного веса самостоятельной работы студентов.

Учебный процесс в высшей школе в современных условиях в возрастающей степени приобретает для студентов характер самостоятельного и поискового. Самостоятельная работа в ВУЗе имеет систематический, усложняющийся, непрерывный характер. Элементы самостоятельной работы органически включены во все виды учебной работы, а качество самоподготовки студентов определяет и эффективность аудиторной их работы. Повышение удельного веса самостоятельной работы при одновременном усилении ориентирующих функций аудиторных занятий – одно из направлений совершенствования организации учебно-воспитательного процесса.

Для ВУЗов многих стран участие студентов в исследовательской работе – давняя традиция. В современных условиях эта тенденция охватила большинство отраслей высшего образования. Взаимосвязь исследовательской деятельности и обучения создаёт условия для развития творческих способностей личности и приобретения необходимых навыков научного труда. Сложная проблема интеграции исследовательской деятельности и обучения решается чаще всего на путях включения элементов научных исследований или разделов исследовательского характера в аудиторные и самостоятельные работы, подготовку студентами научных обзоров, рефератов и т.п., выполнения исследований в соответствии с учебным планом и в процессе подготовки итоговых работ. Интеграция науки и образования возможна и успешна лишь при достаточно развитом научном потенциале ВУЗа, который опирается на необходимую кадровую и научно-техническую базу.

В 80-х гг. XX в. в вузах большинства стран мира перешли к непрерывной практике обучающихся по профессии, начиная с первого года обучения. Итоговые работы трактуются как наиболее полно моделирующие задачи профессиональной деятельности будущих специалистов и наиболее объективно демонстрирующие достигнутый ими уровень освоения профессии и специальности, творческого осмысления профессиональных задач. В 70–80-х гг. сформировалась устойчивая тенденция к усилению исследовательского характера этих работ.

Большое внимание уделяется организации практического обучения. Развиты вечернее и заочное обучение. В последние десятилетия

широкое распространение получили открытое и дистанционное образование. Важное значение придаётся так называемому последипломному образованию, повышению квалификации специалистов, идёт постоянный поиск путей совершенствования учебной, научной и профессионально-практической деятельности вузов и обеспечения непрерывности образовательного процесса.

В ряде стран некоторые вузы перешли также к различным вариантам поэтапного приобретения студентами высшего образования на базе среднего профессионального или среднего специального (например, начиная с младшего колледжа с двухлетним сроком обучения).

Сложившаяся в СССР система высшего образования была генетически связана с приоритетным развитием в России (с XVIII в.) профессиональных школ – в отличие от европейских, по преимуществу университетских систем высшего образования. В СССР университеты составляли около 10% от общего числа вузов. Система советских вузов формировалась главным образом в конце 20-х и в 30-х гг. XX в., в период индустриализации, что сыграло свою роль в обеспечении промышленности, транспорта и других отраслей народного хозяйства квалифицированными специалистами. В условиях административно-командной системы высшая школа столкнулась со многими трудностями. Развитие ВУЗов шло по экстенсивному пути, рост выпуска специалистов не сопровождался должным повышением качества их подготовки. Систематически отставала от требований науки и практики материальная база вузов. Глубокая реформа системы высшей школы, начавшаяся в конце 80-х гг., продолжается с начала XXI в. Начала осуществляться структурная перестройка вузов, которая предусматривает многоуровневую систему образования: первый уровень высшего образования (4 года обучения) обеспечивает базовое высшее образование и заканчивается присвоением степени бакалавра в одном из направлений подготовки; 2-й уровень (2 года обучения в зависимости от специальности) обеспечивает профессиональную подготовку в этой специальности и заканчивается присвоением степени магистра; 3-й и 4-й уровни (продолжительностью 3 и 2 года соответственно) обеспечивают научно-педагогическую подготовку и завершаются выполнением и защитой диссертационной работы с присуждением степени кандидата или доктора наук. Многие специализированные вузы (педагогические, технические, технологические, химические и т.д.) стали преобразовываться в университеты – как классические, так и профильные (например, в технические), в профильные академии. В вузах восстанавливаются принципы автономии (в т.ч. в выборе методической системы, очередности прохождения учебных курсов и т.п., правил комплектования студенческих контингентов и др.) и внутреннего самоуправления.

3.4. Развитие коллективов народного художественного творчества в СССР

Развитие художественной самодеятельности в 30-е годы

В 1936 году Центральный дом самодеятельного искусства им. Н.К. Крупской был реорганизован во Всероссийский дом народного творчества им. Н.К. Крупской, который перенёс основную свою работу на деревенскую самодеятельность. Вплоть до войны продолжала развиваться и стабилизироваться сеть областных и краевых домов народного творчества, а также домов художественной самодеятельности профсоюзов. Стали более регулярными смотры художественной самодеятельности в республиках, областях, районах. Продолжалось проведение знаменитых ежегодных Ленинградских олимпиад самодеятельного творчества (1933 год - 7-ая, 1934 год - 8-ая олимпиада и т.д.). Такие же олимпиады проводились во многих районах страны - на Урале, Украине, в Сибири.

Огромное значение для художественной самодеятельности имело проведение летом 1936 года в Москве Первой Всесоюзной хоровой олимпиады. Ей предшествовали смотры на местах.

В финале олимпиады в Москве участвовали 29 лучших хоровых коллективов, среди них ДК им. М. Горького и ДК им. Первой пятилетки города Ленинграда, хор вычугских ткачей, хор строителей г. Казани. Эти хоры, отмечалось в одной из рецензий, «выступали не только не хуже, но подчас и лучше профессиональных хоров».

Смотры, конкурсы, олимпиады получали большой общественный резонанс. В ходе их создавались новые кружки, осваивались и развивались новые жанры. Прежде всего, активно осваивались новые жанры, в частности, быстро росло количество эстрадных и джазовых коллективов, обогащался и расширялся инструментальный состав народных оркестров. Значительно вырос «средний» исполнительский уровень драматических кружков.

К этому времени относится активизация внимания к народному хоровому и инструментальному творчеству. Если в 20-е годы шли дискуссии о ценности народных хоров, нужных и ненужных народных музыкальных инструментах, то в 30-е годы эти риторические вопросы постепенно снимались. Разворачивалась работа по организации коллективов этих жанров, их осовремениванию, поиску новых выразительных средств, репертуара.

Народные хоры, оркестры оставались во многих местах основными проводниками музыки в массы.

Не менее важно отметить, что к этому времени относятся попытки воссоздания и выведения на сцену фольклорных коллективов. После дли-

тельного «прохладного» отношения к этой форме, широко бытующего в то время народного творчества, были предприняты практические меры по «окультуриванию» и воссозданию образцов фольклора на клубной сцене. Одним из известных ансамблей фольклора, организованных в середине 30-х годов, был ансамбль «Гдовская старина». Создан он был в Гдовском районе Псковской области. В ансамбле объединились любители старинного пения, игры на гармониках и балалайках, танцев и прочее.

Интересно, что участники ансамбля явились инициаторами строительства клуба, где они и обосновались. В репертуаре ансамбля широко использовались инсценировки народных песен, старинных обрядов. Этот ансамбль получил широкую известность, выступал неоднократно в Москве, по центральному радио.

Большую работу поискового характера проводил созданный в марте 1936 года Театр народного творчества в Москве. С учётом опыта этого театра в 1937 году были открыты театры народного творчества в Куйбышеве и некоторых других городах.

Театр народного творчества в Москве оказывал неоценимую помощь в развёртывании художественной самодеятельности. В театре показывали достижения лучшие коллективы страны, готовились специальные творческие программы по типу массовых празднеств, приуроченные к наиболее значительным событиям в жизни страны - Первомайским праздникам, Ленинским дням и т.д. Директор театра Б.М. Филиппов в статье, опубликованной в газете «Труд» 18 марта 1937 года, писал: «Для того чтобы показать творчество народов СССР во всей полноте и разнообразии, нам нужна помощь крупнейших мастеров искусств. Мы верим в большие перспективы театра, ибо он черпает кадры исполнителей из народных масс».

Сцена театра предоставлялась для проведения олимпиад, смотров, заключительных концертов самодеятельности. На базе театра работало большое число самодеятельных показательных кружков, которыми руководили выдающиеся мастера искусств. Танцевальным кружком руководил И. Моисеев, джаз-оркестром - Л. Утёсов. Кружки театра становились своеобразной творческой лабораторией, их деятельность привлекала поиском новых форм и выразительных средств.

В рассматриваемые годы самодеятельность продолжала обогащаться по репертуарной линии. Происходило это по разным направлениям: во-первых, по линии обращения значительной части кружков к русской и зарубежной классике, к лучшим произведениям А. Пушкина, А. Глинки, М. Грибоедова, А. Островского, В. Шекспира, М. Мусоргского, Н. Римского-Корсакова; пьесам М. Горького, В. Вишневского, В. Билль-Белоцерковского, К. Тренера и др. Во-вторых, по линии более

углубленного раскрытия содержания пьес, их более высокого художественного и технического исполнения. В-третьих, по линии социального переосмысления образцов народного творчества, всё более объективного отношения к ним, исключения вульгарно-критической их оценки; в-четвёртых, по линии активного обращения к новому советскому репертуару.

К числу положительных моментов в области репертуара можно также отнести то, что резко уменьшились случаи субъективного толкования и искажения пьес по воле руководителя, усилился интерес к фольклору, остро звучащим социальным произведениям. Это стало особенно заметным, начиная с декад национального искусства и литературы, проводимых ежегодно в Москве.

В их рамках демонстрировались и достижения самодеятельного творчества. В 1936 году состоялись декады искусств Украины и Казахстана, в 1937 - Грузии, Узбекистана, в 1938 - Азербайджана, в 1939 - Киргизии и Армении, в 1940 - Белоруссии и Бурятии, в 1941 году - Таджикистана.

1 августа 1939 г. открылась Всесоюзная сельскохозяйственная выставка, на площадках которой стали выступать лучшие самодеятельные коллективы. Только в 1939 году на выставке выступил ряд русских ансамблей песни и пляски, колхозный ансамбль песни и пляски Узбекистана, хор колхозников Казахстана, ансамбль комузистов Киргизии, ансамбль ашугов и зурначей Азербайджана и другие коллективы.

Происходило повышение роли художественной самодеятельности в духовной сфере, росло её влияние на хозяйственную жизнь, воспитание масс, укрепление оборонного могущества страны.

Художественная самодеятельность помогала в борьбе с безграмотностью, религиозностью, которые давали о себе знать особенно остро в деревне. Самодеятельность выполняла эстетически-просветительные задачи в тех местах, куда профессиональное искусство не доходило и не могло активно влиять на население.

В начале 30-х годов в Ленинграде впервые возникли музыкальные коллективы, которые впоследствии оформились как ансамбли песни и пляски.

В 1932 году в Доме культуры Васильевского района (ныне Дом культуры им. Кирова) была инсценирована поэма «Гармонь» Н. Кузнецова. Её исполняли рабочий хор, оркестр народных инструментов, чтецы и танцевальная группа. Дом культуры промкооперации (ныне Дворец культуры им. Ленсовета) показал ряд интересных музыкальных спектаклей. К 19-ой годовщине Октября любительский ансамбль песни и пляски подготовил музыкальную композицию «Родина».

Во второй половине 30-х годов появились кружки фотолюбителей, значительно окрепла танцевальная самодеятельность и ИЗО самодеятельность. Расширился инструментальный состав русского народного оркестра за счёт введения баянов, были созданы первые оркестры национальных музыкальных инструментов в республиках.

Выдающийся советский композитор, дирижёр, создатель и руководитель Красноармейского ансамбля песни и пляски А. Александров писал в 1938 году о том, что ансамблевая форма художественной работы должна получить большое распространение. Крупные предприятия имеют полную возможность создать у себя заводские ансамбли песни и пляски. При этом вовсе не обязательно, чтобы в состав ансамбля входило 150 - 170 человек. Можно организовать небольшие, в 20 - 30 человек, ансамбли. А. Александров высказал ряд принципиальных соображений о проблемах этой формы, дал методические рекомендации. В частности, он затронул организацию учёбы участников, проблему репертуара. По его мысли, ансамбль имеет возможности «работать над разнообразным народным и классическим репертуаром.

Художественное руководство ансамбля должно подбирать такой репертуар, который позволил бы полностью использовать все художественные средства коллектива, т.е. хор и плясунов. Благодарным материалом могут служить народные плясовые и хороводные песни и вообще песни народов СССР».

К 20-й годовщине Октября подводились итоги развития художественной самодеятельности за два десятилетия. К тому времени этот процесс отличался многогранностью, разнообразием форм, видов и жанров. Только в области музыкальной самодеятельности действовали четырёхголосные хоры, крестьянские хоры народной песни, театрализованные хоры, ансамбли песни и пляски, оперные студии, певцы-солисты, звукоподражатели, свистуны, вокальные дуэты и трио; оркестры - симфонические, русских народных инструментов, духовые, домровые, шумовые, джаз-оркестры; ансамбли национальных инструментов - кантелисты, бандуристы и т.п.; квартеты домр и так называемые деревенские трио - мандолина, балалайка, гитара; гармонисты, жалеечники и т.д. Художественная самодеятельность превратилась в разветвленную сеть драматических, хореографических кружков и студий. Выступления их собирали тысячи зрителей, транслировались по радио.

Во время смотров, конкурсов профессиональное мастерство участников, копирование форм, репертуара, содержания деятельности профессиональных коллективов оценивались высшим баллом. Это вынуждало руководителей отказываться от массового вовлечения желающих петь, танцевать, играть, развития подлинно самодеятельных

начал в работе и ориентироваться на отбор среди участников наиболее способных.

Несмотря на принимаемые меры, недостаточно подготовленными оставалось большинство руководителей кружков. Они продолжали готовиться в основном на курсах, которых было недостаточно. Так, за первое полугодие 1938 году на 153 профсоюзных курсах было обучено 445 человек. Из них 185 - на трёхмесячных курсах, а остальные - на краткосрочных курсах и семинарах. Учитывая количество кружков, исчисляемое к тому времени десятками тысяч, подготавливаемых было явно мало. Низким было качество подготовки на краткосрочных курсах и семинарах.

Количество обучающихся в специальных учебных заведениях - музыкальных, художественных, театральных техникумах и училищах на отделениях организаторов и инструкторов художественной самодеятельности оставалось небольшим. Их выпуски не могли существенно улучшить состав кадров руководителей. Причём в конце 30-х годов приём на эти отделения был ещё уменьшен.

Несмотря ни на что, художественная самодеятельность оставалась основным источником удовлетворения эстетических потребностей населения, особенно на селе и в малых городах. Неизмеримо выросла художественная самодеятельность и количественно. С начала 30-х годов, когда было около трёх миллионов участников, число их увеличилось к началу 1941 года до 5 миллионов. Можно отметить такую деталь: если в 1933 году в одном профсоюзном клубе в среднем работало 6-7 кружков (примерно 160 участников), то в 1938 году - 10 кружков (примерно 200 участников). Значительно выросло исполнительское мастерство участников. Не только отдельные коллективы и исполнители демонстрировали во время смотров, олимпиад высокий профессионализм. В массе своей художественная самодеятельность сделала значительный шаг в сторону мастерства, овладения нотной грамотой.

Идея организации в художественной самодеятельности разноплановой учебно-творческой работы, дальнейшей разработки её специфической методики становится доминирующей. Систематический и полноценный учебно-творческий процесс рассматривался как один из основных факторов, обеспечивающих развитие художественной самодеятельности, овладение новым, постоянно усложняющимся репертуаром. Развитие актёрской, хоровой, танцевальной, инструментально-исполнительской культуры, новых ритмов, нового содержания, новых художественно-технических приёмов ставилось в центр всей деятельности кружков.

Значительно укрепилась материальная база кружков. В строй вступали такие гиганты, как Дворец культуры им. Кирова в Ленингра-

де, Дворец культуры им. Сталина в Москве, Рыбинский дворец культуры. Значительно возросли расходы профсоюзов на развитие художественной самодеятельности, работу клубов. Значительно окреп статус профсоюзных клубов. Состоявшееся в апреле 1939 года 3-е Всесоюзное совещание по работе профсоюзных клубов приняло Положение о профсоюзном клубе, которое предусматривало права и обязанности его в отношении массового художественного творчества. Всё это обеспечивало благоприятные условия для развития разных жанров массового творчества, особенно в городе. Широкое развитие получили платные студии: инструментальные, хоровые, литературные, хореографические, изобразительного искусства.

Быстро росли массовые виды художественной самодеятельности. Только с 1935 по 1938 года количество участников музыкальных кружков в профсоюзных клубах выросло со 197 тысяч до 600 тысяч человек, драматических - с 213 тысяч до 369 тысяч. В целом в профсоюзной самодеятельности насчитывалось более одного миллиона участников.

Проводимые перед войной областные смотры, а затем Всесоюзный смотр театральной самодеятельности (декабрь 1940 - январь 1941 года), организованный Комитетом по делам искусств, продемонстрировали во всей полноте завоевания и огромные перспективы массового художественного творчества. Во Всесоюзном смотре участвовало 30 тысяч коллективов (из них 22 тысячи - из села), насчитывающих более 417 тысяч участников.

В планы работы театральных коллективов включали ознакомление с актёрским мастерством, сценической речью; музыкальных и хоровых коллективов - изучение нотной грамоты, техники игры на инструментах, постановку голоса; коллективов изобразительного искусства - изучение рисунка, живописи, композиции; танцевальных коллективов - ознакомление с основами и методикой народного и классического танца, актёрского мастерства. Для проведения учебной и воспитательной работы в коллективах предлагалось широко использовать заочные консультации и заочное художественное образование, организованные домами художественной самодеятельности и домами народного творчества.

Было обращено внимание на необходимость упорядочения смотров, концертов художественной самодеятельности. Смотры, олимпиады предлагалось проводить на предприятиях ежегодно, а в масштабах страны - по специальному постановлению партийных и государственных органов.

Ставились кадровые, материальные и репертуарные вопросы, на решении которых сосредоточивалось внимание профсоюзных органов, домов, народного творчества, художественной самодеятельности.

К выполнению этой программы художественной самодеятельности, органы культуры приступили в конце 30-х годов. Однако полностью развернуться не удалось. Осложнение международной обстановки, вероломное нападение фашистской Германии на нашу страну прервали мирную созидательную работу советских людей. Художественная самодеятельность, как и всё советское искусство, вступила в борьбу с врагом.

3.5. Художественная самодеятельность в годы Великой Отечественной войны

В первые дни войны многие артисты думали, что их деятельность в искусстве закончилась, и были готовы к тому, чтобы выполнять любую работу, необходимую Родине. Однако оказалось, что задушевная песня, страстный монолог и танец помогали людям переходить роковой рубеж, отделявший их прежнюю жизнь от будущего, в которое одни вступали, перешагнув порог призывных пунктов, другие - проводив своих близких на фронт.

Начало войны значительно осложнило деятельность кружков. Связано это было с общими трудностями военного времени, резким сокращением численности художественной самодеятельности и необходимостью перестройки её на рельсы военного времени. Она должна была своими средствами помогать борьбе народа против захватчиков, разоблачать антигуманную сущность фашизма, его патологическую ненависть к социализму.

Несмотря на трудности военного времени, проявился глубинный характер интереса народа к самодеятельному творчеству.

Развитие художественной самодеятельности осуществлялось как бы тремя потоками - в тылу, в действующих частях и соединениях, в партизанских отрядах и зонах. Самой мощной во все годы войны была сеть самодеятельных кружков в тылу, среди гражданского населения, на фабриках, заводах, в совхозах и колхозах.

Прежде всего, в первые месяцы войны большинство кружков резко снизили активность, многие распались и прекратили работу. Произошло это по нескольким причинам. Во-первых, в связи с мобилизацией значительной части населения, особенно мужского, на фронт; во-вторых, из-за временной, но быстро распространившейся оккупации части территории страны; в-третьих, в связи с разрушением и передачей под другие нужды (использование под госпитали, военные курсы, штабы формирований и т.п.) части клубных учреждений, в результате

чего кружки вынуждены были менять привычное место занятий и переходить в цеха, красные уголки, общежития и т.п.; в-четвёртых, в связи с перестройкой быта, всей жизни на военный режим, увеличением занятости населения и продолжительности рабочего времени; в-пятых, сказался и неблагоприятный психологический климат в стране, сложившийся в первые месяцы войны.

Один из волнующих эпизодов войны – это история создания танцевального ансамбля Ленинградского фронта, в который вошли подростки, занимавшиеся перед войной в студии Ленинградского Дворца пионеров. Её возглавляли Р.А. Варшавская и Аркадий Ефимович Обрант (1906 - 1973), умные, чуткие педагоги, поощрявшие творческую инициативу ребят, способствовавшие развитию их патриотических чувств.

В первые дни войны Обрант вступил в народное ополчение, а в феврале 1942 года он получил распоряжение политотдела фронта отыскать своих бывших учеников для пополнения агитбригады 55-й армии. Ему удалось собрать всего лишь 9 крайне истощённых ребят. Но уже через месяц Обрант подготовил с ними несколько танцевальных номеров.

«...30 марта 1942 года ребята приняли участие в концерте на слёте сандружинниц и врачей... Ребята танцевали, преодолевая слабость... А в зрительном зале плакали девушки-сандружинницы, невозможно было удержаться от слёз при виде измождённых блокадных детей, старающихся из последних сил весело и темпераментно плясать», - вспоминает А.Е. Обрант.

После отдыха и лечения в полевом госпитале подростки начали работать с энтузиазмом и вскоре приобрели отличную танцевальную форму. В каждый номер - а они преимущественно исполняли танцы героического содержания: красноармейские пляски и другие - ребята вкладывали столько темперамента и страсти, будто сражались в настоящем бою.

Ансамбль дал более трёх тысяч концертов для бойцов Ленинградского фронта и жителей города. 9 мая 1945 года, во время торжеств, происходивших на Дворцовой площади, юные танцоры исполняли ликующий «Марш Победы». Они по праву заслужили высокую честь участвовать в этом празднике. Подобной чести были удостоены многие артисты, выступавшие в этот незабываемый день на площадях нашей страны перед многотысячными зрителями. Отечественная война подтвердила, что советские артисты всегда были с народом - и в году бедствий и в дни побед.

После окончания войны все участники ансамбля (состоящего уже из 18 человек) были награждены орденами и медалями и демобилизованы из армии.

В 1945 году ансамбль передали в Ленгосэстраду, где на его основе был создан Молодёжный ленинградский ансамбль танца. В суровые военные годы искусство танца оказывало сильнейшее эмоциональное и идеологическое воздействие на тогдашнюю аудиторию, остро нуждающуюся в светлых, радостных впечатлениях. И эта нерасторжимая связь с народной жизнью дала новый толчок развитию советской хореографии, в том числе и эстраднему танцу, подсказав и новые темы, и новые формы их воплощения.

Художественная самодеятельность военных лет перешла в основном на работу небольшими коллективами. Это позволяло им быть высококомобильными, лёгкими для передвижения. Их выступления легко было организовать в небольшом помещении, в госпитальной палате, на вокзале, агитплощадке, на полевом стане, в красном уголке и т.п.

Художественные кружки Москвы дали свыше трёх тысяч концертов в частях Красной Армии, оборонявших Москву, на строительстве ближних и дальних рубежей. Такую же работу вели коллективы Ленинграда.

Самодеятельные коллективы проводили большую концертно-творческую работу среди воинов Красной Армии и на фронте, и в тылу, выступая перед ними в местах формирования воинских соединений, в госпиталях.

По имеющимся неполным данным, только в 1943 году участники художественной самодеятельности профсоюзных клубов дали концерты для 1165 тысяч бойцов, командиров, политработников.

Среди концертных бригад во многих областях проводились смотры, конкурсы за право выступать перед фронтовиками. В бригады отбирались подлинные мастера, владеющие искусством песни, игры на инструментах, актёрскими данными, умеющие своим искусством поднять дух бойцов, их настроение.

Летом 1942 года в Москве был проведён городской смотр агитбригад, в котором участвовало 50 коллективов. С 27 декабря 1942 года по 5 января 1943 года в столице были проведены выступления лучших агитбригад, кружков и солистов художественной самодеятельности, в которых приняли смотры по жанрам, которые вызвали большой интерес и приток новых сил в самодеятельность.

Особенно активно начали проводиться различные смотры с 1943 года. Их проведению придавалось важное значение. Во-первых, они давали возможность активнее восстанавливать ранее существовавшие и формировать новые кружки, вовлекать новых участников; во-вторых,

смотры позволяли значительно активизировать художественно-творческую деятельность кружков, увеличивать количество их выступлений перед населением, в госпиталях, в красных уголках и т.д.; в-третьих, в ходе смотров лучше решались идейно-воспитательные задачи; в-четвёртых, смотры способствовали эффективному решению проблем самой художественной самодеятельности, её исполнительской культуры, овладению новым репертуаром, поискам новых выразительных средств и их распространению.

В марте 1943 года городской комитет ВКП (б) г. Ленинграда призвал организовать самодеятельные кружки при домах культуры, клубах, красных уголках, систематически проводить смотры Х.С. В апреле-июне 1943 года в блокадном городе прошёл смотр художественной самодеятельности, в котором участвовало 112 коллективов и 2100 участников. В конце года в зале Малого оперного театра Ленинграда состоялся общегородской смотр художественной самодеятельности. Самодеятельные коллективы Ленинграда за время блокады дали свыше 15 тысяч концертов.

В армии военные советы стали проводить смотры самодеятельности в полках, дивизиях, армиях, на фронтах. Смотры с энтузиазмом были встречены воинами. Во всех частях стали создаваться группы танцоров, певцов, музыкантов, чтецов и т.д.

С 15 июня по 15 сентября 1943 года проводился Всесоюзный смотр художественной самодеятельности. Его организаторами были ВЦСПС и Комитет по делам искусств. Смотри имел огромное значение для развития творчества, охватил практически все регионы страны. Смотры состоялись в блокадном Ленинграде, в воинских частях, во многих освобождённых от оккупации районах. Активно работал оргкомитет смотра, который регулярно контролировал его ход, организовывал методическую помощь, выезды мастеров искусств, студентов художественных учебных заведений для оказания шефской помощи кружкам.

26 июня 1943 года оргкомитет на своём заседании заслушал отчёт о смотре художественной самодеятельности в Ленинграде. В решении оргкомитета отмечалось, что организованный в Ленинграде смотр народного творчества явился мероприятием, способствовавшим восстановлению и дальнейшему развитию художественной самодеятельности героического города. В смотре приняло участие 122 коллектива, в том числе 25 театральных, 23 хореографических, 22 хоровых, 39 концертных бригад, 3 струнных оркестра, с общей численностью более 2 тыс. человек.

В целом по стране, по неполным данным, в смотре участвовало около 600 тыс. рабочих, колхозников, служащих, объединённых в 48,5 тыс. коллективов.

25 сентября 1944 года секретариат ВЦСПС принял постановление «О проведении Всесоюзного смотра самодеятельных хоров и вокалистов», который был проведён совместно с Комитетом по делам искусств при СНК СССР. Это был последний смотр художественной самодеятельности военной поры.

В целях успешного проведения смотра хоров и солистов, решения поставленных перед ними задач ВЦСПС, ЦК ВЛКСМ, Комитет по делам искусств, другие ведомства разработали и осуществили крупные организационно-методические меры, выделили дополнительные материальные средства на развитие кружков, приобретение костюмов, инвентаря, музыкальных инструментов.

Лучшие самодеятельные коллективы приглашались для выступления на радио, развернулась другая популяризаторская работа. Особое внимание обращалось на обеспечение самодеятельных хоров и солистов полноценным советским репертуаром и его качественное исполнение.

Все поставленные задачи этот смотр выполнил. Значительно восстановила свои ряды хоровая самодеятельность, активизировалась работа в других жанрах. Если в середине 1944 года действовало около 5 тыс. хоров с 80 тыс. участников, то через год стало 9315 хоров и 162 тыс. 273 участника.

С 20 августа по 6 сентября 1945 года в Москве прошёл заключительный смотр. В нём приняли участие 40 лучших хоров, отобранных на республиканских и областных конкурсах, 3325 хористов, 29 солистов. Итоговые выступления проходили в Колонном зале Дома союзов, Большом зале Московской консерватории, лучших Дворцах культуры. Заключительный концерт, состоявшийся в сентябре 1945 года в Большом театре, вылился в подлинный праздник советской художественной самодеятельности, вызвал огромный интерес, привлёк тысячи новых участников.

В 1943 - 1944 гг. вновь начали работу созданные перед войной областные дома народного творчества, областные дома художественной самодеятельности. Вскоре после снятия блокады был восстановлен Ленинградский областной дом народного творчества. Эти методические центры стали проводить разноплановую работу по оказанию помощи художественной самодеятельности, целенаправленно руководили её развитием, укрепляли шефские начала в практике хоров, драмкружков, оркестров.

В клубных учреждениях профсоюзов к 1 января 1945 года (обследован 2131 клуб) действовало 39 тыс. 621 кружок с числом участников 519 682.

В условиях, когда произошло резкое сокращение профессиональных творческих коллективов, художественная самодеятельность выполняла их функции. В самых отдалённых уголках страны, в цехах заводов, красных уголках полнокровно звучал её голос. Художественная самодеятельность вместе со всем советским народом ковала победу в Великой Отечественной войне.

3.6. Художественная самодеятельность в период послевоенного восстановления

Особенностью работы художественной самодеятельности в это время стал её перевод на рельсы мирного времени, развитие и обогащение тех сторон в репертуаре, содержании, формах организации, которые служили бы решению мирных задач, связанных с восстановлением народного хозяйства, удовлетворением новых духовно-эстетических запросов населения.

В процессе этой перестройки решались сложные задачи по восстановлению рядов художественной самодеятельности, обогащению её содержания, мобилизации не только на воспевание военной доблести, трудового героизма, патриотизма, стойкости духа советских людей, но и на отражение мирных задач, на защиту мира, утверждение идеалов социализма. Для этого нужны были значительные усилия по улучшению государственного и методического руководства самодеятельностью, подготовки и переподготовки кадров, созданию нового репертуара, укреплению её материальной базы и т.д.

Работа по решению этих задач развернулась с первых мирных месяцев. Восстанавливались действующие до войны и создавались новые областные и краевые дома народного творчества, начали организовываться вновь курсы по подготовке руководителей, освобождались от использования не по назначению и вновь строились колхозные, совхозные, государственные, профсоюзные клубы. Творческие союзы усилили внимание к созданию нового репертуара.

Серьёзные усилия были направлены на восстановление сети клубных учреждений. В результате принятых мер уже к концу 40-х годов число клубных учреждений не только достигло довоенного уровня (118 тыс. клубов, в том числе 108 тыс. на селе), но и значительно превзошло его. В 1951 году в стране действовало 125,4 тыс. клубных уч-

реждений, в том числе 116,1 тыс. на селе. А к концу 50-х годов клубных учреждений стало 127 тысяч.

С июня по октябрь 1946 года проходил Всесоюзный смотр музыкальной и хореографической самодеятельности рабочих и служащих. В нём приняло участие свыше 770 тыс. человек. Смотр проводился ВЦСПС и Комитетом по делам искусств при Совете Министров СССР. Смотр показал бурное развитие жанров, активные поиски выразительных средств в самодеятельности, её перестройку в мирных условиях. В заключительных концертах смотра, состоявшихся в Москве с 1 октября по 9 ноября 1946 года, приняло участие около 1800 участников из различных городов и районов страны. А всего в самодеятельности участвовало в начале 1947 года около 3 млн. человек.

В репертуаре художественной самодеятельности доминирующее место стали занимать произведения, воспевающие возвращение к мирному труду, мирному строительству, борьбу за мир, сплочение всех миролюбивых сил.

В 1948 году был проведён первый послевоенный Всероссийский смотр сельской художественной самодеятельности. В ходе смотра было организовано более 11 тыс. новых кружков. В смотре приняли участие около 1,5 млн. колхозников, рабочих МТС, совхозов, представителей сельской интеллигенции. Заключительный концерт состоялся в Большом театре в Москве, документальный фильм о нём под названием «Песни колхозных полей» с большим успехом демонстрировался на киноэкранах страны.

Достижения самодеятельных кружков ежегодно демонстрировались на районных и областных смотрах, которые выливались в подлинные праздники народного творчества.

Начиная с января 1951 года, был предпринят ряд мер по выявлению наиболее талантливых самодеятельных исполнителей и их направлению на учёбу в консерватории, другие художественные учебные заведения.

Этот шаг предусматривал не только укрепление талантливыми специалистами профессиональных коллективов, но и направление части из них на работу с самодеятельными хорами, оркестрами, ансамблями и студиями.

В начале 50-х годов на факультетах культурно-просветительной работы в Московском, Ленинградском и Харьковском институтах культуры стала осуществляться подготовка специалистов, которые овладевали и определёнными навыками работы с самодеятельными коллективами.

Таким образом, к началу 50-х годов художественная самодеятельность успешно восстанавливала свои ряды, проводилась серьёзная

работа по совершенствованию всех её сторон, обеспечению специалистами.

В конце 50-х годов вновь возрождаются оперные студии, крупные симфонические и народные оркестры, драматические и хореографические коллективы, которым стало под силу исполнение сложных произведений. Всё это свидетельствовало о качественно новом уровне исполнительской и общей культуры самодеятельного творчества, реально отражало динамичный процесс его развития.

Дальнейшее развитие получает самодеятельность непосредственно по месту жительства, в красных уголках, в цехах заводов, фабрик, ферм. Хозяйственные и партийные органы поощряли деятельность кружков, оказывали им помощь, рассматривали их как одну из ценных форм организации досуга населения.

В конце 40-х - начале 50-х годов новый толчок в развитии получает композиторская самодеятельность, появляются первые послевоенные коллективы, возрождаются довоенные. Участники кружков активно учились навыкам композиторского письма, овладевали специальными знаниями.

Дома народного творчества, дома художественной самодеятельности принимали различные меры по оказанию помощи композиторам-самоучкам.

В результате этого творчество становится ещё более массовым и профессиональным. Многие из них рекомендовались на учёбу в музыкальные учебные заведения. В то же время композиторская самодеятельность пополнялась и лицами, прошедшими специальную подготовку. Многие из баянистов, домристов, вокалистов и т.п. обратились к сочинительству. К ним нередко обращались с просьбой руководители хозяйств написать песню о заводе, к юбилею и т.д.

Во-вторых, не хватало современного, злободневного репертуара, отражающего не только общесоциальные, государственные проблемы и ритмы, но и локальные- областные, городские, районные. Нужны были песни, построенные на местном материале. И они появлялись в основном из-под пера самодеятельных композиторов.

В-третьих, возросшая в целом музыкальная культура и образованность руководителей самодеятельности, открытие практически во всех областных центрах специальных музыкальных учебных заведений - училищ, а во многих - консерваторий также способствовали развитию самодеятельного творчества.

Ещё больше обогатился репертуар музыкальных кружков Ленинграда, Москвы, других крупных городов. Причём это относилось не только к ведущим коллективам, но к большинству их, к массовой самодеятельности.

На рубеже 50-х - 60-х годов широко практиковалось проведение смотров, конкурсов, фестивалей самодеятельного творчества по краям, областям, районам. Они давали возможность поддерживать высоким общий тонус его развития, своевременно устранять возникающие «узкие места», успешно решать социальные задачи, выдвигаемые партией перед советским народом. Лучшие представители художественной самодеятельности участвовали в республиканских, всесоюзных конкурсах, смотрах и выставках.

В 1959 - 1960 гг. состоялся смотр работ самодеятельных художников на местах, в республиках, а по его итогам была организована 2 Всесоюзная выставка произведений самодеятельных художников. На заключительном этапе смотра в Москве экспонировалось около 5 -ти тысяч лучших работ живописи, графики, скульптуры, декоративно-прикладного творчества. Это почти в 2,5 раза больше, чем было на 1-ой Всесоюзной выставке в 1954 году.

А всего было выставлено для обозрения в районах, областях, краях, республиках более 500 тысяч произведений.

Дальнейшее развитие получили изостудии, которые стали основными формами обучения любителей мастерству. Во время смотра возникли новые формы работы студий, кружков с населением и участниками. Самодеятельные художники организовали значительное число картинных галерей, как в музеях, так и в общественных местах, учреждениях культуры. Читали лекции по искусству в народных университетах, лекториях, устных журналах.

Аналогичным образом был проведён в конце 1961 - начале 1962г. Всероссийский смотр народных театров.

Смотры самодеятельности, которые играли большую роль в катализации её развития, проводились во всех союзных республиках, краях и областях. Например, в Белоруссии в 1958 г. прошла декада самодеятельного искусства в Минске; в 1959г. - смотр художественной самодеятельности школьников, колхозов и совхозов; в 1961г. - вновь декада самодеятельного искусства в Минске.

Министерство культуры УССР одним из первых в стране открыло трёхгодичные факультеты общественных профессий, на которые принималась молодёжь по путёвкам комсомола и профсоюзов. На факультетах готовились по утверждённому учебному плану руководители музыкальных, хоровых, драматических и танцевальных кружков.

Во второй половине 50-х годов состоялись первые поездки советских самодеятельных хоров, ансамблей песни и пляски, фольклорных ансамблей в ГДР, Венгрию и Финляндию. Эти поездки служили укреплению дружбы между народами, знакомили зарубежных зрителей с достижениями народного творчества в первой стране социализма.

На международных конкурсах в 1957г. 7 советских самодеятельных коллективов были удостоены золотых медалей лауреатов, 8 - серебряных и 7 - бронзовых. Среди них народный хор Шестаковской МТС Воронежской области, ансамбль песни и танца из Баку и др. Серьезные трудности наблюдались с репертуаром кружков. Мало издавались и переиздавались классические произведения. Не велась целенаправленная работа по отбору и рекомендации с учётом особенностей и возможностей самодеятельности новых пьес.

До войны дома народного творчества, дома самодеятельного искусства выпускали значительное количество сборников пьес, песен, методических указаний и пособий, записи танцев и т.п. через государственные издательства. Аналогичные материалы в большом количестве публиковались в журналах «Самодеятельное искусство», «Культурная работа профсоюзов» и др. Их издание в годы войны прекратилось. Восстановлены они были только в конце 50-х годов.

В этот период явственно наметился спад в развитии традиционных жанров. Постепенно сокращалась численность народных, симфонических, духовых оркестров, народных хоров. В 1952г. из 6 тысяч домов культуры и клубов профсоюзов 1123 не имели хоровых кружков, 1566 - оркестров, более чем 3 тысяч танцевальных коллективов. Коллективы этих жанров сталкивались с серьёзными творческими, организационными, материальными трудностями.

Указывалось также на серьёзные трудности в развитии духовой, эстрадной музыки и танцевального искусства.

Потребность в квалифицированных кадрах ощущалась во всех жанрах. Трудности с кадрами, с репертуаром, недостаточная методическая помощь сказывались на росте общей и музыкальной грамотности участников, на обучении их профессиональному мастерству в области драматического, хореографического и других видов искусства.

Стояла задача разработки методики обучения, воспитания в самодеятельности с учётом её специфики, соответствующих учебных планов и программ, учебников и учебных пособий.

Развитие художественной самодеятельности в период с конца 30-х до конца 50-х годов, её обогащение, восстановление значительно сократившихся в годы войны коллективов обеспечивались различными мерами практического характера со стороны органов культуры, партийных и общественных организаций, руководства предприятий, колхозов. Они сыграли важную роль в появлении высокохудожественных хоров, оркестров, драматических и других коллективов, в росте исполнительской культуры в целом у всей массы кружков. Повышалась общественная престижность самодеятельности, она всё более активно проникала в социальную практику, сферу досуга населения. Наблюдались

качественно новые процессы в её развитии, отражающие изменения, происходящие в социально-экономической и духовной сферах жизни советского общества.

Художественная самодеятельность в 60-х -80-х годах

В начале 60-х годов в рядах художественная самодеятельность действовало около 550 тысяч театров, хоров, оркестров, коллективов других жанров, охватывающих около 10 миллионов человек всех возрастов, профессий, различного социального положения.

Заметным событием в жизни танца на эстраде начала 60-х годов оказалось появление на афише нового имени: Владимир Шубарин.

В статье Я. Варшавского, написанной им в те же годы (когда критика начала уделять большое внимание эстраднему искусству), содержится интересное наблюдение общего порядка, объясняющее в какой-то мере необычайную популярность В.Шубарина. Сравнивая эстрадного танцора с академическим, критик писал: «Он выглядит более бытовым, «земным», даже если отличается сложной техникой. Эстрадник как бы показывает зрителю его самого - «обыкновенного человека», дразнит в нём творческое начало, показывает, как много, в сущности, у него талантов».

Внешность В. Шубарина обычна - русский паренёк, небольшого роста, складного, хотя и небезупречного сложения. Но с первого же выхода его на сцену становится ясно, что он рождён для эстрады.

Главное обаяние танцора - в непринуждённости манеры. Дружески поклонившись и тут же завоевав симпатии зрительного зала приветливой улыбкой, он начинает рассказывать, то есть показывать, хотя эта оговорка возникает неспроста, как ловок, подвижен, элегантен наш современник, насколько ему свойственна лёгкая ирония и с какой подкупающей простотой он может неожиданно совершить небывалое.

Творчество В. Шубарина, являющегося также и постановщиком большинства исполняемых им номеров, идёт в том же направлении, что и вся советская хореография. Он ищет крепкого сплава виртуозного классического танца с современной пластикой - того сплава технологии и эстетики, из которого можно создавать разнообразные и сложные образы. Конечно, с добавлением актёрской выразительности и фантазии - ими также наделён В. Шубарин.

Владимир Александрович Шубарин (1934) пришёл на эстраду в 1963 году, уже имея звание заслуженного артиста РСФСР, которое получил будучи солистом Краснознамённого ансамбля песни и пляски. До этого Шубарин работал в Ансамбле МВО, ещё ранее - с 1951 по 1954 год, в Хоре имени Пятницкого, виртуозно исполняя русские пляски.

Впервые В. Шубарин приобщился к танцу в самодеятельном кружке Клуба строителей города Новокузнецка, где учился в металлургическом техникуме. В кружке упор делался на изучение народных танцев, хотя проходились и некоторые основы классического тренажа - словом, давалась обычная программа кружковых занятий. Но один из педагогов, в прошлом выступавших занятий. Но один из педагогов, в прошлом выступавший в составе джаз-оркестра, познакомил В. Шубарина с приёмами эксцентрического танца, с техникой чечётки и степа, которые тот быстро освоил. Да и вообще заболел джазом.

Поначалу ему просто нравилось фантазировать движения на популярные мелодии. Осознание ритмического богатства джазовой музыки, её импровизационного характера, дающего огромный простор для творчества, пришло к нему в дальнейшем, когда он стал зрелым танцором.

В 60-е годы наконец наступило понимание того, что джаз хоть явление противоречивое, однако же связанное своими корнями с народным творчеством, главным образом с негритянской музыкой. Господствовавшая многие годы точка зрения на джаз как на «музыку толстых» перестала заслонять «истинную ценность джаза: его коллективность, праздничность, зрелищность, открытость для непосредственного участия слушателей в музыкальном действии».

В 1962 году очередной пленум правления Союза композиторов РСФСР был посвящен проблемам песни и эстрадной музыки (в том числе - танцевальной). Открывая пленум, Д.Д. Шостакович подчёркивал: «За последние годы появилось много импровизационных джазов. Они имеют широкую молодёжную аудиторию, вносят в музыкальный быт специфическое музыкальное начало, но работают без всякой критики и поддержки. Их деятельность заслуживает всестороннего обсуждения, ибо в ней много неясного, противоречивого, но в то же время она отвечает реально существующим запросам». Шостакович призывал композиторов работать во всех жанрах и формах популярной музыки, помня о том, что она является «достоянием миллионов».

В последующие годы не только этот гениальный музыкант, но и многие талантливые композиторы создали инструментальные пьесы и эстрадные песни, предназначенные для джаза. Хуже обстояло дело с танцевальной музыкой, а следовательно, и с самим танцем.

Робкие попытки создать свой, советский бытовой танец не приносили успеха, а молодёжь упорно хотела танцевать что-нибудь новое. Вместе с мелодиями рок-н-ролла, твиста, шейка и др. просачивались сведения о том, как их надо исполнять. Чаще всего эти сведения оказывались неточными, они дополнялись собственной фантазией танцующих, не подготовленных эстетически, не владеющих элементарной танцеваль-

ной техникой. Шубарин настойчиво углублял свои знания и понимание джазовой музыки. Он даже изучил игру на ударных инструментах, что помогло ему в творчестве, так как научило «раскладывать» ритмически любое музыкальное произведение, написанное для джаза.

Во время зарубежных гастролей Краснознамённого ансамбля Шубарин не упускал возможности детальнее ознакомиться с джазовым стилем танца, в основе которого многие элементы не только негритянских народных танцев, но и латиноамериканских. В Мексиканской академии танца он посетил 10 уроков на отделении современного танца. В Лос-Анджелесе, тренируясь вместе с труппой Дж. Баланчина, В. Шубарин обнаружил своё понимание и умение сочетать классический танец с джазовым стилем и получил ценные советы от американского балетмейстера. Так исподволь накапливались знания, образовавшие фундамент созданного В. Шубариным индивидуального стиля эстрадного танца.

Оркестр исполняет джазовую пьеску, и зритель переносится в атмосферу начала века, когда джазовые мелодии были ещё мелодичны и наивны, франты носили полосатые пиджачки и канотье, а модными танцами были кэк-уок, матчиш и чарльстон. Шубарин не реставрирует эти танцы. Он лишь акцентирует их самые характерные черты: синкопированность ритма, некоторую манерность исполнения, лёгкую эксцентричность движений. Он ловко играет аксессуарами: тросточкой, цилиндром - и какими-то совершенно неуловимыми штрихами вызывает вдруг знакомые образы Чаплина, Гарольда Ллойда - первых героев комических кинолент, некогда владевших сердцами зрителей.

К сожалению, В. Шубарин не прислушался к мнению профессионалов, советовавших ему привлекать к созданию своих программ постановщиков. Тем более что на эстраде стали появляться молодые балетмейстеры, чувствующие стиль джазовой музыки. Кроме того, постоянно находясь на гастролях, выступая подчас в течение дня в нескольких концертах, Шубарин попросту устал физически и как-то внутренне погас.

Ощувив, по-видимому, некоторое неблагополучие, В. Шубарин начал искать новые формы построения программы (одно время он выступал вместе с танцевальной группой, что не внесло ничего принципиального в его творчество). К сожалению, он не осознал, что главное для него было найти балетмейстера, близкого по пониманию задач эстрадной хореографии, способного помочь выразить образным танцевальным языком его интересные замыслы. В частности, развитие синтеза джазовых форм танца с национальными элементами, так интересно заявленное прежде этим талантливым танцором, установившим на

эстраде новые высокие критерии исполнительского мастерства, создавшим собственный неповторимый жанр.

В это время происходило выдвижение и присвоение звания «народного» музыкальным коллективам, кружкам других жанров. В 1959 году народных музыкальных коллективов было четыре, а в 1965 году уже 455. Кроме этого действовали 128 ансамблей песни и танца и 134 танцевальных коллектива, носящих звание «народный». Всего же народных коллективов к этому времени стало более 1600.

Из 455 народных музыкальных коллективов было 137 оркестров и 318 хоров.

Появление народных коллективов справедливо признавалось важнейшим рубежным моментом в развитии самодеятельного творчества. Являясь в известном смысле образцовыми, народные коллективы становились методическими, консультационными центрами, оказывали помощь кружкам и коллективам цехов, красных уголков и т.д.

Количественный рост художественной самодеятельности во второй половине 60-х - начале 70-х годов отличался особой интенсивностью. Достаточно сказать, что в 1970 году в самодеятельных коллективах участвовало 13 млн. взрослых и 10 млн. школьников. В 1975 году самодеятельность объединяла свыше 25 млн. человек. К этому времени более 9 тыс. самодеятельных коллективов носили звание «народный».

В конце 60-х годов художественная самодеятельность клубов системы Министерства культуры и спектаклей, которые смотрели около 250 млн. зрителей. В середине 70-х годов количество зрителей художественной самодеятельности стало составлять более 500 млн. ежегодно.

К этому периоду относится широкое развитие разножанровых начал в практике художественной самодеятельности. Речь идёт о появлении и быстром развитии таких самодеятельных организаций, как народные филармонии, народные консерватории, народные певческие школы. Они объединяли как целые самодеятельные коллективы, музыкальные, хоровые студии, так и отдельных исполнителей. В каждой республике было разработано Положение о народной филармонии, которое регламентировало всю организационно-творческую, финансовую и т.п. практику этого вида самодеятельных объединений. Народные филармонии, консерватории, певческие школы проводили серьёзную, планомерную просветительскую работу, организовывали циклы концертов, тематических показов, делали более целенаправленным процесс творческого роста хоров, оркестров, организовывали методическую помощь и т.д.

В этот период продолжали развиваться самодеятельные народные оркестры, инструментальные ансамбли, хоры русской песни.

Интересно отметить, что оркестры русских народных инструментов продолжали создаваться не только в России, но и во многих союзных республиках - в первую очередь на Украине, в Белоруссии. В Литве в эти годы, кроме оркестров национальных инструментов, работало 11 оркестров русских народных инструментов.

Большую роль в совершенствовании художественной самодеятельности, повышении мастерства участников, овладении новым репертуаром, развитии различных жанров играли конкурсы, фестивали, смотры, проводимые в 60-х годах в масштабах, как страны, так и республиках, краёв, областей и районов.

В 1963 - 1965 гг. во всех республиках прошли смотры-конкурсы сельской художественной самодеятельности. В них приняло участие более 3 млн. человек. Около 5 тыс. хоров, оркестров, драматических кружков и коллективов других жанров были отмечены различными поощрениями. Активно заявили о себе сельские народные и академические хоры, народные и духовые оркестры, появились на сцене первые семейные музыкальные ансамбли.

В смотре участвовали агитбригады, народные театры, хоровые коллективы и группы, оркестры и инструментальные ансамбли, танцевальные коллективы, самодеятельные композиторы, поэты, создатели любительских фильмов. В ходе смотра в РСФСР вновь было организовано свыше 13 тысяч сельских кружков. Этот Всероссийский смотр сельской Х.С. 1963 - 1965 гг., закончившийся концертом в Кремлёвском Дворце съездов, активизировал деятельность сельских самодеятельных коллективов, повысил идейно-художественный уровень творчества, вовлёл в самодеятельность новые слои трудящихся масс.

После завершения смотра сельской художественной самодеятельности, подведения его итогов в 1966 - 1967 гг. был проведён Всесоюзный фестиваль самодеятельного искусства, посвященный 50-летию Великой Октябрьской социалистической революции. Это было одно из самых массовых и представительных событий в истории народного творчества: участникам предлагалось создавать номера на современные и героические темы.

Всесоюзный фестиваль самодеятельного искусства проводился совместно Государственным комитетом Совета Министров СССР по профессионально-техническому образованию, Комитетом по радиовещанию и телевидению, Союзом композиторов СССР, Союзом писателей СССР, Союзом художников СССР, Союзом кинематографистов СССР, театральными, танцевальными и хоровыми обществами. В том числе 200 танцоров, 46 балетмейстеров, 13 театров, московская и ленинградская концертные организации и старейшие хореографические училища-Ленинградское имени Вагановой и Московское.

Основными задачами смотра в постановлении объявлялись: дальнейшее развитие художественной самодеятельности, привлечение свежих сил в ряды её участников, повышение идейно-художественного уровня творчества масс, развитие всех видов и жанров самодеятельного искусства в клубах, домах и дворцах культуры, по месту работы и жительства, учёбы, службы; пропаганда средствами искусства всемирно-исторического значения Великой Октябрьской социалистической революции, достижений советского народа и народов других социалистических стран; пополнение репертуара лучшими произведениями литературы, музыки, драматургии советских и прогрессивных зарубежных авторов; улучшение учебно-воспитательной работы; укрепление творческих связей массовой художественной самодеятельности и профессионального искусства, систематическая помощь любительским коллективам со стороны творческих союзов; пропаганда достижений самодеятельного искусства среди населения и т.д.

Ставилась задача привлечь творческую интеллигенцию к участию в организации и проведении Всесоюзного фестиваля. Тысячи работников профессионального искусства участвовали в проведении репетиций, принимали спектакли и концертные программы самодеятельных хоров, оркестров, проводили семинары, творческие конференции и т.д.

Широкая пропаганда достижений народного творчества велась средствами радио, телевидения, печати. С творческими отчётами по Центральному телевидению выступили десятки коллективов художественной самодеятельности всех союзных республик. Даже транслировался заключительный концерт Всесоюзного фестиваля из Кремлёвского Дворца съездов.

Для непосредственного руководства фестивалем были созданы Всесоюзный оргкомитет, бюро, секретариат, дирекция фестиваля, образованы секции по видам искусства, а также секция по проведению фестиваля среди школьников. Межведомственный характер мероприятия позволил укрепить деловое содружество органов культуры, творческих союзов, учреждений искусств, профсоюзных, комсомольских и военных организаций.

Всесоюзный фестиваль стал огромным событием политического и культурного значения в жизни страны, оказал глубокое влияние на дальнейшее качественное и количественное развитие художественной самодеятельности.

С середины 60-х годов дальнейшее значительное развитие получает авторская самодеятельность. Появились клубы политической, студенческой и туристской песни.

Многие произведения самодеятельных авторов включались в различные репертуарные сборники, исполнялись самодеятельными

коллективами. Во время Всероссийского смотра самодеятельного искусства в 1967 году только на зональных смотрах прозвучало около 500 произведений, созданных самодеятельными авторами - композиторами, драматургами, поэтами. Это составило около одной трети (!) всех исполненных произведений.

На ВДНХ СССР с 11 мая по 21 августа 1972 года проходил смотр-конкурс самодеятельных ансамблей песни и пляски союзных республик, посвященный 50-летию образования СССР. Победители смотра-конкурса - коллективы и отдельные исполнители награждались золотыми, серебряными и бронзовыми медалями ВДНХ СССР, почётными грамотами.

В течение двух лет проходил Всесоюзный телевизионный фестиваль народного творчества, посвященный 50-летию образования СССР. Состоялось 18 телепередач, в которых выступило более 12 тыс. самодеятельных исполнителей. Заключительный концерт фестиваля состоялся 29 ноября 1972 года в Кремлёвском Дворце съездов. В нём приняло участие свыше 500 самодеятельных исполнителей. Концерт транслировался по программе «Интервидение». По итогам фестиваля были отмечены специальными призами и наградами 17 музыкантов 17 танцевальных коллективов.

Всесоюзное жюри фестиваля возглавлял народный артист СССР С.Я. Лемешев. Членами жюри были известные мастера музыкальной культуры А. Прокошина, В. Федосеев, Т. Ханум, Г. Отс, Т. Чабан и другие, которые одновременно возглавляли жюри телевизионного фестиваля в республиках.

К середине 70-х годов в стране было около 23 млн. участников Х.С. Работало свыше 160 тыс. академических и народных хоров, 100 тыс. музыкальных коллективов, оркестров и ансамблей, огромное количество кружков других жанров.

В результате принимаемых государственными и хозяйственными органами мер значительно укрепилась материальная база клубов, возросла их сеть.

В 1970 году в стране работало 134 тыс. клубов. Значительно возросло количество сельских клубов и домов культуры. Если к началу 70-х годов их было немногим более 18 тыс., то к концу 1975 года стало 34 тыс. Сельские дома культуры проводили значительную работу по организации художественной самодеятельности.

Ещё более благоприятные условия стали складываться с 1974 года в связи с централизацией клубов и созданием культурных комплексов. Создание централизованных клубных систем позволило объединить всю работу вокруг базовых клубов, сельских домов культуры, работ-

ники которых не только руководили самодеятельными кружками в своём учреждении, но и помогали филиалам.

Дома народного творчества, дома художественной самодеятельности оказывали кружкам и коллективам самодеятельности всех жанров разнообразную и систематическую помощь: методическую, организационно-инструкторскую, творческую, кадровую.

Допускалось необоснованное присвоение звания «народный» многим хорам, оркестрам, танцевальным и драматическим коллективам. Многие из них не отвечали требованиям, предъявляемым к народным коллективам, не вели должной творческой и воспитательной работы.

Вторая половина 70-х годов ознаменовалась рядом важнейших событий в развитии народного творчества. В начале 1976 года состоялся 25-ый съезд КПСС. В решениях съезда, Основных направлениях развития народного хозяйства СССР на 1976 - 1980 гг. была поставлена задача по дальнейшему повышению уровня работы культурно-просветительных учреждений, народных университетов, развитию художественного творчества масс.

В мае - сентябре 1975 года на ВДНХ СССР проводился смотр-конкурс коллективов художественной самодеятельности, посвященный 30-летию Победы. В нём приняли участие лучшие коллективы из союзных республик - победители Всесоюзного фестиваля самодеятельного художественного творчества.

Кроме выступлений на открытой эстраде ВДНХ СССР коллективы давали концерты в парках культуры, на предприятиях, в клубах. Победители смотра-конкурса награждались дипломами, а их руководители и солисты - золотыми, серебряными и бронзовыми медалями и денежными премиями.

Особое внимание обращалось на народные хоры и оркестры, духовые оркестры, фольклорные коллективы. В период проведения фестиваля было создано более тысячи новых духовых оркестров.

В области инструментальной музыки отрадным явлением стал некоторый рост числа самодеятельных оркестров - симфонических, духовых, народных и т.д. Широкое распространение получили также небольшие по численности инструментальные составы - квартеты, квинтеты, дуэты, трио и т.п., ансамбли баянистов, бандуристов, скрипачей, комузистов, домристов, смешанные составы, вокально-инструментальные группы. По результатам показа лучшие из коллективов рекомендовались на заключительный концерт в Москву.

Значительно укреплялась в этот период шефская помощь художественной самодеятельности со стороны профессионального искусства. Работа эта распадалась как бы на два вида - художественно-просветительную и методическую помощь. Театры, музыкальные кол-

лективы брали шефство над самодеятельностью совхозов и колхозов. Опытные мастера руководили коллективами самодеятельности, литературными объединениями, народными театрами.

Стали складываться новые формы сотрудничества. Во второй половине 70-х годов были заключены договоры о непосредственном сотрудничестве между Центральным домом народного творчества имени Н.К. Крупской (высылал партнёрам значительное количество репертуарной и методической литературы, издаваемой в СССР), Центральным домом культурной работы ГДР и Центром художественной самодеятельности НРБ.

Была произведена реорганизация системы методического руководства художественной самодеятельностью. На базе Всесоюзного дома народного творчества, действовавшего с 1976 года, в 1978 году был образован Всесоюзный научно-методический центр народного творчества и культурно-просветительной работы.

В республиках, краях и областях на базе домов народного творчества и методических кабинетов по культурно-просветительной работе были организованы соответственно республиканские, краевые и областные научно-методические центры народного творчества и культурно-просветительной работы.

Укрепилась издательская, кадровая, финансовая сторона деятельности центров. Они стали более глубоко и профессионально вникать в существо происходящих в самодеятельности процессов. Многие издательства, центральные и республиканские, увеличили выпуск произведений для художественной самодеятельности. Издательства «Музыка» и «Советский композитор» стали издавать специальные серии в помощь художественной самодеятельности.

В стране в начале 80-х годов издавалось более 40 серийных изданий, библиотечек, сборников для художественной самодеятельности. Всесоюзная фирма «Мелодия» начала выпуск альбомов и отдельных пластинок для дискотек, ВИА, других самодеятельных коллективов. Очень важно, чтобы эти творческие коллективы и объединения работали на формирование здоровых культурных потребностей людей, высоких гражданских эстетических идеалов. Потому что любая форма досуга должна духовно обогащать человека, содействовать творческому росту личности, её самоутверждению и самовыражению.

В молодёжной среде довольно большой популярностью пользуются ВИА и дискотеки. Эти формы проведения свободного времени особенно притягивают молодых. Каждая из них имеет неоспоримые преимущества. Жанр ВИА - это увлекательнейший вид авторского самодеятельного искусства, способный глубоко раскрыть творческий по-

тенциал личности, откликнуться на актуальные, животрепещущие проблемы времени.

Шло время, ансамбли взрослели, менялась аудитория. Повзрослели и исполнители. Появилась и более качественная аппаратура, исчезли раздражавшие многих искажения и хрипы, звукорежиссёры научились более точно выстраивать на концертах баланс. В программах большинства ВИА много легких, танцевальных песен. Появляется много песен, посвященных нравственным проблемам, осмыслению жизни. Эта тематика добавилась к антивоенной, социальной и патриотической, тем самым, обогатив и расширив жанр.

В этой связи и деятельность любительских музыкальных коллективов и наиболее массового их вида -эстрадных вокально-инструментальных ансамблей следует рассматривать как одно из действенных направлений идейно-эстетического воспитания молодёжи. Действенных прежде всего в силу популярности данного вида творчества - можно сказать, что большинство подростков проходит через это увлечение. Именно поэтому организационные и творческие проблемы самодеятельных эстрадных вокально-инструментальных ансамблей - предмет пристального внимания органов культуры, средств массовой информации и музыкальной общественности.

В дискотеке молодых людей привлекает возможность нерегламентированного общения, проявления творческой фантазии, активного участия в действе не только организаторов вечеров, но и их посетителей.

В дискотеке практикуются также выступления певцов, поэтов, музыкантов.

Дискотека - это творческий коллектив, объединяющий людей различных специальностей, наклонностей, дарований на основе интереса к музыке, искусству; центр активной идеологической пропаганды, нравственного и эстетического воспитания молодёжи с применением эффективных технических средств; непременный участник многих мероприятий в городе, районе, на предприятии; творческая лаборатория, в которой осуществляется синтез различных жанров искусства; небольшой «институт социологических исследований», где изучаются вкусы, потребности молодёжи путём анкетирования, опроса. Непосредственного диалога; «проектно-конструкторское бюро», где задумываются, конструируются и изготавливаются самые различные технические устройства; «учебно-методический центр», в котором знания приобретаются путём самообразования и в процессе общения с опытными специалистами».

В самом деле, участники дискотечного коллектива - любитель музыки, готовящий фонограмму, и инженер, собирающий цветомузыкальное устройство, фотограф, делающий необходимые для програм-

мы фотокадры, и инженер, придумавший автоматическое управление диапроектором, - все они работают над одной задачей: создают очередную свою программу, в которой и сливаются воедино их умения и дела.

Многие коллективы, начинающие свою деятельность как диско-дансинги, постепенно превратились в дискотеки. При клубе заработали секции эстрады и джаза, классической и народной музыки, самодеятельных песен.

В состав дискотек входят 11 человек. Это рабочие, служащие, инженеры завода. Люди увлечённые, творческие, что-то постоянно изобретающие и придумывающие.

В дискотечном движении есть ТМТ - это театральные-музыкальные труппы. Их участники стараются синтезировать в единой дискотечной программе разные виды искусства: театр, кино, поэзию, танец и, естественно, музыку.

Такое положение ВИА и дискотек объясняется, прежде всего, острым дефицитом квалифицированных кадров. Многим руководителям культурно-просветительских учреждений и организаторам любительских объединений не хватает знаний, опыта и художественного вкуса. Поэтому самое главное для дальнейшего развития этих специфических эстрадно-музыкальных жанров - оказание методической помощи, учёба руководителей самодеятельности.

Как мы видим, диапазон ролей, в которых выступают дискотеки, очень велик. Дискотека может стать уютным кафе, местом для общения и одновременно местом проведения праздничных ритуалов. Она может стать дискуссионным клубом или даже небольшим эстрадным театром. Одно из главных достоинств этой формы досуга и творчества - она бесконечно разнообразна. Это и привлекает к ней молодёжь.

В 1980 году был объявлен Всесоюзный конкурс на создание пьес для детских и юношеских коллективов Х.С, посвященный 60-летию Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина. Его проводили Министерство культуры СССР, ЦК ВЛКСМ и Союз писателей СССР. На заключительный тур конкурса республиканскими жюри конкурса было рекомендовано 29 произведений. Большинство из них вошли в репертуар самодеятельности.

С 1 января по 1 июля 1982 года Министерство культуры СССР совместно с Союзом писателей СССР проводили закрытый конкурс на создание сценариев для агитационно-художественных бригад и сценариев массовых театрализованных представлений, посвященных 60-летию образования СССР.

Министерство культуры РСФСР, Союз композиторов РСФСР и Всероссийское хоровое общество провели в 1984 году республикан-

ский смотр военно-патриотической музыки. Лучшие произведения, поступившие на конкурс, были изданы и направлены на места.

Особое место заняли торжества, посвященные 40-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне. В 1985 году проводился Всесоюзный конкурс на создание эстрадных песен о труде и рабочем классе под девизом «Пою моё Отечество!». С 23 апреля по 9 мая 1985 года на территории СССР (город Брест), ГДР (Берлин, Дрезден, Герлитц), ПНР (Познань, Вжесни), ЧССР (Усть-на-Лабе) проходил 3-й Фестиваль самодеятельного творчества социалистических стран, посвященный 40-летию Победы «Социализм - мир, труд, творчество!». Главной целью фестиваля было продемонстрировать солидарность и единство народов социалистических стран в борьбе за мир и социальный прогресс, показать достижения в эстетическом воспитании, художественном творчестве.

В рамках фестиваля состоялись вечера интернациональной дружбы, встречи с трудящимися заводов и фабрик, манифестации у памятников советским воинам.

Фестиваль широко освещался в советской и зарубежной печати, по радио и телевидению. Центральное телевидение показало передачу о фестивале «Мир завещано беречь», снятую в Бресте.

Укрепление международных связей советской художественной самодеятельности, повышение международного авторитета подкреплялось реальными её успехами и достижениями.

Совершенствовались формы поощрения руководителей и участников художественной самодеятельности за высокое исполнительское мастерство, большие успехи в творческой и учебно-воспитательной работе, активное участие в культурном обслуживании трудящихся, нагрудным знаком «За достижения в самодеятельном художественном творчестве». Нагрудным знаком могут награждаться также деятели профессионального искусства за активное содействие и оказание шефской помощи художественной самодеятельности.

За достигнутые творческие и воспитательные успехи 6 тысяч самодеятельных коллективов системы Министерства культуры СССР удостоены звания «народный» и «образцовый».

Интенсивно развивалась молодёжная и детская самодеятельность. Из 28 млн. занимающихся в начале 80-х годов 12 млн. 653 тысяч составили школьники, 1млн. 97 тысяч - учащиеся профтехучилищ, 1млн. 612 тысяч - студенты и учащиеся техникумов.

Особый размах приняли молодёжные формы самодеятельности - вокально-инструментальные ансамбли, дискотеки, клубы самодеятельной песни, драматические студии, дискотеклубы.

Особое внимание в 80-е годы обращается на вокально-инструментальные ансамбли. В начале 80-х годов в стране действовало около 70 тысяч ВИА с 700 тыс. участников, что составляло немногим менее половины всех музыкально-инструментальных коллективов страны. К середине 80-х годов их стало около 100 тысяч, так как привлекались ведущие педагоги музыкальных учебных заведений, творческие союзы.

С 1981 по 1985 года значительно возросла - на 110 тыс. концертов в год концертная деятельность ВИА. К 1985 году она составила около 800 тыс. концертов в год. Из общего числа концертов и спектаклей Х.С. выступления ВИА в целом по стране составляли 25%, в РСФСР - 1/3 часть, в Казахстане, Молдавии, Эстонии - до 50%.

Вместе с тем в развитии ВИА в начале 80-х годов выявились серьёзные недостатки. Репертуар многих ансамблей содержал слабые музыкальные произведения, идеологически чуждые нам зарубежные песни и пьесы. Среди руководителей значительную часть составляли лица, не имеющие специального образования, опыта и навыков творческой работы и т.п. Слабым был контроль со стороны органов культуры за деятельностью ВИА, обеспечением их полноценного развития.

В связи с этим усилилось внимание к репертуару ВИА, который стал утверждаться и обсуждаться специальными комиссиями, упорядочилась практика публичных выступлений. При органах культуры были созданы Советы по эстрадной музыке, в структуре научно-методических центров - соответствующие отделы или сектора.

Стала проводиться паспортизация и общественная аттестация ВИА. Всё это позволило значительно упорядочить развитие ВИА, повысить их художественно-эстетический и воспитательный потенциал. Значительно расширилась общественно-политическая и художественно-массовая, просветительская деятельность хоров, оркестров, театров,

В октябре 1985 года коллегией Министерства культуры СССР были подведены итоги Всесоюзного смотра самодеятельного художественного творчества, посвященного 40-летию Победы советского народа в ВОВ 1941 - 1945 гг. в смотре приняло участие свыше 30 млн. человек. Более 1 млн. новых участников пополнили ряды самодеятельности в ходе смотра. Свыше 10 тыс. фильмов создали кинолюбители, 90 тыс. работ 40 тыс. авторов экспонировалось на областных, краевых, республиканских выставках самодеятельных художников.

Более 12,5 тыс. мастеров искусств были привлечены к участию в работе оргкомитетов по проведению смотра в составе жюри. Проведение этого смотра способствовало решению важных задач по совершенствованию всей идеологической и воспитательной работы среди населения. В ходе смотра значительно обновился репертуар кол-

лективов, повысился его идейный и исполнительский уровень, было обеспечено активное участие народного творчества в пропаганде советского образа жизни, человека труда, в воспитании молодёжи на славных традициях нашего народа.

Смотр способствовал ещё более интенсивному обмену художественными ценностями между национальными самодеятельными коллективами, улучшил обмен репертуаром между республиками.

Растёт заинтересованность не только со стороны самодеятельности к использованию опыта, традиций и репертуара профессионального искусства.

В свою очередь, мастера музыкального, театрального искусства учатся у самодеятельности правде жизни, связи с массами. Речь идёт и о бережном отношении к устоявшимся народным традициям, о предпочтении определённого жанра в творчестве. Например, в одних регионах отдают предпочтение пению, в других - декоративно-прикладным видам творчества, и т.д. Исходя из этого дифференцировалась шефская работа с самодеятельностью. Именно в этом плане наиболее перспективны формы сотрудничества - создание постоянно действующих студий, филиалов, спутников профессиональных художественных коллективов - театров, филармоний, оркестров - в клубных учреждениях.

Основными направлениями экономического и социального развития СССР на 1986 - 1990 гг. и на период до 2000 года предусматривается «шире вовлекать население, и прежде всего молодёжь, в самодеятельное художественное творчество».

Новую страницу в летопись истории художественной самодеятельности вписал Второй Всесоюзный фестиваль народного творчества, посвященный 70-летию Великой Октябрьской социалистической революции.

Фестиваль проходил с марта 1986 по ноябрь 1987 года и включал в себя цикл смотров, конкурсов, праздников в трудовых коллективах, районах, городах, областях, республиках. Заключительные мероприятия фестиваля - выставки произведений самодеятельного изобразительного, декоративно-прикладного искусства, марш-парады духовых оркестров, фестивали молодёжных фольклорных коллективов, показ фильмов кинолюбителей, концерты художественных коллективов и т.д. проводились в столицах союзных республик. Заключительный концерт фестиваля прошёл в Москве.

Для проведения фестиваля был создан Всесоюзный оргкомитет. В его составе, как и на предыдущих фестивалях и смотрах, работали выдающиеся советские мастера искусств и культуры, представители государственных и советских организаций, ВЦСПС, ЦК ВЛКСМ,

творческих союзов, Главного политического управления Министерства обороны СССР и др.

В фестивале участвовали не только художественные коллективы - и это является важной отличительной чертой данного фестиваля, - но и представители прикладных видов творчества (гончары, резчики, стеклодувы, чеканщики и т.п.), коллекционеры, садоводы, изобретатели. Проводились массовые фольклорные праздники, посвященные Международному году мира (1986 г.), 42-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне (1987 г.), Празднику 1 Мая. Огромный интерес вызвали, например, Московский городской праздник фольклора в Измайлово, Украинский республиканский праздник фольклора в Тернополе и др. Впервые во многих городах и областях России, Украины, Белоруссии, других республик проводились смотры-конкурсы гармонистов, балалаечников, фольклорные праздники, праздники народных ремёсел.

Массовое организованное художественное творчество из живого, динамичного, саморазвивающегося, демократичного явления постепенно превратилось в жёстко регламентируемую сферу производства эстетических ценностей.

Современное развитие художественной самодеятельности характеризуется, как никогда ранее, укреплением связей с факторами социально-экономического, идеологического, психологического порядка, их непосредственным воздействием на всю сферу творческих интересов населения. Это требует рассмотрения проблем народного художественного творчества в общем контексте реальных процессов, происходящих в обществе в конкретных исторических условиях. С влиянием факторов общесоциального порядка связаны и положительные, и некоторые негативные явления в художественной самодеятельности.

На практике же художественная самодеятельность ориентируется на получение художественного продукта. Другие возможные подходы если и не игнорируются, то во всяком случае выступают как сопутствующие. Этому, в частности, способствует в немалой степени то, что не разработаны единые оценочные критерии самодеятельного коллектива, позволяющие по ряду сопоставимых параметров объективно сравнивать качество выполнения ими своих функций.

Массовость самодеятельности и мастерство её участников как бы вступают в противоречие. Складывается мнение, что, обеспечивая одно, мы тем самым наносим удар другому. Конкурсное формирование самодеятельных коллективов получает своеобразное теоретическое обоснование, как наиболее верный путь их полноценного развития. Отбор объявляется нравственной, социально оправданной мерой, отвечающей духу современной художественной самодеятельности.

В 80-е годы жёсткая регламентация коснулась и плановости развития самодеятельности, основанной на строгом следовании определённым контрольным цифрам по росту массовости и мастерства. Согласно официальной статистике, ежегодный прирост участников самодеятельности составляет 1,5-2 млн. человек. Но на практике этот показатель был значительно ниже. Многие коллективы существовали лишь «на бумаге», во многих кружках состав был значительно скромнее заявленного.

Современные условия создают объективные предпосылки для выявления и реализации в потенциале способностей и дарований каждого человека. Однако это означает, что все члены общества станут обязательно заниматься в организованных формах художественного творчества.

Перед художественной самодеятельностью встают острые проблемы, связанные с чётким определением её социально-сущностного статуса, соответствующего современному уровню развития общественной жизни и запросам отдельного участника. Художественная самодеятельность в массе своей не может рассматриваться ни как прототип профессионального искусства, ни как его замена, ни как его ухудшенный вариант. Она имеет своё социальное предназначение.

Изложенные особенности, тенденции и проблемы в развитии современной художественной самодеятельности тесно связаны с общими условиями общественной жизни, перестройкой всех её сфер. Связь эта просматривается достаточно зримо и носит многоуровневый и многоаспектный характер.

В то же время эти особенности определяются и историческим прошлым художественной самодеятельности. Исторические параллели и аналогии наблюдаются по линии развития положительных традиций, лучшего опыта. Трансформируясь, передаются также и негативные моменты. Борьба с ними, отказ от не оправдавших себя путей и форм функционирования самодеятельности предполагают тщательный критический отбор, анализ, переосмысление всей предыдущей практики, обобщение её результатов. На этом основании может быть построен прогноз перспективных достижений и их использования в современных условиях.

Советское общество, вступившее в качественно новый этап своего развития, потребовало принципиально иного подхода к народному творчеству, пересмотру его роли в развитии инициативы, самодеятельности, активности трудящихся. Творчество является одним из важных факторов перестройки. Это ставит перед ним новые социально-эстетические, организационно-управленческие и педагогические проблемы.

ГЛАВА 2. ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

§1. СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Педагогический процесс представляет собой совокупность последовательных и взаимосвязанных действий педагогов и обучающихся, направленных на сознательное и прочное усвоение последними системы знаний, навыков и умений, формирование способности применять их на практике.

Педагогический процесс обусловлен целями образования и взаимодействием основных его компонентов: **содержанием, обучением, преподаванием, воспитанием.**

Учение – это систематическая и сознательная учебная деятельность обучающихся по овладению знаниями, навыками и умениями, в ходе которой происходит развитие их познавательных и созидательных сил и способностей. Процесс учения является разновидностью познавательного процесса, протекающего в специфических условиях.

Познание – сложный, развивающийся процесс. В процессе опосредованных ощущений, восприятий, активного изучения объективной действительности у обучающихся возникают определенные представления о тех или иных явлениях, предметах, процессах.

Важнейшее и неперенное условие успешности учения – *активность* познавательной деятельности обучающихся. Активность следует рассматривать как качество учебной деятельности обучающегося, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу учения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и умениями, в мобилизации нравственно волевых усилий на достижение учебных целей, формировании умений получать эстетическое наслаждение от их достижения. Характер и степень активности обучающихся могут быть различными, но процесс обучения невозможен, если обучающиеся будут пассивны.

Познавательная активность оказывает влияние и на становление личности обучающегося, на его отношение к самому себе, к своему труду, к другим людям, к обществу, к производству, к окружающей природе.

Важнейшей специфической особенностью педагогического процесса в профессиональном образовательном учреждении является практическое (производственное) обучение, составляющее главный его компонент. При этом процесс учения в ходе практической подготовки существенно отличается, поскольку основная цель производственного обу-

чения – формирование у обучающихся основ профессионального мастерства в области определенной профессии.

Говоря о взаимодействии педагога и обучающегося, о единстве преподавания и учения, нужно иметь в виду, что при этом руководящей и управляющей стороной является педагог. Именно он воздействует на обучающегося, сообщает ему знания, формирует его личность. В то же время как бы активно ни стремился сообщить знания педагог, если при этом нет активной деятельности самих обучающихся по усвоению знаний и умений, если педагог не обеспечил мотивацию и организацию такой деятельности, то процесс учения становится неэффективным, взаимодействие педагога и ученика не функционирует.

Взаимодействие в системе преподавание – учение необходимо рассматривать также с позиций *методов*, т.е. способов осуществления преподавания и учения (см. подробно главу 4). Педагогический процесс не может состояться, если педагог преподает, не сообразуясь с возможностями и деятельностью обучающихся.

Важный компонент педагогического процесса – его *содержание*. Содержание обучения определяется содержанием образования, которое реализуется в ходе педагогического процесса. Содержание образования зафиксировано в документах – государственном стандарте, учебной программе соответствующего предмета и др. (см. подробно гл. 3). В содержании образования воплощены социальные цели, поставленные перед системой профессионального образования по подготовке квалифицированных специалистов, следовательно, и цели конкретной педагогической системы. А цель определяет выбор средств (форм, методов, способов организации) ее осуществления. С другой стороны, не только содержание образования определяет ход педагогического процесса, но и, наоборот, закономерности этого процесса влияют на формирование содержания. Отсюда вытекают два вывода.

Во-первых, содержание образования, отражаемое в учебной документации, должно по возможности учитывать реальные условия педагогического процесса. Если не учесть эти условия, его закономерности и принципы при составлении программ и учебников, учебные материалы могут оказаться слишком сложными для обучающихся, нереальными по отводимому учебному времени, их логика не будет соответствовать логике педагогического процесса, его возможностям и условиям.

Во-вторых, логика учебного предмета, как она дана в программах и учебниках, не догма, а только обозначение общего порядка подачи и изучения учебного материала. Подлинный ход педагогического процесса зависит не только от логики предмета, но и от условий, в которых проходит учение (состав и уровень группы, оснащенность, обстановка, морально

психологический климат в группе и т.п.). Учитывая все эти реальные условия и факторы, педагог может и должен вносить определенные изменения в логику предмета, даже если она и совершенна.

Таким образом, педагогический процесс – это целостное педагогическое явление. Все его компоненты тесно взаимосвязаны. Цели образования воплощены в содержание образования, которое определяет формы и методы обучения. Педагогический процесс осуществляется с применением определенных **средств обучения** (см. подробно главу 6). От наличия, качества и состояния средств обучения в значительной, а иногда в решающей степени зависит эффективность всего педагогического процесса.

Общая цель профессиональной школы – разностороннее, гармоничное развитие личности – предполагает единство ее образованности, воспитанности, общей и профессиональной развитости. Исходя из этой цели, педагогический процесс призван осуществлять три основных взаимосвязанных функции – образовательную, воспитательную и развивающую.

Образовательная функция педагогического процесса заключается в формировании у обучающихся системы научных, технических, технологических и производственных знаний – фактов, законов, закономерностей, теорий, явлений, процессов; в формировании способностей применять полученные знания, умения и навыки для решения учебных и производственных задач; в формировании у обучающихся общенаучных, политехнических и специальных профессиональных умений; в закреплении, совершенствовании, расширении и углублении полученных знаний, навыков и умений.

Осуществление образовательной функции является основой педагогического процесса. Оно в решающей степени определяет успешность осуществления других функций педагогического процесса.

Воспитательная функция педагогического процесса проявляется в том, что обучение постоянно – независимо от того, как рассматривает этот вопрос педагог – воспитывает обучающихся. Это объективная закономерность педагогического процесса. В воспитательном отношении нейтральным обучение быть не может. Основная задача преподавателя, мастера, воспитателя – максимально использовать воспитательные возможности педагогического процесса для формирования у обучающегося лучших качеств.

В ходе педагогического процесса у обучающихся формируются основы научного мировоззрения, профессиональные убеждения; воспитываются уважение к труду, к людям труда, высокие нравственные качества. Эти функции педагогического процесса включают также воспитание коллективизма, доброжелательности, готовности к социаль-

ному общению; воспитание трудовой дисциплины, добросовестности, ответственности, инициативности; формирование норм и правил гражданского поведения.

Воспитывающее обучение предполагает учет личностных особенностей обучающихся, общей характеристики ученического коллектива, целеустремленность в решении воспитательных задач.

Осуществление воспитывающей функции педагогического процесса – не в том, чтобы в познавательный процесс «добавить» воспитательные моменты. Воспитывающее воздействие педагогического процесса заключается, прежде всего, в его направленности, в раскрытии обучающимся связей профессиональных знаний и умений с жизнью, с практикой.

Воспитание в педагогическом процессе обеспечивается, в первую очередь, влиянием на обучаемого личности педагога, а также профессиональным и педагогическим мастерством преподавателя, мастера производственного обучения, отбором значимого учебного материала; высоким научным уровнем преподавания, методами обучения, развивающими активность обучающихся, стимулирующими их самостоятельность в умственном и физическом труде; организацией обучения и труда на основе принципов коллективизма с учетом личностных особенностей каждого обучающегося.

Развивающая функция педагогического процесса обучения проявляется в формировании у обучающихся рациональных приемов мышления: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и т.д.; в развитии познавательной и созидательной активности и самостоятельности; познавательных интересов и способностей; воли, настойчивости в достижении цели, умений и привычек к самообразованию, самосовершенствованию; в развитии внимания, памяти, речи, воображения; в формировании культуры учебного и производственного труда.

Формирование знаний, навыков и умений, предусмотренных учебной программой соответствующего предмета, может и должно сопровождаться таким же формированием интеллектуальных познавательных действий и приемов, составляющих содержание умственного развития. Такое построение педагогического процесса, когда в ходе усвоения и применения знаний и умений систематически и целенаправленно развиваются познавательные и созидательные способности обучающихся, самостоятельность их мышления и деятельности, называют *развивающим* обучением; оно находит все большее применение в практике преподавания общеобразовательных, специальных и общетехнических предметов, в практическом обучении, во внеурочной учебной работе.

Развитие обучающихся – это результат педагогического процесса. Учение является источником развития, оно ведет за собой развитие и всегда идет впереди него. Так, обучение умственным действиям или приемам умственной деятельности осуществляется, как правило, на программном материале. Если это невозможно, то привлекается специальный учебный материал, т.е. решаются учебные задачи, усвоение которых позволяет затем обратиться к основному предметному содержанию, к основным знаниям.

Все эти основные функции педагогического процесса тесно взаимосвязаны и взаимозависимы. Формирование мировоззрения, развитие познавательных и созидательных сил и творческих способностей возможно только на основе усвоения знаний и умений и в тесной связи с ними. В то же время чем выше уровень воспитанности, тем эффективнее обучение, тем выше качество обученности.

Для четкого понимания сущности педагогического процесса важно иметь представление о его **движущих силах**.

Определить движущие силы педагогического процесса можно только с позиций диалектического учения о развитии. Источником познания и развития является единство и борьба противоположностей. Педагогическому процессу также присущи определенные противоположности, отношения между которыми и составляют его противоречия.

Развитие активности и познавательных способностей обучающихся происходит в процессе поиска ответов на появляющиеся у них вопросы, попыток решения задач, выдвигаемых ходом педагогического процесса. При этом постоянно возникают противоречия между познавательными и практическими задачами, которые должны решить обучающиеся, и уровнем их знаний, навыков, умений, умственного, волевого, эмоционального развития. Эти противоречия – движущая сила педагогического процесса.

Педагог, вооружая обучающихся знаниями и умениями, должен последовательно подводить их к все более усложняющимся задачам, регулировать ход педагогического процесса таким образом, чтобы трудность познавательных и практических задач в каждый момент соответствовала возможностям обучающихся. Очень важно также, чтобы познавательные и практические трудности, составляющие противоречия педагогического процесса, были содержательными, осознавались учащимися, а преодоление их было реальной необходимостью. Только при этих условиях обучающиеся будут в состоянии не только осознать противоречие, но и сосредоточиться на нем и найти способ решения.

Характерным для педагогического процесса является также противоречие его *организационных форм*. Сущность этого противоречия в том, что педагогический процесс осуществляется, как правило, фронт-

тально, а каждый обучающийся овладевает знаниями и умениями индивидуально. Это обуславливает необходимость совершенствования путей индивидуализации педагогического процесса.

Для педагогического процесса характерна определенная логика, обеспечивающая оптимально эффективные результаты как усвоения знаний, формирования умений, так и развития познавательных и других способностей обучающихся. Логика педагогического процесса раскрывает его объективную структуру и включает ряд определенных звеньев, каждому из которых присущи специфические функции, отражающие деятельность и обучающихся, и педагога.

Применительно к деятельности обучающихся, т.е. к учению, логика педагогического процесса отражает процесс учебного познания: первичное ознакомление с материалом и его **восприятие**, специальная работа по его **закреплению** и, наконец, овладение материалом, в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике. Последнее звено предполагает и самоконтроль обучающихся в процессе усвоения знаний и формирования умений.

Применительно к деятельности педагога функции звеньев педагогического процесса следующие:

- постановка цели, мотивация и стимулирование познавательной деятельности обучающихся;
- сообщение обучающимся учебного материала, руководство их познавательной деятельностью при самостоятельном усвоении знаний;
- руководство закреплением и совершенствованием знаний обучающихся; руководство деятельностью обучающихся по применению знаний на практике,
- формирование навыков и умений;
- анализ достижений обучающихся, проверка и оценка их знаний, навыков и умений.

Выделение звеньев педагогического процесса носит условный характер и производится главным образом в целях их изучения. В действительности все звенья педагогического процесса взаимосвязаны, взаимообусловлены и рассматривать их нужно в органическом единстве.

Последовательность звеньев педагогического процесса может быть различной в зависимости от его конкретного содержания и целей, но в пределах относительно законченной части учебного материала наличие всех звеньев обязательно. Задача педагога – творчески применять эту схему педагогического процесса, находить его различные варианты, наиболее эффективные и творчески обоснованные пути движения обучающихся к знаниям, навыкам и умениям и развитию их способностей. Правильная логика педагогического процесса характеризуется тем, что

в каждом звене обучающиеся осмысливают изучаемый материал, совершенствуют навыки и умения, воспринимают что-то новое.

Каждому звену присущи специфические формы и методы обучения.

Рассмотренная структура и общие закономерности педагогического процесса характерны для профессиональных образовательных учреждений. Вместе с тем на педагогический процесс в них определенное влияние оказывают специфические (в сравнении с общеобразовательной школой) особенности профессионального образования: педагогический процесс происходит в условиях определенной ориентированности обучающихся на получение конкретной профессии, специальности. Это влияет на мотивы учения, определяет, как правило, повышенный интерес обучающихся к изучению специальных предметов и практического (производственного) обучения.

Существует тесная связь учения с производительным трудом обучающихся, а это определяет общую прикладную профессиональную направленность педагогического процесса, ориентацию на овладение обучающимися умением применять знания для решения практических задач.

Учебный процесс в целом можно рассматривать как совокупность ее системообразующих составляющих (элементов). Так, в зависимости от основной дидактической цели профессионального обучения весь учебный процесс можно разделить на три цикла: *теоретическое обучение, практическое обучение и учебное проектирование.*

Такое разделение профессионального обучения на циклы обусловлено тем обстоятельством, что в дидактическом плане учебная деятельность обучающихся связана с двумя видами человеческой деятельности – *познавательной и преобразовательной.*

Познавательная деятельность направлена на овладение человеком знаниями о внешнем мире, природе, обществе, человеке, знаний о себе самом – теоретическое обучение.

Преобразовательная деятельность направлена на изменение, преобразование окружающей действительности или на преобразование самого себя, когда речь идет, например, о физическом самосовершенствовании, самовоспитании и т.д.

Преобразовательная деятельность может осуществляться в двух плоскостях, аспектах – реально или идеально. В первом случае происходит действительное изменение материального бытия – природного, общественного, человеческого. Такая деятельность называется *практической, практикой.*

Этому аспекту соответствует цикл *практического обучения.*

Во втором случае объект изменяется лишь в воображении – это деятельность *проектирующая.* Ее функция – обеспечивать практическую

деятельность опережающими и направляющими проектами, планами, образами действий. Проектирующей деятельности соответствует *цикл учебного проектирования*.

Доминантная цель теоретического обучения – теоретическое освоение профессии, то есть усвоение системы профессиональных знаний о технике, технологии, экономике, планировании, организации и управлении производством. Доминантная цель практического обучения – формирование системы профессиональных умений и навыков, то есть практическое освоение профессиональной деятельности. Доминантная цель учебного проектирования – формирование системы умений проектирования профессиональных систем: технических, технологических, экономических и т.д.

Процесс теоретического обучения в своей основе строится в соответствии с целью в логике усвоения знаний, практического – в логике формирования профессиональных умений и навыков, процесс учебного проектирования строится в логике формирования профессиональных проектировочных умений и навыков.

При этом, однако, нельзя противопоставлять эти три цикла обучения. Фундаментально-познавательная деятельность имеет свою теорию и свою прикладную часть. Поэтому теоретическое обучение обеспечивает не только формирование знаний, но и умений и навыков. В то же время и практическое обучение не сводится только к формированию умений и навыков. Оно имеет и свою стройную явно выраженную теорию. То же самое относится и к учебному проектированию.

Для обозначения различных видов учебных практик в их совокупности используют два термина: *«практическое обучение»* и *«производственное обучение»*. В основном эти понятия совпадают. Но между ними имеется некоторая разница. Для того чтобы уяснить сущность этого различия, обратимся к соотношению таких понятий, как производительный труд и общественно-полезный труд.

Общественно-полезный труд – понятие более широкое, чем производительный труд. Он включает в себя еще и непроизводственные виды деятельности в сфере культуры, науки, управления и обслуживания. К ним относится труд педагога, ученого, артиста, врача, юриста и т.д. В связи с этим и различают практическое и производственное обучение.

Например, обучение конкретным видам деятельности будущего токаря, техника-механика, агронома и т.д. именуют производственным обучением. В то же время практическое обучение будущего учителя, юриста, врача, музыканта и т.д., как правило, не называют производственным обучением. Так, например, практическое обучение будущего педагога называют педагогической практикой.

§2. ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Как известно, принцип вообще – это руководящее правило. Принципы обучения направляют деятельность педагогов, реализуя нормативную функцию дидактики, в том числе профессиональной дидактики.

В профессиональном обучении имеют место как *обще дидактические* принципы обучения, так и *специфические принципы профессионального обучения*.

Рассмотрим сначала обще дидактические принципы обучения.

Принцип воспитывающего и развивающего обучения выражает необходимость целенаправленно формировать у обучающихся основы мировоззрения и нравственности, способствовать развитию личности каждого обучающегося. В его основе лежит объективная закономерная связь между обучением и воспитанием. Характер и результаты воспитания в процессе обучения, степень влияния обучения на развитие обучающихся и направленность этого развития определяются целями, содержанием, методами и организационными формами обучения и личностью педагога.

Принцип воспитывающего и развивающего обучения обязывает последовательно подводить обучающихся к доступным их пониманию обобщениям мировоззренческого характера: представлять все изучаемые явления в изменении, развитии и взаимосвязях, раскрывать причинные основы явлений природы, общества и человека. Необходимо также включение обучающихся в практическую деятельность, чтобы на основе осмысления действительности они принимали посильное участие в её преобразовании.

Принцип связи обучения с жизнью способствует формированию мировоззрения обучающихся, повышает значимость учебной деятельности в их сознании, придаёт ей осмысленный характер и тем мобилизует волевые усилия для учения; способствует конкретизации знаний и формированию умения применять их в практике. Реализация этого принципа в методах и формах обучения предполагает, что обучающиеся приобретают знания не только из живого слова преподавателя и из книг, но и из своей личной практики. Наибольшую ценность для обучения имеет такой труд, который выполняется не механически, а сознательно, органически соединяясь с теорией, помогая осмыслить процесс и результат труда.

Принцип научности и посильной трудности обучения указывает на необходимость учёта возрастных возможностей обучающихся в процессе приобщения их к научному знанию. Принцип научности целесообразно рассматривать в единстве с требованием доступности, но при этом доступность следует понимать как меру посильной трудности.

Принцип научности приобретает в этом случае не абстрактный, а конкретно-содержательный смысл, а принцип посильной трудности становится мерой умственной и физической нагрузки обучающихся.

Научные знания непрерывно расширяются в своём объёме, способности же обучающихся к усвоению знаний хотя и возрастают, но, однако не в той мере, в какой объём знаний. Чтобы обеспечить овладение идеями современной науки, необходим тщательный отбор самого существенного содержания науки для образования молодёжи. Расширение познавательных возможностей обучающихся происходит в процессе последовательного усложнения учебных и практических задач.

Наука – развивающаяся система; истинность её положений в каждый исторический период относительная, поэтому в содержании образования должны в разумной мере найти отражение важнейшие факты истории науки. Историзм – одно из требований изложения теорий в обучении.

Принцип систематичности и последовательности обучения. Принцип систематичности тесно связан с важнейшей характеристикой развитого ума – системностью мышления и реализуется прежде всего в содержании образования: в учебных предметах отражаются логические связи между явлениями реальной действительности, раскрываемые в соответствующих науках. Но дидактическая система учебного предмета не является простой копией системы научной, она подвергается изменениям, обусловленным закономерностями развития обучающихся. Разобщённое изучение отдельных предметов не может обеспечить формирование в сознании обучающихся целостной картины мира. Для того чтобы преодолеть такую разобщённость в содержании программ и учебников предусматриваются внутрипредметные и межпредметные связи, а в учебный план включаются предметы интегративного характера, включающие сведения из разных наук. Принцип систематичности и последовательности, проектируемый в учебных планах, программах и учебниках, реализуется во взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся на учебных занятиях.

Принцип сознательности и творческой активности обучающихся при руководящей роли педагога. Сознательность рассматривается в двух аспектах: как понимание изучаемого и как сознательное отношение к учению. Важнейшим средством, обеспечивающим понимание изучаемого, является объяснение преподавателя, эффективность которого зависит от характера направленной деятельности обучающихся, включающей осознание учебной задачи, активность восприятия, осмысление, творческую переработку, применение знаний, умений, навыков. Принцип требует разработки и применения системы самостоятельных работ, последовательно усложняющихся.

Принцип наглядности обучения и развития теоретического мышления обучающихся. Поскольку мышление обучающихся развивается от конкретного к абстрактному, наглядность традиционно признавалась исходным началом обучения. Но можно вводить обобщения известных обучающимся конкретных явлений и процессов и с успехом применять дедуктивный способ изучения материала, который представляет собой более короткий путь по сравнению с предметно-индуктивным.

Наглядность даёт учащимся убеждённости в истинности наблюдаемого, но всякое восприятие происходит при активном мышлении и в той или иной форме предполагает познавательную задачу – в любом акте наглядного обучения восприятие слито с абстрактным мышлением.

Принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил обучающихся. В его основе лежат прежде всего объективные закономерности памяти, её роли в жизни человека.

Долгое время хорошим результатом обучения считалось умение учащегося, студента дословно воспроизвести заученный текст, что достигалось путём многократного чтения и воспроизведения текста без его осмысления («механическая зубрёжка»). Такое понимание приводило к формализму знаний (усваивалась их словесная форма без понимания смысла), притупляло ум и формировало отрицательное отношение к учению.

Прочность усвоения зависит также от того, насколько обучающиеся владеют рациональными приёмами запоминания; чем старше учащиеся, студенты, тем больше следует ориентировать их на логическое запоминание. Большое значение для прочности запоминания имеет система *повторения*. Рассредоточенное во времени, оно более эффективно, чем сконцентрированное в одном занятии. Самое лучшее закрепление учебного материала – его многократное и вариативное использование в практике в различных видах деятельности.

Принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей обучающихся выражает необходимость воспитывать учебную группу как единый коллектив, создавать условия для активной работы всех обучающихся и в то же время индивидуально подходить к каждому из них с целью успешного обучения и развития положительных задатков. Гармоническое сочетание коллективной и индивидуальной учебной деятельности создаёт оптимальные условия для успешного решения задач обучения. Одна из задач обучения заключается в том, чтобы учащиеся приобретали опыт коллективной деятельности, могли и умели подчинять свои намерения и действия интересам коллектива, оказывать помощь друг другу.

Принцип положительного эмоционального фона обучения опирается на современные научные представления о роли эмоций в человеческой деятельности. Работа, которой человек увлечён, даёт хороший результат. Работа, вызывающая отрицательные эмоции, угнетает силы и поэтому малопродуктивна. Эта проблема приобрела исключительное значение – общество нуждается в людях творческих. Школа и общеобразовательная, и профессиональная призваны систематично и последовательно культивировать у обучающихся с ранних лет увлечённость наукой, техникой, искусством и т.д., чтобы деятельность как в учебном заведении, так и вне его сопровождалась положительными эмоциями. Это важно для успешного учения, усиления его образовательного, воспитательного и развивающего влияния. Для формирования положительного отношения к учению необходимы осознание его значимости учащимися, студентами; связь обучения с практической работой; приобщение обучающихся к творческой поисковой деятельности и т.д.

Среди средств эмоционального воздействия на обучающихся большая роль принадлежит личности педагога, его речи, выражающей его отношение к излагаемым явлениям, фактам, его увлечённости предметом, доброжелательного отношению к обучающимся.

Все принципы обучения взаимосвязаны, ни один из них не универсален и его изолированное применение не даёт необходимых результатов.

Рассмотрим теперь **специфические принципы профессионального обучения**. Находясь в тесной связи с обще дидактическими принципами, отражающими требования закономерностей педагогического процесса, принципы профессионального обучения имеют свои специфические особенности.

Политехнический принцип. По определению К. Маркса, «Политехническое обучение знакомит с основными принципами всех процессов производства и одновременно даёт ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств».¹ Политехническое обучение предусматривает овладение системой знаний о научных основах современного производства. На базе этих знаний формируются общепрофессиональные политехнические и специальные знания.

Общепрофессиональные включают в себя знания: об общих основах классификации техники и технологии и принципах, лежащих в основе технологий производства конкретной отрасли; о классификации материалов, их свойствах и способах их получения; о стандартизации, технике измерения и оценке качества продукции; об экономике, экологии, организации труда; о новой технике и новых технологиях.

¹К. Маркс. Сочинение. Т. 16. С. 198.

Специальные знания раскрывают сущность конструкции оборудования, инструментов и приспособлений, применяемых для выполнения отдельных операций и видов работ, правила их эксплуатации, технологических процессов и др.

Осуществление принципа политехнического обучения требует соблюдения следующих условий:

- соответствие содержания обучения основным направлениям развития науки, техники и технологий;
- организация учебного материала в целостную систему взаимосвязанных знаний;
- связь изучаемого материала с будущей практической профессиональной деятельностью;
- опора на базовые общеобразовательные знания и умения;
- информационная стабильность и динамичность учебного материала в течение более или менее длительного периода;
- учет факторов, влияющих на производительность труда.

Принцип соединения обучения с производительным трудом обучающихся, связь теории и практики. Связь обучения и труда, теории и практики – процесс двусторонний. В профессиональном образовании учебная и трудовая деятельность органически связаны одна с другой. Поэтому важно, чтобы преподавание всех учебных предметов было направлено на подготовку и сознательное включение обучающихся в производственную деятельность.

Осуществление данного принципа зависит от соблюдения следующих условий:

- формирование теоретических знаний должно быть по возможности опережающим, они должны проверяться на практических занятиях;
- в любом трудовом процессе должны синтезироваться знания и умения по различным отраслям науки;
- интеграцию содержания обучения следует осуществлять в двух направлениях: по вертикали – объединение профессиональных знаний и умений в пределах одного предмета и по горизонтали – взаимосвязь знаний и умений из разных предметов.

Принцип моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе. Под моделированием профессиональной деятельности в учебном процессе понимают выявление типовых профессиональных задач, трансформацию их в учебно-производственные задачи.

С помощью моделирования можно получить опережающую информацию для обоснования целей, содержания, средств и методов обучения, разработки профессионально-квалифицированных характеристик, учебных планов, программ и учебников.

Задача моделирования состоит в установлении соответствия между требованиями, предъявляемыми к профессиональной подготовке, и фактическим объемом профессиональных знаний и умений. В связи с этим встает вопрос о прогнозировании эталонных требований к рабочему.

Моделирование деятельности рабочего, специалиста предполагает описание эталонных требований к ним, то есть:

- функций, выполняемых на рабочих местах;
- задач, которые должен уметь решать рабочий, специалист;
- общепрофессиональных, обще технологических и специальных знаний и умений, которые необходимы для решения поставленных задач.

Моделирование профессиональной деятельности профессионала в учебном процессе должно осуществляться при следующих условиях:

- деятельностный подход к созданию модели профессиональной работы;
- политехническая направленность интеграции знаний и умений;
- прогнозирование эталонных требований к профессиональной деятельности рабочего широкого профиля.

Принцип профессиональной мобильности предусматривает способность человека быстро осваивать технические средства, технологические процессы и новые специальности, воспитание потребности постоянно повышать свое образование и квалификацию. Мобильность, творческий характер труда зависят от широты кругозора, осмысления и решения тех проблем, которые человек имеет в своей практике, а также видения и понимания перспектив развития производства. «Только то обучение является хорошим, которое забегаает вперед» (Л.С. Выготский). Поэтому необходимо учитывать не только то, что знает обучающийся сегодня, но и то, что он сможет и сумеет узнать завтра. Цель обучения и состоит в том, чтобы обучающиеся не только овладели профессией, но и развили свой интеллект.

Принцип модульности профессионального обучения. Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей.

Цели, содержание и методику организации модульного обучения определяют следующие аспекты: выделение из содержания обучения обособленных элементов (модулей), динамичность, действенность и оперативность знаний, гибкость, видение перспективы, разносторонность методического консультирования, паритетность. Программы

имеют вариативный характер, содержание модулей-программ постоянно изменяется с учетом социально-экономического заказа.

Использование принципа модульного обучения на практике позволяет строить учебный материал так, чтобы разделы были относительно независимы друг от друга, а это позволяет изменять, дополнять и перестраивать учебный материал, не нарушая единого содержания.

Комплексная дидактическая цель, определяющая структуру и содержание программ-модулей – подготовка человека к конкретной профессиональной деятельности. Реализация принципа модульности обеспечивает:

- интеграцию всех видов деятельности, необходимых для достижения цели субъекта обучения;
- постоянный поиск альтернативных путей достижения цели субъекта и того варианта обучения, который подлежит реализации;
- ориентацию обучающегося на перспективу повышения уровня профессиональной подготовки по обучающим модулям. Модули обладают механизмом, позволяющим отражать происходящие изменения в науке и технике для широкого и оперативного обновления содержания обучения.

Принцип создания производственно-учебной среды. Создание производственно-учебной среды предполагает, прежде всего, создание в учебном заведении учебно-материальной базы практического (производственного) обучения и дидактических средств обучения, соответствующих техническим, технологическим, эргономическим, экономическим, педагогическим, санитарно-гигиеническим, экологическим требованиям, а также требованиям безопасности труда и охраны здоровья обучающихся.

Создание благоприятной среды требует разработки и реализации системы социальных и психолого-педагогических мер в целях управления этим процессом: создание нормальных условий труда, оказывающих благоприятное психологическое и эстетическое влияние на обучающихся (режим труда и отдыха, условия стимулирования, психологический климат, качество оборудования и т.д.).

Принцип экономической целесообразности определяет необходимость планирования, подготовки в учебных заведениях рабочих и специалистов по профессиям с учетом их востребования на рынке труда. В связи с этим возникает проблема организационно-правового регулирования отношений между участниками образовательного процесса и предприятиями-заказчиками на основе заключения договоров о подготовке квалифицированных кадров. Учебно-производительный труд обучающихся должен стимулироваться в зависимости от его количества и качества, особенно в период производственной практики, когда

обучающиеся принимают участие в выполнении производственных заданий. Это стимулирует овладение учащимися, студентами передовыми приемами и способами труда, активные поиски путей повышения его производительности, стремление к овладению профессиональным мастерством.

§3. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Формирование знаний. Основу учебной деятельности обучающихся составляет процесс усвоения знаний, структурно включающий следующие компоненты: восприятие учебного материала, его осознание и осмысление, запоминание, обобщение и систематизацию, применение. Все его компоненты тесно взаимосвязаны, тесно переплетаются и взаимопроникают в реальном учебном процессе: восприятие с запоминанием; запоминание с применением; применение знаний с систематизацией и уточнением ранее воспринятого. Однако на отдельных этапах этого целостного процесса преобладают определенные компоненты. Учитывая это, рассмотрим сущность учебной деятельности по освоению знаний применительно к основным ее звеньям.

Восприятие. Освоение учебного материала начинается с его восприятия. Качество восприятия – обязательное условие эффективного усвоения. Воспринять – значит разобраться, в сущности, изучаемого, связать его с тем, что уже известно, познать его проявления, свойства, способы применения и т.д. Успешное восприятие создает прочный фундамент учебной и учебно-производственной деятельности обучающихся.

Эффективность восприятия определяется и характеризуется рядом психолого-педагогических факторов и условий – внутренних и внешних.

Внутренние условия и факторы успешного восприятия учебного материала. Важнейшим условием успешного восприятия является внутренняя мотивация обучающегося на восприятие, на усвоение учебного материала в целом. Мотивация определяет сроки, прочность и характер усвоения. Учение с внутренним мотивом «до ответа» сохраняет знания лишь до очередного опроса; мотив «до экзамена» – до выхода из кабинета, где он проводился. Учение с мотивом на приблизительное усвоение дает приблизительные знания и умения. Отсюда задача преподавателей давать и постоянно поддерживать такие мотивы, которые были направлены на глубокое, прочное и осознанное восприятие и усвоение знаний и способов деятельности.

Другое условие (фактор) успешного восприятия можно сформулировать так: то, что необходимо узнать и сознательно воспринять, должно быть выделено учащимися из всех остальных воспринимаемых сторон изучаемого. Мало смотреть – надо видеть, мало слушать – нужно слышать. Выделение усваиваемых предметов, событий, явлений, свойств выражается в устойчивом внимании обучающихся на аудиторных занятиях, при самостоятельном изучении учебного материала.

Успешность восприятия в значительной степени зависит от наличия у обучающихся ориентировочной основы деятельности, т.е. четкого представления, что, как, для чего воспринимать, какие для этого следует применять приемы, способы, средства, как ими пользоваться, какие требования предъявляются к качеству восприятия, как будет производиться контроль восприятия, по каким ориентирам производить самоконтроль. Особенно важна ориентировочная основа деятельности в процессе практического (производственного) обучения, при выполнении лабораторных, лабораторно-практических работ, опытов, экспериментов.

Одним из важнейших факторов успешного восприятия, как и усвоения в целом, является интерес обучающихся к изучаемому материалу. Опираясь на этот важнейший мотив учения, можно достичь гораздо больших успехов и результатов, чем применением, предписаниями, жесткими требованиями. Обучение в условиях высокого познавательного интереса – исходное положение «педагогики сотрудничества».

Качество восприятия в решающей степени определяется пониманием учащимися изучаемого материала. Если обучающиеся его не поняли, то восприятия фактически не будет. Понимание всегда означает включение нового материала в систему уже сложившихся представлений и понятий, связывание незнакомого материала с уже знакомым. В процессе восприятия обучающиеся активно работают: припоминают, анализируют, сравнивают, сопоставляют, делают выводы. Объекты восприятия имеют различные свойства, проявления, по-разному воздействуют на органы чувств (анализаторы), с помощью которых осуществляется их познание. Поэтому чем большее количество анализаторов привлекается к восприятию (слух, зрение, осязание, обоняние, двигательные чувства), чем разнообразнее методы предъявления учебного материала (словесные, наглядные, практические), чем разнообразнее формы организации восприятия (коллективные, бригадные, индивидуальные), чем теснее сочетается деятельность обучающихся по непосредственному восприятию учебного материала с работой по его осознанию и осмыслению (повторение, решение задач, работа с карточками-заданиями, составление таблиц, конспектирование и т.п.), тем восприятие становится более четким, осознанным, прочным.

Внешние факторы восприятия. Внешние факторы восприятия определяются прежде всего содержанием учебного материала. Учебный материал по его содержанию может быть легким или трудным для восприятия. Трудность учебного материала определяется его новизной, технической сложностью, наличием причинно-следственных зависимостей, степенью конкретности и абстрактности, связью с жизнью, практикой. Самый легкий материал – факты, система фактов – труднее для восприятия; еще труднее воспринимаются существенные признаки изучаемых явлений, процессов, машин, механизмов. Самое трудное в восприятии и понимании – теоретические обобщение и причинно-следственные зависимости.

Трудность восприятия нового учебного материала при прочих равных условиях зависит от его связи с имеющимся у обучающихся опытом, знаниями, умениями. Чем больше таких связей, тем материал легче для восприятия, и наоборот.

Восприятие любого материала облегчается по мере повышения его структурности, т.е. связей его частей. Чем больше в материале связей нового с ранее изученным, связей материала одного предмета с материалом других предметов, тем теснее эти связи, тем легче, производительнее и осознаннее восприятие. В этом психологическая основа внутри предметных и межпредметных связей.

Восприятие учебного материала в большой степени зависит от его значения, важности.

На качество восприятия учебного материала влияет и его объем. Он характеризуется количеством новых понятий или действий, которые требуется усвоить, числом связей, которые в нем устанавливаются, количеством суждений, которые он содержит.

К внешним факторам, определяющим успешность восприятия, относятся эмоциональные особенности учебного материала, а также санитарно-гигиенические условия занятий, наличие и состояние учебно-материальной обеспеченности обучающихся, организация занятий.

Запоминание. Важнейшим компонентом успешного усвоения знаний как результата деятельности по овладению знаниями является запоминание изученного, сохранение его в памяти, готовность в любое время воспроизвести, применить для решения учебных и практических задач.

Запоминание может быть произвольным, когда оно совершается без заранее поставленной цели запомнить, протекает без волевых усилий, как бы само собой, и произвольным, требующим особых волевых усилий и специально организованной деятельности.

Произвольное запоминание может осуществляться двумя способами: механическим и осмысленным. В учебной деятельности основу составляет осмысленное запоминание. Однако далеко не все, что предстоит

запомнить, требует осмысленного запоминания. Механически запоминаются адреса, хронологические даты, специальные термины, исключения из правил, название деталей, «жесткая» последовательность действий и т.п. Таким образом, в учебной деятельности осмысленное запоминание полезно сочетать с механическим.

Наиболее полно и прочно запоминаются те факты, события, явления, действия, способы, которые имеют для обучающегося, для его деятельности особо важное значение. И наоборот, все то, что для обучающегося малозначимо, не имеет осознанного смысла, положительных мотивов к усвоению, запоминается значительно хуже и быстрее забывается.

Чем активнее обучающийся работает с материалом, тем он лучше его запоминает. Лучше запоминается материал, тесно связанный с основной целью деятельности. Легкий материал запоминается хуже, чем материал средней сложности. Быстрее забываются формулировки, определения, описательный материал. Более продолжительно сохраняются знания, основанные на понимании закономерностей и причинно-следственных связей. Чем меньше объем информации, тем легче ее запомнить.

Продуктивность запоминания и памяти в целом во многом зависит от волевых качеств обучающегося. Обучающиеся слабовольные, ленивые и неспособные к длительным волевым усилиям запоминают всегда поверхностно и плохо.

Обобщение и систематизация. Формирование понятий. Овладение знаниями – это, прежде всего, овладения понятиями. В понятии отражается сущность факта, предмета, явления, процесса, т.е. совокупность всех их существенных признаков.

Понятия формируются двумя путями. Первый предполагает овладение понятиями через представления, характеризующие начальный уровень овладения знаниями. Представления проявляются в способности обучающихся излагать материал своими словами, формулировать определения правил, явлений, законов, объяснять их, аргументировать, приводить примеры для конкретизации соответствующих теоретических положений. Представления по мере обогащения содержания и отражения в них все более существенных свойств предметов и явлений становятся обобщенными представлениями, перерастающими в понятия. Основная идея такого пути формирования понятий – восхождение от конкретного к абстрактному. Понятия при этом являются результатом процесса обобщения и систематизации. Процесс обобщения – это мысленное выделение и объединение существенных черт изучаемых предметов, фактов, процессов, явлений реальной действительности. Под систематизацией понимают мыслительную деятельность, в про-

цессе которой изучаемые объекты организуются в определенную систему на основе выбранного принципа, основания.

Эти процессы происходят наиболее успешно тогда, когда новые понятия опираются на предшествующие и выступают в определенной логической взаимосвязи, когда новые понятия органически вклиниваются в определенную систему понятий. Эти закономерности определяют содержание, организацию и методику формирования понятий.

Таким образом, в основе обобщения и формирования понятий лежит логический прием абстракции – мысленного выделения общих и существенных свойств и признаков предметов или явлений при одновременном отвлечении от несущественных признаков и свойств.

Другой путь формирования понятий основывается на идее восхождения от абстрактного к конкретному. Такая идея заложена в основу теории развивающего обучения, обоснованной академиком В.В. Давыдовым и учеными его школы.² Важнейшим компонентом учебной деятельности обучающихся в развивающем обучении является решение ими под руководством преподавателя постепенно усложняющихся учебных задач (на конкретном материале предмета), в ходе которого обучающиеся овладевают обобщенными, теоретическими знаниями, общими подходами и способами действия, необходимыми для решения конкретных задач. Этим создаются предпосылки для преодоления разрыва между теоретическим знанием и практическим учением.

Такой путь более эффективен. Он во многом способствует формированию у обучающихся знаний, наиболее полно соответствующих требованиям глубины, полноты, широты, оперативности, мобильности, осознанности, системности, обобщенности, прочности.

При таком подходе к формированию теоретических знаний понятия могут вводиться дедуктивно: вначале перед обучающимися раскрываются понятия, отражающие общие связи и закономерности определенных (математических, физических, технических) явлений. А затем эти знания используются как научная основа для анализа и формирования понятий о более конкретных свойствах тех или иных явлений, процессов, способов, т.е. происходит конкретизация понятия.

Применение знаний. Известно, что применение знаний в деятельности, на практике – учебной, трудовой определяет их истинность, является критерием их усвоения. Только по проявлению знаний, по включению их в определенную деятельность можно судить об их наличии.

Применение знаний, полученных в процессе теоретического обучения, следует рассматривать с двух сторон. Во-первых, это применение теоретических знаний в процессе практического (производственного)

²В.В. Давыдов. Теория развивающего обучения. – М., 1996.

обучения, производительного труда обучающихся и в дальнейшем – в процессе трудовой, профессиональной деятельности.

Сформированные теоретические знания в дальнейшем могут оказаться малополезными или вовсе бесполезными, если у обучающихся не будет сформирована способность применять теоретические знания в практической деятельности. Дело в том, что процесс применения теоретических знаний в практической деятельности – это очень сложный процесс активного познания учащимся, студентом объекта и условий деятельности, ориентировки, разнообразных оценок, «поворачивания» объекта в плоскость собственной деятельности, соотнесения имеющихся знаний с наличной ситуацией в разных уровнях. Как активный поиск – какие условия должны быть учтены, какие понятия, принципы и законы из разных областей знаний необходимо использовать. Повышение возможностей целенаправленного обучения данному процессу возможно за счет использования в обучении специальных методических приемов, непосредственно способствующих активному применению знаний в практической деятельности. Речь идет о разнообразных аналогиях, применении наряду с учебной и справочной литературой приемов переформулирования практических задач; о решении вспомогательных задач, самостоятельном анализе учащимися и студентами ранее неизвестных им объектов, как письменное, так и устное обоснование своих действий и коллективное обсуждение причин ошибок и т.д. Причем реализовать эти возможности следует с обучающимися в процессе изучения практически всех учебных предметов.

Во-вторых, другое направление применения знаний – использование их в чисто учебных целях. Полученные знания в ходе учебного процесса «пускаются в оборот». На их основе обучающиеся участвуют в семинарах, решают задачи, работают с карточками-заданиями, составляют схемы, разрабатывают технологические процессы, выполняют лабораторные, лабораторно-практические работы, домашние задания и т.д. В процессе такого применения знания обогащаются, расширяются, систематизируются. Знания таким образом становятся средством углубления и получения новых знаний.

В дидактическом плане знания целесообразно классифицировать:

– *по уровням обобщения:*

- 1) непосредственные (чувственные, образные) знания на уровне восприятий и представлений;
- 2) феноменологические, описательные знания на уровне обыденного, «житейского» языка;
- 3) аналитико-синтетические знания на уровне элементарного объяснения (чаще всего качественного) явлений и процессов, их свойств;

4) прогностические знания – объяснение явлений и процессов в т.ч. с созданием их количественной теории, создают возможности прогнозирования их развития;

5) аксиоматические знания – объяснение явлений и процессов с использованием высокой степени общности описания как по широте охвата, так и по глубине проникновения в их сущность;

– *по отношению к изучаемому объекту:*

1) знания об объекте;

2) знания о действиях с объектом, способах действий. В частности, все технологические знания будут относиться к этой области;

– *по уровням усвоения, овладения.* Уровни усвоения рассматриваются в двух аспектах: во-первых, как результат обучения, как мера качества усвоения учащимися учебного материала; во-вторых – как заранее устанавливаемая (в учебной программе, учебнике и т.д.) мера глубины, подробности изучения материала. Выделяются 4 уровня усвоения знаний:

1 уровень – знания-знакомства – узнавание объектов, явлений, процессов, свойств при повторном восприятии ранее усвоенной информации о них или действий с ними.

2 уровень – знания-копии – предполагает репродуктивные действия путем самостоятельного воспроизведения и применения информации об объекте и действиях с ними.

3 уровень – предполагает продуктивные действия по применению полученной информации в отелных ситуациях в процессе самостоятельной работы.

4 уровень – знания-трансформации – предполагает возможность творческого применения полученной информации путем самостоятельного конструирования собственной деятельности на основе знаний.

Способность выполнять деятельность на базе знаний характеризует умения человека. Умение всегда связано с действием, с применением знаний на практике.

Формирование навыков. Навыки определяются как сформировавшиеся при многократных повторениях (упражнениях) автоматизированные (т.е. осуществляемые без непосредственного участия сознания) компоненты деятельности. Навык и умения соотносятся как часть и целое: навыки – это специфические (автоматизированные) компоненты умения. Различают навыки сенсорные, двигательные и умственные.

Любая *деятельность* человека всегда осуществляется сознательно. Но отдельные операции, входящие в ее состав, в результате многократных повторений в процессе упражнения, тренировки перестают нуждаться в сознательном контроле. Сознание в этом случае направле-

но лишь на общее руководство деятельностью. При возникновении каких-либо затруднений в осуществлении операций сознание снова начинает контролировать их.

Навыки возникают и закрепляются в результате того, что успешные действия, движения, оправдавшие себя способы регуляции постепенно отбираются и закрепляются.

Упражнение (т.е. многократное выполнение обучающимися операций, действий, подлежащих усвоению) – это основной метод формирования навыка. Количество упражнений зависит от скорости формирования ориентировочной основы действия. Чем быстрее формируется ориентировочная основа действия, тем меньше требуется упражнений. Наличие у обучающегося ориентировочной основы действия определяется по следующим признакам:

- ясное осознание цели действия и наличие четкого мотива для его выполнения;
- наличие системы необходимых и достаточных информационных признаков, на которые ориентируется учащийся при выполнении действий;
- наличие системы обратной связи и сформированный на ее основе внутренний самоконтроль выполнения действия;
- «запуск» системы саморегуляции действий, направленной на устранение недостатков и исправление ошибок;
- систематическое улучшение показателей качества работы и увеличение темпа деятельности.

Для эффективного формирования профессиональных навыков применяются активные методы обучения, сопровождающие упражнения. К ним относятся: расчленённый показ изучаемых операций, действий, детальный инструктаж, специальные инструкционные карты, тренажёры и т.д. Продуктивными оказываются следующие приемы: «проговаривание» вслух обучающимся задания, приемов его исполнения; устный самоинструктаж в ходе выполнения действий; словесный анализ ошибок, их причин и способов исправления; громкий самоотчёт о выполняемых действиях, выбираемых ориентирах и решениях; устное и письменное обоснование избранных способов действия и т. п. Для этих целей могут быть использованы и такие средства как схемы структуры действий, карты ориентиров, графики траекторий движений и последовательностей операций, наглядные таблицы эталонов контроля за приёмами действия и его результатами.

Формирование умений (компетенций). Умения – освоенные человеком способности выполнения действий, обеспечиваемые совокупностью приобретённых знаний и навыков. Умения определяются как сложные структурные психические образования, включающие чувст-

венные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности. Умение – высшее человеческое качество, формирование которого является конечной целью учебного процесса, его завершением.

Умения формируются на основе систем знаний и навыков, освоенных в предшествующем опыте обучающегося. На первых порах, при формировании умений, обучающийся шаг за шагом обосновывает свои действия, осознает все приемы, операции и теоретические положения, на которых они строятся, что проявляется в развернутости рассуждений. Этот этап необходим, и педагог – преподаватель, мастер производственного обучения, как правило, специально побуждает его развертывать рассуждения и операции, требует, чтобы он рассуждал, отвечал, почему так делает. Совершенствование умений приводит к тому, что на высшем уровне выпадают отдельные звенья рассуждений, умения приобретают свернутость, не все операции осознаются. При этом надо различать свернутость за счет высокого уровня развития умений или за счет неумения теоретически обосновать свои действия. Это всегда педагог может проверить, попросив развернуть рассуждение: рассказать о последовательности своих действий. Показателем того, что умение сформировано на высшем уровне, является его сознательный перенос на решение новых задач. Чем шире перенос, тем более высокий уровень умений проявляет учащийся, студент.

Для того чтобы выполнить какое-либо действие, нужен предварительный учет очень многих условий (свойства материала и инструмента, последовательность операций и др.), т.е. необходима предварительная ориентировка. При формировании умений большое значение имеет то, какой тип ориентировочной основы действия был использован педагогом. Ориентировочная основа может быть по: 1) степени полноты: неполной, полной, избыточной; 2) способу получения: даваться в готовом виде или выделяться самостоятельно обучающимися; 3) степени обобщенности: конкретной или обобщенной. В связи с этим выделяется несколько типов ориентировочной основы, каждый из которых создает определенные условия для формирования умений и навыков.

Первый тип ориентировочной основы характеризуется тем, что ее состав неполный, ориентиры представлены в конкретном виде, обучающемуся показывают конечный результат (что делать?) и образец (как делать?). Ориентиры выделяются учащимся, студентом путем слепых проб, процесс формирования умений при такой ориентировочной основе идет медленно и с большим количеством ошибок (путь «проб и ошибок»).

Второй тип ориентировочной основы характеризуется наличием всех условий, необходимых для выполнения действий. Обучающимся

дается полная программа последовательности всех действий, операций (алгоритм). Но эта программа предлагается в готовом виде и в конкретной форме, которая пригодна для ориентировки лишь в данном случае. Формирование действий при такой ориентировочной основе идет быстрее и с меньшим количеством ошибок. Сформированное умение более устойчиво, чем при первом типе. Однако перенос умений за границы сходных конкретных условий затруднен.

Третий тип ориентировочной основы способствует формированию полноценных умений характеризуется тем, что имеет полный состав: ориентиры представлены в обобщенном виде, характерном для целого класса объектов и процессов. В каждом же конкретном случае обучающийся составляет ориентировочную основу самостоятельно при помощи общего метода, который ему дается. Действие вырабатывается быстро и безошибочно, очень устойчиво и обладает широтой переноса. Такой перенос становится возможным благодаря умению наметить полную ориентировочную основу для любого нового задания – умению проанализировать внутреннюю структуру нового объекта, процесса (а не путем проб и эмпирического подбора). Чем шире и точнее перенос освоенных действий у человека, тем большему он научился, тем плодотворнее результаты его умения, тем эффективнее они помогают ему в его деятельности.

Умения могут классифицироваться:

– *по направленности: учебные, трудовые, профессиональные и т.д.*; – *по уровням организации деятельности:*

- 1) операционные – умения выполнять отдельные технологические (в широком смысле) операции;
- 2) тактические – умения организации и выполнения полного технологического процесса (в широком смысле – например, педагогического, бухгалтерского, строительного и т.п.);
- 3) стратегические – умения самостоятельного проектирования и достижения главных, перспективных целей собственной деятельности, свободное владение и варьирование различными технологиями; – *по уровням овладения:*

1) первоначальное умение – осознание цели действия и поиск способов его выполнения, опирающихся на ранее приобретенный опыт. Ярко выражен характер проб и ошибок.

2) частично умелая деятельность – овладение умениями в выполнении отдельных приемов, операций. Уточнение необходимой системы знаний, сформированность специфических для данных действий навыков. Появление творческих элементов деятельности.

3) умелая деятельность – творческое использование знаний и навыков с осознанием не только цели, но и мотивов выбора способов и

средств ее достижения. Овладение умениями на уровне тактики трудовой деятельности.

4) мастерство – овладение умениями на уровне стратегии трудовой деятельности, творческое развитие способности самостоятельного определения цели, творческое использование различных умений (технологий).

Компетенции. В последнее время в теории и практике образования вообще и профессионального образования в частности широко распространился так называемый *компетентностный подход*.

Этот подход основан на концепции компетенций как основе формирования у обучающихся способностей решать важные практические задачи и воспитания личности в целом. Предполагается, что «компетентность» – это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных обучающимся учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях.

Фактически *компетенции* являются синонимами *умений*. Заметим, что, как всегда, «нет пророков в своем отечестве»: в отечественной педагогике и психологии давным-давно была разработана теория формирования умений. Причем, начиная с работ Е.А. Милеряна (70-е гг. XX в.) умения стали рассматриваться не в узком технологическом смысле, а как «сложные структурные образования, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания». Но теория формирования умений оказалась невостребованной. В английском же языке аналога нашему понятию «умение» не существует. И когда образовательная практика столкнулась с проблемой деятельностной направленности образования – в англо-американской образовательной среде стали использовать термин «*competence*» – а наши российские авторы быстро его подхватили.

Тем не менее компетентностный подход позволяет, в частности, совершенно по-другому строить цели и содержание образования. Так, например, выделяется содержание так называемых «ключевых компетенций»:

- учебные компетенции: организовывать процесс учения и выбирать собственную траекторию образования; решать учебные и самообразовательные проблемы; извлекать выгоду (пользу) из образовательного опыта и т.д.;
- исследовательские компетенции: находить и обрабатывать информацию; использовать различные источники данных; работать с документами и т.д.;

– коммуникативные компетенции: выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей; дискутировать и защищать свою точку зрения; понимать, говорить, читать и писать на нескольких языках; выступать публично; литературно выражать свои мысли и т.д.

Точно так же могут выстраиваться профессиональные компетенции:

- анализ трудового и технологического процессов;
- создание профессионально значимой информации;
- прогнозирование развития технологических, производственных, кадровых и других событий;
- способность принятия ответственности;
- и так далее.

Еще одно направление реализации компетентностного подхода – это обучение так называемым базисным квалификациям. Между общим и профессиональным образованием начинает вырастать все более мощный слой образовательных компонентов, которые нельзя отнести ни к общему образованию, ни к собственно профессиональному. Эти компоненты необходимы сегодня в любой трудовой деятельности. Они получили условное название «базисных квалификаций». Это владение «сквозными» умениями: работы на компьютерах, пользования базами и банками данных, это знание и понимание экологии, экономики и бизнеса, финансовые знания, коммерческая смекалка, умения трансфера технологий (переноса технологий из одних областей в другие), навыки маркетинга и сбыта, правовые знания, знания патентно-лицензионной сферы, умения защиты интеллектуальной собственности, знание нормативных условий функционирования предприятий различных форм собственности, умения презентации технологий и продукции, знания профессиональной терминологии иностранных языков. Кроме того, сюда следует добавить санитарно-медицинские знания, знания принципов существования в условиях конкуренции и возможной безработицы, психологическая готовность к смене профессии и сферы деятельности и т.д.

К общему образованию обучение этим базисным квалификациям не отнесешь, поскольку сформировать умения пользования базами и банками данных, трансфера технологий и т.п. можно только лишь в процессе какой-либо конкретной профессиональной (учебно-профессиональной) деятельности. В то же время базисные квалификации – это «сквозные» знания и умения, необходимые для работы повсюду и по любой профессии.

ГЛАВА 3. МЕТОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

§1. ПОНЯТИЕ О МЕТОДАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Как следует из характеристики процесса обучения, основными проблемами его являются: для чего учить – цели обучения; чему учить – содержание обучения; как организовать процесс обучения – формы организации обучения; что использовать в процессе обучения – средства обучения; как обучать – методы обучения. Не принижая значимости какой-либо проблемы учебного процесса, отметим, что важнейшей из них являются *методы обучения*, т.е. *как обучать*. Именно от их эффективности, при любых других условиях и факторах, в конечном итоге зависит и количество, и качество получаемых обучающимися знаний, навыков и умений.

В педагогике методом обучения принято называть способ взаимосвязанной деятельности преподавателя, мастера производственного обучения и обучающихся, направленный на овладение обучающимися знаниями, навыками и умениями, на их воспитание и развитие.

Чтобы эффективнее использовать методы обучения, необходимо представить их в определенной системе, отражаемой в соответствующей классификации.

1. Широко применяемые в педагогической практике методы, выделяемые *по источникам передачи и приобретения знаний и умений*, включают: словесные (рассказ, объяснение, беседа, работа с книгой и инструктивными материалами и др.); наглядные (демонстрация наглядных пособий, кино- и видеофильмов, наблюдения и др.); практические (упражнения, лабораторные, лабораторно-практические работы и др.).

2. В зависимости от основных дидактических задач, реализуемых на том или ином этапе обучения, выделяют методы приобретения знаний, формирования навыков и умений, применения знаний, закрепления, проверки знаний, навыков и умений.

3. В соответствии с характером познавательной деятельности обучающихся, выделяют методы, объединяемые в две группы: *репродуктивные* и *проблемно-поисковые*.

Наличие различных классификаций методов отражает естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них. Все более четко обозначается многосторонний, комплексный подход к характеристикам их сущности. Такой подход к характеристике и классификации методов обучения реализован в подразделении методов на три основные группы: 1) методы организации и осуществления учебно-познава-

тельной и учебно-производственной деятельности; 2) методы стимулирования и мотивации учебной деятельности; 3) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебной деятельности обучающихся.

Каждая из этих групп методов включает подгруппы и отдельные методы, которые являются инструментом процесса обучения.

Группа методов организации и осуществления учебно-познавательной и учебно-производственной деятельности обучающихся включает словесные, наглядные и практические методы, реализуемые индуктивно или дедуктивно под руководством преподавателя (мастера производственного обучения) или самостоятельно в репродуктивном или продуктивном направлениях.

Методы стимулирования и мотивации учебной деятельности включают методы мотивации учебно-познавательной и учебно-производственной деятельности, а также методы стимулирования интереса к учебе.

Методы контроля и самоконтроля включают методы устного, письменного и практического контроля и самоконтроля, а также тестирование уровня знаний и умений обучающихся.

Такой комплексный подход будет принят при раскрытии сущности и способов применения методов теоретического и практического (производственного) обучения в последующих параграфах главы.

«Метод обучения» – понятие многоаспектное. Наличие различных классификаций не означает противопоставления методов обучения друг другу и не является основанием для предпочтительного применения какого-либо из них. Методы всегда как бы проникают друг в друга, характеризуя с разных сторон взаимодействия педагогов и обучающихся. И если все-таки говорят о применении в данный момент определенного метода, то это означает, что он доминирует на данном этапе, внося особенно большой вклад в решение основной дидактической задачи.

Каждый метод реализуется совместно с другими методами и с их помощью. Так, репродуктивные и проблемно-поисковые методы реализуются при помощи слова, наглядности, практической деятельности. В свою очередь, система словесных наглядных и практических методов применяется в репродуктивном или поисковом направлениях. Об этом свидетельствуют и названия методов: проблемное изложение, эвристическая беседа, исследовательские лабораторные, лабораторно-практические работы, творческие упражнения, поисковые самостоятельные работы, самостоятельные наблюдения и т.д. Здесь уже в самих названиях методов заложена направленность их применения.

В реальном учебном процессе наиболее важным является не отнесение методов к той или иной классификации, а глубокое знание препода-

давателем их дидактической сущности, условий эффективного применения, владения умениями пользоваться ими для руководства познавательной и учебно-производственной деятельностью обучающихся.

Поскольку методы обучения – это приемы и способы осуществления учебного процесса, т.е. преподавания и учения, каждый метод обучения следует рассматривать с двух сторон – деятельности педагога и деятельности обучающихся.

Деятельность преподавателя (мастера) складывается из следующих основных типичных компонентов: целевая установка; определение содержания и порядка деятельности обучающихся (создание ориентировочной основы действий); собственно обучающая деятельность; руководство познавательной и учебно-производственной деятельностью обучающихся; контроль; подведение итогов.

С понятием метод обучения тесно связано другое понятие – прием обучения, или методический прием. Под методическими приемами понимают детали метода, его элементы, составные части или отдельные шаги в той учебной работе, которая происходит при применении данного метода. В процессе обучения как методы, так и методические приемы переплетаются, сочетания их разнообразны. Один и тот же вид учебной работы выступает то как метод, то как прием. Например, в процессе устного изложения демонстрация наглядных пособий является обычно методическим приемом наряду с такими, как подготовка обучающихся к восприятию изучаемого материала, попутная постановка вопросов к обучающимся. В тех же случаях, когда наглядное пособие – основной источник знаний, демонстрация его является методом обучения.

Методы обучения как способы осуществления учебного процесса условно можно рассматривать в трех аспектах: общедидактическом, частнодидактическом (отраслевая дидактика) и частно-методическом (частные методики преподавания отдельных курсов, дисциплин)).

Общедидактический аспект отражает объективную сущность, требования и дидактические возможности метода, характерные для него как такового, независимо от отрасли, периода учебного процесса.

Частнодидактический аспект отражает общую характеристику метода в специфических условиях его применительно к отрасли, к периоду учебного процесса.

Частнометодический аспект основывается на общедидактических и частнодидактических характеристиках методов и отражает частные методики изучения конкретных курсов, дисциплин.

§2. МЕТОДЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Теоретическое обучение в профессиональных образовательных учреждениях включает три цикла предметов: общенаучный, общепромышленный и специальный. Методы обучения общеобразовательным предметам в общедидактическом, частнодидактическом и частнометодическом аспектах достаточно глубоко и всесторонне раскрыты в педагогической литературе. В этой связи методы теоретического обучения будут рассматриваться, прежде всего, применительно к изучению общепромышленных и специальных дисциплин, представляющих в дидактическом плане единое целое.

Методы обучения общепромышленным и специальным дисциплинам во многом определяются *особенностями их содержания*:

- многокомпонентная структура, большое разнообразие изучаемых объектов;
- значительный объем материала, связанного с формированием у обучающихся умений применять знания в разнообразных условиях;
- взаимосвязь (по содержанию и времени изучения) с практическим обучением обучающихся;
- органическое сочетание фактического (прикладного) и теоретического материала;
- значительный объем материала, требующего лабораторного исследования количественных и качественных зависимостей, свойств, практического изучения способов обслуживания, наладки, регулирования и т.п.;
- необходимость оперативного приведения содержания учебного материала в соответствие с развивающейся техникой и технологией, отражение «местного» материала.

Все это необходимо учитывать, проектируя и реализуя методы обучения.

2.1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Словесные методы. *Устное изложение.* В процессе изучения общепромышленных и специальных дисциплин устное изложение учебного материала осуществляется с применением комплексного метода *рассказ-объяснение*, сочетающего изложение учебного материала в повествовательной форме с подробными пояснениями, сравнениями и сопоставлениями, обоснованиями, выводами закономерностей, решением задач и т.д.

Из общих требований к устному изложению выделим следующие основные:

- научная достоверность содержания;
- логическая стройность и последовательность;
- доходчивость и доступность для обучающихся;
- доказательность и убедительность;
- четкость и ясность главной мысли на каждом этапе;
- – эмоциональность по форме и содержанию; образность; – стимулирование внимания и активности обучающихся.

Методические приемы устного изложения материала:

- широкое сочетание дедуктивных и индуктивных способов объяснений в связи с тем, что материал профессиональных предметов, во-первых, в значительной степени имеет нормативный характер, во-вторых, характерен большой вариативностью (например, при построении технологических процессов);
- разнообразие видов деятельности обучающихся на занятиях (зарисовкой и составлением схем, графиков, таблиц, изучением иллюстраций в учебниках и др.); широкое сочетание слова с демонстрацией средств наглядности (детали, инструмент, образцы, эталоны и др.), показом слайдов и видеофильмов, проведением мини-бесед с обучающимися и т.п.;
- проблемное изложение материала, имеющего «естественную» проблемность (построение технологических процессов, выбор способов обработки, экономические обоснования, диагностика неисправностей, наладка оборудования и т.п.);
- широкое использование сравнений, обобщений, теоретических обоснований с тем, чтобы не оторваться от общих принципов и не свести изучение предмета только к изложению «местных» фактов и примеров;
- осуществление тесных межпредметных связей с другими предметами и практическим обучением. Что обеспечивается путем использования знаний обучающихся из других предметов; единство трактовки понятий, сущности явлений, процессов; применение одних и тех же формулировок, терминологии, единиц измерения; объяснение технико-технологических явлений на основе естественнонаучных законов и теорий; рациональный отбор и регламентация глубины раскрытия аналогичного материала, изучаемого в различных предметах.

Беседа – вопросно-ответный метод организации и руководства учебно-познавательной деятельностью обучающихся. Такую беседу называют эвристической. В системе методов обучения, выделяемых по характеру познавательной деятельности обучающихся, это разновидность частичнопоискового метода.

Дидактическая сущность такой беседы состоит в том, что преподаватель путем постановки перед обучающимися вопросов и совместных

с ними логических рассуждений подводит обучающихся к определенным выводам, составляющим сущность нового учебного материала. При этом преподаватель побуждает обучающихся воспроизводить ранее полученные знания, наблюдения, жизненный и производственный опыт, сравнивать, сопоставлять, делать умозаключения. Коллективная беседа создает атмосферу общей заинтересованности, повышает внимательность и интерес обучающихся, стимулирует их активную работу, обеспечивает осознанное усвоение знаний.

Однако беседа как метод обучения по исполнению гораздо сложнее устного изложения. Она требует особой подготовки преподавателя: расчленения изучаемого материала на логически связанные части, формулировки «продуктивных» вопросов, расположения их в соответствии с логикой учебного материала, продумывания возможных ответов обучающихся и основных выводов.

Можно выделить некоторые условия применения эвристической беседы при изучении общеотраслевых и специальных предметов:

- содержание учебного материала должно быть логически стройным и четким;
- при изучении учебного материала должно быть уделено большое внимание разбору производственной документации;
- проведение беседы должно проходить в сочетании с другими методами и видами учебной работы: объяснением, работой с книгой, самостоятельными наблюдениями обучающихся и др.

По своему характеру вопросы, применяемые при проведении эвристической беседы, крайне разнообразны. Можно выделить следующие группы вопросов:

- на сравнение и сопоставление предметов, их изображений, явлений, процессов, фактов и т.п.;
- на обобщение и выделение существенных признаков изучаемых фактов, явлений, процессов и формулировку понятий;
- на выявление умения использовать знания в различных ситуациях; на объяснение причины – диагностические;
- на выяснение последствий действия, процесса, способа и т.п. – прогностические;
- на доказательство, приведение доводов «за» и «против»; – на установление межпредметных связей.

При ведении беседы необходимо строго выдерживать ее логический план.

Чередование вопросов и ответов должно быть таким, чтобы обучающиеся все время чувствовали последовательность развития темы.

Беседу следует заканчивать подведением итогов: преподаватель дает точные определения по вопросам, обсуждаемым в процессе беседы.

Работа обучающихся с книгой, электронными источниками. Педагогической наукой и практикой предложен ряд методических приемов обучения работе с книгой: беглое чтение, конспектирование, выделение главного и составление плана прочитанного, разбор задач, ответы на контрольные вопросы и т.д. Эти же приемы используются при работе с электронными учебниками, с Интернетом и т.д. Однако эти приемы не полностью применимы при работе с источниками, освещающими профессиональные материалы: производство, технику, технологию и т.д. Зачастую материал таких книг, других источников не имеет логической стройности, позволяющей выделять главные мысли и составлять план прочитанного.

Основными приемами работы обучающихся с учебниками, учебными пособиями, электронными источниками по профессиональным предметам является выполнение заданий по изучению профессионального материала. Такие задания выполняются путем заполнения таблиц, которые, с одной стороны, являются формой предъявления задания, с другой – алгоритмом изучения материала.

Наглядные методы. Важнейшим из органов чувств, с помощью которого человек воспринимает окружающую действительность, является зрение. Через органы зрения в мозг поступает до 80% информации из окружающего мира. Все это определяет необходимость умелого включения в процесс восприятия средств обучения, связанных с органами зрения, прежде всего средств наглядности.

Все средства наглядности, используемые в процессе обучения общеотраслевым и специальным предметам, можно условно разделить на:

- натуральные (инструменты, приборы, детали и узлы оборудования, образцы материалов, изделий и т.п.);
- изобразительные (плакаты, модели, макеты, схемы, презентации, видеофильмы, слайды и др.).

Функции средств наглядности могут быть различными. В одних случаях они являются иллюстрацией к объяснению преподавателя, в других – средством для создания у обучающихся конкретных наглядных представлений об изучаемых предметах, явлениях или событиях, которые обучающиеся не наблюдали. Средства наглядности могут выступать как самостоятельный источник новой информации. Чем шире эта функция средств наглядности, тем более активной должна быть работа обучающихся с ними.

Используя средства наглядности в учебном процессе, нужно исходить из дидактического правила о том, что использование средств наглядности не цель, а средство достижения цели. Поэтому обучающихся необходимо обучать умениям рассматривать и анализировать наблюдаемое, извлекать из него необходимую информацию.

Эффективным методическим приемом повышения качества использования средств наглядности является установка на контроль. С этой целью перед самостоятельной работой с наглядными пособиями, проведением демонстрационного эксперимента, показом видеофильма и т.д. обучающимся сообщаются вопросы, по которым будут подводиться итоги демонстрации или самостоятельной работы, выдаются специальные задания на опознание, выделение, сравнение, обоснование, которые обучающиеся выполняют на основе анализа увиденного.

Практические методы теоретического обучения. Одним из основных практических методов являются упражнения. Основная цель упражнений, проводимых в процессе изучения профессиональных предметов, – формирование у обучающихся умений практического использования полученных знаний. Упражнения являются также эффективным способом закрепления и совершенствования знаний и умений обучающихся.

Важным для рассмотрения дидактических проблем упражнений является вопрос о соотношении характера познавательной деятельности обучающихся, с одной стороны, и степени их самостоятельности при этом – с другой.

Все разнообразие упражнений можно свести к трем основным типам: репродуктивные, творческие, поисковые. Выделение этих типов упражнений носит, в известной степени, условный характер, ибо в любом упражнении имеют место и репродуктивные и продуктивные компоненты.

Репродуктивные упражнения. Существенным их признаком является ограниченность заданного содержания области применения знаний. Это, в основном, задачи на выделение, понимание и выражение содержания понятого в заданном объекте.

Одним из характерных типов таких упражнений является изучение документов, устройства оборудования, материалов и т.п., проводимых в форме выполнения письменных заданий, когда обучающийся по рисунку (схеме) изображенного предмета (общего вида станка, механизма, прибора, аппарата) должен указать назначение, название, расположение отдельных его узлов, деталей и т.п. Типичным видом репродуктивных упражнений является разбор и выполнение рисунков, чертежей, схем, графиков, диаграмм и т.п. При этом важно так организовать познавательную деятельность обучающихся, чтобы, во-первых, форма не закрывала существа изучаемого, и, во-вторых, каждое упражнение несло определенную мыслительную нагрузку.

Для специальных предметов типичными являются упражнения по изучению профессиональной, в т.ч. технической, технологической документации и т.п.

Творческие упражнения. Выполняя упражнения такого типа, обучающиеся используют полученные знания и умения в различных комбинациях, учатся самостоятельно находить оригинальные решения поставленных задач, способы действия, приобретают умения решать субъективно новые для них проблемы познавательного и практического характера.

Такие умения формируются, в частности, при проведении упражнений по систематизации. При этом обучающиеся мысленно распределяют изучаемые предметы, явления, свойства, способы и т.п. по группам и подгруппам, производят их классификацию, сравнение в зависимости от родовидовых признаков. Одним из типичных творческих упражнений является решение продуктивных задач:

- на выбор (технологий, инструментов, приспособлений, способов обработки, настройки и т.п.);
- на сравнение и оценку (способов выполнения работ, эффективности применения тех или иных процессов);
- на определение зависимостей (свойств, требований, связей между явлениями и т.п.);
- на объяснение различных явлений и процессов.

При изучении специальных предметов большое применение находят упражнения в проектировании технологических процессов. Основная дидактическая цель таких упражнений – формирование у обучающихся, прежде всего, обобщенных умений технологического планирования: подхода, основных принципов, типовых алгоритмов действия, способов самопроверки, используя которые они смогут уверенно разрабатывать конкретные технологические процессы.

Характерный вид упражнений этого типа – составление принципиальных схем изучаемых технологий, процедур, машин, механизмов, установок и т.п. Обучающиеся при этом должны выделить основное, главное, отвлекаясь от второстепенного, мысленно представить взаимосвязанные звенья и от пространственных представлений перейти к плоскостному схематическому изображению.

Поисковые упражнения – это тоже упражнения в творческом применении полученных знаний и умений, но проводимые на более высоком уровне мыслительной активности обучающихся. Выделяются следующие виды поисковых упражнений, характерных для общетехнических и специальных предметов.

Диагностические упражнения. Основная дидактическая сущность этих упражнений – развитие «диагностических компонентов» профессионального мышления обучающихся. Они проводятся в несколько этапов. На первом этапе обучающиеся определяют виды дефектов, неполадок, неисправностей с применением коллекций дефектов, таблиц

типичных неисправностей, карточек-заданий и т.п. Второй этап – решение прогностических задач с целью формирования у обучающихся умений ориентироваться в ситуациях типа: «что будет, если...», «к чему приведет...» и т.п. Последний этап обучения диагнозу – упражнения обучающихся в поисках ошибок в документации, в технологиях, поиск неисправностей технических устройств, т.е. решения собственно диагностических задач. Эти упражнения эффективно проводить с применением алгоритмов поиска неисправностей и тренажеров.

К поисковым упражнениям можно отнести *конструкторские упражнения*. Они обычно проводятся в определенной системе, предполагающей постепенное повышение уровня самостоятельности и профессионального мышления обучающихся:

- решение задач по внесению изменений в имеющиеся технологии, конструкции и т.д.;
- решение задач на восполнение в технологиях, конструкциях недостающих звеньев;
- проектирование технологий, конструкций по заданной схеме;
- самостоятельное проектирование, конструирование объектов, технологий по общей идее и заданным требованиям.

Лабораторные занятия как метод обучения. Лабораторные занятия подразделяются на лабораторные работы и лабораторно-практические работы.

Лабораторные работы как правило связаны с учебным экспериментом. Это один из видов самостоятельной работы учащихся, студентов в высшей, средней и начальной профессиональной школе. Они имеют целью углубление и закрепление теоретических знаний, развитие навыков самостоятельного экспериментирования. Включают подготовку необходимых для опыта (эксперимента) приборов, оборудования, реактивов и др., составление схемы-плана опыта, его проведение и описание. Широко применяются в процессе преподавания естественнонаучных и технических дисциплин, причём для каждой устанавливается наиболее рациональное соотношение между теоретическим курсом и лабораторными работами.

Лабораторно-практические работы. В профессиональном обучении лабораторно-практические работы занимают промежуточное положение между теоретическим и практическим (производственным) обучением и служат одним из важных средств осуществления теории и практики. При этом с одной стороны, достигается закрепление и совершенствование знаний обучающихся, с другой – у них формируются определенные профессиональные умения, которые затем применяются в процессе практического обучения.

Беря за основание содержание лабораторно-практических работ, выделяют следующие их виды:

- наблюдение и анализ (описание) различных производственных, технических, технологических, экономических, экологических явлений, процессов, предметов труда (свойств материалов, сырья, конечных продуктов);
- наблюдение и анализ (описание) устройства и работы машин, механизмов, приборов, аппаратов, инструментов, программных продуктов и т.д.;
- исследование количественных и качественных зависимостей между технологическими явлениями, величинами, параметрами, характеристиками; определение оптимальных значений этих зависимостей;
- изучение устройства и способов пользования контрольно-измерительными средствами;
- диагностика неисправностей, регулировка, наладка, настройка различных технических объектов, программных средств и т.п.; изучение способов их обслуживания.

Кроме того, в целях тесной увязки общеобразовательной и профессиональной подготовки проводятся лабораторно-практические работы, имеющие межпредметный характер.

По дидактическим целям лабораторно-практические работы разделяются на иллюстративные и исследовательские; по способам организации – на фронтальные и не фронтальные.

При проведении лабораторных и лабораторно-практических работ применяется письменное инструктирование в форме заданий-инструкций. В таких инструкциях формулируются тема и цель работы; кратко излагаются теоретические сведения, связанные с работой; приводится перечень оборудования для ее выполнения; описывается порядок проведения работы и указываются меры предосторожности, которые нужно при этом соблюдать; даются рекомендации по обработке и оформлению результатов работы.

Имитационные (моделирующие) методы обучения. Их чаще всего называют «активными методами обучения». Но это название не отражает их специфики, так как одно из требований к любому методу – требование активности. Специфика же имитационных методов состоит в *моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни.*

Строго говоря, имитационных методов два.

- *Анализ конкретной ситуации.* Задается реальная ситуация, которая имела те или иные последствия (положительные или отрицательные). Обучающиеся должны вычленить проблему, сформулировать ее, определить, каковы были условия, какие выбирались средства решения

проблемы, были ли они адекватны и почему и т.д. В данном случае анализируется уже совершившееся действие.

– *Решение ситуаций.* Моделируется нерешенная ситуация. Обучающиеся должны не только сформулировать проблему, но, разделившись на группы, разобрать варианты ее решения. Затем организуется «защита» решений, коллективное обсуждение.

Часто к «активным» методам относят игры: организационно-деятельностные, деловые и т.д. Но учебные игры – это формы организации учебного процесса, которые мы рассмотрим ниже. И эти игры (организационно-деятельностные, деловые) проводятся указанными выше методами: анализом конкретных ситуаций и решением ситуаций.

Преимуществами имитационной (моделирующей) системы обучения являются:

– *деятельностный характер* обучения (вместо вербального), организация коллективной учебной деятельности. В такой деятельности формируются общение, мышление, рефлексия;

– *использование группы* (коллектива) как средства развития индивидуальности на основе оперативной самооценки, самоконтроля каждого обучающегося, так как коллективная деятельность представляет возможность каждому участвовать в обсуждениях в той мере, в какой каждому человеку позволяет его развитие: это может быть позиция лидера, «генератора идей», оппонента, слушателя и т.д.

Проблемное обучение. Для этого метода (точнее – методической системы) характерно то, что знания и способы деятельности не переносятся в готовом виде, не предлагаются правила или инструкции, следуя которым обучающийся мог бы гарантированно выполнить задание. Материал не дается, а задается как предмет поиска. И весь смысл обучения заключается в стимулировании поисковой деятельности обучающегося. Подобный подход обусловлен, во-первых, современной ориентацией образования на воспитание творческой личности; во-вторых, проблемным характером современного научного знания; в-третьих, проблемным характером современной человеческой практики, что особенно остро в нынешней нестабильной жизни; в-четвертых, закономерностями развития личности, человеческой психики, в частности мышления, интереса и воли, формируемых именно в проблемных ситуациях.

Виды проблемного обучения разнообразны. При использовании *проблемного изложения* задачу ставит и решает педагог, а учащиеся, студенты как бы присутствуют в открытой лаборатории поиска, понимая, соучаствуя, выдвигая свои соображения и формируя свое отношение к изучаемому. *Частично-поисковый* (эвристический) метод проблемного обучения предполагает уже активное вовлечение обучающихся в про-

цесс решения проблемы, разбитой на под проблемы, задачи, вопросы. Процесс деятельности, протекающий в виде решения задач, беседы, анализа ситуаций, направляется и контролируется педагогом. *Исследовательский метод* проблемного обучения требует наиболее полной самостоятельности обучающихся. Его качественная особенность – в постепенном переходе от имитации научного поиска к действительно научному или научно-практическому поиску.

Формы и методы проблемного обучения разнообразны: проблемный рассказ, эвристическая беседа, проблемная лекция, разбор практических ситуаций, диспут, собеседование, игра, в том числе деловая и т.д.

Достоинством проблемного обучения является непосредственная его направленность на развитие у обучающихся творческой активности, самостоятельности мышления, учебного интереса и т.д. В то же время оно имеет и существенные недостатки: оно применимо не на всяком учебном материале, а только на таком, который допускает неоднозначные подходы, оценки, толкования; оно требует значительно больших временных затрат, чем при сообщающем обучении; для его применения необходим определенный «стартовый» уровень знаний, умений и общего развития обучающихся.

Задачный (поисково-исследовательский) метод обучения представляет собой поэтапную организацию постановки учебных задач, выбора способов их решения, диагностики и оценки полученных результатов. Логика структурирования таких задач может быть разной: от простого к сложному, от теоретического к практическому или наоборот.

Сущность задачного обучения состоит в том, чтобы построить обучение как систему задач и разработать средства (предписания, приемы) для того, чтобы, во-первых, помочь обучающимся в осознании проблемности предъявляемых задач (сделать проблемность наглядной), во-вторых, найти способы сделать разрешение проблемных ситуаций (заклученных в задачах) личностно-значимыми для обучающихся, в-третьих, научить их видеть и анализировать проблемные ситуации, вычленять проблемы и задачи.

В задачной системе обучения выделяются две большие группы методов:

а) логические методы – это методы, в которых преобладают логические правила: анализа, сравнения, обобщения, классификации, индукции, дедукции и т.д.;

б) эвристические методы решения задач, которые задают наиболее вероятные стратегии процесса решения, стимулируя при этом интуитивное мышление обучающегося и генерирование новых идей. К эвристическим методам относят, например, широко известный метод «мозгового штурма».

Метод проективного обучения. Центральным звеном проективного обучения является *проект* – замысел решения проблемы, имеющей для обучающегося жизненно важное значение. Характерную его особенность составляет отличие от уже существующих решений и проектов. Стремление найти лучшее, свое решение определяет основную мотивацию обучения.

Усваиваемое содержание обучения становится средством движения человека в будущее, реализации своего собственного проекта жизненного пути. В этой связи наряду с фундаментальной научной может использоваться и случайная, несистематизированная и противоречивая информация. Приведение ее в порядок, установление истинности и непротиворечивости – забота самого обучающегося при направляющей и поддерживающей роли преподавателя. Обучающийся не только усваивает готовые представления и понятия, но и сам добывает информацию и с ее помощью строит свой проект.

Если знания обладают качествами истинности и непротиворечивости, то информация – это сведения любого характера, выражающие чаще всего мнения говорящих, иногда сомнительной достоверности и, как правило, не совпадающие или даже противоречащие друг другу. В проективном обучении развивается способность создавать и извлекать знания из получаемой информации, т.е. использовать не только готовые знания, но и «полуфабрикат», каким зачастую является информация. От передачи «абсолютных истин» осуществляется переход к ценностям и способам добывания учащимся, студентом личностных знаний, служащих порождению им собственного образа мира и реализации жизненного проекта.

Метод контекстного обучения. Обучение, построенное на моделировании предметного и социального содержания осваиваемой обучающимися будущей профессиональной деятельности. Контекст профессионального будущего наполняет учебную деятельность обучающихся личностным смыслом, обуславливает высокий уровень их активности, учебной и профессиональной мотивации. Контекстное обучение реализуется посредством учебно-профессиональных и профессиональных моделей, в том числе в формах игр.

2.2 Методы мотивации учебной деятельности. Любая деятельность человека, в том числе и учебная, происходит под влиянием целого ряда факторов, главными из которых являются потребности. Потребности вызывают причины поступков, которые в психологии называют мотивами. Основой, чисто человеческой потребностью является познавательная потребность.

В практике учебного процесса в профессиональных учебных заведениях вопросам изучения и воспитания мотивации учения, к сожалению, не уделяется должного внимания. Все усилия преподавателей и мастеров направлены, в основном, на совершенствование методического аппарата учебного процесса, в то время как именно управление мотивационной сферой деятельности обучающихся является важнейшим рычагом активизации их познавательной и учебно-производственной деятельности.

Воспитание положительной мотивации учения во многом зависит от содержания обучения. Импульс к активной познавательной деятельности дает только тот материал, который созвучен потребностям обучающихся. Поэтому, проводя занятие, преподаватель должен, прежде всего, обеспечить четкое осознание обучающимися, для чего и почему им нужно изучать данный раздел программы, что именно им предстоит изучить и освоить, каковы учебная задача и конечная цель предстоящей работы.

С точки зрения влияния на формирование положительной познавательной мотивации, учебный материал должен быть информационно насыщенным; информационно бедный материал мотивационным эффектом не обладает.

Однако содержание обучения создает только предпосылки для положительной мотивации учения. Мотивация учения формируется под влиянием всей системы педагогических воздействий, но прежде всего она воспитывается в процессе непосредственно учебной деятельности. Чтобы мотивы возникли, укрепились и развились, обучающийся должен начать действовать.

Одним из способов реализации такого «мотивационного аспекта» является эффективная организация проведения актуализации знаний и опыта обучающихся, создание вводной проблемной ситуации, проведение вводной эвристической беседы, увлекательный рассказ преподавателя об истории открытия явления, закономерности, способа, которые предстоит изучать. Важно также, чтобы на этом этапе обучающиеся четко осознали перспективу своей работы, связь ее с ранее изученным, убедились в возможности качественного ее выполнения.

Очень важно постоянно развивать «умственный аппетит» обучающихся, потребность к размышлениям, сравнениям, сопоставлениям, собственным оценкам.

Значительное влияние на развитие положительных мотивов учения имеет применение в ходе занятий так называемой «методики успеха». Суть ее в том, что у обучающихся постоянно поддерживается вера в успех, в свои силы и возможности.

Одним из важных побудителей обучающихся к учебной деятельности является оценка, отметка. Но нередко в руках неопытного педагога она становится фактором, способным надолго затормозить развитие познавательных потребностей. Поэтому оценкой как средством мотивации следует пользоваться очень осторожно, педагогически осмотрительно.

Систематическое применение перечисленных приемов формирования и развития мотивации учения приводит к тому, что мотивация постепенно переходит в самомотивацию, когда для успешного учения уже не требуется значительных импульсов от преподавателя.

Говоря о путях воспитания и развития мотивации учения, необходимо особо выделить влияние на обучающихся личности преподавателя, мастера, их педагогического мастерства, авторитета. Положительной мотивации учения быстрее добиваются те педагоги, которые умеют раскрыть своим ученикам важность осваиваемой профессии в личном и социальном планах, умеют не только убедительно рассказать о профессии, но и показать образец выполнения работы, увлечь обучающихся поиском нового, оригинального, привлечь к этому весь учебный коллектив, создать в нем рабочий настрой, атмосферу сотрудничества.

§3. МЕТОДЫ УЧЕБНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Учебное проектирование в профессиональной школе является неотъемлемой частью учебного процесса, так как:

- процесс обучения строится на основе создания учащимся, студентом собственных образовательных продуктов и овладения опытом продуктивной деятельности;
- появляется возможность осуществления различных форм и видов дифференциации в обучении в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся;
- процесс обучения строится на основе обучения в сотрудничестве, позволяющей создать условия для активной совместной учебной деятельности всех участников образовательного процесса.

Следует отметить, что процесс «настоящего» профессионального производственного проектирования и процесс учебного проектирования имеют ряд различий, связанных в первую очередь с целеполаганием. Если цель производственного проектирования заключается в создании проекта как результата деятельности, то учебное проектирование направлено в первую очередь на овладение обучающимися способами и приемами самостоятельного достижения поставленной учебно-профессиональной задачи, удовлетворение познавательных потребностей.

стей, самореализацию и развитие личностных качеств. При этом сама новизна продукта проектирования зачастую субъективна.

Одним из важных отличий учебного проектирования является комплексный характер данного процесса, предполагающий одновременную разработку обучающимися (группой обучающихся) функциональных вопросов, решение конструкторских, эстетических, эргономических, технологических, экономических, организационно-практических и других задач. Данный подход позволяет добиться создания в ходе учебного проектирования объекта, обладающего свойствами целостности и гармоничности. Кроме того, включение в образовательный процесс разносторонней деятельности открывает объективные возможности для проявления индивидуальности обучающихся, их способностей, склонностей и интересов.

Для выполнения общей комплексной задачи проектирования (проектного задания) необходимо решить ряд задач, взаимосвязанных и взаимообусловливаемых, но различающихся по своему содержанию и характеру деятельности.

Этапы учебного проекта соответствуют общей структуре проектов вообще.

Выделяются следующие виды задач учебного проектирования (в зависимости от преобладающей в ходе их решения деятельности):

- информационно-исследовательские задачи;
- конструкторские задачи; • технологические задачи.

Информационно-исследовательские задачи. Данные задачи имеют своей целью сбор необходимой информации об исследуемом объекте или явлении, ее дальнейший анализ и обобщение. Вместе с тем, данные задачи направлены на развитие мышления обучающихся и формирование приемов и способов мыслительной деятельности.

Структура данной задачи строится, исходя из следующих позиций:

1. Определение предмета информационного поиска, исходящее из общей задачи проектирования.
2. Выделение его основных качеств и признаков.
3. Определение критериев для сравнительного анализа.
4. Сбор и осмысление полученной информации.
5. Сравнительный анализ полученной информации.
6. Обобщение.

Первые три позиции связаны с определением и конкретизацией предмета исследования, выделением его основных качеств, признаков и свойств, а также определением критериев для дальнейшего сравнения и обобщения, исходя из направлений предпроектного анализа: анализа функционирования; изучения конструкций и их технологической реализации; эргономического исследования; анализа формально-

эстетических решений; анализа экономического, экологического факторов и т.д.

Необходимо также отметить, что данные позиции решения информационно-исследовательской задачи связаны с развитием логического мышления обучающихся и формированием умений осуществления поэлементного анализа и выделения главного. Результатом данного процесса является определение критериев для дальнейшего сравнительного анализа. Следует отметить необходимость постепенного увеличения количества выделяемых критериев в зависимости от возраста, уровня образовательной программы и индивидуальных особенностей обучающихся, а также необходимость поэтапного и поэлементного формирования у учащихся, студентов умений: умение разделять целое на части; учиться отделять содержание от формы; выделять существенные и несущественные признаки предмета; сортировать материал, отделяя главное от второстепенного; фиксировать результаты в различной знаковой и графической форме и т.д.

Информационно-исследовательские задачи, естественно, имеют несколько уровней сложности:

- информационные задачи, направленные в основном на сбор информации о каком-либо объекте;
- аналитико-синтетические задачи, ставящие своей целью сбор необходимой информации об объекте, ее сравнительный анализ и обобщение;
- творческие задачи, ставящие своей целью разрешение проблемной ситуации согласно логики подлинно научного исследования.

Данный подход к разграничению информационно-исследовательских задач по уровням сложности позволяет организовать процесс обучения, исходя из индивидуальной сформированности у обучающихся мыслительных операций: анализа и выделения главного, сравнения, обобщения, систематизации, доказательства и опровержения, выдвижения гипотезы, умений необходимых для разрешения проблемных ситуаций и т.д.

Конструкторские задачи. Этот класс задач направлен на построение модели проектируемого объекта, удовлетворяющей требованиям соответствия формы и содержания задуманного.

Процесс решения конструкторской задачи строится на основе целостности процесса художественного и технического конструирования. Техническое конструирование направлено на создание объекта в его функциональной, материальной основе. Художественное конструирование направлено на создание целесообразной предметной формы, образа объекта, согласно закономерностям формообразования: упорядо-

ченности, пропорциональности, гармоничности, динамичности, цветового оформления и т.д.

Следует отметить, что данные задачи, основанные на использовании поисковых, исследовательских методов, являются одним из важнейших средств развития конструкторских способностей обучающихся, пространственного воображения, мышления и направлены на формирование и развитие интеллектуальных, художественно-графических, конструкторско-технических, технико-технологических умений и навыков обучающихся.

Структура данных задач в контексте процесса проектирования строится на основе следующих этапов.

1. Формулирование конструкторской задачи (проблемы) на основе проведенного на предыдущем этапе предпроектного анализа.
2. Формирование идеи – создание идеальной (мысленной) модели.
3. Поиск и анализ возможных вариантов решения конструкторской задачи (создание образно-знаковых моделей проектируемого объекта: схем, набросков, эскизов).
4. Конкретизация и проработка лучшего решения – создание образно-знаковой модели проектируемого объекта: технической документации.
5. Создание опытного образца и его апробация – создание материальной модели проектируемого объекта и его дальнейшие испытания.
6. Корректировка и оценка предыдущей деятельности.

Конструкторские задачи дифференцируются по уровню сложности:

- задачи на конструирование по образцу;
- задачи на доконструирование (доработка или поиск отсутствующего звена);
- задачи на переконструирование (внесение конструктивных изменений);
- задачи на конструирование по собственному замыслу (творческие задачи).

Технологические задачи. Содержание деятельности обучающихся в ходе решения технологических задач разнообразно и связано с необходимостью решения обучающимися информационных, материаловедческих, технологических, организационных, логистических, эксплуатационных, экономических, экологических, художественно-эстетических и других вопросов.

Следует отметить, что характер деятельности обучающихся при выполнении данных задач не носит сугубо репродуктивный характер. Учащимся, студентам приходится также решать вопросы, связанные с выбором материала, разработкой технологических процессов, их рациональной организацией, распределением ролей при групповой орга-

низации процесса, расчетом экономической целесообразности и т.д., то есть решать задачи на частично поисковом и творческих уровнях деятельности.

Курсовое проектирование. Курсовые проекты (курсовые работы) даются студентам колледжей и ВУЗов в виде заданий как составная часть изучения отдельных, наиболее важных специальных курсов или с учетом смежных с ними курсов. В процессе курсового проектирования студент развивает навыки самостоятельной работы с научной, технической, технологической литературой, обобщения накопленного опыта и свое умение делать научно обоснованные выводы и рекомендации.

Целью курсового проектирования как правило является:

- закрепление и развитие теоретических знаний, полученных студентами в процессе изучения курса;
- развитие умения осуществлять выбор варианта технологии и соответствующих инструментальных средств;
- приобретение студентами практических навыков разработки методических материалов проектировщика;
- умение вырабатывать и реализовывать решения при выполнении операций проектирования всех компонентов проекта, включая его информационное, программное, технологическое обеспечение;
- закрепление умения выполнять экономическое, экологическое, эстетическое и т.д. обоснование целесообразности предложенного варианта проектирования.

Дипломное проектирование. Дипломное проектирование является заключительным этапом обучения студентов в высшем учебном заведении и имеет целью:

- систематизацию, закрепление и расширение теоретических и практических знаний по специальности, применение их при решении конкретных научных, технических, экономических и производственных задач;
- развитие навыков самостоятельной работы, овладение методикой выполнения проектных работ, теоретических и экспериментальных исследований;
- освоение методов выбора и обоснования производственных решений с учетом экономических, экологических и других требований при разработке реальных профессиональных проектов и научно-исследовательских работ.

В то же время работа студента над дипломным проектом является первым этапом профессиональной деятельности и, как правило, первой его профессиональной разработкой. В связи с этим представляется целесообразной организация дипломного проектирования непосредственно на рабочих местах будущей деятельности выпускников. Это по-

может молодому специалисту быстрее пройти период адаптации и освоиться в новом коллективе. Кроме того, совмещение учебной работы с реальной профессиональной разработкой и представление ее в качестве дипломного проекта значительно повышает ответственность студента за качество своей работы, интерес к проекту и авторитет дипломника как со стороны членов Экзаменационной комиссии, так и со стороны коллег по учебе, друзей и знакомых. Работа над дипломным проектом начинается с преддипломной практики, в процессе которой студенты получают темы дипломных проектов или работ, разбираются в сути поставленных задач, уточняют исходные данные, собирают необходимый для обоснования проекта материал. Дипломные проекты, являющиеся по существу квалификационными работами, должны соответствовать специальности. Тема дипломного проекта должна быть, прежде всего, актуальной, т.е. выдвигаться потребностями и логикой развития современной науки, техники, производства, должна быть связана с новыми разработками и исследованиями по актуальной тематике, соответствующей профилю специальности.

§4. МЕТОДЫ ПРАКТИЧЕСКОГО (ПРОИЗВОДСТВЕННОГО) ОБУЧЕНИЯ

В современных условиях гарантом успеха молодежи на рынке труда становится качество профессиональной подготовки, уровень профессионального мастерства. А это еще раз ставит перед профессиональными учебными заведениями задачи по улучшению постановки практического (производственного) обучения будущих специалистов, повышения эффективности методов его осуществления. Методы практического обучения во многом определяются их местом в учебном процессе.

4.1. Особенности процесса практического обучения. Для практического обучения, как составной части учебного процесса в профессиональном образовательном учреждении, полностью свойственны все основные характеристики процесса обучения, рассмотренные в предыдущей главе. Вместе с тем практическое обучение имеет свои специфические особенности, определяющие специфику подходов к определению его целей, содержания, форм и методов.

Прежде всего о цели практического обучения. Основной целью практического обучения является формирование у обучающихся профессионального мастерства в области определенной профессии, специальности.

Эта генеральная цель конкретизируется в задачах практического обучения, которые следует рассматривать как пути, этапы достижения этой основной цели. Исходя из такого понимания взаимосвязи целей и задач, выделим следующие критерии-показатели, раскрывающие сущность понятия «профессиональное мастерство»:

- *качество выполнения работы* – выполнение технологических требований (условий) к результатам работы; соответствие ее установленным показателям и нормативам, параметрам; получение устойчивых положительных результатов;
- *производительность труда* – выполнение установленных норм времени (выработки); способности и умения ценить фактор времени, что определяет стремление к освоению высокопроизводительных технологий, наиболее экономных и производительных способов выполнения работы и организации труда;
- *профессиональная самостоятельность* – умение самостоятельно выбирать способы работы, обеспечивающие высокое качество и производительность труда; способность самостоятельно разбираться в производственной обстановке, принимать правильное решение; осуществление самоконтроля и саморегулирования в работе;
- *культура труда* – способность и привычка планировать свой труд; умение работать с применением рациональных приемов и способов труда, современных технологий; высокая технологическая дисциплина; умение применять в работе профессиональные знания; рациональная организация труда и рабочего места; соблюдение правил безопасности труда;
- *творческое отношение к труду* – развитая способность и стремление вносить в процессе труда новое, оригинальное, совершенствовать организацию, способы, орудия труда; стремление и способности к рационализации и изобретательству;
- *экономическая целесообразность трудовой деятельности* – способность к экономическому анализу выполняемого трудового процесса, принятию оптимальных в экономическом отношении решений в процессе выполнения работы;
- *экологическая ответственность в трудовой деятельности* – способность трудиться, не нанося вреда другим людям, окружающей среде.

Реализация этих задач составляет сущность обучающей деятельности преподавателей, мастеров производственного обучения и учебной деятельности обучающихся. Через призму этих показателей необходимо рассматривать практически все вопросы содержания, организации и методов практического обучения.

Методы практического обучения в целом (и по классификации, и по сущности) аналогичны методам теоретического обучения, рассмотренным в предыдущем параграфе. Тем более что в процессе практического обучения присутствуют многие методические приемы теоретического обучения. В этой связи рассмотрим методы, специфичные только для практического обучения: показ приемов трудовых действий, упражнения, самостоятельные наблюдения обучающихся, письменное инструктирование, методы обучения передовым высокопроизводительным приемам и способам работы, формирования творческого отношения к труду, а также некоторые «активные» методы практического обучения.

4.2. Показ приемов трудовых действий. Этот метод имеет целью создание в сознании обучающихся точного и четкого зрительного образа трудовых действий, с которым они сравнивают свои действия в процессе упражнений по отработке (разучиванию) соответствующих приемов и способов работы.

Полный и точный образ трудового действия в сознании обучающегося возникает не мгновенно. Вначале он запечатлевается в общем виде, затем постепенно уточняется в деталях. Для того чтобы обучающиеся могли осознать показываемое, разобраться во всех его подробностях, им нужно в течение некоторого времени отдельно воспринимать каждую его деталь. Поэтому мастер выполняет показываемые трудовые действия, отдельные составляющие его движения в замедленном темпе, расчленяя прием или целостное действие на отдельные изолированные части, делает паузы между ними, фиксирует внимание обучающихся не только на конечных, но и на промежуточных моментах действия.

Воспринимая показ трудовых приемов, обучающиеся должны не только понять, но и запоминать во всех деталях то, что им показывает мастер. Поэтому показ трудовых приемов и способов следует повторять, производить несколько раз подряд.

Производя показ приемов, нужно ясно представлять служебную роль методических приемов показа. Обучающийся в конечном итоге должен четко воспринять целостное трудовое действие. Поэтому показ трудовых приемов всегда должен начинаться и завершаться нормальным рабочим темпом и ритмом.

4.3. Упражнения. Навыки и умения формируются путем упражнений, являющихся в этом смысле основным методом практического обучения. Под упражнением понимаются многократные повторения определенных действий в целях их сознательного совершенствования.

Система упражнений. Упражнения в процессе производственного обучения должны проводиться в определенной системе. Система упражнений предполагает взаимосвязь, иерархию их учебных целей; от-

работка правильности выполнения изучаемых трудовых действий, их точности (координации движений, сноровки, соблюдения технических требований к структуре и качеству и т.п.), достижение определенной скорости в работе (темпа, ритма, производительности труда), формирование профессиональной самостоятельности, наконец, творческого отношения к труду. Эти цели должны постепенно и постоянно повышаться по сложности и степени достижимости, находиться в тесной взаимосвязи и преемственности. Каждая последующая цель обязательно сохраняет и включает предыдущую; каждое предыдущее упражнение должно подготавливать выполнение последующего. Это обеспечивает последовательное поступательное движение обучающихся в освоении основ профессионального мастерства.

Классификация упражнений. Выделение различных видов (типов) упражнений важно для рассмотрения особенностей их содержания и методов проведения. Возможны два подхода-основания к классификации упражнений. Первый – по дидактической цели: упражнения в формировании навыков; упражнения в формировании первоначальных умений; упражнения в формировании сложных умений. Второй – по содержанию: упражнения в выполнении трудовых приемов; упражнения в выполнении трудовых операций; упражнения в выполнении трудовых процессов; упражнения в управлении технологическими процессами. Выделение упражнений по дидактической цели менее приемлемо с точки зрения практического применения, так как весьма трудно соотнести такие упражнения по времени выполнения к каким-то временным периодам практического обучения, ибо формирование умений и их автоматизированных компонентов - навыков идет параллельно и непрерывно. Классификация упражнений по их содержанию в большей степени соответствует периодам практического обучения, их возможно выделить, ограничить определенными рамками времени.

Исходя из такой характеристики упражнений, весь процесс практического обучения можно и нужно рассматривать как процесс последовательно усложняющихся упражнений с целью формирования у обучающихся профессионального мастерства. В этой связи вполне оправдано утверждение, что упражнения являются основным методом практического обучения. Такое понимание метода упражнений многократно расширяет границы обиходного толкования упражнений как способа начальной отработки определенного компонента деятельности с целью формирования частного навыка, а тем более тренировочного этапа овладения операцией.

Действительно, овладение профессиональным мастерством – это последовательные шаги-этапы решения все новых и новых учебно-

производственных задач, достижение новых целей, а это – важнейший признак упражнений.

Вначале, при изучении приемов и операций – это отработка правильности трудовых действий, далее – достижение точности, скорости, сноровки; при выполнении работ комплексного характера (упражнения в выполнении трудовых процессов; в управлении технологическим процессом) новыми целями практического обучения. Постоянными, сквозными, все более усложняющимися целями является формирование профессиональной самостоятельности, культуры труда, способностей к экономическому и экологическому анализу выполняемого трудового процесса, творческого отношения к труду, имеющего безграничное множество своих специфических проявлений и уровней.

Таким образом, понятие о процессе практического обучения как о последовательной цепи упражнений – не логический вывод, а реальное дидактическое явление.

Упражнения и самостоятельная работа. Рассматривая метод упражнений, необходимо иметь четкое представление о соотношении понятий «упражнения» и «самостоятельная работа», имея в виду, что эти термины часто употребляются рядом, что самостоятельную работу в ряде случаев относят к самостоятельному методу практического обучения. Исходя из общепринятого утверждения, что практическое обучение – это последовательная цепь упражнений, термин «самостоятельная работа» в понимании метода практического обучения неправомерен. Самостоятельную работу обучающихся следует рассматривать также как упражнения, характерные для периодов практического обучения, когда деятельность обучающихся носит в значительной степени самостоятельный (т.е. независимый от педагога) характер. Ведущей дидактической целью при этом является отработка, формирование профессиональной самостоятельности обучающихся в различных ее проявлениях. Таким образом, «упражнения» и «самостоятельная работа» обучающихся соотносятся как целое и часть.

Упражнения на тренажерах. С применением тренажеров проводятся упражнения в отработке трудовых навыков и умений в тех случаях, когда производственные условия не позволяют эффективно организовать такие упражнения в реальной производственной обстановке или упрощают, удешевляют процесс обучения.

Каждая ситуация на тренажере задается посредством определенного сочетания сигналов, показаний контрольно-измерительных приборов и т.п. Если на тренажере нельзя воспроизвести все необходимые показатели и параметры установки, аппарата, системы, то некоторые из них сообщаются устно. Аварийная ситуация обычно сопровождается звонком, загоранием сигнальной лампы и т.п.

Получив задание, обучающийся вначале определяет, имеются ли отклонения от нормы и каков их характер. Затем путем манипулирования органами управления установки-тренажера он изменяет величину определенных показаний приборов, делает необходимые переключения, отключения и т.д. до тех пор, пока система не придет в норму.

Решив задачу, обучающийся дает полное обоснование всем своим действиям. Упражнения на тренажере проводятся до тех пор, пока действия обучающегося не станут достаточно обоснованными, точными и уверенными.

4.4. Самостоятельные наблюдения обучающихся. Этот метод используется, в основном, в процессе практического обучения на предприятиях профессиям и специальностям, труд которых связан с обслуживанием сложного оборудования.

Наблюдения проводятся обучающимися самостоятельно, но под присмотром педагога и по его заданиям. В задании обычно ставится цель самостоятельных наблюдений, указывается порядок их проведения, даются указания по оформлению результатов наблюдений.

Инструктируя обучающихся перед наблюдениями, мастер добивается, чтобы обучающиеся ясно представляли сущность задания, вопросы, на которые они должны ответить, порядок наблюдений, трудности, которые могут возникнуть, способы их преодоления, меры предосторожности, которые нужно соблюдать, за какой помощью и к кому можно обратиться, как оформить результаты наблюдений.

Руководя самостоятельными наблюдениями обучающихся, мастер помогает им выделить для наблюдения определенные моменты, обращает внимание на признаки наблюдаемого процесса, за которыми нужно следить, побуждает обучающихся сравнивать эти признаки с различными объектами, помогает объяснять наблюдаемые явления и процессы на основе известных обучающимся закономерностей, правил, требований, нормативов и т.д.

4.5. Письменное инструктирование. Применение этого метода связано с использованием различных инструктивных учебных документов, являющихся самостоятельными источниками информации. В практическом обучении наибольшее применение находят инструкционные, технологические (инструкционно-технологические) карты и учебные алгоритмы.

Инструкционные карты применяются при изучении учебных операций; они раскрывают типовую последовательность, правила, средства, способы выполнения, контроля и самоконтроля осваиваемых трудовых приемов изучаемой операции.

Технологические (инструкционно-технологические) карты применяются при выполнении работ комплексного характера; они раскры-

вают технологическую последовательность, режимы, технические требования, средства выполнения учебно-производственных работ. Инструкционно-технологические карты, применяемые на начальных этапах выполнения комплексных работ, кроме того, содержат инструктивные указания и пояснения о правилах выполнения работ.

Учебные алгоритмы применяются при обучении обслуживанию, наладке оборудования, диагностике неисправностей, регулировке сложного оборудования. Они содержат четкие правила выполнения работ в различных типичных ситуациях.

Наличие такой документации письменного инструктирования позволяет каждому учащемуся, студенту многократно, по мере необходимости, обращаться в процессе выполнения учебно-производственных работ к указаниям, содержащимся в ней, в любых условиях. Это обеспечивает возможность обучающимся постоянно осуществлять самоконтроль, расширяет возможности мастера по управлению процессом практического обучения.

Документы письменного инструктирования используются педагогом при проведении вводного инструктирования обучающихся в качестве пособия при показе и объяснении приемов и способов выполнения работы, а также обучающимися – в процессе выполнения учебно-производственных работ. Наибольший эффект дает такая организация использования письменных инструкций, когда они имеются у каждого обучающегося на его рабочем месте.

4.6. «Активные» методы практического обучения. Подлинная активность в процессе выполнения учебно-производственных работ – это активность мыслительная, сознательная, творческая. Она проявляется в сознательном корректировании обучающимися собственных действий в соответствии с показанным образцом, в самостоятельном выборе и целесообразном сочетании способов деятельности, приводящих к положительным результатам, в планировании своего труда, анализе и предотвращении ошибок. Активность обучающихся в производительном труде – это рационализация усвоенных способов деятельности, производственная смекалка, способность умело действовать в изменившихся условиях.

Для того чтобы сформировать и развить такие способности, мастера производственного обучения (зачастую совместно с преподавателями теоретического обучения) используют «активные» методы обучения, т.е. методы, требующие активной мыслительной, продуктивной деятельности обучающихся.

Так, в технических областях к «активным» методам практического обучения относится, прежде всего, *решение производственно-технических задач*, таких, как:

- расчеты режимов обработки, наладки, регулировки;
- разработка и отладка управляющих программ для автоматизированного оборудования с программным управлением; (например, станков с числовым программным управлением – ЧПУ, промышленных роботов, манипуляторов);
- нахождение необходимых данных в таблицах, справочниках, диаграммах;
- определение режимов и параметров выполнения учебно-производственных работ с использованием кинематических и принципиальных схем машин, установок, агрегатов;
- разработка монтажных схем;
- самостоятельная разработка технологических процессов обработки, сборки, наладки и т.п.

Более высоким уровнем решения производственно-технических задач является выполнение заданий творческого характера, например:

- конструирование приспособлений и другой оснастки, повышающей качество и производительность труда;
- выбор наиболее рационального технологического процесса выполнения учебно-производственных работ из нескольких предложенных мастером или самостоятельно разработанных обучающимися;
- разработка предложений по экономии рабочего времени, материалов, энергии и т.п.

Наиболее характерными производственно-техническими задачами, широко применяемыми в процессе практического обучения, являются задачи по разработке технологии выполнения учебно-производственных работ. Такие задания обучающиеся выполняют обычно в порядке домашней работы с последующим коллективным обсуждением на уроках.

К формированию умений планировать технологический процесс нельзя подходить сугубо утилитарно. Обучающиеся в процессе практического обучения имеют дело с большим количеством самых разнообразных работ с характерными для них технологическими процессами. Научить разрабатывать технологические процессы для всех этих работ практически невозможно. Поэтому важной задачей мастеров и преподавателей является формирование у обучающихся обобщенных умений технологического планирования (подхода, основных принципов), используя которые обучающийся сможет уверенно разрабатывать конкретные технологические процессы.

Умения разрабатывать технологические процессы представляют собой довольно высокую степень абстрактного мышления, поэтому формирование таких умений необходимо проводить в определенной системе, опираясь на производственный опыт обучающихся. Обучение

наиболее целесообразно начинать с разбора технологических карт или алгоритмов вначале на простые, а затем более сложные работы. При разборе технологических карт особый упор делается на объяснение, почему работа должна выполняться в такой, а не иной последовательности.

Следующим этапом обучения являются словесные или письменные описания обучающимися процессов обработки изделий, изготовления, сборки, монтажа оборудования, выполняемых обучающимися в ходе практического обучения. Это способствует формированию у обучающихся мысленных представлений о технологическом процессе в целом, умению расчленять его на отдельные элементы.

Параллельно с изучением технологических карт и описанием процессов выполнения работ обучающимся предлагаются задания по разработке технологических процессов на простые типичные работы, которые обучающиеся будут выполнять на занятиях практического обучения.

По мере накопления опыта у обучающихся задания усложняются, объекты для разработки технологических процессов становятся более разнообразными. В ходе выполнения заданий внимание обучающихся все больше обращается не столько на собственно технологию, сколько на общие вопросы, характерные для разработки технологических процессов. Это способствует формированию у обучающихся обобщенных подходов к построению технологических процессов.

Общая структура мыслительных действий при разработке технологических процессов едина для многих профессий, специальностей независимо от характера выполняемой работы. Ее можно свести к следующим этапам:

первый этап – анализ исходных данных. На этом этапе изучаются требования к качеству выполнения работ, характер исходных материалов, организация производственного процесса (единичное, партиями, массовое, взаимозаменяемость и т.п.), технологические возможности рабочего места (оборудование, оснастка, технические средства, механизация и автоматизация, контрольно-измерительные средства и т.п.); *второй этап* – выбор способов выполнения технологического процесса: выбор баз – разметочных, установочных, измерительных и т.п.; определение способов закрепления, фиксации деталей и инструментов (механическая обработка; слесарно-сборочные, электромонтажные работы); определение способов введения исходных материалов или сырья (химические и другие аппаратурные процессы); определение способов текущего и итогового контроля и т.п.; *третий этап* – собственно построение технологического процесса на основе данных, полученных на первом и втором этапах.

Знание и применение общих принципов построения технологических процессов организует мыслительную деятельность обучающихся, предупреждая обычное при решении технологических задач «блуждание» в поисках наилучшего варианта, формирует умение технологически мыслить.

К «активным» методам производственного обучения относятся также специальные упражнения *на принятие решений в различных производственных ситуациях*. Такие упражнения подготавливают обучающихся к действиям в подобных ситуациях, возникающих в реальных условиях.

Для упражнений необходимо создать ситуации, имитирующие (моделирующие) в той или иной степени условия работы, а также основные нарушения технологического режима, возникающие на конкретном рабочем месте. Такие ситуации могут быть заданы в так называемых *технологических задачах*.

Изучив данные задачи, обучающийся должен определить способы обнаружения нарушения, возможные его причины, наметить решения и описать действия по устранению нарушения в каждом конкретном случае.

Задачи могут предлагаться обучающимся в двух вариантах: с ответом на поставленные вопросы и без ответов. В первом случае сущность упражнений – разбор конкретных ситуаций и изучение типовых технологических ситуаций. В таком варианте задачи применяются на первоначальном этапе обучения и являются хорошим дополнением к инструкции. По мере накопления опыта необходимо привлекать обучающихся к самостоятельному принятию решений вначале в простых, а затем и более сложных производственных ситуациях. Поэтому все большее применение находят задачи, составленные по второму варианту, т.е. без ответа.

Обучение передовым высокопроизводительным приемам и способам работы. В практике практического обучения сложились следующие наиболее эффективные способы обучения высокопроизводительным приемам и методам труда:

- личный показ и пояснения мастером передовых приемов и способов труда;
- организация специальных упражнений обучающихся по отработке передовых приемов и методов труда на своих рабочих местах;
- организация взаимообучения путем прикрепления обучающихся, освоивших передовые приемы, к тем, кто их еще не освоил;
- организация бесед высококвалифицированных рабочих и специалистов с обучающимися об особенностях организации и оснащения их

рабочих мест, организации труда, особенностях приемов и способов труда, дающих высокие результаты;

- привлечение квалифицированных рабочих и специалистов предприятия, где обучающиеся проходят практику, к показу передовых приемов и способов труда;
- самостоятельные наблюдения обучающихся за работой высококвалифицированных рабочих, специалистов;
- широкое привлечение обучающихся к рационализаторской деятельности, самостоятельному совершенствованию применяемых трудовых приемов и способов с коллективным обсуждением предложенных решений;
- использование материалов школ передового опыта, школ передовых методов труда, технологических карт, информационных бюллетеней, карт передовых методов труда, материалов научно-технической информации, должностных инструкций и др.

§5. ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ, НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

5.1. Способы контроля. Для контроля качества обучения характерны два основных способа. Первый – текущие наблюдения за учебной деятельностью обучающихся; второй – проверка знаний и умений обучающихся.

Оба этих способа тесно взаимосвязаны, подкрепляют друг друга, содействуют успешному осуществлению процесса обучения.

В процессе теоретического обучения основными методами контроля являются устная проверка знаний обучающихся, а также письменная проверка, проводимая в форме тематических и текущих контрольных работ, коллективного обсуждения разработанной обучающимися технической документации. Для теоретического обучения характерна также практическая проверка умений обучающихся применять знания в практических условиях: сборка схем, измерения, наладка механизмов, поиск неисправностей и др.

В процессе практического (производственного) обучения основным методом контроля являются проверка выполняемых и выполненных учебно-производственных работ обучающихся: текущая, периодическая (контрольные и проверочные работы) и итоговая (выпускные квалификационные пробные работы). Из специфических форм организации контроля производственного обучения следует отметить межопе-

рациональный контроль работ обучающихся, самоконтроль и взаимоконтроль обучающихся, поэтапную аттестацию обучающихся.

Все эти традиционно используемые способы, методы, виды и формы контроля знаний, навыков и умений обучающихся достаточно полно раскрыты в педагогической литературе. Поэтому остановимся только на новых формах и методах контроля, применяемых в связи с внедрением стандартов профессионального образования.

Традиционно практикуемые методы, виды и способы контроля качества профессионального обучения характеризуются определенной субъективностью и требуют прежде всего – объективности. Под объективным, *диагностическим контролем* понимается контроль, который обладает необходимой точностью и воспроизводимостью.

Одним из способов диагностического контроля является *тестирование*. Основным «инструментом» тестового контроля является тест, включающий два основных элемента: задание и эталон-образец правильного и качественного выполнения этого задания, с которым сравниваются ход и результаты деятельности обучающихся.

В процессе теоретического обучения тестирование используется в двух вариантах. Первый – как составная часть, компонент программированного обучения – так называемый *программированный контроль* (машинный или безмашинный). Второй вариант – как самостоятельный метод контроля. В производственном обучении тестирование является самостоятельным методом контроля.

В процессе профессионального обучения тестирование может производиться на всех этапах учебного процесса.

5.2. Тестирование в процессе теоретического обучения. Как известно, учебная деятельность может быть репродуктивной и продуктивной. Каждый из этих видов учебной деятельности может выполняться либо самостоятельно, либо с определенной помощью, «подсказки» извне. В репродуктивной деятельности в качестве такой подсказки может выступать пояснение преподавателя, инструкция, справочник, учебник и любой другой источник информации о правилах выполнения действия. В продуктивной деятельности помощь извне состоит в опоре на подобные алгоритмы и способы действий и их трансформировании соответственно возникшей задаче для получения нового алгоритма. Самостоятельная продуктивная учебная деятельность характерна элементами исследования, учебного творчества, самостоятельного нахождения новых способов деятельности, формированием субъективно новых для учащегося знаний и умений.

Способности обучающегося к учебной деятельности можно разделить на определенные качественно различные уровни, каждый из которых характеризует соответствующую цель обучения, качество усвое-

ния учебного материала. Наиболее применимым является выделение четырех уровней усвоения: I – узнавание; II – воспроизведение; III – эвристический; IV – творческий.

Тесты I уровня предназначены для проверки умений обучающихся выполнять действия с подсказкой. Такими тестами являются: тесты на опознание, тесты на различение, тесты на соотнесение.

Тесты II уровня предназначены для выявления умений обучающихся самостоятельно по памяти воспроизводить и применять ранее усвоенные знания. К ним относятся: тесты на постановку; тесты на конструирование ответа; тесты – типовые задачи, требующие выполнения расчетов на основе использования типовых правил и алгоритмов.

Тесты III уровня предназначены для выявления способности обучающихся к продуктивным действиям эвристического типа; к ним относятся нетиповые задачи и задачи на принятие решений в нетиповых ситуациях.

Тесты IV типа предназначены для выявления умений творчески использовать полученные знания; к ним относятся тесты-проблемы.

Показателем успешности овладения учебным материалом при тестовом контроле является коэффициент усвоения – К. По нему судят о завершенности процесса обучения на соответствующем уровне. Коэффициент усвоения представляет отношение количества правильно выполненных обучающимся существенных операций эталона теста – М к общему количеству существенных операций в эталоне – N, которые необходимо было выполнить по заданию теста соответствующего уровня. В качестве критической величины коэффициента усвоения, отделяющей удовлетворительные знания и умения от неудовлетворительных, можно принимать 0,7. Выполненные исследования и проведенные эксперименты позволили установить, что при этой величине коэффициента обучающиеся имеют удовлетворительные знания и умения и могут переходить к обучению на следующем уровне усвоения.

На основе коэффициента усвоения можно определить балльную отметку. При этом руководствуются следующим ориентировочным соотношением: оценка 5 – $K \geq 0,9$; оценка 4 – $K = 0,8-0,9$; оценка 3 – $K = 0,7-0,8$; при $K < 0,7$ положительную оценку выставлять нельзя. При определении коэффициента усвоения и балльной оценки знаний и умений необходимо четко представлять, что и коэффициент усвоения, и оценка характеризуют качество выполнения теста только определенного уровня. Следует также иметь в виду, что указанные пределы коэффициента усвоения, при которых выставляются оценки «3», «4», «5», приняты условно. Однако даже при этой условности определение

оценки производится более диагностического, чем при интуитивном, чисто экспертном подходе к решению этого вопроса.

5.3. Тестирование качества практического (производственного) обучения. В понятие качества учебно-производственных работ входит комплекс всех показателей, характеризующих готовый продукт труда. Это, в частности, точность размеров, качество отделки. Производительность труда характеризуется выполнением нормы времени (выработки) на единицу (или партию) продукции.

Как правило, основным «инструментом» диагностики качества практического (производственного) обучения по этим критериальным показателям является единый тест качества и производительности труда. Эталонами качества выполненной работы могут быть рабочий чертеж или технические требования к качеству работы с необходимыми количественными данными, образец изделия, параметры работы настроенного оборудования, требования СНиП, характеристики полученного продукта, инструкции по обслуживанию рабочего места, агрегата, установки и т.п. Эталонами производительности труда является установленная для выполнения работы норма времени или выработки – ученическая на данный период обучения.

По результатам тестирования дается заключение о выполненной работе:
«годная – негодная»; «соответствует – не соответствует»; «норма времени выполнена – не выполнена». Возможны также заключения типа «дефект исправимый»; «дефект неисправимый». В этих случаях после исправления дефекта работа повторно контролируется и оценивается.

Единые тесты качества и производительности труда применяются, в основном, при проведении проверочных, контрольных работ по практическому обучению, а также при аттестации обучающихся на уровень квалификации.

В заключение отметим, что организация диагностики качества практического обучения путем тестирования включает:

- анализ учебной программы, определение содержания и цели тестирования – что и для чего тестируется;
- выбор или разработку теста (системы тестов), соответствующего (щих) цели;
- материально-техническую подготовку к процессу тестирования (все тестируемые обучающиеся должны быть поставлены в равные условия);
- определение экспертной комиссии (если тестирование проводится не только мастером), распределение между членами ее ролей и обязанностей по наблюдению за обучающимися; обеспечение экспертов эталонами тестов;

- назначение тестируемых обучающихся и сообщение им заданий;
- наблюдение проверяющего (проверяющих) за выполнением обучающимися заданий тестов; фиксация выполнения существенных операций и экспертная оценка качества деятельности обучающихся в соответствии с эталонами правильного выполнения заданий; анализ качества выполненных заданий; подсчет выполнения норм времени (выработки); определение оценок выполнения тестов.

Определение результатов тестирования качества практического обучения производится, в целом, аналогично определению результатов тестирования знаний и умений обучающихся в процессе теоретического обучения.

§6. ВЫБОР МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

В общей характеристике методов обучения было подчеркнуто, что каждая группа методов (по принятой за основу классификации), каждый метод реализуют определенную функцию в процессе обучения, без которой невозможно обеспечить его оптимальное осуществление. В любом акте обучающей деятельности всегда сочетается несколько методов, они как бы взаимопроникают друг в друга, характеризуя с разных сторон одно и то же взаимодействие педагогов и обучающихся. Такой подход к рассмотрению функций и места методов в процессе обучения является одним из важнейших условий решения вопроса об их выборе.

Другим условием эффективности выбора методов обучения является комплексный учет критериев их оптимального сочетания. Первым из таких критериев является соответствие методов дидактическим принципам обучения. Реализация этого требования приводит выбор методов в соответствии с основными закономерностями эффективно построенного процесса обучения, из которых вытекают сами принципы.

Следующим критерием следует назвать соответствие методов целям и задачам обучения, воспитания и развития обучающихся. Реализуется этот критерий путем сравнительной оценки различных методов в решении данного круга задач, имея в виду, что эти возможности у разных методов различны. Осознание преимущественной роли и в то же время ограниченности возможностей каждого из методов обучения предупредит педагогов от одностороннего преувеличения их роли в процессе обучения, от шаблона и трафарета при выборе и использовании.

Третьим критерием выбора методов является их соответствие специфике содержания обучения. Одно содержание может быть лучше раскрыто с помощью индуктивного, другое – дедуктивного метода, одно может позволить поисковое изучение его, другое окажется недос-

тупным для применения такого метода и т.д. Необходима специальная оценка возможностей различных методов в раскрытии конкретного содержания.

Критерием выбора методов является также соответствие их избранным формам организации учебного процесса, так как обще групповые, бригадные (звеньевые) и индивидуальные формы работы потребуют различных методов обучения. Выбор методов обучения следует соотносить с логикой процесса учебного познания.

Процессу логического обобщения соответствуют такие способы действий обучающихся, как формулирование понятий, их систематизация, установление межпредметных связей, определение алгоритмов действий и т.п. Преподаватель (мастер) руководит этими мыслительными процессами обучающихся через организацию бесед, самостоятельных работ обучающихся по решению различных задач, выполнение упражнений в проектировании технологических процессов и др.

Убеждение в истинности полученных знаний и умений может осуществляться через практические работы, проведение экспериментов в ходе лабораторных и лабораторно-практических работ, теоретический анализ жизненных и производственных ситуаций и явлений, через сопоставление различных взглядов на одно и то же явление.

Тот факт, что методы обучения выполняют те или иные познавательные функции, вовсе не означает, что определенный способ деятельности может быть однозначно соотнесен с определенными познавательными моментами. Один и тот же метод в познании может выполнять разную функцию. Поэтому каждый конкретный метод используется в учебном процессе в соответствии с определенными задачами.

При выборе методов обучения необходимо всегда исходить из положения о том, что любой метод, любая организация занятий сами по себе не дают нужного педагогического эффекта, если они, во-первых, не способствуют активизации обучающихся, т.е. побуждению их к активной интеллектуальной и практической деятельности и, во-вторых, не обеспечивают глубокого понимания, осознания изучаемого материала. Оба эти требования взаимосвязаны: обучающиеся не могут быть активными на занятии, если не понимают, не осознают того, что они изучают или делают. Но они не могут осознать, понять выполняемые действия (умственные или практические) без активного участия в учебном процессе.

Одно из требований, которое определяет выбор методов и методических приемов обучения – их разнообразие. Однако разнообразие методов – не самоцель. Различные методы требуют включения в процесс усвоения различных органов чувств: слуха (объяснения, беседа), зрения (демонстрация средств наглядности, показ трудовых приемов, работа с печатным и графическим материалом), осязания и мускульных

ощущений (упражнения, лабораторно-практические работы). По-разному влияют методы обучения на развитие внимания, самостоятельности, способностей к анализу, синтезу, переносу навыков и умений. Все это еще раз указывает на необходимость комплексного, целостного подхода к оптимальному выбору методов обучения.

При выборе методов обучения необходимо соотносить их с реальными учебными возможностями обучающихся. Высокий уровень подготовленности группы потребует некоторого увеличения доли методов самостоятельной работы, а также некоторого превалирования рассказа и объяснения перед беседой. Наоборот, в группе с пониженным уровнем подготовленности потребуются принципиально иная тактика выбора методов; здесь будет превалировать метод беседы, наглядность, несколько уменьшена доля самостоятельных работ.

Пониженная работоспособность обучающихся к концу дня потребует несколько большего разнообразия методов и наглядных средств для снятия утомления и поддержания интереса обучающихся. Таким образом, не только содержание, но и способности самой аудитории, и даже время дня влияют на выбор методов обучения. Вместе с тем, учет уровня возможностей группы не должен обозначать любого приспособления к нему. Задача педагогов состоит в том, чтобы развивать эти возможности.

И, наконец, выбор методов обучения необходимо всегда соотносить со своими возможностями по их использованию, опираясь, естественно, на те стороны собственного педагогического мастерства, которые дают максимальный учебно-воспитательный эффект.

Необходимо подчеркнуть взаимосвязь и комплексное применение всех названных критериев выбора методов обучения. При отсутствии хотя бы одного из них процедура выбора будет нецелостной, недостаточно эффективной.

Таким образом, в распоряжении преподавателя, мастера производственного обучения имеется, по существу, неограниченный арсенал педагогических средств для эффективного осуществления учебного процесса. Причины многих ошибок и недостатков в их работе состоят не в том, что педагогическая наука и передовая педагогическая практика чего-то не открыли, не предложили, а в том, что уже найденное, предложенное, добытое опытом не стало достоянием всех. Это, конечно, не отрицает необходимости совершенствования найденного, устоявшегося, поиска принципиально новых решений.

§7. ПОНЯТИЕ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ

В последние десятилетия в образовательной среде широкое распространение получило понятие «педагогические технологии». Этому направлению посвящено большое количество научных публикаций, учебных и методических пособий и т.д.

Современное понимание технологии пришло в широкий обиход из сферы производства в последние десятилетия. А именно тогда, когда в развитых странах стали выделяться в отдельные структуры фирмы – разработчики ноу-хау: новых видов продукции, материалов, способов обработки и т.д. Эти фирмы стали продавать фирмам-производителям в менее развитых странах лицензии на право выпуска своих разработок, сопровождая эти лицензии детальным описанием способов, средств и условий производства – т.е. *технологиями*.

Вслед за этим понятие «технология» стало применяться в более широком смысле. Технология, понимаемая в современном, более широком смысле, связана не только с техникой, но и с другими завоеваниями цивилизации. Когда говорят, например, о компьютерной или информационной технологии, то имеют в виду открываемые ими новые возможности, которые они несут с собой. В этом смысле о технологии стали говорить после того, как выяснилось, что цивилизационные завоевания, достижение новых эффектов труда связаны не только с новой техникой, но и с новыми формами кооперации, организации производства и деятельности, с возможностями концентрации ресурсов, с культурой труда, с накопленным научно-техническим и культурным потенциалом, с целеустремленностью усилий общества и государства и т.д. Постепенно под технологией стали подразумевать сложную реальность, которая представляет собой сферу целенаправленных усилий (политики, управления, модернизации, интеллектуального и ресурсного обеспечения и т.д.).

Сегодня наметились два подхода в трактовании понятия «технология». В первом, следующем давней исторической традиции – технология рассматривается как «совокупность приемов и способов переработки различных сред». При этом подразумевается, что среды могут быть любыми, в том числе информационными, политическими и т.д.

В другом подходе, очевидно, больше соответствующем современному проектно-технологическому типу организации общества: «Под технологией понимается совокупность методов, операций, приемов и т.д., последовательное осуществление которых обеспечивает решение поставленной задачи». В этом определении важно то, что технологии направлены на решение той или иной определенной задачи. Напомним,

что *задача* – это цель, заданная в конкретных условиях. Это принципиально новый подход к определению технологий.

В то же время, и это определение нуждается в уточнении. Во-первых, в нем отсутствует понятие средств. Ведь если мы говорим о технологии, допустим, вытачивания болта, то одними операциями и т.д. мы не обойдемся. Нужен еще токарный станок, резцы к нему, то есть *средства*. Или информационные технологии немислимы без компьютера и программных средств. Во-вторых, операции и приемы относятся к более общему понятию *метода*. В-третьих, речь должна идти не просто о совокупности методов и средств, а об определенном образом упорядоченной их совокупности, то есть, фактически, о *системе*. В-четвертых, любая задача решается в определенных конкретных *условиях*. В-пятых, необходимы определенные *формы* организации деятельности. В-шестых, необходимы *критерии*, по которым можно судить о качестве решения поставленной задачи – о качестве полученных результатов.

С учетом сказанного, можно дать следующее самое общее определение технологии: ***технология – это система условий, форм, методов, средств и критериев решения поставленной задачи.***

Из этого общего определения технологии вытекает и определение педагогической технологии. Соответственно: ***педагогическая технология – это система условий, форм, методов, средств и критериев решения поставленной педагогической задачи.***

Что же нового несет в себе это определение? Само по себе – ничего! Действительно, и раньше, и теперь и в будущем любой учитель, преподаватель и т.д., готовясь к очередному учебному занятию или внеучебному мероприятию, ставит определенные педагогические задачи. А для их реализации планирует (проектирует) – когда сознательно, когда, подчас, неосознаваемо – конкретные формы (урок, лекция, семинар и т.п.), конкретные методы, конкретные средства (учебник, презентации, модели и т.п.) с учетом имеющихся условий проведения занятий. При этом любой педагог имеет представления о возможной оценке качества будущего результата. Таким образом, все это подпадает под современное определение технологии. Каждый педагог ежедневно реализует педагогические технологии: *под каждую педагогическую задачу своя технология.*

Тогда зачем же нужен весь разговор о педагогических технологиях? Дело в том, что *принципиальную новизну* несет в себе новый, так называемый «**технологический подход**» в проектировании и реализации педагогических систем.

Педагогическим проектированием³ называют предварительную разработку деталей педагогических систем. Термин «проектирование» пришел в педагогику также из технического знания. Там он означает создание опережающего проекта того, что затем будет реализовано в натуре, что называется «в металле». Как одно из направлений развития педагогики стали разрабатываться идеи педагогического проектирования и педагогических технологий, в значительной мере как заимствование подходов, применяющихся в технике и промышленном производстве. Благодаря проектированию та или другая педагогическая система становится как бы **технологичной**.

Объектом проектирования является в общем случае **педагогическая система** как единство системы целей образования и всех факторов педагогического процесса, способствующих достижению этих целей. Причем, педагогические системы можно рассматривать на разных уровнях: педагогическая система всей российской школы, педагогическая система конкретного образовательного учреждения, педагогическая система каждого конкретного преподавателя, педагогическая система отдельного предмета, темы, конкретного занятия и т.д. То есть мы имеем дело с **иерархией педагогических систем**.

Главное отличие проектирования любой педагогической системы от обычного, традиционно принятого планирования учебно-воспитательной работы заключается в том, чтобы **самым детальным образом задать образовательные цели педагогической системы на диагностической основе**. Это означает вполне **определенное, однозначное** описание целей, задание **способов их выявления, измерения и оценки** степени их реализации. Проектирование педагогической системы предполагает возможность с помощью разработанных диагностических процедур **систематического на каждом учебном занятии контроля и оценки достижения этих детально спроектированных образовательных целей**.

Следующая задача проектирования педагогической системы – это построение на основе определенной системы образовательных целей соответствующих **педагогических технологий**. Основная идея технологического подхода в проектировании педагогических систем заключается в том, чтобы детально спроектировать педагогический процесс во всех его составляющих компонентах – содержании, формах, методах учения и преподавания, в средствах обучения и т. д. таким образом, чтобы **гарантированно** (точнее, более или менее приемлемо) получить требуемый результат – достижение запроектированных образовательных целей.

³ Подробнее о проектировании педагогических систем см. §2 главы 8.

Таким образом, в этом смысле – в смысле технологического подхода – *педагогическую технологию можно определить как регламентированный (алгоритмизированный) педагогический процесс, обеспечивающий достижение запроектированных педагогических целей.*

Как уже говорилось, каждая конкретная педагогическая задача реализуется своей технологией. В то же время рассматриваются типовые (общие) педагогические технологии как обобщенные описания тех или иных подходов в построении педагогических систем, как своего рода «конструкторы», из элементов которых строятся конкретные технологии.

Типовых педагогических технологий может быть много: в зависимости от назначения педагогических систем, от исходных научных, педагогических, дидактических, методических концепций, от целевых установок разработчиков и т.д. Среди типовых педагогических технологий по сфере применения в образовании можно выделить:

- в зависимости от психологических структур выделяются и классифицируются следующие технологии: *информационные* (формирование знаний, умений, навыков); *порациональные* (формирование способностей умственных действий); *эмоциональные, нравственные* (формирование сферы эстетических и нравственных отношений); *саморазвития* (формирование саморазвивающихся механизмов личности); *эвристические* (развитие творческих способностей);
- по характеру содержания образования технологии бывают: *обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессиональные, а также профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические;*
- классификация педагогических технологий по типу организации и управления познавательной деятельностью обучающихся: *разомкнутая* (неконтролируемая, некорректируемая деятельность обучающихся); *циклическая* (с контролем, взаимоконтролем, самоконтролем); *рассеянная* (фронтальная) или *направленная* (индивидуальная); *ручная* или *автоматизированная* (с помощью автоматизированных средств обучения);
- по стилю управления педагогические технологии делятся на: *авторитарные* (жесткая организация, подавление инициативы и самостоятельности обучающихся); *дидактоцентристские* (приоритет обучения над воспитанием); *лично-ориентированные* (центром образования является личность обучающегося). В рамках наиболее перспективных – лично-ориентированных – технологий выделяются *технологии сотрудничества* (стремятся к демократизму, равенству, партнерству, субъектно-субъектным отношениям); *технологии свобод-*

ного воспитания (делают акцент на предоставлении обучающемуся свободы выбора, самостоятельности в его деятельности); – и так далее.

Подводя итоги рассмотрения понятия, «педагогическая технология», отметим, что специфика педагогической технологии состоит в том, что построенный на ее основе педагогический процесс должен «гарантировать» (обеспечивать) достижение поставленных целей. Вторая характерная черта технологии заключается в структурировании (алгоритмизации) процесса взаимодействия преподавателя и обучающихся.

Таким образом, «педагогическая технология» является тем педагогическим феноменом, который сосредотачивает в себе возможность решения многих задач в современных условиях.

Несколько слов о соотношении понятий «дидактика», «методика», «педагогическая система», «педагогическая технология». Дидактика является общей теорией обучения, рассматривая всю совокупность проблем, целей, содержания, форм и методов преподавания и учения, средств обучения. Методика – это «частная дидактика», т.е. теория обучения конкретному курсу, предмету. Та или иная конкретная педагогическая система строится, проектируется на основе конкретизации положений дидактики, методики применительно к данным конкретным целям и условиям обучения.

Педагогическая технология является процессуальной подсистемой педагогической системы.

ГЛАВА 4. ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА

§1. СОВРЕМЕННОЕ ПОНИМАНИЕ СУЩНОСТИ ВОСПИТАНИЯ

Воспитание является основной категорией педагогики. Человек воспитывается с самого рождения и практически до самой смерти. Сила этого воспитательного воздействия, естественно, изменяется в зависимости от возраста, социального положения и статуса.

В различные исторические периоды общество характеризовало эту категорию исходя из своих социальных установок и актуальных задач, при этом чаще оно заботилось о своей стабильности, чем о развитии потенциалов человека.

В различных редакциях, но, сохраняя общий смысл, воспитание рассматривалось как управление процессом формирования личности в целом или отдельных ее качеств *в соответствии с потребностями общества*.

В настоящее время, несмотря на многообразие научных теорий и подходов, в педагогике отсутствует однозначное понимание сущности воспитания, что объясняется его сложностью и многоаспектностью.

Воспитание тесно связано с целым рядом психологических и педагогических понятий. Прежде всего, такая связь объективно существует с понятием *«формирование»*. Данный термин предполагает определенные изменения в человеке, это процесс и завершённый результат, придание ему определенной формы, появления физических и личностных новообразований в человеке.

Какой бы аспект мы не взяли во главу угла для определения понятия «воспитание», во всех определениях присутствуют общие признаки, характеризующие это явление.

Во-первых, **воспитание определяется как процесс**, то есть как динамическое явление, предполагающее определенные качественные и количественные изменения, которые происходят в людях, с которыми взаимодействует воспитатель.

Во-вторых, таким признаком является *целенаправленность воздействий на воспитанника*. Этот признак означает, что воспитание всегда направлено на достижение определенного результата, который, прежде всего, определяется теми позитивными изменениями, которые происходят в личности воспитанника. Бесцельное воспитание (воспитание вообще) не существует.

В-третьих, *гуманистическая направленность*, как признак, определяет вектор воздействия на воспитанников. Не всякое воздействие воспитыва-

ваит гуманистические качества. Несомненно, существует и «антивоспитание», когда влияние окружающих формирует негативные антигуманные черты.

В-четвертых, в качестве важнейшего признака воспитания большинство исследователей называют *взаимодействие воспитателя и воспитанника*.

Именно этот признак подчеркивает активность самого воспитанника в процессе воспитания, определяет его субъектную позицию.

Таким образом, в самом общем виде ***воспитание можно определить как целенаправленный процесс формирования гуманистических качеств личности, основанный на взаимодействии воспитателя и воспитанника***.

Необходимо отметить определенный дуализм в понятии «воспитание». В классической педагогике воспитание определялось в широком и узком смысле слова (ранее говорили «тесном»). В первом случае воспитание предполагало влияние на человека всех формирующих его факторов и практически отождествляется с социализацией.

В узком смысле под воспитанием понимали целенаправленную деятельность педагогов, которые призваны формировать у человека систему качеств или какое-нибудь конкретное качество (например, воспитание творческой активности). В дальнейшем мы рассмотрим различные аспекты понимания смысла термина «воспитание», которые придают воспитанию специфический смысл. Сущность этого понятия может быть раскрыта после рассмотрения этих аспектов. При этом надо сказать, что определение смысла воспитания с позиции каждого аспекта не противоречит как общему пониманию сути воспитания, так и характеристике каждого аспекта.

Особенностями воспитания учащихся и студентов профессиональной школы является приобретение молодыми людьми нового социального статуса, в соответствии с которым у них изменяется его собственное отношение к себе. В этих образовательных учреждениях педагоги сталкиваются со сложным и, по существу, еще недостаточно изученным процессом ускоренной социализации. За сравнительно короткий срок в профессиональном училище, в колледже, в ВУЗе у молодых людей происходит достаточно серьезный психологический скачок в сознании, зависящий во многом от окружающих его людей. Став обучающимися профессиональных учебных заведений, молодые люди считают себя достаточно взрослыми и требуют определенного уважения и понимания их нового социального статуса. Дело в том, что в профессиональной школе происходит формирование профессиональной идентичности, понимания себя в будущей профессии, понимания своего собственного значения в решении производственных и эконо-

мических задач. В профессиональном учебном заведении происходит понимание молодым человеком собственных возможностей и возможностей реализации своих потенциалов. Приход в профессиональное учебное заведение, выбор профессиональной деятельности во многом способствуют тому, что человек, выбравший это направление в жизни, стремится к определенной самореализации, выбирает новое поле для реализации в новой для себя деятельности.

§2. ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ

Взаимодействие молодого человека и социальной среды существенно зависит от тех целей воспитания, которые определяются субъектами этого процесса. Это и определяет многоаспектность понимания сущности этого явления.

Каждая эпоха, каждое государство ставили свои задачи перед образовательными учреждениями. Цель определялась исходя из доминирующих идеологических воззрений и формулировалась в форме социального заказа. Государство и общество всегда рассматривали цель педагогической деятельности как аргументированную заботу о своем будущем. Поэтому формулировка цели чаще всего вбирала в себя постулаты, которые, по мнению правящей элиты, обеспечивали бы сохранение существующего строя и системы социальных отношений. В то же время в качестве основных аргументов выдвигалась забота о будущем подрастающего поколения.

Цели воспитания – это ожидаемые изменения в человеке, происходящие под влиянием целенаправленных воздействий субъектов воспитания.

Можно обнаружить два основных подхода к определению целей воспитания. Первый подход при разработке целей учитывает прежде всего потребность общества, поэтому требования к воспитанию человека опираются на задачи государства, общества, сословия.

Второй подход в определении целей предполагает в первую очередь учет потребностей воспитанника. При этом целью является помощь ему в его социальном становлении, обеспечении его приспособления к существующим социальным условиям и одновременно сохранения своего «Я», развития индивидуальности. В зависимости от идеологии отношений, которая устанавливается в любом обществе, доминировал первый или второй подход.

Цели воспитания подразделяются на **идеальные** и **реальные**.

Идеалом современного человека является личность, отличающаяся гуманным отношением к людям, самому себе, высокой нравственностью и духовностью.

Иначе говоря, с позиции идеала – человека, гармонично развитого, сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. Что такое гармоническое развитие человека в современном понимании? Это идеал, к которому должен стремиться прежде всего сам человек. Кроме того, это ориентир для педагога, который на его основе определяет содержание своей деятельности.

Гармоничного человека отличает гуманное отношение к людям, к самому себе, высокая нравственность и духовность. При этом надо четко представлять себе, что гармонично развитый человек лишь идеал, ориентир для определения реальных целей, которые не противоречат этому идеалу.

Говоря о ценности и уникальности личности, её автономности, педагоги профессиональной школы не могут не учитывать неразрывную связь человеческой жизни и общества, в русле которого протекает жизнь на основании принятых норм, регулирующих взаимодействие множества противоречивых интересов.

При таком подходе основаниями для целевыдвижения могут стать следующие потребности учащихся профессиональных учебных заведений:

- самоопределение в круге позитивных ценностей и антиценностей (факторов);
- позитивная самооценка, чувство собственного достоинства, отношение к себе как независимой, самостоятельной личности;
- профессиональные нормы, выражающиеся в профессиональной этике и профессиональных традициях;
- навыки самостоятельного выбора и принятия ответственных решений, отстаивания убеждений и позиций, навыки самоанализа;
- знания о факторах и ситуациях риска, правилах безопасного поведения, приёмах ухода от конфликтов, в том числе при внешнем давлении;
- адекватные представления о чувствах, эмоциях, настроении, их влиянии на поведение, а также умения управлять чувствами, преодолевать стрессы;
- навыки конструктивного и позитивного общения, в том числе с товарищами, коллегами и с руководителями подразделений предприятий и организаций;
- ценностное отношение к своему здоровью, убеждения в необходимости здорового образа жизни и другие.

Реальная цель воспитания – это всегда персонифицированная цель, направленная на конкретного обучающегося, которая должна привести к достижимому результату за определенное время (цель-результат).

Реальные цели соотносятся с *процессуальными целями* (целями-направлениями), то есть теми обобщёнными целями, которые ставит

перед собой педагог или педагогический коллектив по отношению ко всем обучающимся. При выборе процессуальных целей учитываются и объективно заданный социальный заказ, отражающий общественные потребности к определенному типу личности, и особенности конкретного воспитуемого, его потребности и интересы.

Цели воспитания определяются ведущими тенденциями гуманистической педагогики, базирующимися на следующих понятиях.

Активность, которая понимается как интегративное свойство личности, позволяющее осуществить свободное целеполагание в деятельности, обусловленной самоуправляемой мотивацией; диалектически оперировать способами (методами) деятельности и совершать их конструктивную коррекцию в принципиально изменённых условиях; инициативно и критично относиться к выдвиганию новых задач, выходящих за пределы заданной ситуации; инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений. Активность связывается с созданием условий, которые повысят вероятность продвижения субъекта деятельности (самодеятельности) в осознании и развитии своих сущностных сил, в реализации творческого потенциала, освоении социальных ролей, закреплении опыта ценностной самопрезентации (в рамках индивидуальной траектории развития).

Свобода, которая понимается как реализация субъектности и избирательная активность субъекта, утверждение самого себя в качестве полноценной личности.

Диалог, понимаемый как межсубъектный процесс, в котором происходит взаимодействие качественно различных интеллектуально-ценностных позиций, утверждается необходимость встать на позицию другого, не отказываясь от своих убеждений. Диалог предполагает уникальность субъектов и их принципиальное равенство, импровизационность характера диалога, свободную активность участников.

Демократичность, которая понимается как создание индивидуально-ориентированного алгоритма деятельности, признание ценности традиции, опыта как основания для создания жизненного плана.

Творчество, которое в настоящее время понимается не только как создание нового, ранее не существовавшего, но и как открытие относительно нового для самого субъекта образовательного процесса.

Конструктивная деятельность в системе следующих компетенций:

– умение строить индивидуальную и коллективную деятельность в полном её цикле: постановке цели, осознании результата, планировании, проектировании и конструировании (создании модели или алгоритма), практической реализации, получении готового продукта, анализа результатов, рефлексии и самооценки; умение создавать для себя

нормы деятельности и поведения, пользоваться или критически относиться к нормам, созданным другими, государством и обществом;

- осуществлять в целях собственного образования выбор действий, предметов познания, выдвигать адекватные основания выбора;

- осуществлять рефлекссию выбора, поведения и ценностей, уметь обращать свое сознание на собственную деятельность, использовать в своей деятельности адекватное представление о сильных и слабых сторонах своей личности;

- выражать себя, мир своих чувств.

В связи с этим главная цель современной профессиональной школы – обеспечить каждому обучающемуся возможность достойной и полноценной жизни в обществе и реализация себя в активной профессиональной деятельности.

§3. СТРАТЕГИИ ВОСПИТАНИЯ

Можно выделить **четыре основные стратегии воспитания** в соответствии с поставленными доминирующими целями.

Социализирующая стратегия. Первая стратегия, которая сегодня чрезвычайно распространена в психолого-педагогической теории и существенно влияет на понимание социально-психологической сущности воспитания, – **социализирующая**.

В этом смысле воспитание рассматривают в контексте процесса социализации человека.

Воспитание предполагает, что в процессе включения воспитанников в социальную деятельность происходит следующее:

- индивидуальная проблематизация личности по отношению к выбору вида деятельности;

- индивидуальное самоопределение личности по возможным видам деятельности и личностно приемлемым вариантам участия в ней;

- включение в социальную деятельность под руководством педагогов на основе осознания цели деятельности и сопоставления личностных целей; приобретения опыта деятельности; эмоциональной привлекательности деятельности (процесса, промежуточных результатов, системы межличностных отношений, возникающих в ходе этой деятельности); достижения собственно состояния включенности личности в социальную деятельность.

В политической области молодой человек должен не только определить свои политические позиции, но и попробовать свои силы в роли лидера, оценить свою роль избирателя и проявить ответственное отношение к ней, понять смысл участия представительных органов власти, роль законов и сформировать у себя готовность к их неуклонному исполнению.

Воспитание культуры демократических отношений выступает в качестве важной педагогической задачи. Ее суть – в способности воспитанника вступать в разнообразные связи на основе норм и ценностей, отражающих уровень развития общественных отношений. Основными направлениями педагогической работы, обеспечивающей решение этой задачи, являются:

- формирование политической грамотности, выражающейся в наличии у обучающихся знаний истории, различных политических учений, политологии и умения ориентироваться в системе политических взглядов и отношений;
- стимулирование политических действий обучающихся в структуре ученического самоуправления;
- создание условий для подготовки к участию в политической деятельности.

В духовной области – это формирование нравственной позиции во взаимодействии с людьми, определение своего отношения к религии, проба сил в гуманистических поступках, определение своих возможностей в эстетической деятельности. Основным регулятором этих отношений является нравственность человека, те моральные нормы, которые интериоризированы и определяют его поведение в различных ситуациях.

К задачам нравственного воспитания необходимо отнести:

- обогащение эмоционального мира молодежи нравственными переживаниями и формирование нравственных чувств;
- вооружение обучающихся знаниями о морали, раскрытие ее сущности, социальной и психологической целесообразности моральных норм; формирование культуры общения, внешности и организации повседневного быта, навыков и привычек нравственного поведения;
- систематическое накопление и обогащение опыта нравственного поведения обучающихся путем организации их практической деятельности, взаимоотношений в коллективе, отношений с педагогами и сверстниками; – организацию нравственного самовоспитания молодежи.

Нравственное воспитание подразумевает включение следующих компонентов:

- целенаправленную работу по нравственному просвещению (это уроки этики, нравственные беседы, индивидуальные консультации и т.п.);
- актуализацию всех источников нравственного опыта обучающихся;
- включение нравственных критериев в оценку всех без исключения видов деятельности и проявлений личности воспитанников;

– оптимальное соотношение форм практической деятельности и нравственного просвещения на разных этапах с учетом пола обучающихся.

Учитывая значимость отношения к окружающей среде, состояние которой сегодня стало угрожающим для существования человечества, необходимо в качестве одной из приоритетных задач в духовной области выделить экологическое воспитание обучающихся. Его целью является формирование нравственного отношения к природе, основанное на глубоком понимании места человека в окружающем мире, восприятии среды обитания как важнейшей для его жизнедеятельности.

Задачи экологического воспитания:

- формирование экологического мировоззрения, базирующегося на принципиально иной системе жизненных ценностей;
- освоение экологической этики, опирающейся на соответствующую мотивацию в нравственном «поле» личности и на принципиально иной системе жизненных ценностей;
- формирование высокого уровня экологической культуры.

Одной из задач воспитания является формирование здорового образа жизни, который предполагает рациональное питание, рациональную организацию учебного процесса, труда и отдыха, сформированность устойчивого отрицательного отношения к вредным привычкам. Важным компонентом здорового образа жизни в ученические, студенческие годы, в период развития и формирования организма, являются регулярные занятия физической культурой и спортом.

В экономической области обучающиеся апробируют свои профессиональные возможности (профессиональные пробы), а также осваивают различные роли в системе рыночных отношений (предприниматель, акционер, организатор, рядовой участник производства и т.п.).

Приоритетной задачей в экономическом воспитании является формирование конкурентоспособной личности, т.е. овладение молодым человеком определенным способом поведения в реализации своих притязаний за право занять более значимое для него место в обществе.

К компонентам конкурентоспособной личности относятся: экономическая грамотность, профессиональная мобильность, творческая активность, психологическая подготовленность. Ядром конкурентоспособной личности мы считаем мотив преодоления, который определяет активность человека в сложных социальных ситуациях.

Основными направлениями педагогической работы по формированию конкурентоспособной личности являются: формирование специальных социальных знаний (экономических, юридических, психологических); включение обучающихся в решение социальных проблем; стимулиро-

вание социального самотестирования и самоанализа своих потенциалов.

Профессиональное самоопределение является частью экономического воспитания и предполагает вхождение человека в определенную сферу трудовой деятельности на основе собственного волеизъявления. Важнейшим средством профессионального самоопределения обучающихся является профессиональная ориентация, т.е. целенаправленная работа, предполагающая оказание помощи обучающимся в сознательном выборе профессии в соответствии со своими способностями и интересами.

Социализирующей стратегии воспитания соответствует модель воспитательной работы, которая предполагает активизацию **взаимодействия** социума и молодого человека с целью целенаправленного формирования у него качеств социально зрелой личности.

Эта модель включает в себя такие компоненты, как формирование воспитывающей среды или воспитательного пространства. Сегодня каждому из этих понятий придается особый смысл.

Под воспитывающей средой понимается динамическая целенаправленная система отношений, опосредованных доминирующими нравственными нормами.

Формирование воспитывающей среды предполагает поэтапную педагогическую работу по оптимизации отношений всех компонентов среды, направленную на усиление воспитательного воздействия на объект воспитания. Интегративным же критерием сформированности воспитывающей среды является ее влияние на социальность молодого человека (то есть на адаптацию его к окружающей среде, сохранение его автономности в этой среде и проявление социальной активности).

Авторы теории воспитательного пространства (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Д.В. Григорьев) считают, что воспитательное пространство представляет собой освоенную внутришкольную среду, механизмом организации которой является событие.

Акмеологическая стратегия. Вторую стратегию воспитания можно условно назвать **акмеологической** (от слова «акме» – вершина, высшая точка, расцвет). Этот аспект воспитания предполагает, что процесс должен быть направлен на развитие человека, оказание ему максимальной помощи в реализации потенциальных возможностей, способствовать тому, чтобы он достиг собственной вершины.

Развитие личности и индивидуальности представляет собой процесс, в котором происходят как количественные, так и качественные преобразования. Процесс предполагает разрешение различного рода противоречий, которые являются источниками развития:

- противоречие между потребностями молодых людей и возможностями их удовлетворения;
- противоречие между потенциалами молодого человека и возможностями их реализации;
- противоречие между целями, которые ставит перед собой молодой человек, и условиями их достижения.

Эти противоречия проявляются по-разному на различных возрастных этапах развития человека и имеют свою специфику в возрастных границах молодежи: от ранней юности до зрелости.

Акмеологическая стратегия направлена на развитие сущностных сфер человека.

В дальнейшем мы используем описание сущностных сфер, предложенное О.С. Гребенюком⁴.

В интеллектуальной сфере необходимо формировать объем, глубину, действенность знаний о нравственных ценностях: моральные идеалы, принципы, нормы поведения (гуманность, солидарность, любовь, представления о долге, справедливости, скромности, самокритичности, честности, ответственности за себя). В ценностно-смысловых образованиях содержится нравственное значение общественных явлений и ориентиры поведения, которые выступают основаниями нравственных оценок. Благодаря им регулируется и организуется поведение и деятельность личности. Но можно ли в воспитании личности ограничиться развитием только интеллектуальной сферы? Дело в том, что формирование личности хотя и есть процесс освоения специальной сферы общественного опыта, но процесс совершенно особый. Он отличается от усвоения знаний, умений и способов действий. Ведь здесь речь идет о таком усвоении, в результате которого происходит формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование, соподчинение и т.п. А достичь этого простым усвоением нельзя. Поэтому нужно подумать, что необходимо формировать в рассматриваемом аспекте в мотивационной сфере.

В мотивационной сфере целесообразно формировать правомерность и обоснованность отношения к моральным нормам: бережное отношение к человеку; сочетание личных и общественных интересов; стремление к идеалу; правдивость; нравственные установки; цели жизни; смысл жизни; отношение к своим обязанностям; потребность в «другом», в контакте с себе подобными. Развитие названных элементов мотивационной сферы являются главной движущей силой формирования и развития личности. Но при этом необходимо формировать не так называемые знаемые мотивы, а реально действующие. Знать, что

⁴Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. – Калининград, 1995. С. 19–65.

должно делать, к чему следует стремиться, – не значит хотеть это делать, действительно к этому стремиться. Новые мотивационные образования возникают не в процессе усвоения, а в результате переживания или проживания. Этот процесс происходит только в реальной жизни человека, когда он сопровождается эмоциями. Поэтому развитие мотивационной сферы никогда не происходит без подключения к нему эмоциональной сферы.

В эмоциональной сфере необходимо формировать характер нравственных переживаний, связанных с нормами или отклонениями от норм и идеалов: жалость, сочувствие, доверие, благодарность, отзывчивость, самолюбие, эмпатию (сопереживание), стыд и др. Воспитание личности приносит плоды только в том случае, если оно происходит в правильном эмоциональном тоне, если педагогу удастся сочетать требовательность и доброту. Объяснение этому положению дали психологи: тот предмет (идея, цель, отношение), который длительно и стойко насыщался положительными эмоциями, превращается в самостоятельный мотив. Если общение со взрослым идет плохо, безрадостно, постоянно приносит огорчения, то весь механизм не работает, новые мотивационные образования у обучающихся не возникают, правильного воспитания личности не происходит. Это говорит о том, что личность выбирает тот способ удовлетворения своих потребностей в общении и деятельности, который соответствует ее жизненным ценностям. Она овладевает и своими потребностями, и своими чувствами, а не влечется за ними. И здесь важное для индивида место занимает воля. Личность по Д.Н. Узнадзе начинается там, где она соотносит свои потребности не с ситуацией ее удовлетворения, а с другими людьми, когда она проявляет волю для управления своих потребностей и чувств.

В волевой сфере нужно формировать нравственно-волевые устремления в реализации нравственных поступков: мужество, смелость, принципиальность в отстаивании нравственных идеалов. Здесь важно не столько то, что личность ставит цели, сколько то, как она их реализует, на что пойдет личность ради достижения целей. Принятие решений — это не только выбор альтернатив на рациональной основе, но и волевое разрешение противоречий, способность выполнять деятельность на оптимальном уровне активности, психическая устойчивость по отношению к трудностям. Проявление активности в необходимой форме, инициатива, требовательность к себе есть особые качества личности, возникающие на волевой основе. Поэтому психологи отмечают, что именно в той деятельности, за осуществление которой индивид целиком берет на себя ответственность, происходит развитие личности. В то же время личность может проявлять активность в ситуации, когда деятельность или общение не отвечают ее мотивам и чувствам: в си-

туациях неуспеха, неподкрепления. В этих случаях вступает в действие сфера саморегуляции, когда в качестве оценивающего выступает сам субъект и параметры оценки являются субъективными.

В сфере саморегуляции необходимо формировать нравственную правомерность выбора: совесть, самооценку, самокритичность, умение соотносить свое поведение с другими, добропорядочность, самоконтроль, рефлексивность и др. Саморегуляция осуществляется в соответствии с известной формулой С.Л. Рубинштейна о преломлении внешнего через внутреннее: саморегуляция осуществляется как система внутреннего обеспечения направленности действия при наличии множества внешних условий, возможностей, задач. В процессе саморегуляции раскрывается организация активности субъекта, ее системный характер. Саморегуляция, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, есть следствие не обособленности и замкнутости субъекта деятельности, а необходимости субъекта целостным образом соотносить свои действия с действиями других, с поставленными задачами и событиями. В этом случае начинается увязка условий деятельности, общения и возможностей самого субъекта, устанавливается единство познавательных, чувственных, смысловых, мотивационных и волевых моментов. Но все это должно подкрепляться индивидуальными способностями личности.

В предметно-практической сфере необходимо развивать способность совершать нравственные поступки, проявление честного и добросовестного отношения к действительности; умение оценить нравственность поступков; умение оценить поведение современников с точки зрения моральных норм.

Психологи отмечают, что не всякая деятельность развивает способности и не все возникшие способности приводят к развитию личности в целом. Личность выбирает тот способ применения своих способностей, который выражает ее готовность к овладению определенными видами деятельности и к их успешному осуществлению.

Таким образом, уровень интеллектуального развития и развитие других сфер личности определяют границы воспитательных воздействий. В данном отношении индивидуальность является фундаментом воспитания личности.

Данный подход заключается в соотношении, в интеграции индивидуального и социального. Если во всех сферах индивидуальности развивать вычлененные компоненты социального облика человека, то процесс воспитания личности будет и эффективным, и результативным.

Акмеологическая стратегия порождает модель воспитания, основой которой является создание поля самореализации для молодых людей,

раскрытия их потенциалов. Для этого должны формироваться условия выбора молодыми людьми сферы применения и развития своих способностей, удовлетворения амбиций. Они должны иметь возможность попробовать свои силы в различных сферах профессиональной и общественной деятельности.

Культурологическая стратегия. Формирование многих личностных черт человека непосредственным образом зависит от степени освоения им культуры. «Культурологическая» парадигма в большей степени ориентирует не на знания, а на освоение элементов культуры. При этом акцент делается на особенностях того сообщества, в котором происходит процесс воспитания человека, на формировании этнической идентичности. Этническая принадлежность индивида обеспечивается на основе освоения им элементов «своей» культуры, из которых главными выступают для него ценности и нормы жизни, деятельности и поведения. Процесс вхождения индивида в его этническую общность и культуру обозначается понятием *«инкультурация»*.

В результате инкультурации человек приобретает способность свободно ориентироваться в окружающей его этнической среде, пользоваться большинством предметов культуры, созданных предыдущими поколениями, обмениваться результатами физического и умственного труда, устанавливать взаимопонимание с другими народами.

Каждый человек проходит через процесс инкультурации, поскольку без его результатов он не может существовать как член общества и своего этноса. Этот сложный процесс начинается в раннем детстве с приобретения навыков владения своим телом и усвоения элементов ближайшей жизненной среды и продолжается всю его жизнь. В данном процессе принято выделять две основные стадии: первичную (детскую) и вторичную (взрослую).

На первом этапе инкультурации люди осваивают самые общераспространенные, жизненно важные элементы своей культуры. При этом инкультурация характеризуется целенаправленным воздействием на молодого человека с целью формирования у него адекватных навыков, необходимых для нормальной социокультурной жизни. В любой культуре существуют специальные формы и способы инкультурации, которые обеспечивают молодым людям нужное количество знаний и навыков для их повседневной практики.

Главной отличительной особенностью инкультурации становится выработка у индивида способности к самостоятельному освоению социокультурного окружения в пределах, установленных в данном обществе. Индивид получает возможность комбинировать полученные знания и навыки для решения собственных жизненно важных проблем: расширяется его способность принимать решения, которые могут

иметь значимые последствия для него и для других; он получает право участвовать в составе своей этнической группы в действиях, результатами которых могут быть значительные культурные изменения.

Первый этап инкультурации способствует сохранению стабильности культуры, поскольку основным здесь является воспроизведение уже имеющихся образцов, контроль за проникновением в культуру случайных и новых элементов. Второй этап, именно в период молодости, обеспечивает членам общества возможность принять на себя ответственность за экспериментирование в культуре, внесение в нее изменений различного масштаба. Гармоничное и последовательное развитие обоих этапов инкультурации завершается формированием менталитета личности – совокупности установок и предрасположенностей индивида действовать, мыслить, чувствовать и воспринимать мир определенным образом. В свою очередь это состояние ментальности является показателем нормального функционирования и развития как индивида, так и социокультурной среды.

Содержание воспитания, предложенное О.С. Газманом и А.В. Ивановым, направлено на формирование базовой культуры личности. Культура личности понимается ими как достижение личностью некоторой гармонии, дающей ей полноценную социальную жизнь и труд, а также личностный психологический комфорт. Авторы выделяют следующие направления базовой культуры:

- культура жизненного самоопределения;
- культура семейных отношений;
- экономическая культура и культура труда;
- политическая, демократическая и правовая культура;
- интеллектуальная, нравственная культура и культура общения;
- экологическая культура;
- художественная культура;
- физическая культура.

Центральным звеном базовой культуры авторы считают культуру жизненного самоопределения, которая характеризует человека как субъекта собственной жизни и собственного счастья.

В самоопределении главным компонентом является выработка позиции творца, преобразователя себя. Самоопределение предполагает самостоятельность, позиционную определенность, программу действий для ее воплощения.

Основным условием, обеспечивающим действие этого механизма, его базой, является наличие сфер самоопределения: 1) человек; 2) общество; 3) природа; 4) интегративные продукты человеческой деятельности (ноосфера).

Воспитание должно обеспечивать гармонию человека с самим собой через определение им гармонии с другими людьми, обществом, природой, человеческой деятельностью.

Экзистенциальная⁵ стратегия. Психологи-экзистенциалисты пытались использовать идеи экзистенциальной философии для понимания сущности психических процессов и оказания психотерапевтической помощи клиентам. Ролло Мэй, выделяя принципы экзистенциальной психотерапии, подчеркивает стремление человека к центрированности, сохранению своего существования, субъективной стороной этого стремления является осознание. При этом он подчеркивает, что собственно человеческой формой сознания является самосознание, которое помогает человеку переживать себя как субъекта, которого окружает мир.

Для понимания экзистенциального подхода к воспитанию необходимо обратиться к трудам известного психолога В. Франкла, который пытался рассмотреть важнейшую категорию экзистенциальной психологии: смысл человеческого существования. Свобода в понимании В. Франкла – это прежде всего свобода стать другим. Экзистенциальный анализ считает человека существом, ориентированным на смысл и стремящимся к ценностям. В этом качестве человек характеризуется двумя онтологическими (сущностными) характеристиками: способностью к самотрансценденции и способностью к самоотстранению. Первая выражается в постоянном выходе человека за пределы самого себя, в направленности его на что-то существующее вне его. Вторая выражается в возможности человека подняться над собой и над ситуацией, посмотреть на себя со стороны. Эти две способности помогают человеку быть, в определенных пределах, самодетерминирующимся существом.

Несмотря на широкое развитие идей экзистенциализма в психологии, по отношению к воспитанию человека эти идеи нашли свое приложение лишь в конце XX века.

Основной идеей экзистенциальной стратегии является выделение в качестве идеальной цели формирование человека, умеющего прожить свою жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего ее смысл и реализующего себя в соответствии с этим выбором.

Реализация данной цели связана с развитием экзистенциальной сферы человека, которое предполагает формирование сознательного отношения к своим действиям, стремление к нравственному самосовершенствованию, любовь к себе и другим, заботу о красоте тела, речи, души; понимание морали в себе. Эта сфера помогает человеку вступать

⁵Экзистенциализм – учение о человеческом существовании, бытии.

в определенные отношения с другими людьми. Она характеризуется умением человека управлять своими отношениями. Позиции и ориентации, посредством которых индивид вступает в отношения с миром, определяют суть его экзистенциальной сферы. Эта сфера выполняет функцию отбора идей, позиций, взглядов и ценностных ориентаций. Среди целей развития этой сферы немаловажными являются: обеспечение развития позитивной Я-концепции и самоуважения; развитие способности чуткого уважения к людям; формирование навыков социального взаимодействия; формирование признаков плодотворной ориентации.

Экзистенциальная стратегия предполагает создание синергетической системы, которая бы позволила педагогам профессиональной школы осуществлять персонифицированное социально-педагогическое сопровождение молодых людей в разнообразных жизненных ситуациях.

Стратегии и модели воспитания молодежи

<i>Социализирующая</i>	Создание воспитывающей среды (воспитательная система, коллектив, самоуправление)
<i>Культурологическая</i>	Формирование этнокультурного фона жизнедеятельности
<i>Акмеологическая</i>	Создание поля самореализации
<i>Экзистенциальная</i>	Персонифицированное социально-педагогическое сопровождение жизненных ситуаций

§4. МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ

Метод воспитания (от греческого «методос» – путь) – это способ реализации целей воспитания. Под методами воспитания понимаются способы взаимодействия педагогов и обучающихся, в процессе которого происходят изменения в уровне развития качеств личности воспитанников.

Достижение целей воспитания осуществляется, как правило, в процессе реализации совокупности методов. Сочетание этих методов в каждом случае адекватно поставленной цели и уровню воспитанности молодых людей. Выбор такой совокупности и правильное применение методов воспитания – вершина педагогического профессионализма.

Каждый метод реализуется различно в зависимости от опыта педагога и его индивидуального стиля профессиональной деятельности. Различия в реализации метода характеризуются приемами воспитания, которые являются частью общего метода и представляют собой конкретное действие педагога. В отдельных случаях воспитатель приходит

к новым нетрадиционным решениям, применив изобретенные им самим или позаимствованные у коллег приемы.

Задача совершенствования методов стоит постоянно, и каждый воспитатель в меру своих сил и возможностей ее решает, внося в разработку общих методов свои частные изменения, дополнения, соответствующие конкретным условиям воспитательного процесса. В основном эти изменения и представляют собой новые или впервые применяемые данным педагогом приемы воспитания. В связи с этим иногда метод определяют как систему приемов, используемых для достижения поставленной цели.

Классификация методов воспитания

Можно условно выделить группы методов *прямого и косвенного педагогического влияния*. Методы прямого педагогического влияния предполагают немедленную или отсроченную реакцию обучающегося и его соответствующие действия, направленные на самовоспитание. Методы косвенного педагогического влияния предполагают создание такой ситуации, такую организацию деятельности, в которые включается воспитанник, при этом формируется соответствующая установка на самосовершенствование, на выработку определенной позиции в системе его отношений с педагогами, товарищами, обществом.

По характеру воздействия на обучающегося методы воспитания делят на *убеждение, упражнения, поощрение и наказание* (Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, Ф.Ф. Королев и др.). В данном случае общий признак «характер метода» включает в себя направленность, применимость, особенность и некоторые другие стороны метода.

В настоящее время наиболее распространенной является классификация методов воспитания И.Г. Щукиной на основе направленности – интегративной характеристики, включающей в себя в единстве целевую, содержательную и процессуальную стороны методов воспитания. Она выделяет три группы методов:

- методы формирования сознания (рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример);
- методы организации деятельности и формирования опыта поведения (упражнение, поручение, воспитывающие ситуации);
- методы стимулирования (соревнование, поощрение, наказание).

По нашему мнению, в педагогической литературе произошла подмена понятий. Методами называют часто формы воспитания (рассказ, беседа) или совокупность методов (формирование общественного мнения).

Методов на самом деле значительно меньше, чем то количество, что сегодня перечисляется в литературе. Воспитание можно уподобить сочинению музыки. Различные мелодии, даже самые сложные, сочиняются при помощи только семи нот. При этом хорошая и плохая музыка также получается при сочетании этих же нот, все зависит от профессионализма и таланта композитора.

Воздействия педагога, направленные на воспитание обучающегося, призваны вызвать соответствующее ему действие воспитанника, направленное на самовоспитание. Отсюда следует, что методы воспитания бинарные. Бинарные методы воспитания предполагают выделение пар методов «воспитания-самовоспитания». Каждый метод воспитания и соответствующий ему метод самовоспитания отличаются один от другого тем, на какую сферу человека они оказывают доминирующее воздействие.

Все методы оказывают совокупное воздействие на все сущностные сферы человека. Однако каждый метод воспитания и соответствующий ему метод самовоспитания отличается один от другого тем, на какую сущностную сферу человека они оказывают доминирующее воздействие (см. табл. 5).

Таблица 5. Классификация методов воспитания

СУЩНОСТНАЯ СФЕРА	ДОМИНИРУЮЩИЙ МЕТОД ВОСПИТАНИЯ	МЕТОД САМОВОСПИТАНИЯ
Интеллектуальная	Убеждение	Самоубеждение
Мотивационная	Стимулирование	Мотивация
Эмоциональная	Внушение	Самовнушение
Волевая	Требование	Упражнение
Саморегуляция	Коррекция	Самокоррекция
Предметно-практическая	Воспитывающие ситуации	Социальные пробы
Экзистенциальная	Метод диллем	Рефлексия

Методы воздействия на интеллектуальную сферу: для формирования взглядов, понятий, установок используются методы *убеждения*. Убеждение предполагает разумное доказательство какого-то понятия, нравственной позиции, оценки происходящего. Воспринимая предложенную информацию, обучающиеся воспринимают не только понятия и суждения, сколько логичность изложения педагогами своей позиции. При этом обучающиеся, оценивая полученную информацию, или ут-

верждаются в своих взглядах, позициях, или корректируют их. Убеждаясь в правоте сказанного, обучающиеся формируют свою систему взглядов на мир, общество, социальные отношения.

Убеждение как метод в воспитательном процессе реализуется через различные формы, в частности, сегодня используются отрывки из различных литературных произведений, исторические аналогии, библейские притчи, басни. Создаются хрестоматии, в которых собран материал для нравственного просвещения обучающихся. Метод убеждения используется также при проведении разнообразных *дискуссий*.

Убеждению соответствует *самоубеждение* – метод самовоспитания, который предполагает, что молодые люди осознанно, самостоятельно, в поиске решения какой-либо социальной проблемы формируют у себя комплекс определенных взглядов. В основе этого формирования лежат логические выводы, сделанные самим воспитанником.

Методы воздействия на мотивационную сферу включают *стимулирование* – методы, в основе которых лежит формирование у обучающихся осознанных побуждений их деятельности. В педагогике в качестве стимулирования распространены такие компоненты метода стимулирования, как *поощрение* и *наказание*.

Поощрением может быть выражение положительной оценки действий воспитанников. Оно закрепляет положительные навыки и привычки. Действие поощрения предполагает возбуждение позитивных эмоций, вселяет уверенность. Поощрение может проявляться в различных вариантах: одобрение, похвала, благодарность, представление почетных прав, награждение. Несмотря на кажущуюся простоту, поощрение требует тщательной дозировки и осторожности, так как неумение использовать этот метод может принести вред воспитанию.

Поощрение должно быть естественным следствием поступка воспитанника, а не следствием его стремления получить поощрение. Важно, чтобы поощрение не противопоставляло обучающегося остальным членам коллектива. Оно должно быть справедливым, как правило, согласованным с мнением коллектива. При использовании поощрения необходимо учитывать индивидуальные качества поощряемого.

Наказание – это компонент педагогического стимулирования, применение которого должно предупреждать нежелательные поступки обучающихся, тормозить их, вызывать чувство вины перед собой и другими людьми.

Известны следующие виды наказания: наложение дополнительных обязанностей; лишение или ограничение определенных прав; выражение морального порицания, осуждения. Перечисленное может реализоваться в различных формах: по логике естественных последствий, наказания-экспромты, традиционные наказания.

Наказание должно быть справедливым, тщательно продуманным и ни в коем случае не должно унижать достоинство воспитанника. Это сильнодействующий метод. Ошибку педагога в наказании исправить значительно труднее, чем в любом другом случае, поэтому нельзя торопиться наказывать до тех пор, пока нет полной уверенности в справедливости наказания и его позитивном влиянии на поведении молодого человека.

Нельзя дать каких-либо общих рецептов в решении вопроса о наказании, так как каждый поступок всегда индивидуален. В зависимости от того, кем он совершен, при каких обстоятельствах, каковы причины, побудившие его совершить, наказание может быть очень различным. Методы стимулирования помогают человеку формировать умение правильно оценивать свое поведение, что способствует осознанию им своих потребностей – пониманию смысла своей деятельности, выбору соответствующих им целей, то есть тому, что составляет суть мотивации. Поэтому метод самовоспитания, соответствующий методу стимулирования, может быть определен как метод мотивации.

Методы воздействия на эмоциональную сферу предполагают формирование необходимых навыков в управлении своими эмоциями, обучение управлению конкретными чувствами, пониманию своих эмоциональных состояний и причин их порождающих. Методом, оказывающим влияние на эмоциональную сферу человека, является внушение и связанные с ним приемы аттракции. Внушение может осуществляться как вербальными, так и невербальными средствами. По образному выражению В.М. Бехтерева, внушение входит в сознание человека не с парадного входа, а как бы с заднего крыльца, минуя «сторожа» – критику. Внушать – это, значит, воздействовать на чувства, а через них – на ум и волю человека. Использование этого метода способствует переживанию молодыми людьми своих поступков и связанных с ними эмоциональных состояний.

Процесс внушения часто сопровождается процессом самовнушения, когда молодой человек пытается сам себе внушать ту или иную эмоциональную оценку своему поведению, как бы задавая себе вопрос: «Что бы мне сказал в этой ситуации педагог или сказали родители?»

Методы воздействия на волевую сферу предполагают: развитие у юношей и девушек инициативы, уверенности в своих силах; развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели; формирование умения владеть собой (выдержка, самообладание); совершенствование навыков самостоятельного поведения и т.д. Доминирующее влияние на формирование волевой сферы могут оказать методы *требования* и *упражнения*.

По форме предъявления различаются *прямые и косвенные требования*. Для *прямого требования* характерны императивность, определенность, конкретность, точность, понятные воспитанникам формулировки, не допускающие двух различных толкований. Предъявляется требование в решительном тоне, причем возможна целая гамма оттенков, которые выражаются интонацией, силой голоса, мимикой.

Косвенное требование (совет, просьба, намек, доверие, одобрение и т.д.) отличается от прямого тем, что стимулом действия становится уже не столько само требование, сколько вызванные им психологические факторы: переживания, интересы, стремления воспитанников. Среди наиболее употребительных форм косвенного требования выделяются следующие.

Требование-совет. Это апелляция к сознанию воспитанника, убеждение его в целесообразности, полезности, необходимости рекомендуемых педагогом действий. Совет будет принят, когда воспитанник видит в своем наставнике старшего, более опытного товарища, авторитет которого признан и мнением которого он дорожит.

Требование в игровом оформлении (*требование-игра*). Опытные педагоги используют присущее молодежи стремление к игре для предъявления самых разнообразных требований.

Среди косвенных требований выделяется и *требование доверием*. Когда между воспитанниками и педагогами складываются дружеские отношения, доверие проявляется как естественное отношение уважающих друг друга сторон.

В ряде случаев эффективным оказывается *требование-просьба*. В хорошо организованном коллективе просьба становится одним из наиболее употребляемых средств воздействия. Она основывается на возникновении товарищеских отношений между педагогами и воспитанниками. Сама просьба – форма проявления сотрудничества, взаимного доверия и уважения.

К этой форме требования близка следующая – *требование-намек*, которое успешно применяется опытными педагогами и в ряде случаев почти всегда превосходит по эффективности прямое требование.

Существует и *требование-одобрение*. Вовремя высказанное педагогом, оно действует как сильный стимул.

Требования вызывают положительную, отрицательную или нейтральную (безразличную) реакцию воспитанников. В этой связи выделяются позитивные и негативные требования. Прямые приказания большей частью негативны, так как почти всегда вызывают отрицательную реакцию воспитанников. К негативным косвенным требованиям относятся *осуждения и угрозы*. Они обычно рождают лицемерие, двойственную

мораль, формируют внешнюю покорность при внутреннем сопротивлении.

По способу предъявления различают *непосредственное* и *опосредованное* требование. Требование, с помощью которого воспитатель сам добивается от воспитанника нужного поведения, называется непосредственным. Требования воспитанников друг к другу, «организованные» воспитателем, – опосредованные требования. Они вызывают не простое действие отдельного воспитанника, а цепочку действий – последующие требования к товарищам.

Приучение – это разновидность педагогического требования. Его применяют тогда, когда необходимо быстро и на высоком уровне сформировать необходимое качество. Нередко приучение сопровождается болезненными процессами, вызывает недовольство. На жестком приучении основываются все казарменные системы воспитания, например, армейская, где этот метод сочетается с наказанием.

Использование приучения в гуманистических системах воспитания обосновывается тем, что некоторое насилие, неизбежно присутствующее в нем, направлено на благо самого человека, и это единственное насилие, которое может быть оправдано. Гуманистическая педагогика выступает против жесткого приучения, противоречащего правам человека и напоминающего дрессировку, и требует по возможности смягчения этого метода и использования его в комплексе с другими, прежде всего игровыми.

Требование существенно влияет на процесс самовоспитания человека, и следствием его реализации являются *упражнения* – многократные выполнения требуемых действий: доведение их до автоматизма. Результат упражнений – устойчивые качества личности – навыки и привычки. Этим качествам в жизни человека принадлежит важная роль. Если бы человек не имел способности к образованию привычки, отмечал К.Д. Ушинский, то он не смог бы продвинуться ни на одну ступень в своем развитии. Использование упражнения признается успешным, когда воспитанник проявляет устойчивые качества во всех противоречивых жизненных ситуациях. Привыкнув, человек умело управляет своими чувствами, тормозит свои желания, если они мешают выполнять определенные обязанности, контролирует свои действия, правильно их оценивает с позицией других людей. Выдержка, навыки самоконтроля, организованность, дисциплина, культура общения – качества, которые основываются на сформированных воспитанием навыках и привычках.

Методы воздействия на сферу саморегуляции направлены на формирование у молодежи навыков психических и физических саморегуляций, развитие навыков анализа жизненных ситуаций, обучение

молодых людей навыкам осознания своего поведения и состояния других людей, формирование навыков честного отношения к самим себе и другим людям. К ним можно отнести метод *коррекции поведения*. Метод коррекции направлен на то, чтобы создать условия, при которых молодой человек внесет изменения в свое поведение, в отношении к людям. Такая коррекция может происходить на основе сопоставления поступка обучающегося с общепринятыми нормами, анализа последствий поступка, уточнения целей деятельности. В качестве модификации этого метода можно рассматривать *пример*. Пример – наиболее приемлемый путь к коррекции поведения обучающихся. Но коррекция невозможна без самокоррекции. Опираясь на идеал, пример, сложившиеся нормы, молодой человек часто может сам изменить свое поведение и регулировать свои поступки, что можно назвать саморегулированием.

Методы воздействия на предметно-практическую сферу направлены на развитие у молодых людей качеств, помогающих человеку реализовать себя и как существо сугубо общественное, и как неповторимую индивидуальность. Методы организации деятельности и поведения воспитанников в специально созданных условиях сокращенно называют *методами воспитывающих ситуаций*. Это те ситуации, в процессе которых воспитанник ставится перед необходимостью решить какую-либо проблему. Это может быть проблема нравственного выбора, выбора способа организации деятельности, социальной роли и др. Воспитатель умышленно создает лишь условия для возникновения ситуации. Когда в ситуации возникает проблема для молодого человека и существуют условия для самостоятельного ее решения, создается возможность *социальной пробы* (испытания), как метода самовоспитания. Социальные пробы охватывают все сферы жизни человека и большинство его социальных связей. В процессе включения в эти ситуации у юношей и девушек формируется определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые и являются основой для их дальнейшего вхождения в социальную среду. Модификацией метода воспитывающих ситуаций является *соревнование*, оно способствует формированию качеств конкурентоспособной личности. Этот метод опирается на естественные склонности молодого человека к лидерству, к соперничеству. В процессе соревнования молодой человек достигает определенного успеха в отношениях с товарищами, приобретает новый социальный статус. Соревнование вызывает не только активность обучающегося, но и формирует у него способность к *самоактуализации*, которую можно рассматривать как метод самовоспитания. Обучающийся учится реализовать себя в различных видах деятельности.

Методы воздействия на экзистенциальную (сущностную, бытийную) сферу направлены на включение обучающихся в систему новых для них отношений. У каждого молодого человека должен накапливаться опыт социально полезного поведения, опыт жизни в условиях, формирующих элементы плодотворной ориентации, высоконравственные мотивы, которые позже не позволят ему вести себя непорядочно, бесчестно. Для этого необходима организация работы над собой – «труд души» (В.А. Сухомлинский). В условиях профессиональной школы полезно рассматривать упражнения по формированию у воспитанников способности к суждениям на основе принципа справедливости, еще лучше – решать так называемые дилеммы Л. Кольберга.

Метод дилемм заключается в совместном обсуждении молодыми людьми моральных дилемм. К каждой дилемме разрабатываются вопросы, в соответствии с которыми строится обсуждение. По каждому вопросу молодые люди приводят убедительные доводы «за» и «против». Анализ ответов полезно провести по следующим признакам: выбор, ценность, социальные роли и справедливость.

Использование моральных дилемм как средства развития экзистенциальной сферы, безусловно, продуктивно. По каждой дилемме можно определить ценностные ориентации человека. Дилеммы может создать любой педагог при условии, что каждая дилемма должна: 1) иметь отношение к реальной жизни обучающихся; 2) быть по возможности простой для понимания; 3) быть незаконченной; 4) включать два или более вопроса, наполненных нравственным содержанием; 5) предлагать обучающимся на выбор варианты ответов, акцентируя внимание на главном вопросе: «Как должен вести себя центральный герой?» Такие дилеммы всегда порождают спор в учебной группе, где каждый приводит свои доказательства, а это дает возможность в будущем сделать правильный выбор в жизненных ситуациях.

Методу дилемм среди методов самовоспитания соответствует *рефлексия*, означающая процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия предполагает не только познание человеком самого себя в определенной ситуации или в определенный период, но и выяснение отношений к себе окружающих, а также выработку представлений об изменениях, которые могут произойти.

Таким образом, выделены следующие доминирующие бинарные методы воспитания-самовоспитания: убеждение и самоубеждение (интеллектуальная сфера), стимулирование и мотивация (мотивационная сфера), внушение и самовнушение (эмоциональная сфера), требование и упражнение (волевая сфера), коррекция и самокоррекция (сфера саморегуляции), воспитывающие ситуации и социальные пробы-

испытания (предметно-практическая сфера), метод дилемм и рефлексия (экзистенциальная сфера).

Выбор методов воспитания

Особой проблемой является выбор методов воспитания. Нет методов хороших и плохих, ни один метод или прием воспитания не может быть заранее объявлен эффективным или неэффективным без учета тех условий, в которых он применяется.

Какими причинами обусловлено применение того или иного метода или приема? Какие факторы влияют на выбор метода и заставляют воспитателя отдавать предпочтение тому или иному способу достижения цели? Только на первый взгляд и то очень несведущему человеку может показаться, что педагог свободен в выборе методов и определяет пути воспитания произвольно, как ему заблагорассудится. Чем глубже воспитатель понимает причины, по которым он использует те или иные методы, чем лучше знает специфику самих методов и условия их применения, тем правильнее намечает пути воспитания.

На практике всегда стоит задача не просто использовать один из методов, а выбрать оптимальную их совокупность. Выбор такой совокупности – это всегда поиск оптимального пути воспитания. Что же должно учитываться при выборе методов и приемов воспитания? Прежде всего педагог исходит из цели и актуальных задач воспитания. Именно они определяют, какова должна быть совокупность методов для их решения. Необходимо учитывать возрастные особенности воспитанников. Одни и те же задачи решаются различными методами в зависимости от их возраста.

Большое влияние на выбор методов оказывают индивидуальные и личностные особенности воспитанников. Общие методы, общие программы – лишь канва воспитательного взаимодействия. Необходима их индивидуальная и личностная корректировка. Гуманный воспитатель будет стремиться применять такие методы, которые дают возможность каждой личности развивать свои способности, сберечь свою индивидуальность, реализовать собственное «Я».

Методы и приемы существенно зависят от социального и профессионального окружения, от группы, в которую входит воспитанник, уровня ее сплоченности, от норм отношений, складывающихся в семье и ближайшем социальном окружении. Для выбора метода большое значение имеет уровень квалификации педагогов. Воспитатель выбирает только те методы, с которыми он знаком, которыми владеет. Многие методы сложны, требуют большого напряжения сил.

И, конечно, во многом методы и приемы определяются ожидаемыми последствиями их применения. Выбирая методы, воспитатель должен

быть уверен в успехе. Для этого необходимо предвидеть, к каким результатам приведет использование метода.

§5. ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

В педагогической теории давно существует спор о том, является ли обучение частью воспитания или нужны какие-то специальные средства, чтобы обучение носило воспитывающий характер. Разрешение данного спора в понимании смысла воспитания. Если воспитание предполагает освоение человеком социального опыта, то обучение является главной составляющей воспитания. Если же мы рассматриваем воспитание с позиции освоения человеком комплекса социальных ролей, то в данном контексте обучение лишь способствует этому. И чтобы расширить возможности влияния на этот процесс необходимо в процессе обучения постоянно уделять внимание реализации воспитывающих целей. В последние годы в педагогике в связи с этим подходом распространилось понятие «воспитывающие функции» обучения. Целостность проявляется в единстве процессов обучения и воспитания: в процессе обучения происходит воспитание, а в воспитании – обучение.

Воспитательные возможности обучения заложены как в содержании изучаемых предметов, так и в методах и формах обучения, то есть охватывают как содержательную, так и процессуальную сторону обучения.

Профессиональное развитие обучающихся профессиональной школы связано с формированием и преобразованием структуры мотивов, которые как внутренние источники активности личности определяют процесс ее профессионального становления. В основе детерминации данного процесса лежит комплекс как внешних, так и внутренних по отношению к индивиду факторов, которые образуют то, что принято называть социальной ситуацией профессионального развития. Профессиональное развитие определяется тремя группами мотивов: учебно-познавательными, профессиональными и мотивами жизненного пути.

Учебная деятельность – деятельность предметная. Обучающиеся производят разнообразные виды предметной деятельности: наблюдают за предметами и явлениями, решают производственные задачи, слушают объяснение мастера, преподаватели и т.п.

Учебная деятельность, как и деятельность в целом, есть форма активного отношения обучающихся к изучаемому учебному материалу, к своей производственной деятельности. Она начинается не с «пустого места», а на базе некоторой переориентации индивида. Он организует свои «сущностные силы» не в самый момент деятельности, а в пе-

риод подготовки к ней и направляет их в определенную сторону и на определенную активность. Активность познания – это проявление преобразовательного, творческого отношения обучающегося к объектам его познания. Она предполагает наличие таких моментов, как избирательность подхода к объектам познания, выбор объекта в последующей деятельности, направленной на решение проблемы. Такое понимание учебной деятельности позволяет рассматривать обучающегося как активного субъекта этой деятельности. А это самый главный фактор личностного развития.

Учебная деятельность не может рассматриваться только как форма активности индивида. Это коллективная деятельность объединенных индивидов. Она опосредована педагогическим воздействием, предполагает общение между педагогом и обучающимися, а также между самими воспитанниками.

Организация воспитания в процессе обучения заключается в том, что обучающимся должны быть предоставлены большие возможности для приобретения опыта реализации тех или иных социально-профессиональных функций.

При организации учебной деятельности обучающихся большое значение для их воспитания имеют целенаправленные действия педагога, способствующие созданию условий для освоения молодыми людьми новых отношений. Эти условия возникают в элементарных составляющих этой организации в учебных ситуациях. Ситуация – совокупность обстоятельств, на фоне которых актуализируется какое-либо событие. Событие само по себе не создает ситуацию, она создается сочетанием события с обстоятельствами, так как одно и то же событие на фоне различных обстоятельств даст совершенно различную ситуацию. Ситуация – система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность.

В воспитании в процессе организации учебно-производственной деятельности особое значение имеет учет *ситуативной доминанты* – актуализированного внутреннего состояния человека, посредством взаимодействия его с обстоятельствами внешнего мира (преподавателем, событиями настоящего момента и др.) в конкретный момент.

Среди всех учебных ситуаций особое значение имеют ситуация выбора. При разумном педагогическом управлении она позволяет поставить обучающегося в позицию субъекта деятельности и оказывать развивающее влияние на его личность. В процессе построения процедуры выбора решения, в результате оценки последствий выбора создается основа для объективизации установок и ценностей личности как педагога, так и обучающегося, формируется общая направленность интересов каждой личности.

В учебной деятельности коллективная и индивидуальная работа находятся в органическом единстве и сочетании. В процессе групповой работы обучающиеся контактируют не только с педагогом, но и друг с другом. Каждый обучающийся имеет возможность, не стесняясь, свободно высказывать свои мысли, свое мнение, обсуждать их с равными себе, отстаивать свою точку зрения. Общение в процессе групповой учебно-производственной деятельности удовлетворяет эмоциональную потребность обучающегося, вызывает интерес, положительное отношение к учению.

Индивидуальная работа характеризуется выполнением заданий отдельными учащимися, студентами. Она позволяет дифференцировать цель, мотивацию, содержание, характер, степень трудности учебных заданий, способы действий, темы работы, меру помощи и т.д. Индивидуальная работа может быть различной по степени самостоятельности, творческой активности. Поисковая, эвристическая деятельность, в процессе которой обучающийся строит гипотезы и самостоятельно определяет необходимые способы решения, носит ярко выраженный индивидуальный характер. Содержание, характер, степень трудности задания воспринимаются обучающимся каждый раз по-своему, прежде всего, в зависимости от уровня подготовленности.

Таким образом, в процессе учебной деятельности у обучающихся формируется опыт взаимодействия с другими воспитанниками. Большие возможности для этого предоставляет групповая работа на занятиях, использование различных форм взаимодействия при выполнении учебных заданий.

§6. ВОСПИТАНИЕ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Внеучебная деятельность – интегративное понятие, которая определяет комплекс различных занятий обучающихся, осуществляемых в свободное от учебных занятий время.

Деятельность, организуемая педагогами во внеучебное время, ориентирована на интересы молодых людей, предоставляет им возможность выбора, в большей степени способствует их самореализации и самоопределению.

Внеучебная деятельность помогает удовлетворять разнообразные интересы молодых людей в неформальном общении, клубах, любительских объединениях, кружках.

В свободное от обязательных учебных занятий время обучающиеся выбирают не только формы досуга, но и формы занятий, способствующих углубленному изучению своей будущей профессии.

Основными педагогическими условиями, позволяющими достичь активной включенности молодых людей во внеучебную деятельность являются:

- лично-ориентированное информационное обеспечение включения молодых людей в разнообразные занятия;
- проектирование обучающимися собственной внеучебной деятельности;
- готовность педагогов к управлению процессом включения обучающихся во внеучебную деятельность.

Примером такой работы является создание разнообразных творческих объединений, волонтерских отрядов, предоставление возможности заниматься техническим творчеством, художественной самодеятельностью, работать в Интернете.

Организация внеучебной деятельности обучающихся не ограничивается стенами образовательного учреждения. Внеучебная деятельность организуется также учреждениями дополнительного образования, молодежными общественными организациями, социально-педагогическими комплексами.

Внеучебная деятельность может быть организована специальными центрами, осуществляющими работу с молодыми людьми со специальными нуждами: центрами медико-социальной и психолого-педагогической помощи юношам и девушкам, специальными центрами по профилактике девиантного поведения обучающихся.

Особо необходимо подчеркнуть важность соблюдения принципа добровольности в организации внеучебной деятельности, недопустимость диктата и насилия, формализма.

ГЛАВА 5. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

§1. ИДЕЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Среди прогрессивных идей человечества существенное место занимает идея непрерывного образования. Ее главный смысл – постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование каждого человека на протяжении всей жизни. Это влечет за собой и процветание всего общества.

В предшествующие периоды истории относительно медленная эволюция развития человека, общества, общественного производства обуславливала относительное постоянство структуры и содержания образования. Имел место тип «конечного» образования, при котором полученные человеком знания и умения сохраняли свою ценность на протяжении всей его жизни – «образование на всю жизнь». Порожденная научно-технической революцией стремительная гуманитаризация общества, социальный прогресс, темпы обновления техники и технологии, форм организации труда стали значительно превосходить темпы смены поколений людей. В условиях «конечного» образования во всем мире обострились проблемы функциональной неграмотности, квалификационной безработицы, в мире возник дефицит политических, экономических, правовых, социальнопсихологических и других знаний.

Динамизм современной цивилизации, наращивание ее культурного слоя, усиление роли личности в обществе и производстве, рост ее потребностей, гуманизация и демократизация общества, интеллектуализация труда, быстрая смена техники и технологии предполагают замену формулы «образование на всю жизнь» на формулу «образование через всю жизнь». Характерно, что понятие «непрерывное образование» впервые прозвучало в 1972 году, т.е. практически одновременно с зарождением рыночной экономики. Именно рыночная экономика в силу чрезвычайной подвижности своей конъюнктуры вынуждает людей постоянно учиться и переучиваться – и в случае перемены работы или профессии, и в случае, когда человек остается на своем рабочем месте длительное время. К этому его вынуждают постоянные поиски возможностей производства новых товаров или услуг, повышения их качества, удешевления технологий в условиях острейшей конкуренции.

Сегодня десятки стран мира ищут и реализуют свои модели непрерывного образования. Во многих развитых странах резко выросла сеть учебных заведений всех типов, а число взрослых, обучающихся в различных формах образования, превысило число школьников и студентов. Также актуальна проблема непрерывного образования и в нашей стране.

Страна сможет пойти по пути прогресса и процветания, только если все ее население будет достаточно образованным, если каждый без исключения человек получит возможности для достойного саморазвития, раскрытия своих задатков и способностей. Именно поэтому настало время для реализации очень широкого подхода, опирающегося на представление о непрерывном образовании как самом широком социальном процессе. Необходимо переосмысление целей и функций образования как системы, задач ее отдельных ступеней. Нужно пересмотреть традиционное представление о человеческой и социальной сущности образования, его месте и роли как социального института в жизни каждого человека и общества в целом.

Переход к непрерывному образованию должен преодолеть ориентацию традиционных образовательных процессов на поверхностную «энциклопедичность» содержания, перегруженность информационным и фактологическим материалом, не связанным с запросами обучающихся или нуждами общества. Предстоит переориентировать учебно-воспитательный процесс с воспроизводства только образцов прошлого опыта человечества на освоение способов преобразования действительности, овладение средствами и методами самообразования, умением учиться.

Образование должно быть обращено к будущему, к тем проблемным ситуациям, разрешение которых предполагает использование знаний в качестве средства практической деятельности.

Рассмотрим содержание понятия «непрерывное образование». Понятие непрерывности образования можно отнести к трем объектам (субъектам):

– к личности. В этом случае оно означает, что человек учится постоянно, без относительно длительных перерывов. Причем, учится либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием. Возможны три вектора движения человека в образовательном пространстве: во-первых, человек может, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне, оставаясь, допустим, слесарем, медсестрой или инженером, совершенствовать свою профессиональную квалификацию, свое профессиональное мастерство (условно назовем *«вектор движения вперед»*). Во-вторых, подниматься по ступеням и уровням образования – *«вектор движения вверх»*. При этом человек может последовательно восходить по ступеням и уровням образования, либо какие-то уровни и ступени пропускать. В-третьих, непрерывность образования также подразумевает возможность не только продолжения, но и смены профиля образования, т.е. возможность образовательного маневра на разных этапах жизненного пути, исходя из потребностей и возможностей личности и социально-экономических условий в

обществе (например, поменять специальность) – *«вектор движения по горизонтали, вбок»;*

– к образовательным процессам (образовательным программам). Непрерывность в образовательном процессе выступает как характеристика включенности личности в образовательный процесс на всех стадиях ее развития. Она же характеризует преемственность образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому;

– к организационной структуре образования. Непрерывность в данном случае характеризует такую номенклатуру сети образовательных учреждений и их взаимосвязь, которая с необходимостью и достаточностью создает пространство образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность образовательных программ, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так и в отдельном регионе, так и у каждого человека.

Таким образом, непрерывность образования обеспечивает возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создания для нее оптимальных условий для такого движения – образно говоря, чтобы человек мог уверенно идти пусть по трудным, но ровным дорогам, а не пробираться через джунгли или карабкаться по лестницам выбитыми ступенями.

Системообразующим фактором непрерывного образования выступает, очевидно, его целостность, т.е. не механическое приращение элементов, а глубокая интеграция всех образовательных подсистем и процессов.

В Законе Российской Федерации об образовании система образования трактуется как совокупность взаимодействующих: преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием. Тем самым подчеркивается не организационно-структурная основа как раньше в жестко централизованной системе образования, а прежде всего ее содержательная основа. Это понимание определяет целесообразность содержательно-структурного подхода к построению системы непрерывного образования, который означает приоритетность построения содержания непрерывного образования (образовательные программы и стандарты) перед его организационными формами (учебными заведениями).

Возможны два направления анализа построения системы непрерывного образования. Первое – это рассмотрение существующих структур народного образования и определение возможностей их реорганизации

и создания новых структур. Второе – это рассмотрение непрерывного образования как системы образовательных процессов (образовательных программ), направленных на обеспечение становления и дальнейшего развития личности человека в соответствии с её потребностями и социально-экономическими требованиями.

Представляется продуктивным сочетание этих направлений. Причем, очевидно, приоритетным должно быть рассмотрение непрерывного образования с содержательной стороны как системы образовательных процессов – образовательных программ, а затем уже обеспечение этих процессов необходимыми организационными и образовательными структурами (образовательными учреждениями и т.д.).

В связи с этим, переходя к изложению принципов развития непрерывного образования мы должны будем их разделить по основанию пары категорий диалектики содержание – форма. Причем, содержательный аспект, в свою очередь, делится на два: состав подсистемы «содержание» и ее структурные связи.

Можно выделить четыре принципа построения состава «содержания». Первый принцип базового образования как основы для продолжения человеком дальнейшего образования и три принципа, соответствующих разным векторам движения человека в образовательном пространстве: принцип многоуровневости, принцип дополнительности, принцип маневренности.

Принцип базового образования. Для того, чтобы продолжить образование, свободно двигаться в дальнейшем в образовательном пространстве ребенок, подросток должен получить определенную образовательную стартовую основу, базу. В чем же должна заключаться эта основа? Разделим этот вопрос на два: общеобразовательная основа (база) и профессиональная основа (база).

Общеобразовательная основа. Сейчас принято считать, что основной (базой) общеобразовательной программой является 9-летняя школа. Думается, что по смыслу неверно. Базовым общим образованием должно быть полное среднее образование. Ведь недаром же документ, выдаваемый полной средней школой, называется «аттестат зрелости». По окончании полной средней школы юноша, девушка должны быть как бы зрелыми в личностном и в гражданском плане. А окончание 9-летки – это возраст 14–15 лет, возраст лишь полового созревания. Тот возраст, когда подросток уже достаточно осознанно может решать продолжить ли ему только общее образование в школе, гимназии, общеобразовательном лицее, или приступить к совмещению продолжения общеобразовательной подготовки с профессиональным образованием в профессиональном училище, техникуме, профессиональном лицее или колледже.

Таким образом, базовая общеобразовательная подготовка – это то, что соответствует «аттестату зрелости». Какие же требования должны быть предъявлены к базовому общему образованию помимо того, что описано в предыдущих разделах для того, чтобы завершить эту образовательную программу человек мог успешно продолжить свое движение в образовательном пространстве.

Во-первых, это, очевидно, достаточно высокий уровень социализации личности, ее жизненное и профессиональное самоопределение, достаточно осознанный план её дальнейшей жизненной карьеры.

Во-вторых, это достаточно высокий уровень познавательных умений и сформировавшаяся устойчивая привычка учиться.

В-третьих, это так называемая «языковая подготовка», понимаемая в самом широком смысле. Действительно, чтобы в дальнейшем осваивать любую науку, любую деятельность – а общее образование является, в частности, общим в смысле всеобщим – общее базовое образование должно дать ему знание языков:

- родного языка, русского языка и иностранных языков – как средства освоения в дальнейшем любой информации и как средства общения;
- языка математики как универсального языка построения формальных моделей окружающей действительности, который может быть использован при изучении любой отрасли научного знания или при овладении любой профессиональной деятельностью;
- языка информатики, который сегодня необходим любому человеку в любой сфере человеческой деятельности.

Что же касается базового профессионального образования, то его, очевидно, следует понимать как первое профессиональное образование независимо от его уровня, ступени, которое позволяет человеку приступить к квалифицированному труду. В отличие от неквалифицированного труда, не требующего никакой специальной подготовки и в отличие от малоквалифицированного труда, приступить к которому позволяет профессиональная подготовка (в отличие от профессионального образования, профессиональная подготовка по международной классификации – это обучение какой-либо профессии в срок до 6-ти месяцев).

Принцип многоуровневости образовательных программ. Принцип многоуровневости предполагает наличие многих уровней и ступеней профессионального образования. Чем больше в системе профессионального образования будет завершенных, подкрепленных соответствующими государственными документами уровней и ступеней, тем больше возможностей предоставляется человеку для выбора посильного для него образования, изменения при необходимости избранной об-

разовательной траектории при сравнительно малых потерях, а поставленные на каждой ступени конкретные и сопряженные цели психологически облегчат процесс обучения. Многоуровневая и многоступенчатая система профессионального образования позволит выпускать специалистов разных уровней квалификации (с соответствующим расходом средств на их обучение) и, значит, будет обеспечивать более рациональное заполнение профессиональных ниш на рынке труда.

К настоящему времени в структурах как начального, так и среднего и высшего профессионального образования, начиная с конца 80-х гг. произошли изменения за счет введения посредством дополнения к ранее действовавшей системе подготовки специалистов новых ступеней, предусматривающих различные по объему и направленности профессиональные образовательные программы. При этом необходимо обратить внимание, что систему многоуровневого многоступенчатого профессионального образования следует, очевидно, для того, чтобы не вызывать очередных «революций», развивать как альтернативную, параллельно и в конкуренции с действовавшей ранее.

Принцип дополнительности (взаимодополнительности) базового и последиplomного образования. Этот принцип относится к «вектору движения вперед» человека в образовательном пространстве. В условиях непрерывного образования каждый человек, в том числе выпускник школы, ПУ, СПУЗа, тоже должен будет всю жизнь продолжать свое образование, даже если он и не пойдет учиться на следующий уровень – в техникум, в ВУЗ – во всем мире такое образование называется последиplomным.

Попробуем сформулировать основные направления последиplomного образования.

Во-первых, в связи с перспективами ориентаций профессиональных образовательных программ на подготовку специалистов широкого профиля, для того, чтобы выпускник ПТУ, техникума, лицея, колледжа, института, академии или университета мог на каком-либо конкретном рабочем месте выполнять определенный круг должностных обязанностей, ему, как правило, необходима будет в дополнение к широкому фундаментальному базовому профессиональному образованию краткосрочная профессиональная подготовка (доподготовка, доучивание), осуществляемая, как правило, судя по опыту зарубежных стран, в курсовой модульной форме, либо в том же стационарном учебном заведении – ПУ, СПУЗе, ВУЗе, либо в институтах повышения квалификации, учебно-курсовых комбинатах и т.д. А при очередной смене работы – соответствующая курсовая переподготовка. Таким образом, последиplomное образование в этом аспекте как бы дополняет базовое профессиональное образование. Но содержание базового профессио-

нального образования и содержание профессиональной подготовки, переподготовки должны быть как-то согласованы между собой.

Во-вторых, строго говоря, учреждения профессионального образования, как бы хорошо они ни учили студентов, выпускают не специалистов в полном смысле этого слова, а только потенциальных специалистов. Настоящими специалистами они становятся только спустя несколько лет (и то не все), когда они «наломают дров», «набьют себе шишки», осознают свои ошибки и осознают себя профессионалами. И для формирования у специалистов профессионального самосознания им нужна определенная образовательная помощь – в виде специально-организованных образовательных программ.

В-третьих, к последипломному образованию относятся и так называемое повышение квалификации в традиционном понимании этого термина. В силу постоянного развития культуры общества, экономических и правовых преобразований в стране, развития техники и появления новых технологий, изменения запросов личности работников именно последипломное образование в основных образовательных программах повышения квалификации призвано решать эти проблемы. Следовательно, именно оно должно быть наиболее гибким, мобильным звеном в системе непрерывного образования. Система повышения квалификации обладает рядом преимуществ по сравнению с базовым профессиональным образованием: она менее инерционна и способна быстрее реагировать на быстро меняющиеся социально-экономические и технико-технологические условия, имеет, как правило, непосредственную двустороннюю связь с практикой, срок обучения значительно короче, позволяет быстрее получить образовательный результат; обучающийся контингент способен критически оценивать предлагаемые инновации, он может непосредственно участвовать в их апробации, развитии и реализации.

В-четвертых – неформальное образование и самообразование взрослых.

Неформальное образование взрослых должно очевидно рассматриваться как разветвленная сфера образовательных программ, которые могут предоставляться каждому человеку для удовлетворения тех или иных личностных образовательных потребностей, в том числе и общеобразовательных, и профессиональных, которые ему по тем или иным причинам не удалось удовлетворить в официальной системе образовательных программ, или требуются ему лишь частично, или они вообще выходят по своему содержанию за рамки возможностей этой системы.

Сектор образования взрослых должен получить законодательную базу и четкую формулировку своей роли. Это особенно важно для тех местностей и для удаленных регионов, в которых формальное образова-

ние трудно получить. Во многих странах такую форму образования считают очень рентабельной. Затраты на неё сравнительно невелики, поскольку в этой области экстенсивно используются преподаватели-почасовики и арендуемые помещения. Часто это система дает первый толчок тем, кто впоследствии хочет поступить в учреждения формальной образовательной системы, прийти на рынок труда, или усовершенствоваться, чтобы получить более выгодное трудоустройство.

Среди других результатов важных в настоящее время эта система может обеспечивать базовую компьютерную грамотность, совершенствоваться в иностранных языках и т.д.

Особо следует обговорить перспективы так называемого «образования третьего возраста» – образовательных программ для пенсионеров, призванных помочь пожилым людям как можно дольше сохранить свое физическое здоровье и интеллектуальные возможности.

Принцип маневренности образовательных программ. Рассмотрим теперь третий возможный вектор движения человека в образовательном пространстве – «по горизонтали» – возможную смену человеком на том или ином этапе жизненного пути, на той или иной ступени образования области деятельности или получения параллельно образования в двух или нескольких образовательных областях.

В новых социально-экономических условиях это явление получает массовый характер. Например, возможность, индивидуализации образования. Развитие рыночной экономики, расширение гражданских прав и свобод личности потребует перехода от образовательной подготовки, от массовой подготовки рабочих и специалистов по так называемым «массовым» профессиям и специальностям к индивидуальному, «штучному» образованию молодежи. Каждый юноша, девушка, каждый взрослый человек должны иметь право не только выбора профиля образования и право выбора профессии, но и иметь право выбора изучения различных курсов, предметов в зависимости от своих личных интересов и планов, посещения занятий в разных учебных заведениях своего региона, а возможно – и параллельного обучения одновременно в разных школах, организациях СПО, вузах или учиться одновременно: утром – в школе, вечером, допустим, в организациях дополнительного образования. Ведь одновременное обучение студентов в двух вузах по разным специальностям сегодня уже стало довольно широким явлением.

Студент, специалист должен иметь возможность движения по горизонтали по разным областям. Вариантов здесь может быть множество: – студент любого курса решил поменять специальность или его к этому вынудили какие-либо обстоятельства, в том числе состояние здоровья (например, у студента-химика открылась аллергия – довольно

частый случай) и он переходит на изучение образовательной программы по другой специальности;

– студент закончил колледж по одной специальности, а в вуз поступил учиться на другую. Так, например, специалист с высшим образованием создает свое собственное издательство как индивидуальное частное предприятие и поступает на вечернее отделение полиграфического колледжа для того, чтобы приобрести необходимые навыки в этой области и т.д.

Огромные перспективы в этом аспекте можно предвидеть в переобучении безработного населения через службы занятости.

В новых социально-экономических условиях переход специалистов из отрасли в отрасль следует рассматривать скорее, как положительное явление – в отрасли будет «вливаться свежая кровь», что приведет к их обновлению и придаст им больших возможностей для саморазвития.

Таким образом, мы рассмотрели четыре принципа, относящиеся к составу подсистемы содержания образовательных программ непрерывного образования: принцип базового образования, принцип многоуровневости образовательных программ, принцип дополнительности образовательных программ и принцип маневренности образовательных программ.

Следующий принцип будет относиться к подсистеме связей между образовательными программами (т.е. к структуре подсистемы содержания образовательных программ): *принцип преемственности*.

Принцип преемственности образовательных программ. Для того, чтобы учащийся, студент, специалист мог свободно продвигаться в образовательном пространстве по всем трем векторам движения необходимы согласование, стыковка образовательных программ. Иными словами, преемственность означает, что «выход» из одной образовательной программы должен естественным образом «стыковаться» с «входом» в последующую. А для этого необходима сквозная стандартизация образовательных программ, основывающаяся на единых целях всей системы непрерывного образования.

Попытки выстроить сквозное через все ступени содержание образования, как показывает опыт, зачастую оказываются неудачными из-за невозможности четкого преемственного структурирования всего образовательного материала, не разрушая конечных задач каждой из них (завершенность, самооценочность каждой ступени). Здесь, возможно, напрашивается путь иной, проверенный во многих странах, – построение образовательных программ в виде достаточно краткосрочных – 1-, 2- или 3-х летних, но завершенных модулей, предлагаемых на выбор абитуриентам. И, соответственно, обучающийся, поступая в то или иное профессиональное образовательное учреждение, по результатам атте-

станции попадает на образовательную программу, доступную для него в данный момент. При этом более одаренные юноши и девушки могут достигать высших ступеней кратчайшим путем, минуя ряд модулей, другие – более длительным – последовательно переходя от одного модуля к другому.

Для того, чтобы обеспечить человеку маневренность движения «по горизонтали» в образовательном пространстве для смены рода деятельности профессий, помимо решения многих организационных вопросов, снятия ведомственных барьеров, необходимо создание технологии «стыковок» образовательных программ разных ступеней, уровней между собой. Ведь все варианты сочетаний предусмотреть и нормативно закрепить физически просто невозможно. Необходима именно технология и предоставление права каждому образовательному учреждению составлять и организовывать индивидуальные образовательные программы перепрофилирования и переподготовки.

Кроме того, образовательные программы должны еще обладать и реабилитационными возможностями – те, кто оставил школу, гимназию, лицей, колледж или университет, должны иметь возможность вернуться туда, даже через несколько лет, восстановить забытое и закончить образовательную программу.

Таким образом, мы рассмотрели пять принципов построения системы непрерывного образования, определяющих подсистему содержания образовательных программ. Следующие два принципа: интеграции образовательных структур и гибкости организационных форм образования будут относиться к подсистеме форм организации непрерывного образования. Основание классификации этих двух принципов – целостность подсистемы. Первый принцип будет относиться к ее составу, второй – к функциям.

Принцип интеграции образовательных структур. В наследство от командно-административной системы осталось строго однозначное соответствие – каждое учебное заведение могло осуществлять образовательную программу одного и только одного уровня. А профессиональные образовательные учреждения к тому же и только одного профиля специальностей: машиностроительный колледж могло давать только профессиональное образование («готовить рабочих») и только по профессиям машиностроения, медицинское училище – только среднее медицинское образование и т.д.

Но это однозначное соответствие: одно учебное заведение – одна образовательная программа в новых социально-экономических условиях не только не нужно, но и вредно во всех отношениях. И оно уже не существует: Таким образом, неизбежно происходит интеграция подсистем образования и в отношении их организационных структур, пре-

вращая образовательные учреждения в многопрофильные, многоуровневые и многоступенчатые.

С другой стороны, очевидно, будет происходить противоположный процесс – одна и та же образовательная программа может осуществляться в образовательных учреждениях разных типов.

Сегодня в мире отчетливо наблюдаются две тенденции. С одной стороны, происходит соединение старших ступеней общеобразовательной школы с профессиональным образованием в одном учебном заведении. В этом смысле средняя школа, где возможна ее профессионализация, средние профессиональные училища (в прежнем понимании, когда студенты получают полное среднее образование и профессию) и средние профессиональные учебные заведения – это один тип среднего учебного заведения. В перспективе здесь не исключена и содержательная, и организационная интеграция.

С другой стороны, происходит интеграция средних профессиональных (послешкольных) и высших учебных заведений. В этом случае в одном учебном заведении обучение строится по ступеням. Закончив ту или иную ступень, студент может либо прекратить обучение, либо закончить его и, получив тот или иной уровень квалификации, поступить на работу.

То, что мы имеем сегодня в передовой практике образования, говорит о том, что успешно реализуются обе эти тенденции одновременно.

Следующий уровень проблем интеграции образовательных структур – это необходимость организационного взаимодействия образовательных учреждений разных профилей, типов, а также других субъектов – предприятий, общественных организаций и т.д., их интеграция в смысле координации совместных усилий.

Таким образом, в связи с необходимостью построения системы непрерывного образования встает вопрос о создании единого образовательного пространства. Единое образовательное пространство в настоящее время целесообразно рассматривать, в первую очередь, в региональном и даже в территориальном аспекте ввиду относительно низкой пока мобильности населения в России. И, соответственно, тем обстоятельством, что основная масса молодежи и взрослого населения сегодня учится и работает в своих регионах, территориях не удаляясь от места жительства. Региональное, территориальное образовательное пространство можно понимать как совокупность всех субъектов региона, территории прямо или косвенно участвующих в профессиональных образовательных процессах, либо заинтересованных в них. По сути – это все физические и юридические лица региона, территории, весь регион, территория только взятые в определенном аспекте – отношении к образованию.

Принцип гибкости организационных форм. Для свободного продвижения человека в профессиональном образовательном пространстве необходимо обеспечить максимальную гибкость и разнообразие форм обучения. Тем более что в условиях рыночной экономики, судя по опыту зарубежных стран, далеко не каждому юноше, не каждой девушке, а тем более взрослому человеку будет по карману обучение в очной форме. Даже если образование будет бесплатным – сможет далеко не каждая семья кормить и одевать своего взрослого члена.

В системе народного образования неизбежно будет происходить развитие заочного, очно-заочного и других форм обучения без отрыва от работы.

В частности, заочная система обучения необходима гражданам для непрерывного образования, получения общего образования и специальности жителями удаленных регионов, инвалидами, молодыми матерями и многими другими группами населения, не имеющими иных возможностей обучаться. Она необходима предприятиям, особенно добывающим, транспортным, имеющим рассредоточенные по территориям объекты и заинтересованным в обучении кадров на местах без отрыва от производства.

Наконец, в заочном, очно-заочном образовании заинтересовано общество в целом, поскольку при сравнительно небольших затратах обеспечивается рост общекультурного уровня и профессионализма населения. Заочное обучение, при качественной его постановке, во всем мире рассматривается как «высокая технология» получения образования, и количество студентов, обучающихся по этой форме, постоянно растет.

Кроме того, за рубежом существует много других форм обучения, давая возможность учащемуся, студенту право широкого их выбора с целью обеспечить ему наиболее удобный режим обучения без отрыва от работы: так называемое «обучение частичного времени» (*part-time education*), когда обучающийся два дня в неделю учится, а три дня работает на производстве; сокращенный (по академическим часам аудиторных занятий) курс очного обучения; «сэндвич» и «блок» – разные варианты сочетания очного и заочного обучения; вечернее обучение и т.д. – всего, например, в Англии насчитывается 9 форм. Причем, например, в английских колледжах студенты-очники составляют всего 40% контингента, т.е. без отрыва от работы учится большая часть молодежи.

Таким образом, профессиональное образование стоит сегодня перед необходимостью создания целой системы гибких организационных форм обучения, создающих максимально благоприятные условия для

продвижения человека в профессиональном образовательном пространстве.

§2. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

2.1. Профессиональное самоопределение личности – целостный непрерывный процесс. Профессиональная ориентация рассматривается как система взаимодействия личности и общества на различных этапах развития человека, направленная на удовлетворение потребности личности в профессиональном самоопределении и потребности общества в обеспечении его профессионально-квалификационной структуры. Результатом такого взаимодействия должна стать сформированность готовности личности к профессиональному самоопределению, которая рассматривается как способность к познанию индивидуальных профессиональных особенностей (образ профессионального «Я») и к принятию решения.

Особенностью данного подхода является рассмотрение профессионального самоопределения как процесса формирования отношения личности к себе как к субъекту профессиональной деятельности, что позволит подготовить человека к перемене профессии, адаптации к жизни и профессиональной деятельности в условиях рыночной экономики.

Анализ накопленного фактологического материала в теории и практике профессионального самоопределения позволяет выделить основные концептуальные положения, определяющие развитие данной проблемы.

Профессиональное самоопределение является многомерным и многоступенчатым процессом, который можно рассматривать под разными углами зрения:

- 1) как серию задач, которые ставит общество перед личностью – социологический подход;
- 2) как процесс поэтапного принятия решений, посредством которых индивид формирует баланс между собственными предпочтениями и потребностями системы разделения труда в обществе – социально-психологический подход;
- 3) как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность – дифференциально-психологический подход.

С позиций последнего подхода профессиональное самоопределение личности трактуется как «Я»-концепция индивида, отражающая его

понимания, переживания, намерения, предметные действия в профессиональной деятельности в конкретных социальных условиях.

Таким образом, профессиональное самоопределение не только акт выбора, оно имеет динамический характер и осуществляется на всех этапах жизни человека.

Первый этап – эмоционально-образный, характерный для детей старшего дошкольного возраста, когда у ребенка формируется положительное отношение к профессиональному миру (людям труда, их занятиям), вырабатываются первоначальные трудовые умения в доступных ему видах деятельности.

Второй этап – пропедевтический – I–III(IV) классы школы. В этот период у младших школьников важно вызвать добросовестное отношение к труду, сделать так, чтобы они осознали его роль в жизни человека и общества, развить интерес к профессии родителей и ближайшего производственного окружения. Это пора определения нравственных установок выбора профессии, интереса к наиболее распространенным профессиям, основанного на практической вовлеченности учащихся в различные виды познавательной, игровой, трудовой деятельности.

Третий этап – поисково-зондирующий – IV(V)–VII классы – это этап формирования у подростков профессиональной направленности, осознания ими своих интересов, способностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии и своего места в обществе.

Четвертый этап – VIII–IX классы – период развития профессионального самосознания – сформированности у школьников личностного смысла выбора профессии, умений соотносить общественные цели выбора сферы деятельности со своими идеалами, представлениями о ценностях с их реальными возможностями.

Пятый этап – охватывает учащихся X–XI классов – период уточнения социально-профессионального статуса. С учащимися этих классов на основе предшествующих этапов обучения осуществляется профориентационная деятельность на базе углубленного изучения учебных предметов, к которым у них проявился устойчивый интерес и способности.

Субъектами **шестого этапа** становятся учащиеся и студенты профессиональных образовательных организаций. В этот период они включаются в профессиональную деятельность, углубленно готовятся к ней.

Седьмой этап – развитие профессионала в процессе самого труда, когда специалист, повышая свою квалификацию, расширяет сферу своей деятельности и осваивает новые специальности. Процесс профессионального самоопределения предполагает и переориентацию (в случае необходимости) на другую профессиональную деятельность с уче-

том предшествующего профессионально-социального опыта и индивидуальных возможностей личности.

2.2. Формирование профессионального самоопределения учащейся молодежи средствами профессиональной ориентации. Формирование профессионального самоопределения личности осуществляется в ходе специально организованной деятельности – *профессиональной ориентации*, рассматриваемой как система равноправного взаимодействия личности и общества на определенных этапах развития человека, оптимально соответствующая личным особенностям и запросам рынка труда в конкурентоспособных кадрах.

Основными средствами формирования профессионального самоопределения учащихся в системе профессиональной ориентации являются:

Профессиональная информация и просвещение – информирование обучающихся о кадровом запросе рынка труда, о требованиях профессии к тем или иным качествам человека, способах и путях их приобретения, о социально-экономических, психофизиологических особенностях выбора профессии.

Развитие интересов, склонностей и способностей в деятельности, приближенной к профессиональной. Это моделирование, практическое выполнение законченных циклов, элементов, характеризующих профессиональную деятельность на различных уровнях: технологическом, функциональном и творческом.

Профессиональная консультация – оказание индивидуальной помощи обучающимся в выборе профессии, соответствующей индивидуальным особенностям человека и запросам рынка труда в конкурентоспособных кадрах, возможностях обучения и трудоустройства по выбираемой профессии, специальности.

Профессиональный отбор – специализированная процедура изучения и вероятностной оценки пригодности человека к овладению специальностью, достижению требуемого уровня мастерства и успешному выполнению профессиональных обязанностей в типовых и специфически затрудненных условиях.

Профессиональная адаптация – процесс включения, вхождения человека в профессиональную деятельность, освоение условий, требований труда, ориентация в новом коллективе, его нормах и правилах и достижение им в оптимально короткое время требуемой производительности труда.

Для профессиональной информации и профессионального просвещения характерны информационные методы: лекция, беседа, экскурсия, работа с профессиональной, научно-популярной литературой, использование видео-, аудиовизуальных средств.

Для развития интересов, склонностей и способностей используются профессиональные пробы (моделирование, практическое выполнение законченных циклов, элементов, характеризующих профессиональную деятельность на различных уровнях: технологическом, функциональном, творческом), а также поисковые ситуации, эксперимент, лабораторно-практические работы, творческие задания.

В процессе профконсультирования используются групповые и индивидуальные формы работы, профориентационные игры, ситуации, тренинг.

В ходе профессиональной консультации необходимо осуществлять целостный подход и исследовать все сферы личности: мотивационно-потребностную, эмоционально-волевую, характерологическую, интеллектуальную и коммуникативную.

Для профессионального отбора характерны специальные методы диагностики, направленные на выявление профессионально важных качеств, определения профессиональной пригодности. Как правило, отбор осуществляется в специальных лабораторных условиях.

В ходе социально-профессиональной адаптации используются ритуальные методы (посвящение в профессию, вручение трудовой путевки), наставничество, шефство, моральные и материальные стимулы, различные формы повышения квалификации и др.

Основанием для выбора методов может служить схема построения личного профессионального плана, построенная на основе ориентировочной модели деятельности.

Схема построения личного профессионального плана включает следующие этапы:

- общая ориентировка в современной социально-экономической ситуации в обществе и представление о перспективах изменения и развития этой ситуации, позволяющее каждому рассчитывать на профессиональные и личностные перспективы с учетом особенностей данного общества;
- осознание ценности труда (нравственно-смысловая основа самоопределения), что можно считать исходным моментом формирования (развития и саморазвития) полноценного члена общества;
- выделение дальней профессиональной цели (мечты) и соотнесение ее с другими важными жизненными целями (личностными, семейными, досуговыми);
- выделение системы ближних и ближайших профессиональных целей (выбор профессии и соответствующего учебного заведения, а в дальнейшем, конкретной специальности и конкретных трудовых постов);

- познание выделенных целей (конкретных профессий, специальностей и трудовых постов, а также соответствующих им учебных заведений);
- общая ориентировка в мире профессионального труда (систематизированное представление о различных профессиях);
- представления о внешних препятствиях на пути к выделенным целям, позволяющее более реалистично оценивать перспективу их достижения;
- знание путей преодоления этих препятствий;
- знание внутренних препятствий на пути к выделенным целям, а также общее представление о своих возможностях и недостатках (образ реального «Я»);
- знание путей преодоления внутренних препятствий и подготовка к будущей профессиональной деятельности, а также общее представление о возможностях и перспективах своего развития (образ идеального «Я» и пути стремления к нему);
- выделение резервных вариантов профессионального и личного самоопределения;
- первоначальная практическая реализация намеченных планов, их постоянное совершенствование и коррекция, что вызвано изменениями, происходящими в обществе и производстве, а также изменениями, происходящими в самом человеке.

Системообразующим средством формирования профессионального самоопределения является специальный интегративный учебный курс для школьников VIII–XI классов «Твоя профессиональная карьера». Он способствует актуализации процесса профессионального самоопределения за счет включения психологических ресурсов личности и обеспечения учащихся системой сведений о мире современного профессионального труда; развития у них способности адаптироваться к реалиям устройства своей будущей профессиональной карьеры в современных социально-экономических условиях.

Профессиональное самоопределение личности в школе осуществляется в процессе преподавания основ наук, экономической, технологической и профессиональной подготовки.

Экономическое образование предполагает создание предметной базы для приобретения необходимых знаний, навыков и умений, организационнохозяйственной деятельности, лежащих в основе предпринимчивости, готовности к самостоятельному принятию решений в условиях рыночных отношений.

Технология (ранее трудовое обучение) как обязательный учебный предмет в школе должна способствовать полноценному владению

взаимосвязанными способами познания и преобразования окружающего мира, воспитанию и развитию личности школьников.

Профессиональная подготовка призвана решать двуединую задачу: обеспечение профессиональных проб для самоопределения в мире профессий; осуществление подготовки к работе по определенной специальности для обеспечения социальной защиты выпускников профессиональных учебных заведений. Перспективно также индивидуальное ученичество ремеслу по прикладным художественным видам труда. Не менее значимы учебно-производственные комплексы различного профиля, школьные заводы, кооперативы, творческие объединения и др.

Особая роль в подготовке школьников к проектированию образовательно-профессионального маршрута принадлежит профильному обучению и предпрофильной подготовке. Профильное обучение – система специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной школы, ориентированная на индивидуализацию обучения и социализацию обучения, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда; средство дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения обучения. Предпрофильная подготовка – это система педагогической, психолого-педагогической, информационно-организационной деятельности, содействующая самоопределению учащихся старших классов основной школы относительно избираемых ими профилирующих направлений будущего обучения и широкой сферы последующей профессиональной деятельности (в том числе в отношении выбора профиля и конкретного места обучения на старшей ступени школы или иных путей продолжения образования). Без организации предпрофильной подготовки невозможна успешная организация профильного обучения в старшей школе.

Осуществленная в ходе модернизации отечественного образования профилизация старшей школы позволила общеобразовательной организации использовать ряд временных, методических, организационных ресурсов, значимых для формирования у школьников готовности к продолжению образования, социально востребованной и профессиональной деятельности:

– признание за учащимся прав на собственное содержание образования и увеличение свободы выбора подростком образовательного маршрута в старшей школе позволяет сформировать у него первичный опыт принятия ответственности за совершаемый выбор;

- изменение содержания форм и методов образовательной деятельности позволяет учащемуся осваивать компетентности и культурные нормы, значимые для повышения готовности к профессиональному самоопределению;
- нововведения в основной и старшей школе, привносимые профилизацией, имеют высокий профориентационный потенциал (элективные курсы создают образы трудовых действий, портфель индивидуальных достижений обеспечивает образовательную и профессиональную самоидентификацию);
- открытость школы для культурных, социальных и профессиональных общностей, предусмотренная профилизацией, организация сетевых форм взаимодействия общеобразовательных учреждений между собой и с объектами внешкольной социокультурной среды обеспечивают условия для повышения социальной зрелости и готовности к профессиональному самоопределению.

2.3. Задачи и этапы профориентационной работы с обучающимися профессиональной школы. Опыт теории и практики профессиональной ориентации позволяет выделить три ее этапа для молодежи, поступившей в профессиональную школу: начало учебы – «вводный» этап; период интенсивного освоения специальности – «развивающий» этап; окончание и последующее трудоустройство (либо продолжение образования) – «выпускной» этап.

Выделим типичные трудности, характерные для каждого из этапов, а также наметим задачи, которые стоят перед педагогами.

Первый этап. Вот типичные трудности этого этапа:

- 1) незавершенность процесса профессионального самоопределения (приход в учебное заведение обусловлен случайными обстоятельствами);
- 2) низкое качество принятого и реализованного решения (в начале обучения обнаруживаются факторы, которые не были учтены прежде);
- 3) плохое понимание себя, собственных возможностей, ценностей, желаний, характера и т.д.;
- 4) поверхностное представление о выбранной профессии, целях, содержании и средствах будущей профессиональной деятельности; о профессионально важных качествах, вариантах и особенностях будущей трудовой занятости;
- 5) смутное видение (отсутствие) образовательной и профессиональной перспективы и плана освоения профессии.

В этот период решаются следующие задачи. Педагоги оказывают помощь в завершении профессионального самоопределения. Вместе с учащимися, студентами анализируют желания, возможности и значимость выбранной профессии, пытаются выяснить, почему именно эту

профессию хочется осваивать, за счет чего это можно сделать, какое место и общественное и личное значение выбранной профессии. На этом же этапе уточняется принятое решение.

Студент должен освоить способы самопознания, обнаружить «области превосходства», выявить профессионально важные свои качества, а также индивидуальные и личностные ограничители, препятствующие будущему профессиональному успеху. Ему надо помочь в детальном анализе выбранной профессии и возможных вариантов занятости, а также обучении навыкам планирования карьеры.

Решение задач первого этапа позволяет ответить на вопрос «быть или не быть?» в этой профессии, создать настрой на дальнейшее профессиональное обучение, обрести устойчивость и энергию для повседневных, не всегда легких и приятных учебных действий.

На втором, «развивающем» этапе происходит интенсивное освоение специальности. К числу типичных трудностей отнесем такие, как смутное представление жизненных и профессиональных целей, отсутствие развернутого плана карьеры; размытость недифференцированной позиции профессионала; отсутствие представлений о личной профессиональной траектории; несформированность ряда профессионально важных качеств (ПВК); несформированность общекультурных и деловых качеств.

К числу задач, которые решаются в этот период, отнесем следующие:

- составление развернутого плана карьеры;
- формирование позиции профессионала;
- определение личностно-ориентированных гибких путей и способов освоения профессии и вхождения в профессиональную культуру;
- диагностика (самодиагностика) профессионально важных качеств, их тренинг, формирование основ индивидуального стиля деятельности;
- развитие общекультурных качеств, навыков анализа, ориентировки в ситуации, саморегуляции, делового общения.

Решение задач второго этапа позволяет ответить на вопрос «каким быть?», т.е. имеются в виду профессионализм, на который ориентируется обучающийся, а также пути, способы и сроки достижения уровня мастерства.

В период окончания и последующего трудоустройства возникают такие трудности: неконкретность (отсутствие) плана трудоустройства (или иной формы занятости); отсутствие адаптационной готовности к поведению на рынке труда; смутное, нереалистичное представление о ситуации на рынке труда; отсутствие эффективных навыков поведения в новой ситуации.

Перечислим задачи, которые решаются на этом этапе: построение реалистичного плана карьеры в процессе вхождения в рынок труда; тренинг навыков адаптации на рабочем месте и в коллективе, а также навыков и способов создания собственного дела; обсуждение ситуации на современном рынке труда, формирование способов ее анализа. Важное значение имеет тренинг навыков поведения на рынке труда: освоение способов составления планов поиска, поискового письма, профессионального резюме, навыков поискового телефонного звонка, проведения собеседования с работодателем и т.д.

Решение этих задач позволяет ответить на вопрос «как обеспечить профессиональную реализацию?» за счет построения плана карьеры и формирования готовности к активному поведению на рынке труда.

2.4. Профессиональный отбор. Целью профессионального отбора является прогнозирование пригодности человека к овладению профессией, специальностью, достижения им требуемого уровня мастерства, успешности выполнения профессиональных обязанностей на трудовом посту.

Условно можно выделить два основных смысла профессионального отбора. Первый связан с выявлением готовности человека к конкретной профессиональной деятельности в данный момент. Второй смысл состоит в том, чтобы построить прогноз успешности (или не успешности) профессионального развития данного человека в конкретной деятельности. В данном случае психолог-профконсультант имеет дело с человеком развивающимся, у которого еще все впереди, в том числе и в плане подготовки к профессии.

Выделим следующие направления профессионального отбора:

- 1) «отсев» претендентов на профессии с особыми условиями труда, проводимый, как правило, с абитуриентами в профессиональном учебном заведении или уже при трудоустройстве человека (в общеобразовательной школе такая работа может носить лишь предварительный характер, но ни в коем случае обязательный);
- 2) профессиональный отбор (подбор) человека применительно к массовым, т.е. пригодным для большинства людей профессиям (поскольку по своим способностям многие люди для таких профессий пригодны, то особую значимость приобретает психологическая диагностика);
- 3) профотбор по медико-психологическим основаниям (лучше проводить в тесном взаимодействии с врачами, психофизиологами или клиническими психологами);
- 4) психологическая диагностика профессиональной готовности и ее корректировка непосредственно в ходе профессиональной подготовки и последующей деятельности;

5) построение долгосрочного прогноза успешности профессионального развития человека применительно к конкретной деятельности, т.е. выявление наиболее перспективных для данной деятельности претендентов не на основании имеющихся качеств, а на основании прогноза их развития.

Разнообразные направления профотбора обуславливают необходимость поиска и конструирования соответствующих методов работы профконсультанта. Метод наблюдения может оказаться достаточно эффективным, если использовать его грамотно, т.е. знать, что именно наблюдать, как фиксировать и интерпретировать результаты наблюдения. Идеалом использования данного метода является постепенное формирование готовности обучающегося к самонаблюдению (самопознанию, самодиагностике).

Немало полезной информации о развитии профессиональных способностей можно получить с помощью тестов. Результаты использования подобных методик нередко создают у молодежи дополнительный интерес к себе, к своим профессионально важным качествам. В диагностике и самодиагностике способностей важно научить учащихся, студентов простым и понятным средствам самооценки. Для этого можно использовать, например, опросники самооценки, специальные схемы анализа и самоанализа ситуаций профессионального и жизненного самоопределения.

Метод беседы также может оказаться эффективным средством профессионального отбора. Беседы бывают стандартизированными (стандартизированное интервью), когда у психолога имеется перечень обязательных вопросов, а также относительно свободными (открытое интервью), позволяющими касаться самых различных и неожиданных вопросов. Умело организованная беседа часто позволяет получить более качественную информацию, чем это удастся с помощью психодиагностических методик (тестов).

Несколько сложнее обстоит дело с методами долгосрочного прогнозирования профессиональной успешности будущей работы, оценки перспективы своего развития. Этим целям служат различные профориентационные игры, специальные карточные профконсультационные методики, позволяющие моделировать этапы профессионального пути человека и дающие возможность участнику таких игровых процедур «проговаривать» свои будущие действия, а консультанту такие методики позволяют в общих чертах оценить, насколько обоснованно действует подросток, насколько способен реализовать свои профессиональные намерения.

Выбирая и используя методы профотбора, необходимо отчетливо понимать, какие задачи и на каком уровне решаются при оказании помощи в профессиональном самоопределении.

2.5. Профессиональная адаптация. Профессиональную адаптацию нельзя сводить только к приспособлению его организма к природным условиям его профессиональной деятельности. Человека, его сознание, поведение, ориентации, потребности и т.д. формирует общество, поэтому адаптация его к среде не ограничивается рамками биологического приспособления. Этот процесс приобретает качественно новый характер. На определенных этапах человек способен приспособить среду «к себе» и использовать ее «для себя». Адаптация человека – сложное явление, включающее не только сохранение и применение в данных условиях своих биологических, но и социальных функций: способности участвовать в общественно полезном труде, осуществлять свою творческую деятельность, создавать оптимальные условия для физического, духовного и социального благополучия. Процесс адаптации человека включает в себя сложные, многогранные взаимоотношения с внешней средой.

Профессиональная адаптация – длительный процесс, включающий два этапа: подготовительный и непосредственный. Непосредственный этап осуществляется уже в ходе профессиональной деятельности. Но гораздо большее значение имеет подготовительный этап профориентации как психологическая подготовка к тому виду труда, который юноше, девушке предстоит выполнять (или обучаться ему) после окончания школы, профессионального образовательного учреждения. Проадаптация во многом определяется тем, насколько успешно будущий работник, получив специальность, освоил необходимый минимум знаний (когнитивный компонент); навыков и умений (операциональный компонент); в какой степени он обладает чувством долга, ответственности, дисциплинированности, проявляет уважение к коллегам (нравственный компонент); насколько быстро запоминает определенные взаимосвязи и какой стиль мышления использует для анализа этих связей (имманентный компонент); насколько творчески относится к своей трудовой роли (креативный компонент).

Среди факторов, влияющих на процесс адаптации молодежи к труду, выделим следующие:

- объем знаний о профессиях, востребованных рынком труда на ближайшую и дальнюю перспективу;
- положительная мотивация, влияющая на формирование устойчивого интереса к труду, склонности и стремления реализовать себя в профессиональной деятельности;

– морально-психологическая подготовка, обеспечивающая формирование эмоционально-нравственного отношения к профессии; способность и готовность, способствующие успешному вхождению в профессиональную, социальную деятельность трудового коллектива.

Среди активных форм, обеспечивающих реализацию указанных факторов, успешно зарекомендовали себя на практике следующие: экскурсии; оборудование адаптационных рабочих мест для подростков; составление адаптационных программ; проведение производственной практики под руководством опытных наставников; организация трудовых объединений на производстве; направленность всех учебных дисциплин на связь с жизнью, производственным, социокультурным окружением; осуществление допрофессиональной и профессиональной подготовки на широкой политехнической основе.

Важнейшим условием эффективной адаптации молодежи является система подготовки «гибкого работника». Ее цель – отбор и обучение не по одной, а по двум-трем специальностям с обязательным повышении квалификации на протяжении всей трудовой деятельности. Реализации этого условия служат: обучение обучающихся по индивидуальным программам и индивидуальным планам; организация профессиональных проб в различных сферах труда: человек – человек; человек – природа; человек – техника; человек – знаковая система; целевая профессиональная подготовка молодежи, прошедшей обучение с учетом специфики будущей деятельности и готовой выполнять работу в конкретной должности на конкретном рабочем месте.

В заключение назовем основные педагогические принципы, с помощью которых обеспечивается успешность адаптационных процессов: **совместная деятельность**, в которой учащийся, студент выступает не как объект обучения и воспитания, а как субъект – активный участник и сотворец; **интенсификация**, достигаемая за счет интегрирования содержания подготовки к профессиональной адаптации, использования активных, инновационных методов, средств обучения и воспитания, создания вариативных программ для индивидуальной адаптации;

перемена ролей, реализуемая на основе личностно-ролевого подхода к обучению, интенсификация профессиональной подготовки путем организации содержательного и целенаправленного обучения обучающихся с преподавателями, мастерами производственного обучения, специалистами трудового коллектива, в форме коллективно-группового обучения, что способствует формированию у них навыков самооценки и взаимооценки личностных качеств, самопознанию и самоопределению; **единство формирующего и диагностического подходов** с учетом инди-

видуализации процесса профессиональной адаптации в условиях конкретной профессиональной деятельности, что требует использования диагностики личности, результаты которой служат основанием для разработки и различных вариантов адаптационных средств.

ГЛАВА 6. ПРОФЕССИОНАЛЬНОПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

§1. ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Основной задачей педагогов профессиональной школы является профессиональное обучение (теоретическое и практическое) будущих рабочих и специалистов. Педагог профессиональной школы должен быть подготовлен к тому, чтобы вести это обучение как в профессиональных образовательных учреждениях, так и на производстве.

Педагог профессиональной школы, помимо подготовленности к педагогической деятельности, является специалистом в той отрасли народного хозяйства, для которой готовит кадры в профессиональном учебном заведении. Таким образом, система профессионально-педагогического образования интегрирует в себе педагогическую и профессиональную (специальную, т.е. соответствующую определенной отрасли народного хозяйства) составляющие.

Как известно, педагогическое образование всегда предусматривает интеграцию педагогической и предметной составляющих. Например, сочетаются математика и методика ее преподавания при подготовке учителя математики, физика и методика ее преподавания при подготовке учителя физики и т.д. Целью деятельности выпускника системы педагогического образования (например, учителя общеобразовательной школы) является подготовка ребенка к жизни в обществе, обеспечение социализации его личности, участие в выборе жизненного пути. Конкретная предметная область (физика, химия и т.д.) являются средством достижения этой цели. Овладение ребенком предметной областью осуществляется на уровне использования соответствующих знаний и умений в повседневной жизни и при выборе профессии.

Более широкая цель системы профессионально-педагогического образования – подготовка специалистов по обучению профессиональным знаниям и умениям в учреждениях профессионального образования, а также непосредственно на производстве.

Такой специалист должен знать особенности технологии отрасли и отдельной специальности в ней, иметь практические профессиональные навыки, поскольку он готовится к проведению как теоретического, так и практического обучения. Например, мастер производственного обучения, осуществляющий практическое (производственное) обучение в профессиональном училище, лицее и т.д., должен иметь соответствующую квалификацию по рабочей профессии. В этом принципи-

альное отличие профессионально-педагогического работника, от учителя-предметника в школе.

Широта цели определяет отличие профессионально-педагогического образования не только от педагогического, но и от других видов специального профессионального образования (технического, гуманитарного, экономического, сельскохозяйственного и т.д.).

По сравнению со специалистами народного хозяйства (например, строителями, агрономами и т. д.) педагоги профессионального обучения (например, строители-педагоги, агрономы-педагоги и т.д.) должны иметь профессиональные навыки и уметь передать их будущим работникам. Эта важнейшая функция определяет отличия в содержании теоретической подготовки. Другим отличием профессионально-педагогического образования от системы традиционного специального профессионального образования, обусловленным целевой установкой, является то, что предметы специальной подготовки носят, в том числе, педагогическую направленность, т.е. содержат элементы методики их преподавания. Это определяет отличие программ общетехнических и специальных дисциплин в профессионально-педагогическом и специальном образовании.

Таким образом, **профессионально-педагогическое образование является специфическим интегративным видом профессионального образования, принципиально отличающимся и от педагогического и традиционного специального профессионального образования.**

Рассматривая вопросы содержания и организации подготовки педагогов профессионального обучения, важно, прежде всего, выделить сферы их профессионально-педагогической деятельности. Это необходимо сделать еще и потому, что часто в практической деятельности систему профессионально-педагогического образования ошибочно отождествляют с подготовкой преподавателей (и мастеров производственного обучения) для начального профессионального образования. В действительности подготовка преподавателей начального профессионального образования – это только одна из составляющих современной системы профессионально-педагогического образования, которая включает в себя также подготовку преподавателей для учебных заведений среднего и высшего профессионального образования, подготовку руководителей и консультантов диссертационных исследований (послевузовское образование). Характеризуя систему профессионально-педагогического образования только в таком полном составе, можно говорить об общих закономерностях ее построения и функционирования.

Как известно, система профессионального образования включает:

- среднее профессиональное образование (СПО);
- высшее образование (ВО);
- послевузовское (аспирантура)
- дополнительное профессиональное образование.

Этим квалификационно-образовательным уровням соответствует структура основных сфер профессионально-педагогической деятельности и структура профессионально-педагогических кадров (категории педагогов профессионального обучения):

- преподаватели системы СПО;
- преподаватели вузов;
- руководители (консультанты) диссертационных исследований
- педагоги системы дополнительного профессионального образования.

Для каждой из сфер профессионально-педагогической деятельности сложилась своя система подготовки педагогов профессионального обучения.

1.1. Подготовка преподавателей для системы среднего профессионального образования. Система подготовки преподавателей СПО имеет свою специфику. Это обусловлено общей историей зарождения, становления и развития первых двух ступеней профессионального образования. Имея общие корни, тем не менее, начальное и среднее профессиональное образование имеют и свои особенности, которые обуславливают различия в требованиях к выпускникам и педагогическим кадрам начального и среднего профессионального образования.

Преобладающей формой подготовки педагогов профессионального обучения для профессиональных образовательных организаций была и остается сегодня педагогическая подготовка на рабочем месте. Как было показано выше, под педагогической подготовкой на рабочем месте понимается приобретение педагогических знаний и мастерства преподавателями, имеющими высшее непедагогическое (отраслевое) образование, путем накопления личного педагогического опыта и использования опыта коллег.

Педагогическая подготовка на рабочем месте в неявно или явно выраженной форме осуществляется под руководством ведущего преподавателя (речь идет об институте наставничества). Явно выраженная форма заключается в официальном назначении наставника для начинающего преподавателя. Неявно выраженная форма предполагает наставничество в виде неофициального кураторства. Тем не менее такая форма педагогической подготовки имеет свои трудноустранимые слабые стороны. В связи с этим целесообразна систематическая организованная педагогическая подготовка специалистов с высшим образованием, избравших педагогическую деятельность. Необходимость такой

подготовки преподавателей специальных и общетехнических дисциплин для техникумов (преподавателей СПО) была формально определена постановлением Наркомпроса от 24.07.1924 г. В период 1924–26 гг. во многих ВУЗах с этой целью были организованы высшие педагогические курсы.

В последствии подготовка педагогов для СПО по аддитивной (ступенчатой) схеме (на базе высшего отраслевого образования) получила системное развитие и сохранялась до настоящего времени. Получение второго высшего образования, каким, собственно, и является педагогическая подготовка в данном случае, вполне осуществимо в сокращенные сроки потому, что специалисты уже имеют высокий общий уровень развития, обеспеченный первым высшим образованием. Чтобы изучить цикл психолого-педагогических дисциплин в объеме педагогического ВУЗа, пройти педагогическую практику, подготовить и защитить выпускную квалификационную работу, в таком случае оказывается достаточно одного учебного года. По заочной форме для такого обучения необходимо два года.

В связи с положительным решением вопроса о выдаче диплома педагога профессионального обучения выпускникам годичных педагогических отделений, осуществлявших педагогическую подготовку преподавателей из числа специалистов с высшим отраслевым (непедагогическим) образованием (аддитивная схема подготовки преподавателей СПО), фактически официально признана соответствующей государственному образовательному стандарту.

Эта система подготовки преподавателей для СПО, зародившаяся еще в 1920 гг. и сохранявшаяся в ряде вузов вплоть до последнего времени, сегодня переживает кризис и фактически утрачена. Вместе с тем в значительной степени педагогические кадры СПО сегодня комплектуются выпускниками профессионально-педагогических вузов (факультетов). В этом нет никакого противоречия, поскольку подготовка преподавателей по форме, принятой для начального профессионального образования, в своей основе приемлема также для преподавателей СПО, если при этом учитывается специфика требований к подготовке преподавателей СПО.

В области отраслевой предметной подготовки – это более высокий теоретический уровень знаний соответствующей техники и технологий, вопросов экономики, организации и управления производством, руководства первичными производственными коллективами.

Педагогическая подготовка дополнительно должна включать дидактику развития организационно-управленческих, прогностических и конструкторских умений студентов через развертывание в учебном процессе курсового и дипломного проектирования; дидактику практи-

ческого обучения, поскольку при подготовке специалистов среднего звена оно существенно отличается по содержанию, организации и другим компонентам процесса практического освоения специальности.

1.3. Педагогическая подготовка преподавателей системы высшего образования. Известно, что еще М.В. Ломоносов выделял одной из важных задач образования подготовку преподавателей вуза. Он рекомендовал «отбирать для работы в университете ученых, которые могут не только сообщать известное, но исследовать и открывать то, что еще неизвестно». Именно М.В. Ломоносов впервые высказал мысль о соединении преподавательской и научной деятельности.

Выше было показано, что большой удельный вес в организации подготовки преподавателей для образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования имеет педагогическая подготовка на рабочем месте. Эта форма организации профессионально-педагогического образования не только сохраняет свое значение для подготовки преподавателей вузов, но и имеет по сравнению с предыдущими ступенями профессионального образования больший удельный вес и значительные отличия.

Поскольку подготовка преподавателей вуза по схеме «моноспециалиста» (т.е. аналогично подготовке преподавателей СПО) в нашей стране не предусмотрена, это обуславливает большую потребность вовлечения в профессионально-педагогическую деятельность отраслевых специалистов и большой удельный вес подготовки преподавателей в форме обучения на рабочем месте.

Констатируя, что основной формой подготовки педагогов вузов сегодня является педагогическая подготовка на рабочем месте, рассмотрим ее отличия в сравнении с педагогической подготовкой на рабочем месте в образовательных организациях среднего профессионального образования.

Прежде всего, это касается, конечно, содержания подготовки. Преподаватели образовательных учреждений среднего профессионального образования, как было показано выше, готовят своих обучающихся для выполнения деятельности в основном по заданному алгоритму с заметно ограниченными массивами оперативной и ранее усвоенной информации. Основная содержательная формула подготовки специалистов в вузе ориентирована на деятельность с использованием сложных алгоритмов, требующих конструирования – организационного, параметров продуктов труда, технологии и др., а также использования больших массивов информации. Такой деятельности частично свойственны черты научного творчества. Следовательно, деятельность преподавателя вуза является более сложной по своему содержанию, отве-

чая специфике более высокого уровня профессиональной деятельности. Этим обусловлена особенность содержания отраслевой технико-технологической составляющей подготовки преподавателей вузов – несравненно больший удельный вес в ней научной составляющей (имеется в виду научная подготовка по преподаваемым предметам).

В сравнении с уровнями начального и среднего профессионального образования уровень высшего образования является менее массовым, и поэтому не всегда возможна, а может быть, и нецелесообразна подготовка преподавателей вуза по схеме «моноспециалиста». То есть, можно обеспечить педагогическими кадрами вузы без организации специальных профессионально-педагогических факультетов или вузов, осуществляющих такую подготовку.

Диапазон профессионального роста преподавателей вуза от лаборанта до профессора нельзя обеспечить организованной систематической подготовкой в рамках специальной образовательной структуры, необходима (и ее удельный вес существенно увеличивается), самоподготовка и подготовка на рабочем месте по индивидуальным траекториям.

Отличительной особенностью профессионально-педагогической деятельности в вузе является ее четкая дифференциация по особенностям содержания и характера труда: ассистент, преподаватель, старший преподаватель, доцент, профессор. Кроме того, обязательными участниками педагогического процесса являются лаборанты, старшие лаборанты, мастера производственного обучения, которые также выполняют важные педагогические функции.

Не обсуждая самодостаточность указанной профессионально-квалификационной структуры педагогического штата вуза, рассмотрим только вопросы педагогической подготовки преподавателей для каждой из названных должностей.

Важная положительная особенность квалификационной структуры штата преподавателей ВО заключается в том, что она предусматривает изначально возможность и необходимость профессионального роста как в пределах каждого из квалификационных уровней, так и с поэтапным переходом на более высокие квалификационные ступени. Следует добавить, что по мере продвижения по преподавательской лестнице на определенном этапе появляется обязательное условие в части научного уровня подготовки преподавателя в предметной области знаний. Так, для замещения должности доцента, наряду со всем прочим, необходима ученая степень кандидата наук, а для замещения должности профессора – ученая степень доктора наук.

Есть все основания для положительной оценки сложившейся системы профессионально-педагогической подготовки преподавателей ВО. Однако из этого никак не следует, что действующая система не нужда-

ется в дальнейшем совершенствовании. Учитывая современный уровень развития науки, производства и образования, в том числе прогресс информационнокоммуникационных технологий и изменения самой образовательной парадигмы, необходимо признать, что традиционная форма педагогической подготовки преподавателей ВО на рабочем месте, если и не исчерпала себя, то, во всяком случае, во многом достигла своих предельных возможностей. Поэтому система нуждается в совершенствовании и оно лежит уже в иной плоскости, не в рамках подготовки на рабочем месте, а в педагогической подготовке в особых организованных формах как внутри, так и на межвузовской основе.

Для того чтобы определить пути совершенствования подготовки преподавателей ВО, необходимо выявить злободневные проблемы в этой области. Итак, специалисты, пришедшие на педагогическую работу только с технологическим образованием, вынуждены получать педагогическое посредством самообразования, что не всегда эффективно. Такие преподаватели, в известном смысле, поставлены в положение самоучек. Более того, они вынуждены восполнять пробелы в элементарных педагогических знаниях в течение всей жизни, хотя, как было показано выше, для получения систематического педагогического образования отраслевому специалисту необходим всего лишь один год. В случаях с преподавателями системы СПО, имеющими высшее технологическое образование, опыт показал целесообразность и эффективность годичной психолого-педагогической подготовки.

Педагогическая подготовка на систематической основе необходима и преподавателям высшей школы – это несомненно. Вопрос состоит в другом: как ее обеспечить, каковы оптимальные пути? Каков инвариант необходимой базовой педагогической подготовки преподавателей высшей школы? Какая дополнительная педагогическая подготовка необходима доценту и профессору?

Очевидно, что опыт подготовки преподавателей техникумов на годичных факультетах не может быть механически повторен для педагогической подготовки преподавателей. Как форму организации систематической инвариантно-базовой педагогической подготовки начинающих преподавателей ВО (ассистентов) аддитивную схему можно использовать, однако этого совершенно недостаточно для решения всех задач подготовки педагогов ВО. Поэтому наряду с подготовкой на рабочем месте исключительно важное значение для подготовки научно-педагогических кадров для высшей школы имеет четвертая ступень профессионального образования – послевузовское профессиональное образование. Как уже было отмечено выше, ассистенту, старшему преподавателю, доценту и профессору требуется разная психолого-педагогическая подготовка, обусловленная содержанием их педагоги-

ческой деятельности. Работа со студентами в качестве доцента предусматривает более широкий круг педагогических обязанностей (в сравнении с ассистентом и старшим преподавателем), а, следовательно, требует более широкой и более глубокой педагогической подготовки.

В соответствии со сложившимися в России традициями распределения педагогических обязанностей это расширение педагогических функций доцента в основном заключается в следующем:

- чтение лекций;
- методическое руководство деятельностью других преподавателей, выполняющих остальные виды учебной работы по читаемому курсу, включая методическую работу, связанную с созданием различных дидактических материалов;
- руководство квалификационными работами выпускников и участие в работе государственных аттестационных комиссий;
- руководство учебно-исследовательской и научно-исследовательской работой студентов (УИРС и НИРС);
- расширенное (по сравнению с ассистентом и преподавателем) участие в научно-исследовательской работе по преподаваемому предмету.

Как осуществляется эта подготовка? Она может и должна складываться из двух составляющих:

- а) дополнительной подготовки на рабочем месте, включая работу на предыдущих должностях;
- б) организованной дополнительной подготовки.

Осознание необходимости организованной научно-педагогической подготовки преподавателей высшей школы пришло уже давно. Целевая направленная подготовка научно-педагогических кадров через аспирантуру была открыта еще в 1925 г. В содержание аспирантского обучения вполне обоснованно уже в то время включались краткие курсы (30–50 часов) психолого-педагогической подготовки.

В настоящее время обучение в аспирантуре, кроме того, предусматривает возможность (в рамках часов факультативных занятий) освоения дополнительной профессиональной программы и получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». Для аспирантов непедагогических специальностей, таким образом, предусматривается психолого-педагогическая подготовка только факультативно, и если у аспиранта нет желания получать дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы», то оказывается, что такой выпускник аспирантуры – научно-педагогический работник – получает степень кандидата наук (а затем должность и звание доцента), не повысив уровень своей педагогической подготовки, что необходимо

отнести к недостаткам существующей системы подготовки научно-педагогических кадров для ВУЗа.

Аналогичным образом осуществляется подготовка научно-педагогических кадров в докторантуре. Недостатки и проблемы в случае с психолого-педагогической подготовкой профессора носят тот же характер, что и в случае с доцентом. Но, при этом необходимо иметь в виду следующее обстоятельство: деятельность профессора незначительно отличается от деятельности доцента по функциональному набору видов деятельности, однако они отличаются по глубине и развернутости исполнения функциональных обязанностей.

Необходимо отметить, что самым тяжелым случаем, реально наблюдающимся в практике, является такой, когда ни на одной из ступеней от ассистента до профессора преподаватель высшей школы не получал необходимой педагогической подготовки. В этом случае происходит как бы «накопление» ошибок, т.е. накопление пробелов в педагогической подготовке. Это может привести к такой ситуации, когда доктор наук, профессор оказывается блестяще образованным в своей предметной области и недостаточно подготовленным в педагогическом отношении. Следовательно, отмечая системный характер организации подготовки научно-педагогических кадров для высшей школы достигнутые успехи, необходимо тем не менее совершенствовать организацию психолого-педагогической подготовки соискателей ученых степеней кандидата и доктора наук.

1.4. Педагогическая подготовка научных руководителей (консультантов) диссертационных исследований. Система профессионального послевузовского образования (самая высокая ступень профессионального образования, которую в педагогической практике называют *научным образованием*) имеет принципиальные особенности (в сравнении с предшествующими ступенями профессионального образования).

1. Продуктивность учебного процесса (научный результат в виде нового фрагмента теории объекта исследования) и неповторимость темы, в ходе разработки которой осуществляется обучение.
2. Доминирование индивидуального ученичества и, соответственно, наличие института наставничества в виде научного руководства (консультирования).
3. Наличие групповых форм организации обучения, используемых в основном для занятий по педагогике научного творчества.

Доктор наук – научно-педагогическая квалификация, поскольку вместе с научной степенью предоставляется право руководства (консультирования) диссертационными исследованиями. Следовательно, он

должен получить в теории и на практике соответствующее педагогическое образование.

В данном параграфе необходимо ответить на следующие вопросы.

1. Какова специфика педагогической подготовки руководителей диссертационных исследований?
2. Каковы пути получения ими педагогического образования, необходимого для руководства диссертационными исследованиями?

Обобщая накопленный в стране богатый опыт можно констатировать, что руководители диссертационных исследований для эффективного руководства творческой деятельностью диссертантов должны иметь следующую философско-методологическую, психологическую и педагогическую подготовку.

1. Методология научного творчества (научное знание как постоянно совершенствующаяся информационная модель реальности, природа науки, основные науковедческие категории, гносеология нового знания и пути его совершенствования и др.).
2. Психологические аспекты научного творчества.
3. Методологические аспекты научного творчества:
 - проблемная ситуация и научная проблема;
 - гипотеза и гипотетическая теория;
 - аналитическая и опытная проверка гипотез, методы и приёмы доказательств;
 - параметры и критерии научной работы (актуальность, научная новизна и др.);
 - методы и организация научной работы (работа с книгой, информационные технологии и др.).
4. Педагогическая система развития способностей к научному творчеству.
5. Аттестация научных кадров.
6. Руководство диссертационными исследованиями.
7. Нормативно-правовые вопросы.

Руководство диссертационными исследованиями осуществляют специалисты с разным педагогическим образованием и педагогическим опытом, в том числе:

- с педагогическим образованием, • без педагогического образования;
- с опытом научно-исследовательской работы,
- с опытом научной и педагогической работы в вузе.

Складывается внешне парадоксальная ситуация: самый сложный вид педагогической деятельности, а к нему фактически допускаются в большинстве сфер (кроме педагогики) люди, не имеющие систематического педагогического образования. Эта объективная ситуация обу-

словлена факторами, требующими ее компенсаторной корректировки. Справедливости ради следует отметить, что нередки случаи, когда выдающиеся учёные, не имея педагогического образования, являются одновременно и выдающимися педагогами в области научного образования, создают свои научно-педагогические школы. Возникает естественный вопрос: почему это возможно? Дело в том, что у таких учёных педагогическая подготовка отнюдь не нулевая. Источниками и каналами получения этого опыта являются:

- знания того, что должен делать соискатель, полученные из собственного опыта;
- воспоминания о действиях своего научного руководителя и других своих учителей;
- педагогическая подготовка в аспирантуре;
- педагогическое самообразование.

Каждый из этих каналов следует совершенствовать. Но этим нельзя ограничиваться. Дело в следующем. Давно понято, что аспирантская работа над диссертацией по своей природе носит индивидуальный характер. Иначе и быть не может. Вместе с тем, понимание этого факта привело, к сожалению, к абсолютизации указанной формы работы. Сегодня, однако, уже стало ясно, и это признают многие, что такая абсолютизация неверна, что наряду с индивидуальной работой над диссертацией для аспирантов и докторантов должны читаться систематические курсы в области методологии, психологии и педагогики научного творчества. Необходимо это ещё и потому, что будущий научный руководитель должен быть готов читать курсы методологии научного творчества и педагогики научного образования.

Структурный костяк таких курсов составляет, приведенное выше содержание педагогической подготовки научных руководителей диссертационных исследований. В последнее время опубликованы различные предложения по содержанию таких курсов.

Наиболее распространённой формой организации занятий с соискателями учёных степеней являются методологические семинары (раздельно для аспирантов и докторантов). В рамках таких семинаров проводятся лекции, беседы видных учёных, диспуты, практические занятия и деловые игры, на которых обсуждаются планы-перспективы и итоги работы каждого из участников и др.

Разумеется, в связи с большим разнообразием индивидуального педагогического опыта, наряду с общими занятиями, необходима также работа по индивидуальным планам.

Таким образом, необходимую для осуществления своей педагогической деятельности подготовку в системе послевузовского образования доктор наук получает в процессе выполнения двух диссертаций (кан-

дидатской и докторской) – по сути это практическая подготовка. А также путем осмысления своего опыта, осмысления действий научного руководителя, в процессе педагогического самообразования и в процессе систематических занятий в области педагогики научного образования – теоретическая подготовка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Новое общество, в котором знания становятся капиталом и главным ресурсом экономики, предъявляет новые жесткие требования как к общеобразовательной, так и к профессиональной школе. Общество, в котором преобладают интеллектуальные работники, предъявляет новые и еще более жесткие требования к социальной деятельности и социальной ответственности людей. Сегодня необходимо заново осмысливать, что такое образованный человек.

Прежде всего, наличие множества сложных технических систем, даже на уровне быта, требует особого образовательного ресурса для их освоения. В технологических системах завтрашнего дня – быстрых, подвижных и саморегулирующихся – машины будут иметь дело с потоком физических материалов; люди – с потоком информации. Машины будут выполнять рутинные задачи; люди – интеллектуальные и созидательные. Машины и люди вместо концентрации на гигантских заводах и фабриках в городах будут разбросаны по всему миру, связанные между собой почти мгновенной связью. Работа людей перенесется с фабрик и из массовых офисов в общества и дома. Технология завтрашнего дня требует не миллионов поверхностно начитанных людей, готовых работать в унисон на бесконечно монотонных работах, не людей, которые выполняют указания не моргнув глазом, сознавая, что цена хлеба – это механическое подчинение власти. Но людей, которые могут принимать критические решения, которые могут находить свой путь в новом окружении, которые достаточно быстро устанавливают новые отношения в быстро меняющейся реальности.

Также атрибутом образования новой школы является способность эффективно осваивать огромные массивы информации и успешно действовать в максимально неопределенной (в самых разных смыслах) экономической, технологической, производственной и т.п. ситуации. Коммуникативная революция конца XX в. многократно увеличила скорость обмена информацией, а вместе с тем и скорость принятия решений, динамику экономических, культурных, политических явлений. Отражением этого является тот факт, что в современном обществе смена специальностей, профессии, работы все чаще происходит несколько раз на протяжении жизни конкретного человека. Все слишком быстро устаревает. Человек постоянно, вновь и вновь оказывается перед новым выбором и ему снова и снова надо принимать решение. Да и сам он все чаще жаждет нового, обыденность угнетает его. Он жаждет творчества, а не обыденности. Самостоятельность и решительность становятся необходимыми качествами человека. Необходимость быстро ориентироваться во все ускоряющемся информационном потоке,

быстро принимать решения и организовывать их воплощение приводят к новому социальному заказу к образованию.

Динамичное, постоянно меняющееся общество должно и образование иметь столь же динамичным. Это свойство формулируется понятием непрерывного образования. Если раньше в эпоху индустриализма человек учился 10–15 лет, чтобы потом всю жизнь работать на выбранном (или назначенном ему) месте, то теперь полученное образование устаревает настолько быстро, что переучиваться надо постоянно. Непрерывность – одна из черт нового образования.

Современное общество требует людей, у которых как бы «будущее в крови». Знание становится все более смертным. Сегодняшний факт завтра становится заблуждением. Это не возражение против изучения фактов или данных – совсем нет. Однако школа завтрашнего дня должна давать не только информацию, но и способы работы с ней. Школьники и студенты должны учиться отбрасывать старые идеи, знать, когда и как их заменять. Короче говоря, они должны научиться учиться, отучиваться и переучиваться.

Новое образование должно научить человека классифицировать и переклассифицировать информацию, оценивать ее, изменять категории при необходимости движения от конкретного к абстрактному и обратно, рассматривать проблему с новой позиции: как научить самого себя. Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто «не научился учиться». Индивидуум завтрашнего дня будет иметь дело с еще более жесткими переменами, чем мы сегодня. Для образования задача ясна: его прямой обязанностью должно стать повышение способности человека справляться с той скоростью, с которой он может приспособиться к реальным изменениям. И чем больше скорость изменения, тем большее внимание должно быть посвящено распознаванию образов будущих событий.

Новая эра требует широты взглядов, интеграции наук, осмысления любой проблемы целиком – независимо от того, какие в ней заключены аспекты: биологические или материаловедческие, энергетические или медицинские. Специфика современных технологий заключается в том, что ни одна теория, ни одна профессия не могут покрыть весь технологический цикл. Сложная организация больших технологий приводит к тому, что бывшие профессии обеспечивают лишь одну-две ступени больших технологических циклов, и для успешной работы и карьеры человеку важно быть не только профессионалом, но быть способным активно и грамотно включаться в эти циклы. Нужны не только «предметники»: специалисты по турбинам, автомобилям, компьютерам. Сегодня главный дефицит – «проблемники». Конечно, это будет невероятно трудный – трудный не столько организационно, сколько

психологически – творческий поворот. Технологический подход требует от любого участника трудового процесса понимания и учета влияния самых разных факторов, ранее для него «посторонних».

Человеку теперь надо быть готовым действовать в условиях высокой динамики рынка труда. Для этого надо уметь работать с информационными потоками, уметь анализировать происходящее вокруг, быть динамичным, легким на подъем, коммуникабельным и т.д. Высокая динамика экономических процессов и высокая текучесть рынка труда породили такую форму организации производственного процесса как проектная деятельность. Работники объединяются для реализации определенного проекта, после его реализации трудовой коллектив распадается, а отдельные участники перетекают в другие проекты уже в рамках других трудовых коллективов. Такой тип организации труда требует умения работать в команде, зачастую разнородной, коммуникабельности, толерантности, навыки самоорганизации, умения самостоятельно ставить цели и достигать их.

Также возникла необходимость в том, что центры принятия решений должны оказаться ближе к рыночному пространству и производственным коллективам – в реорганизации систем управления производством. Отсюда такое явление как делегирование полномочий вниз, опора на самоорганизацию работников и команд. Это требует от работников самостоятельного принятия решений и способности нести ответственность за эти решения. Все перечисленное – качества не исполнителя, а автора общественной жизни.

Кроме того, развитие коммуникации выделяет в качестве группы необходимых требований к новому образованию развитие методик обучения различным языкам, компьютерной грамотности и текстовой культуры (умение понимать текст, анализировать его, оформлять свои мысли в виде текста).

Таким образом, если кратко сформулировать что такое образованность сегодня – это способность общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить.

Эти тенденции авторский коллектив и стремился отразить в книге. В то же время необходимо учитывать, что профессиональная педагогика как наука находится еще в стадии своего становления и развития, многие проблемы еще не получили отражения в научных исследованиях или находятся в стадии разработки. Но это уже будет материал для следующих изданий.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на западе на пороге XXI века. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
2. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года / Под ред. В.Г. Кинелева. – М.: НИИ ВО, 1995. – 352 с.
3. Гнатышина Е.В. Социокультурные основания и ценностно-смысловые ориентиры развития технологий смешанного обучения в современной образовательной парадигме / Е.В. Гнатышина // Организация образовательного процесса вузов с использованием технологий смешанного и дистанционного обучения в условиях пандемии: региональный опыт. — Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, 2022. — С. 96–113. — 672 с. — 500 экз.
4. Гнатышина Е.В. Технологии формирования новых образовательных результатов профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях смешанного и дистанционного обучения / Е.В. Гнатышина // Организация образовательного процесса вузов с использованием технологий смешанного и дистанционного обучения в условиях пандемии: региональный опыт. — Челябинск: Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), 2022. — С. 497–513. — 672 с.
5. Деражне Ю.Л. Профессиональная карьера: Учебно-методическое пособие. – М.: Из-во ИТИП РАО, 2008.
6. Евплова Е. В., Гнатышина Е. В., Тубер И. И. Методика профессионального обучения: Учебно-методическое пособие. – Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, 2015
7. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М., 2005. – 216 с.
8. История профессионального образования в России. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003. – 672 с.
9. Ковтун Р.Ф. Применение интерактивных методов и технологий в дистанционном обучении. //Материалы международной научно-практической конференции «Дистанционные образованные технологии в современной школе: опыт, проблемы, перспективы развития» – Челябинск, 2020 стр.121-124
10. Колясникова Л.В. Диагностическое обеспечение образовательного процесса: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 152 с.
11. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М.; Воронеж, 2003. – 320 с.

12. Ломакина Т.Ю., Возиков В.Г., Слюсаренко В.А. Формирование различных моделей интеграции начального, среднего и высшего профессионального образования: Учебное пособие. – М.: ГОУ Московский колледж архитектуры и строительных искусств, 2002. – 156 с.
13. Ломакина Т.Ю. Современный принцип развития непрерывного образования. – М.: Наука, 2006. – 221 с.
14. Леднев В.С., Кубрушко П.Ф. Производственное обучение: Учебно-практическое пособие – М.: Изд-во Моск. гос. Ун-та печати, 2001 – 100 с.
15. Леднев В.С. Научное образование. – М.: Изд-во Моск. гос. агроинж. унта, 2001. – 45 с.
16. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М., 2008. – 136 с.
17. Новиков А.М. Профессиональное образование России / Перспективы развития. – М., 1997.
18. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. – М.: Эгвес, 2000.
19. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект: методология образовательной деятельности. – М.: Эгвес, 2004.
20. Новиков Д.А. Теория управления организационными системами. 2-е изд. – М.: Физматлит, 2007.
21. Новиков Д.А. Введение в теорию управления образовательными системами. – М.: Эгвес, 2009. – 156 с.
22. Новиков Д.А., Глотова Н.П. Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами. – М.: Институт управления образованием РАО, 2004.
23. Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. труд. / Отв.ред. Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург, вып. 1, 1995, вып. 2, 1996.
24. Профессиональная педагогика: Учебник. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999.
25. Профтехобразование России. Итоги XX века и прогнозы: В 2-х тт. / Научн. редактор И.П. Смирнов. – М., 1999. Т.1.
26. Смирнов И.П. Человек. Образование. Профессия. Личность. – М., 2002.
27. Тенгурина Л.З. История профессионально-педагогического образования. – М., 1998.
28. Федоров В.А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика– Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001.– 330 с.

29. Ховов О.Б. Непрерывное образование за рубежом и в России. – М.: «Институт теории и истории педагогики» РАО, 2005. – 116 стр.
30. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х тт. / Под ред. С.Я. Батышева. – М., 1999.

Учебное издание

Екатерина Викторовна Гнатышина
Раиса Федоровна Ковтун

Педагогика и методика преподавания профессиональных дисциплин

Учебное пособие

ISBN

Издательство «Библиотека А. Миллера» - 2023
454091 г. Челябинск, ул. Свободы 159

Объем 13,49 усл. печ. л. 13,42 уч.-изд. л.
Подписано в печать 22.08.2023
Тираж 500. Бумага офсетная.
Формат 60х90/16. Заказ № 210.

Отпечатано в типографии Южно-Уральского
государственного гуманитарно-педагогического университета
454080 г. Челябинск, проспект Ленина, 69.