

В. С. Безрукова

ПЕДАГОГИКА

ПРОЕКТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА

Рекомендован Учебно-методическим объединением по инженерно-педагогическим специальностям Министерства образования Российской Федерации в качестве учебника для учащихся индустриально-педагогических техникумов и учебного пособия для студентов инженерно-педагогических специальностей.

Издательство "Деловая книга" Екатеринбург 1999 г.

Автор "Педагогика" Валентина Сергеевна Безрукова, доктор педагогических наук, профессор, многие годы работает в области методологии педагогики. Докторская диссертация, защищенная в 1984 году, последующие исследования и публикации посвящены проблемам развития понятийно-терминологического аппарата педагогики. В 1980 году В. С. Безрукова начала исследование проблем профессиональной педагогики, провела ряд значительных экспериментов, в частности в области взаимосвязи общего и профессионально-технического образования, интеграции в педагогической науке и практике, методологии инженерно-педагогического образования. В течение пяти лет В. С. Безрукова возглавляла кафедру педагогики Свердловского инженерно-педагогического института. Курс "Педагогика" разработан ею на базе лекций, прочитанных студентам СИПИ (ныне Уральского государственного профессионально-педагогического университета).

Рецензенты: профессор Л. К. Малштейн, (Свердловский инженерно-педагогический институт, ныне Уральский государственный профессионально-педагогический университет); профессор Г. А. Карпова (Уральский педагогический университет).

Моим читателям

Дорогие друзья! Не пренебрегайте введением. Неторопливо и вдумчиво прочтите его. Вы приступаете к изучению сложнейшей из наук — *педагогике*.

В своей жизни вы неоднократно сталкивались с деятельностью, в которой она применяется. За время учебы в школе и училище вы были свидетелями учительского труда более чем на 10000 уроках. Дома вы, конечно, пытались воспитывать младших братьев или сестер, самих себя, наконец. Это и есть ваш педагогический опыт. Он порой противоречив, нередко неудачен, но что-то в нем вызывает и приятные воспоминания. Этот опыт — ваш исходный капитал. Не переоценивайте его: он коварен тем, что у легких натур создает иллюзию знания педагогики. На самом деле все гораздо сложнее. Понять это, осмыслить, сформировать новый, более совершенный опыт педагогической деятельности и поможет *педагогика*.

О чем эта наука? Один из моих учеников верно заметил: "Нас учат многому, но в основном тому, как обращаться со станком, как сделать изделия из металла, но не тому, как обращаться с человеком, как сформировать его, как, наконец, самого себя сделать человеком".

Педагогика — это наука о том, как воспитывать человека, как помочь ему стать духовно богатым, творчески активным и вполне удовлетворенным жизнью, найти равновесие с природой и обществом. Педагогическое знание — универсальное, обобщенное знание о путях и способах развития такого человека. Не правда ли, это интересно: учиться воспитывать человека, помогать ему стать более совершенным и самому расти вместе с ним.

В студенческой, и даже позже — в педагогической среде бытует мнение, будто можно стать хорошим педагогом, не изучая теории педагогики. Делаются ссылки на положительный опыт некоторых родителей, учителей, не знающих этой науки и даже не имеющих специального образования.

Действительно, примеры такие есть. Но ведь это *случаи*, а не массовое явление. Природным даром педагога обладают единицы. А как же быть остальным? Не работать же "на ощупь", методом проб и ошибок? Перед нами не станок, не металлическая заготовка, а *человек*.

Конечно, у вас может возникнуть сомнение: стоит ли учить педагогику, где нет однозначно действующих законов и принципов. Некоторые даже упрекают ее в ненаучности из-за неточных суждений. Увы, каждый из нас вариативен, ситуативен, подчас не предсказуем. Знания о нас, нашем поведении действительно философичны, образны, окрашены эмоциональными переживаниями. Разве это плохо? Древнеиндийская мудрость утверждает: "Истина не познается расчетами, лишь язык сердца знает, где лежит *правда*, которая, несмотря ни на что, ведет человечество к восхождению".

Я убеждаю вас отнестись к педагогическому знанию с доверием. Долгая история его развития не простая. За советское время наша теоретическая, и особенно практическая педагогика снизила свой духовно-нравственный потенциал. Как и другие общественные науки, она поставлена была служить тоталитарному режиму, способствовала формированию "человека-винтика", "не помнящего родства", человека — борца за мифический строй всеобщего благоденствия. В результате она превратилась в науку авторитарную, нередко науку насилия и сыска. Медленно и трудно идет ее очищение. Педагогика, как и человек, "меняет кожу". Посильную лепту в это очищение вносит и наша "Педагогика".

Что нового в этой "Педагогике"?

Во-первых, предложенное знание очищено от идеологических и политических догм и штампов.

Во-вторых, наша "Педагогика" построена по принципу выводного знания. Каждое понятие как бы выводится из предыдущего и участвует в раскрытии следующего. Всякое базисное знание дается в развитии с последующим его применением.

В-третьих, "Педагогика" построена с ориентацией на человека, как знание, помогающее ему в развитии. Поэтому постоянно будет раскрываться связь воспитания и самовоспитания, образования и самообразования. Через это взаимодействуют внешние и внутренние факторы развития человека. Педагогика как наука, собственно, и нужна для того, чтобы, воспользовавшись ее знанием, можно было развить в человеке механизмы саморазвития.

В-четвертых, впервые введено технологическое знание о проектировании педагогических систем, процессов, ситуаций. Это позволило придать педагогике прикладной характер и облегчить переход к изучению методик обучения конкретным дисциплинам.

В книге изложены основные и факультативные знания выделены в тексте вертикальной чертой.

Самые строгие читатели — это вы — студенты, с присущим молодости максимализмом вы резко критичны. Но надеюсь на ваше деятельное творческое отношение к дальнейшему усвоению педагогического знания.

Со своей стороны сделаю все, чтобы читающему легче читалось, сомневающемуся была пища для размышлений, пришедшему к педагогике с любовью не получить разочарований.

Автор

Глава 1.

ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИКУ

1.1. Основные педагогические категории

Изучение педагогики начнем с усвоения ее основных категорий.

Категория обозначает суждение, определение. К категориям относятся наиболее емкие и общие понятия, отражающие сущность науки, ее устоявшиеся и типичные свойства. В любой науке категории выполняют ведущую роль. Они пронизывают все научное знание и как бы связывают его в целостную систему. Не зря употребление слов "категорический", "категоричный" всегда связывается с представлением о решительности и безусловности кого-либо и чего-либо. Педагогика как наука тоже имеет свои категории, отличающие ее от других наук.

Рассмотрим таблицу 1. Основной категорией здесь значится развитие. Знакомство с ней происходило в курсах физиологии и психологии. Раскроем ее определение.

Таблица 1

Система основных педагогических категорий	
Развитие	
Воспитание	Самовоспитание
Образование	Самообразование
Обучение	Самообучение
Воспитательные отношения	

Развитие — это объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических, психических и духовных сил человека, обеспечивающих реализацию его жизненного потенциала, его сущности и назначения.

Развитие проявляется как прогрессивное усложнение, углубление, расширение, как переход от простого к сложному, от незнания к знанию, от низших форм жизни и деятельности к высшим.

Природа очень много дала человеку, но породила слабым. Чтобы сделать его сильным, вполне самостоятельным, надо еще много потрудиться. Прежде всего, обеспечить *физическое развитие* (созревание), т. е. прогрессивные изменения его роста, веса, пропорций тела, накопление мышечной силы и т. д. Взаимосвязано с физическим *физиологическое развитие* человека. Изменяются функции организма в области деторождения, пищеварения, сердечно-сосудистой и нервной систем. В свою очередь, физическое и физиологическое развитие лежит в основе *психического развития* как развитие духовное. Постоянно усложняются и углубляются процессы отражения человеком действительности: ощущения, восприятие, память, мышление, чувства, воображение, а также более сложные психические образования: потребности, мотивы деятельности, способности, интересы, ценностные ориентации и т. д. *Социальное развитие* человека есть продолжение психического развития. Оно состоит в постепенном вхождении его в общество — в общественные, идеологические, экономические, производственные, правовые, профессиональные и другие отношения, в усвоении своих функций в этих отношениях. Усвоив эти отношения и свои функции в них, человек становится членом общества.

Венцом является *духовное развитие* человека. Оно означает осмысление им своего высокого предназначения в жизни, появление ответственности перед настоящими и будущими поколениями, понимание сложной природы мироздания и стремление к постоянному нравственному совершенствованию. Мерой духовного развития может быть степень ответственности человека за свое физическое, физиологическое, психическое и социальное развитие. Духовное развитие все более признается сердцевинной, ядром становления личности в человеке.

Развитие характеризует движение человеческого организма в единстве его телесных, душевных и духовных начал. В этом конечная цель человеческого бытия на Земле. Развить природой данные возможности и полнее реализовать их — вот цель, ради которой веками созидалась сначала народная, а затем и научная педагогика. Если анатомия, физиология, психология, социология определяют механизмы, возможности и пределы человеческого развития, то педагогика показывает, каким образом, посредством чего и в каких условиях это осуществляется. Вот почему такая межнаучная категория, как развитие, входит и в педагогику. Через нее все эти науки связываются в единое человекознание.

Развитие человека представляет собой сложный и чрезвычайно подвижный процесс. Так, он протекает как последовательная смена *стадий развития*. Из психологии известно, что человеческая жизнь проходит через такие стадии, как детство, отрочество, юность, зрелость, взрослость и старость. В силу того, что этот процесс всегда индивидуален, он характеризуется *темпом*: ускоренным, "в пределах нормы" или замедленным. Ускоренный мы видим в периоды активного проявления одаренности человека, а замедленный — в моменты задержек психического развития (дети с ЗПР). Наконец, процесс развития человека описывается *по уровням*, т. е. по степени достижения и реализации природных возможностей человека. Конечно, уровни достижения в развитии зависят от стадии и темпов этого развития. Так, подросток в пределах своего возраста может иметь высокий, средний или низкий уровень своего развития. Характеристика процесса развития человека по стадиям, темпам, уровням — это лишь примеры его динамичности, не исчерпывающие всей сложности.

Развитие каждого своего представителя человечество обеспечивает через воспитание, передавая опыт свой собственный и предшествующих поколений. В воспитании идет своего рода "воспроизводство" себе подобных людей.

Воспитание — это процесс передачи опыта одним поколением и усвоения его другим, обеспечивающий развитие человека.

Воспитание — это уже исторически сложившаяся педагогическая категория. С ее помощью наука и практика объясняют, каким образом внешняя среда влияет на развитие человека. Новорожденному родители передают опыт вертикального хождения, речевого общения, младшему школьнику — опыт математических преобразований, письменного общения, подросткам и юношам — опыт разнообразной деятельности и т. д. Всю жизнь человек усваивает какой-то и чей-то опыт и лишь на его основе создает свой. Только став наследником прошлого, он становится полноценным членом своего общества. В этом смысле воспитание есть культуроформирующий процесс.

В процессе передачи и усвоения опыта новым поколением, т. е. в процессе воспитания, происходит управление развитием, его корректировка, создаются специальные стимулирующие условия для успешного продвижения вперед и т. д.

Может показаться, будто воспитание по отношению к развитию вторично. На самом деле их отношения сложнее. В процессе воспитания человека идет его развитие, уровень которого затем влияет на воспитание, изменяет, углубляет его. Более совершенное воспитание ускоряет темпы развития, которое потом опять влияет на воспитание. На протяжении всей жизни человека эти явления взаимно обеспечивают друг друга.

От термина "воспитание" произошло множество педагогических терминов: воспитатель, воспитанник, воспитанный, воспитанность, воспитуемость, воспитательный и др. Корень у всех один и сущность одна. Воспитатель — человек, призванный или обязанный передавать опыт поколений. Воспитанник — принимающий и усваивающий этот опыт. Воспитанный — успешно усвоивший опыт. Воспитанность — качество личности, отражающее высокую степень усвоения опыта поколений. Воспитуемость — предрасположенность к восприятию и усвоению опыта. Воспитательный — направленный на развитие. Например, воспитательное воздействие, воспитательный процесс, воспитательная система, воспитательное мероприятие и т. д. В педагогической литературе встречаются более узкие трактовки этих понятий: сведение их либо к навыкам хорошего поведения, либо к прямому воздействию на воспитанника. Эти определения сужают данные понятия и потому могут употребляться лишь в узком смысле. В научной педагогике они, как правило, не употребляются.

Категорию "воспитание" используют чрезвычайно широко. Передавать опыт, следовательно, воспитывать, можно через средства массовой информации, в музеях через искусство, посредством религии, в системе управления через политику, идеологию, непосредственно в семье, на производстве через производственные отношения и т. д. Среди них особо выделяется образование.

Образование — это специально организованная в обществе система необходимых для развития человека условий.

Специально организованная образовательная система — это все виды и типы образовательных учреждений с их материально-технической базой, финансами, кадрами, научно-методическим обеспечением. В ней осуществляется передача и прием опыта поколений согласно своим целям, программам, структурам с помощью специально подготовленных педагогов. Посредством такого образования идет управление развитием человека. Все образовательные учреждения в республике объединены в единую *систему образования*.

Образование в буквальном смысле означает создание образа, некую завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью. Поэтому образование нередко трактуют как результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, навыков и умений, отношений. Тогда говорят об образованном человеке. Образованность — качество развившейся личности, усвоившей опыт, с помощью которого она становится способной ориентироваться в среде, приспосабливаться к ней, охранять и обогащать ее, приобретать о ней новые знания и посредством этого непрерывно совершенствовать себя, т. е. опять же повышать свою образованность.

Следует заметить, что в ряде языков "воспитание" и "образование" употребляются как обозначение одной категории. Как видим, "образование" хотя и более узкая категория, чем "воспитание", но еще недостаточно конкретная, чтобы ею пользоваться ежедневно в деятельности. В образовании выделяются процессы, которые обозначают непосредственно сам акт передачи и приема опыта. Это ядро образования — обучение.

Обучение — процесс непосредственной передачи и приема опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся.

В системе образования ведется обучение. Судя по определению, оно состоит из двух частей: передачи опыта (преподавания) и его приема (учения). *Преподавание* обеспечивает передачу опыта поколений и творческой деятельности. *Учение* — усвоение этого разнообразного опыта, его запоминание, заучивание, переосмысление, преобразование и использование. Преподавание — сфера деятельности педагога (учителя, преподавателя, мастера производственного обучения, воспитателя), учение — ученика (воспитанника, учащегося, обучающегося, слушателя).

От слова "учение" в педагогике родился целый ряд специальных терминов: ученик, учащийся, учитель, ученичество, учительская, учебник, учебный, учеба и даже ученый, ученость. Легко догадаться, не заглядывая в словарь, что ученик — это воспитанник, усваивающий передаваемый ему опыт поколений. "Учащийся" и "ученик" используются как слова-синонимы. Учитель — это человек, специально подготовленный для передачи знаний, навыков, умений. Учительская — место в школе, ПТУ, где собираются учителя, и хранится учебная документация. Учебник — книга, где изложен опыт человечества, подготовленная для усвоения его учащимися в виде учебного предмета (дисциплины). С помощью термина "учебный" образован ряд других: учебная деятельность, учебные принадлежности, учебный год и др. Учебная деятельность — это вся система действий учащегося по усвоению человеческого опыта в процессе обучения.

Категории "воспитание", "образование" и "обучение" соотносятся по принципу "матрешки" (рис. 1). Представьте себе маленькую "матрешку" — это обучение. Далее идет средняя "матрешка" — образование и, наконец, большая — воспитание. Увидеть в отдельности каждую из них и описать можно, но нельзя понять одну без другой — игрушка исчезает. Это тот случай, когда внутреннее автономное строение обеспечивает сохранение единой природной целостности.



Рис.1. "Педагогическая матрешка"

В педагогике есть другие понятия, с помощью которых описывается процесс развития человека. Например, "формирование", что означает придание чему-то определенной формы, законченности, завершенности. Формирование связано с такими изменениями в человеке, которые идут целенаправленно, достигая определенных пределов. Человек рождается без знаний и умений, но через воспитание, образование и обучение получает все это в соответствии с возрастом. На каждом возрастном этапе развитие получает свою степень сформированности, не исчерпывая себя. Так поэтапно формируются идеалы, мотивы поступков, отношения и другие свойства человека. Тогда "формирование" понимается как результат развития человека. В педагогике "формирование" употребляется еще в одном смысле, а именно как организаторская деятельность педагога в процессе воспитания, образования, обучения учащихся. Однако чаще всего "формирование" употребляется как понятие, идентичное воспитанию.

Вернемся к "матрешке". Все три ее слоя обозначают внешние по отношению к самому человеку факторы: кто-то ее воспитывает, кто-то образует, кто-то обучает. Эти факторы как бы надличностные. Но ведь сам человек активен уже с рождения. Его роль в воспитании, образовании, обучении огромная, если не решающая. Дело в том, что человек рождается со способностью к развитию. Он не сосуд, куда "сливается" опыт человечества. Он сам способен этот опыт приобретать. В нем есть нечто такое, что управляет его развитием. Это что-то все откровеннее называется духом человека (почти забытый термин). Многие ученые пришли к выводу, что дух есть движущая сила развития. Чтобы внешние факторы достигали успеха, т. е. оказывались способными развивать человека, они непременно должны взаимодействовать с внутренними — с его духом и душой.

Душа и дух как понятия не относятся к области педагогики. Более того, советская наука о человеке вообще не обращалась к ним как к научным понятиям и не исследовала их. В настоящее время душа возвращается в лоно науки. Душа уже стала признаваться как реальность, как явление человеческой сущности, связывающее нас с прошлым и будущим. Условно говоря, в душе есть то, что составляет активность человека, направляет его развитие изнутри, позволяет ему подняться над своим животным происхождением. Душевный мир человека содержит в себе механизмы, позволяющие проникать в него внешним воздействиям. Скорее

всего, человечество создало внешние факторы своего развития в виде воспитания, образования и обучения по своему образу и подобию: то, что заложено в душевном мире, то и было спроецировано вовне. Человек как бы под себя создал внешние факторы своего развития. Как следствие признания фактора духа и души за последние годы в педагогике растет число терминов, обозначающих внутренние состояния и действия: самовоспитание, самообразование, самоформирование, самопланирование, самоконтроль, саморегуляция, самонаблюдение, самоанализ, самоубеждение и т. д. Основными душевными факторами развития человека являются самовоспитание, самообразование, самообучение. Это категории, которые соотносятся с обозначенными в таблице 1.

Самовоспитание — это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие.

Самовоспитание — процесс, входящий в состав воспитания и направленный тоже на развитие человека. Благодаря ему человек в любой воспитательной системе сохраняет себя как независимое природное и социальное существо, несмотря на всю интегрированность, т. е. слитность его с природой и обществом.

Воспитание, если оно не насилие, без самовоспитания невозможно. Их следует рассматривать как две стороны одного и того же процесса, либо как взаимопродолжающие друг друга процессы.

Осуществляя самовоспитание, человек может самообразовываться. Конечно, внутри него нет специальных центров, организовывающих передачу и усвоение прошлого опыта. Но есть механизмы, помогающие приобретать знания, навыки, умения, отношения и совершать творческую деятельность самостоятельно, без помощи педагога. Как педагог определяет цели, содержание образования, так это делает и человек по отношению к самообразованию.

Самообразование — это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие.

Самообразование является мощным фактором, восполняющим и обогащающим образование, организованное обществом. Самообучение является аналогом учению.

Самообучение — это процесс непосредственного получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и самим выбранных средств.

Здесь огромную роль играет внутренний душевный мир человека, не только сознание, но и бессознательный фактор, интуиция, умение учиться не только у учителя, но и у других людей, друзей, у природы. О таком самообучении в народе говорят: "учиться у жизни". Самообучение основывается на потребности в знаниях, на врожденном познавательном инстинкте.

В понятиях "самовоспитание", "самообразование", "самообучение" педагогика описывает внутренний духовный мир человека, его врожденную готовность и способность самостоятельно развиваться. Внешние факторы — воспитание, образование, обучение — лишь условия, стимулы, средства их пробуждения, приведения в действие. Вот почему философы, педагоги, психологи утверждают, что именно в душе человека заложены движущие силы его развития.

Читатель, конечно, отметил, что мы говорим о человеке вообще, а не о личности учащегося. Это не случайно. Во-первых, воспитанию, образованию, обучению как внешним по отношению к любому из нас факторам, в известном смысле, "безразлично" на кого влиять: на человека, ставшего или еще не ставшего личностью, психически здорового или больного. Во-вторых, только с раскрытием понятий "самовоспитание", "самообразование", "самообучение" можно говорить о личности. Степень их присутствия и определяет, насколько человек стал личностью и поднялся над своей биологической природой. В-третьих, понятие "человек" мы употребляем широко, потому что описываемые процессы происходят абсолютно у всех (подросток, юноша, будущий работник) независимо от возраста, пола, принадлежности к профессиональной группе. Все дело в их качестве, интенсивности, возможностях.

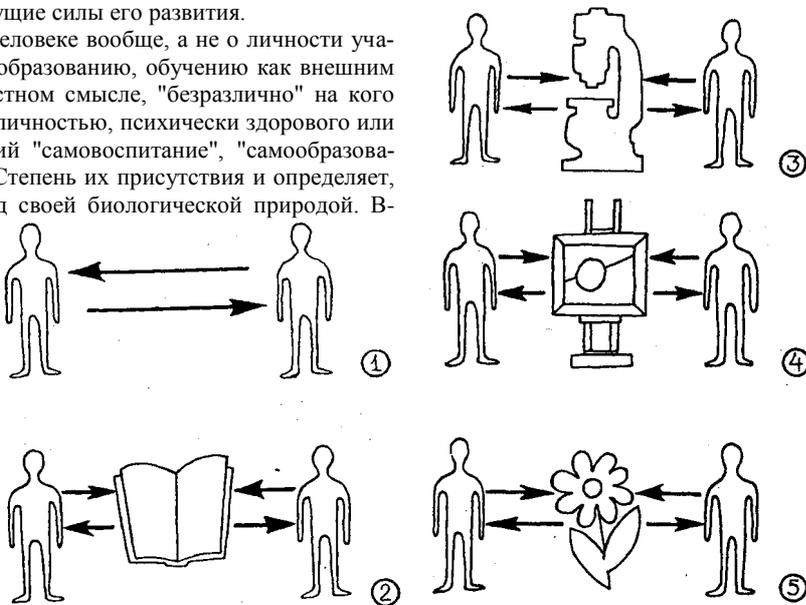


Рис 2. Типы воспитательных отношений:

1. человек — человек; 2. человек — книга — человек; 3. человек — техника — человек; 4. человек — искусство — человек; 5. человек — природа — человек.

Но каким образом педагогика объясняет взаимосвязь воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, обучения и самообучения? Она делает это с помощью категории "воспитательные отношения".

Осуществляя воспитание, образование, обучение, люди в обществе вступают между собой в определенные отношения. Эти отношения принято называть воспитательными, в отличие от экономических, производственных, политических, идеологических, эстетических и др.

Воспитательные отношения есть разновидность отношений людей между собой, направленных на развитие человека посредством воспитания, образования, обучения.

Подчеркнем, что воспитательные отношения — это *всегда* отношения между людьми. Они *всегда* направлены на развитие человека как личности, т. е. на развитие его самовоспитания, самообразования, самообучения.

Воспитательные отношения — это обмен человеческим опытом, его передача, усвоение, использование. В них могут быть включены самые разнообразные средства: техника, искусство, природа и т. д. На основании этого различают такие типы воспитательных отношений, как "человек—человек", "человек—книга—человек", "человек—техника—человек", "человек—искусство—человек", "человек—природа—человек" и т. д. (рис. 2).

Эти рисунки иллюстрируют также структуру воспитательных отношений. В них входят два субъекта и объект. В качестве субъектов могут быть педагог и его воспитанник, педагогический коллектив и коллектив учащихся, родители, т. е. те, кто производит передачу и кто усваивает опыт поколений. Поэтому в педагогике различают *субъект-субъектные отношения*. В целях лучшей передачи знаний, навыков, умений субъекты воспитательных отношений используют, помимо слова, какие-то материализованные средства—объекты.

Отношения между субъектами и объектами принято называть *субъект-объектными отношениями*.

Воспитательные отношения — это микроклеточка, где внешние факторы (воспитание, образование, обучение) сходятся с внутренними человеческими (самовоспитанием, самообразованием, самообучением). В результате такого взаимодействия получается

развитой человек, а в итоге — личность. Особую роль воспитательных отношений отметили прогрессивные педагоги 70-х годов, выступая против так называемой "педагогике мероприятий". Они настаивали на создании "педагогике отношений".

Итак, мы закончили рассмотрение основных педагогических категорий. Некоторым они покажутся оторванными от жизни. Не торопитесь с оценкой. Их роль в теоретической и практической педагогике огромна: они цементируют все педагогическое знание. Их признали и используют и теоретики, и практики. Эти категории складывались веками, постепенно оттачивались, проникали в сознание и опыт специалистов всех стран, разных уровней квалификации, выполняющих любые функции. Этими категориями пользуются родители, общественность, сами учащиеся. Знание этих категорий позволяет всем причастным к воспитанию подрастающих поколений находить общий язык и понимание.

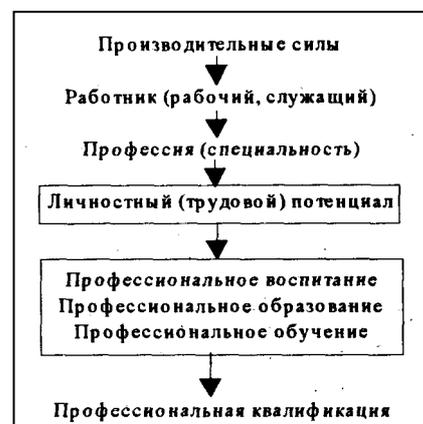
Задания для самостоятельной работы

1. Все ли используемые в тексте термины вам понятны? Если встретились новые неизвестные, узнайте их толкование в различных словарях.
2. Объясните, почему понятия "воспитание", "образование", "обучение" дополнены соответствующими понятиями "самовоспитание", "самообразование", "самообучение"?
3. Попробуйте доказать, что самовоспитание, самообразование и самообучение первичны по отношению к воспитанию, образованию, обучению. Нарисуйте в соответствии со своими взглядами новую "матрешку".
4. В тексте сказано, что воспитание есть культуро-формирующий процесс. Что под этим подразумевается?
5. Еще раз внимательно просмотрите весь материал и подумайте, какие ранее сложившиеся у вас знания предстоит откорректировать: изменить, уточнить, переоценить их роль под влиянием здесь изложенной теории.

1.2. Специфические понятия профессиональной педагогики

Знания категорий, с которыми вы только что познакомились, однако, недостаточно, чтобы инженер-педагог и учитель труда могли работать профессионально. Их деятельность — это не только общее развитие учащихся, но и их профессиональная подготовка. Она имеет определенную специфику, отличающую ее от деятельности учителя общеобразовательных предметов. Инженеру-педагогу и учителю труда нужно хорошо ориентироваться в определенном труде и профессиональной деятельности. В науке они характеризуются через систему специфических понятий (таблица 2).

Таблица 2
Система специфических понятий профессиональной педагогики



Этих понятий минимум восемь. Часть из них не является чисто педагогическими. Например, "производительные силы", "работник", "профессия" — из области экономики и организации производства, "личностный потенциал" — из области социологии. Все восемь понятий практически пограничные, т. е. родились на стыке наук и используются в нескольких науках сразу.

Производительные силы есть составная часть общественного способа производства, в которую входят субъекты труда (люди) и объекты труда (средства и предметы труда).

Из этого определения вытекает, что в училищах, колледжах, техникумах, УПК и в некоторых школах учащиеся готовятся, условно говоря, стать производительной силой. Чтобы выполнить эту общественную функцию, неизбежную для каждого человека, они должны быть достаточно развиты и профессионально подготовлены. Человек является главным элементом производительных сил. Он совершает *производительный труд* по созданию материальных благ или продуктов интеллектуальной деятельности.

Работник — это человек, нанятый на производство (государственное или частное), осуществляющий *производительный труд* и живущий за счет оплаты своего труда.

Рабочий — это работник физического труда, требующего начального или среднего профессионального образования.

Служащий - это работник обслуживающего труда, основанного на интеллектуальной деятельности.

Работник, рабочий и служащий являются субъектами труда и представляют производительные силы. Подготовка их возложена на учебно-воспитательные учреждения профессионально-технического образования, отделы технического обучения предприятий, учебно-производственные комбинаты и иногда на школы, где введены производственное обучение, допрофессиональная и начальная профессиональная подготовка. Этой работой занимаются инженеры-педагоги и учителя труда. Они дают учащимся профессию (специальность). Во время обучения будущие рабочие и служащие представляют трудовые ресурсы страны. *Трудовые ресурсы* — это часть населения, обладающая необходимым физическим и умственным развитием, способная к труду, но еще не вовлеченная в него.

Распределение работников, в том числе рабочих и служащих, по профессиям производится на основе разделения труда. Это разделение предполагает специальную подготовку для выполнения определенных работ. Чтобы стать работником, необходимо освоить какую-либо профессию.

Профессия — это род трудовой деятельности, требующий специальной подготовки и используемый как источник существования.

Специальность — это вид трудовой деятельности в рамках определенной профессии.

Наименование профессии определяется характером и содержанием труда, служебными функциями, применяемыми орудиями или предметами труда. Полный перечень рабочих профессий (специальностей и их точные наименования даются в таком государственном документе, как Тарифно-квалификационный справочник.

Получение профессии в рамках начального профессионального образования обязательно связано с дальнейшим *развитием* учащегося. Оно осуществляется также посредством его *воспитания, образования, обучения*. При этом продолжают формироваться механизмы *самовоспитания, самообразования и самообучения*. Однако профессиональная подготовка отличается от общеобразовательной подготовки тем, что в ходе ее осуществляется развитие личностного, в смысле трудового, потенциала работника, еще в училище.

Личностный потенциал работника — это степень его общего и профессионального развития, определяющая успешность *совершения трудовой деятельности по определенной профессии (специальности)*.

Личностный (трудовой) потенциал включает в себя:

психофизиологический потенциал — уровень физического развития, состояния здоровья, работоспособность, выносливость, обеспечивающие успешное выполнение трудовых функций;

квалификационный потенциал — систему общих и специальных знаний и умений, обуславливающих способность совершать конкретную профессиональную деятельность;

социально-педагогический потенциал — уровень гражданского сознания, отношения к труду и профессии, интересы, уровень культуры, способствующие повышению эффективности труда.

Например, к личностному потенциалу токаря относятся физическая выносливость ног и рук, хороший глазомер, техническое мышление, способность к техническому творчеству; сварщика — тактильное восприятие, восприятие пространства, точность координации движений, ощущение монолитности предметов; строителя — хорошее физическое здоровье, -способность выносить резкую смену температур, ощущение пространства, отсутствие страха высоты. Каждому из них необходимо терпимое, более того, эмоционально окрашенное, благожелательное и бережное обращение с предметами и орудиями труда, некоторый трепет и любовь к ним, ощущение комфорта от взаимодействия с ними. Опыт поколений убеждает, что в этом случае техника служит дольше, она более "послушная", а результаты труда выше.

Заметим, что личностный потенциал придает процессу развития будущего работника профессиональную направленность. Вместе с тем он есть лишь часть развития молодого человека, ибо жизнь его не исчерпывается профессиональной деятельностью.

Развитие личностного потенциала работника достигается посредством *профессионального воспитания, профессионального образования, профессионального обучения*. Эти три понятия входят в ранее изученные — воспитание, образование, обучение. Специфика состоит в их направленности на развитие личностного потенциала, как трудового потенциала будущего специалиста.

Закономерно также употребление таких понятий, как *профессиональное самовоспитание, профессиональное самообразование, профессиональное самообучение*. Они тоже входят в ранее изученные — самовоспитание, самообразование, самообучение. Их специфика — в направленности на развитие личностного потенциала работника своими собственными средствами.

Это сложный процесс профессионального самовоспитания, самообразования, самообучения, осуществляемый в единстве с профессиональным воспитанием, образованием, обучением, направленный на развитие личностного потенциала, называется *профессиональным становлением* работника.

В ходе профессионального становления специалиста идет рост его профессионального мастерства. *Профессиональное мастерство* — это свойство личности, приобретаемое в процессе опыта и представляющее собой высший уровень овладения профессиональными знаниями, навыками, умениями и элементами творческой деятельности. В зависимости от уровней развития мастерства различают квалификацию рабочих.

Профессиональная квалификация — это ступени профессиональной подготовленности работника к выполнению того или иного вида труда определенного качества и определенной сложности.

В рабочих специальностях - квалификация определяется в *разрядах*. Их свыше шести, но действует, как правило, 6-разрядная сетка. Из училищ выходят преимущественно рабочие 3—4-го разрядов. В зависимости от разряда квалификация рабочего подразделяется на низшую, среднюю, высшую и высочайшую. Высшая и высочайшая рабочие квалификации характеризуют профессионализм рабочего. *Профессионализм* — это не только мастерское владение профессией (специальностью), но и высокая гражданская зрелость, ответственность и наличие чувства профессионального долга.

Итак, вы убедились, что инженеру-педагогу и учителю труда придется иметь дело не только с общим развитием подростков и юношей, но, прежде всего с их профессиональным развитием. А это ответственность перед экономикой, производством, обществом и самими обучающимися. Результаты профессиональной подготовки выражаются в *производительности труда*, в *отношении к профессии*, в наличии *творческого компонента* в деятельности. В итоге формируется новый тип конкурентоспособного работника. *Конкурентоспособный работник* — это тот, кто может предложить на рынке труда и рабочей силы свои умелые руки, умную голову и воспитанную душу, т. е. свои качества, как товар, за достойную цену, обеспечивающую благополучие его и его семьи. Конкурентоспособный работник — это тот, в ком сегодня есть реальная потребность у государственных и негосударственных предприятий (и учреждений), кто может производить продукт, в котором есть реальная потребность. В противном случае работник легко становится безработным.

Безработный — лицо, зарегистрированное в службе занятости (бирже труда) в качестве ищущего работу при условиях: отсутствие работы, отвечающей имеющимся профессиональным знаниям, навыкам и умениям; невозможность подбора подходящей работы из-за отсутствия соответствующей профподготовки, утраты способностей к выполнению работ по прежней специальности; необходимость повышения квалификации по имеющимся профессиям (специальностям).

Как видим, инженеру-педагогу нужно знание как основных, так и дополнительных профессионально значимых понятий. Без них, например, деятельность мастера производственного обучения лишилась бы своей направленности и цели.

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте свой личностный потенциал будущего педагога профессионального обучения (составьте самохарактеристику).
2. Подумайте, почему в тексте понятие "рабочий" не связано с понятием "рабочий класс"? Оправдано ли это?
3. Разработайте свое определение понятий "профессиональное мастерство" и "профессионализм". Обогадите данные в тексте характеристики.
4. Узнайте о наличии рабочих разрядов у студентов вашей учебной группы. Проанализируйте их рабочую квалификацию с точки зрения достаточности для обучения будущих работников в системе начального профессионального образования.

1.3. Педагогика как наука о человеке

Знание основных педагогических категорий и специфических понятий облегчит понимание педагогики как науки. Но это не просто. По силе абстракций и обобщений, отвлечений от конкретного человека и жизненных ситуаций педагогика стоит вровень с философией. Не всем дается понимание педагогического знания с одного прочтения. Нужен трудолюбивый, проницательный и терпеливый ум.

Педагогическое знание — одно из древнейших. Оно зародилось вместе с человеческим обществом, когда появилась потребность передавать нарождающимся поколениям с трудом добываемый опыт выживания. Рассмотрим таблицу 3.

Таблица 3

Этапы становления научной педагогики	
Общественно-экономическая формация	Формы существования педагогического знания
Первобытное общество	Житейские нормы
Первобытнообщинная общественно-экономическая формация	Традиции, предания, обычаи
Рабовладельческая общественно-экономическая формация	Философия как наука. Педагогическое знание в составе философии.
Феодальная общественно-экономическая формация: расцвет феодализма	Теология как ветвь философии. Педагогическое знание в составе теологии.
эпоха Возрождения и Реформации (зарождение капитализма)	Философия, теология, художественная литература, появление первых педагогических работ.
Капиталистическая общественно-экономическая формация	Педагогика как наука. Развитие педагогических теорий.

Уже в первобытном обществе возникли воспитательные отношения по передаче опыта поколений и его усвоению. На протяжении всей истории они усложнялись, углублялись. Так, сегодня взрослые поколения не только передают знания и умения детям, но и вовлечены сами в процесс получения нового опыта. Особенно это заметно при повышении квалификации и смене профессии.

Воспитательные отношения породили разнообразные формы своего фиксирования. Как видно из таблицы 3, первоначально это были житейские нормы — верования, правила, требования. Затем постепенно сложились традиции, предания, обычаи, народный фольклор о том, какой опыт и как надо передавать молодежи, какие требования предъявляет к ней общество. Постепенно, из эпохи в эпоху, при сохранении всех ранее рожденных форм запечатления воспитательных отношений появлялись новые.

В период рабовладения в Древней Греции появился термин "*педагог*", давший затем название целой науке. Обозначал он тогда раба, водившего детей рабовладельцев в школу. Термин "*школа*" тоже зародился в то время. Значение его сохранилось до сих пор: школа — это место учения.

Рождение научной педагогики относят к концу XVII века, когда появились массовые школы и первые научно-педагогические работы. Эти события связаны с именем чешского педагога Я. А. Каменского. Он первым написал правила поведения учащихся, а затем и самый крупный свой труд "Великая дидактика". Все его труды дошли до нас, не потеряв своего значения. Экспериментальная педагогика появилась значительно позже — на рубеже XIX—XX веков.

Как ни менялась педагогика, неизменным оставался *объект познания* — человек, развивающийся в результате воспитательных отношений. *Предмет педагогики* — воспитательные отношения, обеспечивающие развитие человека. Отсюда и определение самой науки.

Педагогика — это наука о воспитательных отношениях, возникающих в процессе взаимосвязи воспитания, образования и обучения с самовоспитанием, самообразованием и самообучением и направленных на развитие человека.

Данное определение построено на известных нам понятиях. Собственно, педагогику можно определить как науку перевода опыта одного поколения в опыт другого. Теперь понятно, почему тема о сущности нашей науки следует за объяснением основных понятий?

Педагогика есть наука, поскольку обладает всеми признаками последней. Кроме объекта и предмета познания она имеет свой *понятийный аппарат*, отличающий ее от других наук. С основными категориями и понятиями мы уже познакомились. Другие будем изучать в ходе всего курса. Таковых более ста. Именно они создают фундамент науки, придают ей логичность и определенность.

Педагогика имеет свои *методы познания*. Самыми распространенными и приемлемыми для педагогов практиков являются: наблюдение за отношениями и деятельностью воспитанников, беседа с ними и их родителями, изучение продуктов деятельности и документации, эксперимент по улучшению воспитательных отношений и результатов развития каждого учащегося и др. Методов достаточно много, число их растет, особенно с приходом компьютера в теоретическую и практическую педагогику.

Наконец, для любой науки важно иметь своего *потребителя*, т. е. пользователя. Педагогика его имеет в лице тех, кто занят передачей опыта от одного поколения другому, кто усваивает этот опыт, кто организует воспитательные отношения. Утверждают, что число таких людей быстро растет и достигнет своего пика в начале XXI века. Педагогику надо знать родителям, воспитателям, преподавателям, мастерам производственного обучения, наставникам, руководителям кружков и секций, руководителям учебных заведений. Более того, педагогическое знание нужно и самим учащимся, осуществляющим различную шефскую работу, ведущим общественную деятельность или организующим самовоспитание, самообразование, самообучение, готовящимся к созданию семьи и воспитанию своих детей.

С помощью четко обозначенных объекта, предмета, методов познания, наличия своего понятийного аппарата, педагогика и педагога сознательно выделяют себя, своих воспитанников, процессы воспитательных отношений и их результаты из сложной сети явлений действительности. Обозначается зона действий педагога, границы его возможностей. В этом плане предлагаем разобраться в понятиях "воспитательный" и "педагогический". Когда хотят обозначить цель — развитие человека, а также подчеркнуть объективный характер явления, употребляют понятия "воспитательное воздействие", "воспитательная деятельность", "воспитательная система" и др. Термин "педагогический" употребляется, когда хотят подчеркнуть научный, профессионально-организованный характер явления, например педагогическое воздействие, педагогическая деятельность, педагогическая система и др. Это значит, что воздействие, деятельность и система созданы или выбраны *профессионально подготовленными людьми*. Здесь акцент делается не на цели развития, а на качестве средств этого развития, обещающее успех при их применении. В известном смысле "педагогический" обозначает гарантированность, научную достоверность факторов воспитания.

Разнообразие объектов и предмета педагогического познания, обилие конкретных потребителей сделали некогда единую педагогику расчлененной на отрасли и ветви. *Отрасли педагогики* выделяются на основе различий объектов познания. Если в ней рас-

сма­три­ва­ют­ся вос­пи­та­тель­ные от­но­ше­ния и раз­ви­тие де­тей до шко­лы, то это дош­ко­ль­ная пе­да­го­гика; е­сли в пе­ри­од уче­бы в шко­ле — шко­ль­ная. Е­сли пе­да­го­гика рас­сма­три­ва­ет под­го­тов­ку че­ло­ве­ка к де­я­тель­но­сти по про­фес­сии, то это *про­фес­си­о­наль­ная пе­да­го­гика*. Так, вы­де­ля­ют воен­ную пе­да­го­гика, де­фек­то­ло­гию и дру­гие от­рас­ли. Внут­ри от­рас­лей раз­ли­ча­ют *вет­ви* пе­да­го­гика на ос­но­ве вы­де­ле­ния по­тре­би­те­ля (поль­зо­ва­те­ля) пе­да­го­гиче­ско­го зна­ния. На­при­мер, про­фес­си­о­наль­ная пе­да­го­гика под­раз­де­ля­ет­ся на пе­да­го­гика про­фес­си­о­наль­но-тех­ни­че­ско­го, сред­не­го спе­ци­аль­но­го и ву­зов­ско­го об­ра­зо­ва­ния, про­из­вод­ствен­ную пе­да­го­гика. В пер­вом слу­чае поль­зо­ва­те­ль — пе­да­го­ги уч­ре­жде­ний сис­те­мы под­го­тов­ки ра­бочих, во вто­ром — пе­да­го­ги тех­ни­ку­мов, в тре­тьем — ву­зов, в чет­вер­том — про­из­вод­ство.

Пе­да­го­гика про­фес­си­о­наль­но-тех­ни­че­ско­го об­ра­зо­ва­ния (про­фес­си­о­наль­но-тех­ни­че­ская пе­да­го­гика) — нау­ка срав­ни­тель­но мо­ло­дая. Дол­гое вре­мя она раз­ви­ва­лась как вспо­мо­га­тель­ная пре­иму­щес­вен­но в сис­те­ме про­фес­си­о­наль­ной и час­тич­но про­из­вод­ствен­ной пе­да­го­гика. След­стви­ем это­го яв­ля­ет­ся ото­ж­де­ств­ле­ние их до сих пор не­ко­то­ры­ми ав­то­ра­ми. Ме­жду тем ин­тен­сив­ное раз­ви­тие этих вет­вей про­фес­си­о­наль­ной пе­да­го­гика про­те­ка­ло как по­сто­ян­ное уточ­не­ние об­ъек­та и пред­ме­та их поз­на­ния. Это при­ве­ло к вы­де­ле­нию но­вой от­рас­ли — пе­да­го­гика про­фтех­об­ра­зо­ва­ния, че­му в зна­чи­тель­ной сте­пени спо­соб­ст­во­ва­ло мас­со­вое соз­да­ние сред­них проф­тех­учи­лищ. В но­вую нау­ку во­шли зна­ния из двух пра­ро­ди­тель­ниц, ор­га­ни­че­ски пе­ре­пле­та­ясь ме­жду со­бой и соз­да­вая ус­ло­вия для ро­ж­де­ния но­во­го зна­ния.

Дан­ная кни­га пред­став­ля­ет со­бой со­еди­не­ние зна­ний об­щей пе­да­го­гика и пе­да­го­гика про­фтех­об­ра­зо­ва­ния. Она пред­наз­на­че­на, пре­жде все­го, пре­по­да­ва­те­лям тех­ни­че­ских дис­ци­п­лин, ма­стерам про­из­вод­ствен­но­го об­ра­зо­ва­ния, учи­те­лям тру­да, т. е. всем, кто ве­дет про­фес­си­о­наль­ную под­го­тов­ку ра­бот­ни­ков на ур­ов­не на­чаль­но­го и сред­не­го про­фес­си­о­наль­но­го об­ра­зо­ва­ния. От­сю­да вы­те­ка­ют сле­ду­ю­щие *за­да­чи*, ко­то­рые мож­но ре­шать, ис­поль­зуя эти зна­ния:

выяв­ле­ние и про­ек­ти­ро­ва­ние вос­пи­та­тель­ных от­но­ше­ний, обес­пе­чи­ва­ю­щих раз­ви­тие че­ло­ве­ка;

оп­ре­де­ле­ние осо­бен­но­стей про­ек­ти­ро­ва­ния вос­пи­та­тель­ных от­но­ше­ний в ус­ло­виях про­фес­си­о­наль­ной под­го­тов­ки в шко­ле, ПТУ, кол­лед­же, на про­из­вод­стве и т. д.

Пе­да­го­гиче­ская нау­ка соз­да­на че­ло­вечес­т­вом для удо­вле­тво­ре­ния своих по­тре­бо­стей в вос­про­из­вод­стве об­щес­т­вен­но­го че­ло­ве­ка. На­сколь­ко ус­пеш­но она справ­ля­ет­ся со сво­и­ми за­да­ча­ми, как по­мо­га­ет прак­ти­ке ус­пеш­нее раз­ви­вать но­вые и но­вые по­ко­ле­ния, за­ви­сит от це­ло­го ря­да *ус­ло­вий*. Од­ним из та­ких ус­ло­вий яв­ля­ет­ся сте­пень де­мо­кра­ти­за­ции об­щес­тва. Чем боль­ше сво­бод у учас­тни­ков вос­пи­та­тель­ных от­но­ше­ний, тем пол­нее ис­поль­зу­ют­ся пе­да­го­гиче­ские зна­ния, тем боль­шая по­тре­бо­ность в них удо­вле­тво­ря­ет­ся. Пе­да­го­гика по су­ти сво­ей нау­ка де­мо­кра­ти­че­ская. По­это­му пол­нее раз­ви­вать­ся она мож­ет толь­ко в ус­ло­виях оп­ре­де­лен­ной сво­боды от по­ли­ти­ки и пар­тий. Пе­да­го­гика идет от че­ло­ве­ка и слу­жит ему.

Дру­гим ус­ло­ви­ем, при ко­то­ром пе­да­го­гика спо­соб­на ус­пеш­но раз­ви­вать­ся, яв­ля­ет­ся тес­ная связь ее с прак­ти­кой. Ис­то­рия по­ка­зы­ва­ет, что их раз­ви­тие идет вол­но­об­раз­но, как бы "пуль­са­ра­ми", ко­гда впе­ред по про­дук­тив­ным иде­ям, те­о­ри­ям, ре­зуль­та­там про­дви­га­ет­ся то те­о­рия, то прак­ти­ка. Так, из­вест­но, что в 80-х го­дах в пе­да­го­гика на­шей стра­ны бы­ло раз­ви­то но­ва­ци­он­ное дви­же­ние пе­да­го­гов-прак­ти­ков — В. Ф. Ша­та­ло­ва, Н. Н. Пал­ты­ше­ва, Ю. Д. Го­род­ков, и др. Сей­час де­ло за те­о­ри­ей, ко­то­рая толь­ко и мож­ет об­об­щить прак­ти­ку, выд­ви­нуть но­вые иде­и и по­мочь мас­со­вой шко­ле, проф­тех­учи­лищу в раз­ви­тии уча­щих­ся. Связь те­о­рии с прак­ти­кой долж­на быть повсю­ду: пе­да­го­гиче­ские иде­и — про­верять­ся экс­пер­имен­таль­но, ус­пех учи­те­ля — за­ви­сеть от поль­зо­ва­ния те­о­ри­ей. Те­о­рия без прак­ти­ки мер­тва, но толь­ко она ос­ве­ща­ет прак­ти­ке путь.

На­ко­нец, еще од­ним ус­ло­ви­ем ус­пеш­но­го раз­ви­тия пе­да­го­гика как нау­ки яв­ля­ет­ся со­от­вет­ствие пе­да­го­гиче­ских иде­й тем цен­но­стям, ко­то­рых при­дер­жи­ва­ет­ся об­щес­тво. Как рань­ше учи­ли мо­ло­дежь жи­тей­ским нор­мам, пред­а­ни­ям, тра­ди­ци­ям, т. е. куль­ту­ре, так и сей­час на на­уч­ном ур­ов­не долж­ны ей пе­ре­да­вать­ся те цен­но­сти, от­но­ше­ния, зна­ния, ко­то­рые при­ня­ты на­ро­дом, на­ци­ей, об­щес­т­вом в це­лом и со­став­ля­ют их куль­ту­ру. Чем бли­же бу­дут сходиться цен­но­сти пе­да­го­гика и об­щес­тва, тем боль­ше мож­но рас­счи­ты­вать на при­зна­ние об­щес­т­вом пе­да­го­гиче­ско­го зна­ния.

Соз­да­ние этих ус­ло­вий для про­ве­де­ния пе­да­го­гиче­ских ис­сле­до­ва­ний и на­пи­са­ния книг по пе­да­го­гика по­зволит оградить ее от вли­я­ния из­ме­ня­ю­щих­ся по­ли­ти­че­ских и пар­тий­ных те­че­ний и обес­пе­чить ей вполне са­мо­сто­ятель­ное раз­ви­тие. Пе­да­го­гика мож­ет и долж­на за­ви­сеть в пер­вую оче­редь от *Че­ло­ве­ка*.

И еще о *пер­спек­ти­вах раз­ви­тия пе­да­го­гиче­ской нау­ки*. Без пре­уве­ли­че­ния, ей пре­дугото­ва­на ве­ли­кая судь­ба, ибо толь­ко она по сво­ей при­ро­де спо­соб­на ока­зы­вать по­мощь че­ло­ве­ку в об­ра­зо­ва­нии и вос­пи­та­нии, а че­рез них и в раз­ви­тии. Все де­ло в том, как по­ни­ма­ет са­ма пе­да­го­гика *Че­ло­ве­ка*, ка­кое ме­сто ему от­во­дит в своих ис­сле­до­ва­ни­ях.

До эпо­хи Воз­ро­ж­де­ния и Ре­фор­ма­ции пе­да­го­гика опи­ра­лась на те­о­ло­гиче­ское (ре­ли­ги­оз­ное) зна­ние. *Те­о­ло­гиче­ский цен­тризм* счи­тал че­ло­ве­ка об­ра­зом и по­добием Бо­жьим. В его обя­зан­но­сти вхо­дило при­нимать и разъяс­нять сло­во Бо­жье, под­чи­нять­ся бо­же­ствен­ным си­лам, тер­петь зем­ные тя­го­ты и вос­хва­лять Соз­да­те­ля. На смену этим взгля­дам, а ско­рее в до­пол­не­ние к ним, при­шел *ан­тро­по­ло­гиче­ский цен­тризм*. Со­глас­но ему цен­тром Все­лен­ной яв­ля­ет­ся Че­ло­век. Толь­ко от него и че­рез него мож­но по­нять при­ро­ду, об­щес­тво и са­мо че­ло­вечес­кое мы­шле­ние. В пе­да­го­гика то­же не­льзя по­нять ни струк­ту­ру, ни ре­зуль­та­ты вос­пи­та­ния, об­ра­зо­ва­ния, обу­че­ния вне струк­ту­ры це­лост­ной при­ро­ды че­ло­ве­ка. Это на­прав­ле­ние наб­ра­ло си­лу и се­го­дня счи­та­ет­ся наи­бо­лее пер­спек­тив­ным в пе­да­го­гиче­ской нау­ке. Но и это не счи­та­ет­ся вен­цом иде­й, на ко­то­рых в пер­спек­ти­ве мож­ет раз­ви­вать­ся на­ша нау­ка. Учен­ные пред­ска­зы­ва­ют зарож­де­ние ко­сми­че­ско­го ми­ро­воз­зре­ния и те­о­рии *ко­с­мо­цен­тризма*. Со­глас­но этой те­о­рии Че­ло­век объ­яс­ня­ет­ся толь­ко в един­стве с Ко­с­мо­сом. Сто­рон­ни­ки ее до­ка­зы­ва­ют су­щес­тво­ва­ние транс­цен­дент­но­го (вы­хо­дя­ще­го за пре­де­лы са­мо­го че­ло­ве­ка и да­же Зем­ли) мы­шле­ния, еди­ной ко­сми­че­ской (но­осфер­ной) мы­сли­тель­ной об­ло­ч­ки Все­лен­ной. Е­сли эта те­о­рия бу­дет под­твер­ж­да­ть­ся, то пе­да­го­гика пред­сто­ит круп­ней­шая пе­ре­строй­ка в на­прав­ле­нии ее на раз­ви­тие че­ло­ве­ка, об­ща­ю­ще­го­ся с дру­ги­ми ми­ра­ми.

Все три ми­ро­воз­зре­ния в по­ни­ма­нии Че­ло­ве­ка се­го­дня ак­туаль­ны. Ре­ли­гия, не­смот­ря на де­сят­ки лет го­не­ний и за­пре­тов, не умер­ла. Бо­лее то­го, ее вли­я­ние на лю­дей се­го­дня рас­ши­ря­ет­ся. Би­блия е­сть пер­вый учеб­ник по пе­да­го­гика в ду­хе те­о­ло­гиче­ско­го пред­став­ле­ния о че­ло­ве­ке. Ан­тро­по­ло­гиче­ский цен­тризм, на­чав­ший­ся с К. Д. Ушин­ско­го, по­сле де­ся­ти­ле­тий за­бвения е­ще толь­ко раз­ви­ва­ет­ся и на­хо­дит своих по­сле­до­ва­те­лей. Ко­с­мо­цен­тризм ны­не раз­ви­ва­ет­ся в ря­де учений, и на­хо­дит е­ще боль­ше по­сле­до­ва­те­лей.

За­да­ния для са­мо­сто­ятель­ной ра­боты

1. Ка­кие из ран­ее изу­чен­ных по­ня­тий ис­поль­зо­ва­лись для рас­кры­тия дан­ной те­мы? Про­верь­те по тек­сту, кор­рек­тно ли бы­ло их упо­тре­бле­ние?

2. Из по­ня­тий, со­став­ля­ю­щих оп­ре­де­ле­ние пе­да­го­гика, сфор­му­ли­руй­те е­ще два ва­ри­ан­та оп­ре­де­ле­ний, не ис­ка­жая за­ло­жен­но­го в нем смы­сла.

3. На ос­но­ве об­ще­го оп­ре­де­ле­ния пе­да­го­гика по­строй­те свое оп­ре­де­ле­ние пе­да­го­гика про­фтех­об­ра­зо­ва­ния.

4. Со­ставь­те сло­вник — ал­фа­ви­т­ный пе­ре­чень тер­ми­нов, об­оз­на­ча­ю­щих воз­мож­ных поль­зо­ва­те­лей пе­да­го­гиче­ско­го зна­ния.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

2.1. Общая характеристика педагогического процесса

Для того чтобы воспитательные отношения приводили растущего человека к развитию, их необходимо определенным образом организовать. С этой целью и создается педагогический процесс.

Педагогический процесс есть способ организации воспитательных отношений, заключающийся в целенаправленном отборе и использовании внешних факторов развития участников.

Процессом принято называть явления, протекающие во времени и пространстве, внутри которых происходит смена состояний, приводящая в свою очередь к смене стадий развития. Понятие "педагогический процесс" соответствует этому определению. Как мы увидим далее, педагогический процесс имеет свою структуру, протекает в определенное время, в определенных пространственных условиях. Педагогический процесс неповторим: это движение, которое, возникнув, продолжается и "уходит".

Педагогический процесс создается педагогом. С его помощью педагог организует взаимно приемлемые отношения с воспитанником, направляет и стимулирует развитие воспитанника, защищает от вредных воздействий среды.

В известном смысле педагогический процесс есть способ защиты растущего организма от неблагоприятных воздействий. Не зря издательство "Педагогика" сделало своей эмблемой защищенный руками человека молодой росток (рис. 3).

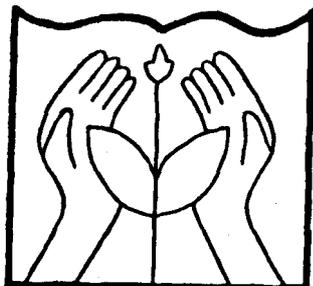


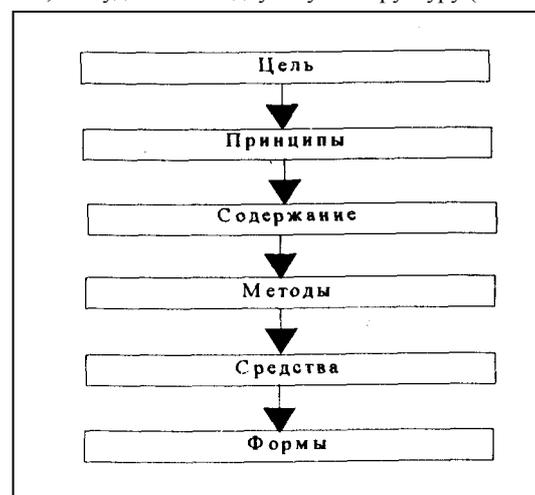
Рис. 3. Эмблема издательства "Педагогика"

Параллельно с понятием "педагогический процесс" существует и другое — "воспитательный процесс". Второе понятие значительно шире первого, оно обозначает все виды организации воспитательных отношений, возникающих без посредства педагога. Так, возможен воспитательный процесс в семье, при посещении учащимися театра, музея и т. д. Не удивляйтесь, когда встретите понятие "воспитательный процесс", употребленное идентично понятию "педагогический процесс". Подобное употребление допускается, т. к. понятия имеют единую природу: оба подразумевают организацию воспитательных отношений.

Существует также понятие "производственный процесс". Если производственный процесс организуется в целях воспитания, образования и обучения учащихся, например в учебном цехе завода, в мастерских школы или училища, то тогда понятие "производственный процесс" тоже относится к числу педагогических и становится производственно-педагогическим.

Где бы ни протекал педагогический процесс, каким бы педагогом ни создавался, он будет иметь одну и ту же структуру (таблица 4).

Таблица 4
Структура педагогического процесса



Это классическая структура педагогического процесса, выстраданная всей историей теоретической и практической педагогики. Из шести компонентов состоит деятельность любого педагога по организации воспитательных отношений: и талантливых А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского, и бездарного, имя которого не знает никто, кроме его несчастных учеников. Эти компоненты для педагога, как ноты для музыканта: ими можно сыграть и сонаты Бетховена, и простенькую песенку. Дадим краткую характеристику данным компонентам.

Цель как начальный компонент педагогического процесса состоит в том, чтобы педагог и воспитанник выработали или просто представили себе конечный результат своего взаимодействия.

Принципы предназначены для определения основных направлений достижения цели.

Содержание — это часть опыта поколений (например, учебный материал), который передается учащимся для достижения поставленной цели согласно выбранным направлениям.

Методы — это действия педагога и учащегося, посредством которых передается и принимается содержание, перерабатывается и затем воспроизводится.

Средства как материализованные предметные способы "работы" с содержанием, используются в единстве с методами.

Формы организации педагогического процесса придают ему логическую завершенность, законченность.

В педагогическом процессе все совершается последовательно: определив цели и направления их достижения, мы в соответствии с ними отбираем содержание, затем выбираем методы, средства его подачи и усвоения и все это "объединяем" в форме.

Идет урок производственного обучения.

Тема "Обработка резьбовых поверхностей (нарезание резьбы)".

Мастер ставит цели: научить нарезать круглыми плашками треугольную (крепежную) наружную резьбу на стержнях и трубах; познакомить учащихся с приемами накатывания резьбы на стержнях; научить нарезать метчиками треугольную (крепежную) внутреннюю резьбу в сквозных и глухих отверстиях; ознакомить учащихся с приемами нарезания внутренней резьбы на сверлильном станке.

Мастер будет руководствоваться следующими принципами:

единства теории и практики, политехнизма и профессиональной, направленности педагогического процесса.

Содержание педагогического процесса будет определяться тем, что на всю эту тему отводится 12 ч., а данный урок идет 6 ч. Следовательно, мастер все содержание темы будет делить на две части. Перед началом передачи знаний и формирования новых умений он проверит, как усвоили будущие рабочие содержание понятий по спецтехнологии: элементы и профили резьб, стандарты на резьбы, резьбонарезной и резьбонакатный инструменты, их геометрические параметры, таблицы резьб, процесс образования резьб, контроль резьб. Мастер выбирает объекты работы, готовит материал, продумывает новые дополнительные сведения о резьбе, которые он передаст ребятам.

Отработав содержание, он отбирает методы и средства его передачи. Мастер использует вводный инструктаж, беседу, показ, проводит опрос и получает ответы, упражняет действия учащихся, оценивает результаты работы и т. д. Все это он проводит в такой организационной форме педагогического процесса, как урок производственного обучения.

Все компоненты педагогического процесса есть на уроке. Воспитательные отношения во время урока строятся в зависимости от того, как организуется мастером педагогический процесс. На уроке могут возникнуть благоприятные взаимоотношения, способствующие эффективной передаче знаний и умений, развитию интереса учащихся к материалу, к осваиваемой профессии, могут упражняться зачатки профессиональной ловкости, аккуратности, бережливости и т. д. В результате таких воспитательных отношений происходит развитие будущего рабочего: его знаний, умений и профессионально значимых личностных качеств.

Таким образом можно проанализировать индивидуальную беседу мастера с учащимся, коллективное посещение музея или театра, встречу учащихся с ветераном труда и даже случайный разговор мастера с учащимся.

Педагогический процесс создается преподавателем для осуществления воспитания, образования и обучения учащихся. У каждого учащегося есть своя цель обучения. В период учебы в училище учащиеся имеют свои сформировавшиеся принципы, которые проявляются в отношении к учебе, преподавателям. Усваивая содержание материала, учащиеся используют свои методы, средства учения. Педагогический процесс, подготовленный преподавателем, отражается на учащемся, охватывая его внутреннюю сферу, но это не зеркальное отражение. Цели преподавателя и учащегося даже в течение одного урока могут расходиться. Чем ближе внешний процесс преподавания и внутренний процесс учения, тем успешнее идет педагогический процесс и, как его результат, лучше строятся воспитательные отношения. Таким образом, педагогический процесс создается преподавателем для учащихся, в него вовлекаются все внутренние силы самовоспитания, самообразования и самообучения учащихся.

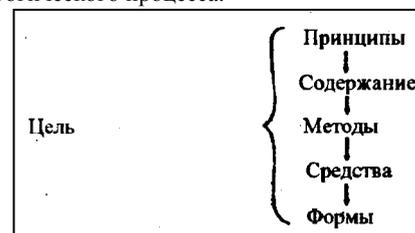
Задания для самостоятельной работы.

1. Перечислите все функции педагогического процесса по отношению к воспитаннику.
2. Поставьте в логически правильный порядок следующие компоненты педагогического процесса: формы, цели, содержание, принципы организации воспитательных отношений. Допишите недостающие компоненты.
3. Объясните разницу между понятиями "воспитательный процесс" и "педагогический процесс".
4. Проведите рефлексию (самоанализ) собственного учения на занятиях по педагогике: выявите сходство или расхождение целей, принципов и методов преподавания и учения.

2.2. Педагогические цели формирования воспитательных отношений

Как мы уже говорили, педагогический процесс создается для организации воспитательных отношений. Именно они обеспечивают развитие воспитателя и воспитанника. В этом заключается основное назначение педагогического процесса.

Таблица 5
Место цели в педагогическом процессе



Педагогических процессов в любых школах или профтехучилищах очень много. Они создаются на уроках и вне них. И каждый из них имеет свою цель. Имеет цель и вся совокупность педагогических процессов в училище. С цели начинается любой педагогический процесс, независимо от его сложности и продолжительности (таблица 5). Цели подчинены все остальные компоненты, с цели начинается их отбор и соединение в единое целое.

Педагогическая цель — это предвидение педагогом и учащимися результатов их взаимодействия в форме обобщенных мысленных образований, в соответствии с которыми затем отбираются и соотносятся между собой все остальные компоненты педагогического процесса.

Цель — категория философская. Из философии она была перенесена в различные области человеческой деятельности и другие науки. Определений целей очень много. Приведем некоторые из них:

- цель — идеальное предвидение результата деятельности;
- цель — опережающее отражение событий в сознании человека;
- цель — начальная и конечная ступень управления в человеческом обществе.

Понятие "цель" неразрывно связано с понятием "задача". Это идентичные понятия. Задача возникает при членении целей на подцели. Задача — порция, часть цели. Но так как каждая задача затем еще может быть разбита на свои составляющие, то она по отношению к своим частям становится целью. Следовательно, каждая цель является задачей по отношению к вышестоящей цели, в которую она входит на правах подцели, и одновременно она является целью по отношению к задачам, вытекающим из нее.

Для педагога цель — это *цель преподавания*. Педагог совершает определенные действия по ее постановке: вычленяет, анализирует, формулирует, принимает. Педагог тратит на это немало времени и усилий, но затем, руководствуясь целью, действует увереннее: отбирает все другие компоненты педагогического процесса и вовлекает в него учащихся. Например, на уроках производственного обучения слесарей могут стоять цели: научить учащихся выполнять основные установочные приемы опилования, научить опилованию широких и узких плоскостей поверхностей, научить опиливать сопряженные плоские поверхности, формировать аккуратность в работе, стремление к самоконтролю и др. В соответствии с ними строится весь педагогический процесс урока производственного обучения.

Для учащихся цели — это *цели учения*. Каждый учащийся с разной степенью точности, полноты и осознанности прогнозирует свою цель на уроке. Это могут быть следующие цели: научиться профессиональным действиям, научиться выполнять операцию лучше, чем другие, быстро выполнить задание мастера, но могут быть и цели, противоположные первым: выполнить задание, чтобы не наказывали, "отбить" урок, получить оценку "пять", "увильнуть" от работы и т. д.

Цели учащихся могут соответствовать целям мастера, а могут и расходиться с ними. В педагогическом процессе возникает взаимодействие целей. Каждая сторона старается достичь своей цели. Педагогу в этих условиях предстоит выявить противоречие целей и найти способы их сближения. Только в этом случае возможен эффективный педагогический процесс.

Для того чтобы осознанно ставить цели и использовать их при построении педагогического процесса, надо знать их строение, виды целей, применяемых в педагогике, и методику целеполагания.

Структура цели постоянна, она определяет ее алгоритм. Любая цель состоит из целевого объекта, целевого предмета и целевого действия.

Целевой объект (объект цели) — это человек в разных ролевых позициях, на которые предполагается воздействие. Например, мастер производственного обучения может вступить во взаимодействие с учащимися, трудными подростками, членами училищного кооператива. Каждый раз, обращаясь к той или иной позиции, роли своего воспитанника, он сумеет смотивировать его учение, приблизить свои педагогические цели к его целям. Произойдет это потому, что именно под эту роль, конкретные функции учащегося он затем будет корректировать содержание обучения и методы преподавания.

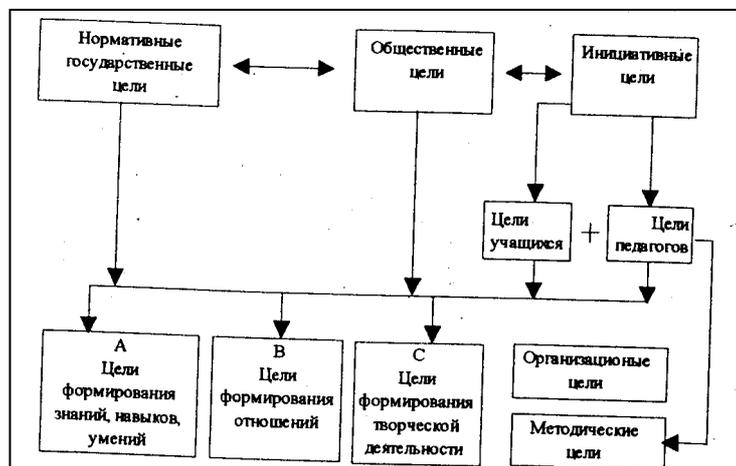
Целевой предмет (предмет цели) — это та сторона личности воспитанника (его качества, особенности деятельности), которая должна быть преобразована в данном педагогическом процессе. Целевой предмет отвечает на вопрос: что мы развиваем в воспитаннике с учетом конкретной позиции (роли)? У будущих рабочих можно развивать чувство профессиональной чести, представление о профессиональном мастерстве, готовность хорошо зарабатывать, используя свои знания и умения. Трудные подростки, как показывает практика, хорошо воспринимают такие педагогические цели:

выполнить задание быстрее и лучше других, найти широкий диапазон применения получаемому умению. Именно предмет цели педагог подвергает изменениям, по степени развития предмета цели судят об эффективности педагогического процесса.

Таблица 6
Классификация педагогических целей

Целевое действие обозначает конкретное действие педагога, которое он совершает для развития целевого предмета. Например: научить, убедить, сформировать, доказать, усовершенствовать, закрепить, раскрыть, заинтересовать и т. д. Целевое действие определяется возможностью полностью завершить его за тот промежуток времени, в который протекает педагогический процесс. Так, нельзя в течение одного урока воспитать патриотизм, любовь к профессии, но можно выявить знания по теме, раскрыть значимость операции, упражнять навыки.

Зная структуру цели, ее вполне можно самостоятельно разрабатывать или, используя готовые цели, отбирать и корректировать их.



Ученые давно занимаются разработкой *таксономии целей обучения*. Суть ее заключается в разработке банка подцелей (задач) в соответствии с общими целями обучения какому-либо предмету. Таксономия целей обучения предполагает формирование их в терминах научения, суммирование возможных подцелей, их систематизацию и классификацию, последовательное расположение по порядку достижения в педагогическом процессе. Предполагается, что постепенная реализация детально разработанных целей приведет практически любого педагога к достижению общей цели обучения предмету. *Виды педагогических целей* разнообразны.

Нормативные, т. е. государственные, цели — это наиболее общие цели, определяющиеся в правительственных документах. Сегодня эти цели могут корректироваться местными органами власти: областными, городскими и даже районными. К нормативным целям относятся цели производства в области подготовки кадров. Эти цели соотносятся со стандартом образования.

Нормативные цели разрабатываются на базе широкой информации о состоянии народного образования и экономики соответственно в республике, области, городе, районе, об уровне воспитанности детей, об уровне профессиональной подготовки выпускников системы ПТО. Эти цели служат общим ориентиром в работе любого педагога.

Параллельно, а часто независимо от государственных существуют *общественные цели* как цели общества, его различных слоев. В отличие от государственных общественные цели не могут быть едиными. Они формируются в виде потребностей, интересов и общественного мнения различных групп людей, особенно тех, кто составляет основную базу для формирования учреждений народного образования, в том числе и профессионально-технического. Учащимися системы ПТО сегодня в основном становятся дети рабочих и сельских тружеников, а также малооплачиваемых служащих, поэтому естественно, что в этой среде существуют определенные запросы по профессиональной подготовке. Эти запросы учитывают педагоги, создавая различные типы ПТУ и специализации, разные структуры учебных групп внутри училища. Формулируются они, как правило, в концепциях, уставах, положениях, указаниях. К особым целям относятся цели работодателя.

Инициативные цели — это цели, разрабатываемые непосредственно самими педагогами-практиками и имеющиеся у их воспитанников. Они формируются в профтехучилище с учетом его типа, особенностей, профиля, уровня развития учащихся, квалификации педагогов. К этому виду относятся цели учебно-воспитательной работы с учащимися на год, цели урока, внеучебных мероприятий, цели работы кружков, секций, клубов и др.

Как мы уже говорили, каждая цель имеет свой предмет, т. е. то, что предполагается развить у воспитанника; На основе этого выделяются три группы целей.

Группа А — цели формирования знаний, навыков, умений, т. е. цели формирования сознания и поведения. У преподавателя ПТУ, например, могут быть намечены цели урока: познакомить учащихся с устройством станка, научить их пользоваться инструментом, закрепить знания о машинах и механизмах и др.

Группа В — цели формирования отношений. Включают в себя формирование отношений к самым различным сторонам жизни: обществу, труду, профессии, училищу, уроку, теме урока, друзьям, родителям, к самому себе, природе, искусству, творчеству и т. д. По сути, предметом этой группы целей является характер учащегося, его различные стороны, ценностные ориентации учащегося, его направленность и установки.

Группа С — цели формирования творческой деятельности. Предметом этих целей является развитие особенностей, задатков, интересов учащегося, а также умений их реализовать. Примером таких целей могут быть следующие: использовать прошлый опыт учащихся в раскрытии темы, обеспечить самостоятельный поиск путей решения поставленной задачи, стимулировать рационализаторскую деятельность учащихся.

Такая группировка педагогических целей соответствует структуре передаваемого молодежи опыта поколений. Эти цели легко возникают в процессах воспитания, образования и обучения, а также и в процессах самовоспитания, самообразования и самообучения, т. е. они могут быть и целями учения, т.е. внутренними, личными целями учащегося. Мы полагаем, что следует отказаться от широко распространенной в настоящее время группировки целей на цели воспитания, образования и развития, так как при этом под целями воспитания понимается только формирование отношений, что не соответствует объему основного понятия "воспитание", сужая его, а цели обучения понимаются как параллельные и не пересекающиеся с целями воспитания, что тоже противоречит научному соотношению понятий "воспитание" и "обучение". Цели развития, по нашему мнению, вообще не могут быть рядоположенными с целями воспитания и обучения, поскольку изначально развитие идет через воспитание и обучение. Таким образом, названия этих видов целей не соответствуют тем понятиям, с помощью которых они созданы.

Организационные цели ставятся педагогом и относятся к области его управленческой функции. Эти цели выражают стремление использовать те или иные пути и средства, обеспечивающие и стимулирующие достижение целей групп А, В, С. Например, к ним можно отнести цели: использовать самоуправление в организации учебной деятельности учащихся, расширить функции учащихся в оказании взаимопомощи в ходе урока.

Методические цели связаны с преобразованием технологии обучения и внеучебной деятельности учащихся. Мастер, например, может изменить методы преподавания, привычную последовательность этапов урока, внедрить новые методы, средства, формы организации педагогического процесса. В этих случаях он ставит такие цели: применить метод исследования трудовых операций, провести интегративный урок производственного обучения.

Как организационные, так и методические цели являются вспомогательными в педагогическом процессе.

Любая из рассмотренных целей по своей значимости может быть *стратегической* (главной, конечной, наиболее значимой) и *тактической* (этапной, промежуточной).

Методика целеполагания не располагает точными рекомендациями по вопросу целеобразования (целеформирования, разработки цели). Разработка цели — процесс мыслительный, логико-конструктивный. Суть его заключается в том, чтобы: а) обобщить, сравнить определенную информацию; б) сделать выбор наиболее значимой информации; в) на ее основе сформулировать цель в единстве всех трех ее компонентов; г) принять решение о достижении цели.

Такой же мысленный путь проделывает и учащийся, когда стремится предвидеть результаты своего поведения. Функции педагога состоят в том, чтобы научить учащихся процедуре целеполагания, изучать и знать цели каждого из них, способствовать реализации полезных целей. Совпадение, взаимодействие целей педагога и учащихся — одно из важнейших условий успеха педагогического процесса в развитии его участников. Цели учащихся должны войти в педагогический процесс наравне с целями, поставленными преподавателем.

В заключение кратко *остановимся на личностных основах целеполагания*. В основе целеполагания всегда лежат потребности, возникающие под влиянием взаимодействия внешних и внутренних факторов существования человека. Человек не может жить без целей, если у него есть потребности, мотивы и интересы. Таким образом, как бы объективны ни были цели, их разрабатывают конкретные люди. Преподаватель и учащиеся имеют право ставить цели. Человек не может жить согласно готовым, заданным свыше целям. "Удовлетворите всем желаниям человека, — говорил К. Д. Ушинский, — но отымите у него цель в жизни и посмотрите, каким несчастным и ничтожным существом явится он". (*Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / Изб. Псд. Соч.: в 2 т. М., 1974. Т. 1 С. 542*).

В целеполагании немалую роль играют личные качества. Большую роль играют такие качества, как целеустремленность, упорство, воспитанность, терпимость, умение прислушаться к другому человеку. Целеустремленность помогает в достижении цели, упорство — в создании информационного обеспечения, высокие моральные качества — в правильном выборе цели, терпимость — залог того, что в педагогику, наконец, проникнет двуединство целей, будет осуществляться их взаимодействие. В свою очередь целеполагание способствует формированию этих качеств личности.

Только обладая правом на постановку и достижение своих целей, которые существуют параллельно с рекомендуемыми педагогом целями, учащийся становится субъектом воспитательных отношений.

При целеполагании педагогу рекомендуется быть очень осторожным, неторопливым, ненавязчивым. Вредна излишняя детерминация деятельности целью, ограничение принятой целью свободы развивающейся личности.

Психологи считают, что не все цели можно ставить в жесткой и конкретизированной форме. Если часто направлять личность на достижение чрезмерно конкретизированных целей, то можно вызвать опустошенность, безразличие к процессу их достижения. В то же время желательно, чтобы цели были реальными и даже диагностируемыми, т. е. проверяемыми по конечным результатам их достижения.

Задания для самостоятельной работы

1. Выпишите на память все понятия, используемые в тексте для характеристики педагогической цели, составьте тезаурус.

Таблица 7

Целевой объект	Целевой предмет	Целевое действие
Будущие рабочие Учащиеся Юноши Девушки Члены бригады Рабочие хозрасчетного предприятия	Умение доказывать преимущества профессии Умение анализировать профессиональную деятельность. Умение заинтересовать своей профессией других Знание преимуществ профессии.	Научить Помочь Пробудить Доказать Убедить Добиться Заинтересовать
Будущие родители Дети	Понимание особенностей и возможностей своей профессии Знание медицинских последствий профессиональной деятельности Знание социальных и экологических последствий своей профессии	Сформировать Подвести Раскрыть Рассказать Выявить

2. Разработайте и обоснуйте варианты целей на основе предложенной табл. 7, предварительно определив место, где можно достигнуть поставленную цель (на уроке, экскурсии, вечере, собрании и т. д.).

3. Подберите примеры постановки всех видов целей, используя собственный опыт, различные виды документации и беседы с преподавателями и мастерами училища.

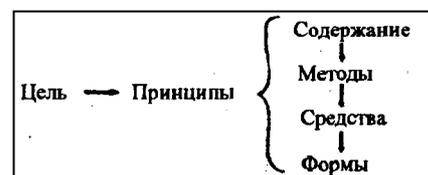
4. Проведите рефлексию: вычленили все цели, которые вы ставили в течение дня, недели, и проанализируйте их соотношение с целями обучения в вузе, техникуме.

2.3. Педагогические принципы формирования воспитательных отношений

Следующим компонентом педагогического процесса являются принципы формирования воспитательных отношений, для краткости далее называемые просто принципами.

Таблица 8

Место принципов в педагогическом процессе



Педагогические принципы — это основные идеи, следование которым помогает наилучшим образом достигать поставленных целей.

Принципы — понятие из области философии: В педагогике оно стало обозначать достаточно широкий круг явлений, в результате возникло множество различных определений: принципы — основные исходные положения какой-либо теории, учения, науки в целом; принципы — убеждения, взгляды на вещи, отношения, явления, факты; принципы — первоначально руководящие идеи, основные правила поведения; принципы — логическое начало какой-либо системы деятельности; принципы — это основные требования, предъявляемые к чему-либо.

Существует также определение принципов как педагогических закономерностей, реализация которых происходит естественным путем, а нарушение ведет к распаду деятельности, педагогического процесса. Анализ определений позволяет выделить их ближайшую родовую принадлежность: исходное положение, убеждение, руководящая идея, логическое начало, нормативная основа, средство, требование и т. д., а обобщение определений приводит нас к выводу, что педагогические принципы являются нормативными, а следовательно, имеют практическое, прикладное значение.

Функции педагогических принципов разнообразны. Во-первых, посредством их более подробно и содержательно раскрываются цели, которые, как правило, выражаются в сжатой, лаконичной форме. Принципы характеризуют цели с разных сторон.

Во-вторых, принципы используются для построения педагогического процесса, т. е. отбора его содержания, методов, средств, форм и связи между ними. Поэтому линейная схема педагогического процесса усложняется (см. таблицу 8). Педагогические принципы приравниваются по значимости к педагогическим целям, они едины по своей природе. Вместе с тем принципы связывают цель и средства ее достижения, которым являются содержание, методы, средства и формы.

В-третьих, принципы используются как критерии эффективности протекающих воспитательных отношений, обеспечивающих развитие их участников. Мы можем предположить эту эффективность по тому, как соблюдаются рекомендованные принципы, т. е. идеи.

В-четвертых, они используются как закономерности развития самого педагогического процесса. В этом случае они требуют соблюдения определенных правил его построения. Об этом чуть ниже.

Педагогические принципы, как и цели, неоднородны. В них входят принципы самих учащихся и принципы, которые соблюдает педагог.

Принципы учащихся — это зачаточные формы их убеждений, взглядов, ценностных ориентации, установок. У каждого человека в подростковом и юношеском возрасте есть свои требования к себе, друзьям, педагогам, училищу, своей учебной работе. И хотя эти требования не имеют профессиональной четкости, они существенно влияют на поведение учащихся, их учебную деятельность.

Принципы педагогов, в свою очередь, состоят из научно обоснованных педагогических принципов и тех, которые каждый из педагогов имеет индивидуально. Они нередко не совпадают и даже приходят в противоречия. Так, педагог может не любить свою работу и реализовывать свой принцип формального отношения к ней. И в то же время, будучи формально аккуратным человеком, работающим "по инструкции", он будет scrupulously осуществлять предписанные педагогикой принципы.

Таким образом, в педагогическом процессе возникает сложная система принципов, взаимодействующих между собой, иногда противоречащих друг другу и даже взаимоисключающих. Не зря в учебном процессе школ и ПТУ наблюдается возникновение двух противоборствующих систем: учащихся и педагогов. У учащихся ПТУ, например, нередко действует принцип недоверия педагогу, в то время как у педагогов есть принцип изначальной вины учащихся.

К сожалению, взаимосвязь и взаимозависимость принципов в педагогическом процессе не изучены. Педагог на практике остается один на один с этой сложной проблемой, ему пока предлагается самому ее решать. Поэтому мы далее будем характеризовать только группы научно обоснованных педагогических принципов, наиболее универсальных.

Классификация педагогических принципов основана на выделении важнейших факторов, определяющих эффективность воспитательных отношений. К таким факторам относятся: воспитанник, педагогический процесс, создаваемый для его развития, и связь педагогического процесса со средой. Условно это можно представить на рис. 4.

К первой группе относятся принципы, вытекающие из особенностей человека как главного объекта педагогики. Воспитанник определяет, каким для него может и должно быть воспитание, образование, обучение, чтобы развивалось самовоспитание, самообразование, самообучение. Таких принципов два.

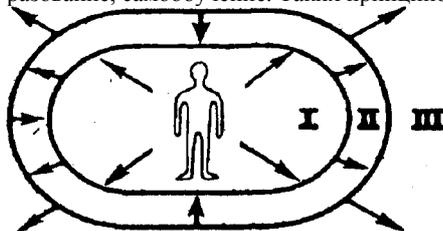


Рис. 4. Факторы эффективности воспитательных отношений

Принцип природосообразности — один из старейших педагогических принципов.

Впервые принцип был сформулирован римским ученым, жившим в первом столетии нашего века. Он требовал изучать душу ученика, определять и учитывать его реальные силы. Наиболее четко этот принцип был сформулирован много позже чешским педагогом Я. А. Коменским в середине XVII века. В его трудах обосновывалось требование выбирать естественный путь развития человека. И. Песталотци, швейцарский педагог-демократ, на рубеже XVIII—XIX веков тоже особое внимание уделил разработке этого принципа, полагая вести образование детей непременно сообразно психическим законам их развития. Практически нет ни одного педагога, так или иначе не внесшего своего вклада в развитие этого принципа. Из русских педагогов следует выделить К. Д. Ушинского, сторонника антропологического направления в педагогике.

За годы советской власти самый значительный вклад в разработку принципа природосообразности сделал Л. С. Выгодский. Характеризуя связь обучения с физиопсихическим развитием человека, он ввел понятие "зона ближайшего развития". Эта зона определяется содержанием тех задач, которые учащийся еще не может самостоятельно решать и решает с помощью взрослого. То, что сначала делается под руководством педагога или родителей, потом подросток делает сам. Отсюда возникла идея о возможностях воспитанника, о развитии тех процессов, которые еще только начинают складываться.

В годы советской власти этот принцип менялся несколько раз. Официальная педагогика сначала заменила принцип природосообразности на более узкий — принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Но в 70-е годы, обнаружив его ограниченность, заменила на другой, чуть шире трактуемый подход к воспитаннику, — принцип индивидуализации воспитания и обучения. И только в начале 90-х годов происходит возрождение более глубокого и богатого по содержанию принципа природосообразности.

Суть данного принципа заключается в том, чтобы ведущим звеном любых воспитательных отношений и педагогических процессов сделать учащегося с его конкретными особенностями и уровнем развития. Природа учащегося, его состояние здоровья, физическое, физиологическое, психическое и социальное развитие при этом становятся главными и определяющими факторами воспитательных отношений. Этот принцип требует, чтобы любые воспитательные отношения, где бы они ни создавались (на уроке, во время культпохода, беседы), строились по определенным правилам.

Правила осуществления принципа природосообразности:

1. Организовывать педпроцесс поддерживающим и укрепляющим здоровье учащихся, способствующим созданию здорового образа жизни.
2. Направлять педагогический процесс на развитие самовоспитания, самообразования, самообучения учащихся.
3. Педагогический процесс и воспитательные отношения в нем строить доступно, согласно возрастным и индивидуальным особенностям учащихся.
4. Знать зоны ближайшего развития, определяющие возможности учащихся, опираться на них при организации воспитательных отношений.
5. В процессе осуществления воспитательных отношений следовать логике от простого — к сложному, от незнания — к знанию, от понятного — к непонятному.

Согласно этому принципу воспитательные отношения в педагогическом процессе следует строить всегда доступными для учащихся, наглядными, развивающими их. Например, объяснять устройство станка учащимся первого года обучения при отсутствии самого станка, его рисунка, схем и чертежей практически бесполезно. Эти учащиеся не имеют знаний о станках, опыта работы на них, следовательно, не имеют "точки отсчета" в познании нового. Применение наглядности в данной ситуации и будет реализацией принципа природосообразности в обучении. Наглядность поможет установить воспитательные отношения учащегося и мастера, в результате которых произойдет наиболее полная передача информации и прием ее первокурсником.

Принцип природосообразности может рассматриваться и как *экологическая защита* человека от возможного разрушительного влияния педагогического процесса, его насильственного давления.

Принцип гуманизации воспитательных отношений и педагогического процесса может быть рассмотрен как *принцип социальной защиты* растущего человека. Это тоже один из старейших педагогических принципов, возрожденный в отечественной педагогике лишь в конце 80-х годов.

Сущность принципа гуманизации состоит в очеловечивании отношений учащихся между собой и с педагогами, в приоритетах человеческих ценностей над технократическими, производственными, экономическими, административными.

Правила осуществления принципа гуманизации:

1. Создавать посредством педагогических технологий условия для успешного овладения содержанием образования как можно большему количеству учащихся с учетом их индивидуальных способностей и возможностей.
2. Педагогический процесс и воспитательные отношения в нем строить на полном признании гражданских прав воспитанника и уважении к нему.
3. Знать положительные качества воспитанника и в ходе педагогического процесса опираться на них.
4. Постоянно осуществлять гуманистическое просвещение учащихся и достаточное их гуманитарное образование.
5. Обеспечивать привлекательность и эстетичность педагогического процесса и комфортность воспитательных отношений его участников.

Полная реализация принципа гуманизации ведет к облагораживанию любого педагогического процесса и поведения его участников, к интеллектуализации их взаимоотношений, к правовой защите их от неблагоприятных воздействий среды, а также во взаимоотношениях друг с другом. Руководствуясь этим принципом, можно добиться разумных связей как рационального (формально-логического) и иррационального (эмоционального и интуитивного) в педагогическом процессе и воспитательных отношениях, так и объективных и субъективных факторов их организации. Принцип гуманизации направлен на воспитание свободного человека, его раскрепощение, развитие самостоятельности, установление искренних и доброжелательных воспитательных отношений в профтехучилищах.

Вторая группа принципов — это наиболее общие требования непосредственно к самому педагогическому процессу. Таких основных принципов тоже два. К ним относятся принципы целостности и демократичности.

Принцип целостности педагогического процесса означает достижение единства и хотя бы относительной завершенности всех входящих в него компонентов и факторов, т. е. условий, обеспечивающих его эффективность.

Правила осуществления принципа целостности:

1. Устанавливать непротиворечивые связи и зависимости всех компонентов педагогического процесса и условий, обеспечивающих эффективность их использования в целях развития учащихся.
2. Педагогический процесс и воспитательные отношения подчинять конечной цели развития каждого воспитанника.
3. Полнее реализовывать данные физиологии, психологии и социологии при построении и осуществлении педпроцесса.
4. Создавая педагогический процесс, соизмерять реальные возможности педагогической практики по использованию теории и передового опыта.

Реализация принципа целостности способствует упорядочению педагогического процесса, а следующий принцип — демократизации — помогает обогатить его содержание.

Принцип демократизации появился еще в ранней буржуазной педагогике. Сущность его состоит в предоставлении участникам педагогического процесса определенных свобод для саморазвития, саморегуляции, самоопределения.

Правила осуществления принципа демократизации:

1. Создавать индивидуально-ориентированный педагогический процесс.
2. Организовывать педпроцесс с учетом национальных особенностей обучающихся.
3. Создавать открытый для общественного контроля и влияния педагогический процесс.
4. Создавать нормативно-правовое обеспечение деятельности педагога и учащихся, способствующие защите их от неблагоприятных воздействий среды и друг на друга.
5. Вводить самоуправление учащихся, посредством которого развивать их самовоспитание, самообразование, самообучение.
6. Обеспечивать взаимное уважение, такт и терпение во взаимодействии педагогов и учащихся.

Реализация принципа демократизации способствует расширению возможностей педагогов и родителей оказывать влияние на содержание и методы воспитания, образования и обучения учащихся. Особенно это важно на стадии профессиональной подготовки молодежи. Благодаря этому принципу педагоги могут автономно строить свои методические системы, поддерживать гражданские права участников педпроцесса.

Третья группа принципов — наиболее общие требования к тому, какими должны быть отношения педагогического процесса со средой. Сюда отнесены принципы культуросообразности, единства и непротиворечивости действий учебного заведения и образа жизни учащегося.

Принцип культуросообразности своим появлением обязан немецкой педагогике XIX века. Он предполагает максимальное использование в воспитании и образовании культуры той среды, в которой находится конкретное учебное заведение (культуры нации, общества, страны, региона).

Правила осуществления принципа культуросообразности:

1. Понимать педагогический процесс как составную часть культуры общества и семьи, как культурно-историческую ценность, заключающую в себе прошлый опыт воспитания, образования и обучения и закладывающую их будущее.
2. Максимально использовать семейную и региональную, конфессиональную, народную материальную и духовную культуру.
3. Обеспечивать единство национального, интернационального, межнационального и интерсоциального начал в воспитании и образовании.
4. Формировать творческие способности и установки у учащихся на потребление, сохранение и создание новых культурных ценностей.

Принцип единства и непротиворечивости действий учебного заведения и образа жизни учащегося направлен на организацию комплексного педагогического процесса, ликвидацию противоречий в нем и дублирования в действиях всех сфер жизнедеятельности учащегося.

Правила осуществления принципа единства и непротиворечивости действий учебного заведения и образа жизни учащегося:

1. Установить прочные связи и отношения между всеми сферами жизнедеятельности учащихся.
2. Наладить взаимное информирование и просвещение всех сфер жизнедеятельности учащихся в целях выявления педагогического потенциала каждой из них, особенно семьи.
3. Обеспечить взаимную компенсацию, взаимопомощь, взаимодополнение действий всех сфер жизнедеятельности учащихся в направлении интегрирования усилий по их воспитанию и образованию.

Полная реализация данного принципа должна привести к зарождению взаимной ответственности всех причастных к образованию учащихся структур за результаты их профессиональной подготовки. Наступающий рынок усиливает эту ответственность.

Данные педагогические принципы являются наиболее общими, реализация их способствует достижению цели развития растущего человека, о чем свидетельствует многовековая практика и мировой опыт всех ступеней и видов образования. Но каждый вид образования при этом сохраняет свою специфичность. Этому во многом способствует дополнительная, четвертая группа принципов.

Четвертая группа специфических принципов организации педагогического процесса по подготовке рабочих включает принципы его профессиональной целесообразности и политехнизма.

Принцип профессиональной целесообразности является требованием, выполнение которого способствует достижению целей профтехобразования по подготовке рабочих определенной специальности. Этот принцип позволяет варьировать содержание •подготовки, ее направленность, методы и формы.

Правила осуществления принципа профессиональной целесообразности:

1. Осуществлять отбор содержания, методов, средств и форм подготовки рабочих с учетом особенностей выбранной специальности и в помощь овладения ею.
2. Формировать профессионально важные качества учащихся, облегчающие освоение профессии и выполнение профессиональных функций.
3. Расширять сферу знаний о профессиональной деятельности и направлять подготовку профессионально и социально мобильных рабочих.
4. Использовать профессиональную подготовку в целях общего развития подрастающего человека.

Принцип политехнизма помогает в подготовке рабочих, широко эрудированных в области техники и технологии не только своего, но любого другого, особенно смежного, производства. Политехнизация профессиональной подготовки объясняется наличием в различных технических знаниях общей, инвариантной основы. Принцип политехнизма способствует подготовке рабочих широкого профиля, придает всему обучению научный характер.

Правила осуществления принципа политехнизма:

1. Определять более широкую область знаний, в которую входит изучаемый материал, раскрывать место и роль знания этого материала в различных областях человеческой деятельности.
2. Учить учащихся сравнивать, сопоставлять, определять общее и особенное в технических объектах и технологиях производства.
3. Учить учащихся переносу знаний и умений из одной области в другую.
4. Расширять профессионально-техническую ориентацию учащихся в области собственной специальности.

Все группы принципов тесно между собой связаны. Качество педагогического процесса они улучшают, если реализуются вместе, взаимно поддерживая и дополняя друг друга. Вместе с тем каждый принцип имеет свою зону наиболее полного осуществления. Например, это хорошо видно на действии последней группы принципов профессиональной целесообразности и политехнизма: согласно им нельзя строить уроки по гуманитарным дисциплинам.

Опора на те или иные принципы, их сознательное осуществление педагогом — это непростая процедура. В нее входит: а) анализ конкретных целей (задач) педпроцесса с последующим отбором приоритетных принципов, способствующих их достижению; б) применение правил реализации соответствующих принципов при отборе содержания, методов, средств и форм организации педпроцесса.

Преподаватель или мастер при осмысленном отборе принципов может вполне руководствоваться личным отношением к ним, личными возможностями, своими знаниями и умениями. Отсюда возникает вопрос: можно ли самим разрабатывать принципы? Опыт показывает, что можно, особенно на уровне конкретной деятельности, если успешно идет развитие учащихся. Примером может стать работа педагога-новатора В. Ф. Шаталова. Он из своего плодотворного опыта вывел такие принципы, как быстрое движение вперед в обучении, обучение на высшем уровне трудности, опережающая роль теоретических знаний, бесконфликтность обучения, многократное повторение материала, открытые перспективы, гласность. Жизнь доказала их плодотворность в его личном опыте и опыте целого ряда последователей. Но как бы эти принципы успешно ни применялись, они, за редким исключением, являются частными и используются как вспомогательные, не противоречащие общим педагогическим принципам.

В заключение скажем, что нельзя относиться к принципам лишь как к теоретическим построениям, надстройке над практикой, как к идеям, усложняющим труд педагога. Без принципов и без их осознания труд преподавателя становится несвободным, узко-прагматичным, привязанным к предметам, случаям, ситуациям. Это труд без полета, без целостного видения педпроцесса, без регулирующего механизма волевых действий педагога. Без принципов педпроцесс лишается своего лица, своих особенностей, делается формальным. Принципы "подсказывают" технологию воспитания, образования и обучения.

Задания для самостоятельной работы

1. Объясните, как вы понимаете, что принципы есть идеи, согласно которым осуществляется педагогический процесс и воспитательные отношения.
2. Начертите схему системы педагогических принципов с учетом связей и зависимостей между ними.
3. Объясните назначение правил осуществления педагогических принципов, приведите примеры их использования.
4. Мысленно проанализируйте собственный опыт учебной деятельности (в школе, ПТУ или вузе) и охарактеризуйте успешность осуществления тех или иных принципов.
5. Существуют ли у вас собственные принципы поведения, отношения к себе, к людям, к учебной деятельности, к профессии? Назовите их, попытайтесь сформулировать и объяснить.

2.4. Содержание воспитания как составная часть педагогического процесса

После того как педагог определит цели и принципы, которыми будет руководствоваться в работе с учащимися, он приступает к отбору содержания их воспитания и образования.

С этого момента начинается создание практической части педагогического процесса (таблица 9). Определив содержание, педагог далее подбирает методы, средства и формы его организации. Из всех шести компонентов педагогического процесса содержание является самым сложным и трудоемким для педагога.

Таблица 9

Место содержания в педпроцессе.



Если воспитание — передача опыта одного поколения другому, то самым простым и доступным определением содержания будет следующее.

Содержание — это та часть общественного опыта поколений, которая отбирается

в соответствии с поставленными целями развития человека и в виде информации передается ему.

Отобранное в соответствии с целями и переработанное согласно требованиям — принципам педагогики содержание начинает выполнять в педпроцессе определенные функции (таблица 10).

Таблица 10.

Функции содержания воспитания

Функции содержания в педагогическом процессе
Предмет познавательной деятельности педагога и учащихся
Средство практической деятельности педагога и учащихся
Средство управления развитием педагога и учащихся

Действительно, и педагоги, и учащиеся содержание как общественный опыт, прежде всего познают. Это значит, что они его воспринимают, мыслят (т. е. анализируют, сравнивают, обобщают, делают выводы и т. д.), запоминают (т. е. как бы присваивают себе). В этом смысле мы говорим о содержании как предмете познания, т. е. о том, что именно познается и усваивается нами. Как средство практической деятельности содержание проявляется следующим образом: педагог его передает учащимся, вовлекает их в процесс активного, усвоения; учащиеся, усвоив содержание, затем используют его в своей производственной деятельности. Наконец, и педагог, и учащиеся в ходе своей познавательной и практической деятельности изменяются: развивается их сознание, поведение, отношение друг к другу, к деятельности и т. д. Эти изменения зависят от того, какое содержание и сколько его усвоено. Меняя содержание, мы управляем развитием человека. Не зря все реформы в образовании начинались прежде всего с изменения содержания обучения.

До сих пор мы говорили о содержании, которое определяется для системы образования учащихся. Но ведь такое же содержание для своей познавательной и практической деятельности учащиеся определяют и сами: в семье с помощью родителей, в компаниях с друзьями и просто самостоятельно. Родители могут им передавать бытовые знания и умения по ведению домашнего хозяйства. Друзья делятся тем, что читали, слышали в общении с разными людьми, видели в кино, театре и т. д. И в этом случае содержание остается таким же по своей сути, как и отобранное и обработанное педагогом для образования будущих рабочих. Только оно не так целостно, не так полно, не до конца объяснено, но в то же время может в отдельных случаях обладать и всеми педагогическими достоинствами. Познание внепрограммного содержания мы называем самообразованием и относим его к личному опыту учащегося и педагога.

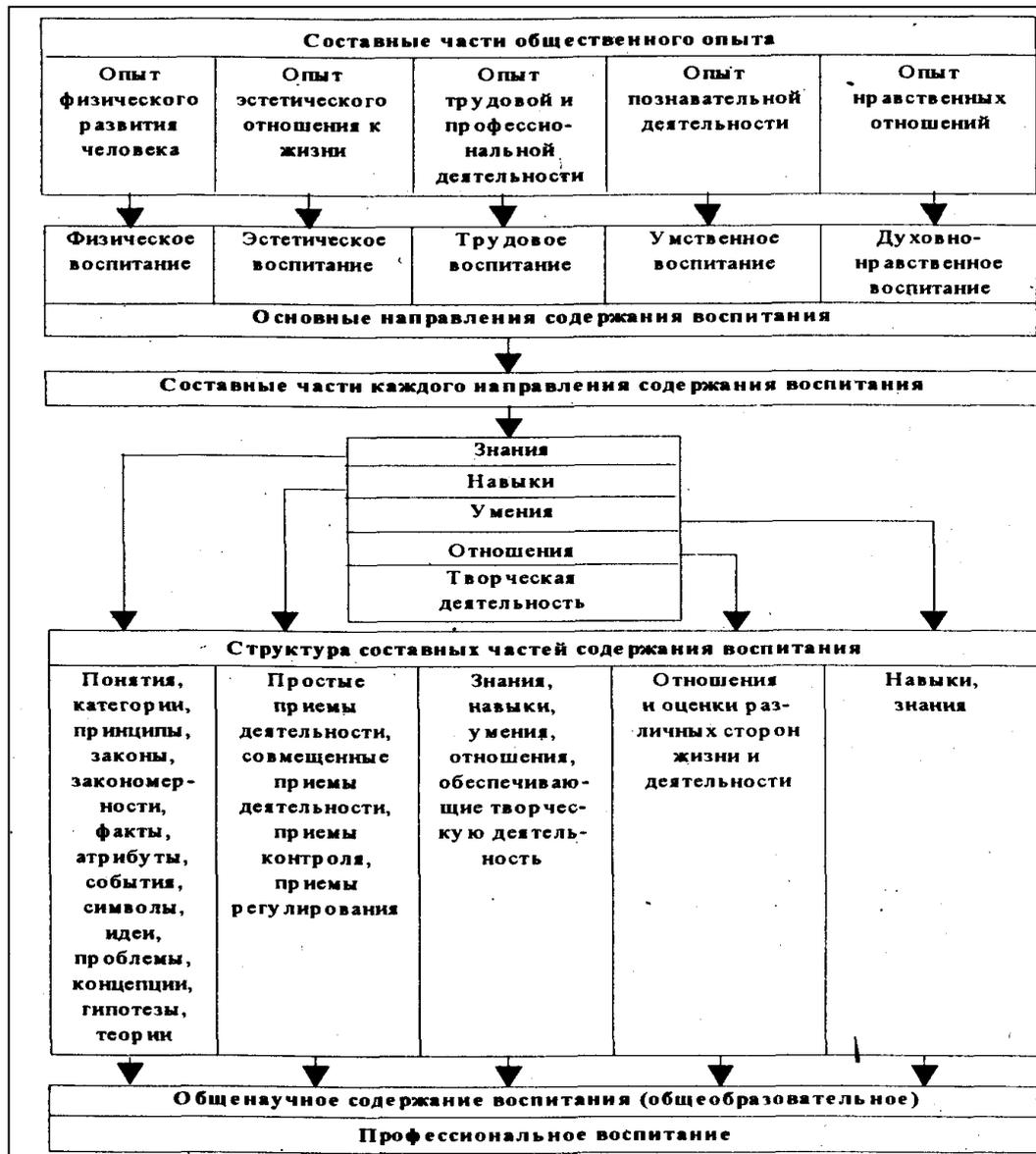
Согласно исследованиям ученых, *самообразование* — это самый активный процесс приобретения знаний и умений учащимися. Знания о современных открытиях, музыке, жизни за рубежом и многом другом учащиеся приобретают вне урока в профтехучилище. Особенно много дает в отношении приобретения новых знаний дружба учащихся. Общаясь, они передают друг другу около половины тех знаний и умений, которыми владеют. Исследования знаний учащихся по одной из исторических тем обнаружили, что из разных источников по этой теме учащиеся знают значительно больше, чем дается в учебнике и раскрывается на уроке. К сожалению, приобретение знаний и умений вне урока при свободном самообразовании у учащихся профтехсистемы носит подчас случайный и бессистемный характер, приобретает даже негативную направленность. Здесь и возникает чисто педагогическая задача: учить учащихся самообразованию.

По природе своей общественный опыт существует как информация. Содержание воспитания тоже информационно. Его единая информационная природа позволяет обобщить самый разнородный материал и представить в виде схемы (таблица 11) Во-первых, содержание воспитания определяется в соответствии со структурой общественного опыта. В нем выделяются: опыт собственного физического развития человека, опыт его эстетического отношения к жизни, опыт трудовой и профессиональной деятельности, опыт познавательной деятельности и, наконец, опыт духовно-нравственных отношений. В соответствии с таким делением из общественного опыта выделяются *основные направления содержания воспитания: физическое, эстетическое, умственное, трудовое и духовно-нравственное*. Во-вторых, каждое из этих направлений, в свою очередь из *пяти основных компонентов: знаний, навыков, умений, отношений и творческой деятельности*. Выбирая из общественного опыта то, что обеспечивает физическое, эстетическое, духовно-нравственное развитие человека, мы выбираем ни что иное, как знания, навыки, умения, отношения и элементы творческой деятельности. Именно эти компоненты передаются из поколения в поколение. В-третьих, и эти выделенные компоненты далее делятся по структуре на более мелкие составные части. Так, любое *знание выражено в понятиях, категориях, принципах, законах, закономерностях, фактах, событиях: символах, атрибутах, идеях, проблемах, концепциях, гипотезах, теориях*. *Навыки состоят из простых и совмещенных приемов деятельности, приемов контроля и регулирования*. *Умения включают в себя знания и навыки*. *Отношения включают в себя оценочные суждения и эмоциональные отношения к различным сторонам жизни и деятельности*. *Творческая деятельность объединяет все перечисленные выше компоненты, обеспечивающие рождение новых знаний, навыков, умений и отношений*. Благодаря этой последней составной части общественного опыта происходит создание нового опыта новым поколением, обогащение прежнего. В-четвертых, наконец, весь опыт, усваиваемый нашими воспитанниками, условно может быть поделен на *общенаучное содержание воспитания, т. е. базисное и профессиональное*.

Профессиональное воспитание, образование и обучение включают в себя все рассмотренные направления и компоненты содержания. Только отбираются они из опыта организации соответствующего производства и определенной профессии. Этот опыт включает в себя и знания, и навыки, и умения, и отношения, и творческую деятельность. Усвоив его, учащийся сможет выполнять определенные виды работ установленного уровня квалификации.

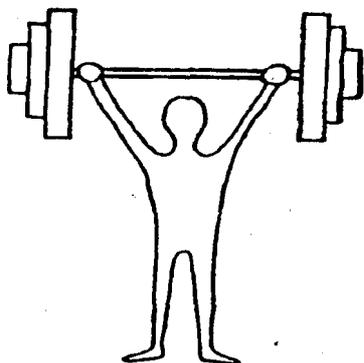
Содержание профессионального воспитания отбирается строго с учетом профессии, специальности, уровня квалификации и уровня развития производства. Это и есть соблюдение принципа профессиональной целесообразности. Разъясним некоторые понятия, с помощью которых характеризуется содержание воспитания. Предметные научные знания — это продукт познания людьми предметов и явлений действительности, законов природы и общества. Знания состоят из понятий, категорий, принципов и т. п. Вспомним определения некоторых из них. *Понятие* — это форма знания, с помощью которой отображается общее и особенное в явлениях действительности. *Категория* — наиболее общее, фундаментальное понятие, являющееся базисным для той или иной науки.

Таблица 11.
Состав и структура содержания воспитания



Символ — условный знак, используемый для обозначения членов каких-либо объединений, а также предметов, явлений, элементов т. д. *Атрибут* — неотъемлемое существенное качество какого-либо явления, объектов, их устойчивая характеристика. *Концепция* — система взглядов, выражающая замысел совершения каких-либо действий. *Гипотеза* — предположение, выдвигаемое для объяснения причин тех или иных явлений, действий. *Навыки* — действия, сформированные в результате повторений и используемые затем для совершения более сложной деятельности. *Умение* — сплав навыков и знаний, определяющий качество выполнения любой деятельности, значительно более сложное образование, чем навык или знание, взятые в отдельности. Это осознанное использование системы навыков и знаний о них в деятельности в целом.

Раскроем основные направления содержания воспитания будущих рабочих, вытекающие из опыта поколений и выработанные многолетней практикой учебно-воспитательных учреждений.



Физическое воспитание обусловлено биологической природой человека. Общеизвестно, что от физического состояния учащегося во многом зависит успешность его учебной и производственной деятельности. Достижение физического развития учащегося есть основная цель *физического воспитания* в училище.

Рис. 5. Физическое воспитание учащихся

Для упрощения запоминания этого направления общественного опыта обозначим его символически (рис. 5). *Содержание физического воспитания* учащихся включает: совершенствование организма подростка: внутренних органов, пропорций тела, нервной, двигательной и костно-мышечной систем — при сохранении и укреплении его здоровья; просвещение учащихся в вопросах физической культуры и личной гигиены, формирование механизма физического самовоспитания, самообразования, самообучения, стимулирование самовоспитания! воли, выносливости, настойчивости, самодисциплины и т. д.; разноплановое развитие конкретных спортивных умений и мастерства. Специфика содержания физического воспитания будущих рабочих состоит в его профессионально целесообразном отборе. Усвоение этого содержания должно способствовать развитию у учащихся профессионально значимых физических качеств, обеспечивающих повышение работоспособности, устойчивости нервной системы, появление хорошего самочувствия. Реализация этой программы физического воспитания в конечном итоге должна способствовать включению физкультуры и спорта в образ жизни подростка и юноши.

Физическое воспитание входит в содержание образования будущих рабочих. В учебном плане профучилищ есть такая дисциплина, как физкультура. Ее задача — дать учащимся физическое развитие и выработать профессионально значимые физические качества. Косвенно физическое воспитание можно осуществлять через другие дисциплины, особенно производственное обучение,

вырабатывая соответствующее отношение к физическому здоровью, красоте тела, осанке. Физическое воспитание может пронизать всю работу с учащимися в училище, особенно внеучебную деятельность.

Индивидуальная работа с учащимися по их физическому воспитанию состоит из работы с физически ослабленными ребятами, с ребятами, освобожденными от физкультуры и имеющими физические отклонения. Индивидуальная работа — это и работа с физически одаренными ребятами с учетом их интересов и склонностей.

Содержание физического воспитания должно учитывать половые различия учащихся. Для ПТУ это очень важно; в зависимости от мужских и женских профессий в них много групп, состоящих только из юношей или наоборот, из девушек. Можно развить такие качества, необходимые мужчинам, как сила, точность и координированность движений, и нивелировать склонность к лени, сексуальности. В то же время посредством физического воспитания можно развить качества, необходимые женщинам: склонность к мелким и точным движениям, сметливость, а также притормозить или компенсировать развитие импульсивности, трусости.

Содержание физического воспитания распространяется на всю систему воспитания. Всем известны термины "физический труд", "физическое воздействие", "физическое наказание" и др.

Физический труд, в отличие от умственного, связан с использованием физических данных человека: силы, выносливости и т. п. Многие рабочие специальности относятся к разновидностям физического труда.

Физическое воздействие — это телесное воздействие. Чаще всего его связывают с *физическим наказанием*. Однако его широко можно использовать для стимулирования умственной деятельности (прикосновение к плечу, рукам). Телесные прикосновения доброго, спокойного педагога способствуют появлению доверия в воспитательных отношениях учителя и ученика.

Эстетическое воспитание — одно из направлений содержания воспитания подрастающего поколения. Оно заключается в развитии у учащихся эстетического восприятия окружающего мира и способностей создавать прекрасное. Оно основывается на эмоциях, чувствах и природном, естественном стремлении человека к красоте. Эстетическая сторона предмета познания облегчает усвоение его учащимися. Для упрощения запоминания этого направления общественного опыта обозначим его символически (рис. 6).

Основная *цель* эстетического воспитания заключается в формировании у учащихся эстетического отношения к своей жизнедеятельности, к объектам действительности, к труду.

Содержание эстетического воспитания включает:

развитие эстетических чувств и эмоций, совершенствование эстетического восприятия, развитие воображения учащихся; эстетическое просвещение учащихся;

формирование механизмов эстетического самовоспитания, самообразования и самообучения;

индивидуальное эстетическое воспитание, направленное на развитие художественных задатков, способностей и склонностей учащихся.

Содержание эстетического воспитания — это соответствующие знания учащихся (например о признаках прекрасного, художественных жанрах, художниках и музыкантах и их творениях и т. д.), навыки и умения (например по анализу, сравнению эстетических явлений, предметов), отношения к эстетическим свойствам объектов и творческие умения создавать эстетически ценные объекты.

Основные понятия эстетического воспитания: эстетика, эстетические отношения, эстетическое восприятие, эстетические чувства, воспитание эмоций, художественное воспитание.

Эстетика — это наука о прекрасном, изучающая основные законы развития и функционирования эстетического в природе, обществе, в материальном или духовном производстве, в быту, в общении людей, а также о формах эстетического сознания, таких как чувства, восприятие, потребности, вкусы, оценки, идеалы, категории. Эстетика еще изучает искусство, как высшую форму проявления эстетического в обществе.

Рис. 6. Эстетическое воспитание учащихся

Эстетические отношения — это связь субъекта с объектами, обладающими эстетическими качествами, способствующая проявлению эстетических, т. е. прекрасных, качеств среды, окружающей учащегося.

Эстетическое восприятие — специфическое отражение подростком произведений искусства, объектов природы, социальной жизни, труда, культуры, имеющих эстетическую ценность.

Эстетическое чувство — чувство наслаждения, которое испытывает человек при восприятии прекрасного в действительности и в произведениях искусства. Это высшие человеческие чувства.

Эстетический вкус — субъективная способность оценивать эстетические качества действительности.

Эстетический идеал — это чувственное представление или понятие о должном как прекрасном, материализуемое в искусстве и в практике.

Эстетическое воспитание по сути и есть формирование эстетических отношений, восприятия, чувства, вкуса и идеала. Содержание эстетического воспитания будущих рабочих заложено в учебные планы ПТУ в такие дисциплины, как литература и эстетическое воспитание. В курс истории включены разделы о культуре. Учебный материал различных дисциплин предоставляет определенные возможности для эстетического просвещения учащихся.

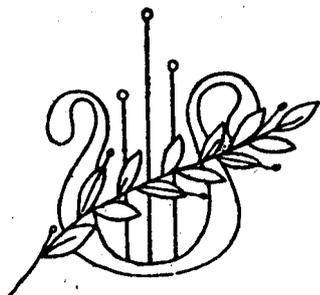
Внеучебная деятельность учащихся может предоставить более широкие возможности для их эстетического воспитания. Так, в училищах активно развивается работа по дизайну, в том числе промышленному, технической эстетике, изучаются функционально-эстетические закономерности развития производственной среды и производственной деятельности.

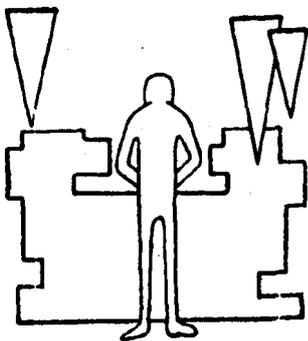
В ПТУ возможна организация *художественного воспитания* как составной части эстетического. Художественное воспитание — это воспитание средствами искусства способностей создавать художественные ценности, в том числе и в сфере своей профессии. Воспитанию способствует художественное творчество.

Трудовое и профессиональное воспитание является той частью опыта поколений, без которой немислима сама система профессионального образования. По сути, здесь осуществляется *профессионально-трудовое воспитание*.

Сущность этого направления состоит в воспитании человека-труженика, способного к созданию материальных и духовных ценностей для себя и общества. Для упрощения запоминания профессионально-трудового воспитания, как обязательной части общественного опыта обозначим его символически (рис. 7).

Трудовое воспитание на Руси опиралось на трудовой характер жизни в семье, на производстве, на образ жизни идеального трудолюбивого человека. Народ России был всегда убежден, что только труд является основой любого благополучия и благочестия. В мировоззрении русского человека, труд был высшим мерилом богоугодности. Во времена Владимира Мономаха труд физический и





умственный не противопоставлялись. Первый рассматривался как необходимая предпосылка для успеха второго, а второй как облагораживающий первый, делающий человека сильным и уверенным.

Рис. 7. Профессионально-трудовое воспитание учащихся

Трудолобие, желание старательно и добросовестно работать всегда были главным народным идеалом, определяющим жизнеспособность народа. К труду у народа было отношение как к нравственному деянию. (О. Платонов. Русская цивилизация. Учебное пособие. М: Роман-газета, 1995 С. 65-69). В содержание профессионально-трудового воспитания современных учащихся входит: формирование общетрудовых знаний, навыков и умений, положительного, сознательного и творческого отношения к труду;

профессиональное просвещение и ориентация в сфере труда и производственной деятельности,

экономики и права;

развитие механизма самовоспитания, самообразования и самообучения в сфере труда и профессиональной деятельности;

профессиональное образование, на основе профессионально-производительного труда учащихся.

Опорными понятиями содержания профессионально-трудового воспитания являются: общественно полезный труд, производительный труд, потребность в труде, трудовое обучение, экономическое воспитание, правовое воспитание, профессиональная ориентация, профессиональное воспитание.

Труд — деятельность человека, направленная на видоизменение и приспособление к своим потребностям предметов природы и продуктов мышления.

Общественно полезный труд — это трудовая и общественная деятельность, удовлетворяющая общественные потребности и интересы.

Производительный труд — труд, создающий материальные блага и продукты интеллектуальной деятельности, имеющие потребительную стоимость.

Потребность в труде выражает талое состояние человека, при котором он ощущает и осознает зависимость своего существования, развития и благополучия от успешности своей трудовой деятельности.

Трудовое воспитание - воспитание базисных черт характера, обеспечивающих успех в труде, таких как трудолюбие, старательность, добросовестность, потребность в труде.

Трудовое обучение — это ознакомление учащихся с основами техники, технологии, материалами, организацией и экономикой труда и производства.

Профессиональная ориентация — подготовка молодежи к выбору профессии, формирование интереса к ней.

Профессиональное воспитание — передача опыта осуществления профессиональной деятельности.

Экономическое воспитание — передача учащимся опыта планирования, финансирования, учета и распределения продуктов труда.

Правовое воспитание — передача учащимся сведений о законах и нормах, имеющих юридическую силу в области трудовой деятельности и производственных отношений.

Такое обилие составляющих содержания профессионально-трудового воспитания делает его сложным, неоднозначным и многофакторным. Понятно, что оно очень зависит от внешних факторов: состояния производства, экономики, права, общего уровня культуры, положения рабочих конкретного производства и многого другого.

Содержание профессионально-трудового воспитания будущих рабочих заложено в дисциплинах профессионального цикла обучения. Значительный объем дается в производственном обучении и производственной практике, во внеучебной деятельности — в самообслуживании, общественно полезном труде, в кооперативной и другой хозяйственной деятельности и т. д.

Умственное воспитание направлено на развитие интеллекта учащихся. Суть его в развитии сознания и самосознания, мышления, в формировании познавательной деятельности (рис. 8.).

Содержание умственного воспитания составляют:

развитие интеллекта посредством развития всех познавательных функций человека: психических процессов ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения;

умственное просвещение учащихся в области наук, деятельности, общения;

формирование механизмов самообразования, самообучения, самоорганизации умственной деятельности;

развитие индивидуальных интеллектуальных способностей и познавательных возможностей учащихся.

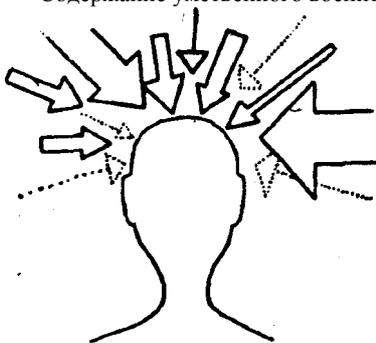


Рис. 8. Умственное воспитание учащихся

Содержание умственного воспитания строится на понимании таких категорий, как познание и познавательная деятельность, интеллект и интеллектуальная умственная деятельность, умственное развитие учащихся, знание, интеллектуальные умения, интеллектуальные

способности, интеллектуальные возможности.

Познание есть отражение и воспроизведение действительности посредством мышления. Через познание постигается сущность предметов и явлений.

Познавательная деятельность — сознательная организация и самоорганизация познания действительности.

Интеллект — степень развития психических процессов человека: ощущения, восприятия, мышления и т. д., обеспечивающих успешность познавательной деятельности. Интеллект — это способность к обучению.

Интеллектуальная деятельность есть сознательная самоорганизация познания мира человеком. Это активное стремление к познавательной (мыслительной) деятельности. Нередко ее называют деятельностью познавательной и умственной.

Умственное развитие есть развитие ума, т. е. мышления, достигаемое в ходе интеллектуальной деятельности. Оно определяется объемом, качеством и структурой психических процессов, богатством применяемых мыслительных операций.

Знания — результат интеллектуальной (умственной, познавательной) деятельности, выраженной в усвоении понятий, категорий, принципов, фактов, событий, отражающих действительность в сознании человека.

Интеллектуальные умения — мыслительные действия, с помощью которых осуществляется познание, т. е. получение и применение знаний. Эти умения называются также познавательными: мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение и т. д.), мыслительные действия (дедукция, индукция), методы познания, приемы запоминания, воспроизведения и применения знаний.

Интеллектуальные, или умственные, способности — способности, обеспечивающие успешность выполнения интеллектуальной деятельности. Степень их развития влияет на *умственные (интеллектуальные) возможности учащихся*. Умственное воспитание будущих рабочих осуществляется прежде всего через образование и обучение как его составные части. В основу его содержания положены все направления общественного опыта. Отсюда следует, что умственное воспитание базируется на всех без исключения составляющих этого опыта. Более подробно об этом мы еще расскажем.

Сложность умственного воспитания будущих рабочих состоит в том, что оно нередко противопоставляется трудовому и профессиональному, отчего проигрывает и то и другое. Причина такого противопоставления лежит не только в низкой общей культуре педагогов и учащихся, но и в невысоком уровне развития производства, где много еще ручного труда, механической работы, требующих не столько умственных усилий и знаний наук, сколько простейших физических действий.

Ориентация на низкий уровень развития профессии подрывает авторитет умственного воспитания. В ближайшей перспективе с появлением рынка труда и рабочей силы должно произойти повышение интереса к интеллектуальному умственному развитию рабочего.

Духовно-нравственное воспитание — это обобщенное название нескольких направлений содержания воспитания учащихся. В основе обобщения лежит цель каждого из них (рис. 9).

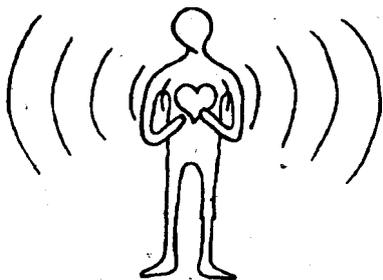


Рис. 9. Духовно-нравственное воспитание учащихся

Содержание духовно-нравственного воспитания включает:

- духовное;
- моральное;
- этическое;
- патриотическое;
- национальное и интернациональное;
- политическое воспитание (просвещение).

В свою очередь, каждое из этих направлений включает:

формирование духовных начал человека, его стремления к познанию себя и своего места на земле, в космосе;
нравственное просвещение в вопросах морали, этики, политики;
развитие механизмов нравственного самовоспитания, самообразования, самообучения, саморегуляции поведения;
воспитание морального и другого творчества, чувства свободы человека и ответственности за нее.

В основе содержания духовно-нравственного воспитания лежат понятия о морали, этике, идеологии, политике, мировоззрении, убеждениях.

Духовность - это такое состояние человека, которое характеризуется полной гармонией его тела, души и духа. Духовность как качество личности проявляется в способности человека осмысливать свою историю в единстве с историей своего народа, понимать свое жизненное назначение, нести ответственность за судьбы близких людей, выполнять свой нравственный и гражданский долг.

Мораль (нравственность) — это форма общественного сознания, отражающая этические основы общественного бытия. Мораль представляет собой совокупность правил, норм общежития, поведения людей, их обязанности по отношению к себе, другим людям, производству, обществу.

Этика — совокупность норм поведения людей определенной группы, профессии. В этом смысле можно говорить о рабочей этике и даже этике учащихся профтехучилищ.

Идеология — это отражение объективного бытия с позиций потребностей и интересов определенного класса или общественных групп.

Политика комплексно (целостно) отражает тип общественных отношений (национальных, территориальных, классовых, экономических, производственных, воспитательных, правовых и др.) их связь с государством, правительством, правящей партией. Кратко рассмотрим содержание каждого из входящих сюда направлений.

Духовное воспитание — это воспитание ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоничное развитие человека. Это воспитание чувства долга, справедливости, искренности, ответственности, праведности, благочестия и других качеств, способный придать высший смысл делам и мыслям человека, поднять его над земными трудностями и соблазнами.

Моральное воспитание есть опыт формирования сознания, нравственных чувств и навыков нравственного поведения. *Нравственное сознание* обеспечивает знание нравственных принципов и норм поведения. *Нравственные чувства* — это переживание своих отношений к нравственным и безнравственным действиям окружающих и себя лично. *Нравственное поведение* — это следование нравственным нормам и принципам на практике.

Этическое воспитание — воспитание правил хорошего тона, формирование культуры поведения и отношений.

Патриотическое воспитание — воспитание чувства любви, исторического родства и ответственности за свою Родину, формирование готовности прийти на защиту Родины и своего народа, желания и умения помогать нуждающимся. Патриотизм всегда гуманен.

Национальное и интернациональное воспитание — воспитание чувства собственного национального достоинства, уважения к другим нациям и народам

Политическое воспитание (просвещение) есть формирование у учащихся политического сознания, отражающего отношения между государствами, нациями, партиями, воспитание умения разбираться в них с позиции духовно-нравственных и этических.

Все направления воспринимаемого опыта тесно связаны между собой. В практике их невозможно разделить. Все вместе они способствуют формированию сознания как знания и понимания мира, это знание затем ложится в основу формирования мировоззрения как системы устойчивого взгляда на мир

Отдельные взгляды и отношения человека бывают настолько прочны, что превращаются в убеждения. *Убеждения* — это глубокая вера человека в идеи, взгляды, отношения.

Таково в общих чертах содержание человеческого опыта, который мы передаем подрастающим поколениям. Оно вмещает в себя гуманитарное и естественнонаучное содержание, духовное и физическое и направлено на все стороны жизни человека, захватывает и побуждает к развитию всю его внутреннюю природу, все его возможности.

Перечисленное нами лишь основа. В целом содержание воспитания, его компоненты находятся в постоянном развитии. Так, сегодня активно разрабатываются новые направления: национального, интерсоциального, духовного в смысле религиозного воспи-

тания, сексуального воспитания и др. Их элементы есть и в раскрытых традиционных направлениях, но не имеют четко определенного места. *Это* новые интегративные образования.

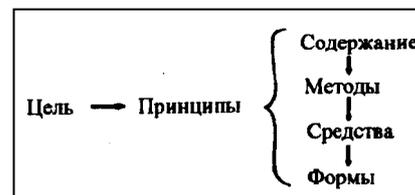
Задания для самостоятельной работы

1. Возьмите учебное пособие по любой близкой вам технической дисциплине и проанализируйте одну из тем: выявите в ней понятия, законы, принципы, правила, символы и другие имеющиеся компоненты знания.
2. Используя понятия "труд", "общественно полезный труд", "производительный труд", "потребность в труде", "трудовое обучение", "профессиональная ориентация", "профессиональное воспитание", "экономическое воспитание", "правовое воспитание", составьте письменно рассказ о своем образовании в школе или ПТУ
3. Докажите, что умственная деятельность, познавательная деятельность — близкие (или разные) по смыслу понятия.
4. Выберите в тексте психологические понятия и составьте схему их употребления.
5. Нарисуйте сами символы, обозначающие все направления, входящие в нравственное воспитание.

2.5. Педагогические методы воспитания

Представим себе, что мы добросовестно усвоили цели, принципы и содержание педагогического процесса, знаем их определения, можем увидеть на практике. Теперь все это надо привести в действие: содержание, отобранное из общественного опыта на основе целей и принципов, надо передавать и усваивать. Для этого в педагогическом процессе служат методы воспитания (таблица 12).

Таблица 12
Место методов в педагогическом процессе



Для наглядного представления о методе приведем пример. Учащийся высказал желание узнать больше, чем дал преподаватель на уроке по данной теме. Преподаватель одобрил это желание, порекомендовал прочитать нужную книгу, посоветовал, с чего начать чтение, предостерег от возможных ошибок. Одобрение, рекомендация, совет, предостережения — это действия педагога, направленные на учащегося. Сам учащийся читает книгу, конспектирует ее, пересказывает друзьям, задает вопросы себе и педагогу, сравнивает, сопоставляет вновь прочитанное со своим опытом и т. д. Он тоже действует, познавая содержание. Выделенные действия и есть методы воспитания, предназначенные для работы с содержанием.

Методы воспитания — те практические действия педагога и учащегося, которые способствуют передаче, усвоению и использованию содержания воспитания как общественного опыта.

Отличить методы воспитания от других практических действий педагогов и учащихся можно, владея их признаками.

Во-первых, к методам относятся только те действия, которые взаимосвязывают педагога и учащегося, т. е. бинарные, двойственные по своей сути.

Во-вторых, те действия, с помощью которых преобразуется содержание усваиваемого опыта для его более быстрого, экономного и продуктивного усвоения.

В-третьих, те действия, с помощью которых регулируется и стимулируется развитие учащихся и педагогов.

Наличие у учащихся своей зоны самовоспитания, самообразования, самообучения предполагает присутствие у учащегося и своих методов и приемов осуществления этих процессов. В педагогике они называются методами и приемами учения. Но, по сути, это явление значительно глубже. Действительно, учащиеся владеют методами, с помощью которых познают тот материал, который предлагает программа, педагог. Но они используют методы и для самостоятельного, инициативного приобретения знаний, умений независимо от обучения в училище. И здесь учащийся может сам создавать свои методы, интуитивно подбирая их, комбинируя известные. Кстати, учащиеся большие изобретатели в этом вопросе. Вспомним хотя бы пятаки под пяткой, успокаивающий счет до десяти, заучивание стихов на ночь и др. Педагогу стоит присмотреться к их методам самовоспитания, самообразования, самообучения.

Каждый метод делится на методические приемы. Метод беседы, например, делится на такие приемы, как вопросы и ответы, показ и убеждение, вступительное слово и заключение.

Методов воспитания чрезвычайно много. По скромным подсчетам, основных общепринятых методов не менее пятисот. Использовать отдельные методы, не созная при этом всей системы трудно, а подчас и невозможно. Об этом говорит бедный выбор методов, применяемых на практике. Систематика методов также нужна для лучшего запоминания.

До сих пор наиболее распространенным классификатором методов является тот, который подразделяет их по источникам передачи содержания. Это словесные, практические и наглядные методы (таблица 13). Это самая простая и доступная классификация, широко применяемая на практике.

Таблица 13

Классификация методов по источникам познания

I группа	Словесные методы	Рассказ, беседа, инструктаж, и др.
II группа	Практические методы	Упражнения, тренировка, самоуправление и др.
III группа	Наглядные методы	Иллюстрирование, показ, предъявление материала и др.

Другая классификация методов построена на основе простейшей структуры личности: методы формирования сознания, поведения и чувств (таблица 14). Это тоже широко распространенное деление.

Таблица 14

Классификация методов на основе структуры личности

I группа	Методы формирования познания	Рассказ, беседа, инструктаж, показ, иллюстрирование и др.
II группа	Методы формирования поведения	Упражнения, тренировка, самоуправление и др.
III группа	Методы формирования чувств (стимулирования)	Одобрение, похвала, порицание и др.

Как легко заметить, оба классификатора во многом совпадают. Но есть и разница. Словесные и наглядные методы объединяются в группу методов формирования сознания, и появляется новая группа методов формирования чувств, т. е. стимулирования. Сюда входят методы, которые в начальном делении не самостоятельны, а входят во все три группы. Коротко о втором классификаторе.

Методы формирования сознания учащихся предназначены для того, чтобы передавать информацию от педагога к учащемуся и обратно. Сознание как знание и понимание — это основа мировоззрения, поведения, отношений, это интеллектуальная база профессиональной деятельности. Чем богаче, полнее, глубже, объективнее и вариативнее полученная информация, т. е. опыт поколений, тем профессиональнее начинает действовать будущий рабочий, тем интенсивнее идет его общее развитие.

В системе подготовки, рабочих из этой группы методов наиболее распространены беседа, инструктаж, рассказ, показ, объяснение. Каждый из них имеет свои достоинства и недостатки. Например, инструктаж (инструктирование). В него входят приемы: рассматривание чертежей, передача алгоритмических правил, изложение требований, показ и т. д. Этими приемами пользуется мастер производственного обучения. Учащийся при этом использует простейшие приемы наблюдение, запоминание, сравнение, мысленное повторение, зарисовывание и др. С помощью инструктирования нельзя дать сложного научного знания, практически невозможно сформировать творческое отношение к работе, нельзя проконтролировать знания и умения. Но можно дать установку, определить последовательность действий, показать образец, предостеречь от ошибок.

Так можно рассмотреть каждый метод и обнаружить, что любой из них имеет определенные возможности, свою зону влияния. *Методы формирования поведения и деятельности* — это практические методы. Человек — субъект деятельности, в том числе и познавательной. Поэтому в процессе познания он не только созерцатель, но и деятель. К методам формирования поведения отно-

сятся: включение в деятельность, игра, опора на опыт, поручение, требование, ритуал, принуждение, самоуправление, самообслуживание, соревнование, состязание, тренировка, упражнение и др. Данные методы используются непосредственно для формирования поведения, но косвенно они влияют и на формирование сознания человека.

Методы формирования чувств и отношений, стимулирующие познание и деятельность, используются в единстве с методами формирования сознания и деятельности. Стимулировать — значит побуждать, помогать наполнять смыслами, улучшать качество познавательной и трудовой деятельности, создавать для нее благоприятные в том числе и нравственные условия. В педагогической практике ПТУ это крайне необходимая мера, т. к. многим учащимся трудно учиться, некоторые не приучены трудиться, часть ребят не понимают полезности и необходимости учения и труда. К таким стимулирующим методам относятся поощрение, порицание, создание ситуаций успеха, опора на положительное в человеке, контроль, самоконтроль, оценка и самооценка и др.

Методы формирования чувств, т. е. стимулирующие методы, тоже складываются из приемов. Рассмотрим хотя бы такой простой метод поощрения, как одобрение словом. Чтобы его использовать, надо понаблюдать за учащимся, выделить положительные моменты в его деятельности, привлечь его внимание к себе, улыбнуться, ласково прикоснуться к нему, продумать слова, произнести их в нужный момент, оценить реакцию учащегося, применить одобрение и т. д.

Остановимся кратко на характеристике такого метода стимулирования, как контроль.

Методы контроля — это способы проверки успешности познавательной, трудовой и других видов деятельности учащихся, а также проверки эффективности используемых методов. Методы контроля познавательной и производственной деятельности несколько различны. Методы контроля познавательной деятельности — это устный опрос (индивидуальный, фронтальный), проверка тетрадей, самостоятельная (контрольная) работа, лабораторный контроль зачет, экзамен и др. С их помощью, как правило, выявляется уровень обученности учащихся. Методы контроля трудовой деятельности — это контроль мерительными приборами, контроль посредством практического применения (изготовленной детали, отремонтированного станка), а также создание отдела технического контроля и т. д. Есть методы контроля результатов внеучебной воспитательной деятельности: метод экспертных оценок, общественное мнение, анкетный опрос, беседа, методы диагностики уровня воспитанности учащихся и т. д.

Наконец, методы подразделяются по тому, какие возможности они предоставляют учащимся для их самостоятельной деятельности (т. е. по продуктивности). Так, выделяются пять групп методов: объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично поисковые и исследовательские (таблица 15). Это менее распространенный классификатор.

Таблица 15

Классификация методов по степени продуктивности

I группа	Объяснительно-иллюстративные методы	Рассказ, показ, объяснение, доклад, инструктаж, беседа.
II группа	Репродуктивные методы	Лекция, пример, демонстрация, алгоритмическое предписание, поручение, упражнение.
III группа	Проблемные методы	Беседа, проблемная ситуация, убеждение, игра, перспективные линии, обобщение.
IV группа	Частично поисковые методы	Диспут, наблюдение, самостоятельная работа, лабораторная работа, самоуправление, соревнование.
V группа	Исследовательские методы	Исследовательское моделирование, сбор новых фактов, задание, техническое творчество, проектирование, поиск неисправностей.

Еще раз скажем о том, почему полезно знать классификаторы методов. Дело в том, что с их помощью можно определить педагогические возможности каждого метода и сознательно пользоваться им. Например, метод доверия. По первому классификатору — это словесный метод. По второму — стимулирующий. По третьему — частично поисковый, поскольку предоставляет воспитаннику возможность действовать самостоятельно. Или, скажем, метод упражнений. Это практический метод формирования поведения и деятельности, имеет четко выраженный репродуктивный характер. Следовательно, он не побуждает учащихся к творчеству. И так охарактеризовать можно каждый метод.

В заключение отметим, что все рассмотренные методы равно необходимы при теоретической подготовке учащихся училищ и при практической производственной. Все дело в дозировке методов, их сочетании.

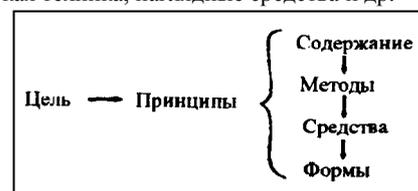
Задания для самостоятельной работы

1. Составьте перечень педагогических методов воспитания, используемых в прошлом вашими педагогами по отношению к вам, и систематизируйте их по одному из классификаторов.
2. Сделайте то же самое с методами, применяемыми вами в самовоспитании, самообразовании, самообучении.
3. Один из наиболее полно представляемых вами методов терпеливо разделите на приемы педагога и приемы учащегося.
4. К таблице 13 сделайте символические зарисовки к каждой группе методов.
5. Дополните схему на таблицу 14.

2.6. Педагогические средства в воспитании учащихся

Педагогические средства (таблица 16) далеко не сразу стали обязательным компонентом педагогического процесса. Долгое время традиционные методы воспитания базировались на слове, но, как говорят ученые, "эпоха мела и разговора кончилась". В связи с бурным развитием таких процессов, как рост информации, политехнизация и технологизация общества, идет рост технического обеспечения школ, ПТУ, вузов. Термин "педагогические средства" стал как бы обобщающим для целой серии ранее появившихся терминов: технические средства обучения, школьное оборудование, дидактическая техника, наглядные средства и др.

Таблица 16
Место средств в педагогическом процессе



Педагогические средства входят в состав более широкого понятия "материально-техническая база образования" (сюда входит и материально-техническая база ПТУ).

Материально-техническая база (обеспечение) — это система экономических и материальных факторов, обеспечивающих деятельность учебного заведения. Сюда входит госбюджетное финансирование оплаты труда педагогов и вспомогательного персонала, содержания помещений и т. д.; самофинансирование за счет хозрасчетного труда, а также все имущество училища, обеспечивающее педагогический и производственный процесс. Термин "имущество" и обозначает педагогические средства. К материально-технической базе относятся библиотеки, общежития, столовые и буфеты, медицинские комнаты, помещения для занятий общественной и кружковой работой, раздевалки. Душевые, рекреации, комнаты отдыха, музеи училища и т. д.

Педагогические средства как составная часть материально-технического обеспечения — это материальные объекты, предметы, предназначенные непосредственно для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющие функции развития учащихся.

Педагогические средства подразделяются на шесть групп предметов (объектов):

- оборудование училища,
- учебно-лабораторное оборудование,
- учебно-производственное оборудование,
- дидактическая техника,
- учебно-наглядные пособия,
- организационно-педагогические средства воспитания.

Оборудование училища (школьное) включает в себя все виды учебных помещений, мебель, спортивные комплексы, производственные площадки, а также простейшие средства для обучения и воспитания: парты (учебные столы), доски, мел, ручки, карандаши, краски, учебники, тетради — словом, тот исходный минимум предметно-материального обеспечения, без которого не может существовать ни одно учебное заведение. Естественно, что набор училищного оборудования зависит от типа училища и профессий, по которым ведется обучение

Учебно-лабораторное оборудование, или учебно-лабораторное обеспечение педагогического процесса, зависит от особенностей материально-технического обеспечения училища конкретного профиля. Оно создается посредством создания системы учебных кабинетов, лабораторий, физкультурных залов в соответствии с набором учебных дисциплин, преподаваемых в училище. Такая специализация учебных помещений необходима, поскольку она способствует развитию педагогических технологий обучения и воспитанию учащихся.

Учебно-производственное оборудование — это почти то же, что и учебно-лабораторное оборудование, но предназначенное для мастерских, учебных цехов, полигонов, земельных участков, где непосредственно ведется профессиональное обучение. По сути, это орудия и средства, применяемые в процессе профессионального труда.

Дидактическая техника (средства) включает в себя всякого рода технические устройства и ЭВМ, используемые в целях воспитания и обучения. Традиционно их называют ТСО — технические средства обучения, хотя они активно применяются и во внеучебной деятельности.

Учебные кабинеты оснащаются дидактической техникой в соответствии со спецификой обслуживаемой дисциплины. В настоящее время идет активная механизация и автоматизация учебных кабинетов, что значительно усовершенствует педагогическую и учебную деятельность педагога и учащихся.

К дидактической технике относятся и вычислительная техника: микропроцессоры и компьютеры, хотя это совершенно, особые средства. Но об этом чуть ниже.

Учебно-наглядные пособия — это, собственно, то, что показывается или проигрывается с помощью и посредством дидактических средств или самим педагогом вручную. Это плакаты, карты, схемы, кинофильмы, слайды, фонозаписи, фотографии, муляжи, педагогические программные средства (ППС) и т. д.

Организационно-педагогические средства воспитания объединяют разнообразную учебно-программную документацию: учебные планы и программы, экзаменационные билеты, карточки-задания, учебные пособия, методические рекомендации и т. д.

Получив общее представление о том, что такое педагогические средства, можно поразмыслить над тем, зачем они нужны в педагогическом процессе. Нетрудно представить, что с их помощью легче хранить и быстрее извлекать для использования самую разнообразную информацию для урока. Например, с их помощью можно создавать информационные банки по учебным дисциплинам. Дидактические средства в единстве с методами обогащают технологию обучения и воспитания в целом. Они также освобождают педагога от рутинной работы для педагогического творчества, способствуют воспитанию самостоятельности учащихся, их продуктивной деятельности. С помощью педагогических средств можно проводить самые разнообразные самостоятельные поисковые работы. Дидактические средства создают особую пространственную среду для познавательной деятельности, стимулируют и обогащают ее. Без них невозможно создание педагогических технологий.

Дадим более подробную характеристику двум наиболее значимым группам средств.

Оборудование училища создается сейчас согласно нормативам на строительство типовых учебных зданий или приспособление ранее построенных не типовых помещений. По этим нормативам площадь учебного кабинета для групповой работы не может быть менее 50 м², а лаборантская комната — 15 м², рекреационные помещения рассчитываются по 0,6 м² на учащегося, туалеты — 0,1 м², и т. д. Нормативы сегодня играют роль допуска, т. е. минимального уровня обеспечения учебного процесса площадями. Также рассчитываются площади спортивного комплекса, хозяйственных помещений, столовой, буфета и т. д. Нормативы предусматривают при необходимости обеспечение учащихся и местом в общежитии училища.

Одной из педагогических проблем в этой области является качество помещений, обеспечивающих педпроцесс. По эргономическим, эстетическим, экологическим свойствам эти помещения в массе своей не удовлетворяют учебный процесс. И самое главное,

типовые проекты мало ориентированы на специфику профессий и климатические особенности местности. В стране очень мало училищ, которые построены в соответствии со всеми предъявляемыми требованиями. Между тем здания, площади, высота потолков, цвет стен, удобство расположения аудиторий — все это воспитывает, формируя отношения, представления, вкусы и даже мотивы учения будущих рабочих.

В последние годы учеными разработаны новые подходы к проектированию училищ. Ученые площади предложено рассматривать как систему зон жизнедеятельности учащихся: учебной, учебно-производственной, культурно-воспитательной, спортивно-оздоровительной и др.

Учебная мебель van составляющая учебно-лабораторного оборудования предназначена для создания максимально благоприятных условий для учащегося в его познавательной деятельности. Учебные парты, столы разных видов (чертежные, демонстрационные и др.), столы управления ТСО, учительские кафедры, классные доски (типовые, фланеографы, магнитные, световые и т. п.) стеллажи для книг и оборудования, выставочные стенды, подставки для учебных пособий, стулья — все это делается с учетом возрастных и гигиенических требований, а также и архитектурно-художественных, эргономических, технико-экономических. Мебель играет огромную роль в воспитании: она влияет на здоровье учащихся, их состояние, настроение на уроке.

Учебники, учебные пособия, тетради, ручки, карандаши, линейки, готвальни, микрокалькуляторы и т. д. — это минимум, без которого невозможна учебная деятельность учащихся. Они относятся к организационно-педагогическим средствам.

Остановимся кратко на учебнике как массовой учебной книге, излагающей предметное содержание обучения и определяющей виды деятельности учащихся. Педагогическое назначение учебника в том, что он является: а) носителем содержания обучения; б) средством, мотивирующим и стимулирующим учение; в) средством организации обучения (планирования, контроля, коррекции); г) помощником учителя в сборе и организации информации; д) интерпретатором информации; е) средством воспитательного воздействия на учащихся.

Перед авторами учебников сегодня стоит много проблем: качество, объем и структура информации, обеспечение различными видами и формами заданий и вопросов и др. Учебника, как его видят ученые, находится в стадии своего становления.

Учебный кабинет — это помещение, специально оборудованное для проведения определенных занятий по одной из дисциплин учебного плана. В ПТУ наряду с кабинетами по общеобразовательным дисциплинам (математике, физике, химии, литературе, истории) создаются кабинеты по теоретическим дисциплинам профтехцикла. Это кабинеты черчения, для преподавания различных спецтехнологий, технологические лаборатории, кабинеты дизайна (технической эстетики), технического творчества и др.

Кабинетная система помогает значительно обогатить педагогический процесс, собрать большой объем информации, приспособить оборудование к учащемуся, совершающему определенный вид деятельности. В кабинете можно организовать научную работу учащихся, их самостоятельную познавательную деятельность, их самообразование и самообучение.

В перспективе учебные кабинеты в училищах и школах будут развиваться как многофункциональные, поскольку туда придет компьютер. Тогда не будет необходимости в хранении большого числа

книг, справочников, пособий, наглядных пособий и т. д. Вместе с тем будут создаваться кабинеты, способствующие формированию профессионально важных качеств личности будущего рабочего: сенсомоторной сферы, конкретных навыков и умений, познавательных процессов. Уже сейчас есть кабинеты личностного назначения: психологической разгрузки, психодиагностики, в том числе и самодиагностики, аутотренинга и др.

Учебные мастерские — это специально оборудованные помещения для обучения будущих рабочих обработке материалов ручными инструментами и на станках, монтажным и демонтажным работам. Они специально оборудуются орудиями и средствами труда, обеспечивающими производство материального продукта, производство и передачу энергии, функционирование коммуникаций, хранение, переработку и передачу информации, подчас охватывают всю технологию процесса.

В учебных мастерских учащиеся осваивают технические объекты и технологию, т. е. происходит процесс адаптации учащихся. Между человеком и техникой возникают организационные и функциональные связи. Организационные связи появляются, если человек и техника действуют как один организм, как целостность. Такое возможно, если техника высокоэргономична. Функциональные связи возникают при четком и надежном распределении функций между человеком и техникой. Такое бывает при надежной и высокоразвитой технике и технологии. Каждую из этих связей учащиеся быстро чувствуют и усваивают в ходе урока производственного обучения в мастерских.

Учебный цех — это часть производственного предприятия, оборудованная для производственного обучения будущих рабочих. Отличие цеха от учебной мастерской состоит в том, что его назначение — выпуск продукции, а значит, есть план-заказ предприятия, определенная заданная технология, режим и ритм работы, близкий к производственному. Учебный цех помогает учащимся быстро адаптироваться к производству, почувствовать его ритм, войти в реальные производственные отношения, освоить хозрасчет и рынок и даже заработать деньги.

Дидактическая техника и ЭВМ — это вся совокупность технических средств училища, предназначенных:

для пользования, хранения и переработки самой разнообразной информации;

передачи информации на расстояние;

организации и контроля педагогического процесса и индивидуальной деятельности учащихся, диагностики индивидуальных данных;

снятия усталости, напряжения, перегрузок;

формирования двигательных и сенсомоторных навыков.

Данный класс педагогических средств включает в себя *аудио-визуальные средства*, т. е. средства, основанные на одновременной передаче информации для слуха и зрения учащегося. К ним прежде всего относятся средства экранные (диапроекторы, эпипроекторы, графопроекторы), звуковые (радиопередачи, магнитофонные записи, грамзаписи, лингафонные устройства), экранно-звуковые (кино, телевидение, видеозаписи). Сюда также относятся средства программирования и контроля; тренажеры, обучающие и контролирующие устройства и т. д.

Появление компьютеров сильно меняет "расстановку сил" в классе дидактической техники. Некоторые средства утрачивают свое значение, как бы морально стареют. Так случилось с эпидиаскопом, фильмоскопом.

Какие бы красивые корпуса и кабинеты ни были созданы в училище, их эффективность по многом определяется наличием дидактической техники. Она расширяет информационное поле воспитания, способствует обогащению методики, помогает индивидуализировать воспитание и, что очень важно для училища, политехнизмирует педагогический процесс. При этом к системе "человек—человек" добавляется новая — "человек—техника—человек".

Об ЭВМ поговорим особо. Поставить их в один ряд со всей другой дидактической техникой нельзя. Построенные на микроэлектронике, они успешнее и гораздо продуктивнее выполняют функции многих традиционных видов учебной техники, могут выполнять самые различные функции практически в любой учебной деятельности, в любом педагогическом процессе. При подготовке рабочих компьютеры необходимы еще и как средство их будущей производственной деятельности. Без них невозможны ра-

боты на станках с ЧПУ, в технологических обрабатывающих центрах, с автоматизированными системами управления и, конечно, использование гибких автоматизированных производств.

Что дают компьютеры для воспитания учащихся? Прежде всего то, что с их помощью создается так называемый гибридный интеллект, т. е. значительно расширяется и усиливается познавательная деятельность учащегося. Создается среда, стимулирующая мысль. И все это в индивидуальном режиме. С помощью ЭВМ рабочее место преподавателя и учащегося автоматизируется, многократно усиливаются его вычислительные возможности. С помощью компьютера можно индивидуализировать педагогический процесс, наладить самостоятельную работу учащихся, проводить тут же диагностику и самодиагностику обучаемости и обученности учащихся и т. д. Работая с компьютером, в учебном процессе можно построить систему с обратной связью.

Где и каким образом может применяться ЭВМ в педагогическом процессе школы, ПТУ? Во-первых, в системе управления этим процессом. С помощью ЭВМ можно создавать самые разнообразные информационные программы ("Успеваемость", "Посещаемость", "Практика", "Семья учащегося" и др. Во-вторых, в системе непосредственного обучения с помощью ППС, когда учащийся получает информацию и усваивает ее в индивидуальном режиме. В-третьих, для индивидуальной самостоятельной работы учащихся, особенно для учебных упражнений, различных расчетов. В-четвертых, при организации технического творчества, для моделирования создаваемых объектов. В-пятых, для обслуживания поиска дополнительной информации. В-шестых, для диагностики развития учащихся. Возможности ЭВМ в учебном процессе еще не изучены, опыта использования в практике мало. Так что этот вопрос остается открытым.

Развитие дидактической техники и ЭВМ создало предпосылки для возникновения нового направления в педагогике: *педагогической технологии*. Суть его состоит в применении технологического подхода к построению и осуществлению педагогического процесса. Педагогическая технология как бы сплавляет в единое целое дидактическую технику, традиционную методику обучения и участников педагогического процесса. Органическая зависимость их друг от друга проектируется и реализуется.

Задания для самостоятельной работы

1. Разработайте структуру и нарисуйте общую схему "Система педагогических средств воспитания учащихся".
2. Составьте полный перечень кабинетов одного из училищ, проведите их классификацию по самостоятельно выбранным признакам.
3. Проведите сравнение возможностей ЭВМ и остальной дидактической техники с целью наиболее полного определения ее педагогических возможностей.
4. Обобщите и проанализируйте имеющийся у вас опыт использования педагогических средств в процессе самообразования и самообучения студентов и учащихся.

2.7. Формы организации педагогического процесса

Осталось раскрыть последний компонент педагогического процесса — формы его организации (оргформы). Его место особое — завершающее (таблица 17). И потому формула педагогического процесса в конечном итоге другая (сравните с таблицей 3).

Таблица 17
Место формы в педпроцессе



Понятие формы пришло в педагогику из философии. Ранее мы говорили, что из философии взяты понятия цели, принципов, содержания, методов, средств. Традиционное философское понятие формы заключается в определении ее как структуры какого-либо содержания. Форма рассматривается как способ выражения содержания, а следовательно, как его носитель. Способ выражения содержания заключается в его структурировании, расположении, соотношении частей, дозировке, установлении связей между частями. Благодаря форме содержание обретает внешний вид, становится приспособленным к использованию.

Говоря языком педагогики, форма объединяет все другие компоненты, составляющие содержание педпроцесса в его философском смысле.

Педагогическая форма — это устойчивая завершенная организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов.

Педагогической теорией и особенно практикой школ и ПТУ выработано множество форм, с которыми каждый из нас знакомится с детства: урок, экскурсия, беседа, собрание, вечер, консультация, экзамен, линейка, смотр, рейд и др. Эти формы легко отличаются друг от друга, несмотря на то, что состоят из одних и тех же компонентов: целей, принципов, содержания, методов и средств воспитания учащихся.

В практике можно встретить отождествление понятий "оргформа" и "мероприятие". Особенно это касается внеучебной деятельности учащихся. Понятие "мероприятие" исходно состоит из двух: "мера" (мерка, мерить, соизмерить, отмерить) и "принимать" (принять, предпринять). Изначальный смысл мероприятия и состоял в том, что оно обозначало дозировку применяемых к воспитаннику мер. К сожалению, в тоталитарной педагогике этот смысл был выхолощен. Сам термин получил негативный смысловой оттенок как обозначающий формальное действие.

Зарождение форм организации педпроцесса идет от потребностей людей, от накопления опыта их удовлетворения. Когда в обществе возникла потребность в массовой организации познавательного процесса по освоению человеческого опыта потребность в массовом воспитании, образовании и обучении детей, тогда и возник урок. Именно он стал формой обучения массы детей, да и к тому же дешевой и простой по созданию. Это было в XVII веке. В 20-е годы нашего столетия в стране усиленно велась революционная пропаганда и в соответствии с этим возникли агитбригады "синеглазиков", политбой, политинформации, агитлистки и др. Во второй половине 70-х годов в нашей стране стали возникать неформальные клубы, дискотеки, "круглые столы", что стало предвестником демократизации и общества в целом, и воспитания подрастающих поколений, в частности. Так исторически можно объяснить причины рождения любой педагогической формы. Каждая рождалась, развивалась и отмирала в соответствии с особенностями своего времени.

Любопытно также, что процесс формообразования длительный. Урок, например, складывался более ста лет, пока не был описан Я. А. Коменским, и затем уже стал использоваться повсеместно. Первоначально урок обозначал простое задание воспитаннику, которое он должен был выполнить за определенный срок, Беседа зародилась еще раньше. Ее основателем считают греческого философа Сократа, жившего в третьем столетии до нашей эры.

Зарождение любой педагогической формы начинается тогда, когда найдена соответствующая деятельность по достижению цели, выражающей потребности. Изучение истории вопроса показало, что практически все названия форм организации педпроцесса имеют глагольное, т. е. действительное, происхождение. Деятельная сущность формы несомненна. Так, беседа произошла от действия "беседовать", дискуссия — "дискутировать", урок — "давать задание" и т. д. Поэтому в литературе и особенно в практике нередко оргформы называют формами деятельности.

Как только форма организации педпроцесса образуется, приобретает "права гражданства", она сама начинает навязывать педагогу и учащемуся определенные действия. Примером может стать тот же урок. На протяжении последних десятилетий в нашей педагогике развивалось несколько плодотворных идей: программированное, проблемное, развивающее, интенсивное, концентрированное ("погружение") обучение. Но внедрить их в практику оказалось делом трудным: мешал урок с его жестко регламентированным временем и местом проведения, определенным составом участников. Для развивающего обучения он, например, тесен и недемократичен, для программированного — не оснащен, для концентрированного — короток. Та же ситуация сложилась сегодня в училище с введением интегративного урока.

Педагогические формы развивались исторически в зависимости не только от потребностей людей, но и от их экономических возможностей. Урок, лекция — экономически самые дешевые формы организации воспитания и образования. Государство наше не может финансировать формы индивидуальной или групповой (дифференцированной) организации педагогического процесса. Невозможно даже сократить число учащихся в классе или учебной группе ПТУ. Пока нет средств.

Форма через цели, принципы, содержание, методы и средства определяет деятельность педагогов и учащихся, их воспитательные отношения. В форме происходит концентрация их усилий по развитию друг друга. Ведь то, что дается педагогом в беседе, на уроке или экскурсии, учащийся может получить и на улице, дома, через средства массовой информации. Но педагог обрабатывает содержание передаваемого опыта, разъясняет его, доказывает, помогает присвоить и сделать личным опытом учащегося. И все это за короткое время. Педагогика в оргформе как бы собирает лучшие и педагогически целесообразные элементы, побуждающие учащихся усваивать опыт быстрее, прочнее. Участвуя в той или иной форме организации педпроцесса, учащиеся и педагог должны тренировать в себе лучшие качества, формировать все больше и больше новых знаний, навыков, умений. Этот процесс осуществляется интенсивнее благодаря форме.

Особое внимание в любой форме следует обратить на складывающиеся воспитательные отношения: чем они богаче, тем больше условий создают для развития педагога и учащегося.

Воспитательные отношения в форме определяются прежде всего тем, какие роли взяли на себя их участники. Преподаватель, например, может быть организатором, информатором, исполнителем, инструктором, советчиком, демонстратором, консультантом, контролером, стимулирующим руководителем и т. д. При этом его роль будет то ведущей, то ведомой по отношению к учащимся. Также разные роли по отношению к учителю могут играть и учащиеся (слушатели, исполнители, ассистенты, демонстраторы, лаборанты, консультанты, информаторы, инструкторы и т. д.) Это, *во-первых*.

Во-вторых, воспитательные отношения в форме зависят от дозировки во времени действий участников. Важно, кто и сколько действует в форме: как продолжительно говорит педагог и ученик, как и сколько они практически действуют. Это определяет их

активность и самостоятельность. Необходимо, чтобы тенденция была одна: больше говорить и действовать должен учащийся, а не педагог.

В-третьих, воспитательные отношения во многом зависят от жесткости их проектирования. Предписание, регламентирование, нормирование всех действий учащихся в педпроцессе так же вредно, как и учителя. Это формализует отношения, лишает их естественности, сковывает развитие. В любой форме, даже в линейке, должны быть заранее запрограммированные действия, а также свободные спонтанные, жестко управляемые. Все дело в их сочетании и опять же дозировке (мере).

На сегодняшний день в практике нашей школы и ПТУ насчитывается свыше тысячи разнообразных форм организации педпроцесса. Без классификатора ими пользоваться трудно.

Все формы в педагогике подразделяются по *степени сложности*. Выделяются формы простые, составные и комплексные.

Простые формы построены на минимальном количестве методов и средств, как правило, посвящены одной теме (содержанию) или решению одной задачи. К ним относятся: беседа, экскурсия, викторина, зачет, экзамен, лекция, консультация, инструктаж, диспут, культпоход, дополнительные занятия, "бой эрудитов", шахматный и шашечный турниры, выставка, выпуск газеты, концерт, встречи с интересными людьми, линейка и др. Данных оргформ около одной четвертой части от всех имеющихся. Эти формы называют еще первичными, потому что из них образованы все составные и комплексные. Знать эти формы педагогу крайне важно, т. к. они лежат в основе творческого подхода к организации педпроцесса.

Составные формы, как правило, строятся либо на развитии простых, либо на их разнообразных сочетаниях. Это урок, конкурс профмастерства, праздничный вечер, вечер памяти, воскресник, субботник, трудовой десант, конференция, КВН — клуб веселых и находчивых, митинг, слет, собрание и др.

Каждую из составных форм можно разобрать по составу и обнаружить в ней исходные простые формы. Например, урок может содержать в себе беседу, лекцию, викторину, инструктаж и т. д. В проведение конференции может входить выпуск бюллетеня, доклады, диспут, выставка. В случае вхождения в составные формы простых последние превращаются в методы, т. е. начинают в форме выполнять функцию метода. Беседа, например, может быть и самостоятельной формой, и методом в составной форме.

Составных форм насчитывается до половины от имеющихся.

Комплексные формы создаются как целенаправленная подборка (комплекс) простых и составных форм. Это дни открытых дверей, дни посвящения выбранной профессии, физкультурника, мира и солидарности, смеха, знаний, защиты детей, здоровья, поминовения (памяти), науки и производства и др.;

недели театра, книги, музыки, предметные недели, спортивные недели и т. д.;

месячники, декадни и даже годы (год ребенка, год грамотности). Сюда относятся такие формы, как лектории, операции, турпоходы, слеты, марши, движения (неформалов, за качество, милосердия, шефства и др.). А также возрождающиеся народные и конфессиональные праздники (у христиан - Рождество, Масленица, Пасха и др.).

Комплексные оргформы не меняют статуса всех других форм, используемых в них. Названия комплексных форм условны и чаще всего связаны с их продолжительностью (дни, недели, месячники, декадни, годы). Многие формы называются по ведущему виду деятельности (операции, марши, слеты, походы, движения). В рамках недели книги, например, могут проводиться экскурсии, викторины, лекции, консультации, выставки, концерты, тематические уроки, походы, вечера, субботники, устные журналы, конференции, встречи с писателями и т. д.

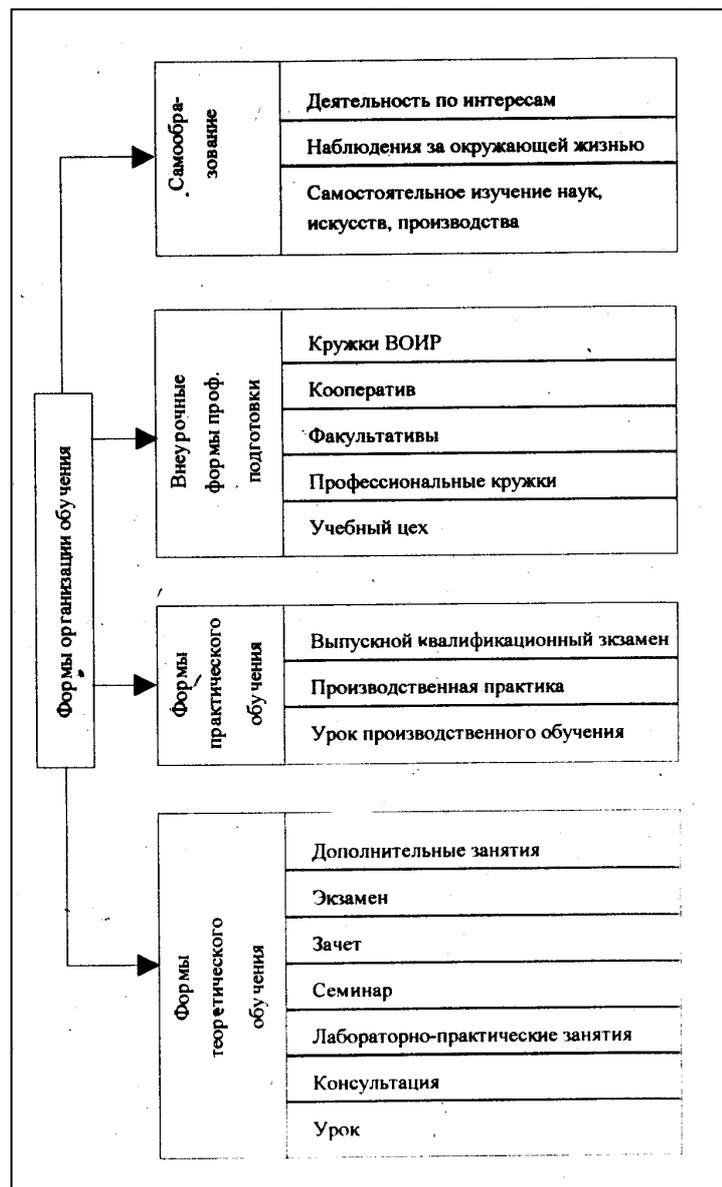


Таблица 18
Система форм организации обучения

В практике школ и ПТУ распространен другой классификатор оргформ — по принадлежности к направлениям содержания воспитания учащихся. В данном случае выделяют формы физического, эстетического, трудового, умственного и нравственного воспитания. При этом к формам умственного воспитания относят формы организации обучения. Но такое деление очень условно, хотя, к сожалению, и популярно. На самом деле, беседа, вечер, экскурсия — каждая из форм может быть посвящена любой теме, т. е. освоению любого содержания общественного опыта. Кроме того, в отдельно взятой форме могут сочетаться все эти направления. Разве урок, будучи формой умственного воспитания, не влияет на эстетическое или нравственное становление личности?

В силу особой значимости остановимся на формах организации обучения (таблица 18). Этих форм, к сожалению, до сих пор немного. Урок среди них — основная и ведущая. От него, его темы зависят все другие: дополнительные занятия, консультации, практика, экскурсии, семинары, лекции, зачеты и т. д. Все эти формы находятся между собой в

сложном взаимодействии.

В каждой из форм по-разному организуется деятельность учащихся. На основании этого выделяют *формы индивидуальной, фронтальной, групповой и коллективной деятельности учащихся*. Так принято делить в теории и на практике. Но нам кажется, что гораздо грамотнее, профессиональнее делить формы не по количеству участников, а по характеру связей между ними в процессе деятельности. По этому основанию можно выделить *индивидуализированные формы* (когда цели, и пути их достижения разные):

консультацию, урок производственного обучения, зачет, экзамен; *формы взаимодействия* (когда одна цель достигается успехом каждого в отдельности): субботник, спортивные и другие эстафеты, групповые соревнования, смотры, диспуты и др.; *кооперативные формы* (когда цель достигается путем распределения функций между учащимися): хозрасчетный кооперативный труд учащихся, игры, собрания, сборы и др.

Формы организации педагогического процесса находятся в сложных отношениях с другими его компонентами. В практике педагоги часто сталкиваются с этим.

Прежде всего, следует остановиться на вопросе соотношения формы и содержания. В педагогике содержание воспитания и обучения имеет самостоятельный статус, формируется отдельно. Содержание как часть опыта поколений отбирается, обрабатывается и фиксируется в форме учебных планов, программ и учебников. Но эти формы не имеют ничего общего с формами организации педагогического процесса. Оргформа использует содержание целиком, подвергая его дальнейшей обработке и делая доступным конкретным учащимся.

Содержание и форма в каждом конкретном случае должны находиться в полном согласии и единстве. Так, познакомить учащихся ПТУ полнее и нагляднее с современным производством лучше через экскурсию. Именно она поможет учащимся более предметно-разносторонне и в сравнительно короткие сроки составить о нем общее представление. В свою очередь, чем больше узнают ребята о современном производстве во время посещения, тем богаче их впечатление от экскурсии как формы деятельности.

В педагогической теории и практике содержание воспитания предвдваряет форму, детерминирует, предопределяет ее. Так, хозрасчетные отношения уже пришли в ПТУ, а адекватных форм их реализации еще нет. Формы исчезают со снижением интереса к их содержанию. Проведение вечеров отдыха, танцев не удовлетворяли никого из-за примитивности и бедности содержания. Они практически перестали проводиться. На их место пришли дискотеки.

Постепенно по мере развития или свертывания содержания, его морального старения отмирают, укрепляются или модернизируются формы. В то же время и форма как носитель содержания может его либо поддерживать и развивать, либо свертывать, видоизменять и даже сбрасывать. Такие явления приходится часто видеть. Были факты, когда на своих "огоньках" ребята устраивали встречи с очевидцами трагических событий в стране и за рубежом. Здесь форма явно не соответствовала содержанию, приходила с ним в противоречие. Форма сдерживала развитие содержания, усложняла его передачу учащимся, разрушала восприятие событий.

Форма и содержание могут приходиться в противоречие друг с другом и в итоге его разрешения либо взаимно обогащаться, либо сбрасывать друг друга. По этой причине отмирали многие формы организации педагогического процесса или гибли содержание, не поддержанное своевременно найденными формами. Примером первого могут быть политекуды, литературные суды, которые, несмотря на активное стремление педагогов, так и не возродились ни в 70-е годы, ни сейчас. Примером второго служит неудовлетворительно организованный производительный труд учащихся, до сих пор не нашедший разнообразных и эффективных форм своей реализации, своей технологии.

Таким образом, единство содержания и формы многозначно.

Коротко остановимся на соотношении категорий формы и метода в педагогике. Метод первичен по отношению к форме, он входит в нее как элемент структуры. Но этим их отношения не исчерпываются. Более глубоко понять их помогает явление полифункциональности понятий в педагогике. Суть его заключается в том, что многие педагогические категории способны в разных условиях выполнять в педагогическом процессе различные категориальные функции. Например, выше мы говорили о том, как форма становится содержанием педагогического процесса. То же наблюдается и в отношении формы и метода, только еще более ярко. Так, некоторые методы способны при определенных конкретных условиях становиться самостоятельными формами деятельности. Беседа, игра, соревнование, самоуправление могут быть то методами, то формами. Все зависит от того, какую задачу выполняют соответствующие им явления. Организационно-деятельностные игры — это формы организации педагогического процесса. Игра же, которая используется на уроке, на вечере отдыха, — это педагогический метод. Игра, как форма, естественно, включает в себя игру, как метод.

При анализе практики нами обнаружен и обратный процесс: переход формы в метод. Так, форма чтения литературного источника исторически переросла в метод выразительного чтения текста: форма конфликта переведена А. С. Макаренко в метод "взрыва"; премии, награждения и их различные формы в конечном итоге были обобщены в метод стимулирования; беседы стали разновидностями метода убеждения. Интересно, что почти все формы, ставшие методами, сохранили в педагогике за собой и свой прежний статус.

Вопрос о соотношении формы воспитательной работы с другими педагогическими категориями — компонентами педагогического процесса — не только теоретический, но и в значительной степени практический. Педагогу бывает трудно отличить, например, беседу-метод от беседы-формы, как трудно бывает в педагогических явлениях определить причинно-следственные связи и отношения.

Задания для самостоятельной работы

1. Разработайте единую схему-классификатор педагогических оргформ.
2. Составьте картотеку форм организации педагогического процесса со старшеклассниками в школе и ПТУ, используя собственный опыт, литературные источники, словари и беседы с преподавателями и друзьями.
3. Посетите урок или просмотрите видеofilm с его записью и проведите педагогический анализ урока с выделением всех компонентов педпроцесса.
4. Проведите анкетный опрос (интервью) учащихся ПТУ с целью выяснить, какие формы деятельности (оргформы) им более всего нравятся и почему.

2.8. Приспособление педагогического процесса к целям развития учащегося и педагога

Только что мы рассмотрели педагогический процесс и каждый его компонент в отдельности. Он описан статично, и может создаться впечатление о его жесткости и нединамичности, о его безразличии к человеку. Все как раз наоборот. И вот почему.

Как мы уже говорили, каждый компонент педпроцесса имеет множество вариантов. Вспомните, что методов — более пятисот наименований, форм организации — более тысячи и т. д. Поэтому любой педагог стоит перед выбором: выбрав цель, он определяет приоритетные принципы, затем совершает еще более сложную процедуру выбора содержания, методов и средств. Этой работой он занимается бесконечно. Успешность ее зависит от следующих условий выбора:

- 1) духовно-нравственной ориентации педагога, его ценностного отношения к личности ребенка, понимания вторичности обучения перед воспитанием признания приоритета нравственного воспитания перед всяким другим;
- 2) наличия достаточно полного банка всех компонентов педпроцесса (перечня возможных целей, задач, принципов и т. д.);
- 3) терпеливого изучения и знания уровня развития учащихся, их внутреннего мира, степени сформированности механизмов самовоспитания, самообразования, самообучения;
- 4) честной самооценки собственных педагогических возможностей — умений использовать выбираемый компонент для развития учащихся;
- 5) понимания среды ее особенностей, традиций, взглядов, отношений, привычек;
- 6) умения выбирать компоненты, устанавливая их связь и зависимость между собой;
- 7) интуиции педагога, способности мысленно представлять на уровне предчувствия результат своей продуманной и спланированной деятельности.

Соблюдение этих условий помогает педагогу в сложном деле построения педпроцесса. За счет выбора можно в каждом отдельном случае делать педпроцесс нравственно ценным и в тоже время обогащать его разнообразным, уходить от бессмысленности и стандартности. Педагога, который любит процедуры выбора, владеет этой комбинаторикой (приемами соединения, сочетания компонентов), называют методичным.

Динамичность педагогического процесса достигается также за счет взаимодействия его трех структур: педагогической, методической, психологической.

О педагогической структуре мы вели речь на протяжении всей второй главы книги, когда выделяли в педпроцессе цель, принципы, содержание, методы, средства и формы организации воспитания, образования и обучения. Но осуществляется педпроцесс не как последовательная реализация этих компонентов; он имеет свою *методическую структуру*. Для ее создания цель разбивается на ряд задач (подцелей), в соответствии с которыми определяются последовательные этапы деятельности педагога и учащихся. Например, методическая структура экскурсии включает в себя подготовительный инструктаж, движение к месту наблюдения, наблюдение объекта, фиксирование увиденного и услышанного, обсуждение итогов. Типичный урок состоит из оргмомента, актуализации прежних знаний (проверки домашнего задания), усвоения новых знаний (объяснения нового материала), формирования навыков и умений (закрепления знаний).

Педагогическая и методическая структура педпроцесса органично взаимосвязаны. При этом педагогическая структура является как бы сквозной, она проходит, повторяясь, через все методические этапы (таблица 19). Соотнести их между собой непросто. Это требует навыка и упорства, особенно в самом начале освоения.

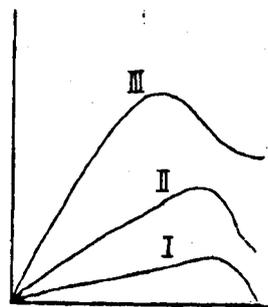


Рис. 10 Вариант графика психологической структуры урока:

I — познавательные процессы; II — мотивация учения; III — напряжение.

Кроме этих двух структур педпроцесс имеет третью, еще более сложную — психологическую. Во-первых, она задается последовательностью и интенсивностью протекания познавательных процессов у учащихся: восприятия, мышления, памяти и др. Ради их развития и непосредственно на их базе строятся педагогическая, и методические структуры. Во-вторых, к психологической структуре относится проявление учащимися личных отношений, интереса, склонностей, мотивации учения. Сюда входит и нравственный климат в коллективе. Это особенно важно при отсутствии у учащихся внешних мотивов

познания: экономических, социальных, идеологических. Педагогу приходится эти мотивы создавать самому. В-третьих, в психологическую структуру также входит психофизиологическая нагрузка учащихся и педагогов, выражающая подъемы и спады напряжения, как физического, так и нервной системы.

Все три психологические подструктуры по уровню своего развития могут не совпадать. На рисунке 10 дан условный график одного из вариантов психологической структуры урока. На данном уроке восприятие, память и мышление либо плохо развивались, либо не востребовались вообще. Причем несколько повышенный «спрос» на них был перед концом урока. Мотивация учения постепенно росла, и ее пик пришелся на момент познавательной активности учащихся. Напряжение, напротив, сильным было в начале урока, видимо, при опросе, затем резко падало, в пик активности несколько возросло, потом опять падало.

Таблица 19

Соотношение педагогической и методической структур урока

№ п/п	Педагогическая структура	Методическая структура педпроцесса			
		Оргмомент	Актуализация знаний	Формирование новых знаний	Формирование умений
1	Цели (задачи) воспитания	Мотивация учебной деятельности учащихся	Выявление уровня знаний	Формирование представлений о...	Развитие умений применять знания на практике
2	Принципы воспитания	Принципы гуманизации отношений			
3	Содержание воспитания	Подготовленность к уроку			
4	Методы воспитания	Контроль, установка, убеждение, инструктаж			
5	Средства воспитания	Журнал			
6	Формы воспитания	Урок			

Построение такого графика доступно каждому педагогу, умеющему анализировать и обобщать свои наблюдения. График дает знание об эмоциональном настрое учащихся, о ходе их внутренних преобразований, о процессе их развития. Именно для того, чтобы была интенсивной психологическая структура, и создаются педагогическая и методическая структуры. Через психологическую структуру происходит соединение воспитания, образования, обучения с самовоспитанием, самообразованием учащегося и педагога.

Конечно, сложно продумано и профессионально грамотно разрабатывать эти структуры, еще сложнее приводить их во взаимодействие и соответствие между собой. Но без них педпроцесс в любой форме был бы слабо приспособлен к нашему воспитаннику. Благодаря этим структурам педпроцесс как бы “подстраивается” под человека — учащегося и педагога, их особенности, их внутренний мир, становится именно средством их воспитания. Только посредством продумывания структур педпроцесса возможно создание эффективных воспитательных отношений.

Наконец, гибкость педагогическому процессу придает его включение в систему управления учебным заведением и конкретно познавательной деятельностью учащихся.

Педагогическое управление есть процесс перевода педагогических ситуаций, процессов или систем из одного состояния в другое, соответствующие поставленной цели.

Из определения следует, что педагогического процесса недостаточно, чтобы достичь поставленной перед ним цели. Нужны еще какие-то компоненты, чтобы он “заработал”, пришел в движение. Это становится возможным благодаря управлению. Управление, как процесс тоже состоит из компонентов (таблица 20).

Сравним структуру двух процессов: управления и педагогического процесса (см. таблицы 19 и 20)

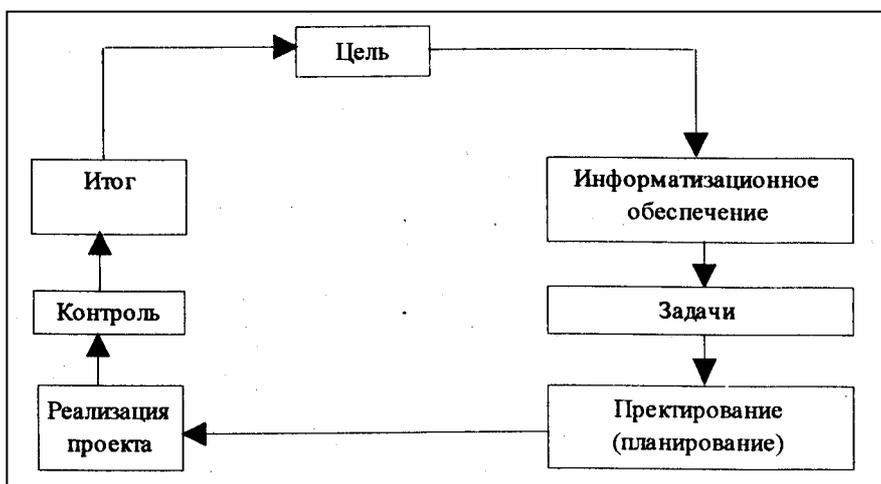
Цель входит в оба процесса. *Информационное обеспечение* подразумевает диагностирование учащихся и знания об их особенностях. Этого компонента в педпроцессе нет. *Задачи* как часть, порция цели в педпроцессе совмещены с целями (подцелями). *Проектирование* в управлении есть проектирование деятельности по достижению цели. Если цель педагогическая, то проектируется педагогический процесс. Этот компонент полностью входит в структуру педпроцесса, ибо речь идет о содержании, методах, средствах и т. д. Далее идут компоненты, которых нет в педпроцессе. *Это реализация проекта* (корректировка, регулировка), *контроль* за ходом выполнения, *подведение итогов*, т. е. сравнение полученных результатов с поставленной целью.

Таблица 20
Структура процесса управления

Нетрудно себе представить, что действующий педпроцесс невозможен без информационного обеспечения, корректировки и регулировки, контроля и подведения итога. Без всего этого он остается образованием теоретическим, не более.

Педпроцесс является ядром педагогического управления, он приводится в действие только как его составная часть. Благодаря управлению он налаживает обратную связь с учащимися, делается еще более гибким и приспособленным к ним. В то же время правильно будет сказать, что управление развитием учащегося и его учителя непременно идет через педагогический процесс.

Таким образом, целостность, динамичность педпроцесса обеспечивается за счет выбора его компонентов, вариантов внутренней структуры, включения в систему педагогического управления. Лишь динамичный процесс легко и быстро приспосабливается педагогом к учащимся, их особенностям и себе лично. Более того, благодаря своей динамичности он отражает человека — своего участника, может вполне сделаться не только в высшей степени полезным, т. е. развивающим, но и приятным, т. е. комфортным.



В то же время правильно будет сказать, что управление развитием учащегося и его учителя непременно идет через педагогический процесс.

Задания для самостоятельной работы

1. Выделите и обоснуйте основные направления, посредством которых педпроцесс приспособляется к целям развития учащегося и педагога.
2. Проанализируйте: какие из условий выбора компонентов педпроцесса учитывались более всего или чаще нарушались в практике вашей учебы в школе, ПТУ, техникуме, вузе.
3. Посетите урок (или другую форму организации педпроцесса) и проанализируйте его, используя таблицу 19.
4. Проведите самонаблюдение (рефлексию) за выполнением вами самостоятельной работы (подготовка курсового проекта, чтение и конспектирование специальной литературы и др.) и составьте график психологической структуры (см. таблицу 3). Объясните его.
5. Заполните до конца таблицу 19.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

3.1. Общее понятие о педагогическом проектировании

Только что мы закончили изучение педагогического процесса и его основных компонентов. Каждый из них в отдельности требует особого внимания педагога: знания, выбора, соединения их друг с другом. Инженер-педагог ежедневно ставит цели воспитания, образования или обучения. Далее, руководствуясь принципами, формирует содержание своей деятельности и деятельности учащихся, выбирает соответствующие методы, средства и формы его передачи учащимся. Таков самый общий и упрощенный алгоритм педагогической деятельности по созданию педпроцесса. Это лишь первая ступень в создании сложной технологии воспитания и обучения. Следующая и наиболее ответственная ступень состоит в том, чтобы все компоненты свести в единую, целостную и непротиворечивую систему. А для этого нужно овладеть теорией педагогического проектирования.

Педагогическое проектирование — это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов.

Термин "проектирование" пришел в педагогику из технического знания. Там он означал создание опережающей проекции того, что затем будет сделано в натуре. Развитие педагогического знания, рост числа методов, средств, форм воспитания, выявление все большего числа влияющих на воспитательные отношения факторов делает педагогическую деятельность избыточно сложной. Педагогу все труднее овладеть этими знаниями и умениями и еще труднее ими пользоваться. Поэтому педагогическая наука вынуждена прибегнуть к рекомендациям технократической ориентации: "...деятели этого направления убеждены в том, что на смену аморфности в вопросах регулирования поведения молодежи должна прийти... эффективная педтехника". (Дреер А.М. Преподавание в средней школе США. М., 1983. С. 7.).

Инженеру-педагогу термины-понятия "проектирование", "техника", "технология" близки и понятны. Они как бы роднят две разные функции его деятельности, позволяют выявить общее между ними и облегчить труд. Педагогическое проектирование, вобравшее в себя многие плодотворные идеи технического проектирования, способно вывести нас из кажущейся беспорядочности, перенасыщения педагогического знания. Проектирование позволяет оптимизировать деятельность мастера и преподавателя технических дисциплин.

Педагогическое проектирование является функцией любого педагога, не менее значимой, чем организаторская, гностическая (поиск содержания, методов и средств взаимодействия с учащимся) или коммуникативная. По данным исследований екатеринбургских педагогов, на выполнение этой функции преподаватель технических дисциплин затрачивает около 28% своего рабочего времени, а мастер — более 11%.

Благодаря проектированию учебно-воспитательный процесс в школе и ПТУ становится технологичным.

Педагогическая технология — это последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников.

Как мы уже знаем, любые педагогические процессы создаются для ускорения и упорядочения развития учащихся и педагогов. Проектировать их — значит создавать развивающие процессы, убирать мешающие или негативные факторы, создавать им противодействующие. Педагогическое проектирование, если оно профессионально, всегда связано со стремлением педагога организовать для своих учащихся такую среду обучения и внеучебной деятельности, в которой они полнее раскрывали бы свой внутренний мир, были бы свободны, достигали успеха и чувствовали себя комфортно. В то же время педагогическое проектирование призвано приблизить педпроцесс к реальным условиям будущей профессиональной деятельности учащихся. Уже в нем ребята будут адаптироваться к производству и профессиональному труду. В процессе и посредством проектирования создается педагогическая технология, обеспечивающая развитие, участников педпроцесса. Известно, что техника и технология производства стареют. Так же и в педагогике в зависимости от исторических, социальных, экономических, психологических факторов все время происходят изменения и движение. "Сталинская" педагогика, построенная на требованиях и запретах, сегодня искореняется, и ей на смену приходят гуманистические, природосообразные и культуросообразные методы воспитания и обучения с демократическим содержанием и формами организации. За период профессиональной деятельности педагога происходит смена двух, а то и трех технологий воспитания и обучения. В дальнейшем это будет происходить еще чаще. Овладение проектированием поможет педагогу не только изменить устаревшую технологию, но и, возможно, создать свою, новаторскую.

Кратко остановимся на истории развития теории и практики педагогического проектирования и технологии. История это непростая. Ее начало было положено в конструкторских дисциплинах: системотехнике, методах исследования операций, теории решений, сетевом планировании, эргономике, технической эстетике. Эти дисциплины построены как теории конструирования, связывающие так или иначе технику и человека. Уже в начале XX века ученые развитых стран описали систему "человек—техника—цель", составившую основу данных дисциплин.

Другой источник — сама педагогика. Многие известные педагоги так или иначе касались проблем педагогического проектирования и технологий.

А. С. Макаренко в отечественной педагогике по праву может считаться основоположником теории и практики педагогического проектирования. Воспитательный процесс он рассматривал как особым образом организованное "педагогическое производство". (Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. М., 1958. Т5. С. 465). Он был противником стихийности процесса воспитания и выдвигал идею разработки "педагогической техники", "техники создания нового человека". (Там же. Т. 4. С. 434; Т. 7. С.289). Разрабатывая "советскую воспитательную технику", А. С. Макаренко на практике усовершенствовал "технику дисциплины", "технику разговора педагога с воспитанником", "технику самоуправления", "технику наказания". (Там же. Т. 5. С. 289). Продуманность действий, их последовательность, терпение, сориентированность на воспитанника до сих пор поражают в его педагогической системе. Он был убежденным сторонником проектирования в человеке всего лучшего, формирования сильной, богатой природы. (Там же. Т. 7. С. 300.).

А. С. Макаренко настойчиво рекомендовал вузам перестроить работу так, чтобы выпускать "педагогов-техников", а не технические беспомощных воспитателей. (См.: Макаренко А.С. Указ. соч. Т. 5. С. 483). Сомневающимся в целесообразности технологического подхода к воспитанию и обучению, считающим, что он формализует педпроцесс, нелишне еще раз вдуматься в оценку А. С. Макаренко: "Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость. В педагогической технике эта завтрашняя радость является одним из важнейших объектов работы". (Там же. Т. 7. С. 74.).

Однако с началом становления и развития культа личности партия подала пример засекречивания документов, раскрывающих методы работы партийных комитетов. Согласно инструкциям запрещалось обнародовать нормативный механизм деятельности партии. К XVIII съезду партии формирование партийной конструкции было завершено: сложилась терминология, фразеология, структура, функции, кадры и т. д. По инструкции запрещалось на эту тему вести записи, ставить и обсуждать вопросы, публично выступать, а с самими "секретными" документами нельзя было знакомить лиц, не работающих в аппарате партийного комитета. (Почему отстаёт партия? // Аргументы и факты. 1989. № 36.)

Стиль партийной работы был перенесен и в область народного образования, в частности в научно-педагогические исследования. Резко сократилось число публикаций по методике и технологии исследований, почти не издавались самоучители, сама тема педагогической технологии оказалось под негласным запретом, исключая, конечно, проблемы технологии наказания и требования. Педагогика вынуждена была приспосабливаться к командно-административной системе. Все это затормозило развитие заложенных А. С. Макаренко основ педагогической технологии.

Хрущевская "оттепель" возродила эту проблему. В педагогической литературе стали появляться такие термины, как программа деятельности, проекты воспитания, обучения, организации, планы, программы, проектирование личности, техника исполнения, игры, производства, пользования книгой, технология трудового процесса, и особенно часто — инструмент воспитания, инструмент воздействия, инструмент развития личности, инструмент педагогического действия и т. д. (*Лихачев Б.Т.* Теория коммунистического воспитания. М., 1974. С. 260.). Педагоги все чаще и глубже проникали в область педагогического проектирования.

В.А. Сухомлинский с большим мастерством анализирует педагогические ситуации. В анализе раскрывается высокая технологичность его мышления. Рассматривая учебно-воспитательный процесс, он выделяет в нем такие составные, как наука, мастерство и искусство. (*Сухомлинский В.А.* Разговор с молодым директором школы // Избр. произведения: В 5 т. Киев, 1980. Т. 4. С. 418). В понятие "мастерство" он вкладывает умение сводить в единый процесс все нюансы учебно-воспитательного процесса, четко определяя их причинно-следственную зависимость, а также умения разбираться в сложности и многогранности педагогических явлений. (Там же. С. 418—487.). Не употребляя терминов "проектирование" или "технология", В. А. Сухомлинский является тем не менее высокотехнологичным педагогом-ученым.

Н. М. Яковлев, ульяновский педагог-ученый, всю свою жизнь посвятил разработке техники коллективообразования и урока. Его работы читаются с большим интересом, потому что ему удалось проникнуть в тончайшую специфику сложных педагогических явлений. Его работы достаточно популярны именно благодаря технологизации обучения. (*Яковлев Н.М.* Методика и техника урока в школе. М., 1970. С. 286.; *Яковлев Н.М., Сохор А. С.* Методика и техника урока в школе. М., 1985. С. 208).

Уже в начале 70-х годов ученые более широко начали трактовать статус педагогики: "Специфика научного статуса педагогики как науки... состоит в том, что она представляет собой область деятельности, в которой совмещаются, во-первых, функция исследования реально протекающего процесса обучения и воспитания, во-вторых, функция создания (проектирования) систем обучения и воспитания". (*Краевский В.В.* О проблеме соотношения педагогической науки и педагогической практики // Новые исслед. в пед. науках. 1971. № 4. С. 5 - 68). Автор этих суждений, известный советский методолог, уже тогда утверждал, что конечная цель всей научной работы в области педагогики — разработка наиболее эффективных систем обучения и воспитания. Такие системы, считает он, далее опредмечиваются в педагогических проектах, "сценариях" практической деятельности в виде учебных и воспитательных планов и программ, учебников, рекомендаций для учителей. И далее В. В. Краевский утверждает, что вся научная работа в области педагогики в известном смысле есть работа по обоснованию педагогических проектов. (См.: *Краевский В.В.* Указ. соч. С. 7.).

Наконец, в 1989 году появляется первый самостоятельный труд по педагогическому проектированию известного педагога *В. П. Беспалько*. (*Беспалько В.П.* Слагаемые педагогические технологии. М., 1989. С. 192.). Этот научный труд символизировал признание прав проектирования и технологии в педагогике как науке и практике. То, что в развитых странах уже давно и активно разрабатывается, у нас еще только признается.

Огромным стимулом в развитии педагогического проектирования является распространение вычислительной техники. С ее приходом в образование стала меняться методика обучения в направлении ее технологизации. Появились *информационные технологии* обучения. Но как бы сильно они ни были развиты, они всегда представляют собой лишь разновидность педагогических технологий, где далеко не всегда используется ЭВМ.

Нельзя думать, что проектирование в педагогике формализует воспитательные отношения. Напротив, формализация отдельных процедур и действий сокращает рутинную работу педагога и учащихся, оставляет время и место для проявления интуиции, фантазии, творческого поиска. Опыт подсказывает, что проектирование есть путь к формированию творчески мыслящего педагога, сориентированного на человеческие ценности своего воспитанника.

Задания для самостоятельной работы

1. Сравните определения педагогического проектирования и педагогической технологии, выясните, какое из этих понятий шире, в какой связи они находятся, возможно ли понять одно без другого. Объясните свои ответы.
2. Мысленно представьте себе любой прожитый вами день. Выделите моменты, когда вы что-то проектировали (планировали порядок дел и действий). Сколько примерно на это ушло времени? В какое время дня вы это делали?
3. Поразмыслите над историей становления технологического процесса. Чем сегодня обернулось невнимание к нему на советском этапе развития отечественной педагогики? Что "проиграли" педагоги, учащиеся, общество в целом?

3.2. Объекты педагогического проектирования

Педагогическое проектирование, как мы только что выяснили, состоит в том, чтобы создавать предположительные варианты предстоящей деятельности и прогнозировать ее результат. Главное внимание педагога при этом приковывается к механизму рождения и протекания тех или иных действий, процессов, систем.

Начнем с того, что именно проектирует инженер-педагог, т. е. с раскрытия *объектов проектирования*. Об одном из них мы уже говорили. Это педагогический процесс. В свою очередь, он не прост и одномерен. Он как бы делится на педагогические ситуации, возникающие внутри него. Это его составные части. Они характеризуют переход процесса из одного состояния в другое. Сам педагогический процесс в целом есть часть более сложного образования — педагогической системы. Мы как-то уже говорили о построении педагогических явлений по принципу "матрешки". Это сравнение уместно и здесь: "мелкие" ситуации входят в процесс, процесс — в систему. В этой триаде самым важным является подпроцесс. Это он внутри себя порождает ситуации, это он требует для своей успешности создания определенных систем.

Начнем с характеристики самого крупного объекта педагогического проектирования — подсистем.

Подсистемы как объекты проектирования.

Педагогическая система — это целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека.

В педагогике термин "система" используется в двух смыслах. Во-первых, для обозначения качественного состояния педагогических явлений. Так, мы говорили о том, что педагогический процесс, личность учащегося, деятельность педагога — это системы, потому что по характеру своему они системны. Во-вторых, этот термин используется специально для обозначения некоторых педагогических образований. Например, мы работаем в *системе* образования, в *системе* профтсхобразования. Оба случая употребления термина "система" имеют общие признаки. Раскроем их.

Скажем, необходимо провести профориентационную работу *среди* учащихся школ с целью оказания им помощи в выборе профессии. Педагог мысленно собирает факторы, влияющие на выбор (семья, класс, средства массовой информации, улица с подростковыми неформальными образованиями, психологические возможности самого подростка, особенности производства и учебных заведений региона и т. д.). Каждый из этих факторов, которые впредь мы будем называть компонентами, следует использовать для оказания реальной помощи учащемуся, соизмеряя его желания с возможностями их удовлетворения. Для построения системы профориентации все факторы важны. В этом состоит *первый признак педагогической системы*: для ее создания необходима полнота компонентов, причастных к достижению цели.

Второй признак подсистемы — наличие связей и зависимостей между компонентами. Проектируя системы, педагог подходит к этому процессу примерно так, как инженер к созданию машины, где каждая деталь служит для обеспечения условий действия другой. Посредством установления таких зависимостей в системе профориентации, например, можно ликвидировать противоречия, углубить изучение возможностей самого учащегося, ослабить или усилить влияние на выбор учащимся профессии тех или иных факторов и т. д. Именно связи и отношения делают из набора компонентов систему.

Третьим признаком системы является наличие ведущего звена, ведущей идеи, необходимых для объединения компонентов. Таким ведущим звеном в системе профориентации должен стать сам учащийся, его способности, склонности и другие возможности. К сожалению, чаще мы создаем профориентационные системы на основе другой ведущей идеи — обеспечить плановый набор учащихся в ПТУ. На это направляем все факторы, связи. До какой-то степени система работает. Но на определенной степени неэффективность созданной системы проявляет себя: учащиеся без интереса осваивают профессию, стремятся ее сменить, не закрепляются на рабочих местах и т. д.

Наконец, *четвертым признаком системы* становится появление у ее компонентов общих качеств. В системе профориентации такими могут стать устойчивая результативность, отношение к ней педагогов, подростков, их родителей, производителей и др.

Педагогические системы как объекты проектирования — это сложные образования, состоящие из разнокачественных компонентов. Например, в системы входят люди — педагоги и учащиеся; материально-технические предметы — ТСО, ЭВМ; функции, выполняемые каждым из них. Их природа, внутреннее строение, возможности — все различно. Каждый из компонентов, в свою очередь, представляет собой системное образование.

Педагогические системы бывают малыми, средними, большими и супербольшими. К малым системам относятся отдельные системы воспитания учащихся. Например в ПТУ есть системы производственного обучения, внеучебной деятельности учащихся, профессиональной ориентации, правового воспитания, профсоюзной работы и др. Этих систем много.

К системам средней величины относятся системы деятельности училища в целом, его работы с семьями учащихся, предприятием, предпринимателем и т. п. Это системы с внешними связями и связями малых систем между собой.

К большим подсистемам относятся системы образования района, города, области. Это, как правило, большие социально-педагогические комплексы, куда входят, помимо школ и училищ, учреждения культуры, производства, сфера быта и бытового обслуживания, а также управление данным регионом.

Суперсистемы (сверхбольшие системы) создаются для крупных по размеру и целям регионов, республики в целом.

К особым системам относятся наш воспитанник и мы сами. В нас проектируется то, что воспитывается в училище, дома, а затем используется как цель для проектирования других систем, "внеличностных" по характеру.

Каждая система имеет свое назначение (цель) и, следовательно, свой набор компонентов. Так, суперсистема профессионально-технического образования включает в себя: цели развития, принципы построения и деятельности, содержание образования будущих рабочих, педагогический процесс, участников — учащихся, педагогов, родителей, производителей, их права и обязанности, подсистему управления, материально-техническое, учебно-методическое, научное, финансово-юридическое обеспечение. Для создания малой системы профориентации необходимы такие компоненты, как цели профориентации в условиях данной школы или ПТУ, принципы создания системы, информационное обеспечение, научная диагностика, кадры, осуществляющие работу, материально-техническое обеспечение и сами учащиеся.

Знание компонентов при проектировании любых педагогических систем обязательно, хотя их полный набор не всегда обеспечивается деятельностью педагогов. Приход ЭВМ в образование резко улучшит системное образование.

Подсистемы — это особые образования. Каждой из них присущи свои специфические признаки:

они всегда имеют цель — развитие учащихся и педагогов и их защиту от негативных воздействий среды;

ведущим звеном в этих системах всегда является учащийся (воспитанник);

любая из них строится и действует как система открытая, т. е. способная измениться под влиянием внешних воздействий и даже принимающая эти воздействия, смягчающая, усиливающая или нивелирующая их.

С какими конкретно педагогическими системами имеет дело инженер-педагог? Фактически с любыми. Действительно, системы образования республики, региона, области, города, района, определяют, направляют деятельность более узких систем — ПТУ, школы. Те, в свою очередь, влияют на системы профессиональной подготовки учащихся, их эстетического воспитания, деятельности

учебной группы и отдельного учащегося и педагога. По сути, все педагогические системы между собой связаны и взаимозависимы. Вот почему, работая в ПТУ, надо знать степень своей свободы и зависимости от тех систем, в которые оно входит.

В рамках систем создаются педпроцессы. Собственно, педсистемы и формируются для создания благоприятных условий для педпроцессов.

Педагогический процесс есть главный для педагога объект проектирования. Здесь к месту вспомнить его определение в той части, которая касается проектирования.

Педагогический процесс есть объединение в единое целое тех компонентов (факторов), которые способствуют развитию учащихся и педагогов в их непосредственном взаимодействии.

О структуре педпроцесса во второй главе книги мы говорили подробно. Повторим лишь, что такие процессы в тех или иных формах организации создаются в любой подсистеме. В суперсистеме образования страны или области проводятся съезды, слеты, конференции, олимпиады, смотры, заседания, "круглые столы", педчтения, выпускаются газеты или педагогические страницы в них и т. д. В средних и малых системах проектируется еще больше педпроцессов. Мы уже рассматривали урок, беседу, экскурсию, экзамен и т. д. Педпроцессы в больших системах нередко строятся для организации взаимодействия самих педагогов, педагогов и представителей науки, культуры или управления. В малых же системах педпроцессы всегда обеспечивают взаимодействие педагогов и учащихся, учащихся между собой.

Педагогическая ситуация как объект проектирования всегда существует в рамках какого-либо педпроцесса, а через него — в рамках определенной педсистемы.

Педагогическая ситуация — составная часть педпроцесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном пространстве.

Ситуации всегда конкретны, они создаются или возникают в процессе проведения уроки, экзамена, экскурсии и, как правило, разрешаются тут же. Проектирование педситуаций входит в проектирование самого процесса.

Значение педситуаций огромно. Собственно, через них проявляется педпроцесс. Эта клеточка концентрирует в себе все достоинства и недостатки педпроцесса и педсистемы в целом. Выражаясь как конкретные воспитательные отношения, педситуаций реализуют их возможности. Так, если на уроках рождается много конфликтных ситуаций между учащимися и педагогом, это значит, что и педпроцесс, и подсистема, в которую он входит, либо порочны, либо неверно реализуются.

Структура педситуаций внешне проста. В нее входят два субъекта деятельности (педагог и учащийся) и способы их взаимодействия. Но эта простота обманчива. Взаимодействие участников педситуаций строится как реализация их сложного внутреннего мира, их воспитанности и обученности. Способ взаимодействия может охватывать любой компонент педпроцесса и даже все компоненты вместе взятые. Например, мастер хочет снять напряжение в отношениях группы с одним из учащихся. Он проектирует ситуации, в которых этот член группы смог бы проявить себя как человек интересный, симпатичный, честный и т. д. Для этого он использует методы поручения, выступления родителей мальчика перед группой, доверия, поощрения. Выбранный метод и становится способом взаимодействия.

Педситуаций могут возникать стихийно или предварительно проектироваться. Но и те, что возникли стихийно, разрешаются продуманно, с предварительным проектированием выхода из них.

Феномен педагогической ситуации состоит в том, что, будучи интегративной по сути, она одна и даже набор ситуаций не могут заменить ни форму, ни систему в педагогике. Нельзя из ситуаций создать форму, как нельзя из форм создать педагогическую систему. В этом заключается чрезвычайная сложность любых педагогических явлений.

Проектирование педагогических ситуаций происходит как процесс "подгонки" педагогического процесса под конкретных людей, оперативного учета реальной обстановки в ее мельчайших звеньях.

В педагогике ситуация выделяется как действие педагога и учащихся в неизменных условиях. Стоит к разговору мастера с учащимся подключиться ребятам или другим педагогам, как сразу возникает другая ситуация.

Таким образом, любой педагог участвует в проектировании трех типов объектов: педагогических систем, процессов и ситуаций (рис. 11). Все они проектируются взаимозависимо, с учетом их целостности и внутреннего единства.

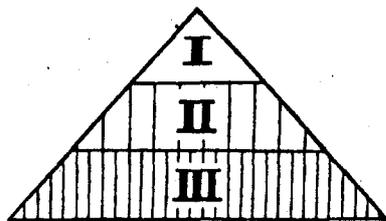


Рис. 11. Объекты педагогического проектирования:

I — подсистема; II — педпроцессы; III — педситуации

Это значит, что если где-то возникли сбои, снижается педагогическая эффективность, то следует улучшать проектирование не только данного объекта, но и того, в который он входит. Так, всеобщее падение уровня обученности учащихся в результате тех педпроцессов, в которые мы включаем их, породило потребность в изменении системы профтехобразования в целом, видов и типов ее учебных заведений в частности. От построения системы зависит качество педпроцессов, от педпроцессов — качество педситуации и, следовательно, воспитательных отношений. Эта аксиома, к сожалению, не всегда учитывается на практике.

Задания для самостоятельной работы

1. В педагогике существует точка зрения, согласно которой "содержанием педагогики как науки является изучение методов построения оптимальных педагогических систем" (*Беспалько В.П.* Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977. С. 19). Подумайте, согласны вы с этим суждением или нет. Обоснуйте свою точку зрения.
2. Назовите конкретные объекты, проектирование которых входит в обязанность инженера-педагога.
3. Осуществите системный анализ такого объекта педагогического проектирования, как теоретическое обучение будущих рабочих.
4. Представьте себе, что к вам на уроки учащиеся предпочитают ходить без тетрадей. Ваши требования кардинально не меняют ситуации. Подумайте, какие варианты решения этой конфликтной ситуации возможны? Что в этой ситуации зависит от проводимых вами уроков (педпроцессов) и что от системы работы училища?

3.3. Этапы и формы педагогического проектирования

Проектирование педагогических систем, процессов или ситуаций — сложная многоступенчатая деятельность. Эта деятельность кем бы она ни осуществлялась и какому объекту ни была бы посвящена, имеет много общего. Совершается она как ряд последовательно следующих друг за другом этапов, приближая разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. Выделяют *три этапа (ступени) проектирования*:

Таблица 21
Этапы педагогического проектирования



Педагогическое моделирование (создание модели) — это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

Педагогическое проектирование (создание проекта) — дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования.

Педагогическое конструирование (создание конструкта) — это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений.

Вы, вероятно, заметили, что термин "педагогическое проектирование" используется дважды в различных значениях. Один раз в названии третьей части книги — здесь педагогическое проектирование обозначает одну из важнейших функций педагога и соответственно деятельность по ее выполнению. Другой раз — для обозначения второго этапа (ступени) проектировочной деятельности. В данном случае термин употреблен в более узком значении. Избежать повторного употребления термина не удалось, и вот почему. Первоначально термин "проектирование" появился в технических науках, в них разрабатывались теория и методика проектировочной деятельности. Мы многое заимствовали отсюда, конечно, с учетом специфики педагогической деятельности. Желая сохранить сложившуюся структуру знания и терминологию, мы использовали в педагогике понятие "проектирование" в его втором значении. Параллельно с проектированием в технике проектирование разрабатывалось и в педагогике и получило соответствующее название. Таким образом, возникло двойное употребление термина "проектирование".

Дадим краткую характеристику этапам педагогического проектирования. Любая педагогическая деятельность, как мы знаем, начинается с цели. В качестве цели может быть идея, взгляд и даже убеждение, в соответствии с которыми далее строятся педагогические системы, процессы или ситуации. Поставленная цель заставляет задуматься о том, где и когда воспитываемые у учащихся качества будут востребованы, в каких условиях и как реализованы. Например, мастер производственного обучения поставил цель сформировать у будущих токарей техническое мышление. Эта цель рождает идеи о путях ее достижения в конкретных условиях урока производственного обучения. Мастер определяет некоторые теоретические основы формирования технического мышления: вспоминает теорию поэтапного формирования умственных действий, основные признаки технического мышления, методы его диагностики. Отсюда он берет идеи, соответствующие поставленной цели, и мысленно создает свой *целевой идеал*, т. е. модель своей деятельности с учащимися. На создание такой модели влияет и личный опыт мастера, его понимание учащихся. Данная модель позволяет спрогнозировать педагогический процесс.

С создания целевой идеи начинает формироваться индивидуальная педагогическая система педагога. В. А. Сухомлинский, выдающийся педагог, будучи директором школы, убедился на своем опыте в том, что "самый лучший план, который можно было бы порекомендовать, останется мертвым листом бумаги, если коллектив не воодушевлен каким-то поиском, какой-то идеей... Уверю вас, — писал он, — если поставить этот вопрос на обсуждение педагогического совета, обсуждение будет очень интересным, родятся творческие замыслы. Инертность, которая в той или иной степени живет еще во многих коллективах, уступит место интересу к своему делу" (Сухомлинский В. А. Указ. соч. С. 424.). А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский были неистощимы на создание все новых и новых педагогических моделей.

Создание таких моделей — начало творчества любого педагога; Совершение мысленных процедур возможно благодаря моделирующей способности Психики. Мозг — огромное моделирующее устройство, способное создавать самые разнообразные модели педагогических систем, процессов, ситуаций. В нашу память "заносятся" данные и способы оперирования ими. Всякая информация преобразует уже имеющуюся. Мозг постоянно строит и перестраивает модели. Зная это, педагог просто обязан в силу своей профессии развивать у себя способности к педагогическому моделированию, но при этом он должен помнить о возможности закрепления созданных моделей в сознании. Заготовленная однажды модель деятельности (действия) может многократно использоваться им и из динамичной, гибкой, постоянно перестраивающейся и развивающейся превращаться в статичную, неподвижную. Такие модели ведут к появлению стереотипов в работе педагога.

К сожалению, целевые идеи-модели нередко возникают под влиянием административных требований извне, под влиянием и в рамках инструктивных предписаний. Как доказал опыт, это ведет к формализму в работе с учащимися, к нивелированию их особенностей, к принижению роли педагога в деятельности профтехучилища.

Следующая ступень проектирования — создание *проекта*. Практически на этой ступени производится работа с созданной моделью, она доводится до уровня использования для преобразования педагогической действительности. Поскольку в педагогике модель составляется преимущественно мысленно и выполняет функцию установки, постольку проект становится механизмом преобразования учебно-воспитательного процесса и среды. Теоретически любой педагогический проект есть разновидность модели, хотя не всякая модель может доводиться до уровня проекта.

Третий этап проектирования — это *конструирование*. Конструирование еще более детализирует проект, конкретизирует его и приближает к реальным условиям деятельности. Конструирование учебной и педагогической деятельности — это уже методическая задача.

Формы педагогического проектирования — это документы, в которых описывается с разной степенью точности создание и действие педагогических систем, процессов или ситуаций.

Каждому объекту и ступени проектирования присущи свои формы (таблица 22), их число и даже они сами могут меняться. Известно, что многие педагоги некоторые формы проектирования относят к формальному бумаготворчеству, считают, что они избыточны. С одной стороны, такое отношение к проектированию есть следствие профессиональной неграмотности педагогов. С другой — результат разрыва слова и дела, девальвация слова, сложившаяся в нашем обществе вообще и в народном образовании в частности. В течение многих лет в школах и профтехучилищах ведется борьба с увеличением документации, сокращается число обязательных документов, упрощается их структура и т. д., но тенденция такова, что сократить формы проектирования не удастся, напротив, число документов растет. Отсюда следует два важных вывода. Первый — без форм проектирования педагогу нельзя работать. Второй — нахождение оптимального набора форм проектирования все еще остается делом будущего. Остановимся на формах проектирования, которые приняты сейчас в нашей системе образования. Рассмотрим две из них.

Концепция — это одна из форм, посредством которой излагается основная точка зрения, ведущий замысел, теоретические исходные принципы построения педагогических систем или процессов. Как правило, концепция строится на результатах научных исследований. Хотя она бывает довольно обобщенная и абстрактная, но все-таки имеет большое практическое значение. Назначение концепции — изложить теорию в конструктивной, прикладной форме. Таким образом, любая концепция включает в себя только те положения, идеи, взгляды, которые возможны для практического воплощения в той или иной системе, процессе.

Концепция профессионально-технического образования включает изложение общей методологии (основополагающей теории), раскрывающей роль и место профтехобразования в общественно-экономической системе страны и в системе образования. Методологический уровень концепции предполагает описание профессионально-технического образования как части целого, в котором оно функционирует. В концепцию также входит изложение других теоретических положений о непосредственной организации ПТО: его цели, задачи, принципы, направления развития, предполагаемая структура, кадры, права и обязанности, финансирование, материально-техническое и учебно-методическое обеспечение, описание аппарата управления.

Таблица 22

Система форм педагогического проектирования

Этапы (ступени) педагогического проектирования.	Объекты педагогического проектирования		
	Педагогические системы	Педагогические процессы	Педагогические ситуации
1. Педагогическое моделирование	Законы, уставы, концепции, положения, ЕТКС и др.	Теоретические взгляды, установки, учебные программы и др.	Мысленно-чувственные формы: мечта, стремления, представления, личный дневник педагога и др.
2. Педагогическое проектирование	Квалификационные характеристики, профессиональные программы, учебные планы, учебные программы, штатные расписания, должностные инструкции и др.	Расписания, графики контроля, графики межпредметных связей, требования к урокам, поурочно-тематический план и др.	Конспекты уроков, планы уроков, методические рекомендации, учебные пособия и др.
3. Педагогическое конструирование	Правила внутреннего распорядка, планы учебно-воспитательной работы, планы организации работы клубов, кружков и др.	Конспекты уроков, планы уроков и другие формы, сценарии, модели наглядных пособий, учебники, учебные пособия и др.	

Так строятся концепции для школьной, профессионально-технической и вузовской систем. Концепции процесса значительно проще. Они включают в себя общие теоретические представления о процессе, его целях, принципах, содержании, методах, формах, а также о материально-техническом и учебно-методическом обеспечении как условиях достижения поставленных целей. Любая педагогическая концепция процесса включает в себя описание предполагаемой технологии обучения и внеучебной деятельности учащихся. Концепции педагогического процесса чаще всего существуют в форме теорий или теоретических взглядов (теория развивающего обучения, информационная теория обучения), а также как составная часть концепций систем, в рамках которых тот или иной процесс создается.

Для педагогических ситуаций и их разрешения концепции не создаются, но это не значит, что их нет. Они присутствуют в мысленно-чувственной форме (мечты, стремления, представления). Выход из наиболее острых ситуаций педагог может проектировать в личном дневнике.

Кратко остановимся на особой форме проектирования — *мечте*. Мечта — это образ, создаваемый нашим воображением, это предмет наших желаний, стремлений. Мечта — это и инструмент познания. Мечта — это эмоциональная способность к проектированию человеком будущего. Мечта, как правило, связывается с высокими нравственными устремлениями. Мечта становится исходной точкой любой модели, проекта или конструкции.

Через мечту в проектирование вовлекается глубинный пласт человеческой жизни, часто бессознательный, интуитивный. "Надо мечтать!" — не приглашение к приятному времяпрепровождению в сладких грезах, а призыв мобилизовать данную только человеку способность предвосхищающего проектирования будущего" (Семенова С., Федоров Н. Творчество жизни. М., 1990. С. 179.). Мечта — это рабочая гипотеза, проектируемая гипотеза.

План — это документ, в котором дается перечень дел (мероприятий), порядок и место их проведения. Планы в процессе проектирования используются очень широко: учебный план, план учебно-воспитательной работы профтехучилища, план урока и др. Каждый из этих планов имеет свое назначение и свою структуру. Так, *учебный план* является проектом, в котором дается общий перечень учебных дисциплин, объем часов, отводимых на их изучение, порядок изучения дисциплин. *Поурочно-тематический план* составляется по одной из дисциплин и включает перечень тем, задачи их изучения, количество отводимых на темы часов, межпредметные связи, методическое обеспечение. *План урока* — это определение задач урока и перечень основных действий педагога и учащихся по освоению содержания учебного материала. Если поурочно-тематический план является проектом педагогического процесса, то план урока — его конструктом.

На этих примерах мы показали, что любую деятельность учащихся и педагогов предваряет документированное проектирование. Знание форм документированного проектирования позволяет педагогу пользоваться ими профессионально, совершенствовать их или разрабатывать новые.

В настоящее время все чаще говорят о педагогической технологии. Педагогическая технология создается всей системой проектирования в единстве всех трех его этапов. Педагогическое проектирование есть механизм разработки технологии в педагогической теории и практике. Этапы проектирования педагогической деятельности наглядно показывают, как производится постепенный переход от возникновения идеи до ее внедрения. В ходе проектирования целевые идеи могут так значительно перерабатываться, приближаясь к конкретным условиям, что конечные конструкты начинают сильно отличаться от первоначальной модели. Между краской на палитре художника и законченным художественным произведением Пикассо, думается, существует такая же разли-

ца, как между нашими педагогическими теориями и концепциями и их реальным воплощением, но, к сожалению, чаще с обратным значением. Между тем, все должно быть совсем наоборот, ведь жизнь богаче всяких теорий.

Задания для самостоятельной работы

1. Сравните перечисленные этапы (ступени) педагогического проектирования с теми, которые выделены в техническом проектировании. Что общего и различного в педагогическом и техническом проектировании?
2. Составьте словесный портрет своего будущего учащегося, т. е. разработайте целевой идеал.
3. Посетите профтехучилище, побеседуйте с педагогами и составьте полный перечень форм проектирования их деятельности в соответствии с табл. 4.
4. Осуществите рефлексию: выделите и проанализируйте этапы и формы проектирования вами личной жизни и деятельности.

3.4. Технология педагогического проектирования

Вопросы технологии педагогического проектирования разработаны слабо. Поэтому при изучении этой темы мы предлагаем опираться на существующий опыт проектировочной деятельности инженеров-педагогов и на знания из области технического проектирования. Исходя из этого были выделены общие принципы, правила проектирования любых педагогических объектов.

Принципы педагогического проектирования. Напомним, что речь идет об основных идеях, которыми мы руководствуемся, совершая ту или иную деятельность. Какие идеи рекомендуется учитывать при создании систем, процессов или ситуаций?

Принцип человеческих приоритетов как принцип ориентации на человека — участника подсистем, процессов или ситуаций является главным. Напомним, что при рассмотрении педагогических принципов в качестве центральных были выделены принципы, касающиеся именно воспитанника и отношения к нему. Это принципы природосообразности и гуманизации. Человеческий приоритет означает реализацию этих педпринципов при проектировании любого объекта педагогики. На практике не существует двух одинаковых систем, процессов и ситуаций, даже если они схожи в главном. Несоориентированность проектов на человека, неодолимость проектов заботой о нем и его благе ведет к рождению холодных и бездушных построений. Такие концепции, планы, программы, учебные пособия плохо воспринимаются на практике. Часто их внедрение происходит только под влиянием силовых методов воздействия.

Данный принцип строится на выполнении следующих правил:

1. Подчиняйте проектируемые подсистемы, процессы, ситуации реальным потребностям, интересам и возможностям своих воспитанников.

2. Не навязывайте учащимся выполнение своих проектов, конструктов, умейте отступить, заменить их другими.

3. Жестко и детально не проектируйте, оставляйте возможность для импровизации учащимся и себе.

При проектировании педагогу рекомендуется чаще ставить себя на место учащегося и мысленно экспериментировать его поведение, чувства, возникающие под влиянием создаваемой для него системы, процесса или ситуации. Этого бывает достаточно, чтобы уже в ходе проектирования вносить необходимые коррективы в планы, конспекты и т. д.

Принцип саморазвития проектируемых систем, процессов, ситуаций означает создание их динамичными, гибкими, способными по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению. Создать очень точный проект практически невозможно. Жестко созданный проект почти всегда ведет к насилию над участниками педпроцесса. Если участники педпроцесса сопротивляются внедрению проекта, то запроецированное не выполняется или осуществляется плохо, воспитанники и педагог начинают проявлять свои негативные качества.

Принцип саморазвития реализуется посредством выполнения таких правил:

1. Разрабатывайте модели, проекты, конструкты таким образом, чтобы отдельные их компоненты легко заменялись, подвергались модернизации, корректировались.

2. Делайте свои планы, программы, сценарии такими, чтобы их можно было многократно использовать, приспособив к изменившимся условиям.

3. Не останавливайтесь на одном проекте, имейте в запасе еще один-два проекта, тоже обеспечивающих достижение цели.

Жизнь всегда разнообразнее и неожиданнее любых проектов. Особенно это проявляется в педагогике. Нельзя допустить, чтобы какой-либо план, пособие, сценарий оказывали насильственное влияние на воспитанника, ломали его волю, навязывали ему идеологию. Педагог располагает достаточным количеством методов, средств, форм, а также разнообразным содержанием, чтобы выбрать именно то, что нужно его воспитанникам, помогает им расти и развиваться. В этом подборе и состоит великая миссия педагога, даже если он работает с очень сложными воспитанниками.

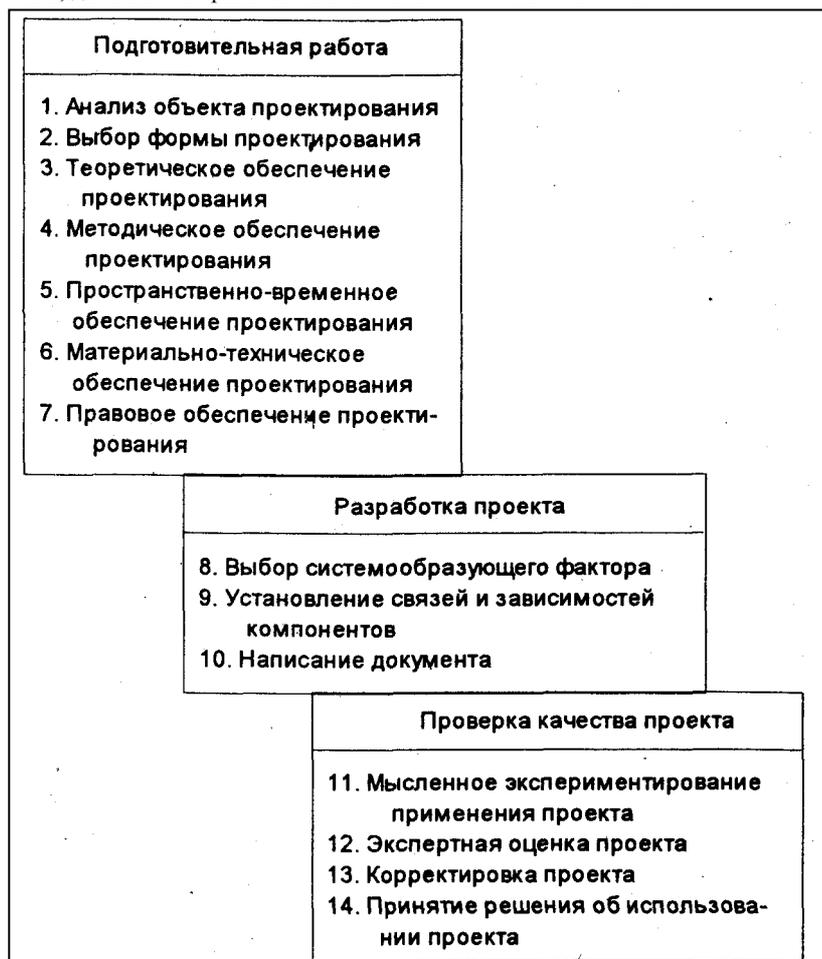


Таблица 23

Порядок действий по проектированию педагогического объекта

Теперь о том, каков порядок действий педагога при проектировании. В таблице 23 дан наиболее полный перечень этих действий. Больше всего сил и времени приходится на подготовительную работу. Охарактеризуем каждое действие по проектированию педагогического объекта.

1. **Анализ объекта проектирования** требует прежде всего определить, что именно мы проектируем: систему, процесс или ситуацию? Особенностью каждого из этих объектов является стратометрическое построение. Это означает, что и большие системы, и маленькие ситуации нелинейны, имеют множество накладывающихся структур (слоев, пластов). Стратометрическое построение означает взаимодействие, соотношение, связь слов, структур, подсистем, возникающих внутри самой системы, процесса или ситуации. Об этих структурах мы говорили, рассматривая педпроцесс на уроке (см. п. 2.8.).

Анализ объекта проектирования предполагает прежде всего рассмотрение его структур, состояние каждой из них в отдельности, а также связей между ними. В ходе анализа выясняются слабые стороны, недостатки объекта с точки зрения общественно-государственных и личностных требований к нему. В результате анализа выявляется *противоречие*, т. е. наиболее существенное несоответствие между компонентами объекта или состоянием его в целом и требованиями к нему. Именно

этот узел затем будет подвергаться изменениям в ходе проектирования.

Чем сложнее и больше объект проектирования, чем выше его этап, например моделирование, тем шире требуется анализ. Например, при создании модели системы образования или профтехучилища в форме концепции глубокий и широкий анализ требуется для определения исходного положения в связи с тем, что ничто новое не возникает без определенной базы, всякое новое есть перестройка старого, будь то реально существующий объект или его аналог.

2. *Выбор формы проектирования* зависит от того, какой этап выбран и какое количество этапов предстоит пройти. Так, сегодня, на базе некоторых СПТУ создаются колледжи. Для того, чтобы это сделать, надо разработать концепцию колледжа, его устав, квалификационные характеристики выпускников, учебный план и т. д. Учебное заведение проектируется через эти формы. Названные здесь формы охватывают два этапа: моделирование и проектирование.

Если проектируется педпроцесс на уроке, то подразумевается, что его моделирование заложено в представлении, знании о нем педагога и учащихся. В этом заключается концепция урока. Непосредственное проектирование урока начинается с этапа конструирования — создания плана, конспекта или сценария урока.

Любая форма проектирования должна быть целесообразной, потребной и соответствующей особенностям учащихся и педагогов, их возможностям. В противном случае любая из форм будет восприниматься как формальная.

3. *Теоретическое обеспечение проектирования* — это поиск информации: а) об опыте деятельности подобных объектов в других местах; б) об опыте проектирования подобных объектов другими педагогами; в) о теоретических и эмпирических исследованиях влияния на человека педагогических систем и процессов и того или иного решения педситуаций. Самое сложное здесь — изучение научных исследований, поиск теорий, на которые можно опереться в проектировании более совершенных педсистем, процессов и ситуаций.

Теоретическое обеспечение зависит от того, насколько творчески мы подходим к самому проектированию. Ученые считают, что если мы осуществляем оптимизационный подход, ведущий к созданию принципиально новых моделей, проектов и конструкций, то нам будет важна информация о степени и характере влияния того или иного компонента, качества на воспитательные отношения. Если мы используем подход "структурного подобия", при котором идет простое воспроизведение систем, процессов или ситуаций, то нам достаточно получить лишь представление о характере людей, участников педпроцесса, и их функциях (Малков Л.П. О двух подходах к построению экономических моделей // Системные исследования: Методические проблемы: Ежегодник. М., 1986. С. 48 - 63.)

Примером первого подхода могут служить труды Ю. К. Бабанского. Термин "оптимальный" им использовался для обозначения лучшего варианта из всех возможных в данных условиях (Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. М., 1977. С. 6.). Оптимальность варианта ученым определялась направленностью деятельности педагогов на развитие самостоятельности учебной работы учащихся, на превращение их в активных субъектов обучения на развитие у них навыков самоуправления обучением.

4. *Методическое обеспечение проектирования* включает создание инструментария проектирования: заготовление схем, образцов документов и т. д. Хорошо иметь несколько вариантов каждого документа для выбора наиболее удобной и целесообразной структуры. Сюда входит и содержательное обеспечение проектирования педпроцессов или ситуаций. В этих целях в ПТУ например, рекомендуется иметь поурочные или тематические папки. В них преподаватель или мастер накапливает разнообразный материал по отдельной теме для учебной группы, имеющей конкретную специальность. В такую поурочную папку входят: карточки взаимосвязи общеобразовательного и профессионального обучения; документальный материал; доклады, разработки! учащихся; наглядные пособия или их картотека; карточки-задания для самостоятельной работы учащихся и т. п. Возможно использование блочно—модульного подхода.

5. *Пространственно-временное обеспечение проектирования* связано с тем, что любой проект только тогда получает реальную ценность и способен быть реализован, если при его разработке учитываются конкретное время и определенное пространство. Урок по информатике и вычислительной технике, проведенный в компьютерном классе или в обычном кабинете, — это разные уроки. Выше мы говорили, что разрешение противоречий при выборе системообразующего фактора означает проектирование только таких действий и компонентов, которые дадут эффект именно в данной точке пространства и в данное время. Следовательно, пространственно-временное обеспечение — необходимое условие педагогического проектирования.

Пространственное обеспечение означает определение (подготовку) оптимального места для реализации данной модели, проекта или конструкта, учет влияния места на осуществление систем, процессов или ситуаций. Например, реализация проекта зависит от размера учебных площадей, их оборудования, внешнего вида и многого другого. Сегодня считается нерациональным проводить дискуссию в типовой классной комнате, не приспособленной для этой цели, проводить уроки по техническим дисциплинам в помещениях без специального оборудования. Любая модель, проект или конструкт привязываются к конкретному пространству. Это помогает предсказывать действия участников педпроцесса. Спортсмены делают прикидку и "обживают" новые стадионы, бассейны, корты, то же делают и артисты, осваивая новые для них сцены и залы, и лишь педагоги часто не придают этому должного значения. Практическая педагогика еще не задумывается над тем, где проводить воспитание и обучение учащихся, где развивать их деятельность. Педагогические процессы, организуемые в специально созданных учебных заведениях (педагогических системах), уже не занимают монопольного положения и не могут осуществляться вне связи с другими процессами, создаваемыми в других учреждениях, организациях, обществах, т. е. в других педсистемах.

Пространственная среда воспитания и обучения тоже проектируется: создаются новые типы помещений, обеспечивающих и облегчающих переход от теории к практике. На сегодня насчитывается более 80 различных видов учебных лабораторий и мастерских, создаваемых в ПТУ В зависимости от них по-разному строятся уроки, различные виды самостоятельных работ. Возникают и ныне начинают разрабатываться пространственные характеристики урока, т. е. анализ его с точки зрения размещения в пространстве; оптимальный размер отграниченного пространства, местонахождения. В педагогике возник так называемый пространственный анализ, изучается эффект отдаленности, близости педагога и учащихся, учебного заведения, дома и производства.

Временное обеспечение проектирования — это соотношение проекта со временем по его объему, т. е. вмещающейся в определенный срок деятельности, по темпу реализации, по ритму, последовательности, скорости и т. д. Время измеряется вмещающейся в нем деятельностью. Например, надо знать время как продолжительность формирования профессиональных умений, профессионального опыта, мастерства; как продолжительность мероприятий, воздействий, стадий развития тех или иных педагогических явлений (систем, процессов, ситуаций). Все это позволяет рационально распределить силы, энергию, внимание и время педагога и учащихся. Так же проявляют себя ритм, частота, промежутки, последовательность, скорость и объем времени.

Каждый метод по-своему трудоемкий, содержание тоже требует определенного времени для своей передачи и усвоения. Каждая форма рассчитана на определенную продолжительность. На основе данных об этом при проектировании систем следует обратить особое внимание на количество мероприятий, их правильное последовательное расположение, установление частот проведения и т. д.; при проектировании педпроцессов — на продолжительность протекания формы, трудоемкость методов, их сочетаемость.

В период ускорения всех общественно-экономических процессов, на этапе овладения педагогической технологией особо важно преподавателю и мастеру овладеть временем как фактором педагогического проектирования. Время действия педагогических си-

стем, процессов и протекания ситуаций — это не только социальная ценность, это еще и средство управления воспитательными отношениями, и критерий их оптимальности. Через время педагогические системы и процессы делаются динамичными, развивающимися. Время уточняет объем и характер любых действий в его пределах. "В плане педагогического управления время учебно-воспитательного процесса — это прежде всего особый вид социального времени, отличительным свойством которого является плановая и системная организация его в деятельности для достижения необходимых результатов. Оно включает в себя время деятельности учителя (собственно педагогическое), время ученика (творчески преобразуемое) и индивидуально-психологическое время последствия педагогических явлений в формирующейся личности" (Маслова Н.Ф. Пути рационального использования времени в учебно-воспитательном процессе. Курск, 1987. С. 39.).

6. *Материально-техническое обеспечение* выполняет несколько функций в процессе проектирования. Во-первых, оно предоставляет педагогическую технику и средства для осуществления непосредственно самой деятельности по проектированию. Сегодня функции формообразования, процессообразования, системообразования, а также целеобразования, принципологания, выбора методов и средств все более передаются компьютеру.

Во-вторых, поскольку материально-техническая часть в ПТУ обеспечивается из разных источников (госбюджет и распределение фондов, хозрасчет и производительный труд учащихся, спонсирование и частные средства), то естественно, что она тоже должна проектироваться, т. е. быть объектом моделирования, проектирования и конструирования.

В-третьих, материально-техническое обеспечение всегда было средством решения воспитательных целей, следовательно, оно должно проектироваться как составная часть педагогических моделей, проектов и конструкторов, идет ли речь о системах, процессах или ситуациях.

В процессе проектирования следует добиваться достаточно полной материально-технической обеспеченности педагогических систем, процессов, ситуаций, концентрации их на главных направлениях деятельности, мобильного использования средств, их рационального сочетания, взаимозаменяемости, взаимодополнения.

От материально-технического обеспечения проектирования зависит простота самого проектирования и реализации проекта, удобство в деятельности педагогов и учащихся, устойчивость результатов воспитания и их надежность. Плохая материально-техническая база может свести на нет весь труд по педагогическому проектированию. В этом случае любые модели, проекты, конструкторы остаются в области педагогической фантазии.

Конечно, одаренный педагог может достигать высоких результатов и без особых материально-технических затрат. Но, во-первых, эти успехи не долгосрочны, а кратковременны. Во-вторых, учащиеся в этом случае жестко "привязаны" к педагогу и становятся зависимыми от его личностных качеств, а не от собственно своего самообразования.

Преподавательская деятельность является такой же производительной деятельностью, как любая другая. Она отличается не только тем, что "производит" но и тем, как это делает, какими средствами. Это хорошо просматривается в педагогике, где тоже предполагают существование, по крайней мере, пяти эпох развития педагогической деятельности:

I — эпоха "индивидуального педагога", работающего "вручную";

II — эпоха учебной книги;

III — эпоха аудиовизуальных средств;

IV — эпоха простых средств автоматизации управления обучением;

V — эпоха адаптивных средств автоматизации управления обучением на базе современных ЭВМ (Беспалый В.П. Указ. сч. С. 26.).

Извлекая уроки из истории, сегодня уже нельзя рассуждать о том, что материально-техническое обеспечение в воспитании не играет существенной роли. К сожалению, до сих пор бытует мнение, будто на голодный желудок воспитание идет лучше.

7. *Правовое обеспечение проектирования* — это создание юридических основ или их учет при разработке деятельности учащихся и педагогов в рамках систем, процессов или ситуаций. Ни один педагогический проект не может нарушить конституции республики, законов и указов верховной власти и сферы непосредственного управления образованием.

8. *Выбор системообразующего фактора* необходим для создания целостного проекта во взаимосвязи всех его составных частей. Установление связей идет произвольно. Эта процедура требует выделения главного звена, в зависимости от которого определяются все другие связи. Это ведущее звено называется системообразующим. Оно служит основанием, стержнем для объединения компонентов (эффект шампура при приготовлении шашлыка).

Системообразующий компонент — это тот, который способен объединять все другие компоненты в целостное единство, целенаправленно их и стимулировать развитие. И при этом Системообразующий компонент остается свободным сам и не мешает маневренности других компонентов. Только благодаря ему возможно создание новых устойчивых, педагогических образований, так что определить его чрезвычайно важно. Приведем один очень простой пример. Когда в IV веке до нашей эры в Египте создавался интеллектуальный центр, то с этой целью создавалась библиотека. Были предприняты гигантские усилия по сбору и сохранению произведений всего мира. Библиотека, получившая название Александрийской (в честь Александра Македонского), стала центром переводов, здесь впервые были разработаны классификаторы книжных фондов, каталоги, аннотации. При библиотеке были созданы астрономическая обсерватория, зоологический и ботанический сады, аудитория и т. д. Создание прообраза будущего университета базировалось на таком системообразующем элементе, как библиотека.

Опыт показывает, что системообразующую функцию может выполнять почти любой компонент педагогических систем, процессов или ситуаций. Чаще всего в такой роли выступают цели воспитания и обучения. В этом случае весь процесс выбора и взаимосвязи компонентов направляется на ее достижение. Системообразующим компонентом может быть организационная форма обучения, под которую выбираются и подстраиваются элементы педагогической системы или процесса. Так делается при разработке педагогических процессов на уроке, собрании, экскурсии и т. д. Есть опыт использования в роли системообразующего фактора содержания обучения, педагогических принципов и т. д.

Так, при создании проекта системы взаимосвязи общего и профессионального образования учащихся ПТУ роль системообразующего фактора успешнее выполняют специфические для профтехучилища принципы профессиональной целесообразности воспитания и обучения, политехнизма, межпредметных и межциклоловых связей и др. (Махмутов М.И., Безрукова В.С. Специфические принципы обучения в процессе осуществления взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки // Научные основы межпредметных связей в средних профтехучилищах: Сб. науч. тр., 1986. С. 29-41.). Исходя из этих принципов, педагог ведет отбор учебного материала, методов и средств обучения учащихся.

Системообразующий компонент определяется через противоречия. При этом следует найти составные части проекта, которые наиболее не соответствуют друг другу, но в то же время находятся в причинно-следственной зависимости. Это и есть противоречия. Педагогическая практика буквально пронизана ими. Пока положительный эффект превышает отрицательный, противоречие мало заметно, но как только эффект начинает снижаться, так оно тут же проявляется.

Выбор системообразующего фактора влияет на стратегию и тактику воспитания личности. Психологи выявили и описали две стратегии поведения педагога в процессе проектирования: содержательную и динамическую.

Содержательная стратегия педагогического проектирования берет за основу цели и задачи воспитания личности и, сохраняя их неизменными, варьирует лишь содержание, методы и формы. Цели и задачи при этом берутся как исходные и объективно заданные. Педагог в этом случае ищет такие способы влияния на личность, которые бы побудили ее развиваться именно в соответствии с поставленными целями.

Динамическая стратегия в качестве системообразующих компонентов берет возможности личности воспитанника и педагога. Логика мышления в данной стратегии состоит в том, что нужно исходить из объективно заданных возможностей участников систем, процессов и ситуаций и далее двигаться к определению целей, принципов, содержания, методов, средств и форм (Асеев В.Г. Единство содержательной и динамической сторон личности в воспитательном процессе // Психология формирования и развития личности: Сб. науч. тр. М., 1981. С. 199–200).

Содержательная стратегия, наиболее часто применяемая у нас, исходит из единых требований к учащимся независимо от их особенностей и возможностей. При этом мало уделяется внимания мотивам поведения и внутренним механизмам его формирования. Динамическая стратегия, напротив, именно на этом акцентирует свое внимание. Здесь возможны варианты целей, которые ставятся перед воспитанником, он превращается в субъект воспитания, а потому быстрее возникает самовоспитание.

В проектировании воспитания личности, как правило, нужны обе стратегии. По мере роста самостоятельности личности нужны смещение к динамической стратегии и отход от содержательной. Как считают специалисты, "всякое воздействие на личность всегда имеет содержательную и динамическую стороны" (Асеев В.Г. Единство содержательной и динамической сторон личности в воспитательном процессе // Психология формирования и развития личности: Сб. науч. тр. М., 1981. С. 215.).

9. *Установление связей и зависимостей компонентов* является центральной процедурой проектирования. Существует множество видов связей между компонентами в системе, процессе или ситуации. Основные из них: связи происхождения (порождения), построения, содержания и управления.

Связи происхождения можно использовать при проектировании интегративного вида образования, или интегративного учебного предмета, или интегративного урока. При установлении связей между структурами, содержанием, методическими компонентами урока рождаются новые образования: новый вид образования (например, инженерно-педагогическое), новая дисциплина (экология), новый вид урока (интегративный урок).

Связи построения затрагивают структуру, расположение частей, компонентов процесса. Используя их, в урок можно ввести знания из других дисциплин, увеличить или уменьшить, а также переставить местами компоненты. В сущности проектируемый объект остается прежним, он подвергается легкой модернизации.

Связи содержания, напротив, затрагивают сущность взаимодействующих компонентов — состава и содержания. Так, под влиянием передовых форм труда на производстве, особенностей применяемой технологии можно кардинально изменить методику производственного обучения будущих рабочих соответствующей специальности.

Связи управления, сохраняя традиционный подход к объекту проектирования, позволяют его слегка изменить, приспособив к новой среде, к соседствующим системам, процессам и ситуациям. Например, такие связи устанавливаются, когда хотят сделать их профессионально целесообразными.

Внутри систем, процессов и ситуаций мы можем создавать самые разнообразные связи: между формой и содержанием, структурой и содержанием, целью и принципами, содержанием и функцией и т. д. К тому же эти связи могут быть устойчивыми и неустойчивыми, комплексными и локальными, временными и постоянными, внутренними и внешними, межпредметными и межцикловыми, естественными и искусственными, непосредственными и опосредованными, положительными и отрицательными, прямыми и обратными, теоретическими и практическими, предшествующими и последующими.

Установление связей — сложная, кропотливая и трудоемкая работа. Однако именно она лежит в основе системообразования и процессообразования. Значение ее еще более очевидно, если учесть особенности нашего времени: мы более нуждаемся не в новых элементах, а в их новых сочетаниях и новых связях.

10. *Составление документа*, как правило, проводится с учетом соответствующего общепринятого алгоритма, т. е. перечня обязательных разделов и их структурного построения. Возможно ли их изменение? Естественно, но в некоторых пределах, иначе может родиться совершенно новый документ нового назначения. Кстати, вопрос о целесообразности форм проектирования и их структурах, принятых в нашем образовании, до сих пор не считается решенным. Видимо, в этом направлении еще будет вестись большая работа.

11. *Мысленное экспериментирование примененной проекции* — это проигрывание в уме созданного проекта, его самопроверка. Мысленно представляются все особенности его проявления на практике, особенности его влияния на участников, последствия этого влияния. Мысленное экспериментирование предполагает предварительную проверку поведения учащихся и педагогов в спроектированной системе, процессе, ситуации, прогнозирование результата в виде предполагаемого проявления индивидуальных качеств.

12. *Экспертная оценка проекции* — это проверка созданной формы проекции сторонними специалистами, а также людьми, заинтересованными в его реализации. С помощью сторонней экспертизы создается независимая характеристика проекции.

13. *Корректировка проекции* совершается после терпеливого экспериментирования и широкой экспертной оценки. Получив замечания, определив недостатки, создатели проекции еще раз пересматривают его, редактируют, выправляют, совершенствуют, обогащают. Все это и есть корректировка.

14. *Принятие решения об использовании проекции* — завершающее действие проектирования. После него начинается его применение на практике. Принятие решения — это всегда психологический акт, связанный с ответственностью за качество проекции и результаты его использования. Это к тому же, всегда нравственное решение.

В заключение следует сказать, что все эти этапы так или иначе, но проявляются в проектировании любого педагогического объекта, в любой форме его проектирования. Осмысление их поможет саму процедуру сделать более экономной и целенаправленной, более грамотной.

Задания для самостоятельной работы

1. Сравните педагогические принципы (см. п. 2.3) с принципами педагогического проектирования. Что в них общего и различного? Ответьте на вопрос: нужны ли принципы проектирования, если есть система педагогических принципов?
2. Проанализируйте таблицу 23. Разработайте свою, более интересную схему, отражающую порядок действий по проектированию педагогического объекта.
3. Возьмите любую педагогическую модель системы ПТО (концепцию, устав ПТУ, Положение о ПТУ) и выделите в ней компонентный анализ проектируемого объекта — системы образования.
4. Назовите ведущий системообразующий фактор любого проекта, конспекта урока, сценария вечера и др.
5. Дайте экспертную оценку любому реальному проекту.

3.5. Психологические основы педагогического проектирования

Педагогическое проектирование является одновременно и наукой, и искусствам. Как процесс оно имеет одновременно и нормативный, и творческий характер. Нормативный — потому, что регламентирован и имеет свои этапы, формы, принципы и приемы осуществления. Оно совершается педагогом целенаправленно и сознательно. Но если при проектировании опираться только на логику, теорию, то системы, процессы и ситуации, спроектированные педагогом, делаются сухими, оторванными от жизни. Как говорят сами конструкторы, идя по этому направлению, можно осуществлять только "грубое" проектирование.

Понять педагогическое проектирование как искусство — значит понять его более широко, вовлечь в этот процесс не только сознание, но и деятельность, чувства, волю, способности — все, чем богаты мы от природы. Если педпроектирование — искусство, то оно непременно должно обладать художественными качествами. Выходящий из рук педагога проект должен быть красивым, гармоничным, способным производить впечатление на каждого участника его реализации. Педагог должен красиво переходить от одного метода к другому, находить оригинальную связь материала урока с жизнью, гармонизировать со станком при обтачивании образца — все это и есть эстетические качества проекта. Не зря в ходе проектирования некоторые педагоги предусматривают использование музыкальных записей, юмора, продумывают даже стиль своей одежды.

Если проектирование для педагога — искусство, то оно требует от него большого напряжения сил, чувств, сложнейшей работы души. Оно всегда индивидуально и опирается на артистичность, изобретательность, вдохновение, оригинальность педагога. Опытные педагоги могли бы рассказать о том, как много надо индивидуальных умений, чтобы обогатить лед-процесс, ситуацию. Педагог, который никогда не пел, начинает создавать хор и удачно им руководит, а педагог, не занимавшийся рисованием, вдруг открывает в себе дар чувствовал цвет и перспективу. Использование умений петь и рисовать, играть на музыкальном инструменте, понимать музыку, живопись, архитектуру, красиво говорить, ходить, одеваться способно обогатить любой педагогический процесс, вдохнуть в него жизнь, духовность. Такой педпроцесс не может не нравиться учащимся, не привлекать их. Об этом говорит богатый опыт А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и современных новаторов Н. Н. Палтышева, В. Ф. Шаталова и др.

У многих будущих инженеров-педагогов может возникнуть неверие в свои творческие и особенно художественные способности. Но, во-первых, некоторые просто не знают свои возможности. Они не имели случая их проявить. А во-вторых, никогда не поздно изучить себя в этом плане и даже развить кое-какие художественные умения. Опыт показывает, что проектированием охотнее и быстрее овладевает тот, кто может в системе, процессе или ситуации полностью реализовать себя, кто обладает разносторонними умениями. Посредственный педагог, ограниченный, с узким набором умений, не любит проективную деятельность, ему нечего вкладывать в проект, нечем самореализовываться.

Психология педагогического творчества мало изучена. Педагогическое творчество — это почти изобретательство. Изобретательство, в свою очередь, есть отход от традиций, привычек, стереотипов. Недаром педагоги-новаторы преобразуют традиционный урок, дополняют традиционные методы, развивают и обогащают традиционные принципы. Творчество в проектировании в некотором смысле — полет мысли в неизведанное.

Что нового может проектировать, например, мастер производственного обучения? Разработать свою структуру урока, создать новую форму проекта вместо устаревшего конспекта, предложить использовать на уроке изготовленные им наглядные пособия, интересные приемы или методы, разработать новое оборудование мастерской, спроектировать иную и более удобную форму для учащихся и для себя, продумать способы ускорения обучения, новые схемы анализа урока, оценки его качества, способы автоматизации поурочного планирования, оценку учебной деятельности учащихся, стимулы положительного поведения учащегося и т. д.

Основой любого творчества является осознанная *потребность*: помочь хорошо выполнить работу, получить удовлетворение от результата, избежать наказания за плохой результат и т. д. Если удовлетворение потребности идет привычными путями и средствами, педагог работает стандартно, по алгоритму. Но если существующих или принятых способов не хватает, то педагог ищет другие, не общеизвестные, придумывает сам. В этом и проявляется педагогическое *творчество*. Бывает так, когда сознательно что-то трудно придумать, изобрести, тогда на помощь приходит *интуиция*. Это смутное предчувствие о сути вещей, способах деятельности, о результатах. Интуиция сама по себе не существует. Она опирается на знание, опыт, реальные условия. Все это является для нее "подсказкой". Вот почему этот материал надо у себя накапливать, бережно хранить.

Представьте себе преподавателя химии в ПТУ. Это молодая женщина с небольшим педагогическим стажем, по природе робкая, нерешительная. Ей трудно вести уроки из-за низкой мотивации учения ребят и их плохой дисциплины. Будучи человеком умным и ответственным, она настойчиво искала способы их организации. Требовать на все случаи объяснительные записки, как требуют ее коллеги? Но будет расти гора бумаг, обманных обещаний, а результаты останутся непрочными. Делать записки для родителей в дневнике? Будут расти озлобленность и бравада. Отводить к директору? Упадет собственный авторитет в глазах ребят, они отдалятся. Читать нотации, уговаривать, выгонять с уроков? И это не подействует. Среди всего этого она успела понять, что никакая наказательная педагогика не подействует в условиях отсутствия собственной мотивации учения. Нужно доверие, тепло, доброта. Ее ребята в этом нуждались. Сначала она использует те формы, которые известны всем: идет с ними в цирк, перерасказывает интересные книги, приносит фантастику, знакомится с семьями... А потом создает клуб "Мы — потомки", где ребята воссоздают по письмам, фото, рассказам истории своих семей, своего родства, своего глубокого прошлого. В клубе — и учащиеся, и педагоги, и родители. Все это далеко от химии, но постепенно отражается и на уроках химии, на изучении этой дисциплины. Вот уже два года у нее нет проблем с дисциплиной и изучением предмета. У нее создан имидж педагога, уважающего и преданного учащимся, их интересам. Не сразу, но учащиеся поняли это и оценили. Путь, конечно, долгий, трудоемкий, но беспроигрышный.

Или еще один пример. Мастер ведет уроки производственного обучения в мастерской, отгороженной легкой стенкой от других очень шумных мастерских. Как проводить вводный инструктаж? Непосредственно у рабочих мест или у доски? Через наушники и микрофон? Дать каждому краткую письменную инструкцию? Провести опережающие (до урока) консультации с лучшими учащимися и затем организовать урок, как взаимообучение? Опять, кроме проб и ошибок, мастер воспользовался собственной интуицией. Для его учащихся было интересным смонтировать радиоаппаратуру и затем спокойно пользоваться ей. Кстати, радиосвязь понадобилась не только на вводном инструктаже, но и на текущих. Уважение к технике поднялось, серьезность выполнения заданий и их качество возросли.

Какие виды творчества могут проявляться во время педагогического проектирования? Это прежде всего моральное, дидактическое, технологическое и организаторское творчество.

Моральное творчество — это деятельность в сфере морально-этических отношений учащихся и педагогов с использованием неповторимых, оригинальных подходов, дающая качественно новый результат.

Моральное творчество необходимо прежде всего при проектировании педситуаций. Как помирить поссорившихся друзей? Как побудить учащегося к нравственному выбору? Как избавить учащегося от негативного влияния родителей? Как углубить, обогатить, разнообразить свои отношения с учащимися на уроке и вне его? Как помочь учащемуся поверить в свои возможности? Как раскрыть и помочь проявить воспитаннику свои лучшие качества? Как сплотить группу? Как вызвать интерес к уроку? Как побудить к самостоятельному познанию? Таких вопросов много. И если у преподавателя, мастера нет творческого подхода к своей дея-

тельности, им всю жизнь придется пользоваться командно-административными запретительными средствами, способами, приемами. Моральное творчество — это искусство создания высоко нравственных, доброжелательных отношений педагога с учащимися.

Дидактическое творчество — это деятельность в сфере обучения по изобретению, различных способов отбора и структурирования учебного материала, методов его передачи и усвоения учащимися.

Дидактическое творчество — самое распространенное и доступное для педагога и учащегося. Вариаций здесь великое множество: комбинирование действий учащихся, использование взаимопереходов, дополнений, изобретений новых приемов. Использование фоновой музыки, оценки знаний родителями, самооценки, цветомузыки, игровых автоматов, справочных устройств в учебных целях — это и есть дидактическое творчество. Опыт показывает, что оно безгранично.

Технологическое творчество — это деятельность в области педагогической технологии и проектирования, когда осуществляются поиск и создание новых подсистем, подпроцессов и учебных подsituаций, способствующих повышению результативности воспитания учащихся.

Это самый сложный вид педагогического творчества. Он охватывает деятельность педагога и учащихся целиком. К такому виду творчества относится создание интегративного урока, бригадной формы производственного обучения учащихся, лицеев, колледжей, информационных технологий обучения и т.д.

Организаторское творчество — это творчество в сфере управления и организаторской деятельности по созданию новых способов планирования, контроля, расстановки сил, мобилизации ресурсов, связи со средой, взаимодействию учащихся и педагогов и т. д.

Организаторское творчество обеспечивает НОТ — научную организацию труда, рациональное использование всех факторов, способствующих достижению цели более экономным путем.

Как видим, педагогу есть где проявить творчество.

Все, что сам разрабатывает педагог, по степени сложности и значимости можно разделить на три группы, используя для этого техническую терминологию. Самая простая творческая разработка — рационализаторское предложение. *Рацпредложение* — это новое решение, посредством которого идет усовершенствование уже имеющихся и ранее применяемых отдельных компонентов подсистем, подпроцессов, подsituаций. Новизна в этом случае носит как бы местный, локальный характер. Творчество педагога на этом уровне называется новацией.

Творческая разработка более высокого уровня в технике называется изобретением. *Изобретение* в педагогике — это предложение, существенно отличное от уже имеющегося, позволяющее значительно улучшить развитие учащихся и педагогов. К таким изобретениям можно отнести некоторые педагогические теории (теория развивающегося обучения В. В. Давыдова, теория стадийности производственного обучения С. Я. Батышева и др.), новые виды дидактической техники и передовой педагогический опыт, достигшие уровня инноваций.

Наконец, творчество в педагогике возможно на уровне *открытия*. Оно связано с установлением ранее неизвестных объективных закономерностей функционирования подсистем, протекания подпроцессов и разрешения подsituаций. Как правило, открытия совершают те исследователи, которые близки к практике. К ним можно отнести А. С. Макаренко, открывшего закономерности формирования детского коллектива.

Предложенное вашему вниманию деление творчества в проектной деятельности педагога аналогично техническому. К сожалению, своей градации в педагогике нет, как нет у нас и своего патентования.

Творческое проектирование в педагогике осложняется тем, что не всегда сам педагог готов к нему из-за своей психологической инерции. Предрасположенность к конкретным методу, форме, средствам приводит его к игнорированию других. Формы проявления психологической инерции самые разнообразные: изначальное категоричное неприятие новых идей и решений, упорное отстаивание общепринятой точки зрения, использование старых методов при новом содержании и средствах, сохранение старых форм при новых методах, традиционные способы решения принципиально новых задач и т. д.

Но эта инерция преодолима, если развивать у педагога гибкое мышление. Трудность, однако, заключается в очень схожем понимании педагогами психологической инерции и педагогических традиций. Так сложилось, что под традициями стали понимать "обычаи, порядки, правила поведения, прочно устоявшиеся... оберегаемые коллективом, передаваемые от одного поколения учащихся к другому" (Педагогически и словарь. М., 1960. С. 490). Нередко обыкновенный застой, стереотип ребятам преподносится как благо, внушается мысль об их полезности. Это одностороннее понимание традиций вредно для воспитания и развития человека. Вот почему в настоящее время зреет новая трактовка традиций. Ее предлагают представители искусства. Кратко их мысль сводится к следующему: "Традиции возникают не потому, что так задумано предками, а потому, что так выбирают потомки" (*Эшттейн М.* Парадоксы новизны М. 1988 С 110.). Такое понимание традиций дополняет прежнее и способствует творчеству.

Человеческий фактор в процессе проектирования играет огромную роль. Нужны специальные правила проектирования процесса обучения с учетом психофизиологических способностей учащихся, подростков и юношей, а также преподавателя или мастера. Только при этом проектирование становится в высшей степени педагогическим.

При проектировании педагогических систем, процессов и ситуаций следует прежде всего учитывать *мотивационную сферу* учащихся. Мотивами регулируются поведение, отношения.

При проектировании больших и малых систем следует выявлять и учитывать прежде всего длительные и устойчивые мотивы, которые можно было бы поддерживать и развивать в течение всего периода обучения или хотя бы достаточно долгое время — год-два. При проектировании педагогических процессов на уроке и в других мероприятиях необходимо выявлять и учитывать мотивы, менее длительные, но в то же время способные оказать влияние на поведение в течение нескольких часов. Идеальный вариант, когда длительные мотивы регулируют поведение каждый час, день жизни подростка и юноши. Но, имея дальнюю мотивацию в виде цели или желания, ребята часто увлекаются текущими делами. Таковы противоречивые особенности возраста. Человек, умеющий подчинять каждый шаг своей жизни конечной цели, целеустремлен и настойчив. Таких среди учащихся ПТУ немного. Так что педагогу часто приходится искать промежуточные, текущие мотивы и опираться на них.

Есть еще более мелкие мотивы, ситуационные. Их нельзя предсказать, обнаружить. При проектировании педагогических ситуаций это самый сложный момент. На практике так и получается: как бы ни был продуман проект или конструкт ситуации, ее реализация может пойти совсем по-другому. Изменить свое поведение могут не только ребята, но и педагоги.

Таким образом, мотивы как регуляторы поведения делают любой проект, конструкт более устойчивым, реальным. На длительных и устойчивых мотивах строится стратегический уровень проектирования, как более дальний, охватывающий весь период обучения учащихся в ПТУ или длительный период функционирования системы профтехобразования. На менее длительных — технический уровень проектирования охватывает педагогические процессы. Наконец, ситуационные мотивы учитываются на оперативном уровне — при проектировании ситуаций.

Кроме мотивации есть другие виды человеческих факторов, знание которых необходимо при педагогическом проектировании: *антропометрические характеристики учащихся* (вес, рост, мускулатура), физиологические данные (состояние здоровья, половозрастные особенности), психологические (уровень развития познавательных процессов), социально-психологические (убеждения,

отношения, оценки, вкусы, привычки), педагогические (обучаемость и обученность, воспитуемость и воспитанность). Пожалуй, это самая сложная часть педагогического проектирования — знать все особенности личности своих воспитанников и учитывать их при создании моделей, проектов и конструктов. Подчас это непосильная задача, все равно что если бы современный авиалайнер вел один пилот, а операцию делал один хирург без многочисленных специалистов-помощников.

Между тем мастеру "под учащегося" надо оборудовать мастерскую и каждое рабочее место в ней — звуковые сигналы, визуальные индикаторы. Он обязан соблюсти определенные правила: оптимально расположить оборудование, выкрасить его в соответствующий возрасту и деятельности цвет, ввести использование тренажеров, музыки и т. д. Мастер фактически отлаживает систему "человек—техника", стимулирующую, познавательную и трудовую деятельность. Какова бы ни была техника, учащемуся приходится как бы соизмерять с ней свои ощущения, физические данные и даже настроение. Причина нерационального использования времени, травм в ПТУ — прежде всего неудовлетворительные проекты мастерских, рабочих мест, пренебрежение человеческим фактором.

В человеческий фактор входят также *индивидуальные особенности как учащихся, так и педагогов*. Ныне от них требуются такие качества, как высокая исполнительность, аккуратность, точность и саморегулирование. В то же время педагогическое и техническое проектирование требует высокого творчества, а значит, и таких качеств, как заинтересованность, сильно развитое воображение и фантазия, воля и эмоциональное отношение к жизни, высокое личное мастерство. Обладать такими полярными качествами одному человеку непросто.

Специфика деятельности инженера-педагога состоит в том, что он находится сразу в двух разных системах отношений; "человек—человек" и "человек—техника". Это усложняет проектировочную деятельность, ибо фактически требует проектирования более сложной системы "человек—техника—человек". Особенностью ее проектирования является то, что, как бы хорошо человек не работал с техникой, он "объединяет" с ней свои усилия, ощущения, способности, сам пытается создать систему упорядоченных и удобных отношений с ней. В мастерской происходит то же самое, только созданию таких отношений учащегося к технике способствует мастер.

Человеческий фактор при создании педагогического процесса играет существенную роль при формировании воспитательных отношений. Для учащихся ПТУ именно воспитательные отношения имеют самую высокую нравственную ценность.

К сожалению, то, что мы раскрыли здесь как психологические основы педагогического проектирования, дает о них лишь общее представление.

Задания для самостоятельной работы

1. Найдите дополнительные доказательства, что деятельность педагога по проектированию есть одновременно и наука, и искусство.
2. Выделите психологические основы педагогического проектирования и дайте краткую характеристику каждой из них.
3. Из личного опыта учебной и педагогической деятельности приведите примеры на моральное, дидактическое, технологическое и организационное творчество педагогов и учащихся.
4. Проведите рефлексию (самоанализ) присутствия у вас интуиции. По каким признакам вы судите о ее наличии?

3.6. Психологические основы педагогического проектирования. Новое мышление

Учителя, сформировавшегося в 70-х — начале 80-х годов, часто винят во властности, агрессивности, в стремлении действовать с позиции запрета, нажима и силы. С одной стороны, это запуганный человек, с другой — диктатор. Такие проявления педагогической практики — следствие деформации педагогического мышления.

Сделаем краткий экскурс в психологию. "Мышление есть опосредованное, обобщенное отражение действительности человеком в ее существенных связях и отношениях" (Общая психология. М. 1981. С. 238). Мышление — это логическая ступень познания.

Развитие мышления очень зависит от профессии, отчего ученые признают существование так называемого *профессионального мышления*. В зависимости от профессии формируются его разновидности. К видам профессионального мышления относятся педагогическое и техническое, совокупностью которых необходимо обладать инженеру-педагогу.

Педагогическое мышление — это обобщенное и опосредованное отражение различных проявлений педагогической действительности. Проявляется оно в способности успешно решать постоянно возникающие педагогические задачи и противоречия. Для решения их педагогу-практику необходимы знания, навыки и умения, а также опыт, интуиция и т. д. Умение видеть, понимать, анализировать, сравнивать, моделировать, прогнозировать явления педагогической действительности, т. е. воспитательные отношения в ситуациях, процессах и системах, есть показатель педагогического мышления. Его объектом непременно является человек, в частности наш воспитанник, его связи и отношения с другими людьми, предметами, действиями, направленными на его развитие.

Инженер-педагог, сориентированный на внимание к воспитаннику, действуя в системе "человек—техника—человек", неизбежно должен обладать и техническим мышлением. *Техническое мышление* проявляется при решении технических задач. Под такой задачей обычно понимается любая, связанная с применением совокупности знаний, навыков и умений в сфере производства.

Как педагогическое, так и техническое мышление многовариантны, оба имеют "выход" на формирование технологических, в нашем смысле проектных, решений. Особенностью этих двух видов мышления является также то, что они базируются на накопленных знаниях, носят оперативный и поисковый характер, предполагают творческий компонент. Мышление инженера-педагога "строится" на стыке двух видов мышления.

Мышление, уровень его развития, определяет поведение педагога, его отношения с воспитанником, с вверенной ему техникой. Ученые все чаще говорят о существовании "категориального поведения" (понятийного поведения). Современное состояние массового педагогического сознания таково, что именно оно сегодня становится тормозом в проникновении новой технологии обучения в систему образования. Современное мышление части педагогов мешает в проектировании новых гуманизированных педагогических систем, процессов и ситуаций.

Старому, отжившему педагогическому процессу присуща механистичность, т. е. построение выводов, суждений, принятие решений на основе простых мыслительных действий типа много — мало, соединить — разделить и т. д. Это мышление, как правило, однофакторное, однозначное. Педагог с таким мышлением считает всегда правым только себя, он не допускает диалога, сотрудничества с учениками. Другим негативом такого мышления является ориентация сознания педагога на "верхние эшелоны власти", на решения руководства. Это значит, что у такого педагога излишне политизированы воспитательные отношения, преобладает показуха и нередко страх. Старое мышление — это стереотипное, неподвижное мышление, привыкшее к стандартам содержания и методов. Педагоги с таким мышлением создают неподвижные, неразвивающиеся педпроцессы, склонны к постоянным повторам, невнимательны к развивающейся личности учащегося. Как правило, это узкое мышление незрудивованного человека. Такой педагог строит свои отношения с воспитанниками в форме поиска подтверждения своим старым взглядам, идеям. У такого педагога жизнь расходуется с теорией особенно сильно. Следует отметить еще одну черту отживающего педагогического мышления — его монообъектность, монопредметность. Учитель в этом случае думает о чем-то одном, забывает связи и отношения, упрощает системы, действует узко, без учета перспективы. Это мышление, как правило, ситуативно, оно не может быть прогностическим, стратегическим.

Такое мышление должно быть изменено, в противном случае педагогический процесс окончательно погубит природу человека, его экологию. Ведь этот процесс — реальная среда его существования. Педагогический процесс, врываясь в мир молодого человека, отвлекает его силы на разрешение своих противоречий, обострений. ломает естественно складывающиеся воспитательные отношения Мертвый, оскотенелый, недвижущийся педагогический процесс. где покой преобладает над движением, противоестествен молодому растущему организму. Плохие воспитательные отношения не могут быть в хорошем педагогическом процессе и наоборот.

Какое же мышление нужно инженеру-педагогу, чтобы обеспечить грамотное построение педагогических систем, процессов, отношений?

Важнейшим признаком нового мышления педагога является его высокая нравственность. Педагогу противопоказано мыслить лукаво, конъюнктурно, агрессивно, тщеславно, комформистски, эгоистично. Нравственное мышление — это мышление долга, добра и любви, веры в силы ученика, мышление понимания и поддержки. Это культурологическое мышление, учитывающее конкретные этнокультурные факторы. Нравственное мышление педагога — это своего рода мысленный педагогический "оберег" ребенка.

Мышление педагога должно быть гибким и динамичным, способным к саморазвитию, открытым новому. Гибкое мышление помогает педагогу вовремя отказаться от скомпрометированных идей, действия, оценки, переключиться на новый вариант отношений с учащимися. Если педагог слишком долго упорствует в решении педагогических проблем, он просто крадет время у своего воспитанника, способного к более быстрому развитию.

Современному педагогу необходимо иметь аналогическое мышление, способное подвергать сомнению свою деятельность, ограничивать себя, объективно оценивать себя и результаты своих действий, видеть просчеты, недостатки. Известно, что это — двигатель прогрессивного развития личности.

Глобальность и широта как обязательные качества нового мышления требуют от педагога большой эрудиции, умения охватывать проектируемую систему, процесс, ситуацию не только целиком; но в их связи с явлениями более высокого порядка. Это мышление как "взгляд сверху" в сочетании со "взглядом снизу" — от учащегося способствует более успешному разрешению возникающих противоречий. Оно позволяет педагогу осмысливать целостность педагогических систем, процессов и ситуаций в пространстве и времени.

Конечно, педагогу-проектировщику нужно оригинальное мышление, способное не только поддерживать традиции, но находить нестандартные, неповторяющиеся решения. Образцом в выработке вариативных педагогических решений был А. С. Макаренко. Обилие приемов взаимодействия с ребятами, способов влияния, постоянный поиск новых создают впечатление, что он проектировал педагогические явления как художник, как поэт не стесненный канонами, директивами, требованиями. Сегодня именно такой педагог очень нужен ребятам, привыкшим к одним и тем же неизменным и мало эффективным воздействиям, а потому не реагирующим на них.

Сформировать в себе новое мышление — значит перестроить его, уйти от негативных проявлений, сдерживать их. Этому сложному процессу перестройки мышления поможет рост духовно-нравственного и интеллектуального потенциала педагога, его интуи-

ция, смелость и желание превратиться из чиновника, выполняющего инструкции и требования, в педагога-интеллекта, человеческого, благородного, великодушного и испытывающего чувство долга перед своими воспитанниками, их родителями, народом. У педагога с новым мышлением нет приоритета методики или требований перед душевным, нравственным в себе и ребенке.

Вместе с тем новое педагогическое мышление — это мышление технологичное, т. е. положительно воспринявшее проектирование и овладевшее им в педагогической деятельности. Педагогическое проектирование — гарантия от случайного, поверхностного, непродуманного, путь к свободе как в учебной, так и в педагогической деятельности, это профессиональное творчество.

В процессе проектирования соблюдается разумный баланс между творческим мышлением и рациональным логическим построением. Оба процесса протекают одновременно, взаимно обогащая друг друга. В этом отношении инженер-педагог находится в выгодном положении по сравнению с другими коллегами-педагогами. Обладая и педагогическим, и техническим мышлением, он более подготовлен к соединению рационального и иррационального в педагогической деятельности. Только на основе такого соединения есть шанс создать принципиально новые проекты педагогических систем, процессов, ситуаций.

В процессе выработки критериев нового педагогического мышления развиваются идеи воспитания определенного отношения к самому мышлению. В частности, предлагается посмотреть на него со стороны экологии. Согласно традиционному инструментальному подходу к мышлению люди старались извлекать пользу из любого предмета, каждого человека, из ситуации даже ценой их разрушения во имя поставленных целей и задач. Интеллектуальные процессы мы тоже привыкли оценивать по принципу их целенаправленности и результативности. При этом мышление само по себе стало лишь средством деятельности и не было самоценным (См.: *Энттейн М.* Указ. соч. С. 382.). Экологический подход к мышлению изменяет эти представления. "...Инструментальное отношение к мысли, так же как и к природе, грозит саморазрушением человеку как мыслящему существу... *Экология мышления* — это новая дисциплина разума... мышление открывается нам как самоценная потребность и чистая радость человеческого ума..." (Там же. С. 384.). Мыслители призывают охранять мышление от навязанных форм и контроля, от порождения им пустой "продукции", загрязняющей ноосферу.

3.7. Педагогическое проектирование — связующее звено педагогической теории и практики

Представим себе, что мы достаточно грамотны в области теории педагогического процесса, освоили некоторые премудрости его проектирования. Достаточно ли этого, чтобы воспитание, образование и обучение было в высшей степени эффективно? Оказывается, нет. В их отношениях нет одного связующего звена — исходной теории как исходного знания, которому бы мы доверяли, на которое опирались, которому следовали.

Долгие годы научное обеспечение развития системы народного образования в стране шло по пути собирания отдельных элементов из разных педагогических теорий, коренным образом не меняющих систему. Создавалась некая собирательная теория советского воспитания, подчас не представляющая собой ни целостности, ни оригинальности. В то же время в науке создавались отдельные самостоятельные теории, довольно интересные, в частности теория оптимизации обучения, автором которой стал некогда популярный советский ученый педагог Ю. К. Бабанский. Вполне завершенной является теория проблемного обучения, предложенная М. И. Махмутовым еще в середине 70-х годов. Для профтехсистемы непосредственно предназначалась теория стадийного обучения рабочих, разработанная С. Я. Батышевым, теория блочно-модульного обучения и многие другие.

Эти авторские теории с большим трудом пробивались в жизнь. Причиной всему чрезмерное огосударствление образования. Такое образование удовлетворялось конгломеративной теорией воспитания и обучения, складывающейся вне науки, в органах управления образованием, в высших партийных органах. Излагалась эта теория, как правило, в постановлениях, решениях, инструкциях. Бывало, что эта "государственная педагогика" использовала ту или иную авторскую теорию, но делала это некорректно, выхватывая отдельные идеи. Появились школы-близнецы, училища-близнецы и вузы-близнецы. Произошло всеобщее выравнивание возможностей. Это в свою очередь привело к недооценке теории практическими работниками системы образования.

В новых условиях многое меняется по отношению к теории. Ее роль возрастает. Без нее невозможна эффективная организация практики. Более того, есть суждение (М. И. Махмутов, С. Ф. Занько, Ю. С. Тюнников), согласно которому педагогическая теория рассматривается как инструмент в руках проектировщика педагогических систем. Связь между теорией и практикой эти ученые видят через осуществление проектирования по схеме (рис. 12).

Плюрализм в педагогических воззрениях означает сосуществование множества теорий. На основе их возможно и существование "авторских школ". Авторские теории в педагогике приобретают реальные, а не мнимые права, в том числе и право быть использованным любым учебным заведением. Педагогическая теория в процессе проектирования может выполнять двоякую роль.

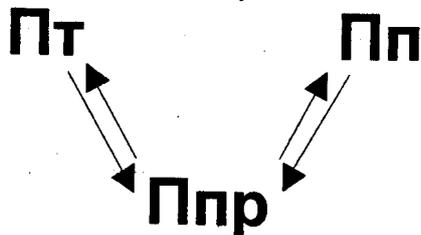


Рис. 12. Соотношение педагогической теории и практики:

Пт—педагогическая теория; Пп—педагогическая практика;

Ппр—педагогическое проектирование

Она может быть взята непосредственно как модель, т. е. целевая идея, а может быть только источником ее формирования. Примером первого могут служить труды В. В. Давыдова о развивающем обучении. Эта теория, как показывает жизнь, для ряда учебных заведений, школ и училищ сама стала целевой идеей. Педагоги-практики берут ее

в качестве модели при последующем проектировании и конструировании педагогического процесса. Таких примеров мало, к сожалению. Но зато много примеров использования теорий как источника. Так использовались все вышеназванные теории Ю. К. Бабанского, М. И. Махмутова, С. Я. Батышева.

При предоставлении действительной методической свободы училищам и каждому педагогу в отдельности неизбежно возникнет повышенный интерес к конкретным педагогическим теориям, идеям, к их поиску, сравнительному изучению, оценке, выбору наиболее интересной и плодотворной. Педагоги-практики будут вынуждены обращаться к теории. В противном случае им нечего будет проектировать, остается лишь переписывать друг у друга планы, конспекты, из года в год повторять себя. В педагогике должно создаться такое положение, когда объектом проектирования станет все, субъектами проектирования будут все.

При таком подходе к теории педагогики, естественно, может возникнуть вопрос, как быть, ведь теории имеют свойство "стареть". Любая теория и следующая из нее технология историчны. Они приходят и уходят. Как и в производстве, в образовании требуется смена педагогических технологий. Ничего в этом страшного нет. Педагогу нужно либо повышать квалификацию, либо уходить с работы, предоставляя место носителю новой, более прогрессивной технологии. Проблема заключается не только в передаче знаний (содержания), для которой можно из года в год использовать одну и ту же технологию и даже добиваться успеха. Многогое зависит от мышления, способов усвоения и использования знаний. Это как раз и заложено в технологии. Устаревшими приемами нового мышления не создашь. Любую практику, таким образом, можно рассматривать как момент истории. Примером служит ускоренное внедрение компьютерной технологии обучения.

Демократизация общества, и в частности образования, должна привести к росту и развитию педагогического знания, освобождению его от идеологии, появлению вариативности. Настанет время, когда мы сможем выбирать. Но при этом надо избегать установки на длительное пользование ими. В педагогике знания стареют, как и в технике. Максимальный срок использования знаний здесь не превышает 5—7 лет. К тому же каждая теоретическая идея не сразу внедряется на практике. Прежде она проходит ряд этапов. Схематично, с учетом сроков их протяженности кривая цикла жизни одной теории выглядит так (рис. 13).

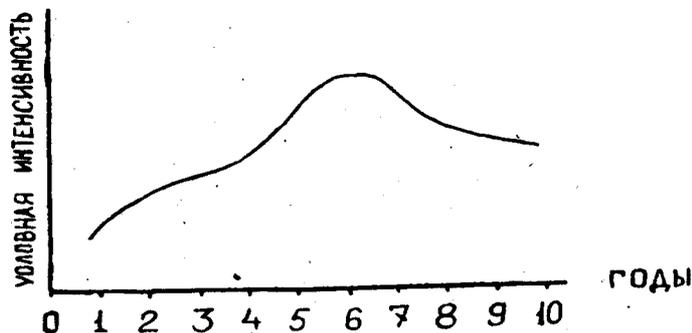


Рис. 13. Цикл функционирования педагогической идеи

Но смену теорий нельзя представлять как линейную последовательность. Они могут накладываться друг на друга, отдельные этапы могут сокращаться, удлиняться. В теоретическом знании для нас важно выделить период около трех лет, необходимый для создания моделей, про-

ектов и конструкторов, т. е. для педагогического проектирования и разработки технологии воспитания, образования и обучения. Возможно, что когда-нибудь этот срок сократится, но сегодня он именно таков.

Таким образом, без теоретических знаний невозможно проектирование педагогических систем, процессов и ситуаций. Без теории мастер и преподаватель должны смело реализовать предлагаемые проекты и конструкторы. Однако жизнь подсказывает, что воз-

можно опережающее развитие практики. В этом случае мы говорим о передовом педагогическом опыте и педагогических новациях. Подробно об этом мы еще будем говорить.

Ныне теоретическая педагогика с трудом освобождается от своего авторитарного стиля и отказывается от обслуживания отмирающей командно- административной системы. С помощью педагогического проектирования этот процесс можно ускорить. Но при этом надо избежать некоторых ошибок.

Самой существенной ошибкой проектирования является господствующее до сих пор неверие в него. Сложилась ситуация, когда педагоги ждут изменения системы "сверху" и проектируют педагогический процесс по-старому. Сегодня наивно ждать помощи "сверху". Мы в состоянии помочь государству и обществу улучшить воспитание подрастающего поколения. Для этого нужно самим заниматься педагогическим проектированием систем и процессов.

Другая, не менее существенная ошибка кроется в приверженности практиков к сложившимся формам проектирования и их структурам. Мы редко подвергаем сомнению сложившуюся структуру планов учебной или внеучебной воспитательной деятельности, других проективных документов. Механическое сокращение их числа приводит в конце концов к рождению новых, ибо оставшиеся не исчерпывают задач проектирования. Такое положение чаще всего связано с убеждением педагогов в том, что за рекомендованные "сверху" метод, форму, содержание они не отвечают и за результативность с них снимается всякая ответственность.

Неверный выбор форм проектирования, использования устаревших или забвение вполне продуктивных порождает у практиков неверие в теорию педагогики.

Большим недостатком можно считать отсутствие вариантов и приверженность к одним и тем же формам проектирования. Практика воспитания и обучения так разнообразна, что требует создания нескольких технологий для решения даже одной и той же задачи в работе с одними и теми же ребятами. На уроке, во время практики ситуации могут складываться таким образом, что любой заранее приготовленный проект может не сработать, может работать во вред, и воспитанникам, и самому педагогу. Бесспорно, что инвариантные блоки, входящие в любой проект, нужны. Но нужны и вариативные. Педагог должен научиться и разрабатывать технологии воспитания и обучения, и переходить на другие.

К ошибкам следует отнести попытку некоторых педагогов проектировать педагогические системы и процессы "жестко", во всех деталях. Это, как показала практика, вредно, и об этом мы говорили. Между тем в ПТУ до сих пор господствуют подобные "жесткие" проекты. Примером могут служить собрания, линейки, праздники в форме литературно-музыкальных монтажей. Здесь полностью спроектированы действия, слова всех участников педагогического процесса.

Хочется также обратить внимание на пренебрежение педагогов к основным принципам проектирования — человеческому приоритету и саморазвитию систем, процессов и ситуаций. В результате проекты получаются несистемными, часто формальными и статичными.

Наконец, недостатком проектирования является отсутствие накопления создаваемых моделей, проектов и конструкторов. Нет архивов, хранилищ, банков данных музеев, каталогов, перечней, нет никакой паспортизации педагогических проектов. Это лишает педагогов возможностей упрощать сложные процедуры деятельности, обеспечить преемственность в развитии проектирования и наращивания педагогического мастерства.

Задания для самостоятельной работы

1. Подумайте, может ли быть другим соотношение педагогической теории и практики, чем на рис. 12. Если да, то каким? Нарисуйте свою схему и обоснуйте ее.

2. Побеседуйте с любым педагогом, имеющим хотя бы небольшой практический опыт работы с учащимися ПТУ. Выясните, какие теоретические идеи и каких авторов легли в основу его педагогических взглядов?

3. Проведите рефлексию личного опыта: определите теоретические источники некоторых принятых вами педагогических идей, рекомендаций.

4. Проведите небольшое исследование. Возьмите одну из популярных педагогических идей (теорий или новаций практиков) и проследите ее на практике: когда впервые была опубликована, когда появились проекты по ее реализации и какие именно, когда их активно стали использовать педагоги? Выявите, соответствуют ли стадии ее развития тем, что описаны на рис. 32?

5. Составьте тезаурус понятий: мысленное экспериментирование, правовое обеспечение проектирования, принципы проектирования, самообразование, анализ объекта проектирования, воспитание, связи содержания, педагогическое проектирование, развитие, материально-техническое обеспечение проектирования, воспитательные отношения, дидактическое творчество, новое педагогическое мышление, связи компонентов, цели воспитания, самовоспитание, педагогика, системообразующий фактор, педагогическое мышление, пространственно-временное обеспечение проектирования, самообучение, педагогические принципы, объекты проектирования, образование, содержание воспитания, человеческий фактор, методы воспитания, обучение, технологическое творчество, педагогический процесс, средство воспитания, педагогическая технология, связи построения, экспертная оценка, формы организации педпроцесса, педагогическая система, психологические основы проектирования, педагогическое конструирование, связи управления, организаторское творчество, концепция и этапы проектирования, педагогическая ситуация, формы проектирования, связи происхождения, интуиция, корректировка проекта, педагогическое моделирование, план, методическое обеспечение проектирования, моральное творчество, технология проектирования, педагогическое творчество, теоретическое обеспечение проектирования, принятие решения.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

4.1. Личностный потенциал рабочего и его проектирование

Рабочий как субъект деятельности — понятие очень широкое. В возрастном отношении им может быть любой человек, достигший совершеннолетия. В социальном — ряды рабочих могут пополняться из различных слоев населения. По характеру деятельности, следовательно по отраслям производства, к рабочим относятся работники промышленных предприятий, транспорта, сферы быта, сельского хозяйства и даже учебных заведений и учреждений культуры. Экономическая база применения труда рабочих тоже чрезвычайно широкая — это государственные (госбюджетные и хозрасчетные) и внегосударственные (хозрасчетные, частные и спонсорские) предприятия, учреждения, а также индивидуальная трудовая деятельность. Как видим, границы понятия "рабочий" настолько размыты, что в них сложно ориентироваться. Остается использовать в качестве главного критерия уровень квалификации труда и виды совершаемой деятельности. Однако и здесь есть свои сложности. Квалификация не выше среднего специального образования, в свою очередь, подразделяется на три уровня, требующих начального, среднего и высшего рабочего образования.

В группе рабочих выделяется *рабочая молодежь*. Это социально-демографическая подгруппа рабочих в возрасте до 30 лет. Ей присущи единство возрастных особенностей, выполнение общих функций, схожесть интересов и ценностных ориентации. Рабочая молодежь — самая многочисленная часть рабочих. По таким профессиям, как токари, сборщики-монтажники, электромонтеры, металлурги, слесари, сварщики, аппаратчики (операторы), молодежь превышает 50% (по данным 1990 года).

Но и рабочая молодежь не однородна. В ней выделяются *учащиеся* — *учащаяся рабочая молодежь*. Это те подростки и юношество, которые проходят профессиональную подготовку в профессионально-технических училищах (лицеях), отделах технического обучения предприятий, учебно-производственных комбинатах и в некоторых средних школах, особенно сельских. Эти учащиеся и представляют для нас интерес.

Напомним, что личностный потенциал составляют психофизиологические свойства, квалификационная подготовка и социально-психологические свойства человека как субъекта труда. Это тот компонент в человеке, который, условно говоря, обслуживает его трудовую деятельность, способствует ее успеху. Формирование профессионально значимого личностного потенциала учащегося происходит на базе его общего развития и зависит от него. Нередко при этом происходит реабилитация уже имеющихся, но невостребованных качеств, "пробуждение" и закрепление слабо развитых. В конечном итоге действует такая *зависимость*: чем выше уровень развития человека, тем богаче его личностный трудовой потенциал, отсюда — выше качество профессиональной деятельности и наоборот. Слабая сформированность личностных качеств впоследствии порождает неудовлетворенность трудом, снижает мотивацию профессионального роста, нередко приводит к смене профессии.

Профессионально важные качества рабочего, составляющие его личностный потенциал, изменяются под влиянием преобразования характера его труда. Многие исследователи считают, что рабочему 80—90-х годов особо требуются развитые профессиональная самостоятельность, профессиональная мобильность и коллективизм. Рынок рабочей силы, видимо, потребует несколько других качеств: профессионализма, высокой ответственности за результаты труда, не только профессиональной, но и социальной мобильности и индивидуальности.

Профессиональная самостоятельность — способность разбираться в требованиях, предъявляемых к труду по специальности, умение самостоятельно планировать, выполнять и контролировать выполняемую работу.

Профессиональная мобильность — готовность и способность рабочего к быстрой смене выполняемых производственных заданий, рабочих мест и даже специальностей в рамках одной профессии и отрасли, способность быстро осваивать новые специальности или изменения в них, возникшие под влиянием технических преобразований.

Коллективизм — умение рабочего взаимодействовать с товарищами по работе в ходе трудовой деятельности, это способность вступать с ними в гуманистические отношения, готовность подчинить собственные интересы общественным или коллективным интересам. (Машикова И.Н., Молов С.Л. Психология производственного обучения. М., 1990. С. 13 - 20.)

Профессионализм — качество рабочего, которое определяется степенью владения им содержанием труда и средствами решения профессиональных задач. (Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989. С. 11.)

Ответственность — готовность рабочего отвечать за свои действия, предъявление к себе самых высоких требований в отношении результатов работы.

Социальная мобильность — готовность и способность сменить не только место работы или специальность, но и свою социальную роль: рабочий, служащий, крестьянин; наемный рабочий, владелец мастерской или земли; рабочий, общественный деятель; рабочий-интеллигент при получении высшего образования.

Индивидуальность — способность к наиболее полному личному самовыражению и наличие неповторимых особенностей у рабочего, присущих только ему. Индивидуальность гарантирует ему конкурентоспособность на рынке труда.

Формирование этих качеств становится функцией всех учебных заведений, профессиональных курсов, где готовятся рабочие. Более того, рынок предъявляет к самому рабочему особые требования. Без этих качеств ему не выжить, он легко попадает в безработные и перекроет себе пути для последующего профессионального и социального роста. В итоге плохая сформированность личностного потенциала ведет к полному духовному и материальному обнищанию человека. Вот почему формирование личностного потенциала — острейшая общественно-экономическая и педагогическая проблема. Решение ее в системе профессионального образования в любых его формах начинается с проектирования личности будущего рабочего в той ее части, которая непосредственно касается предстоящей деятельности.

Педагогическое проектирование личности будущего рабочего — разработка и описание возможного варианта развития учащегося с учетом требований времени, личных возможностей и конкретных условий педагогического процесса в учебном заведении.

Что конкретно в личности будущего рабочего поддается проектированию без нарушения ее целостности? Это прежде всего те ее качества и свойства, которые способствуют стать ей субъектом производственной деятельности:

1. Профессионально значимые знания, навыки и умения, обуславливающие профессиональную компетентность (квалификационный потенциал).
2. Работоспособность (психофизиологический потенциал).
3. Интеллектуальные, познавательные способности (образовательный потенциал).
4. Креативные способности (творческий потенциал);
5. Способность к сотрудничеству, коллективной организации и взаимодействию (коммуникативный потенциал).
6. Ценностно-мотивационная сфера (мировоззренческий, духовно-нравственный потенциал).

Все эти компоненты находятся в единстве. От их целостности зависит уровень развития личностного потенциала. В центре всей этой целостности находится последний, шестой компонент личностного потенциала рабочего. Нравственная позиция работника, его целостное отношение к человеку, природе, жизни, культуре, труду и должны стать в центре учебно-воспитательной работы. Более того, при проектировании пятого и шестого компонентов настойчиво рекомендуется учитывать национальные черты учащихся, этнические особенности человеческой природы. Именно они способствуют успешному овладению профессией и впоследствии поддерживают профессиональную деятельность на высоком квалификационном уровне.

Личностный потенциал рабочего нельзя трактовать с узкоэкономических или только с производственных позиций, подходя к рабочему только как к человеку труда. Вступая в процесс производства, трудовой материально-предметной деятельности, человек не оставляет за порогом производственного цикла все богатство своих общественных связей, отношений, не превращается в существо, обладающее только физической силой, производственными знаниями, опытом и навыками. Все богатство человека остается с ним и проявляется в его трудовой деятельности.

Названные выше компоненты личностного потенциала поддаются проектированию педагогом. Делается это в форме профессиограмм и профессионально-квалификационных характеристик.

Профессиограмма рабочего есть описание профессии или группы профессий по различным критериям: технологическим, экономическим, педагогическим, медицинским, психологическим. В ней разносторонне характеризуется рабочая профессия или специальность, устанавливаются профессиональные противопоказания, особенно в области медицины и психики. Профессиограмма — это модель проектирования личностного потенциала. Она создается для проведения профориентационной и профконсультационной работы, профотбора, организации специального профессионального воспитания, образования, обучения и развития молодежи. Составляется, как правило, учеными на основе долгих поисков, наблюдений, опросов, изучения деятельности.

В профессиограмму входят три важных раздела: характеристика деятельности, психологическая характеристика рабочего и санитарно-гигиенические требования к деятельности и личности. При характеристике деятельности выделяются функции, преобладающие виды деятельности, типовые профессиональные задачи и профессиональные умения — перечень того, чем должен профессионально владеть рабочий. Психологическая характеристика рабочего включает в себя перечень социально значимых и профессионально важных качеств личности и динамических характеристик психики, которые следует сформировать у рабочего. Санитарно-гигиенические требования к личности и труду определяют режим труда, допустимую нервно-психическую напряженность, сенсорную и перцептивную сферы рабочего и медицинские противопоказания.

На основе профессиограммы в методических кабинетах училищ, а также в центрах профориентации, службах занятости создаются профессиографические информационно-поисковые системы. В них входят справочная и педагогически обработанная информация о профессиях и требованиях к личности, а также диагностические методики для изучения возможностей личности, выбирающей профессию.

Квалификационная характеристика рабочего — это модель его личностного потенциала в связи с описанием труда на производстве. Здесь эти две части даются в органическом единстве. В профессионально-квалификационную характеристику входят следующие разделы:

1. Социально-экономическое и народнохозяйственное значение профессии (социально-экономическая характеристика профессии, ее отраслевое и народнохозяйственное значение, основные тенденции развития данного вида труда в условиях научно-технического прогресса).

2. Производственно-технические условия труда (предметы или объекты труда, средства и продукты труда, технология процесса труда, условия труда).

3. Содержание труда (трудовые функции, организация труда).

4. Требования производства к общеобразовательной, общетехнической и профессиональной подготовке рабочего.

5. Уровень квалификации.

6. Психофизиологические особенности профессии.

Согласно этой структуре личностный потенциал рабочего раскрывается в разделах 3—6, где перечисляется то, чем должен владеть рабочий, чтобы эффективно трудиться.

На каждую рабочую профессию или группу профессий имеется такая характеристика. Они составляются учеными в сотрудничестве с представителями отраслей и предприятий. В настоящее время к их разработке привлечены работники училищ.

Для педагогов училищ профессиограммы и характеристики имеют принципиальное значение, т. к. на их основе:

во-первых, осуществляется профотбор и ведется систематическая профориентационная работа во время учебы;

во-вторых, в ходе работы корректируются учебные планы и программы, составляются планы и программы учебной и внеучебной работы;

в-третьих, определяется качество выпускаемых рабочих, их соответствие требованиям производства к конкретному виду труда. В силу этого порочна та практика, где этим моделям и проектированию не придается должного значения. Именно в них заложена методология отношений к человеку труда и к деятельности педагога по его формированию. Весь механизм нашей деятельности по подготовке рабочего "заводится" в этих моделях. Каковы они — такова и работа инженера-педагога, таков и ее результат.

Так проектируется личность рабочего и его подготовка на высших уровнях и в общих подходах. Но среднего, типового учащегося в жизни не бывает. В реальной жизни ребята поступают в училища без профессиональной ориентации и профотбора, нередко случайно. Кроме того, даже в идеальных условиях профотбора каждый учащийся индивидуален, неповторим и ни под какие модели-схемы его нельзя подогнать. Перед педагогами ПТУ, как реальная, встает задача вести направленную деятельность по формированию личности, профессионально приспособленной к данному виду труда, а также создания индивидуальных моделей личности учащегося как будущего рабочего.

Моделирование личности учащегося — обязанность преподавателя как классного руководителя и мастера производственного обучения. Каждая модель личности строится на базе глубокого диагностирования и сопоставления полученных результатов с профессиограммой и профессионально-квалификационной характеристикой. Педагог, учитывая реальные исходные данные учащегося, его возможности и условия жизнедеятельности, прогнозирует развитие в форме составления примерной модели его личностного потенциала.

Составление таких индивидуальных моделей личности — дело трудоемкое. Оно пока не находит применения в современных училищах по нескольким причинам. Главная из них в том, что вся учебно-воспитательная деятельность училища ведется в массовых, групповых формах, не способных обеспечить дифференцированную и индивидуальную воспитательную деятельность и обучение. Раз нет потребности в работе по индивидуальным моделям, то они не составляются. Между тем напомним, что назначение любой педагогической системы и любого процесса состоит в обеспечении условий для развития каждого учащегося.

И все-таки хотелось бы предостеречь педагога от одностороннего подхода к учащемуся как к функционеру. В каждом из них есть более широкая жизненная позиция — позиция Ученика как человека, познающего и нуждающегося в Учителе. Особую роль

Ученика надо формировать и поддерживать в человеке с детства, продолжая в юности и в дальнейшем. Только тогда человек всю жизнь может сохранять свежесть восприятия, стремление к познанию и саморазвитию. Широко Известны мудрые слова Н. Рериха: "Готов Ученик — готов ему и Учитель".

Мы раскрыли три формы проектирования личностного потенциала будущего рабочего. Это то, что сегодня существует. Критический подход к ним подскажет, верно ли они выбраны. Какие из них лишние и каких явно не хватает? Какими они должны быть, чтобы быть дееспособными, пользоваться спросом практиков, реально влиять на характер и результаты педагогического труда? Без ответов на эти вопросы все формы проектирования личностного потенциала рабочего остаются лишь предметом науки и аппарата управления образованием, оторванным от практики подготовки рабочих.

Задания для самостоятельной работы

1. Соберите и осмыслите статистические данные о соотношении количества учащихся, обучающихся рабочей профессии по соответствующей вашему профилю специальности, и количества рабочих, в том числе молодых, работающих по этой же специальности на государственном и частном предприятиях. Составьте диаграмму.

2. Выявите методом экспертной оценки наличие у учащихся, получающих рабочую специальность, таких качеств, как интерес к профессиональным знаниям, трудолюбие, коллективизм, ответственность за результаты труда.

3. Внимательно прочтите квалификационную характеристику рабочего по соответствующему профилю вашей специальности. Определите, какие коррективы (изменения) в нее необходимо внести уже сейчас? Какие изменения

может вносить в нее предприятие как потребитель рабочей силы? Какие изменения могут внести учебное заведение, педагоги как исполнители заказа общества и производства?

4. Побеседуйте с мастерами производственного обучения и преподавателями технических дисциплин и выясните, каким образом они проектируют личность учащегося, какими моделями руководствуются в своей педагогической деятельности в процессе планирования, контроля, оценки ее результатов.

4.2. Проективная модель личности и деятельности инженера-педагога

Инженер-педагог призван осуществлять любую педагогическую деятельность в системе профессионального образования, а также во внесударственной сфере подготовки рабочих. Его личность и деятельность, как и рабочего, также проектируются.

Система подготовки инженерно-педагогических кадров начала складываться еще в 20—30-е годы. Сразу же обозначились два направления этой подготовки: преподавателей профессионально-технических заведений и инструкторов, в будущем мастеров производственного обучения.

В 1921 году в Москве были открыты первые курсы инструкторов-мастеров производственного обучения. Набирались опытные рабочие с производства, иногда не имеющие даже начального образования. В 1925—1926 годах курсы были преобразованы в индустриально-педагогический техникум, ежегодно выпускавший по сто человек. Это был единственный в стране специализированный техникум, и удовлетворить потребности в квалифицированных инструкторах-мастерах он не мог. Он удовлетворял не более 7% потребностей школ ФЗУ Наркомтяжмаша.

В эти годы начали появляться и другие формы подготовки специалистов для ФЗУ:

одногодичные технико-педагогические курсы при вузах, выпускающие преподавателей по общетехническим и специальным дисциплинам — физике (1923—1933 годы);

педагогические факультеты при вузах по подготовке преподавателей для техникумов и профшкол (работали пять лет во второй половине 20-х годов);

специальные факультеты при педвузах;

индустриально-педагогический институт им. К. Либкнехта в Москве (1923—1933 годы). В 1932 году была попытка создать такой институт на базе педагогического в Свердловске по линии Наркомтяжмаша, в Москве — Наркомлегпрома;

академия коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской. Здесь обучались руководящие кадры для школ ФЗУ.

Как видим, 20-е — начало 30-х годов были чрезвычайно плодотворны для становления инженерно-педагогического образования. Этому периоду свойственны активный поиск, разнообразие форм, признание необходимости специальной подготовки технических и педагогических кадров для любых видов профшкол. Это был во всех отношениях самый плодотворный период зарождения инженерно-педагогического образования, к сожалению, не получившего развития в последующие годы.

Московский индустриально-педагогический институт им. К. Либкнехта считается прообразом Свердловского инженерно-педагогического. Он заложил основу высшему инженерно-педагогическому образованию.

К середине 30-х годов система подготовки рабочих кадров резко изменилась. Началось сокращение числа профтехшкол, уделялось меньше внимания молодежи, зарождалось стремление подчинить подготовку кадров отраслям и ведомствам. Все это вызвало отток преподавателей из учебных заведений по подготовке рабочих.

К середине 30-х годов в стране практически не велась подготовка преподавательских кадров для профессионального обучения рабочих. Но так долго продолжаться не могло. Дефицит преподавательских кадров дал о себе знать. Так, к 1939 году наркоматы вынуждены были открывать временно курсы при подведомственных технических вузах. Снова, хотя немного и краткосрочно, стали готовиться педагогические кадры для профтехшкол. К сожалению, эти локальные меры проблемы подготовки педагогов для трудовых резервов не решали.

Особенно тяжелое положение сложилось в годы войны. Многие мастера ушли на фронт, в училищах не хватало до половины педагогического состава. Обстоятельства заставили ввести институт помощников мастеров из числа лучших учащихся.

В 1943 году в стране вынуждены были вернуться к созданию индустриально-педагогических техникумов с четырехлетним сроком обучения, в которые, как правило, принимали выпускников школ трудовых резервов, получивших разряды не ниже третьего (из 12 существовавших). Такие техникумы сначала открыли в Москве, Свердловске, Магнитогорске, т. е. в наиболее развитых промышленных районах. Но уже к 1946 году техникумов стало 16.

Созданием техникумов разрешалась проблема повышения квалификации мастеров производственного обучения. Известно, что к 1944 году сложилось критическое положение: около половины мастеров и преподавателей не имели даже начального образования.

До середины 50-х годов уровень квалификации инженерно-педагогических кадров был низок. Это усугублялось слабой материальной базой ФЗУ и ремесленных училищ. Так, к концу 50-х годов крайне обострилась проблема подготовки инженеров-педагогов. Это были годы бурного развития промышленности. Наметился общий рост образования, что не могло не сказаться в целом на профессиональной школе.

С конца 50-х годов один за другим стали открываться индустриально-педагогические техникумы. Их стало уже 50 к 1958 году, 60 — к 1960.

Были созданы Центральные курсы усовершенствования и повышения квалификации руководящих и инженерно-педагогических работников в Ленинграде, а в середине 60-х годов открылись вновь инженерно-педагогические факультеты в политехнических вузах:

Белорусском политехническом и Магнитогорском горно-металлургическом. В это время уже совершался переход от системы трудовых резервов к системе профессионального образования.

С середины 70-х годов начался бурный рост инженерно-педагогических факультетов: в 1973 году — 13, 1975 — 24, 1980 — 34, 1982 — 36, 1987 — 48.

В 1979 году открылось высшее учебное заведение — Свердловский инженерно-педагогический институт, ныне это Уральский профессионально-педагогический университет (более чем 45 лет в стране не было инженерно-педагогического вуза).

В 1966 году в Ленинграде на базе Центральных курсов открылся Всесоюзный институт повышения квалификации руководящих и инженерно-педагогических кадров.

Во второй половине 90-х годов, в связи с распадом Советского Союза и созданием Российского государства, с реальным переходом к рыночным отношениям, ситуация в образовании изменилась. Индустриально-педагогические техникумы проявили тенденцию к сближению с вузом и частично переросли в профессионально-педагогические колледжи. Многие институты, дающие профессионально-техническое образование, стали университетами. Параллельно с этим стало развиваться "дополнительное образование" и разнообразные образовательные услуги. Все это значительно усложнило и обогатило подготовку педагогов для системы профессионального образования.

Так, хотя и медленно, но возрождается система подготовки инженеров-педагогов. Растет методическое и техническое обеспечение этой профессии, разрабатываются более богатые профессионально-квалификационные характеристики мастеров производственного обучения, возрастает роль систематического повышения их квалификации и психолого-педагогической подготовки.

Профессия инженера-педагога относится к сложной группе немногочисленных профессий, функционирующих одновременно в двух разнородных системах: "человек—человек", "человек—техника" и их модификации. Она относится к системе образования и образует в обществе педагогическую интеллигенцию. Инженер-педагог — это квалификация, имеющая много специальностей: машиностроение, электроэнергетика, горное дело и т. д. Профессию получают в течение пяти лет обучения в вузе. Как правило, ее

выбирают выпускники ПТУ, воины, уволенные в запас, молодые рабочие, имеющие среднее образование, выпускники средних школ, получившие рабочую профессию, и средних специальных учебных заведений. Из вуза выходят инженеры-педагоги с рабочей квалификацией 4—5-го разрядов. После окончания вуза они могут работать преподавателями теоретических дисциплин профессионального цикла обучения, мастерами производственного обучения. Возможны перспективы профессионального роста: старший мастер, заместитель директора по учебно-воспитательной или учебно-производственной работе, директор ПТУ, начальник отдела технического обучения, работник управления образования по профилю профессионально-технической подготовки учащихся и др. Видов деятельности, выполняемых инженером-педагогом, много:

- профессиональное обучение как теоретическое, так и практическое;
- внеучебная воспитательная работа в учебно-производственной группе учащихся, возможно, в качестве классного руководителя;
- общественная работа в инженерно-педагогическом коллективе и в коллективе учащихся, в общежитии и т. д.;
- производственно-технологическая деятельность по организации производственного труда учащихся;
- хозрасчетная экономическая деятельность по организации производственного труда учащихся;
- обеспечение режима работы учебной группы в учебном заведении;
- повышение собственной квалификации и самообразования;
- профессиональная ориентация учащихся;
- техническое творчество;
- начальная опытно-экспериментальная деятельность исследовательского характера.

Для выполнения этой большой и разнообразной работы от инженера-педагога требуются определенные знания и умения.

На примере квалификационной характеристики инженера-педагога покажем круг знаний, которыми он обязан владеть. *Инженер педагог должен знать:*

- теоретические основы педагогической деятельности, пути и средства широкого использования теории в практике подготовки будущих рабочих;

- цели и задачи, построение и особенности развития системы подготовки рабочих в период перестройки общества на пути перехода к рынку и в условиях самого рынка;

- педагогика и психологию профтехобразования, физиологию подростков в ранней юности и соответствующие их специализации виды труда, психологию труда;

- проектирование и конструирование форм теоретического и производственного обучения (методику);

- проектирование внеучебной деятельности учащихся (методику);

- теоретические основы и методику профессиональной работы по освоению рабочей специальности;

- основы теории управления; теорию и методику управления профтехучилищем и другими типами учебных заведений по подготовке рабочих, принципы научной организации труда; основы менеджмента и маркетинга;

- современные технические средства обучения, учебную технику и учебное оборудование, уметь квалифицированно и свободно ими пользоваться, пути и средства приобщения учащихся к их использованию в учебно-воспитательном процессе СПТУ.

- основы организации и управления современным производством и системой подготовки рабочих в стране, вопросы охраны труда, основы советского права, хозрасчет, экономические основы связи производства и системы подготовки рабочих кадров;

- общенаучные основы технических дисциплин, информатику и вычислительную технику, высшую математику, физику, химию, теоретическую и прикладную механику, инженерную графику, стандартизацию и технические измерения, материаловедение и технологию обработки металлов, инженерное проектирование, электротехнику и основы промэлектротехники, микропроцессорную технику и др.;

- инженерные дисциплины: основы теории резания металлов, металлургических и сварочных процессов, пластической и термической обработки металлов, технологию, инструмент, оборудование и оснастку безотходных, малооперационных и точных производств;

- основы механизации, автоматизации и роботизации производственных процессов, методы контроля и обеспечение качества и надежности в производстве и др.

Кроме того, инженер-педагог должен обладать большим набором сугубо профессионально-педагогических умений, таких как: гностические (изучение собственной деятельности и деятельности учащихся), идеологические, дидактические, организационно-методические, коммуникативные, прогностические, диагностические, конструктивно-педагогические, конструктивно-технические, общетехнические, производственно-технологические, производственно-оперативные и др. Только на базе этих умений возможно применение знаний и успешное выполнение различных видов деятельности. Все знания между собой очень тесно связаны и зависимы.

Что касается психологической характеристики инженера-педагога, то и тут предъявляются сложные требования. Направленность его специальности одновременно и гуманитарная, и техническая. Инженер-педагог должен обладать мировоззренческой позицией, социальным оптимизмом, высокой ответственностью. Каждое из этих свойств само по себе сложное.

Профессионализм инженера-педагога определяет уровень его психолого-педагогической и производственно-технической подготовки, педагогического мастерства, умений и навыков по рабочей профессии широкого профиля.

Инженер-педагог изначально должен быть высоконравственным человеком: гуманным, воспитанным, эмоционально отзывчивым, тактичным.

По исследованиям психологов, инженер-педагог не может быть человеком безнравственным, авторитарным, конфликтным, ригидным, т. е. неспособным в нужный момент изменять свое решение, программу действий, свое поведение.

Основой формирования всех этих качеств инженера-педагога являются его психофизиологические характеристики, в частности свойства темперамента. Легче стать педагогом в ПТУ, если темперамент изначально обладает такими свойствами, как активность, энергичность, уравновешенность, пластичность, работоспособность, экстравертность, эмоциональная устойчивость, быстрый темп реакций, хорошая скорость выработки условных рефлексов.

Все эти профессионально значимые свойства концентрируются в функциях *инженера-педагога*. Следует различать функции-цели и функции-средства их достижения.

Функция-цель обозначает тот конечный результат, к которому должен стремиться инженер-педагог в своей деятельности: развитие будущего рабочего, сформированность его личностного потенциала.

Функции-средства—более многочисленные: гностическая, проектировочная, конструктивная, коммуникативная, организаторская.

Гностическая функция есть обязанность педагога постоянно исследовать, изучать самих учащихся, педагогический процесс. Ситуацию, систему. Это значит надо уметь их выявлять, анализировать, формулировать возникающие проблемы, ставить перед собой задачи и решать их, добывать новые педагогические знания и т. п.

Проектировочная функция есть обязанность педагога предвидеть результаты своей деятельности, определять последовательность своих действий при достижении цели, т. е. сводить воедино свою педагогическую стратегию и тактику.

Конструктивная функция как обязанность педагога связана с разработкой технологии каждой формы деятельности учащихся, решения каждой возникшей педагогической задачи.

Коммуникативная функция как обязанность выражается в установлении связей и отношений педагога с учащимися, их родителями, своими коллегами, способствующих достижению цели.

Организаторская функция — такая обязанность педагога, которая выражается в умении распределять свои силы и силы учащихся в учебной и другой деятельности, регламентировать взаимодействия и труд, определять ответственность, контролировать и т. д.

Выполнение этих функций тесно связано с личностными качествами инженера-педагога. Отделение функций от личностных качеств дает рецидив бюрократизма и формализма в образовании. Только на основе личностного развития педагога возможно качественное выполнение функций.

В качестве доказательства этого тезиса обратимся к исследованиям психолога В. Г. Казанской (*Казанская В.Г.* Взаимоотношения преподавателя с учащимися ПТУ в процессе обучения. М., 1990. С. 129.). Ею изучена оценка учащимися качеств личности и деятельности инженеров-педагогов. Все они, согласно изученному отношению учащихся, были поделены на две группы: приятные (любимые) и неприятные (нелюбимые). К сожалению, для практики ПТУ наличие нелюбимых педагогов — это типичное явление. Учащиеся следующим образом оценивают качества преподавателей (таблица 24).

Таблица 24

Оценка учащимися качеств личности и деятельности педагогов, баллы

Качества педагога	Оценки, данные педагогу		Разность оценок
	Приятному (любимому)	Неприятному (нелюбимому)	
Знание предмета	4,71	3,05	1,66
Умение доступно объяснить материал	4,79	2,89	1,90
Умение заинтересовать изучаемой темой	4,55	2,72	1,83
Требовательность на уроке, тактичность и вежливость	4,61	3,03	1,58
Умение поддерживать дисциплину на уроке	4,24	3,18	1,06
Справедливость, честность	4,69	2,83	1,86
Скромность, простота	4,63	2,72	1,91
Умение отмечать достоинства учащихся	4,73	3,01	1,72
Эрудиция, разносторонность интересов	4,75	2,57	2,18

Как видно, самый приятный, любимый педагог оценивается учащимися значительно выше, чем нелюбимый. Учащиеся любят преподавателя именно за эти качества. Следовательно, между ними быстрее и продуктивнее выстраиваются воспитательные отношения. Особенно велика разница между двумя типами инженеров-педагогов по таким показателям, как эрудиция, разносторонность интересов, скромность и простота, умение доступно объяснять материал.

Обратите внимание, что у нелюбимого педагога очень высоко оценивается умение поддерживать дисциплину. За счет чего, если такта немного, эрудиция низкая? Вероятно, путем требования, упреков, морализирования и даже угроз? К сожалению, такие приемы еще имеют место в ПТУ В. Г. Казанская приводит оценку учащимися ПТУ использования педагогами стимулирующих методов, баллы: (Там же. С. 68.)

Повышенная интонация, окрик	3,76
Насмешка	3,63
Морализирование	3,60
Придиричивость	3,32
Замечание	3,17
Оскорбление	3,15
Упрек	3,13
Совет	3,02
Иронизирование	2,86
Поощрение самостоятельности	2,80
Одобрение	2,80
Угроза	2,77
Предложение	2,64
Просьба	2,54
Похвала	2,40
Юмор	2,30

Сложность деятельности инженера-педагога очевидна. Этим определяются высокие требования к нему. Профессия инженера-педагога еще только складывается. В ней много неопределенного и неизученного. Но широкий диапазон применения этой педагогической квалификации говорит о том, как сильно возрастает в ней потребность в условиях рынка.

Понятие "Учитель", однако, более емкое, чем мы его себе представляем и описываем. Учитель — это определенная внутренняя позиция, определенное миропонимание. С одной стороны, он отдает себя другому человеку и служит ему, с другой — имеет свою собственную жизнь и тоже требует себе Учителя. Но такая раздвоенность Учителя не есть раздвоенность сознания. В православии, например. Учителем считали того, кто способен направить ученика на путь духовного самовоспитания и самореализации. Любя и доверяя ученику, он передает ему знания и, в первую очередь, духовные, спасая его от возможных страданий и причинения страдания другим. Учитель создан не для того, чтобы превратить ученика в автомат, чтобы подавить его волю, а для того, чтобы вдохнуть в ученика жизнь, завести в нем механизм самовоспитания, самообразования, самообучения. Учитель к тому же посредник между учеником и истиной жизни. Это только индустриализация общества низвела Учителя до передатчика знаний, до положения просто служащего.

Проектированием личностного потенциала инженера-педагога занимаются научные учреждения, а также учреждения системы управления образованием, где разрабатываются профиограммы и квалификационные характеристики. Однако и сам педагог может вносить в них существенные коррективы, реализуя свою богатую природу, общую культуру и разнообразные дополнительные к профессиональным навыки и умения.

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте, к осуществлению каких видов деятельности готовы вы лично, ваши друзья по группе.
2. Используя квалификационную характеристику по своей специальности, проведите самооценку овладения вами каждой ее позиции (можно по пятибалльной системе).
3. Разработайте методику диагностики успешности выполнения инженером-педагогом любой из шести функций: гностической, проектировочной, конструкторской, конструктивной, коммуникативной или организаторской. Используйте ее для диагностики конкретного инженера-педагога, занимающегося подготовкой рабочих.
4. Сравните квалификационные характеристики по своей специальности и соответствующей рабочей. Выявите сходные требования к специальностям.
5. Объясните смысл индийской поговорки: никто тебе не друг, никто тебе не брат, но каждый человек тебе — Учитель.

4.3. Профессионально-техническое образование как объект проектирования

Профессионально-техническое образование, начиная с 90-х годов, претерпевает значительные изменения. По своей инфраструктуре, (внутреннему построению) оно становится более сложным и разнообразным по формам, более демократичным и ориентированным на нужды России, территорий и их жителей. Сегодня становятся очевидными некоторые тенденции такого развития в условиях рынка.

Прежде всего, зарождается альтернативное профессионально-техническое образование. Параллельно с государственными учебно-воспитательными учреждениями ПТО возникают муниципальные негосударственные учебные заведения. Благодаря этому система подготовки работников из сугубо государственной превращается в общественно-государственную. Идут мощные процессы его регионализации.

Проектирование системы ПТО проводится на основе Закона о занятости населения в РСФСР (1991). Закон провозглашает исключительное право граждан распоряжаться своими способностями к производственному и творческому труду. Принуждение к труду не допускается. Граждане имеют право на бесплатную консультацию по профориентации, профессиональную подготовку, а также на получение соответствующей информации с целью выбора вида занятости, места работы и режима труда. Закон гарантирует предоставление работы выпускникам профучилищ в течение трех лет после выпуска.

Более детальное проектирование осуществляется на основе Закона о профессионально-техническом образовании (1991) и Закона РФ об образовании (1996). Он защищает право молодежи на получение профессии и оплачиваемой работы, соответствующей полученному образованию. Закон распространяется на подготовку рабочих во всех формах профессионального образования.

Задачи законов состоят в том, чтобы обеспечить условия для самореализации личности как в процессе овладения рабочей профессией, так и на протяжении всей трудовой деятельности; создать предпосылки для всеобщего профессионального образования; гарантировать общественно необходимый уровень начального и среднего профессионального образования; удовлетворить потребности хозяйства страны в квалифицированных и конкурентоспособных рабочих; содействовать реализации государственной политики занятости населения в условиях рынка труда.

Профессиональное образование — это система подготовки рабочих и служащих, повышения их квалификации и переподготовки по новым, профессиям.

Подготовка рабочих и служащих означает получение человеком первой профессии начальной квалификации. Повышение квалификации — это такая форма ПТО, которая позволяет работнику поддерживать, расширять и углублять ранее полученные профессиональные знания и умения. Переподготовка тоже форма ПТО, с помощью которой можно освоить другую профессию.

Согласно Закону об образовании, профессиональные учебные заведения могут учреждаться органами образования, государственными предприятиями и организациями, кооперативами, акционерными обществами, общественными организациями и отдельными гражданами. Учредителями их могут быть и иностранные граждане и организации. Для создания их необходима государственная регистрация. Они могут объединяться в учебно-производственные ассоциации, комплексы, концерны и другие объединения по отраслевому или территориальному принципам для координации деятельности, защиты своих прав и законных интересов.

Тип образовательного учреждения определяется учредителями. Это могут быть простые ПТУ — профессионально-технические училища, дающие лишь профессиональное образование по рабочим специальностям; СПТУ — средние профессионально-технические училища, дающие параллельно с рабочей специальностью общее среднее образование. Возможно смешение этих типов на базе одного училища. Кроме того, существуют СПТУ продвинутого типа, дающие учащимся высшее рабочее образование. Тогда их именуют лицеями, высшими профессиональными училищами (ВПУ или ВПТУ) и даже колледжами. Последние дают полувысшее образование по соответствующему рабочей специальности профилю.

Учреждения начального и среднего профессионального образования также могут быть очными, заочными, дневными и вечерними. Сроки обучения в них тоже гибкие, устанавливаются в зависимости от сложности специальности, уровня даваемой квалификации и других факторов.

Система профессиональных образовательных учреждений охватывает подготовку рабочих по объединенным учебным группам профессий (специальностей). *Учебная группа профессий* — это совокупность родственных и смежных профессий на основе широкой общепрофессиональной группировки. Она характеризуется:

- высокой степенью укрупнения профессий и специальностей;
- совокупностью знаний, навыков, умений, которые формируются у обучаемых на основе общности орудий и основных материалов, применяемых в производственной деятельности;
- схожестью содержания выполняемой работы;
- применением одинаковой технической документации;
- единством технологических функций;
- единством принципов управления разными машинами и механизмами. (*Батыршев С.Я.* Подготовка рабочих по группам профессий // Сов. Педагогика. 1987. №4. С. 64.)

Учебные группы профессий — это не произвольные умозрительные конструкции, а отражение общности средств производства. Выделяются 4 типа объединения рабочих специальностей.

I тип — объединение специальностей на общей основе, характерной для содержания, средств, орудий и предметов деятельности. Эта инвариантная часть объединяет родственные профессии и обеспечивает подвижность функций специалиста, его способность быстро адаптироваться к изменяющимся условиям. Примером может служить профессия наладчика холодноштамповочного оборудования, включающая в себя 18 наименований специальностей.

II тип — неполное или частичное совмещение профессий, когда выполнение основных функций, например токаря, сочетается с применением умений и навыков других профессий: слесаря, электромонтера и др. В этом случае необходимы широта диапазона производственной деятельности, разнообразие выполняемых работ, реализация не только традиционных функций своей профессии, но и функций других профессий. Возможности совмещения профессий в этом случае определяются требованиями данного производства, экономической целесообразностью, рациональностью использования, а также желаниями и потребностями обучающихся.

III тип — совмещение профессий на основе выполнения всего объема работ, закрепленных за специалистами других профессий. На современных станках одновременно и последовательно можно выполнять разнообразные операции: токарную обработку металлов, обработку плоскостей фрезерованием, сверление, расточку отверстий, нарезание резьбы. Выполнение какой-либо одной из операций не обеспечивает полной загрузки рабочего. Поэтому рабочий широкого профиля, обслуживающий такие станки, должен совмещать три профессии: токаря, фрезеровщика и сверловщика.

IV тип — сочетание профессий, при котором отсутствует общность научно-технических основ труда (например шофер-радист). (*Батыршев С.Я.* Указ. соч. С. 62 - 67.)

Профессиональные образовательные учреждения создают свою систему управления, основанную на демократических началах и широком самоуправлении. Учредители создают *Попечительский совет*, самоуправление реализуют через *общее собрание коллектива*, методическое руководство — через *педагогический совет и методические объединения*.

Все эти законы (Закон о занятости населения. Закон о профессионально-техническом образовании. Закон об образовании) есть формы моделирования системы ПТО. Они задают цели, общие направления ее создания и развития. Проектирование деятельности конкретных училищ, курсов на этом не заканчивается. Оно продолжается созданием собственно педагогических моделей училищ в форме концепций, положений, уставов.

Концепция профессионального образования, рассмотренная в п. 3.2, продолжает проектирование, конкретизируя модели системы ПТО, заложенные в законах. Согласно концепции, предполагается развитие системы подготовки рабочих по трем уровням квалификации и введение в стране высшего, среднего и начального рабочего образования. Концепция определяет типы и виды училищ (таблица 25).

Создавая каждую из форм рабочего образования, особенно высшего, учредители учитывают принципиально новые условия рыночного существования и потому разрабатывают свои концепции. Главное при этом — знание законодательных актов, потребностей рынка рабочей силы и своих возможностей.

Таблица 25

Построение системы ПТО

Виды образования рабочих	Типы учебных заведений	Формы образования
Начальное рабочее образование	Профессиональная подготовка по массовым простым профессиям	ПТУ, школы с производственным обучением, ОТО, УПК, УКК и др.
Среднее рабочее образование	Профессионально-техническая подготовка в единстве с общим средним образованием	СПТУ
Высшее рабочее образование	Продвинутая профессионально-техническая подготовка в единстве с общим средним образованием	Лицеи, ВПТУ, ВПУ, колледжи

Дальнейшее проектирование осуществляется через разработку *учебного плана* конкретного учебного заведения, а также *положения об учебном заведении и его устава*.

На этом заканчивается проектирование системы профтехобразования. Далее начинается проектирование ее отдельных подсистем.

Профессионально-техническое образование входит в систему образования страны, которая выполняет ряд функций, важных для жизни общества. Она является:

- условием экономического развития общества, роста его материальных и духовных ценностей;
- фактором демократизации общества при условии достижения высокого уровня подготовки всех учащихся;
- источником и средством прогнозирования социально значимого поведения.

Любое государство продуманно создает систему образования. Для этого оно ставит общую цель, разрабатывает принципы устройства и деятельности, т. е. проектирует ее.

Наиболее *общими принципами построения и действия системы образования* России являются принципы гуманизации, демократичности, единства федерального культурного и образовательного пространства, светскости, доступности, свободы в образовании.

Принцип гуманизации, согласно Закону РФ об образовании предполагает:

- приоритет человеческих ценностей, жизни и здоровья человека;
- свободное развитие личности;

воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе. Родине, семье.

Принцип демократичности предполагает:

- развитие образования как общественно-государственной системы;
- расширение числа учредителей учебно-воспитательных учреждений;
- допущение многообразия типов, видов и форм образования;
- развитие самоуправления во всей системе образования.

Принцип единства федерального культурного и образовательного пространства предполагает:

- защиту и развитие национальных культур, региональных культурных традиций в условиях многонационального государства;
- создание преемственной последовательной зависимости всех форм образования, обеспечивающей переход учащихся с одной ступени обучения на другую;
- создание условий для повышения квалификации, переподготовки и до-подготовки в сфере профессии.

Принцип общедоступности предполагает:

- наличие в системе образования форм, находящихся на госбюджетном финансировании и дающих право учащимся получать бесплатное образование;

- обеспечение равных условий для получения образования, в том числе и рабочего, всем гражданам страны, включая инвалидов;
- гибкость системы образования, способной учесть все физические, материальные, духовные и учебные возможности учащихся.

Система образования России относится к суперсистемам. Каждое звено в ней представлено серией образовательно-воспитательных учреждений. Дошкольное образование (воспитание) дети получают в детском саду. Начальное общее образование дается в начальной школе, которая в последние годы фактически слилась со средней школой. Основное общее образование ребята получают в средней общеобразовательной школе, обучаясь в 5 - 9 классах. Среднее полное общее образование дети получают либо в школе (10-11 классы), либо в профессиональных образовательных учреждениях начального и среднего профобразования.

Типов общеобразовательных школ три: дневные, вечерние (сменные), заочные. Видов общеобразовательных школ много: типовые, лесные (оздоровительные), школы-интернаты, детские приюты, детские сады-школы, школы с продленным днем, малокомплектные школы, школы с углубленным изучением того или иного предмета, школы-комплексы, гимназии, лицеи и др. Число их растет.

Общеобразовательная школа развивается как общественно-государственная система. Здесь тоже появляются негосударственные, в том числе и частные, учреждения.

Профессиональное образование занимает особое место в этой сложной системе. Оно развивается как продолжение основного общего, параллельное обучению в 9—11-х классах, и в то же время частично "пересекается" со средним специальным образованием, особенно там, где готовятся работники сложных специальностей или дается высшее рабочее образование. Имея начальное профессиональное образование, человек может продолжать обучение, получая либо среднее, либо высшее профессиональное образование.

Высшее профессиональное образование представлено вузами, университетами. Формы высшего образования: очная, заочная, вечерняя.

Далее образование развивается как научное, через аспирантуру, научное соискательство, научное корреспондирование, докторантуру. Научное образование осуществляется только на базе высшего образования и опыта практической деятельности.

В системе образования в настоящее время активно развивается такое звено, как система (точнее подсистема) переподготовки кадров и повышения квалификации. Это различные курсы, факультеты и институты.

В систему образования входит также внешкольные учреждения. Дворцы молодежи, Дома техники, Дома школьников, детские библиотеки, станции юных натуралистов и т. д. Они дают дополнительное образование.

Успешность функционирования системы образования в обществе зависит от степени ее демократичности, организованности и гуманности. Но при этом в системе действует свой внутренний механизм развивающего движения.

Известно, что исторически первым зародилось профессиональное образование, обслуживавшее конкретные виды трудовой деятельности. Затем постепенно из него были выделены знания и умения, которые составили всеобщую основу различных видов и форм деятельности. Эти знания и умения со временем получили название общеобразовательных и стали даваться всему подрастающему поколению вне зависимости от будущей профессии. Верхние границы общеобразовательных знаний до сих пор растут: сначала было начальное, затем неполное среднее, наконец, полное среднее образование. Каждая ступень школы и поныне символизирует уровни общеобразовательной подготовки. Без полного среднего образования нельзя осваивать большинство современных и перспективных рабочих профессий. Но сегодня же наблюдается и другое: общеобразовательная подготовка проникла в вуз и стала обязательной составной частью профессиональной подготовки. Так, общее образование как совокупная составляющая общенаучной подготовки пронизывает все виды, типы и уровни образования и выполняет стержневую функцию. Рост статуса общеобразовательной (общенаучной) подготовки, бесспорно, связан с усложнением профессиональной деятельности.

Вся история развития образования есть история сложного, подчас противоречивого взаимодействия общеобразовательной и профессиональной подготовки подрастающего поколения. Именно в их единстве и взаимосвязи кроются общие закономерности развития системы образования в целом. Эти закономерности и есть механизм поступательного и перспективного развития каждого из компонентов системы. Вне связи этих видов образования механизмы развития утрачивают силу, и тогда приходится искать искусственные средства их совершенствования.

Система образования, в том числе и профессионального, подобна живому, постоянно развивающемуся организму. Относясь одновременно к области человеческого, и экономического факторов, система в корне должна изменить отношения руководителя и руководимого, педагога и учащегося, производства и образовательного учреждения в целом. Новые отношения, по сути воспитательные, станут отношениями партнерства и сотрудничества, будут противостоять натиску бюрократизации, формализации и технократизации профсистемы. В системе ПО и через нее должны быть созданы самые благоприятные условия для всестороннего и гармоничного развития учащегося. Педагогическая общественность уже поняла, что плохого учителя создает отжившая система образования, в которой учитель превращен в чиновника, а ученик лишен своей индивидуальности. Новая система предоставляет возможности для дифференциации и индивидуализации подготовки рабочих. Это, несомненно, сделает обучение более привлекательным и стимулирующим учащихся.

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте по возможности полный перечень нормативных документов, моделирующих систему профтехобразования; сделайте выписки из них и охарактеризуйте в общих чертах степень реализации отдельных положений.
2. Самостоятельно, используя педагогические и другие источники, проработайте понятие "система образования", сравните его с понятием "система образования"; определите условия использования каждого из них.
3. Продолжите самостоятельное изучение принципа единства федерального, культурного и образовательного пространства; выясните трактовку этого актуального сегодня принципа.
4. Разработайте перечень документов, с помощью которых вы как учредитель будете проектировать свое учебное заведение по подготовке работников начального звена (выберите форму образовательного учреждения: ПТУ, УКК, СПТУ, лицей, ВПУ или колледж).

4.4. Проектирование системы теоретического обучения рабочих

Частью системы профессионального образования является содержание подготовки рабочих, которое подразделяется на теоретическое и практическое обучение.

Содержание теоретического обучения работников — это та часть опыта профессионально-трудовой и научной деятельности, усвоение которой обеспечивает эффективность выполнения рабочих функций и которая может быть использована как средство достижения цели.

Сущность теоретического обучения состоит в формировании тех знаний, отношений к профессии и производству, а также элементов творческой деятельности, которые обеспечат получение определенной квалификации. Теоретическое обучение есть одновременно продолжение школьного общего образования, научное обеспечение профессиональной практической деятельности и основа для последующего получения среднего и высшего профессионального и даже научного образования. Непосредственная функция теоретической подготовки учащихся профтехучилищ — обслуживание их практической деятельности по специальности.

Содержание теоретического обучения рабочих и служащих всегда конкретно и связано с профессией, специальностью. Поэтому оно опирается на такие формы проектирования, как ТКС, профиограмма, квалификационная характеристика рабочего определенной специальности. Инженеру-педагогу, занимающемуся формированием содержания теоретического обучения, надо также хорошо знать трудовую деятельность в условиях производства. Конкретное практическое проектирование теоретического обучения осуществляется в таких широко известных формах, как учебный план, учебная программа, учебник. Наиболее полно теоретическое обучение рабочих представлено в учебном плане СПТУ с трехлетним сроком обучения.

Учебный план есть модель профессионального образования, посредством которой определяется содержание, формы и порядок обучения рабочих. Учебный план — ведущий документ деятельности любого образовательного учреждения. На его основе строится педагогический процесс.

Теоретическое обучение в СПТУ состоит из двух циклов дисциплин: общеобразовательного и профессионального. К общеобразовательным относятся традиционные дисциплины, продолжающие школьное образование: литература, история, физика, математика и др.; к профессионально-техническим — черчение, материаловедение, охрана труда, спецтехнология и др.

Общеобразовательный цикл состоит из дисциплин гуманитарного и естественнонаучного подциклов. В гуманитарный подцикл входят: история, русский язык и литература, география, иностранный язык, основы эстетики, основы правоведения; физкультура; в естественно-научный — математика, биология, физика и астрономия, химия, информатика и вычислительная техника.

Профессионально-технические теоретические дисциплины подразделяются на два подцикла: общетехнический и специальный. К общетехническому подциклу относятся материаловедение, охрана труда, черчение и основы экономики производства (отрасли) и др. Здесь будущим рабочим даются знания об основах современной техники и рациональной организации труда. Одна из функций этих знаний — формировать у учащихся правильное отношение к техническому прогрессу, внедрению новых технических решений на предприятиях. Специальный подцикл включает все виды спецтехнологий. Строится он как комплекс знаний, обеспечивающих получение квалификации по определенной профессии. Все эти дисциплины сочетают в себе признаки и гуманитарного, и естественно-научного знания, например основы экономики производства и отрасли. К тому же в некоторых училищах готовят рабочих по специальностям, требующим гуманитарных знаний. Так, при подготовке столяра по художественной мебели будущие рабочие изучают такие "общетехнические" гуманитарные по характеру дисциплины, как рисунок, мозаика, художественная обработка дерева, техника акварели. Фактически это технологические дисциплины. Особенностью изучаемых в ПТУ технических дисциплин является то, что любая из них относится не к какой-либо одной науке, а, как правило, к серии различных технических наук.

Таким образом, теоретическая подготовка учащихся — это целая система учебных дисциплин. Внутри нее возникают проблемы их дозирования и взаимосвязи. Так, одной из чрезвычайно важных проблем в современных училищах является взаимосвязь общего и профессионального образования. Исследование этой взаимосвязи выявило две противоположные тенденции. Сторонники одной считают общее образование функцией от профессионального и настаивают на отборе только профессионально целесообразного знания или хотя бы на создании вариативных профилированных программ по общеобразовательным предметам. Другие настаивают на расширении общенаучной подготовки, считая ее основной для подготовки рабочих по группам профессий или широкого профиля. Есть и третья точка зрения. Согласно ей, возможно сохранение традиционной системы, но при условии придания общеобразовательным предметам профессиональной направленности и политехнического характера. Это вполне достижимо посредством установления межпредметных связей. Практика ПТУ сегодняшнего дня строится в основном согласно этой точке зрения.

Учебные планы, как правило, разрабатываются по циклам дисциплин. Из этих блоков затем составляются варианты целостного учебного плана. При этом учитываются самые разнообразные условия: профессия (специальность) и степень ее сложности, продолжительность обучения, предполагаемая квалификация, основные положения концепции.

В связи с установлением государственных образовательных стандартов, включающих федеральный и национально-региональный компоненты, в профессиональном образовании разрабатываются базисные учебные планы. Такие планы готовятся в субъектах федерации с учетом местных условий. Образовательным учреждениям предоставляется право выбора вариантов учебных планов и дополнения их местным (школьным, училищным) компонентом.

На разработку конкретного учебного плана влияет исходная педагогическая теория, которой следуют составители. В настоящее время в системе профобразования чрезвычайно популярна теория интеграции.

Интеграция содержания образования как явление возникла в ответ на его усиленную дифференциацию. В последние годы в профтехучилищах активно вводились новые дисциплины: "Информатика и вычислительная техника", "Этика и психология семейной жизни", на подходе "Экология" "Валеология". Количество учебных дисциплин растет. Особенно это опасно для профобразования, где число предметов вдвое больше, чем в школе, поскольку ведет к дроблению целостного видения мира, возникновению перегрузки учащихся, рассеиванию внимания, усложнению запоминания. *Интеграция* как процесс, обратный дифференциации, есть объединение разрозненных знаний, укрупнение учебных дисциплин. Примером могут служить исследования П. М. Эрдниева и М. И. Башмакова. П. М. Эрдниев осуществил внутрпредметную интеграцию математического знания. Для этого он создал УДЕ (укрупненные дидактические единицы) — клеточки математического знания, объединяющие взаимосвязанные математические действия, операции, функции, теоремы, процессы составления и решения задач, уравнений, неравенств и т. д. (*Эрдниев ИМ*. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. М., 1986 256 с) М. И. Башмаков создал для учащихся ПТУ единый курс математики из алгебры, начал анализа и геометрии. (*Башмаков М. И.* Математика, экспериментальные учебные материалы. М., 1983. 220 с.) Исследователь считает, что дробление некогда единого математического знания было обусловлено состоянием раннего капиталистического производства. Современное производство, напротив, требует объединения всех математических дисциплин.

Интеграцией содержания технических дисциплин занимается исследователь С. Б. Ельцов. Он разработал интегративный курс производственного обучения для ПТУ по профессии "электромонтажник", выделил блоки теоретического материала, обеспечивающие формирование практических навыков.

На основе интеграции в учебном плане училищ могут появиться новые, более обобщенные учебные дисциплины, такие, как единая "Математика" вместо "Алгебры", "Геометрии", "Начал анализа"; "Человек и общество" вместо "Обществоведения". "Основ государства и права", "Этики и психологии семейной жизни" и др.

Другой тенденцией развития содержания подготовки рабочих является его дифференциация и индивидуализация, особенно в профессиональном образовании. В условиях рынка и демократизации образования вариативность содержания подготовки рабочих неизбежна. Этому во многом способствует введение факультативных курсов, курсов по выбору, вариативных учебных планов. Это делает образование более индивидуально-ориентированным.

Дальнейшее проектирование содержания теоретического обучения осуществляется посредством учебной программы.

Учебная программа — это проект конкретной учебной дисциплины, внесенной в учебный план. В ней определяются цели изучения дисциплины, излагается содержание через обозначение тем, разделов, указывается продолжительность и последовательность их изучения, требования к изучению материала. Учебная программа содержит основной понятийно-терминологический аппарат, который должен освоить будущий специалист, чтобы сформировать свою профессиональную речь. В ней определяются ценностные отношения к профессии и производству. Она закладывает методические основы формирования профессионального мышления. В программе обозначаются некоторые направления и отдельные элементы творческой деятельности в области профессии.

Учебная программа каждой технической дисциплины определяет дозировку технических знаний в зависимости от их характера. Известно, что различают собственно технические знания, технологические, организационно-экономические и знания правил безопасности труда. Так, у рабочих-наладчиков станков и манипуляторов с программным управлением преобладают технические и технологические знания (80% знаний).

В структуре учебной программы, особенно по спецдисциплинам, выделяются две основные части. Первая часть состоит из стабильного, инвариантного, унифицированного для групп профессий знания. Вторая часть динамичная, вариативная. Здесь фиксируются знания, подвергающиеся быстрому изменению под влиянием прогресса производства и экономики.

Учебные программы ряда общетехнических и специальных дисциплин могут строиться как двухуровневые. Сначала излагаются знания, касающиеся профессии или отрасли в целом. А затем знания дифференцируются по отдельным узким специальностям.

Составление учебных программ также основывается на определенной теории. Традиционно содержание излагается в форме тем, расположенных либо в хронологическом порядке, либо по принципу от простого к сложному. Существует и другой подход к подбору и структурированию содержания — модульный. Обучение, основанное на модульно построенном содержании, соответственно называется модульным.

Модуль — это законченный блок информации, в который входят четко обозначенные цели обучения, банк информации и методические руководства по достижению поставленных целей. Модуль помогает выделить из содержания обучения особо значимые элементы. Он представляет собой достаточно самостоятельную, логически завершенную часть знания, выделяемую в соответствии со спецификой дисциплины или комплекса дисциплин, относительно автономную порцию учебного материала.

Модульное обучение — это такое построение содержания подготовки рабочих, когда каждый из них может быть самостоятельным в подборе содержания и порядка его освоения, исходя из личных особенностей и потребностей. При модульном обучении инженер-педагог начинает выполнять помимо информирующих и контролирующих функций еще и функции консультанта.

Модульное построение содержания учебных программ основывается на следующих принципах:

- 1) целенаправленного подбора учебного материала и составления его в целевые блоки;
- 2) полноты учебного материала в блоке, его разносторонности и интегративности;
- 3) обеспечения относительной самостоятельности модуля, его логической завершенности;
- 4) методического обеспечения усвоения материала учащимся и обратной связи с учителем.

Модули придают содержанию теоретического обучения гибкость и динамичность. Их можно менять, не нарушая всего курса. Это особенно выгодно при старении общетехнических и специальных знаний.

Далее проектирование осуществляется через создание учебника. *Учебник* — это такая форма проектирования, в которой согласно учебной программе излагаются основы научных знаний по соответствующему учебному предмету, в том числе:

понятия, теории, законы, научные факты соответствующих технических дисциплин;

опыт профессиональной деятельности, способы ее осуществления;

основы знаний, способствующих развитию творчества учащихся, направленного на преобразование способов работы;

обобщенное научное знание о социальном опыте общественно-экономических и производственных отношений.

Учебник — это перевод содержания профессионального образования на уровень учебного материала. Он выполняет следующие функции в педагогическом процессе: информационную, системообразующую, самообразовательную и развивающую. От того, как составлен учебник, зависит мотивация учения, качество уроков.

Учебный план, учебная программа и учебник по техническим дисциплинам составляются согласно принципу политехнизма. Политехнизм технических знаний обеспечивает фундаментальную теоретическую подготовку работника широкого профиля и высокой квалификации. Этот принцип осуществляется через изучение общих научных основ производства, распространенных технологических процессов, методов эксплуатации, обслуживания типового оборудования, выявление общих тенденций развития промышленности. Политехнизм требует формирования у учащихся наряду с профессиональными также общетехнических навыков и умений. Любой из проектируемых документов следует разрабатывать с учетом прогнозируемого развития производства.

Итак, система теоретического обучения проектируется посредством учебного плана, учебной программы и учебника. Педагог принимает участие в педагогическом проектировании не только как оппонент, источник оценочной информации или эксперт. При демократизации образования он все больше становится участником самого проектирования. В государственных образовательных учреждениях ему отводится не менее 15% учебного времени для самостоятельного включения учебного материала. В негосударственных учебных заведениях системы профобразования инженеры-педагоги располагают огромными правами самостоятельно составлять учебные планы, программы и даже разрабатывать учебники. Практики в этом крайне заинтересованы, поскольку это связано с финансированием их труда, распределением прав и ответственности между ними и органами управления, а также со свободой методической деятельности.

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте учебный план профессионального учебного учреждения близкой вам специальности. Самостоятельно вычитайте долю времени (в %), отведенного на изучение теоретических дисциплин вместе и технических в отдельности. Сопоставьте эти данные по годам обучения.

2. Определите степень реализации принципа политехнизма в одной из тем учебника по спецтехнологии.

3. Выпишите из учебной программы по одной из технических дисциплин профессиональные понятия, расположите их по степени взаимной зависимости.

4. Найдите самостоятельно литературу, в которой характеризовалось бы влияние рынка труда на содержание теоретической подготовки рабочих. Сверьте свою позицию с позицией автора (авторов) в этом вопросе.

4.5. Проектирование системы практической подготовки рабочих

Практическая подготовка будущих рабочих и служащих является обязательной составной частью всей системы их образования. Из всего объема учебного времени на нее отводится от 30 до 40% в зависимости от профессии, специальности и сроков обучения.

Содержание практической подготовки рабочих — это часть профессионально-трудового опыта, выраженная в практических действиях, составляющих сущность профессии (специальности).

Как видим из определения, практическая подготовка рабочих состоит в формировании у них практических действий — профессиональных навыков и умений.

Профессиональные навыки — это отдельные операции и приемы трудовой деятельности, доведенные в результате упражнений до степени автоматизма. Профессиональные навыки всегда сложны, например навык организации рабочего места, планирования труда, самоконтроля результата труда и т. д. Правда, есть и менее сложные навыки: отливания, резания слесарной ножовкой, оттачивания поверхностей на токарном станке, пользования микрокалькулятором и др.

Профессиональные умения — это совокупность навыков в соответствии с имеющимися знаниями причин и особенностей их формирования и использования. Профессиональные умения — это профессионально значимые комплексы навыков и знаний. Переход от профессиональных навыков к умениям и далее к их творческому использованию ведет к формированию профессионального мастерства.

Профессиональные навыки и умения принято формировать индуктивным путем: от простых — к сложным, через постепенное накопление единичных — к комплексам. На основе усвоения профессиональных навыков и умений идет формирование целостной профессиональной деятельности. Учащимся предстоит освоить такие способы деятельности, которые отражали бы общественно-экономическое и культурное состояние производства и отрасли. В складывающейся профессиональной деятельности учащихся можно учить репродуктивным и творческим способом достижения результатов.

В основе формирования профессиональной деятельности лежит освоение нормативно одобренных способов деятельности. Это цепочка последовательных переходов от цели к программе деятельности, а от нее к продукту деятельности.

Нормативно одобренный способ деятельности включает в себя четыре компонента: цель—проект—план—продукт. Каждый компонент представляет собой определенный уровень построения практического результата деятельности. От компонента к компоненту возрастает конкретность действий. Цель — это только ответ на вопрос "зачем?". Проект — это уже стратегия деятельности: ответ на вопросы "что?", "сколько?", "когда?". И наконец, план определяет тактику деятельности и дает ответы на вопросы "как?", "где?", "чем?", "кому?" (*Мошкова И.Н., Молов С.Л. Указ. Соч. С. 81 - 88.*)

Освоить эту логику действий — значит освоить норматив, представляющий собой основу практически любой деятельности по любой профессии. Этот норматив раскрывается через систему конкретных трудовых функций.

Проектирование системы практической подготовки учащихся ПТУ осуществляется на основе принятых моделей личностного потенциала будущего работника, а также с учетом специфики труда и производства. К формам проектирования относятся: ТКС (Тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих), учебный план, учебная программа производственного обучения учащихся.

Тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих является основным государственным документом для тарификации работ, определения уровня квалификации рабочего в пределах конкретной профессии, а также объема профессиональных знаний, навыков и умений учащихся профучилищ. Тарификация работы, предусматривающая соответствующий уровень квалификации рабочего, производится на основе тарифно-квалификационных характеристик профессий, разработанных применительно к шестизрядной тарифной сетке. Разряды работ, определяющие диапазон сложности конкретного труда, обуславливают уровень квалификации, необходимый для выполнения конкретных видов работ различной сложности.

ТКС как форма проектирования системы практической подготовки рабочих не имеет целью охватить весь процесс в целом. В связи с ростом производства он не всегда своевременно отражает новые виды работ и новые профессии и специальности, новые технологии и новые виды продукции, совмещение функций, профессий и специальностей. Здесь нет полного описания трудовых процессов и не раскрываются в должной мере содержание, объем, характер трудовых функций рабочего. Тарифно-квалификационные справочники служат лишь для того, чтобы тарифицировать (тариф — система ставок, определяющая размер оплаты за труд на государственных предприятиях) и нормировать работы.

В тарифной сетке определяются разряды как основа дифференциации работ по их сложности. Она служит стимулом для повышения квалификации труда рабочих. Значимость ее как исходной модели подготовки рабочих в ПТУ чрезвычайно важна. Во-первых, в основном в соответствии с ТКС идет подбор профессий, по которым ПТУ будет готовить учащихся. Во-вторых, определяются общие требования к уровню их подготовки. В-третьих, ТКС используется для проведения профориентационной работы маркетинговых служб как самая свернутая, понятная модель будущей деятельности приглашаемых на работу юношей и девушек.

На основе ТКС разрабатываются квалификационные характеристики, о чем мы выше говорили. ТКС и квалификационные характеристики в свою очередь служат основой для разработки педагогических проектов — учебных планов и программ.

Учебный план выполняет роль посредника между ТКС, квалификационной характеристикой и учебными программами, учебниками, разработкой уроков. Планы составляются для всех профессий

Согласно учебному плану практическая подготовка будущих рабочих осуществляется посредством такой дисциплины, как производственное обучение, а также посредством производственной практики на предприятии. Это основные организационные формы практической подготовки будущих рабочих. Кроме того, ее можно проводить и во внеурочных формах работы: через создание производственного участка в ПТУ и ученических производственных бригад, работающих на основе хозрасчетных отношений с предприятиями через кооперативы, аренду.

Учебный план включает в себя предмет "Производственное обучение" с указанием объема времени и сроков проведения по курсам. В нем также указывается место и время проведения предвыпускной производственной практики. Все остальные теоретические дисциплины, особенно технические, располагаются в плане как обеспечивающие эти формы обучения, соблюдая требование опережения теоретической подготовки по отношению к практической подготовке.

Определяя место и объем практической подготовки учащихся, следует решить проблему ее теоретического обеспечения. Составители учебного плана стремятся целесообразно соотносить их между собой, а это не просто сделать. Практика всегда имеет комплексный характер и потому требует самого полного теоретического обеспечения. Именно теория формирует у учащихся научные представления о практике. На практике может складываться все наоборот. Опережающее изучение теории порождает у ребят непонимание ее значения, недооценку, а отсюда и слабую мотивацию учения. Так что проблема взаимосвязи теоретического и практического обучения должна в каждом конкретном случае решаться отдельно, с учетом специфики профессии, условий и степени подготовленности учащихся.

Практическое обучение проектируется в форме специальной учебной программы.

Учебная программа представляет собой некую целостность предметного содержания и некоторых средств его усвоения, развития и воспитания учащихся. В учебной программе две части: основная, включающая то содержание, ради которого введен учебный

предмет в учебный план, и блок средств — профессиональный блок, обеспечивающий усвоение знаний, формирование умений и развитие учащихся.

При проектировании учебной программы учитывается специфика предмета, специфика технического знания. В частности, ведущими компонентами производственного обучения становятся нормативно одобренные способы деятельности.

Процессуальный блок учебной программы включает в себя вспомогательные (логические, методологические) и межпредметные, историко-научные и оценочные знания, способы деятельности и формы организации процесса обучения предмету.

Учебная программа производственного обучения содержит в себе учебные и воспитательные цели, перечень навыков и умений, совокупностью которых должны овладеть учащиеся. В ней определяется глубина освещения каждого вопроса, степень трудности формирования основных профессиональных умений. Учебная программа производственного обучения рассчитана на получение учащимися того уровня квалификации, который предусмотрен квалификационной характеристикой. В программах производственного обучения при систематизации и расположении материала решающей является конкретная технология производства. Кроме того, на подбор и расположение материала влияют педагогические принципы, возможности методов и средств обучения.

Демократизация деятельности ПТУ позволяет мастеру производственного обучения делать "доводку" этой учебной программы, адаптировать ее к условиям конкретного производства и уровню подготовленности и развития учащихся. Более того, мастеру предоставляется право варьировать сроки и место производственного обучения и практики в учебном процессе. Таким образом, он сам проектирует производственное обучение.

Мастера производственного обучения в целях совершенствования процесса формирования навыков и умений обратились к *теории поэтапного формирования умственных действий*. И хотя эта теория посвящена процессам и условиям формирования осмысленной умственной деятельности учащихся, она предлагает для этого широко использовать и практические действия. Это как раз и привлекает специалистов профессиональной педагогики. Основу теории составляют следующие положения:

1) прежде чем начать изучать новую операцию (действие), следует сориентироваться в условиях, в которых она применяется и которые способствуют ее успешному овладению;

2) далее рекомендуется познакомиться с эталонами, нормативными требованиями выполнения этой операции;

3) нужно стремиться повторить заданный норматив, предварительно составив в уме план своих действий;

4) необходимо осмыслить совершенные действия и проговорить их вслух, иногда комментируя словами (понятиями) практические операции.

Суть теории состоит в переводе внешних практических действий во внутренние умственные и наоборот.

Слабость теории состоит в том, что ее применение возможно лишь при обучении смотивированного ученика, стремящегося терпеливо и методично изучать профессию. Сила же в том, что формирование новых действий осуществляется без особого напряжения, без заучивания, как бы само собой. Применение данной теории способствует сближению рабочих действий и умственной работы ученика.

В рамках теории поэтапного формирования умственных действий разработана идея ориентировочной основы действий и типов ориентировки. (*Машикова И.П., Малов С.Л.* Указ. соч. С. 33 - 55; *Кабанова-Миллер Е.Н.* Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., 1968. С. 288.; *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М., 1975. С. 54 - 195.)

Учебная программа производственного обучения для профессий с трехлетним сроком обучения состоит из двух частей: программа обучения в учебных мастерских и обучение на предприятии, куда входит проектирование и предвыпускной производственной практики на штатных рабочих местах предприятий выпускных квалификационных экзаменов.

Общепринятая структура учебных программ — это разбивка всего учебного материала на темы, способные быть усвоенными учащимися за один-два урока. Подборка и расположение тем зависит от принятой системы обучения: предметной, операционной, операционно-комплексной или побочной.

Предметная система обучения предполагает за основу брать определенное изделие и весь процесс его изготовления. На такой системе обучения построена программа подготовки рабочих по деревообрабатывающим специальностям.

Операционная система, впервые созданная в России и широко внедренная во всем мире, состоит в тщательном анализе содержания труда и выделения его компонентов. Эти компоненты-операции и берутся за основу тематического построения курса производственного обучения. Так можно строить программы по слесарным и токарным работам.

Операционно-комплексная система предполагает создание таких совокупностей операции, которые составляют законченное целое (комплекс). В профессиях, связанных с изготовлением целостных изделий (деталей), используется именно эта система. При этой системе группировка и последовательность операций, подбор объектов и расположенных их в определенной последовательности всегда взаимосвязаны.

Для проектирования системы практического обучения требуется создание материально-технического и методического обеспечения. Необходимо также знать, где может проводиться обучение: в учебных мастерских, на учебных объектах, в тренировочных или лабораторных условиях, непосредственно в трудовых коллективах на производстве. В процессе проектирования составляется перечень оборудования мастерских.

Кроме того, для системы важно включить в нее или хотя бы учесть внеурочные формы профессионально-трудовой деятельности учащихся и особенно их производительного труда. К таким формам относятся кооперативы, ученические бригады, работающие на единый наряд, аренда и др. Задачи любой из этих форм состоят в следующем: закреплять и совершенствовать профессиональные знания и умения в процессе производства во внеурочное время, усиливать нравственные воспитательные возможности высокой организации труда; повышать ответственность за качество конечной продукции; развивать экономическое мышление; создавать возможности для удовлетворения возрастных материальных и духовных потребностей молодежи за счет их собственного труда; уменьшать влияние негативных факторов воспитания, вызванных незагруженностью учащихся.

При педагогическом проектировании, системы практического обучения создаются такие проекты, как *Договор ПТУ и предприятия* по организации производственной практики учащихся. *План-программа производственной практики*, *Программа квалификационного экзамена*. При этом учитываются такие не педагогические, а сугубо производственные проекты по организации труда, как *Трудовое законодательство* (согласно которому устанавливается продолжительность рабочего времени учащихся). *Положение о предприятии* (по нему определяется режим работы предприятия, цехов, отделов и, следовательно, пришедших на практику учащихся). *Расценки труда* (для определения расценок по категориям работы). Требования к технике безопасности.

Каждая из этих форм проектирования имеет свое назначение, структуру и особенности. Сегодня нет уверенности, что их число, разновидности, структуры оптимальны. Естественен вопрос: достаточно ли их, и полно ли они отражают реальные возможности практической подготовки рабочих, обеспечивают ли они создание именно системы?

Но сделать набор этих компонентов еще не значит спроектировать систему практического обучения. Вспомним, что для этого нужны определенные связи и отношения между этими компонентами, обеспечивающие их взаимное развитие. Во-первых, нужно, чтобы ТКС, профессиограмма и квалификационная характеристика были моделями действительно нужной обществу личности тру-

женника, последовательно развивая и конкретизируя представление о нем и учитывая реально существующие возможности его формирования.

Во-вторых, учебный план и учебную программу практической подготовки учащихся ПТУ нужно превратить действительно в проекты деятельности, способствующие формированию задуманной личности. Их реализация должна приводить к задуманному в моделях результату. Сегодня такой связи между моделью личности работника и проектами ее реализации нет.

В-третьих, необходимо увязать модель, проект и условия их реализации, в частности материально-технические, а также кадровое, правовое, пространственно-временное и методическое обеспечение. Это обеспечение проектов, учебных планов и программ необходимо также, как сделанному электровозу — рельсы, электроснабжение, машинист, как самолету — пилоты, горючее, карты и т. д. Без него любые проекты мертвы.

В-четвертых, проекты системы практического обучения учащихся школ, ПТУ, колледжей необходимо составлять с тем учетом, что в системах затем создается педагогический процесс. Собственно система реализует себя через педпроцесс. Поэтому нужно, чтобы проекты были реальными, их воплощение достижимым.

Все это обеспечивается через набор компонентов в системе и связей между ними. Чтобы система практического обучения будущих рабочих и служащих была мобильна, предусматривается регулярный пересмотр ТКС, профессиограмм, квалификационных характеристик, учебных планов и программ; участие в этом непросто проектировании представителей предприятий, педагогов ПТУ, родителей, самих учащихся. Уже сейчас есть опыт заключения договоров между ПТУ и предприятиями не только на распределение выпускников, а на их подготовку по совместно разработанным моделям и проектам.

Создание системы практического обучения будущих рабочих — стержневая задача образовательных учреждений и предприятий. Это есть объект их совместной деятельности.

Задания для самостоятельной работы

1. Сравните между собой определения содержания теоретической и практической подготовки рабочих, выделите в них общее и особенное, установите взаимосвязь и взаимозависимость.

2. Сходите в любое училище и по группе профессий, соответствующих профилю вашей подготовки, подберите документы, с помощью которых проектируется практическая подготовка рабочих. Познакомьтесь с ними.

3. Посетите урок производственного обучения. Выпишите профессиональные навыки и умения, вновь формируемые у учащихся, повторяемые или закрепляемые.

4. Проанализируйте этот же урок по следующему плану: какая система обучения реализовывалась (предметная, операционная или операционно-комплексная)? Имело ли место использование теории поэтапного формирования умственных действий? Опирались ли мастера производственного обучения при формировании профессиональной деятельности учащихся на нормативно одобренные способы деятельности? Каким образом эти три подхода взаимодействуют между собой на практике?

4.6. Проектирование системы внеучебной деятельности учащихся профтехучилищ

Внеучебная деятельность учащихся ПТУ (называемая ранее внеурочной воспитательной работой) — это сложнейшая система действий педагогов, училища, учащихся, родителей, общественности, представителей предприятий и учреждений культуры. Это деятельность, направленная на развитие учащихся вне урока, вне учебного процесса. Она составляет самостоятельно организуемую систему учебно-воспитательной деятельности училища наравне с системами практического и теоретического обучения учащихся. *Ее главное назначение — помочь подросткам и юношеству использовать свободное от учебы время для собственного развития путем самовоспитания, самообразования, самообучения и широкой общественно полезной деятельности.*

Задачи проектирования внеучебной деятельности учащихся ПТУ:

способствование воссозданию у учащихся здорового образа жизни в рамках культуры своего народа, сориентированного на поддержание и развитие этой культуры;

создание зон социальной адаптации и проявления социальной мобильности учащихся, гуманизация среды жизнедеятельности;

создание условий для профессиональной адаптации будущих рабочих и служащих;

направление учащихся на продолжение образования вне урока путем самообразования и самообучения;

создание условий для развития способностей, склонностей и интересов каждого учащегося;

направление на обучение учащихся полезному использованию свободного времени, умению отдыхать.

Система внеучебной деятельности многокомпонентна. В нее входит деятельность учащихся в составе: учебной группы, коллектива училища, общественных объединений, организаций, клубов, кружков, музеев и т. п., трудовых объединений. Сюда также входит внеурочная деятельность учащихся по отдельным предметам, индивидуальная деятельность; внеучилищные формы культурного досуга.

Специфика системы внеучебной деятельности учащихся училищ состоит в том, что каждый из этих компонентов проектируется отдельно и не всегда с учетом педагогических рекомендаций. Так, деятельность учащихся как членов профсоюза проектируется посредством документа — *Положения о профсоюзной организации учащихся учебного заведения*, как участников музейной работы — *Типового положения о народном музее*. Деятельность учащихся в трудовых объединениях проектируется в таких формах, как *Положение о производственной бригаде, совете бригады, бригаде и совете бригадиров, Основы законодательства Российской Федерации о кооперации, об аренде* и других. Деятельность мастера производственного обучения и преподавателя как классного руководителя спроектирована в соответствующих положениях о них. Единой модели или проекта целостной внеурочной деятельности учащихся нет.

То обстоятельство, что проектирование внеучебной деятельности учащегося почти полностью передано в руки самих инженеров-педагогов и учащихся, упрощает и одновременно усложняет дело. Внеурочная деятельность чрезвычайно гибкая. Ее состав, содержание, методы меняются гораздо чаще, чем в теоретическом и практическом обучении рабочих. Она основывается исключительно на добровольном участии ребят. Она разнообразна по формам организации. Отсюда вытекает самая главная особенность этой системы — быть "буфером" между нормативной и регламентированной учебной деятельностью учащегося и им самим как личностью.

Внеучебная деятельность учащихся как бы дополняет учебную деятельность ребят, предоставляя им свободу для развития индивидуальности. Она как бы дополняет и одновременно корректирует практическое и теоретическое обучение учащихся.

Особую роль внеучебная деятельность учащихся играет в отношениях коллектива с внешней средой, с внешним по отношению к нему миром. Во-первых, внеучебная деятельность у учащихся большей частью протекает вне училища: на улицах, в дворовых компаниях, семье, учреждениях культуры. Во-вторых, через нее и ее различные формы идет выполнение заказов со стороны предприятий и местных органов власти. Например, учащиеся привлекаются к шефской работе, городским, районным мероприятиям.

Формами проектирования системы внеучебной деятельности учащихся ПТУ являются:

— концепция внеучебной деятельности (как подконцепция общей);

— программа реализации концепции;

— план работы образовательного учреждения (составляется на год);

— календарный план работы на месяц;

— планы работы клубов, кружков, секций;

— план воспитательной работы в учебной группе. При разработке содержания внеучебной деятельности учащихся придерживаются следующих педагогических принципов:

— приоритета духовно-нравственного воспитания перед всеми другими направлениями;

— индивидуально-ориентированной организации деятельности учащихся;

— учета этнокультурных особенностей воспитанников.

Реализация данных принципов зависит от главной концептуальной идеи, согласно которой организуется система внеучебной деятельности учащихся в школе, училище или колледже. Таких основополагающих насчитывается сегодня не менее четырех.

С каждым днем все популярнее становится идея "годового круга" с ритмичным чередованием повторяющихся из года в год мероприятий. Эти мероприятия отбираются с учетом фенологических и народно-хозяйственных особенностей своей территории, из числа народных, конфессиональных и семейно-бытовых праздников, а также праздников, введенных государством (например 9 мая, 8 марта). Система внеучебной деятельности потому и называется "годовым кругом", что она устойчива, хорошо вписывается в календарный год, органично сочетается с семейной жизнью воспитанников и с жизнедеятельностью жителей территории.

Другая концептуальная идея - это организация внеучебной деятельности учащихся по системе дополнительного образования. Это значит, что все проводимые мероприятия, клубы и кружки рассматриваются как серия "дополнительных образовательных услуг". Эта система выстраивается как удовлетворение потребностей, желаний и интересов учащихся.

В некоторых образовательных учреждениях внеучебная деятельность учащихся организуется как досуг, т.е. свободное время и его полезное проведение.

В ряде училищ и школ существуют смешанные системы, сочетающие в себе элементы всех трех систем.

В соответствии с данными принципами и принятыми концептуальными идеями проектирование внеучебной деятельности учащихся осуществляется в каждом конкретном случае особо. Например, к основным программам могут дорабатываться подпрограммы "Профессионального воспитания", "Здоровья", "Подготовки к семейной жизни" и др.

Существующие ныне планы-проекты внеучебной деятельности учащихся училищ, как показывает опыт, нельзя считать оптимальными. Во-первых, их чрезвычайно много и они нередко дублируют друг друга. Во-вторых, их ставшая классической структура механически разрывает целостную деятельность на разделы (трудовое, нравственное, эстетическое, физическое, умственное воспитание), искусственно соотносит те или иные формы с ними. Между тем, любая форма может быть отнесена к любому разделу в силу своей комплексности и целостности. В-третьих, даже план, составленный с большей скрупулезностью, не всегда гибко отражает движущуюся и развивающуюся деятельность ребят. В-четвертых, эти планы перегружены таким обилием задач и форм, которые насильственно "сверху" рекомендуются учащимся. Наконец, в-пятых, планы имеют плохую профессиональную направлен-

ность. Таким образом, можно сказать, что планы составляются без учета особенностей, потребностей и интересов учащихся с нарушением принципов воспитания.

Проектирование педагогической системы внеучебной деятельности учащихся имеет особенность: оно полностью сориентировано на учащегося. В процессе проектирования особенно тщательно изучаются особенности ребят, их потребности, мотивы деятельности, их пожелания, склонности, стремления, ориентация. Внеучебная деятельность планируется не как деятельность *для учащихся*, а как деятельность *самих учащихся*. Именно поэтому планы внеучебной деятельности будущих рабочих не охватывают эту деятельность жестко и полностью, как это происходит при проектировании практического и теоретического обучения. Планы частично проектируют внеучебную деятельность, оставив немалую степень свободы самому учащемуся. Это заставляет самих ребят и их педагогов отбирать для проектирования самые важные и сложные участки деятельности. Это же обстоятельство обязывает вовлекать в процесс проектирования самих учащихся, развивая **их** самоуправление. Более того учащихся надо учить проектированию своей внеучебной деятельности. Установленной формы индивидуального проектирования нет.

Процедуры проектирования внеучебной деятельности самые трудоемкие. К ним привлекаются педагоги, родители, сами учащиеся, общественные организации. Фактически здесь мы имеем дело с групповым проектированием, где требуется согласованность. Сама процедура включает в себя решение, например, таких вопросов: сколько и каких объектов охватить проектированием? какова полезность проектирования тех или иных видов деятельности учащегося? кто что конкретно должен делать при проектировании? какое время (продолжительность) охватить? как обеспечить надежность проектирования? какова форма и структура проекта?

Сложность проектирования педагогических систем внеучебной деятельности состоит в том, что оно должно учитывать уже имеющуюся базу. Проектирование любой внеучебной деятельности всегда есть действие с уже имеющейся деятельностью. Следовательно, знание и развитие ее — обязательное условие проектирования.

В заключение следует сказать, что в настоящее время предстоит серьезная работа по созданию новых и более эффективных форм педагогического проектирования внеучебной деятельности учащихся. Работа в этом направлении только начинается. Задача состоит в том, чтобы приблизить проектирование к педагогам и учащимся, их потребностям, к жизни семьи, региона, конкретной территории, своего народа.

Задания для самостоятельной работы

1. Проведите беседу с учащимися училищ о любимых и интересных направлениях и формах организации их внеучебной деятельности.
2. Проанализируйте план воспитательной работы мастера с группой по реализации педагогических принципов.
3. Определите, проанализировав план учебно-воспитательной работы училища, изменения содержания и форм внеучебной деятельности по годам обучения.
4. Составьте текст заметки в стенгазету на тему "Участие студентов в разработке планов внеучебной деятельности вуза". Дайте свое название заметки.

4.7. Проектирование педагогического процесса в училище.

Педагогический процесс проектируется в определенной форме его организации или в комплексе таких форм. Как бы ни были различны между собой оргформы, они имеют общую структуру, согласно которой протекает проектирование.

Исходной, базисной структурой формы является педагогическая. Она состоит из последовательного набора всех компонентов педагогического процесса. Так, каждый урок, экскурсия, линейка, диспут имеют цель, реализуют определенные принципы, имеют содержание, методы и средства их воплощения. Задача педагога — выбрать необходимые компоненты из всего педагогического арсенала и обеспечить их последовательную взаимосвязь.

Любая форма имеет методическую структуру. Она строится как ряд последовательных этапов достижения поставленной цели. Для этого цель разбивается на ряд задач, в соответствии с которыми и выделяются методические этапы оргформы. Например, в экскурсию входят подготовительный инструктаж, движение к месту наблюдения, наблюдение объекта, фиксирование увиденного и услышанного, обсуждение итогов. Урок содержит оргмомент, проверку домашнего задания (актуализация прежних знаний, умений) объяснение нового материала (усвоение знаний), закрепление (формирование навыков и умений).

В каждой форме есть также психологическая структура. В свою очередь, эта структура многогранна. Психологическая структура зависит от активности протекания познавательных процессов: восприятия, мышления, памяти, воображения. Их взаимодействие, соотношение, взаимопереходы и определяют психологическое построение той или иной формы.

Психологическая структура оргформы — это также процессы развития интереса к учению, мотивов учебной деятельности. Одни педагоги пытаются определенными приемами вызвать интерес к уроку сразу же, начиная его, другие, — постепенно пробуждают интерес к уроку, создавая эмоциональный кульминационный момент.

Психологическая структура определяется психофизиологической и физической нагрузкой учащихся и педагогов, вызывающей подъемы и спады напряжения их нервной системы.

Но самое распространенное определение психологической структуры связано с логико-психологическим построением формы, возникающим в зависимости от последовательности решения поставленных задач или проблем, выполнения задания.

Все эти структуры накладываются друг на друга, влияют друг на друга и друг без друга не существуют, в какой бы малой форме ни организовывался педагогический процесс. Проектирование формы идет как построение и создание взаимодействия этих структур.

Процедура проектирования оргформы может быть различной, но в целом сводится к следующему.

Начинается проектирование с осмысления выбранной формы воспитания или обучения и определения ее места в педагогической системе. Это значит, что следует определить, с какой ранее проведенной работой с учащимися она связана, какие начинания продолжает, на какие личностные качества учащихся опирается, какими возможностями самого педагога, материально-технического и методического обеспечения располагает. Это дает четкое представление о фоне, среде и возможностях осуществления воспитания и обучения в выбранной для этого форме. Собственно, на этом этапе идет анализ конкретной педагогической системы, в рамках которой организуется педагогический процесс.

Например, при подготовке к беседе о профессии следует узнать, какая ранее работа на эту тему проводилась с учащимися, какой информацией о своей профессии они располагают, как они относятся к ней, какая сторона этой профессии еще не познана учащимися и т. д. Вся эта работа проводится, как правило, мысленно или в виде наблюдения, поиска литературы, изучения отчетов, опросов учащихся. Такая информация нигде не фиксируется. Она служит богатым источником для принятия последующих решений в процессе проектирования.

На этом материале строится беседа. Сначала она проектируется согласно педагогической структуре: ставится ее цель (как продолжение ранее достигнутых результатов), определяются руководящие принципы, отбирается содержание, выбираются соответствующие методы, приемы и средства. Все это приводится в систему, т. е. между всеми компонентами устанавливаются связи и отношения, способствующие их объединению, взаимному обогащению, развитию. На этом втором этапе создается основа беседы как оргформы.

Педагогическая структура включает в себя отбор содержания беседы, т. е. материала, предназначенного для познания его учащимися. Отбор и структурирование материала осуществляются в соответствии с разбивкой общей цели беседы на задачи. Если цель беседы — показать многогранность профессиональных возможностей получаемой специальности, то с помощью ее можно решать такие задачи: совместно обсудить различные виды и формы трудовой деятельности; новые рабочие места, специальности, которые легко можно освоить на основе получаемой специальности; виды высшего образования, базирующиеся на данной рабочей профессии; а также где можно применять получаемые знания и умения. Эти задачи, их постановка и решение могут составить план беседы как последовательное функционирование содержания.

Когда такая структурная основа будет построена, можно приступать к проектированию беседы согласно методической структуре. Методическая структура определяет последовательность действий учащихся и педагога в ходе беседы. Этого нельзя сделать с помощью педагогической структуры, дающей лишь материал, из которого беседу на воспитательную деятельность еще предстоит создавать.

Методическая структура беседы может быть такой: вводная часть (подготовка учащихся к диалогу), диалог (элементы дискуссия), подведение итогов

Каждый из методических элементов соответствует тем педагогическим задачам, на которые разбивается общая цель беседы.

Вводная часть беседы может включать установку на участие в беседе стимулирование интереса к беседе, раскрытие цели и задач, общего плана. Делать это можно, словесно, а можно и с помощью просмотра иллюстраций, фотографий, книг, статей. Далее мастер проектирует вторую часть — беседу-диалог: подбирает вопросы для учащихся, предполагает, какие вопросы возникнут у них, находит материал для раскрытия задач выявляет противоречия в подобранной информации, намечает дискуссионные моменты и т. д. Третья часть беседы — подведение итогов также продумывается методически, т. е. мастер ищет методы и средства, подбирает содержание.

При этом методическая структура может быть разной. Например, для дискуссии — постановка проблемы, вычленение противоречия, обоснование точек зрения; для выпуска стенгазеты — организация редколлегии, выбор жанра, художественное оформление, составление заметок, редактирование. Каждый из компонентов методической структуры имеет свою педагогическую мини-структуру. Так, методы и приемы нужны и для оргмомента, и для передачи знаний, и для подведения итогов.

Методическая структура формы является центральной для процесса ее проектирования. Посредством ее определяется деятельность и взаимодействие всех участников, пространственно-временные условия этой деятельности. В беседе, например, роли между педагогом и учащимся распределены когда они задают друг другу вопросы и отвечают на них, ставят проблемы находят противоречия. Диалоговая конструкция — основа методической структуры беседы. Оргформы отличаются друг от друга методической структурой педагогического процесса.

Наконец, о психологической структуре беседы. Ее нельзя создавать без знания учащихся. Фактически она как бы приспособляет педагогическую и методическую структуры формы к учащимся. В противном случае любая форма делается безличностной,

абстрактной. Благодаря психологической структуре учащиеся и преподаватели становятся центральными элементами педагогического процесса.

Придавая форме психологическую структуру, педагог в первую очередь определяет, что он больше всего хочет добиться от учащегося: запоминания материала, размышления, определенного отношения к нему или творчества

Тот, кто пробовал обучать других, знает, что от выбора доминирующего процесса познания зависит и подбор методов, их дозировка и многое другое.

Разработка психологической структуры беседы особенно важна, т. к. в ней не должно быть поляризации ролей педагога и учащихся. Надо поставить их в равные позиции обменивающихся знаниями, мнениями. Это взаимный разговор, диалогическое партнерство. В беседе педагог помогает родиться мысли, а не навязывает свою. Психологически верно построенная беседа вырабатывает у учащихся умение мыслить.

Параллельно педагог оттачивает педагогическую и методическую структуры формы, учитывая мотивы учения, отношение учащихся к профессии. Он ищет такие элементы, которые бы поддержали и развили положительные мотивы, иначе никакое обучение невозможно.

Педагог еще раз продумывает беседу с точки зрения охраны здоровья учащихся, учитывая возможную физическую нагрузку, степень напряженности. Педагог обдумывает темп, режим методических подструктур, продолжительность применения того или иного метода, приема или средства.

В целом это превращается в единый педагогический процесс, в котором участвуют учащиеся и педагоги. В беседе всегда есть кульминационный момент, в котором интерес учащихся достигает наивысшей точки. Опыт проведения бесед показывает, что он может возникнуть при дискуссии, а также при доведении до учащихся незнакомых им сведений, связанных, например, с мотивами их поведения. Следовательно, уловить этот момент значит определить центральное системообразующее звено всего педагогического процесса.

Если благодаря методической структуре достигается разнообразие форм, то благодаря психологической структуре обеспечивается качество. Формы подбираются для учащихся, исходя из их возможностей и уровня развития.

Соединение всех трех структур педагогического процесса чрезвычайно сложное дело. Рекомендованный порядок их построения всегда условный, поскольку он зависит от особенностей того, кто проектирует ту или иную форму. Через такое соединение создается технология воспитания и обучения.

Так проектируется любая форма: лекция, дискуссия, экскурсия, выпуск стенгазеты, экзамен и т. д.; формы проектирования: планы мероприятий (уроков), конспекты, сценарии. План педагогического процесса для мастера и преподавателя не менее важен, чем партитура для дирижера или сценарий для режиссера. Плохо спроектированная беседа, экскурсия, когда какие-то компоненты упущены, а какие-то формы не учтены, резко снижает эффективность педагогического процесса, а следовательно, эффективность воспитания и обучения. При этом педагога не спасает ни опыт, ни высокое мастерство.

Любая форма организации педагогического процесса имеет устойчивую структуру, благодаря чему приобретает определенные внешние признаки, обладает своими воспитательными возможностями. Беседа всегда отличается от выпуска стенгазеты или дискуссии. Простые формы могут использоваться не только как самостоятельные, но и как звенья для последующего создания сложных (составных) и комплексных форм организации педагогического процесса.

Сложные формы, как и простые, проектируются в соответствии с рассмотренными выше тремя типами структур: педагогической, методической и психологической. Они сразу проектируются как целостные, а не механически составленные из простых форм.

Процесс их проектирования аналогичен с проектированием простых оргформ. Рассмотрим это на примере проектирования тематического вечера, посвященного встрече Нового года.

Первоначально продумывается педагогическая структура вечера. Определяются его цель и задачи. Цель — формировать у учащихся стремление к совершенствованию своей жизнедеятельности и личности в новом году; задачи — отметить наиболее удачные дни уходящего года, обеспечить веселый отдых, создать условия для проявления творчества каждым учащимся, определить перспективы на новый год.

Далее продумываются педагогические принципы, используя которые и руководствуясь данной целью и задачами, можно подбирать содержание вечера, методы, приемы и средства его проведения. При выборе методов, приемов и средств происходит включение в вечер наряду с отдельными методами простых форм. На новогоднем празднике можно провести разнообразные конкурсы, викторины, игры, просмотр стенгазет, фрагментов фильмов, диапозитивов и др. Кроме этого, можно включить выступление директора ПТУ, учащихся и представителей предприятий, переключку групп, награждение, чтение стихов, конкурс масок, пение, танцы, катание с горок и т. д. Все это подбирается с учетом содержания вечера, которым может стать информация об успехах года, об истории ПТУ, о народных традициях встречи нового года, а также элементы игровой, художественной, спортивной и даже трудовой деятельности.

Весь подобранный материал затем группируется, создается методическая структура вечера. Варианты методического построения могут быть самые разнообразные.

Наконец, прорабатывается психологическая структура новогоднего вечера, благодаря чему он делается личностным, индивидуально ориентированным. На вечере всегда есть кульминация. Это может быть выбор королевы бала, новогодний хоровод, чье-то выступление, костер на снегу и т. д.

Таким образом, вечер как сложная оргформа превращается в последовательную цепь реализации отдельных методов и простых форм. При этом вполне может быть так, что простые формы будут иметь некоторую самостоятельность и лишь целью связываться с вечером. Например, проведение занимательного конкурса возможно в любое время года, но возможно и в ходе этого вечера.

При проектировании сложных форм можно пользоваться старыми проектами и модернизировать их, но можно делать и принципиально новый проект, включая в него компоненты из ранее известных форм. Таким путем можно создать инвариантные блоки.

Комплексные формы организации педагогического процесса — это своеобразные педагогические системы, состоящие из различных простых и сложных оргформ, объединенных целью, содержанием или методом воспитания и обучения учащихся. Отсюда следует, что сами проекты таких форм будут разными. При единой цели в проект будут внесены любые формы, например комплексные: день знаний, день рождения училища, день открытых дверей. При единой теме — только те, с помощью которых этим содержанием можно оперировать: день театра, олимпиада, день бегуна. При едином методе — лишь формы, построенные на таком же методе (работа органов самоуправления).

"Собираение" форм в единый комплекс — достаточно сложная задача. Здесь особое внимание уделяется определению системообразующего фактора. А далее идет процесс анализа педагогических возможностей каждой из форм. Анализируется, как форма может способствовать решению поставленных целей и задач. Например, при проектировании Недели книги анализируется возможность просмотра спектакля, поставленного по одному из произведений классиков литературы. Проектирующие размышляют над тем, как к творчеству писателя относятся ребята, прочли ли они произведение, по которому поставлена пьеса, какую реакцию у них

может вызвать просмотр спектакля и т. д. Только смоделировав поведение и отношение учащихся к спектаклю, можно ответить на вопрос о включении посещения театра в Неделю книги.

Затем анализируется содержание включаемых форм: выделяются основные понятия и виды деятельности учащихся. Нельзя, например, в Неделю книги включать однообразные по содержанию формы или формы, требующие освоения большого понятийного аппарата и т. д.

При таком анализе возникает своеобразная многомерная таксономия, т. е. классификация простых и сложных форм по их возможностям войти в комплексную оргформу

Следующая процедура — расположение форм внутри комплексной с учетом времени, пожеланий учащихся, материально-технических и других возможностей. При этом рекомендуется:

расположить формы так, чтобы они взаимно поддерживали и развивали друг Друга;

начать комплексную форму той формой, которая соответствует пожеланиям и ожиданиям учащихся и в то же время способствует формированию интересов у них;

определить центральное мероприятие, т. е. форму, концентрирующую в себе сущность содержания комплексной формы и эмоционально-волевые характеристики;

после проведения кульминационного мероприятия поставить такие формы, которые бы содержали в себе приемы и методы обобщения всего ранее проведенного и оценки качества формы в целом.

Проектирование комплексных форм проводится, как правило, с помощью специально создаваемого плана на основе конспектов, методических разработок, сценариев.

В любом училище педагогический процесс проектируется не только через формы его организации, но и во времени, например всегда определяется регламент проведения дней или недель. Наиболее традиционный проект дня состоит из трех компонентов: уроков, самостоятельной работы и внеучебной деятельности учащихся. Их сочетание может быть самым разнообразным, они могут иметь разнообразную временную продолжительность. Например, уроков может быть и пять, и шесть. Самостоятельная работа может длиться и час, и два. Разное количество времени может занимать внеучебная деятельность учащихся. Более того, педагоги ПТУ ищут оптимальную последовательность этих компонентов. Существует вариант, когда перед уроками проводится самоподготовка или когда уроки начинаются не ранее 12 часов дня для того, чтобы более органично соединить с уроками внеучебную деятельность. Интересен вариант, когда внеучебная деятельность проектируется в единстве с учебной при взаимном переходе и проникновении одной в другую.

Также по-разному может проектироваться неделя. В ряде училищ проводятся утренние сборы (линейки), где проверяется готовность к учебной работе. Каждый день недели выполняется определенный вид деятельности: по средам, как правило, планируется просвещение, по четвергам — общественная работа, по пятницам — общеучилищные дела, по субботам — заседания актива и работа с родителями. На основании этого фактически создается циклограмма как форма проектирования ритмично повторяющейся деятельности.

Приведенный пример является не советом, как надо делать, а лишь иллюстрацией к сложной процедуре педагогического проектирования. Задача педагогов и учащихся — выбирать, дозировать и располагать в нужной последовательности содержание, методы и формы своей деятельности, делать это так, чтобы проекты помогали осуществлять деятельность, чтобы она была приятной, полезной и развивающей.

В заключение хотелось бы отметить одну особенность проектирования педагогического процесса, еще мало разработанную. Речь идет о том, что активизация роли учащегося порождает потребность в его приобщении к проектированию. Учащийся не только должен давать советы или высказывать замечания о проведенном уроке или мероприятии, но и быть равноправным участником в проектировании любых оргформ, понимать любой проект и даже пользоваться им. Только в этом случае форма проектирования педагогического процесса может стать нормой деятельности не только для педагога, но и для воспитанника. К сожалению, учебная карта пока дается только на уроках производственного обучения. Формы проектирования должны быть понятны учащимся и доступны им. Такая задача еще только ставится в педагогике.

Задания для самостоятельной работы

1. Посмотрите одну из форм организации педагогического процесса в училище, выделите и проанализируйте ее педагогическую, методическую и психологическую структуру.
2. Предложите другую методическую структуру посещенного мероприятия-оргформы.
3. Найдите сценарий любого мероприятия, графически изобразите его психологическую структуру.
4. Сравните, в чем различие таких форм проектирования мероприятия, как план, конспект, сценарий.

4.8. Проектирование урока

Урок является основной формой организации педагогического процесса в школе и училище. В основном на уроке осуществляется обучение. В свою очередь, обучение есть процесс познания человеком себя и окружающего мира.

Урок есть основная педагогическая форма организации процесса познания человеком мира посредством формирования опыта своей жизнедеятельности.

Любой педагог, таким образом, на уроке организует именно познавательную деятельность учащихся и свою собственную. Организовать — значит придать структуру, определить временные рамки, состав участников, разработать программу взаимодействия с учащимися, обеспечить средствами проведения и т. д. С помощью всего этого урок как бы спрессовывает, концентрирует познание учащимися опыта поколений, а учителем — самих учащихся. Деятельность учащихся в познавательном процессе на уроке принято называть учебно-познавательной. Иногда сокращенно называют то учебной, то познавательной. Деятельность преподавателя — дидактической.

Дидактика (греч. слово) в первоначальном смысле обозначала искусство учить, научать или наставлять кого-то. Когда-то существовал термин "дидакал" — учитель, наставник, проповедник и даже поучительный писатель или поэт. (Даль В. Толковый словарь: В 4т. М., 1989. Т. 1. С. 135.).

Ныне дидактика — это часть педагогики, разрабатывающая теорию обучения, его цели, содержание, принципы, методы, средства и формы. На основе признания единой природы развития человека под влиянием воспитания, образования и обучения, а также на основе сущностного единства и органичной целостности самих процессов воспитания и образования разработаны новые подходы к педагогическому знанию. Одним из таких подходов является интегративный, т. е. объединяющий внутри педагогики те ее части, которые имеют единую природу. В этой книге объединены дидактика, т. е. теория обучения, и теория воспитания. Здесь чаще говорится о воспитании, которое включает в себя обучение как свою основную сущностную клеточку.

От термина "дидактика" произошли другие педагогические понятия: дидактическая деятельность, дидактическое воздействие, дидактические средства, дидактофобия и др. Определение "дидактический" обозначает, что эти явления связаны с обучением, однако по своей сущности оно давно стало идентичным понятию "педагогический".

Урок не только организует процесс познания учащихся и педагога, с его помощью идет управление познавательной деятельностью. Управлять — это значит ставить вполне достижимую цель перед процессом познания на уроке, отбирать и дозировать учебный материал, методы и средства преподавания и учения, регулировать и координировать учебную деятельность, контролировать ее. Выполняя эту работу, педагог дозирует, направляет, усиливает, ускоряет процесс познания учащимися опыта поколений.

Урок — это определенным образом организованное общение педагога и учащихся, учащихся между собой. Усвоение знаний, навыков и умений, формирование отношений и творческой деятельности успешнее протекает в общении людей. Общение — универсальный источник формирования знаний и умений человека. Общение на уроке часто называют дидактическим. Преподаватель ведет, помогает, создает условия, спрашивает, стимулирует, передает, корректирует, оценивает. Учащийся воспринимает, обдумывает, отвечает, записывает, спрашивает, запоминает, регулирует свои действия, оценивает себя. Так, в течение урока педагог успевает задать учащимся от 30 до 70 вопросов и получить в полтора раза больше ответов. Это занимает не менее 20—25 минут времени.

В советской педагогике сложилась довольно стройная теория урока. По сравнению с другими формами организации педагогического процесса урок имеет самую продолжительную историю. Еще начиная с педагогической деятельности Яна Амоса Коменского, т. е. с XVI века, урок прочно вошел в теорию и практику педагогики и сегодня считается традиционным. Каждому педагогу ПТУ за год приходится готовить и проводить не менее чем 500 уроков. Основное время и силы уходят именно на работу по подготовке и проведению урока.

Оттачиваясь веками, урок стал незаменимой формой организации подпроцесса. Его достоинства несомненны. Во-первых, урок экономичен. Преподаватель одновременно учит группу учащихся одного возраста и одного уровня подготовки. Во-вторых, урок имеет четкие временные рамки, поэтому из уроков легко составлять расписание и планировать весь учебный день. В-третьих, урок достаточно гибок, в рамках урока можно использовать многие педагогические теории. В-четвертых, урок может поглощать другие формы организации обучения. Именно поэтому появились урок-лекция, урок-семинар, урок-экскурсия. Есть у него и другие достоинства, но есть и недостатки. Все чаще возникает сомнение: может ли урок отвечать запросам нашего времени? К недостаткам урока относят: чрезвычайную педагогическую сложность (чтобы подготовить и провести урок, надо знать всю теорию педагогики); отсутствие условий для связи теории и практики; жесткую регламентацию во времени; консерватизм структуры; сложность реализации индивидуального подхода к учащимся.

Эти достоинства и недостатки урока, с одной стороны, убеждают в его еще не исчерпанных возможностях, с другой — побуждают к его совершенствованию.

Для проектирования педагогу следует знать об уроке все. Во-первых, его функции. *Воспитательная функция урока* заключается в направлении его содержания, методов и средств на достижение целей развития личностного потенциала учащихся. *Образовательная функция урока* состоит в его способности формировать у учащихся знания, навыки, умения, составляющие содержание профессионального потенциала будущих рабочих. *Развивающая функция* — нацеленность урока на развитие духовных и психологических качеств учащихся. Эти функции урока характеризуют его широкие педагогические возможности, что в конечном итоге сказывается на его проектировании.

Во-вторых, любой педагог должен знать типы уроков, выделяемые на основе ведущих дидактических задач организации познавательного процесса учащихся. К дидактическим принято относить задачи, которые характеризуют логические операции учебной деятельности учащихся и педагогической деятельности преподавателя: обобщение, повторение, формирование новых знаний и умений, усвоение, проверка знаний и умений. На основе дидактических задач выделяют следующие типы уроков: вводный, урок усвоения новых знаний и умений, повторения и закрепления знаний и умений, их обобщения и систематизации контроля и проверки, комбинированный (смешанный) и интегративный.

В-третьих, необходимо знать виды уроков. Они определяются на основе различий применяемых методов и простых форм. Например, если на уроке много времени отведено беседе, то выделяют такой вид, как урок-беседа. Видов уроков очень много, из них наиболее распространенными в теоретическом обучении являются: *урок-лекция, урок-дискуссия, урок-семинар, урок-экскурсия, урок-встреча, киноурок, телеурок* и др., а в производственном обучении — *уроки-тренинги, уроки-лабораторные работы, уроки-конкурсы профессионального мастерства, урок-игра* и др.

В-четвертых, педагогу следует знать об *учебной деятельности и ее формах*. *Учебная деятельность* — это деятельность учащихся по усвоению знаний, а также деятельность педагога, создающая условия для усвоения знаний и обеспечивающая умственное развитие учащихся. Учебная деятельность предполагает: а) выполнение учащимися соответствующих действий с учебным материалом; б) превращение усваиваемого материала в прямою цель этих действий.

Учебная деятельность способствует развитию разнообразных приемов не только преподавания, но и прежде всего учения. Сегодня перечень приемов учения недостаточен, т. к. педагогика и методика долго развивались как науки о преподавании и воспита-

тельном воздействии. Приведем в качестве примера приемы учебной деятельности учащихся: слушание, наблюдение, рассмотрение, переписывание, конспектирование, заучивание, пересказ, зарисовывание, сравнение, анализ, объяснение, словесное описание, формулировка вопросов, проблем и определений, решение учебных проблем, моделирование, конструирование, измерение и т. д.

Эти приемы учебной деятельности учащихся используются в разных формах организации. Различают три формы организации учебной деятельности: *индивидуальную, фронтальную, групповую и коллективную*. *Индивидуальная форма* — углубленная индивидуализация обучения, когда каждому учащемуся дается самостоятельное задание согласно его возможностям. *Фронтальная форма* предусматривает работу педагога одновременно со всей учебной группой: спрашивать всех, беседовать со всеми, контролировать всех и т. д. *Групповая форма* предусматривает разделение учащихся на группы для выполнения определенных заданий, ее можно использовать, например, при лабораторных работах. *Коллективная форма* организации учебной деятельности на уроке связана с взаимодействием учащихся в процессе познания — взаимообучением, взаимоконтролем, с организацией диалога между самими учащимися. Такая форма получила название КСО — коллективные способы обучения. (Дьяченко В.К. Диалоги об обучении. Красноярск: из-во Красноярского университета. 1995.). Все эти формы ценны сами по себе и применяться могут только во взаимосвязи.

Содержанием учебной деятельности является овладение учащимися теоретическим отношением к действительности и соответствующим ему способом ориентации в ней. Следовательно, в учебной деятельности идет формирование теоретического сознания, базирующегося на освоении понятий.

На уроках теоретического обучения происходит прежде всего формирование у учащихся множества понятий, отражающих основы работы технических устройств, машин и механизмов, основы технологии современного производства.

Ученые рекомендуют начинать обучение с определения родовидовой принадлежности понятий. Так, понятие "электродвигатель" целесообразно раскрывать через такие понятия, как "устройство", "механическое устройство", "машина", "двигатель", "электродвигатель", "электродвигатель постоянного тока". Исследователи рекомендуют рассматривать понятия группами, классами» что облегчает их усвоение. (Шапкин В.В., Шаблыкн А. П. Формирование понятий в процессе изучения общетехнических дисциплин // Проблемы формирования понятий, умений и навыков у учащихся средних профтехучилищ: Сб. науч. тр. Л., 1984. С. 6 - 14.).

При отборе понятий требуется учесть межпредметные связи. Например, при изучении в курсе "Технология металлов" тем о порошковой металлургии, химико-термической обработке, пайке, сварке, плавке возникает необходимость связать этот материал со знаниями из курса физики о температуре. Также межпредметные связи нужны и при изучении тем о температуре резания, температуре применения смазочно-охлаждающих технологических средств. (Профессиональное значение материала в курсе физики ПТУ для групп профессий машиностроения и металлообработки: Метод. Рекомендации // Сост. О.С. Гребенюк, Н.Ш. Сабилов; АПН СССР. М., 1985. С. 17.). При проектировании уроков теоретического обучения руководствуются следующими принципами, способствующими проявлению его специфики:

- организации освоения понятий путем рассмотрения условий их происхождения и развития;
- приоритета дедуктивного способа освоения перед индуктивным;
- определения места понятий во всей системе профессионального образования;
- формирования умений оперировать теоретическим материалом на практике, а также умения мысленно выполнять предметные практические действия.

Благодаря реализации этих принципов на уроке проявляется активная позиция учащихся и происходит формирование у них профессионального мышления.

Все это относится преимущественно к урокам теоретического обучения. На уроках производственного обучения основными являются практические навыки и умения. Мастер производственного обучения несколько иначе проектирует урок. Он имеет дело с практической деятельностью, а следовательно, и с ее проектированием. При этом целесообразно руководствоваться следующими принципами:

- адекватного (соответствующего) перевода формируемой трудовой деятельности в систему конкретных профессиональных навыков и умений и наоборот;
- отражающего формирования ориентировочной (нормативной) основы профессиональных умений, соответствующих профессиональной трудовой деятельности;
- поэтапного формирования профессиональной деятельности как процесса ее интериоризации;
- оперативного непрерывного контроля формируемых навыков и умений как составных частей целостной профессиональной трудовой деятельности.

При проектировании уроков производственного обучения рекомендуется учитывать определенные требования, которым должна отвечать практическая деятельность учащихся. Она должна:

- воспроизводить продукт заданного образца в соответствии с чертежами и техническим описанием;
- раскладываться на такие действия и операции, которые учитывали бы технологию производственного процесса, предписываемую технологическими картами;
- отвечать установленной норме производительности (количество продукта в единицу времени);
- быть сознательной;
- носить обобщенный характер и строиться на системе специфических теоретических понятий;
- выполняться с известной мерой навыка: легко, свободно, в быстром темпе и со значительной степенью автоматизации.

Урок производственного обучения проектируется так же, как и другие сложные оргформы педагогического процесса, но его проектирование имеет свою специфику. При проектировании урока производственного обучения формируются цели и задачи деятельности как анализ и выделение заданных характеристик продукта. Далее анализируются предмет и средства труда с точки зрения возможностей получить заданный продукт деятельности. Тщательному анализу подвергаются трудовые действия учащихся и их последовательность. На этой базе идет создание общей структуры педагогического процесса на уроке.

Методическая структура урока производственного обучения строится на анализе технологии изготовления продукта, состава и последовательности технологических операций, на определении места контроля и коррекции деятельности по ходу выполнения. Поэтому в уроки производственного обучения включены обходы и инструктажи. Учебная деятельность каждого учащегося регулируется учебной картой, которая, в свою очередь, является продуктом деятельности учащегося на уроке.

Формы проектирования урока: план, конспект или методическая разработка.

План урока является кратким изложением методической структуры урока с элементами его педагогической структуры. В плане фиксируются цель и задачи урока, его тип, реализуемые на уроке принципы и выбранные методы. Основное место занимает перечень этапов урока и обозначение ведущей деятельности педагога и учащихся.

Конспект урока — подробное проектирование урока. В нем не только фиксируется все, что есть в плане урока, но и подробно излагаются содержание, приемы и методы каждого этапа урока, вся деятельность педагога и учащихся.

Методическая разработка — это комплекс всех материалов, обеспечивающих проведение урока. В ней есть план или конспект урока. Объяснение многих позиций, методическое обеспечение данного урока (или серии уроков).

Педагогу самому предстоит выбирать, в какой из этих форм он будет проектировать тот или иной урок. Однако в практике профтехучилищ сложилось такое положение, когда и формы проектов уроков, и их внутренняя структура преподавателю предписываются. Регламентируются темы уроков и порядок их изучения, до сих пор существуют инструкции, определяющие время, отводимое для опроса, объяснения, закрепления материала. В результате все уроки стали одинаковым, на них учащиеся перестали практически действовать и даже говорить.

Широко известны новации, направленные на возвращение уроку творческого характера, природою присущих ему компонентов. Предлагается проектировать урок с учетом специфики усваиваемого содержания и в соответствии с содержанием менять продолжительность урока, вести урок как "погружение" и т. д.

При проектировании урока преподавателю важно избавиться от боязни отступить от нормативов и инструкций и больше доверять своей интуиции, переориентироваться с методической и педагогической структур урока на психологическую, отдав ей приоритет, стремиться к удовлетворению и развитию познавательных интересов учащихся, к формированию у них ответственного отношения к учению и будущей профессиональной деятельности.

Раздельное проектирование уроков теоретического и производственного обучения весьма условно, чаще проектирование происходит более целостно и органично. Как при теоретическом, так и при практическом обучении рабочих сказывается влияние, по крайней мере, трех факторов.

Первый — соединение обучения с производительным трудом учащихся. Второй — взаимосвязь общего среднего и профессионального образования. Третий — приход компьютера в учебный процесс.

Соединение обучения с производительным трудом практически превращает педагогический процесс в профтехучилище в учебно-производственный. Труд учащихся порождает потребность в самой широкой политехнизации обучения как средства противодействия узкому прагматизму, что свойственно почти любому труду. Кроме того, усиливается прикладная практическая направленность уроков теоретического обучения, в них все чаще включаются практические действия учащихся, используются формы деятельности, применяемые на производстве. Это обстоятельство побудило к созданию интегративных уроков, соединяющих, например, спецтехнологии и производственное обучение.

Взаимосвязь общего среднего и профессионального образования тоже влияет на уроки. Если при изучении общеобразовательных дисциплин у учащихся не формируются профессиональное мышление и профессионально значимые качества личности, если эти дисциплины не создают политехнической ориентации, то их изучение легко превращается в самоцель. Поэтому уроки теоретического обучения, особенно уроки по общеобразовательным дисциплинам, в профтехучилище приобретают профессиональную направленность, политехнизм, большую проблемность. В этих условиях меняются и уроки производственного обучения. На них преподаватели шире используют теоретические знания для объяснения тех или иных фактов для развития творческих компонентов деятельности.

Использование компьютера на уроках значительно меняет их. Компьютер упрощает дифференциацию и индивидуализацию обучения. Контроль знаний, навыков и умений становится не только систематическим, но и, что очень важно, соединяется с самоконтролем. Взаимодействие со сложной техникой интеллектуализирует учащихся, приучает их к принципиально новым средствам и орудиям труда, способствует мотивации учения. Применение компьютера резко меняет местами проектирование урока и процесс его проведения. Первое место по значимости и затратам времени занимает процесс проектирования урока. Его проведение уходит на второй план. Имея педагогические программные средства, провести урок становится легче.

Проектируя уроки, любому педагогу целесообразно знать общие тенденции их развития. В первой половине 90-х годов наблюдались следующие тенденции. Во-первых, ориентация уроков на развитие учащихся через увеличение их самостоятельности и инициативы, использование их активной деятельности. Во-вторых, все большее сближение теории и практики, науки и жизни на уроках. В-третьих, разнообразие видов, типов и структур уроков, вариаций их технологий.

Перед педагогом стоит проблема поиска наиболее адекватных и эффективных форм педагогического проектирования уроков. Сегодня это становится актуальной проблемой в силу развития теории педагогического проектирования и педагогических технологий.

Задания для самостоятельной работы

1. На основе изученного материала самостоятельно разработайте свое определение урока.
2. Посетите урок в профтехучилище и проанализируйте его на уровне основных характеристик (целей, типа, вида, структуры, форм учебной деятельности, реализации принципов).
3. Познакомьтесь со всеми используемыми в профтехучилище формами проектирования уроков. Побеседуйте с преподавателями, мастерами производственного обучения и выясните, какие из этих форм проектирования пользуются у них популярностью и почему?
4. Разработайте самостоятельно план урока с применением ЭВМ по одной из интересных вам тем любого учебного курса (с учетом наличия готовых педагогических программных средств).

4.9. Проектирование педагогических ситуаций

Характеризуя педагогический процесс, мы неоднократно говорили о его динамичности, о способности к самодвижению и саморазвитию. Все это происходит благодаря тому, что в педагогическом процессе можно выделить более мелкие "клеточки" не только в общей логике его составляющих, но и в логике его протекания. Эти "клеточки" называются педагогическими ситуациями. Они концентрируют в себе все его основные свойства, которые проявляются в поведении учащихся и педагогов.

Выше мы рассматривали педагогические ситуации и давали им определение, а теперь постараемся развить некоторые положения.

Педагогический процесс можно рассматривать как непрерывную цепь взаимосвязанных, взаимопродолжающих друг друга педситуаций. Каждая из них — объективное состояние педпроцесса в определенном промежутке времени.

Педагогическая ситуация — не абстракция, не условность, это педагогическая реалья, через которую педагог управляет педпроцессом и педсистемой. Педситуация доступна и педагогу, и учащемуся, она легко и быстро поддается изменениям. Например, на уроке у учащихся отличная дисциплина и высокое непроизвольное внимание к деятельности. Мастер использует эту ситуацию: а) углубляет знания учащихся, расширяет их; б) больше времени уделяет индивидуальной работе; в) стимулирует творческий элемент в учебной деятельности и т. д. Все это можно сделать без дополнительных условий.

Педситуация — концентрированное выражение педпроцесса и педсистемы в их временном состоянии. В педагогической ситуации органично соединяются все факторы, обеспечивающие воспитательные отношения, прежде всего педагоги и учащиеся. Они со своими индивидуальными и возрастными особенностями стоят в центре педагогики, ради них создаются и подсистемы, и педпроцессы. Человек — создатель педагогических систем и процессов, конечной целью которых является воспитание.

В педситуаций внимание концентрируется на педагоге и воспитаннике, материально-технических, правовых и методических условиях их деятельности. Многообразные внешние факторы переплетаются с внутренними, личностными.

В педситуаций проявляют себя как педагогическая реальность пространство и время. Очень важно когда, как долго, в каком темпе, где имеет место педситуация. Для каждого студента большое значение имеет, где он самостоятельно занимается (в библиотеке, в кабинете, в общежитии, дома или коллективно на лекции), есть ли учебник и учебные пособия по данному предмету, есть ли средства пользования информацией, сколько времени и когда будет дано на самостоятельную работу. Это очень важно и для учащегося. В примерах, приводимых ранее, мы показывали попытки педагогов профтехучилища стимулировать самостоятельную работу учащихся путем изменения времени ее проведения (перед уроками, между уроками, после уроков).

Педагогическая ситуация — это способ проявления воспитательных отношений, направленных на развитие личности. Личность проявляет себя в ситуациях, какие бы более крупные цели педсистем и процессов перед ней ни стояли. Благодаря ситуативности воспитательные отношения обретают форму, границы существования, структуру и механизм развития, движения. В свою очередь, воспитательные отношения определяют основную цель любой педситуаций — развитие человека.

Главным отличием педситуаций от воспитательных отношений является обязательное присутствие в педситуаций двух участников: педагога и учащегося. Воспитательные отношения, хотя и организуются педагогом, но могут существовать и без него: между учащимся и читаемой им книгой, между учащимся и наглядным оформлением профтехучилища, между учащимся и окружающей природой и т. д.

Сущность любой педситуаций заключается в наличии в ней противоречия, его развития и разрешения. Именно поэтому всякая педагогическая ситуация по сути проблемная. В свою очередь, проблемные ситуации в педагогике называют педагогическими задачами, т. е. ситуациями, требующими педагогических способов решения.

Педагогические ситуации играют огромную роль в формировании опыта педагогической деятельности. Накапливается опыт проектирования, создания и разрешения ситуаций. Каждый педагог при столкновении с новыми ситуациями вспоминает ситуации, которые были в его практике, сравнивает их и часто многое из них использует. Любой педагог должен иметь свой "архив" ситуаций, записанных на карточках, в дневнике. Этот "архив" бережно хранится, он составляет профессиональное богатство любого педагога.

Поскольку педагогических ситуаций великое множество, то, естественно, возникает потребность в их классификации, т. е. выделении более или менее устойчивых типов. Классификация, как мы уже отмечали, нужна, чтобы облегчить пользование большими классами объектов, упростить их запоминание и проектирование.

Для классификации, и это мы тоже знаем, нужны логические основания, чтобы определить сходство и различия ситуаций. Педагогические ситуации подразделяются по следующим основаниям:

по месту возникновения и протекания: ситуация на уроке, вне урока, в общественной организации, дома, в общежитии, на улице. Место возникновения определяет условия протекания ситуаций и способы их проектирования;

по степени проективности: ситуации преднамеренно созданные, спроектированные и ситуации естественные, стихийные;

по степени оригинальности: стандартные (т. е. типовые, циклически повторяющиеся) и нестандартные, оригинальные;

по степени управляемости: жестко заданные, неуправляемые и управляемые (т. е. те, в которых по воле участников можно менять системообразующий компонент: идею, мысль, действие);

по участникам: учащийся—учащийся, родитель—учащийся и т. д.;

по заложенным противоречиям: конфликтные, бесконфликтные, критические. В свою очередь, конфликтные ситуации могут быть межличностными и внутриличностными.

Большинство педагогических ситуаций носит коммуникативный характер (ситуация общения). Они построены на речевом общении и направлены на взаимодействие участников воспитательных отношений.

Какую бы ситуацию из педагогического процесса мы ни взяли, ее можно охарактеризовать согласно шести выделенным типам. Например, при формировании производственных бригад в учебной группе некоторых учащихся никто к себе не захотел взять. В этой ситуации пришли в противоречие задачи мастера обучать всех через коллективные формы производственного обучения и отношения учащихся к некоторым своим товарищам. Эта ситуация относится, во-первых, к учебным: она возникла в учебной деятельности. Во-вторых, к естественным: ситуация сложилась стихийно и неожиданно для мастера, а возможно, и для учащихся. В-третьих, к нестандартным: она не имеет одного определенного решения. В-четвертых, к управляемым: ситуация имеет множество решений. В-пятых, к ситуациям системы "учащиеся— учащиеся". В-шестых, к конфликтным. От этих характеристик зависит выбор способа разрешения данной ситуации. Ситуация является нестандартной, и мастеру придется ее решать творчески, руководствуясь лишь общепедагогическими принципами.

Возникающие учебные ситуации, а также ситуации, создаваемые в целях обучения, многочисленны и классифицируются по содержанию: ситуации проблемные, политехнические, производственно-технические.

Проблемная ситуация — это ситуация, порождающая познавательную потребность вследствие невозможности достичь цели посредством уже имеющихся знаний и выработанных способов действия. Через проблемные ситуации в обучение вносится проблемность как тип обучения.

Проблемная ситуация — это ситуация затруднения, познавательная конфликтная ситуация. Она активизирует учебную деятельность. Особенность ее заключается в том, что она возникает в самом процессе обучения, а не преподносится учащимся в готовом виде. Проблемные ситуации позволяют повысить познавательную активность учащихся, их интерес к обучению, вызывают личностные отношения к познавательной деятельности.

В качестве примера проблемной приведем ситуацию, возникшую на уроке производственного обучения. Будущий токарь, выполняя учебно-производственное задание, обратил внимание на то, что канавочные резцы выходят из строя значительно быстрее проходных. Объяснив это повышенным перегревом канавочных резцов и появлением на них микротрещин, учащийся отрегулировал подачу эмульсии таким образом, что в зоне резания охлаждение стало более интенсивным. Но, однако, желаемый результат не был достигнут, стойкость канавочных резцов даже снизилась. На практике учащийся увидел, что опытные токари вообще не пользуются эмульсионным охлаждением. Так возникла проблемная ситуация, поскольку учащийся столкнулся с парадоксом, отрицающим физические законы. (Использование политехнических ситуаций в профессиональной подготовке учащихся: Метод. рекомендации // Сост. Ю.С. Тюнников; АПН СССР. Казань, 1986. С. 6.).

Проблемная ситуация имеет определенную структуру. В ней выделяют четыре основных компонента. Первым компонентом является *неизвестное* (знание, способ действия). Нужно подобрать такое задание, в котором новое знание, подлежащее усвоению, не дается в готовом виде, его следует добывать самим учащимся. Вторым компонентом — *потребность*. Используя неизвестный компонент и другие средства, у учащихся надо вызывать желание добывать неизвестные им знания или овладевать новыми способами действия, пробуждать у них интерес к познанию, постижению. В противном случае незнание не побуждает учащихся к действию. Проблемная ситуация без личной заинтересованности распадается.

Третий компонент — ядро ситуации, которое выявляется, осмысливается, — *противоречие*. Противоречие существует между ранее сложившимися знаниями и умениями и фактом, опровергающим их.

Наконец, четвертый компонент — возможности учащихся — включает самостоятельный поиск неизвестного компонента, осмысление противоречия, возбуждение познавательного интереса. Проблема должна быть учащимся доступной, не превышающей их возможности.

Для проектирования проблемных ситуаций необходимо знать их *типы*.

К первому типу относятся проблемные ситуации, построенные на незнании или недостаточности знаний у учащихся для объяснения нового факта.

Ко второму типу — ситуации, в которых ранее полученные знания применяются в новых условиях.

К третьему типу — ситуации по разрешению противоречий между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа.

К четвертому типу — ситуации по разрешению противоречий между практически доступным способом выполнения задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования. (*Махмутов М.И.* Организация проблемного обучения в школе. М., 1977. С. 94—96.).

Создание проблемных ситуаций, хотя и является сложным и трудоемким для педагога, позволяет ему более глубоко анализировать учебный материал, лучше его адаптировать к возрастным и индивидуальным особенностям учащихся. Проблемность в обучении, а это самое главное, помогает поднять качество обучения, пробудить интерес у учащихся, улучшить понимание ими материала, облегчить его запоминание.

Политехнические ситуации строятся на политехнических знаниях и умениях. Политехнические ситуации всегда связаны с техникой, технологией, трудовыми процессами и выражают отношение учащихся ко всему перечисленному. Политехнические знания охватывают социальные, технические, технологические, экономические и др. Политехнические ситуации возникают, как правило, при выявлении противоречий отдельных сторон техники и технологии, при раскрытии научных и конструкторских основ различных объектов производства.

Политехнические ситуации обладают высокой информативностью. Они способны повысить активность учащихся в освоении профессии.

Будущим станочникам, слесарям-монтажникам, наладчикам автоматических линий может быть предложена следующая политическая ситуация.

Преподаватель после усвоения учащимися основного материала по теме "Поляризация света" (курс физики) показывает на примере сахариметра и прибора для обнаружения деформаций практическое применение явления поляризации света.

После того как принципиальная схема разобрана, учащимся предлагается сконструировать устройство, получившее в технике название "ячейки Керра". Задаются исходные элементы: два поляроида и прозрачная ячейка с жидкостью. Учащимся объясняется, что свойство данной жидкости позволяет ей под действием приложенного электрического напряжения поворачивать плоскость поляризации света, проходящего через нее. Подчеркивается особенность данного устройства: угол поворота пропорционален величине напряжения. Ставится задача: предложить конструкцию электрического переключателя (вентиля).

При самостоятельном выполнении задания возникает проблемная ситуация, связанная с моделированием принципа действия переключателя (на основе систематизации и анализа усвоенных научных понятий). В процессе моделирования необходимо установить структурные связи и построить функциональный контур данного устройства. Определяется последовательность элементов: два поляроида и между ними прозрачная ячейка с жидкостью. Определяются направления поляроидов и угол поворота плоскости поляризации, осуществляемый жидкостью, для случая "луч проходит".

Преподаватель сообщает о ценнейшем качестве сконструированного устройства. Оно состоит в чрезвычайном быстродействии переключателя (10^{-6} с). Ставится дополнительная проблема: укажите технические объекты и условия, где могут быть использованы важные качества "ячейки Керра". (Применяется методический прием политехнического обобщения). Таким образом, актуализируется производственный опыт учащихся и задается главное направление поисковой деятельности.

В этой ситуации выделяются компоненты: описание исходных условий, фактор новизны, поисковое предписание, корректирующая информация, результат. (См.: Использование политехнических ситуаций в профессиональной подготовке учащихся. С. 30—31.).

Производственно-технические ситуации способствуют профессиональному становлению будущих рабочих. По сути эти ситуации очень схожи с политехническими, но разница заключается в том, что они возникают непосредственно в процессе труда из его конкретных проблем. Например, мастер организует урок производственного обучения через создание бригад в учебной группе. Он создает принципиально новую ситуацию, приблизив обучение к особенностям производства.

Специалисты утверждают, что производственно-техническим ситуациям присущи черты целостного явления из области производственной деятельности. В каждой такой ситуации представлены и технический объект, и познающий его учащийся, и руководящий педагог, в ней есть и фактор новизны. Производственно-техническая ситуация имитирует динамическую систему взаимодействия рабочего с техническим объектом.

Производственно-технические ситуации объединяются в две большие группы: объективно-поисковые и инициативно-поисковые. Первая группа ситуаций возникает в учебно-профессиональной деятельности при изменении условий и содержания труда (замена старого оборудования, использование нового инструмента, совмещение трудовых операций и т. д.). В этом случае сами условия как бы способствуют рождению ситуаций. Вторая группа ситуаций создается преднамеренно самим мастером, преподавателем или даже учащимся.

Главное назначение этих ситуаций в учебном процессе — формировать у учащихся политехническую ориентацию. Политехническая ориентация — это способность будущего рабочего разбираться в сложных ситуациях и готовность их разрешать на основе всех полученных знаний и умений, использования широкой производственно-технической информации. Формировать такую ориентацию в обучении можно только через политехнические и производственные ситуации. Фактически это ориентация учащихся в сфере труда.

В процессе решения производственных ситуаций учащиеся обучаются сущностному, интегративному и прогнозному видам анализа технического объекта. В качестве примера приведем одну из ситуаций — фрагмент занятия по курсу "Материалы и технология машиностроения". С помощью серии вопросов преподаватель создает производственно-техническую ситуацию с прогнозным анализом для будущих станочников-металлистов.

Преподаватель: "Можно ли по удельному весу в производстве шлифовальных операций судить о прогрессивности отрасли?"

Учащиеся: "Да, можно, т. к. удельный вес шлифовальных работ свидетельствует о сокращении до минимума промежуточных циклов обработки. Это одно из основных направлений повышения эффективности металлообработки. Заготовка сразу же подается на конечные операции. Вот почему к наиболее прогрессивным относят подшипниковое производство. Заготовки здесь делают настолько чисто и точно, что их в основном только шлифуют".

Преподаватель: "Какие недостатки характерны для самих шлифовальных работ?"

Учащиеся: "Как правило, шлифовальные станки — это специализированные полуавтоматы. Они сложнее и дороже универсальных станков. Главный металлорежущий инструмент здесь — абразивный круг, который имеет немало недостатков. Для того чтобы снять металл толщиной в несколько десятков долей миллиметра, требуется сделать несколько проходов. Конечно, это резко снижает производительность шлифовальных станков".

Преподаватель: "Какая обработка здесь была бы более эффективной?"

Учащиеся: "Обработка резанием. Режущие инструменты в данном случае более производительны. Однако такие инструменты должны обладать целым рядом свойств: выдерживать ударную нагрузку, резать каленую сталь, не изменять структуру закаленной поверхности и др."

Затем преподаватель ставит проблемный вопрос, создающий ситуацию прогнозного анализа: "Какие изменения вызовет внедрение в массовое производство инструментов из поликристаллов нитрида бора?"

Учащиеся анализируют эту ситуацию, определяют факторы внешней среды, которые надо учитывать при ее решении. (См.: Использование политехнических ситуаций в профессиональной подготовке учащихся. С. 40 - 41.). В соответствии с поставленной проблемой прогнозируются изменения в производстве. Эту часть занятия целесообразно проводить в виде дискуссии.

Такие учебные ситуации включаются в педагогический процесс на уроке. Они концентрируют информацию и энергию учащихся и педагогов по ее использованию. Ситуации могут создаваться на всех этапах урока, во всех его подструктурах.

К *воспитательным* ситуациям в широком смысле относятся учебные, а также те, которые возникают и создаются во внеучебной деятельности учащихся. По сути это ситуации, охватывающие личностные качества учащегося в целом. Воспитательные ситуации во внеучебной деятельности учащихся бывают как преднамеренно созданными, так и стихийно возникшими, как оригинальными, так и стандартными, часто повторяющимися, как бесконфликтными, так и конфликтными, критическими.

Наиболее часто в училищах возникают ситуации, связанные с дисциплиной, с организацией самообслуживания, с посещаемостью, с выполнением домашнего задания и др. На эти ситуации накладываются ситуации межличностных отношений. В этом случае нередко возникают ситуации морального творчества, поиска новых оригинальных нравственных способов разрешения конфликтов.

Рассмотрим несколько таких ситуаций. Учащиеся выехали на уборку картофеля в колхоз. Мастер распределил участки и определил объем работ. Ситуация типичная. К концу рабочего дня у некоторых учащихся участки оказались неубранными. Они это объяснили тем, что на их участках оказалось больше картофеля, чем на других. Возникла ситуация: учащимся, не справившимся с заданием, надо помочь, а окончившие работу ссылаются на обещания мастера отпустить их сразу после окончания своей работы. "Неизвестный" компонент здесь состоит в добавлении нового условия: отстающим нужно помочь. Потребность учащихся, закончивших работу, состоит в том, чтобы уехать домой, но удовлетворить ее можно только после выполнения задания отстающими. Противоречие в ситуации кроется между установкой на выполнение только своего задания и невозможностью воспользоваться результатом, т. е. невозможностью уехать домой. Разрешить это противоречие можно только оказав помощь отстающим или после длительного ожидания конца их работы. Как быть в этой ситуации? Как в ней поведут себя участники?

Другая ситуация. В ученической производственной бригаде шло распределение заработной платы на основе коэффициента трудового участия (КТУ) каждого учащегося. Возникла ситуация: один из членов бригады был несогласен с оценкой своего труда. Учащийся объяснил, что он старался помочь многим по их просьбам, нередко за счет своей работы, кроме того, он сказал, что его часто использовали на разных работах. Это была правда. В данном случае пришли в противоречие установка на определенное задание и реальные условия его выполнения, в том числе внутренние (психологические). Мастеру пришлось искать выход из этой ситуации.

Таких ситуаций множество. Особенность каждой в том, что вступают в противоречия отношения между участниками педпроцесса: организационно-педагогические и нравственно-психологические. В этих случаях нужно проявлять творчество, т. е. находить нестандартные, оригинальные решения.

Разрешение некоторых ситуаций приводит их к критическому состоянию. Из обычной бесконфликтной ситуация превращается в критическую, в которой разрушены все педагогические расчеты, планы. В критической ситуации требуется быстрое решение, пересмотр ранее принятых критериев, положений, нормативов. Критическим ситуациям, как правило, нет аналогов.

Критические конфликтные ситуации чаще всего возникают у педагогов с авторитарным стилем работы. Нередко они возникают из-за нежелания учащихся выполнять дисциплинарные требования, высказанные в резкой категорической форме, реже — из-за расхождения мнений учащихся и педагогов.

Многообразие ситуаций в деятельности учащихся и педагогов превращает педагогическую работу в ПТУ в ситуативную. Как бы ни ориентировались преподаватели на цели педагогических систем и процессов, действуют они ситуативно, через ситуации. Поэтому педагогу необходимо овладеть их проектированием. Даже в случайно возникших ситуациях умение проектировать оказывает помощь при их анализе и нахождении решений.

Проектирование ситуаций осуществляется, как мы уже говорили, в форме конспекта урока как его часть, а также мысленно и в виде методических карточек обеспечения урока. Педагог накапливает карточки, которые он использует по мере надобности. Архивы карточек можно хранить с помощью ЭВМ. В любом из этих случаев ситуации проектируются одинаково.

Все начинается с анализа условий учебной и внеучебной деятельности учащихся. В первую очередь анализируются цели и задачи педагогических систем и процессов, в рамках которых создаются или возникают ситуации. Эта информация осмысливается для того, чтобы привести в соответствие с ней или вывести из нее частные цели (задачи) конкретных педагогических ситуаций. Расхождение этих целей крайне нежелательно. Цели ситуаций должны быть подцелями целей педагогических процессов. На уровне ситуаций цель осмысливается как ответ на вопросы: зачем мы это делаем? что это даст учащимся? как с помощью создаваемой ситуации можно достичь общей цели педагогического процесса? и др.

Далее анализируются возможности учащихся и педагогов, их знания, практический опыт и личностные качества. Продуктивность ситуации во многом зависит от ее участников. С возможными участниками ситуации соотносится цель (задача). От места ситуации на уроке и ее продолжительности очень многое зависит.

Этап актуализации знаний допускает включение ситуаций, которые полностью базируются на ранее усвоенном материале, но допускает и формирование новых понятий, обобщенных выводов и суждений.

Второй этап урока — формирования новых понятий и способов действия — может включать любые ситуации.

Третий этап — формирования умений и навыков, т. е. этап применения знаний, — предусматривает использование ситуации обобщения знаний, обобщения способов взаимодействия с техническими объектами.

Можно проектировать ситуацию на весь урок, включая все его методические этапы. Тогда на первом этапе ставится проблема и анализируются условия ее разрешения. На втором — отыскиваются источники и способы разрешения проблемы, происходит ее разрешение. На третьем этапе получается результат и проводится анализ правильности разрешения проблемы.

Определив место, время и способ создания педагогической ситуации, педагог продумывает, кто будет участвовать в ней и как участники будут взаимодействовать. К способам взаимодействия участников педситуации могут быть отнесены диалоги педагога и учащихся, виды практической деятельности, поисковые задания и др.

Здесь предлагается обратиться к противоречиям в ситуациях. Вычленение противоречий возможно только при наличии конкретных участников ситуаций. Противоречия можно вскрыть только исходя из готовности участников ситуации, их потребностей.

Параллельно педагог подбирает методы и приемы для стимулирования потребностей учащихся как участников ситуаций. Это может быть поощрение, побуждение, внушение и др.

Проектирование ситуаций состоит не только в том, чтобы выбрать и обозначить все их условия, сформулировать противоречия и проблему, но и в том, чтобы проработать весь путь предлагаемого решения. В проектировании ситуации постановка и решение проблемы сливаются в один процесс.

При проектировании педситуации следует помнить, что нужен систематический подход. Создавать следует не отдельные ситуации, а комплексы ситуаций. Только применение систем ситуаций способно улучшить и обогатить педагогический процесс. При задании системы можно добиться самопорождения ситуаций, их взаимоперехода и развития. Это способствует непрерывному диалектическому движению знаний и умений, их росту.

Главные правила при создании педситуации:

не навредите воспитаннику, не провоцируйте проявления негативных качеств личности, отношений;

создавайте позитивные, стимулирующие воспитательные отношения с ориентацией на воспитанника;

не проектируйте жестко каждый шаг, мысли, чувства воспитанника и оставляйте "открытые зоны", предоставляя учащемуся самому решать часть проблем, оставляя за ним право на самостоятельность.

Если не соблюдать эти правила, то воспитанник попадает в условия жесткого управления "сверху"; его познавательная активность будет подавлена.

Далеко не все ситуации можно и нужно проектировать. В педагогическом процессе всегда должно быть место для импровизации. Педагогическая импровизация — это интуитивно-логический процесс создания и исполнения педагогически значимых элементов творческой деятельности. Учебно-воспитательный процесс ПТУ изобилует ситуациями, в решении которых импровизация может выступить как одно из наиболее эффективных средств.

Задания для самостоятельной работы

1. Восстановить в памяти одну из учебных ситуаций, участником которой вы были, обучаясь в школе или ПТУ. Определите, к какому типу ситуаций она относится, и составьте ее типологическую характеристику.
2. Возьмите проблемную ситуацию из практики или из литературы, проанализируйте ее структуру.
3. Разработайте самостоятельно политехническую и производственно-техническую ситуации.
4. Вспомните конфликтные ситуации, которые возникали между учащимися и педагогами в школе или ПТУ. Проанализируйте, какими путями (методами, приемами, средствами и т. д.) их разрешали педагоги.

4.10. Проектирование индивидуальных педагогических систем

Наличие индивидуального стиля профессиональной деятельности — признак сформировавшейся личности. Субъект остается самим собой во всех видах и формах деятельности. Если он не ищет способов действий, утверждающих его индивидуальность в каждом виде деятельности, то он может остаться "ограниченно годным профессионалом".

Педагогический стиль — это устойчивые и многократно повторяющиеся компоненты, связи, признаки и свойства педагогической деятельности, придающие ей неповторимость и оригинальность.

Стиль формируется с самого начала трудовой педагогической деятельности, но о его наличии можно говорить только тогда, когда мастер или преподаватель достигает уровня педагогического мастерства. Физиологической основой формирования стиля трудовой деятельности является динамический стереотип, поэтому откладывать создание собственного стиля на более зрелые годы нельзя. Напомним, что динамический стереотип как слаженная интегрированная система условно рефлекторных процессов формируется в результате многократного применения одних и тех же раздражителей в постоянном порядке следования.

В деятельности всех педагогов есть много общего, что требует от каждого из них одинаковых умений: общаться с воспитанниками, доступно объяснять учебный материал, контролировать знания и др. Но есть и такие умения, которые присущи всегда только одному преподавателю. Например, умения придумывать занимательные задачи, использовать юмор, вовлекать учащихся в анализ урока и т. д. Это единичные умения, которые педагоги приобретают сами.

При формировании индивидуального стиля деятельности огромную роль играют следующие факторы:

- свойства нервной системы, сила и подвижность нервных процессов, скорость формирования условных рефлексов;
- особенности тех педагогических задач, проблем, ситуаций, которые постоянно приходится решать педагогу в своей деятельности;
- постоянная тренировка, накопление опыта эффективного проявления личных способностей и индивидуальных особенностей;
- воспитание и самовоспитание творческой направленности;
- стимулирование педагогической индивидуальности в инженерно-педагогическом коллективе профтехучилищ со стороны руководства.

Формирование индивидуальной педагогической системы деятельности инженера-педагога происходит как поисковая деятельность. В ней педагог реализует свои способности и возможности. Если у педагога не будет творческого поиска, то это плохо отразится на его самочувствии, на отношении к учащимся. Психологи утверждают, что если человека лишают возможности самореализации, то у него возникают психосоматические болезни, т. е. болезни нервной системы. Нарушение поисковой деятельности как естественной функции человека, вмешательство в нее разрушают механизмы мозга, "он ломается, упрощая разум".

Именно к разрушению разума личности ведет излишняя стандартизация педагогической деятельности. Вдумайтесь в эти любопытные слова: "...интеллектуальные процессы мы привыкли оценивать по принципу их целенаправленности и результативности. А что отсюда следует? К какому выводу мы пришли? Что делать дальше? Мышление представлялось не самоценным, а служебным видом деятельности, который обязательно пристраивается к чему-то внешне полезному. Отсюда и привычка делать "выводы", "заключения", "обобщения", извлеченные из самого движения мысли, как ее конечный продукт. Внутри самих мыслительных систем господствовал принцип "единоначалия": все многообразие действительности выводилось из единого постулата, из первенства "идеи" или "материи", "опыта" или "рассудка", "воли" или "знания", "индивидуума" или "коллектива". При этом одно объявлялось главным, а другое — второстепенным, обесмысливалось, опустошалось, переходило на роль "подпорки" или "надстройки", лишаясь самостоятельного места и значения в мироздании. Мысли использовались инструментально, они становились "идеями" — орудиями подчинения и господства". (Эпштейн М. Указ. соч. С. 382 - 383.). Поэтому должно произойти крушение старого "массового" мышления педагогов, проявляться индивидуальность у каждого учителя, мастера. Индивидуальный педагогический стиль поможет развитию личности и общества.

Стиль деятельности педагога является основой для зарождения индивидуальной педагогической системы.

Индивидуальная педагогическая система — это вся совокупность деятельности педагога и учащихся, построенной на более полном использовании возможностей их личностей и дающей устойчивый эффект, способный к воспроизводству в других условиях и другими педагогами.

Признание существования индивидуальных педагогических систем изменяет устоявшееся мнение о подсистемах и подпроцессах как о неподвижных, устоявшихся. Обратимся к конкретным индивидуальным системам.

Педагог всегда ощущает недостаток средств для своей профессиональной деятельности. Часто ему не хватает средств, чтобы поддерживать дисциплину учащихся на уроке. Многие преподаватели пробуют изучать, опыт коллег, применять ту или иную педагогическую технологию. Но это не всегда удается, т. к. не всякий чужой опыт сростается с личными возможностями педагога. Несмотря на это, опыт педагогов-новаторов весьма поучителен, хотя бы тем, что является примером зарождения и развития индивидуальных педагогических систем в условиях единообразия практической педагогики.

Следует различать понятия "новация" и "инновация". Согласно словарю, *новация* — частичное обновление, изменение уже чего-то существующего; это новшество, связанное с заменой компонента, связи, одного свойства и т. п. *Инновация* — это принципиальное новообразование (по Далю: иной, иновидный). Отсюда родилось понятие "новатор". *Новатор* — человек, вносящий что-то новое, прогрессивное в существующие системы, процессы, явления. *Новаторство* — деятельность новаторов, течение, определяющее созидательную деятельность педагогов.

Движение педагогов-новаторов продолжает традиции российской педагогики. Еще задолго до революции его представляли К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, а в революционные и первые послереволюционные годы — С. Т. Щацкий, А. С. Макаренко. Сталинский режим подавил всякое новаторство, но стоило возникнуть в конце 50-х — начале 60-х годов "хрущевской оттепели", как появились педагогические работы В. А. Сухомлинского, липецкий опыт. В 80-е годы мы уже знаем больше имен педагогов-новаторов: В. Ф. Шаталов, Ш. А. Амонашвили, Н. Н. Палтышев, Ю. Д. Городков и др.

Опыт каждого из этих педагогов возникал в условиях удущья педагогической мысли и деятельности, но, несмотря на это, развивался и сейчас, в период демократизации, получил признание. В то время, когда педагогическая наука обслуживала государственные системы управления и отстала от жизни, педагоги-новаторы подняли упавшее знамя и спасли честь национальной педагогики. Они уже этим противопоставили себя официальной академической науке, которая подвергала критику те или иные их позиции.

Проанализируем общие черты, присущие работе педагогов-новаторов 80-х годов. Такое обобщение они сделали сами, часто встречаясь в период с 1986 по 1989 год и выработывая единую платформу. Отчеты об этих встречах регулярно публиковала "Учительская газета".

Всех педагогов-новаторов объединяют единые педагогические принципы. Они эти принципы сформулировали следующим образом: *гуманизм* ("человечность во все века"), *педагогика развития*, *непрерывность образования*, *культуросообразность*, (развитие культуры), *художественное развитие*, *развитие интересов*, *трудовое развитие*. Именно принципы являются системообразующими факторами их индивидуальных систем воспитания и обучения. Педагоги-новаторы воплотили эти принципы в содержании,

методах и формах педагогической организации воспитания. Эти принципы они противопоставили существующему авторитаризму и педагогическому невежеству. В центр своих систем педагоги-новаторы поставили личность учащегося, они отказались от широко распространенного педоцентризма. Новаторство советских педагогов 80-х годов оказало существенное влияние на становление российской педагогики 90-х годов.

У директора СПТУ № 115 г. Минска А. Х. Шкляра новаторская педагогическая система построена на реализации цели: создать условия для профессиональной подготовки специалистов высокого уровня. Принципы А. Х. Шкляра: опережающая материально-техническая оснащенность, хозяйственный расчет, подбор педагогических кадров в соответствии со своими представлениями о современном педагоге, опора на экономические знания, ориентация на конечный результат. Содержание системы — блочно-кольцевая система подготовки рабочих. Методы, которые преобладают в этой системе: хозрасчет, оплата по труду, поиск новой техники, работа в высоком темпе, интеграция в содержании и методах обучения, наглядные примеры, стимулирующие ступени (кольца) профессиональной подготовки. Формы организации педагогической системы: интегративные уроки, создание хозрасчетных объединений и др.

Система А. Х. Шкляра складывалась годами. Она базируется на педагогической идеологии автора, выражает его убеждения. Создавая эту систему, педагог самоопределялся в своей профессиональной деятельности.

Большинство педагогов-новаторов в своем творчестве обратились к преобразованию педагогического процесса в пределах урока. Рассмотрим опыт Н. Н. Палтышева и В. Ф. Шаталова.

Н. Н. Палтышев — преподаватель физики СПТУ № 1 г. Одессы. Ему удалось по-новому спроектировать преподавание физики будущим рабочим. В основу педагогического процесса им положены принципы воспитания у учащихся веры в свои силы, использования оценок только для поощрения успехов. Методика урока, по мнению Н. Н. Палтышева должна быть соизмерима с возможностями конкретных учащихся. Цель педагога — научить всех.

Особое внимание педагог-новатор уделял содержанию обучения физики. Отказавшись от традиционного поурочного изучения материала по темам, он выделил вопросы главные и второстепенные, темы "опорные" и "проходные". "Свернув" информацию вокруг 17 базисных формул. Н. Н. Палтышев получил огромный выигрыш во времени. За счет этого резерва времени он сумел обогатить методику обучения, значительно расширить и углубить разностороннее воспитание учащихся на уроке.

Все уроки физики новатор разделил на пять групп (этапов); уроки ликвидации пробелов в знаниях; уроки, обучающие умению учиться; уроки воссоздания нормального психологического климата; уроки творчества; уроки подготовки к экзаменам. Уроки всех этих групп имеют свои общие задачи, свою методику. Таким образом, складывается принципиально новый цикл технологии обучения, который сам автор выражает в трех понятиях: творчество — репродукция — творчество.

По-новому организованное содержание курса физики сочетается с обилием непривычных методов и приемов обучения: музыкой и цветомузыкой, стихами, живописью и т. д. На уроках применяется множество новых средств обучения — собственноручно сделанных приборов и приспособлений. При изучении темы "Свет" дисперсия возникает перед учащимися как красная, оранжевая, желтая, зеленая, голубая, синяя и фиолетовая радуга. Под звуки музыки Баха преподаватель рассказывает о квантово-волновом дуализме и электромагнитной природе света. На уроках талантливого педагога учащиеся вырываются из плена бездуховности.

Новаторство Н. Н. Палтышева состоит в том, что его уроки гуманны, а учебный предмет очеловечен. Палтышев создал "технологии доброты".

В. Ф. Шаталов — учитель физики из г. Донецка, известный во всем мире педагог, ученый, писатель.

Цель педагогического процесса у В. Ф. Шаталова — учить всех и давать всем прочные знания ("все дети талантливы"). Главный принцип педагогического процесса — открытие перспективы. "За безукоризненно выполненную работу без каких-либо дополнительных требований должна быть выставлена только "пятерка". Другие принципы: многократное повторение материала, опережающая теоретическая подготовка, повышенный темп обучения и экономия времени. (*Шаталов В. Ф.* Учить всех, учить каждого // Проф. техн. образование. 1987. № 7. С. 9. Там же. С. 7—10.)

Учебный материал В. Ф. Шаталов существенно переработал. Он создал из него крупные блоки, при многократном повторении эти блоки "свертываются" и "развертываются". Учебный материал оформляется в схему, конспект.

Разнообразны и методы, которые применяет В. Ф. Шаталов: объяснение, опорные конспекты (сигналы), озвучивание, символы, работа с учебником, письменное воспроизведение опорных сигналов, листы взаимоконтроля, листы открытого учета знаний и др. Соединение содержания обучения и этих методов в единый педагогический процесс производится новатором как поэтапная организация познавательной деятельности учащихся. Вот что об этом пишет сам В. Ф. Шаталов:

"Первый этап — развернутое, образно-эмоциональное объяснение учителем отобранных для урока параграфов. Второй этап — сжатое изложение учебного материала по опорному плакату, озвучивание, расшифровка закодированного с помощью разнообразных символов основных понятий и логических взаимосвязей между ними. Третий этап — изучение опорных сигналов, которые получает каждый ученик и вклеивает их в свой альбом. Четвертый — работа с учебником и листом опорных сигналов в домашних условиях. Пятый — письменное воспроизведение опорных сигналов на следующем уроке. Шестой — ответы по опорным сигналам (письменные и устные: тихие, магнитофонные, по листам взаимоконтроля и т. д). Седьмой — постоянное повторение и углубление ранее изученного материала". (*Шаталов В. Ф.* Указ. соч. С. 7.)

Педагогические процессы, оригинально спроектированные каждым из педагогов-новаторов, дают хорошие результаты: прочное усвоение учебного материала учащимися, устойчивую профессиональную ориентацию, увлечение учением всех учащихся. Каждый из этих процессов имеет свое системообразующее звено. У Н. Н. Палтышева — это идея воспитания человека через связь обучения с искусством, у В. Ф. Шаталова — идея создания постоянных опор в мыслительной деятельности учащихся. Педагогические системы новаторов, как видим, разные. У каждого из них своя педагогическая концепция, имеющая общественную ценность. Их можно сравнить с высокохудожественными произведениями искусства: эти концепции служат для нас эталоном подхода к педагогическому проектированию процесса на уроке.

В начале 90-х годов в образовательной системе России произошли существенные сдвиги: возникли альтернативное образование и альтернативная педагогика. *Альтернативное образование* развивается как дополнительное к традиционному, нередко как противоположное ему. Иногда его называют параллельным. Его сторонники считают, что надо разрушить традиционную образовательную систему, созданную тоталитарным режимом как систему подавления и сдерживания развития человека, и создать новую систему образования, подчиненную законам этого развития. Развитие альтернативного профессионального образования отражает изменение спроса на рынке рабочей силы и личные потребности граждан.

Альтернативная педагогика — это система научно-педагогического знания, противостоящая принятой в обществе государственной нормативной педагогике. Она развивается в рамках альтернативных движений, основанных на экологической философии. "Альтернативисты" считают, что ресурсы планеты ограничены, что производительные силы не могут развиваться прежними темпами, поэтому нужно отказаться от технократического мышления и технологического детерминизма. Они ратуют за формирование альтернативной культуры, альтернативного образования и образа жизни, за возвращение к человеку "как мере всех вещей". В задачи альтернативной педагогики входит выработка такого научного знания, которое способствовало бы гуманизации и экологизации

отношений между людьми, а также человеком, природой и обществом, созданию условий для саморазвития и самовыражения личности.

Альтернативное образование проявилось в создании частных и арендных учебных заведений, новых типов учебных заведений, отличающихся от традиционных школ и ПТУ. Это гимназии, колледжи, лицеи, высшие профтехучилища, реальные, коммерческие, аграрные, фермерские училища и др. Что касается педагогического процесса, то альтернативные тенденции здесь появляются в содержании образования и технологиях обучения. Широко известны технологии развивающего обучения, "погружения" и др. Многие технологии заимствуются из опыта зарубежной педагогики: вальдорской педагогики, школ Монтессори, Френе, Пиаже, Петерсона.

В альтернативное образование входят "авторские школы", созданные педагогами на основе собственных концепций. Эти концепции могут вырабатываться педагогами как результат собственного практического опыта, либо их основой становятся выводы специального экспериментального исследования. Авторские концепции, как и созданные на их базе авторские учебные заведения, проходят экспертизу и получают право на практическую реализацию.

Разнообразие содержания образования и образовательных технологий способствует развитию *авангардной педагогики*. В ее рамках разрабатываются и проверяются педагогические идеи и инновации, значительно отличающиеся от общепринятых и допускаемых в сфере образования, отражающие стремление части педагогов к поиску новой парадигмы воспитания и обучения молодежи. Авангардная педагогика намного опережает время, предлагая мореную и принципиальную перестройку в сфере теоретической и практической педагогики. Авангардная педагогика позволяет предвидеть и прогнозировать развитие содержания обучения и образовательных технологий на много лет вперед примерами могут служить Школа завтрашнего дня. Школа диалога культур, а также одно из направлений альтернативной педагогики — проективная педагогика. Развитие альтернативной педагогики, параллельной традиционной, — обычное явление в любом демократическом обществе, но при этом любое учебное заведение должно обеспечивать *стандарт образования*. В педагогике профтехобразования это *стандарт профессиональной квалификации*. С его помощью определяется качество профессионального образования по степени его соответствия общественно необходимым требованиям. Стандарт строится по четырем уровням: I — общая компетенция в профессии, способность производить разнообразную работу; II — более высокий уровень профессиональной компетенции, способность выполнять работу автономно и ответственно; III — высокий уровень компетенции, способность ответственно выполнять достаточно сложные, комплексные работы; IV — высокий уровень квалификации комплексных и специализированных работ, связанных с планированием профессиональных вопросов. На основе этих уровней определяется продолжительность обучения профессиям, соотношение теории и практики в обучении, диапазон тарифных разрядов, присваиваемая квалификация, минимум общего образования.

Педагогу становится все сложнее разобраться в многообразии форм организации, содержания и технологий обучения. Он постоянно выбирает, но, чему бы он ни отдавал предпочтение, в конечном итоге он создает свою индивидуальную педагогическую систему. Каждый педагог является творцом, проектирующим развитие своих воспитанников посредством выбранных средств, от него зависит успех любой технологии, любого содержания и любой формы организации образования.

Задания для самостоятельной работы

1. Выделите и оцените ведущие признаки стиля педагогической деятельности одного из преподавателей педагогических дисциплин вуза.
2. Прочтите одну из книг об опыте педагога-новатора и проанализируйте, в чем заключается новаторство в создании педпроцессов, педсистемы, в решении педситуаций.
3. Вспомните любого учителя в школе или ПТУ. Опишите особенности его педагогической системы.
4. Составьте инновационный паспорт на альтернативные ПТУ или альтернативную образовательную технологию, применяемую в профтехучилище.

АКТУАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

5.1. Смена образовательной парадигмы

Слово "парадигма" сегодня широко известно. В педагогический обиход оно вошло в семидесятые годы, способствуя сближению теории и практики. *Парадигма* - это исходная теория или совокупность теоретических положений, идей или убеждений, принятых основной массой ученых и практиков и используемых для дальнейшего развития той же теории и практики. Существует парадигма и в образовании относительно педагогического процесса, в нем осуществляемого. Известно, что оно пережило разные типы обучения — практический, догматический, объяснительно-иллюстративный, адаптивный. В этих названиях и заключена парадигма. В настоящее время вновь меняется ведущая образовательная идея — приходит развивающий тип обучения и на подходе этнокультурный тип. Согласно парадигме развивающего обучения образование должно способствовать становлению развивающего образа жизни человека, строиться на диагностике развития личности (а не на диагностике отбора и селекции, как сейчас), перейти от воспитания культуры полезности к воспитанию культуры человеческого достоинства.

Педагогический процесс очень сильно зависит от того, в рамках какой парадигмы он протраивается.

Практическое обучение — наипервейший тип образования. Оно строилось на непосредственной передаче опыта поколений "из рук в руки", через практическое совместное участие в осваиваемой деятельности и обучающего, и обучаемого. Это обучение часто называют опытно-практическим. Оно, как правило, носит индивидуальный характер, сильно зависит от личностных особенностей и опыта обучающего, растянуто во времени. Наиболее приемлемые методы обучения — показ, объяснение, наблюдение, повторение, упражнение и др. Практическое обучение осуществлялось фактически в производительном труде, в его рамках. Многие элементы практического обучения сохранились и активно используются ныне.

Догматическое обучение — один из первых широко описанных типов. Возникло оно в Западной Европе в самом начале зарождения массового образования. Поскольку это образование базировалось на изучении Святого Писания, его задачей было его объяснение, защита и заучивание. По сути это было схоластическое образование. В таком типе образования урок был прост. Учитель излагал новый материал, пересказывая текст или читая его по книжному источнику. Учащемуся вменялось внимательно слушать, запоминать и воспроизводить этот материал без изменений. Обучение было чисто репродуктивным. Если на уроке и допускался анализ текстов — догматов, то опять же по строго соблюдаемой схеме в целях толкования и доказательства истины. Так учили и математику, и географию, и историю. Все шло по раз заведенному порядку, единому плану, что не требовало от учителя ни особой эрудиции, ни творчества. Ни конспектов, ни сценариев уроков не разрабатывалось. Не требовалось творчества и от учащихся, а требовалось усердие, усидчивость, прилежание, исполнительность, да хорошая память. Догматическое обучение было связано с насилием над детской личностью. В школах применялись физические наказания, власть учителя была безграничной.

Справедливости ради, надо сказать, что в недрах этого обучения была выработана технология научных споров, диспутов, дискуссий, интеллектуальных состязаний, применяемые с учебными целями. На занятиях особое внимание уделялось умению придумать и формулировать вопросы, а также умению точно и полно на них отвечать. Очень ценились находчивость, знание священных книг, обращение к высоким авторитетам.

Многие элементы догматического типа обучения сохранились и с большим эффектом применяются и в современных школе, училище. Многие темы по математике, русскому языку, иностранному языку сегодня нельзя освоить без прямого заучивания, а на истории, литературе нельзя обойтись без диспутов. Каждый следующий тип обучения не был принципиально новым, а был ступенью развития предыдущего.

Объяснительно-иллюстративное обучение более продвинутое к ученику, его особенностям и нуждам. Информация, даваемая на таких уроках, анализируется, доказывается, иллюстрируется, т.е. подвергается более свободной обработке. Это делало обучение живым, наглядным и, конечно доступным.

Но и этот тип обучения, со временем, обнаружил свои недостатки. В нем сохранялась высокая репродуктивность, ставка делалась лишь на развитие памяти, а не всей личности ученика, учитель сохранял статус главного и почти единственного информатора, контролера и оценивающего успехи. Главным компонентом такого обучения были знания, навыки, умения, получившие названия ЗУНов.

Уроки, организуемые в этих двух парадигмах, по сути сходны. Они информационны, в смысле информативны, т.е. построены на передаче информации с ее последующим точным воспроизведением. В них меняются лишь методы передачи, а работа второй стороны, т.е. учащихся, остается неизменной.

Объяснительно-иллюстративные уроки до сих пор сильно распространены в наших школах и училищах. Именно от них пытаются отойти реформаторы и провести их в "режим развития". Именно их называют традиционными.

Однако, до перехода к парадигме развивающего образования многие цивилизованные страны пережили, освоив на практике идею адаптирующего обучения.

Суть адаптирующего (адаптационного) обучения состоит в его направленности на подготовку человека к жизни в конкретном обществе, на его приспособление к конкретной цивилизации, культуре, экономике, структуре власти, производству и т.д. Человек, интегрированный в общество, принимающий его, способствующий его укреплению и расцвету — вот идеал выпускника образовательного учреждения, работающего в режиме адаптирующего обучения.

Урок в этой парадигме проводится с еще большей активной позицией учителя и учеников в их постоянном взаимодействии. Главным принципом обучения становится требование связи с жизнью, с практикой конкретной окружающей среды, требование использования самых разнообразных источников информации. В этой системе обучения уже не муштруют детей, не "натаскивают" их знаниями. Напротив, формируют личную диспозицию, практико-ориентированную мотивацию учения, расположенность к учителю и учению, помогающему находить себя в жизни. На уроке учитель постоянно создает проблемные ситуации, ситуации выбора и оценки, использует массу самостоятельных работ и саморегулируемых заданий, применяет самоконтроль и часто водит и возит учащихся на экскурсии, организует встречи с "интересными" людьми.

Развивающее обучение — это еще один шаг в создании природосообразного, естественного, ненасильственного образования. Это обучение, в котором развитие человека является не побочным продуктом, а прямой и главной целью. Развивающее обучение протраивается на субъективации позиции учащегося. На таком уроке он думает, размышляет, догадывается, сопоставляет, а главное — много самопланирует, самоконтролирует, самооценивает, саморегулирует свою учебную деятельность. И все благодаря специфике постановки учебных задач и заданий. Развивающее обучение во многом является личностно-ориентированным обучением.

В рамках этого типа обучения идут постоянные поиски новых решений целого ряда учебных вопросов, все, мешающее ему, убирается из методики или заменяется другим. Примером может служить безотметочное и источниковое обучение.

На широкое внедрение в наших школах и училищах развивающего обучения в виде технологии, разработанной Л.В.Занковым, В.А.Давыдовым, возлагают большие надежды. Однако, можно высказать ряд сомнений. Во-первых, прямой переход объяснительно-иллюстративного типа обучения к развивающему чрезвычайно труден, если возможен вообще. Если, конечно, имеешь в виду массовую практику, а не отдельных талантливых педагогов. Между этими типами стоит адаптивное обучение. И образовательное учреждение в целом, и педагогический процесс на уроке конкретно должны быть сами интегрированы в общество и готовить такого ученика. Именно этот этап перестройки образования, превращение его в общественно-государственное, отвечающее потребностям людей, мы и переживаем. Глубоко убеждена, что истинно развивающее обучение может состояться на адаптированном образовании.

Во-вторых, развивающее обучение как тип образования, не может быть представлен только одной технологией школы Занкова и Давыдова. В его рамках необходимо сосуществование разных развивающих технологий, ибо дети разные, возрасты разные, условия тоже. Не зря уже раздаются голоса о том что занковская и давыдовская методика посылна не всем, а очень подготовленным и уже развитым детям - для их поддержки и движения в "зоне ближайшего развития". Именно с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей и, кстати, учителей, должны и могут существовать разные технологии развивающего обучения. Разве таковыми не являются саморегулируемое обучение, уроки в школе диалога культур, "погружение", КСО — коллективные способы обучения ?

Практика реформирования образования в современной России породила, а точнее сказать — возродила такое направление педагогической мысли, как сознание национально ориентированных образовательных учреждений. К этому подтолкнула идея регионализации образования, провозглашенная в Федеральной концепции его развития.

Идея *национально-ориентированного образования* означает такое построение принципов, его содержания и технологии обучения, которые позволяли бы учащемуся воспитываться в культуре своей нации, своего народа, осваивать ее и способствовать ее дальнейшему сохранению и развитию.

Будучи русским человеком, работая и проживая в русском окружении, мы будем говорить о русской национальной школе. Для начала констатируем тот факт, что сама идея не нова. Так или иначе о ней писали, говорили многие великие личности прошлого: М.В.Ломоносов, А.С.Пушкин, Ф.М.Достоевский, К.Д.Ушинский и др. Восстанавливаемый ныне с большим трудом этнокультурный подход к образованию русского народа связан с реализацией таких педагогических принципов, как природосообразности и культуросообразности обучения и воспитания. Такой подход свойствен и другим народам России.

Идеи построения русского национального образования не конкурируют и не заменяют парадигму развивающего обучения. Напротив, они взаимно обогащают друг друга. Развивающим обучение, во истину может стать только тогда, когда оно природосообразно и культуросообразно. Именно эти его качества превратят развитие из самоцели в средство духовного воспитания человека. А не наоборот, как в спешке реформ многие теоретики и практики стали трактовать это понятие.

Идея этнокультурного обогащения образования сделает его гуманизированным и экологизированным. Этот подход реализуется в следующих идеях и действиях:

- воспитание в детях положительных черт русского национального характера, русского типа поведения и образа жизни;
- приобщение детей к глубокому познанию своего родного языка, истории, литературы как наиболее способствующих ускорению народа, возрождению его национального самосознания и достоинства;
- учет и уважение в детях и их родителях особенностей русского национального поведения, общения, интересов, ценностей, привычек, обычаев, традиций;
- полное использование национальной культуры как источника формирования национально ориентированного содержания образования и образовательных технологий;
- обращение к православию как исторически формирующей основе русского менталитета;
- воспитание в детях чувства патриотизма, искренней преданности и любви к своему народу и Родине — России;
- воспитание дружественных отношений ко всем народам, расширение знаний о них, их культуре.

Реализация этнокультурного подхода к развитию отечественного образования уже началось у целого ряда национальностей России. Последним в это движение вошло русское учительство. Первый опыт построения национально ориентированного образования позволил уже сегодня отойти от вульгарно понимаемого интернационализма, атеизма и общечеловеческих ценностей. Появились надежды, что российское образование будет поистине народным и интересным для обучающихся.

5.2. Демократизация воспитательных отношений

Демократизация воспитательных отношений в профессиональных учебных заведениях — насущнейшая проблема. Об этом говорят многочисленные обследования состояния дел в училищах. Так, в 15 из 24 обследованных нами училищах г. Екатеринбурга педагоги признают господство авторитаризма как в отношениях администрации с педагогами, так и в отношениях педагогов с учащимися. В 12 училищах — устоявшийся стиль неуважения к личности ученика. В десяти училищах из 24 налицо формальное бюрократическое отношение к урокам и, особенно, к организации внеучебной деятельности. В 17 — сложился жесткий централизм власти директора. В семи — имеются факты, подтверждающие существование культуры силы. Пороков, характеризующих отсутствие демократичности в ПТУ, немало. К перечисленным можно добавить чиновничество, функционерство, догматизм, администрирование и т. д.

Учреждения профессионально-технического образования долгое время вбирали в себя отторгнутых школой ребят. Немало их и здесь не находили себя, уходили от предложенной системы воспитания и обучения в свой мир, замыкались, вели чуждый общепринятым нормам образ жизни. Это так называемые маргинальные дети, т. е. отвергнутые обществом, коллективом данного учебного заведения, вступившие в конфликт с общечеловеческими нормами и требованиями жизни. Педагогический коллектив и часть благополучного ученического ведут с ними постоянную борьбу: обсуждают, изгоняют, выносят выговоры, уговаривают и убеждают. Те, в свою очередь, изобретают свои способы защиты.

Маргинальность, усиливающаяся в ПТУ, как правило, есть продукт распада воспитательных отношений, начавшегося еще в школе. И учащихся маргинального характера в училище не менее 30%, т. е. почти каждый третий и более. Они находятся в состоянии то скрытой, то открытой войны, конфронтации с педагогами.

В этих условиях вести подготовку полноценного рабочего практически невозможно. И авторитарность со стороны педагогов, и маргинальность со стороны учащихся — звенья одной цепи: то и другое возникает в условиях, когда нет выхода творческому потенциалу личности учителя и ученика, когда нет свободы в выборе содержания и методов обучения.

Критическая оценка существующего положения дел в ПТУ побудила создателей концепции профтехобразования выделить демократизацию в качестве основного педагогического принципа его развития. Становясь педагогическим принципом, демократизация начинает определять характер педагогических систем, процессов и ситуаций, а через них менять реальные воспитательные отношения в ПТУ.

Напомним, что принцип демократичности (демократизации) педагогического процесса означает предоставление учебным заведениям, учащимся и педагогам достаточных и необходимых свобод для успешного осуществления педагогического процесса. Его реализация также включает: достаточное материально-техническое и экономическое обеспечение педагогического, повышающее его мобильность и творческий потенциал; наличие помощи и контроля со стороны общественности и родителей; достаточно высокую правовую обеспеченность; защиту прав педагогов и учащихся; высокое информационное обеспечение; наличие развитого самоуправления учащихся и педагогов, самоорганизации и самообразования; гуманный и правовой стиль отношений педагогов и учащихся.

Реализация этого принципа в практике ПТУ позволит создавать наиболее благоприятные условия для абсолютного большинства воспитанников и педагогов. В качестве примера можно взять системы А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, В. Ф. Шаталова, педагогический процесс который охватывал своим благотворным влиянием практически всех учащихся, каждому в нем находилось достойное место. В служении педпроцесса большинству заключена суть демократизации в педагогике.

В современной системе образования, в частности в профтехсистеме, сложилось противоречие, когда уровень сознания и общественная потребность в демократизации стали не совпадать с авторитарными системами народного образования, явно отстающими от уровня общественного развития и потребностей. Отсюда вытекает проблема поиска путей и средств демократизации педагогических систем, процессов и ситуаций. Для инженера-педагога эта проблема в итоге приводит к необходимости такого проектирования педагогических систем, процессов и ситуаций, чтобы они из авторитарных, сугубо государственных превратились в общественные и демократические.

Любая назревшая проблема требует прежде всего знания своего содержания и тех понятий, которыми оперирует педагог, стремясь к ее разрешению. Напомним, что у каждого из нас есть свое "понятийное поведение", соответствующее знанию основных понятий, представлению о них. У каждого педагога складывается свой словарь, свой поведенческий тезаурус. О нем и пойдет речь.

Демократизация конкретных воспитательных отношений в училище во многом зависит от демократизации общественной жизни, производства, политики, экономики и государственного устройства. Но она зависит и от педагога, его личности и конкретной деятельности. Мы говорили о том, что образование, его учебно-воспитательные учреждения сами могут стать способами демократизации общества.

Демократизация воспитательных отношений как деятельность педагогов включает в себя:

- экономическую самостоятельность училища,
- гуманизацию воспитательных отношений,
- деполитизацию воспитательных отношений,
- правовое обеспечение деятельности участников воспитательных отношений.

Только в единстве эти компоненты способны повлиять на реальную, а не воображаемую демократизацию воспитательных отношений в училищах. Всякие полумеры положения не изменят. Рассмотрим кратко каждую из составляющих.

Экономическая самостоятельность училища связана с переходом училищ к деятельности в условиях рынка. Такому учебному заведению, как профтехучилище, предстоит освоить все виды собственности, рынок труда и рабочих мест и готовить для него своего выпускника. Поэтому нужна новая экономическая модель педагогической системы ПТУ, колледжа. Экономизация как компонент демократизации воспитательных отношений выражается в следующем:

- в расширении источников финансирования учебных заведений ПТО за счет целевого вложения предприятий, отчислений из местных бюджетов и предпринимателей, добровольных взносов родителей и других граждан;
- развитие хозяйственно-производственной деятельности самих учащихся и педагогов посредством оказания платных услуг населению, создания кооперативов, акционерных и арендных образований и т. д.;
- фундаментальной экономической подготовке преподавателей ПТУ, и, конечно, учащихся, обогащении их знаниями в области менеджмента и маркетинга.

Однако экономическое обеспечение не гарантирует полной демократизации. Нужна *гуманизация воспитательных отношений* в ПТУ. Сущность гуманизации — в ориентации всего учебно-воспитательного процесса на личность учащегося и педагога, их развитие. Демократия предполагает определенные человеческие контакты, отношения между человеком и миром, одновременно утверждает принципы, которые дают уверенность в законности поведения, учат различать справедливость и несправедливость, добро и зло, правду и ложь, допустимое и запретное. Переориентация учебно-воспитательного процесса и воспитательных отношений на личность учащегося и педагога ставит наши педагогические ценности в разряд общечеловеческих, деидеологизирует педагогические системы, процессы и ситуации.

Гуманистические приоритеты проявляются в понимании учащегося как активного субъекта воспитательных отношений, любой деятельности, организуемой в ПТУ с его участием. Только в роли субъекта индивид свободен и способен стать ответственным, справедливым, сформироваться в духе мира и дружбы, сознания своего долга перед своими близкими и обществом. Лишь став субъектом любой деятельности (учебной, трудовой, спортивной, общественной), учащийся может развивать свою творческую индивидуальность. Следовательно, гуманизация воспитательных отношений в училище неизбежно приведет к приоритету потребностей, интересов, склонностей и желаний учащихся. Таким образом, стремящемуся к демократии через гуманизацию педагогу нельзя будет абсолютизировать свои представления об учащемся и свою власть над ним, придется отказаться от фетишизации государственных задач и программ обучения и воспитания. Целью любых педагогических систем, процессов и ситуаций для истинного педагога всегда является развивающаяся личность воспитанника. Системы, процессы и ситуации вторичны по отношению к ней, лишь средство ее воспитания.

Что включает в себя понятие гуманизации воспитательных отношений? Прежде всего экологизацию воспитания, т. е. педагогических систем, процессов и ситуаций. Человек, как известно, существо биосоциальное. Поэтому любые педагогические проекты, технологии обязаны проходить экспертизу на "вредность" для здоровья и развития как учащегося, так и педагога. Какие мероприятия ни проводились бы в училище, какой труд ни организовывался бы, какой режим работы и питания в нем людей ни создавался бы — все в первую очередь направляется на охрану жизни и здоровья учащихся и педагогов, соблюдение гигиены, создание хорошего настроения, всеобщего комфорта. Экологическая защита учащегося и педагога является одной из форм их гуманистической защиты.

Гуманизация воспитательных отношений — это обращенность к культуре человека, его историческим и национальным корням, его духовности. Это связано с гуманитаризацией всего образования в ПТУ. Духовность, в итоге есть нравственно-этический уровень бытия человека. Духовность — это воплощение в человеческой личности нравственного закона бытия.

Без гуманизации практически невозможно демократизация образовательных учреждений. Гуманизация воспитания и обучения есть базис, основа демократизации. Посредством ее формируется предрасположенность подрастающего человека ко всяким демократизированным действиям.

Деполитизация воспитательных отношений — самый сложный компонент из демократизации. Сегодня это выражается в отказе от идеи классового воспитания, от создания политических организаций. Выражается это также в департизации образования и запрете любой партийной деятельности в учебных заведениях, в отказе от ВЛКСМ, через который десятилетиями мы организовывали всю внеучебную деятельность учащихся. Наконец, это выражается в признании права учащегося на выбор мировоззренческой системы, а не в насильственном формировании у всех одной, как раньше.

Деполитизация ПТУ как особой педагогической системы позволит перейти от формирования упрощенного массового сознания рабочего к формированию его механизмов, что неизбежно потребует значительно большего профессионализма от педагогов и особенно мастеров производственного обучения, а также создаст, наконец, условия для нормальной профессиональной подготовки учащихся. Многопартийность, плюрализм, гласность и свобода слова — общественные явления которые создают благоприятную основу деполитизации всей системы образования.

Экономизация, гуманизация и деполитизация педагогических систем, процессов и ситуаций невозможны без определенной их *правовой обеспеченности*. Педагогам и учащимся нужна правовая защита, чтобы в своем взаимодействии перейти на принципиально новые воспитательные отношения. Защитный механизм состоит в предоставлении педагогам и учащимся соответствующих свобод необходимых и регулирующих их позитивные отношения.

Предоставление свобод — это создание условий выбора из того, что мы называем истинным или ложным, добром и злом, красотой и безобразием. До сих пор мы воспитывались в тоталитарной системе образования, где власть и господствующая идеология брали на себя всю ответственность за человеческое поведение, монополируя право решать, что есть добро, правда, красота. Она исторически не оправдала себя, нанесла человеку только ущерб.

Правовые нормы, регулирующие экономические и гуманистические отношения в училище, должны обеспечивать эффективность воспитательных отношений. Согласно им должны обеспечиваться определенная личностная автономия; права педагога на творческий труд, выбор технологии обучения и воспитания; право учащегося на выбор педагога, профессии, учебной группы, самому участвовать в формировании содержания образования, "портфеля заказов" для труда, определять цены, выбирать дальнейший путь после окончания училища и т. д. Права — это защита учащегося от произвола педагога, педагога от хамства учащегося, а того и другого от произвола администрации.

Для образовательного учреждения и особенно ПТУ правовая защищенность превращается в социально-экономическую, что чрезвычайно важно для будущих тружеников сферы материального производства. Им нужны социально-экономические, культурные, гражданские и политические права.

Создать новое училище, демократичное по стилю и образу своей деятельности, обращенное к своему воспитаннику, не так просто. Обстановка во многих не располагает к демократизации. Напротив, наши исследования, проведенные в 1990 году (Было опрошено более 100 педагогов разных училищ Свердловской области.), показывают, что самым мощным тормозом перестройки являются, по признанию работников училищ, собственные привычки и собственный опыт. 75% опрошенных педагогов указали главной именно эту причину торможения демократизации. 65% педагогов училищ признали в качестве тормоза административное давление. Мешают также устаревшие инструкции, что отметил 41% педагогов. Наконец, признается отсутствие в педагогике знаний о демократизации, путях и средствах ее реализации (37%).

Диагностика лежит в основе проектирования демократизированного педагогического процесса, и начать следует с рефлексии собственного мышления, собственных представлений о демократии и отношения к ней как средству воспитания. Педагог в первую очередь должен приложить все усилия, чтобы избавиться от отождествления государства и человека, человека и системы. Педагоги в первую очередь должны принять идею личности как субъекта системы образования, следовательно, любого педагогического процесса. Утрата личностного начала в воспитании привела к социальной апатии, конформизму. Уже сегодня нужна технология включения каждого учащегося ПТУ в учебно-воспитательный процесс.

После диагностики и установления причин отставания демократизации в конкретном училище выбирается основное направление перестройки, определяется тактика. Так, если в коллективе многие педагоги ратуют за ужесточение режима учебы, за сохранение старых устоев, то следует двигаться по пути усиления методической учебы, просвещения, изучения опыта коллег, постоянных упражнений. В этом случае работу целесообразно вести индивидуально или мелкими группами.

Если же в училище сильно административное давление, то целесообразно идти через активизацию работы совета училища, разработку нового трудового соглашения администрации и педагогического коллектива, через выражение недоверия администрации и выборы, через педсоветы, перераспределение функций, через развитие самоуправления, как ученического, так и педагогического.

Если дело в устаревшей инструкции, можно ставить вопрос через печать, через органы власти об ее отмене или изменении. Некоторые положения инструкций можно упразднить решением коллегиальных органов власти в училище. Наконец, можно принять участие в разработке новых документов.

Если же педколлективу просто не хватает знаний, то дело поправляется простым просвещением и самообразованием.

Уровень развития педагогического и ученического коллективов уточняется из информации о состоянии экономизации, гуманизации, деполитизации педагогического процесса и правового обеспечения как компонентов демократизации.

Выбор направлений, определение этапных задач закладывается в моделях — *коллективном договоре с администрацией*, составляемом профсоюзом, *уставе ПТУ*— документе всего коллектива, в контрактной основе найма на работу педагогов — договоре или контракте. В коллективном договоре предусматривается защита администрацией интересов педагогов: предоставление материальных благ, нормирование деятельности и соответствующая затратам оплата труда, щадящие режим и условия деятельности и т. д. В уставе ПТУ отрабатываются новые отношения педколлектива и учащихся.

Далее начинается проектирование деятельности. Решение такой сложной актуальной проблемы, как демократизация воспитательных отношений в училище, связано прежде всего с изменением стиля жизнедеятельности, тона общения, оценок, стимулов и не выражается в мероприятиях. Такие изменения проводятся как модернизация старых, традиционных дел в училище.

Демократизация воспитательных отношений позволяет перейти к новым формам воспитания, прежде всего к деятельностным. Известно, например, что агрессивность происходит от неудовлетворенной потребности в деятельности, от деятельности в чистом виде, лишенной содержания. Преодолевая это, надо "создавать" содержательную и активную деятельность. Развитие гласности тоже, оказывается, невозможно без деятельности, иначе дискретируется сама демократия. Новых форм, способствующих развитию демократии, немало. При планировании надо учесть тягу учащихся именно к новому, современному.

Известно, что педагогическая деятельность влияет на характер педагога, особенно педагога-руководителя. У него появляется властность, решительность и нетерпимость, нежелание делиться властью, стремление подавить или отстранить способных коллег. Уговаривать таких педагогов стать демократичными почти бесполезно. Исправить характер помогут такие педагогические формы, как *выборы администрации и конкурсы педагогов, контроль учащихся и родителей через их участие в самоуправлении и соуправлении*. Для этого в училищах развиваются *советы ПТУ, попечительские советы*, проводятся *конференции учащихся*.

Любой педагог ПТУ, с одной стороны, должен почувствовать, что он защищен, с другой — что от его непрофессиональности и невоспитанности тоже защищены коллеги, учащиеся и родители. Учитель служит детям, родителям, народу и им подотчетен. Вот почему в работе училища следует развивать самоуправленческие и соуправленческие формы как формы социально-педагогического контроля и коррекции. Так, совет ПТУ, в который входят педагоги, родители, учащиеся и представители предприятий и организаций района, может изучать общественное мнение, организовывать отчеты и выборы, поддерживать прогрессивные инициативы, проводить научные и общественные экспертизы, распоряжаться денежным и материально-техническим фондом, организовывать дополнительные ресурсы, контролировать работу столовой и т. д.

К формам, демократизирующим педагогический процесс в училище, относится также целая группа форм деятельности учащихся во внеучебное время: диспуты, дискуссии, политбои, пресс-конференции, работа в клубах, а также кооперативах, арендный подряд, посещение школ (курсов) менеджеров, факультативов (курсов) иностранного языка, истории края и др. Понятно, что каждая из этих форм не сама по себе носитель демократической технологии. Они лишь потенциально обладают возможностями быть таковыми: через них можно высказать свое мнение, противостоять напору руководителя, нарастить свой гуманитарный багаж.

Особо следует остановиться на самовоспитании как составной части и конечном результате воспитания подрастающего человека. При демократизации недооценка этого компонента равносильна исключению личности из нее. Именно личность при демократически организованном педагогическом процессе берет на себя большую долю ответственности за профессиональную подготовку и воспитание. Для этого в ней и формируются механизмы саморазвития, саморегуляции, самоформирования. Следовательно, в педагогике надо так проектировать педагогический процесс, чтобы будущие работники имели возможность упражнять, сознательно проявлять самостоятельность, самооценку, самоанализ, самокритику, самопланирование и другие качества, входящие в состав самовоспитания и являющиеся его показателем.

5.3. Единство коллективного и индивидуального воспитания учащихся

Особенности индивидуальной человеческой жизни таковы, что она протекает всегда на виду у других людей и во взаимодействии с ними. В этой сложной системе взаимодействия выделяются устойчивые связи людей друг с другом, сохраняющиеся продолжительное время и направленные на осуществление какой-либо деятельности. Так, в школе и ПТУ создаются классы и учебные группы, кружки и секции, другие объединения учащихся. В семье тоже "плотные" связи и отношения ее членов. Такие же образования могут возникать по месту жительства ребят. Научить растущего человека комфортно чувствовать себя в этих общностях, приносить взаимную пользу — неизбежная и актуальная проблема педагогики.

Каждый студент, мы знаем, имеет некоторое представление о коллективе. Как правило, к коллективам он относит такие устойчивые общности, где их члены живут дружно, помогают друг другу, спаяны одними интересами и заботами, одной деятельностью. Это верное знание, но не полное. Наша задача — расширить и обогатить его на основе научных исследований и знаний практики ПТУ.

Начнем с понятия *личности*. Вспомним, что этим термином психологи обозначают довольно сложное образование. Личность трактуется как системное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении, характеризующее его включенность в социальные отношения. Для педагога важно уяснить роль предметной деятельности и общения в становлении личности. В данном случае "социальные отношения" — понятие очень широкое. Оно включает в себя и понятие "воспитательные отношения".

Коллектив возникает на базе *группы*, трактуемой как относительно устойчивые совокупности людей, имеющих общие интересы, ценности и нормы поведения. В группах люди способны включаться в согласованные действия и удовлетворять посредством этого индивидуальные потребности. Для развития личности в индивиде, по меньшей мере, нужны группы, в которые бы он входил. Человек осознает свою принадлежность к обществу через принадлежность к группам посредством деятельности, в которой он участвует.

Принадлежность к той или иной группе характеризует личность и определяет ее развитие.

По своим характеристикам группы учащихся бывают самыми разнообразными. Так, по целям и характеру взаимодействия различают формализованные, т. е. официально установленные и нормативные, и неформализованные, т. е. неформальные, инициативные.

В зависимости от содержания (т. е. целей, задач, принципов) совместной деятельности (или ее отсутствия), значимости групповой деятельности возникают следующие виды групп: диффузная, ассоциация (кооперация), коллектив, корпорация.

Диффузная группа — случайная, временная, в которой не может быть совместной, т. е. единой (но не одинаковой), деятельности. Такие отношения на дискотеке, в зале между ребятами, пришедшими посмотреть фильм. Каждый здесь действует самостоятельно и в то же время ощущает присутствие товарищей. В диффузной группе быстро выделяются лидеры, возникают эмоциональные отношения.

Ситуаций, когда в ПТУ сознательно создаются или стихийно складываются диффузные группы, много: при выездах в летние лагеря, проведение культпоходов и т. д.

Ассоциативные группы (ассоциации) — в них возникают зачатки единства, интеграции интересов, появляется общественное мнение. В таких группах обязательно есть совместная деятельность. Ассоциативные группы с высокоразвитыми отношениями, определившейся структурой, четко определенным местом личности в ней называются *кооперацией*. В профтехучилище это учебная группа, бригада, учебный цех, кооперативные объединения, драматические, танцевальные кружки, игровые спортивные секции по волейболу, баскетболу, футболу, хоккею.

Коллектив — группа с высоко нравственным уровнем отношений учащихся. Всякая деятельность коллектива и общение учащихся в нем соответствуют общественно значимым ценностям (не смешивать общественные ценности с государственными). Вместе с тем общественные ценности в коллективе совпадают с личными. Последнее обстоятельство говорит о том, что не всякая группа, пройдя ступени диффузности или ассоциации, может стать коллективом. Но всякий коллектив начинается с диффузной или ассоциативной группы. Следовательно, ему присущи: единые цели, единая деятельность, связи между своими членами и структура, определяющая место каждого в коллективе. Кроме этих признаков, коллектив имеет и другие: общественную направленность совместной деятельности своих членов, т. е. совпадение своих целей и результатов деятельности с чаяниями, желаниями, устремлениями народа, нации, большой общности; защищенность каждой личности высоким нравственным уровнем отношений.

В современных профтехучилищах, по нашим данным, очень мало групп, достигающих уровня развития коллектива. Более того, нередки случаи, когда, едва достигая его, группы превращаются в антиподы коллективу. Мы имеем в виду корпорацию.

Корпорация — группа, в которой межличностные отношения опосредуются только личностно значимыми для ее членов ценностями. Эти ценности могут быть и социально ценными, и антисоциальными. Широко известны в училищах учебные группы, бригады или кружки, отстаивающие свои узкоэгоистичные, узкоместнические интересы и потребности в ущерб другим группам и отдельным ребятам. Корпоративными являются асоциальные неформальные группировки криминального характера.

Таким образом, из всех разновидностей групп коллектив является высшей формой их развития. В практике ПТУ есть все виды групп, и задача педагога — достигать их согласованности, равновесия, использовать тот или иной вид группы, за исключением корпорации, в целях развития личности воспитанника.

Педагогика традиционно останавливает внимание на проблеме формирования детского коллектива, считая ее актуальной потому, что именно коллектив создает самые благоприятные условия для развития личности и лишь в коллективе она достигает гармонии. Что конкретно способен дать коллектив будущему рабочему?

Во-первых, в коллективе можно сформировать *коллективистские качества*. Без этих качеств учащемуся будет трудно влиться в производственный коллектив цеха, бригады, стать членом кооператива. Коллективизм как качество личности гуманизирует рыночные отношения, в профтехучилище смягчает отношения учащихся и педагогов.

Во-вторых, коллектив способен создать такой морально-психологический климат, который поддерживает, оберегает психическое здоровье ребят, защищает от посягательства на их свободу и волю.

В-третьих, наличие в училище развитых коллективов позволяет создать управление не только как административную организацию, а прежде всего как процесс развития личности через управление воспитательными отношениями.

История развития теории коллектива противоречива.

Начиная с С. Г. Шацкого, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко шла усиленная разработка этой теории. Коллективу приписывали особые социалистические функции, происходила фетишизация его роли в развитии личности. Оценки коллектива и его роли в жизни советского человека колебались от мнения, что "только в коллективе возможна личная свобода", до признания, будто "коллектив давит на личность, лишая ее свободы".

Наибольший вклад в теорию и практику коллективного воспитания внес А. С. Макаренко (1888-1939). Он разработал и практически подтвердил наиболее значимые признаки детского коллектива, его функции, структуру, типы коллективов, этапы его развития, влияние на личность. Весь состав этой проблемы нашел отражение в его работах. Многие десятилетия советское народное образование пользовалось его теорией, а педагогическая наука продолжала ее развивать.

Однако в последние десятилетия ученые стали обнаруживать массовое проявление спада активности личности, пассивность и конформизм (подчинение мнению большинства), нивелировку личности и потерю индивидуальности, неповторимости. Вместе с тем констатировался карьеризм, элитарность значительного числа членов общества. По мнению одних исследователей, причина негативных последствий личностного развития кроется в государственном устройстве, его командно-административной организации. Они считают, что принцип коллективной ответственности связан с тоталитаризмом. Именно его реализация привела к геноциду народов, к уничтожению интеллектуального потенциала страны.

Другие, напротив, связывают негативные последствия развития личности в СССР непосредственно с внедрением как массового явления идей А. С. Макаренко. Так, в теории коллектива А. С. Макаренко и его последователен не нашлось места такому понятию, как индивидуальность. Между тем, это мировоззрение, признающее высшую ценность уникальной человеческой жизни и интересов отдельного человека. Индивидуально-ориентированная педагогика признает внутреннюю сложность и автономию человеческой личности и противопоставит коллективизму, где главная роль отводится влиянию на человека социальной группы, какими являются все виды молодежных групп. В системе образования эта идея ведет к утверждению суверенных прав личности воспитанника, педагога и учебного заведения в целом и противопоставит этатизму — идее доминирования интересов государства и институтов его власти над волей граждан.

Какой бы сложной ни была судьба теории коллектива, она будет очищаться от ненаучного, спекулятивного знания и развиваться на основе новых представлений о личности и демократических начал жизни общества. Коллектив как особое явление общественной жизни будет и впредь признаваться в педагогической теории и практике. Так что овладеть механизмами его формирования крайне необходимо.

Специальных мероприятий, направленных только на формирование детского коллектива, нет. Каждая из форм организации обучения и воспитания в той или иной мере может способствовать этому. Следовательно, ставя перед собой проблему создания и развития коллектива учащихся, мастер на группе или классный руководитель должен уметь отобрать формы, способствующие полнокровному образованию в конкретных условиях, и разработать соответствующую технологию. Как это делается?

При постановке задачи формирования коллектива учащихся ПТУ (в группе, училище, бригаде) прежде всего осмысливается и обеспечивается *процесс персонализации личности*. Его сущность заключается в том, чтобы обеспечить каждому воспитаннику условия привнесения своего "я" (опыта, знаний, умений, отношений) в сознание, чувства и волю друзей, знакомых, близких, общения их к своим интересам, желаниям.

Различают три акта персонализации: адаптация, индивидуализация и интеграция. Адаптация позволяет учащемуся присвоить себе нормы и ценности училища, молодежи, работников сферы соответствующего производства. Адаптация — это некоторая перестройка учащегося в новых условиях. Индивидуализация — это проявление своих желаний, интересов, склонностей, возможностей, своего характера и т. д. Этим актом осуществляется утверждение личности в группе. Личность как бы предлагает свои услуги другим.

Интеграция — это практическое изменение личностью исходных условий своей жизнедеятельности. Личность влияет на сознание, чувства и поступки своих товарищей, педагогов.

Реализация идеи персонализации личности ограничит власть группы над ней. Вся работа по коллективнообразованию имеет цель персонализации личности, не позволит превратиться коллективу в средство подавления личностных начал в растущем человеке.

Ориентируясь на персонализацию личности, можно приступить к коллективнообразованию, т. е. процессу превращения группы в коллектив. Делается это через общественно и личностно значимую деятельность. В ходе организации этой деятельности группа, находящаяся на стадии диффузности или кооперации, в определенных условиях будет превращаться в коллектив. Произойдет сплочение учащихся, превращение каждого из них в субъект деятельности и общения, приобретение каждым общественно значимых ценностей.

Проектирование процесса перехода группы в коллектив связано с проблемами времени, организации пространства и внешними факторами. Время определяет последовательность действий мастера, который сначала помогает учащимся адаптироваться к новой среде, друг к другу и новым педагогам. Он предлагает учащимся освоить новое окружение — сходить на экскурсию на предприятие, провести рейд по училищу, провести вечер знакомств, посмотреть фильм о выпускниках училища и встретиться с ними, с педагогами и т. д. Учащиеся привыкают к новому, познают его, осваивают. На этой стадии происходит раскрепощение ребят, восстановление их исходного состояния, формируются ориентировочные действия.

Не все педагоги ПТУ, как показывает опыт, стремятся адаптировать учащихся к новым условиям жизни и учебно-производственной деятельности. Многие считают, что чем меньше учащиеся знают о новой среде и особенностях будущей деятельности, тем послушнее себя ведут. Это заблуждение. Ибо временное повиновение лишь скрывает возможные конфликты и проявление противоречий.

Адаптация учащихся есть неизбежный этап и условие формирования коллектива. Это активный познавательный период, когда ведущую роль играет природный исследовательский рефлекс. Удовлетворяя любопытство учащихся, педагогу нетрудно осуществить первую организацию силами учащихся, еще не знающих хорошо друг друга. Делается это, как правило, в процессе самостоятельного выполнения учащимися таких групповых заданий, как составление план-карты училища, решение вопроса о делегировании на завод нескольких учащихся для переговоров об экскурсии или встрече, выпуск бюллетеня с рассказами о себе и т. д. Проектируются эти дела на самое начало совместной работы мастера с группой.

Затягивать этот период адаптации не рекомендуется. Опыт работы с подростками говорит о том, что познавательный рефлекс быстро угасает, как только перестанет поступать новая информация или ребята почувствуют навязчивое назидание. Возможно, что даже в самый пик интереса к среде и людям следует "включить" акт индивидуализации.

Реализовать индивидуализацию можно посредством создания благоприятных условий проявления личности. Учащиеся училищ, смущаясь, но охотно встречаются с родителями, по стопам которых пошли в профессию, приносят домашние фотоальбомы и рассказывают о своей семье (естественно, в случае ее благополучия), приносят на выставку свои поделки, участвуют в спортивных соревнованиях, художественных конкурсах, небольших турпоходах и т. д.

Для персонализации каждого учащегося нужны такие дела, которые без особой сложности организовывали бы сами учащиеся. При условии отзывчивости учащихся на этих мероприятиях можно углубить их: обучение друг друга игре в шахматы, вязанию, шитью, оказание взаимопомощи в учебе и т. д.

В следующем акте интеграции происходит самоопределение личности. В ходе индивидуализации идет закрепление учащихся за той или иной ролью. Создается имидж как устойчивое восприятие учащимися друг друга. Важно, чтобы в этот имидж входило представление об умениях, способностях друг друга, что в итоге определит полезность взаимных контактов учащихся. Создается определенное общественное мнение о каждом.

Эти три акта — адаптация, индивидуализация и интеграция в группе — не являются последовательными этапами в персонализации личности. Они возникают как бы один в другом, могут сосуществовать вместе. Знание о них и формах их реализации помо-

жет педагогу продумать план работы с группой, своевременно предложить ребятам те или иные дела и поддержать их инициативы, целенаправить деятельность мастера или классного руководителя на личность.

Акты персонализации личности, однако, не совпадают с этапами становления коллектива. Персонализация как таковая помогает педагогам училищ разумно распоряжаться временем в организации деятельности учащихся. Для формирования коллектива нужно еще организовать пространство. Это значит, во-первых, разумный подбор помещений для каждого мероприятия, их оборудование. От этого зависят частота связей между ребятами, ощущение общности, необходимой групповой отграниченности от большого коллектива училища. Пространство играет большую роль в формировании понимания "мы — группа". Если, например, знакомство друг с другом проходит в большом холодном актовом зале, то трудно ожидать эффекта сплочения.

Огромную роль в коллективообразовании играет внешняя среда. Она должна создавать ситуации, стимулирующие сплочение. Западные педагоги считают, что для коллективообразования нужны стрессовые внешние факторы. В качестве таковых могут быть "неожиданные" общественно значимые поручения, требующие немедленного выполнения, оказание кому-то помощи, условия спортивных соревнований, групповое "выживание" в турпоходе, предложение производственного коллектива включиться в трудовую деятельность и т. д.

Знание роли времени, пространства и внешних стимулирующих обстоятельств позволяет целенаправленно проектировать сложный и долгий процесс коллективообразования.

Но и они не исчерпывают характеристики сложного процесса становления коллектива. В педагогике есть общепринятое (от А. С. Макаренко) представление о трех стадиях его формирования. Первая характеризует отношения педагога и группы. Учащиеся группы становятся целевым объектом для усилий мастера или классного руководителя. Педагог подбирает деятельность для ребят, направляет их, способствует созданию структуры группы и ее самоуправлению. На второй стадии, когда группа уже превратилась в коллектив на основе совместной деятельности, она выступает как инструмент целенаправленного формирования определенных качеств личности. Эти качества проявляются в общении с другими коллективами, общностями, группами. Все члены коллектива на этом этапе становятся носителями общих ценностей. Третья стадия — это корректировка коллективом и педагогом социального опыта и развития творческой индивидуальности каждого отдельного ребенка.

Эти этапы фактически соответствуют ранее сказанному. С одной стороны, мы имеем персонализацию личности, с другой — феномен группы, развиваемой до уровня коллектива. В этой связи двух начал и заложен механизм коллективообразования. Поддерживая группу и направляя ее сплочение, педагог делает это ради персонализации личности. Коллектив для личности, а не наоборот. В соединении двух начал заложена масса противоречий между личным и общественным, разветвляются условия для возникновения в коллективе малых групп, референтных групп лидерства и других явлений.

Рычагами, регулирующими отношения личности и коллектива, являются время, пространство и стимулирующие внешние ситуации.

В чем же особенности коллективообразования в ПТУ? В том, что здесь, как правило, однополюсные группы. "Мальчишковые" и "девочкиные" сообщества имеют свою специфику. В том, что здесь есть производительный труд, особенности которого в каждом конкретном случае тоже диктуют свои условия, нередко не способствующие сплочению коллектива. В том, что здесь, опять же, как правило, много трудных ребят, сплочение которых весьма затруднительно. Но это не меняет теории коллективообразования, она достаточно всеобщая. Мастеру и педагогу надо быть более внимательными именно к этим обстоятельствам, акцентировать внимание на личности, используя усилия группы.

В процесс коллективообразования целесообразно вовлечь самих учащихся. Они должны узнать, что такое коллектив и зачем он нужен каждому из них. В большинстве случаев это побуждает ребят к сознательным встречным действиям, направленным на дружбу, поддержку, взаимовыручку. С этой целью можно использовать несколько идей А. С. Макаренко. Например, систему перспективных линий. Суть их в том, чтобы через постановку целей деятельности, через формы деятельности предоставить учащимся радость, душевный покой, уверенность в успехе. Задача педагога — почувствовать, какие цели, действия, люди, обстоятельства способны доставлять радость его воспитанникам. Эта завтрашняя радость и есть перспектива. Другая идея А. С. Макаренко, эффективно действующая все годы, — мажорный стиль работы педагога и всего коллектива, стиль бодрости, веры в успех, достоинства, гордости за себя и ценности своего коллектива. Мажор — это психологическая защита личности. Полезна также идея "параллельного действия", когда педагог выступает перед ребятами не только как отдельная полномочная личность, но и как часть и представитель педагогического коллектива и коллектива учащихся. При этом и учащийся становится личностным выражением коллектива. Полезна идея создания в коллективе традиций — устойчивых привычных способов действий и отношений учащихся. Идеи большого педагога чрезвычайно полезны при разработке технологии коллективообразования.

Самоуправление является неременным атрибутом существования групп, особенно коллектива. Его сущность довольно проста. Это — организация управления в среде равноправных членов сообщества и их силами. Функции самоуправления: постановка целей (перспектив), информационное обеспечение принятия решений, планирование как выбор содержания, методов и форм деятельности, организация, регулировка, корректировка деятельности, контроль и учет ее результатов. Эти функции выполняет педагог, осуществляя и учебно-воспитательный процесс. Дело в том, чтобы этим же функциям обучить учащихся: передавать их или совместно реализовывать, т. е. соуправлять.

Самоуправление в ученической группе (коллективе) необходимо потому, что с его помощью можно эффективно решать целый ряд задач:

- регулировать и стимулировать становление коллективистских отношений в группе;
- ускорять развитие многих личностных качеств — общественной активности, организаторских способностей, ответственности;
- представлять интересы коллектива учащихся перед другими коллективами, в том числе педагогическим, а также в системе управления.

По своей структуре самоуправление зависит от многих обстоятельств: типа группы (коллектива), характера групповой и индивидуальной деятельности, уровня развития организаторских умений ребят.

Формализованные группы (коллективы) учащихся, как правило, имеют устоявшиеся общепринятые структуры самоуправления. Так, в учебных группах, рабочих бригадах или цехах структура самоуправления регламентируется соответствующими положениями. Правда, сегодня здесь допускаются большие вариации с учетом профессии и местных условий.

Неформализованные группы (коллективы) — кружки, клубы, секции, неформальные молодежные объединения и организации — имеют инициативное управление, самоуправление, создаваемое по усмотрению самих ребят — членов этих групп. Никакими инструктивными материалами их структуры самоуправления не регламентируются. Они зависят от здравого смысла, знаний и умений учащихся.

Остановимся на общих правилах организаторской деятельности самоуправления учащихся:

первое и основное — самоуправление создается для организации определенной деятельности учащихся (учебная, общественная, спортивная, трудовая, бытовая и т. д.) и потому по своей структуре должно соответствовать ей. Не может быть самоуправления без деятельности. Между тем в училищах еще не изжит формализм и существуют органы, которые реальной деятельностью не

занимаются или почти не занимаются. Это правило обязывает строить самоуправление в соответствии с характером проводимой деятельности. Если это трудовая, то, естественно, требуются бригадир, его помощник, контролер, экономист. Если учебная, то необходимы лаборанты, консультанты, ассистенты;

второе — самоуправление в группе (коллективе) должно отражать особенности ее состава. Сколько в группе (бригаде, кружке, организации) юношей и девушек, какие ценности они поддерживают и какие отвергают, чем склонны заниматься и т. д. — все это учитывается при выдвижении кандидатур молодежи в органы власти;

третье — самоуправление строится с учетом степени развития организаторских умений учащихся. Чем менее они развиты, тем проще и яснее должна быть структура самоуправления, конкретнее их обязанности и четче права. И, напротив, обобщенные функции, "многоэтажные" соподчинения по силам развитому коллективу и умудренным в организаторской деятельности ребятам. Опыт показывает, что развитость коллектива может основываться не только на самоуправлении подростков, но и на воле мастера, способного войти в коллектив его полноправным членом. Так что сложная структура самоуправления не всегда есть показатель высокого уровня развития коллектива.

В ПТУ известны следующие структуры самоуправления подростков и юношей.

Во-первых, простое и прямое самоуправление, когда выборные органы непосредственно сами руководят деятельностью группы: старосты и старостаты, председатели и сопредседатели, бюро.

Во-вторых, коллегиальные органы юношеской власти, когда выборные органы, в свою очередь, создают промежуточное коллективное самоуправление. Так, при профкоме создаются разнообразные комиссии, штабы.

В-третьих, отдельные поручения от имени любых органов власти учащихся. Поручение является самым массовым видом самоуправления учащихся в училище, в различных группах.

В-четвертых, самоуправление учащихся, т. е. их участие в совместном с педагогами управлении училищем и массовой деятельностью учащихся. Ребята входят в совет училища, в комиссии по подготовке больших мероприятий, могут создавать совместную с учителями профсоюзную организацию и, следовательно, соуправлять ею.

При создании системы самоуправления в ПТУ руководствуются принципами выборности, назначения и кооптации (дополнения). Выборы, как правило, используются при формировании органов власти в крупных группах, формализованных группах и в тех новых, что отражают тенденции развития коллектива. В свою очередь, выбранные органы молодежной власти широко используют назначение как форму разового поручения. Назначение может использовать и мастер, и классный руководитель, и любой учитель. Например, при формировании самоуправления в учебной деятельности старосты, ассистенты, лаборанты, ответственные за кабинеты могут назначаться учителем. Кооптация как замена выбывшего члена органа самоуправления используется, к сожалению, в училищах редко.

Но сводить самоуправление только к созданию и деятельности органов самоуправления неверно. Оно осуществляется активом учащихся, способствующих, помогающих в организаторской деятельности выбранным представителям. Оно также реализуется через выражение коллективом общественного мнения, высказывание своего отношения голосованием. Поэтому в хорошо организованном с большим контингентом училище в отдельных группах к самоуправлению готов весь коллектив, и там высшим органом власти являются собрания коллективов, конференцией съезды учащихся.

Особенностью организации молодежного самоуправления является то, что его представителей всегда надо учить управленческой деятельности, воспитывать и оберегать от формализма, и карьеризма, регулярно менять состав, чтобы все учащиеся смогли получить уроки организаторской деятельности, заслушивать отчеты органов самоуправления, создавать дополнительные педагогические условия для учета мнения меньшинства и инакомыслящих.

Как проектируется развитие самоуправления учащихся, наука пока ответа не дает. Из опыта ясно, что оно продумывается в контексте с решением проблем коллективообразования и коллективной деятельности. Могут планироваться структуры самоуправления, порядок подготовки и проведения выборов и мероприятия выбранных органов. Собственно, самоуправление есть вид управленческой деятельности. Следовательно, эта деятельность и проектируется.

В заключение следует сказать, как обостряется проблема коллектива в условиях демократизации деятельности ПТУ. Принципиально новые условия приведут к новым взглядам и подходам к общественным организациям, к самоуправлению учащихся. В этой области нас ждут большие изменения.

5.4. Теория развивающего обучения как основа новой педагогической технологии

Сложность с постановкой и обоснованием актуальности проблемы развивающего обучения для системы подготовки рабочих и служащих заключается в том, что именно здесь оно мало используется. Лишь немногие педагоги знают о развивающем обучении. Так, по результатам наших наблюдений уроков в ПТУ, в конце 80-х годов немногим более 7% (из 100 посещенных) имели в себе признаки развивающего обучения. Уроки в основном велись репродуктивно.

Между тем теория развивающего обучения соответствует принципу природосообразности воспитания учащихся, развивает этот принцип, позволяет создать такую педагогическую технологию, которая как раз способствует развитию личности воспитанника и самого воспитателя. Главная причина невнимания ПТУ к этой теории кроется в сложнейшем противоречии между тем, что требует общество и чего "хочет" от каждого выпускника профтехучилища конкретное производство. В рыночном обществе провозглашается ценность высококультурного и разносторонне развитого работника, а предприятию все еще нужен узкий специалист, по сути, придаток техники и технологии. Производство все еще заинтересовано в адаптации будущих рабочих к стандартным условиям их труда, нередко к морально устаревшим технике и технологии, к экологически опасным факторам.

И все-таки эту проблему для профтехучилищ надо считать актуальной, т. к., во-первых, сегодня, как никогда, нужна "спасительная" теория, способная вывести из тупика училища, загнанные туда школой путем селекции "трудных", маргинальных людей. Бескультурье, комплексы неполноценности, слабый интеллект можно преодолеть только развитием личности;

во-вторых, училища вынуждены думать о выпуске конкурентоспособного работника;

в-третьих, сегодня высока потребность в перестройке деятельности самих инженерно-педагогических работников. Училищам нужна такая педагогическая технология, которая обеспечивала бы развитие не только учеников, но и самих педагогов;

в-четвертых, училищу нужны такие теории воспитания и обучения, такие педагогические технологии, которые не противоречили бы другим тенденциям его развития, вписывались бы в них. Этому опять же соответствуют теория и технология развивающего обучения, способствующие в полной мере демократизации воспитательных отношений, широко использующие коллективные формы обучения и воспитания наравне с групповыми и индивидуальными.

Развивающее обучение, о чем говорит его название, направлено на создание воспитательных отношений развивающего характера.

Таблица 26

Особенности эмпирического и теоретического знания

№ п/п	Особенности эмпирического знания	Особенности теоретического знания
1	Возникает при непосредственном <i>наблюдении</i> предметов и явлений	Возникает при <i>мысленном преобразовании</i> предметов и явлений
2	Вырабатывается при <i>сравнении</i> предметов, явлений и представлений о них	Возникает путем <i>анализа</i> роли и функции любых отношений, возникающих внутри предмета или явления как целостной системы
3	Путем сравнения предметов и явлений выделяются их <i>общие</i> свойства	Путем анализа предметов и явлений выявляются <i>отношения</i> , благодаря которым они существуют (или превращаются) как системы
4	Выделенные общие свойства предметов воспринимаются, и осознаются как равные с <i>единичными</i> и дополнительные к ним	Общие свойства воспринимаются как <i>специальные отношения</i> с частными проявлениями предметов и явлений как систем
5	Знания конкретизируются посредством <i>иллюстраций, примеров</i>	Знания конкретизируются <i>мысленным выделением</i> <i>особенных и единичных проявлений целостности системы</i> из ее всеобщего основания
6	Фиксируется посредством <i>слов-терминов</i>	Фиксируется в <i>способах умственной деятельности, в символической знаковой системе</i>

В основе развивающего обучения лежит идея приоритетного формирования у учащихся теоретического знания перед эмпирическим, расудочным. Делается это посредством регулирования отношений эмпирических и теоретических знаний, получаемых в процессе обучения. В науке установлены различия между эмпирическими и теоретическими знаниями (таблица 26).

Оперируя, регулируя, дозируя получение и переработку эмпирических и теоретических знаний, педагог направляет их на развитие учащихся.

Какие особенности выражают сущность развивающего обучения?

Первая и главная особенность состоит в том, что учащийся из объекта педагогического воздействия превращается в *субъект познавательной деятельности*. Он ставится в такие условия, что сам ищет способы решения поставленных задач, сам стремится к получению знаний и умений. Он не усваивает готовые сведения, а добывает, открывает, находит их.

Вторая особенность развивающего обучения заключается в том, что оно основано на *формировании механизмов мышления*, а не на эксплуатации памяти. Разработанные мыслительные механизмы позволяют учащемуся далее саморазвиваться, самообразовываться, саморегулироваться, делают его более свободным и независимым от настроений преподавателя.

Третья особенность тесно связана с двумя предыдущими. Учебный процесс развивающего обучения строится таким образом, чтобы в ходе его учащийся как бы "проживал" весь познавательный цикл полностью, осваивал его *в единстве эмпирического и теоретического познания*. Учащийся совместно с педагогом "находит" задание, ищет условия его выполнения, использует все возможные способы выполнения, вплоть до исследования, самостоятельного поиска. При этом создается технология самостоятельного добывания учащимися знаний, самоформирования умений. Делается это посредством "работы" учащегося с так называемыми "учебными заданиями" как логически завершенными проблемами, посредством решения которых и идет обучение.

Четвертая особенность состоит в том, что процесс обучения строится на *приоритете дедуктивного способа познания*, на движении мысли от общего к частному, на обобщениях.

Эти четыре выделенные нами особенности, по сути, есть признаки, по которым можно отличить развивающее обучение от традиционного.

Выделение в учебном процессе блоков — учебных заданий — во многом меняет весь процесс обучения. Именно эти задания позволяют учащимся полностью пройти весь путь содержательно-генетических обобщений, что свойственно развитию человеческого мышления в онтогенезе. Таким образом, учебные задания, а не уроки с их тематическим разделением содержания обучения делаются исходными единицами, составными частями педагогического процесса.

Учебное задание — это особое образование, в ходе выполнения которого учащиеся совершают множество интеллектуальных и практических действий. К практическим действиям относятся: сближение орудий учебного труда с объектом познания; схватывание объекта с помощью орудий учебного труда; перемещение объекта или части его на новое место; освобождение объекта из-под воздействий орудий труда. Включение этих действий в учебное задание возможно на уроках не только производственного обучения, но и теоретического.

Интеллектуальные приемы еще более многообразны. Это такие мыслительные операции, как синтез, обобщение, конкретизация, классификация, систематизация, аналогия, моделирование, абстрагирование, акцентуация, алгоритмизация, универсализация и др. Принтом эти мыслительные интеллектуальные действия совершаются на базе практических и существуют ради их свершения. Особенно это свойственно урокам производственного обучения, где учащиеся имеют дело с субъектами и объектами труда, его средствами, орудиями и практическим результатом.

Включение в учебный процесс таких учебных задач (заданий) преобразует существенным образом дидактические отношения учащегося к педагогу: возникает учебная деятельность. *Учебная деятельность* — это особый вид активной деятельности учащихся, который направлен на самоизменение, на преобразование учащимися самих себя как субъектов обучения. Именно учебная деятельность является системообразующим фактором обучения. В ней и посредством ее идет формирование у учащегося определенных целостных видов деятельности и соответствующих им способностей. Только в учебной деятельности возможно обучение ребят процедурам познания явлений и их преобразования. В этом состоит развивающая роль учебной деятельности.

Учебная деятельность учащихся ПТУ протекает в условиях соединения с профессионально-производственным трудом. В этом случае духовная продукция может тут же воплощаться в предметно-материальном виде. Однако предметно-материальный производительный труд будущих рабочих, как правило, такую возможность предоставляет не часто. Этот недостаток восполняется в теоретическом обучении и особенно при решении конструкторских задач с политехническим и производственным содержанием на уроках математики, физики, химии, по общетехническим и специальным дисциплинам. В процессе их решения происходит соединение практических и интеллектуальных приемов: при выделении основных узлов и деталей изучаемого (создаваемого) механизма идет выяснение физической основы его устройства и действия, использование технической терминологии, рассмотрение практического применения данного механизма и т. д.

При разработке *учебных задач* (заданий) по любой дисциплине в нее включают, как минимум, три крупных блока: аналитический (анализ фактов, событий, предметов, явлений с целью обнаружения общих и частных свойств и отношений), синтетический (воссоздание из частных свойств конкретного объекта познания как специфической его "клеточки"), интеллектуальный (обнаружение способа построения объекта познания). При этом обеспечивается движение мысли от общего к частному: сначала учащийся выделяет общие свойства и отношения объекта познания, затем — частные, моделируя их в словесном или графическом описании, наконец, подбирает частные задачи (объекты, предметы), которые можно решить или описать подобным образом. Таким путем учащийся выводит общие принципы и способы решения задач и одновременно воссоздает класс задач, которые на основе их решаются.

В ходе выполнения учебного задания (задачи) через возможные операции теоретического мышления развивается логическое мышление, постоянно упражняется рефлексивный контроль.

Что касается использования развивающего обучения в процессе формирования умений, особенно профессиональных, то здесь есть свои особенности. Во-первых, любые профессиональные умения всегда базируются на общих интеллектуальных умениях и уже этим многомерно усложняются. Во-вторых, в ПТУ они носят преимущественно технико-технологический характер и связаны с формированием технического мышления. Примером учебных задач по формированию профессионального навыка служат задачи разработки рационализаторских предложений.

Педагог ПТУ, развертывая отдельные темы, проблемы, психологические задачи и технологию учебной задачи, как раз и осуществляет развитие личности учащегося. Это больше способствует успешному обучению и воспитанию учащихся, чем при традиционном обучении. Мышление учащихся, как показывают многочисленные эксперименты, приобретает надежность, быстроту, ориентированность, точность и готовность к "работе".

В ходе выполнения учебных задач педагог может использовать различные "педагогические хитрости", обогащая этим свою педагогическую технологию. Например, вызвать "конфликт" суждений учащихся с показаниями прибора, столкновение различных мнений ребят, создать мысленный "вакуум" в нахождении решения, ситуации выбора задачи и т. д.

5.5. Проблемное обучение в училище

Проблемное обучение является разновидностью развивающего. Это логически завершенная система обучения, целостно описанная в уже упоминавшихся работах М.И. Махмутова и И.Я. Лернера. Основная его идея заключается в построении учебной деятельности через решение учебных задач, имеющих так называемые незаполненные места, значение которых надо найти. В проблемной учебной задаче, кроме основного вопроса, могут быть недостаточны условия для выработки ответа, неизвестны какие-то условия. Проблемная задача (задание) всегда связана с поисковой и даже исследовательской деятельностью. Она составляет с учетом и на основании более интенсивного включения в процесс ее решения разнообразных мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения, систематизации и классификации и т. п. Проблемная организация учебного материала возможна в нескольких формах: проблемный вопрос, проблемная задача, проблемное задание, проблемная ситуация, проблемная форма.

Проблемный вопрос — это краткая форма обращения педагога к учащимся в целях получения ответа; это такое обращение, которое побуждает учащегося к познавательному действию. За урок педагог в ПТУ задает, по нашим данным, от 30 до 70 вопросов. Вопрос в обучении — это основа диалога педагога и учащегося. 80% задаваемых вопросов требуют не более чем ответа по памяти. Проблемный же вопрос требует многоступенчатой познавательной деятельности, мысленного поиска, исследования и даже эксперимента.

Проблемная задача — это такая форма организации учебного материала, которая требует особых условий своего исполнения: времени, дополнительной информации, умений и др. Задача — это всегда определенные условия, ограничивающие поиск ответа и сам ответ. Но нужно различать проблемные задачи и задачи математические, физические и химические. Последние могут быть проблемными и непроблемными. Примером проблемной задачи могут быть поисковые лабораторные работы, установление причинно-следственных связей, определение преемственности между фактами, определение степени прогрессивности явления и т. д.

Проблемное задание — это более сложная форма организации учебного материала, предназначенная для самостоятельного выполнения. Это поручение учащимся что-то сделать, выполнить какое-то указание, установку, назначение. Проблемным заданием становится только при условии, если его выполнение требует сложной познавательно-поисковой деятельности. К проблемным заданиям относится всякая поисковая деятельность, эксперименты, сочинительство, изобретательство и т. п.

Проблемная ситуация — это совокупность обстоятельств, обеспечивающих возникновение и разрешение (выполнение) проблемных вопросов, задач или заданий, может быть вызвана различными их типами. Она возникает в специфических условиях процесса обучения, специально создается педагогическими приемами, методами и средствами. По сути это вид мыслительного взаимодействия педагога и учащихся, характеризующийся определенным психическим состоянием, полем интеллектуального и эмоционального напряжения, готовностью разрешать проблемную ситуацию.

При разрешении педагогических вопросов, задач или заданий у учащихся непременно возникает состояние интеллектуального затруднения. Перед ними как бы встает препятствие для хода мысли. Это состояние умственного напряжения специально вызывается с познавательной целью. В основе — недостаточность ранее усвоенных знаний умений и способов умственного или практического действия для разрешения поставленных вопросов, задач или заданий. Все это присуще проблемной ситуации. В этом смысле проблемную ситуацию можно считать психолого-педагогическим образованием.

Ученые различают 4 типа проблемных ситуаций: 1-й тип — учащиеся не знают способа решения задачи (задания), не могут ответить на проблемный вопрос — нет знаний; 2-й тип — учащиеся поставлены в новые условия решения задачи (задания, вопроса), а располагают лишь старыми знаниями; 3-й тип — у учащихся возникает противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа; 4-й тип — у учащихся возникает противоречие между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием знаний.

В обучении мы имеем дело с проблемными ситуациями того или иного типа. Способы их создания могут быть самые разные: побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов; широкое использование жизненных ситуаций и прошлого опыта учащихся; поиск условий использования результата выполнения проблемного задания; побуждение к анализу, синтезу, обобщению, систематизации и другим мыслительным операциям; выдвижение предположений; знакомство с фактами, якобы необъяснимыми, и т. д. Таких способов очень много, и их можно изобретать самим. На них строится технология обучения.

Технология развивающего обучения предусматривает включение проблемных ситуаций в урок, в каждый момент его протекания: проблемная ситуация может предшествовать объяснению нового материала, входить в него, заключать его, входить в вопрос, домашние задания, закрепление, контроль. Проблемные ситуации и называют в зависимости от места их создания (возникновения): проблемное изложение, проблемный контроль, проблемный опрос.

Если на уроке, лекции, консультации, экскурсии достаточно много времени уделяется постановке и решению проблемы в форме вопросов, задач, заданий, то эти организационные формы обучения называются проблемными. Следовательно, мы вправе выделить такую организацию учебного материала, как *проблемные организационные формы*. Для технологии также важно знать, что по характеру проблемные ситуации могут быть предметными, межпредметными, общенаучными. Эти термины говорят сами за себя. По содержанию они могут быть учебно-теоретическими, учебно-практическими, научными, производственными и др.

Типология проблемных форм организации учебного материала такова, что позволяет их подразделить на вопросы (задачи, задания) с недостатком данных, их избытком, наличием нескольких решений, легко меняющимся содержанием, требующим объяснений или доказательств, и т. д. Технология развивающего обучения посредством решения проблем рассматривает этапы работы с ними: поиск или постановка проблемы, ее принятие учащимися, анализ для выявления противоречия, анализ для выявления знаний и незнания, выдвижение гипотезы как предположительного решения, решение как проверка гипотезы, перепроверка правильности полученного результата. В ходе постановки и решения проблемы роль педагога может быть самой разной. Он может сам ставить проблему, может предложить это сделать учащимся, может вмешиваться в ход ее разрешения и т. д. Все зависит от того, насколько учащиеся готовы к проблемному обучению.

Вот такие данные надо знать, чтобы использовать проблемное обучение в целях развития и составить технологию урока, лекции и других форм организации обучения. Конечно, это большой и кропотливый труд, но именно он дает результаты. Остается пожалеть, что педагоги ПТУ это делают не часто, по сути обкрадывая ребят.

В заключение следует сказать, что при всей полезности и эффективности развивающего, в том числе и проблемного, обучения оно не является панацеей от всех бед обучения. В мировой практике есть немало педагогических технологий, основанных на других исходных теориях. Закономерностями процесса психического развития ребенка от рождения до периода зрелой юности занимались многие исследователи. Среди них выделяется имя швейцарского ученого Ж. Пиаже. В его теории психический процесс развития личности ставится во главу угла, а воспитание и обучение личности понимается как условие приспособления педагогического процесса к этому психическому развитию. По Пиаже, воспитание и обучение "идут" за развитием, способствуют ему, но не выражают его, ибо развитие — это не то, что узнал и усвоил учащийся, а то, как он мыслит и действует. Согласно теории Ж. Пиаже, интеллект можно развивать индуктивным путем лишь в процессе взаимодействия учащегося с миром самих вещей. Это несколько иной взгляд, чем взгляд разработчиков развивающего и проблемного обучения.

5.6. Самовоспитание молодежи в системе воспитания

Обращали ли вы внимание на то, как много симметрии в педагогических понятиях? Вместе с существованием воспитания, образования, обучения, управления, контроля, проверки, критики, планирования, убеждения и т. д. функционируют самовоспитание, самообразование, самообучение, самоуправление, самоконтроль, самопроверка, самокритика, самопланирование, самоубеждение и т. д. Фактически все понятия, в которых описывается педагогический процесс с его целями, принципами, содержанием, методами и формами, как бы проектируются в своих двойниках, начинающихся с "само". В личности есть "приемники" внешних воспитательных воздействий. Более того, в ней развертывается сам воспитательный процесс в полной своей целостности. Это и есть самовоспитание. Данный термин обобщает все те действия, которые предпринимает по отношению к себе человек.

Мы считаем более правильным и более продуктивным рассматривать самовоспитание как процесс, параллельный воспитанию, но протекающий внутри самого человека. Благодаря ему и посредством его человек сохраняет себя как независимое природное и социальное существо, несмотря на всю интегрированность его с природой и социальной средой. Воспитание вне самовоспитания невозможно, если оно не насилует. Самовоспитание и воспитание следует рассматривать как две стороны одного и того же процесса становления личности, находящиеся в строгой взаимной детерминации и образующие самые разнообразные взаимопереходы.

Как показывает опыт и специальные исследования, самовоспитание, как и сама личность, находится в постоянном развитии, а не присуще, по сложившимся представлениям, только подростковому возрасту. Так, замечено, что гораздо в большей степени он проявляется в период профессионального становления, а также на этапе первичного вхождения человека в производственный коллектив. В периоды высвобождения человека от системы обязательных преднамеренных воздействий педагога начинается более активное самовоспитание. Последнее как бы перенимает эстафету педагогического влияния по формированию личности. Науке и практике известны факты, когда именно в стенах ПТУ создается прецедент так называемого переломного, переходного возраста. Следует, правда, оговориться, что чистого самовоспитания нет, как нет и свободного от него воспитания.

Становится все очевиднее, что самовоспитание играет центральную роль в любой системе воспитания. Оно непременно должно войти или определить разработку ее целей, принципов, содержания, методов, средств. Назначение педагогики — разработать такую систему воспитания, которая бы строилась на самовоспитании и в то же время способствовала бы созданию механизмов саморегуляции, саморегуляции воспитанника. Чем выше и богаче развито в личности самовоспитание, тем эффективнее может стать целенаправленное управление ею извне. Ценность личности, с педагогической точки зрения, должна определяться не только и не столько ее воспитуемостью, обучаемостью и даже не уровнем воспитанности, а прежде всего уровнем развития самовоспитания. Только такую личность можно считать готовой к жизни.

Такое понимание самовоспитания обязывает педагогику значительно полнее включить его механизмы в число методов, средств воспитания. Уже нельзя сводить самовоспитание только к средствам самосовершенствования и форме самостоятельности, как это до сих пор делают некоторые педагоги. Только благодаря предложенному подходу личность всегда будет субъектом воспитания, а не только тогда, когда ее "переведут", "превратят" педагоги. Это подтверждает увеличение числа маргинальных людей в системе воспитания, лишённого своего базисного компонента — самовоспитания и воспринимающей личность воспитанника как объект своего воздействия.

Самовоспитание — процесс не менее сложный, чем воспитание. По сути, оно совпадает с ним, имеет ту же структуру и те же формы существования: система, процесс, ситуация. Личность либо принимает готовой педагогическую систему, либо сама создает ее себе. Об этом говорит увлечение молодежи различными спортивными, религиозными системами и их модификациями. Личность сама воссоздает для себя педагогические процессы саморегуляции тех или иных качеств: силы, выносливости, памяти, воли и др. Тем более личность самовоспитывается через ситуации как систему постоянного тренинга, упражнений. Словом, у любого нашего учащегося все идет, как у нас, педагогов, только не столь полно, уверенно, грамотно. Наша задача — добиться совпадения этих процессов, особенно в их целях. Иначе возникает противоборство двух систем и процессов.

В чем особенности самовоспитания учащихся ПТУ? Об одной и существенной мы говорили выше. Самовоспитание активизируется с приходом учащегося в училище, с выбором профессии. Нет ни одного подростка или юноши, кто с приходом в училище не мечтал бы стать лучше, освободиться от ошибок прошлого, от негативных черт характера. Освоение профессии создает для этого некоторые благоприятные условия.

Другой особенностью самовоспитания учащихся ПТУ является его более жесткая зависимость от внешних факторов, подчас не связанных с учебно-воспитательной деятельностью училища. Будущие рабочие ориентируются на экономические и производственные условия как на реалии, которые их окружают, а не идеализированный образ, создаваемый в литературе или педагогом.

Особенностью является преобладание ситуативного в самовоспитании учащихся. Редко кто из ребят делает это систематически, процессуально. Ребята упускается стратегия личного роста и преувеличивается роль тактики в процессе самовоспитания.

Есть еще одна особенность самовоспитания учащихся ПТУ, связанная с личностными характеристиками учащихся, поступающих туда. Многие из них "трудные", и им приходится преодолевать свои недостатки. Так что самовоспитание здесь нередко превращается в перевоспитание. Учащимся приходится постоянно вступать в конфликты с собою, обнаруживать внутренние противоречия, рассогласования, двойственность личности.

А вообще процесс самовоспитания у будущих работников предприятий мало изучен, так что дать развернутую его характеристику не представляется возможным.

Назначение проектирования самовоспитания состоит в том, чтобы скорректировать взаимоотношения среды с ее ценностями и возможностями, системы внеучебной воспитательной работы и жизни в семье, а также собственно самовоспитания. Через проектирование следует достигать хотя бы относительного согласия субъекта со средой с точки зрения использования из нее полезных для самовоспитания компонентов. Во всем остальном оно схоже с проектированием любого педагогического процесса.

Как вы помните, первоначально воссоздается общая педагогическая структура процесса целиком. В самовоспитании в этот процесс входят:

- самоцелеполагание;
- саморегуляция, самоуправление на основе требования к себе (принятых или выработанных принципов);
- содержание самостоятельности по самовоспитанию (например самообразование в области иностранных языков, профессионального мастерства или самоформирование каких-либо личностных качеств);
- приемы и методы (самоанализ, самоприказ, самопринуждение, самоубеждение, самоограничение, самодемонстрация и т. д.);
- средства (тренажеры, ЭВМ и др.);
- формы организации (самообучение, самопознание, самоконтроль и т. д.).

Как и в педагогическом процессе, здесь ничего нельзя упустить. В свернутом виде или скрытом, стихийно или сознательно, но самовоспитание тоже протекает целостно. В противном случае оно не достигает цели.

Как и в педагогическом процессе, в самовоспитании есть своя методическая структура, включающая самопознание, самопроектирование, самоформирование, самоконтроль.

Самопознание — начальная и самая сложная ступень самовоспитания. Призыв Сократа познать самого себя подросткам и юношам дается с трудом. Сложно человеку, наделавшему за свою короткую жизнь немало ошибок, объективно взглянуть на себя. Имея, как правило, холерический темперамент, необузданный нрав, слабую саморегуляцию, многие юноши с огромным трудом могут самососредоточиваться, самоанализировать себя, самосозерцать, самоуглубляться, давать себе самооценку. А ведь это основные методы самопознания.

В самопознании учащимся может оказывать незаметную помощь педагог: приносить ребятам тесты для самодиагностики, проводить соответствующие игры, беседы, рекомендовать вести дневники и т. д. Например, в одной из игр девушки узнали, что большинство из них предпочитают воспитывать в себе скромность, сдержанность, выносливость и умение защитить себя. Это привело к размышлениям и некоторой корректировке самоообраза у некоторых из них. То же было замечено и у юношей. В игре абсолютное большинство высказали желание иметь силу воли, физическую силу и высокий профессионализм. Мастер буквально на следующий день заметил более серьезное отношение к уроку производственного обучения со стороны некоторых ребят.

Самопроектирование связано с созданием образа, к которому стремится будущий рабочий, и созданием плана его достижения. Делается это в формах мечты, самообязательств, самообещаний, программы личного роста и т. д.

Самоформирование протекает как установление саморегима, самоотрешенности, саморегуляции, самоуправления и т. д. Все это требует воли, уверенности в полезности и необходимости поставленной цели, четкости самоообраза.

Самоконтроль и самооценка завершают процесс самовоспитания, хотя понятие завершения самовоспитания относительно. Как правило, самоформирование настолько захватывает личность, что становится не временным этапом самостоятельности, а качеством личности. Самоконтроль чаще применяется как текущий для корректировки, а не для завершения самовоспитания.

При первом чтении этого материала на память придут самые разнообразные факты из самовоспитания, нередко неудачные и даже явно антипедагогические. В начале 80-х годов в училищах популярными были беседы, собрания на тему "Расскажи мне обо мне". За редким исключением они не давали ожидаемого эффекта. На них ребята слишком бестактно касались внутреннего мира своих друзей, устраивали судилища. Это порождало конфликты, отчуждение от коллектива и педагога, не сумевшего защитить внутренний мир воспитанника от грубого вмешательства.

Самовоспитание в его развернутом и полном виде чаще всего проявляется лишь в благоприятных условиях. Мы изучали эти условия, нашли их достаточно сложными. Среди прочих наиболее значимы следующие.

Во-первых, самовоспитание для большинства ребят требует повышения их собственной педагогической и психологической культуры. Ребятам просто надо рассказать о механизмах их поведения, раскрыть такие понятия, как сила и слабость нервной системы, возбуждение и торможение, темперамент, биоритмы. Из психологии учащиеся должны почерпнуть знания о личности, характере, общении, деятельности, ее мотивах, о своем стремлении к самоутверждению, самоопределению. Словом, нужно обыкновенное просвещение. Оно уже само по себе сдерживает негативные проявления. Знания становятся средством самоуправления.

Во-вторых, самовоспитанию в значительной степени благоприятствует сама обстановка, культ самоформирования, поощрение самообразования, самопреобразования, повышение ответственности учащихся за собственные действия. Макаренковский принцип "как можно больше уважения к человеку — как можно больше требований к нему" следует сделать нормой отношений в училище. В училище можно и нужно всю внеучебную деятельность учащихся построить на самовоспитании. Деятельность по самовоспитанию и так называемую воспитательную работу необходимо совмещать, а не противопоставлять. Более того, внеучебную воспитательную деятельность нужно перестроить в помощь учащимся, удовлетворяя их интересы, развивая способности и задатки. Степень самореализации личности будет гарантом ее самовоспитания.

В-третьих, самовоспитание требует серьезной индивидуальной и часто скрытой работы с учащимися. Вот почему оно было свернуто в последние десятилетия, особенно с введением всеобщего среднего образования. Самопроектирование всегда индивидуально. От мастера и преподавателя требуется немало терпения, такта, чтобы скорее почувствовать, чем увидеть или узнать, в каком направлении над собой работает воспитанник, каким стремится стать. Помощь полезна незаметная, ненавязчивая. Она может выражаться посредством поощрения, подсказки, совета, рекомендации прочитать ту или иную книгу, передачи опыта, поручения и т. д. Конечно, такая работа требует тонкого чутья, опоры на уже развитую (или неразвитую) волю учащегося, его личный опыт, интересы, склонности, сложившиеся ценности, возрастные особенности юношества, возможности.

Мы выделили лишь три условия, обеспечивающие стимулирование самовоспитания учащихся. Это не значит, что их создание гарантирует его успешность. Опыт ПТУ показывает, что на этапе юношеского становления чрезвычайно трудно влиять на уже сложившийся внутренний мир человека. Ни уговоры, ни примеры, ни просвещение, ни поощрения не помогают, если учащийся лишен воли, если он одержим идеями воссоздать в себе "суперчеловека", если он руководствуется принципами аморального сотоварищества и т. д. В этих условиях остается точно (диагностировать нравственные ценности учащегося, цели его самовоспитания и по возможности их корректировать, сдерживать, "замещать" более привлекательными. В этом и будет индивидуальная помощь учащимся. Не отладив цели и содержания самовоспитания учащихся, нельзя надеяться на успешность любой воспитательной работы с ними. В ПТУ слишком часты случаи их расхождения, когда проведение внеучебной воспитательной работы противопоставляется самовоспитанию.

При проектировании и самопроектировании самовоспитания следует помнить о существовании ряда ограничений. Так, рекомендуется не превышать роль самопознания, самоанализа. Это нередко приводит к "самоеяству", повышенной неудовлетворенности собой, что снижает эффективность развития личности, появлению комплекса неполноценности. Не рекомендуется также культивировать подавление эмоций и чувств, ибо есть опасность через самовоспитание подавить себя, свою неповторимость. Еще не рекомендуется излишне четко и детально самопроектировать и проектировать самовоспитание. Оно должно оставаться процессом естественным, не насильственным. Иначе излишняя формализация может привести к обезличиванию личности, к выхолащиванию в ней живого процесса природного развития и даже к подавлению гуманности и зарождению технократизма в отношениях к себе и людям.

Другим компонентом внутренней педагогической структуры личности является самообразование. Его определение было дано в первой части работы.

Признаки самообразования: осознанность в выборе содержания, методов и форм; добровольность со стороны учащегося; самостоятельность познавательной деятельности; положительное отношение к ней; индивидуальность процесса самообразования.

По содержанию самообразование может касаться различных областей общественной практики. На основании этого различают его виды: философское самообразование; профессиональное;

научное (в области конкретных наук); психологическое (изучение механизмов самовоспитания, правил общения и т. д.); культурное

самообразование (в области эстетической, спортивной, медицинской, религиозной культуры).

Самообразование может включать самостоятельное постижение как знаний, так и умений. Все виды самообразования направлены на развитие способностей, склонностей, интересов.

Из всех видов самообразования у учащихся ПТУ наиболее популярно профессиональное. В него вовлекаются в первую очередь учащиеся, у которых вызывает удовлетворение выбранная профессия, и желающие продолжать обучение в соответствии и на базе осваиваемой специальности.

Другим распространенным видом самообразования является самообразование в области культуры, и особенно в сфере спорта. По нашим данным, половина учащихся ПТУ занимаются в спортивных кружках и секциях.

Однако, по утверждению исследователей, уровень самообразования учащихся ПТУ невысок. Абсолютное большинство ребят делают это на уровне потребления знаний и умений, но не на уровне их разумного использования в практической деятельности творческого характера. Учащиеся чаще всего ограничиваются чтением книг, просмотром фильмов и телепередач, прослушиванием лекций, рассказов, выступлений. Делается это ситуативно, неорганизованно. Мало учащихся делают это систематически в течение нескольких лет. Так что самообразование для будущих работников — еще не разработанный участок самостоятельности.

В качестве *источников самообразования* может быть абсолютно все: книги, периодическая печать, встречи с интересными людьми, лекции, фильмы, телепередачи, радио, общение с людьми, практика, занятия в кружках и т. д. Все зависит от того, как к тому или иному источнику относится сам учащийся, к какому из них расположен.

Процесс самообразования на базе этих источников протекает чаще всего как самостоятельное познание: чтение, наблюдение, слушание, размышление, анализ, синтез, обобщение и т. д. Реже учащиеся используют самостоятельные тренировки, упражнения. Так, занимаясь в спортивных кружках, они, тем не менее, не делают утренней зарядки, физических разминок в течение дня.

Что способствует развитию самообразования учащихся профтехобразования? С одной стороны, для этого нужны те же условия, что и для самовоспитания, с *другой* — следует организовать ряд дополнительных. Это расширение сети клубов, кружков, секций, обществ, объединений; создание богатой и разнообразной библиотеки; превращение производительного и учебного труда из репродуктивного в творческий; использование развивающего обучения и активных методов преподавания и учения; личный пример самообразовательной деятельности мастера и преподавателя.

До сих пор мы рассматривали самовоспитание с позиций его сущности и отдельных характеристик, влияющих на проектирование. Но самовоспитание более всего связано с духовно-нравственным воспитанием, с этнокультурными основами. К сожалению, исследователи моего поколения этими проблемами не занимались. Изучить связь взаимопонимания с духовно-нравственными и национальными основами жизнедеятельности воспитанника — это задача молодых педагогов-исследователей.

5.7. Семейное воспитание учащихся ПТУ

Семья — это социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самосохранении (продолжении рода) и самоутверждении (самоуважении) каждого ее члена. Семья создает у человека понятие дома не как помещения, где он живет, а как чувства, ощущения, где ждут, любят, понимают, защищают. Семья — это такое образование, которое "охватывает" человека целиком во всех его проявлениях. В семье могут формироваться все личностные качества. Судьбоносная значимость семьи в развитии личности растущего человека общеизвестна. Через семью проходит абсолютное большинство детей, и все учащиеся училищ должны готовиться к созданию своей собственной семьи. У колыбели ребенка стоит семья. Из нее молодежь выходит в общество. О значимости семьи в жизни человека говорят народные пословицы: где птица ни летает, а гнездо свое знает, к родному порогу не забывай дорогу (русские), к родному стойбищу всех тянет (эвенкийская) и др.

Все это говорит о широком диапазоне действия семьи, более широком, чем у школы, ПТУ или вуза. Уже поэтому семья является постоянным объектом педагогического внимания, и актуальность проблемы семейного воспитания не спадает никогда.

Семейное воспитание — это система воспитания и образования, складывающаяся в условиях конкретной семьи силами родителей и родственников.

Семейное воспитание — сложная система. Оно зависит от такого же большого числа факторов, как и учебно-воспитательная работа всего училища; На него влияют наследственность и биологическое (природное) здоровье детей и родителей, материально-экономическая обеспеченность, социальное положение, уклад жизни, национальные традиции, количество членов семьи, место проживания семьи (место дома), отношение к ребенку. Все это органично переплетается и в каждом конкретном случае проявляется по-разному.

Каковы задачи семьи? В общем они состоят в том, чтобы:

создать максимальные условия для роста и развития ребенка;

стать социально-экономической и психологической защитой ребенка;

передать опыт создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношения к старшим;

передать этнокультурный опыт своего народа;

научить детей полезным прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким;

обеспечить нравственное развитие ребенка;

воспитать чувство собственного достоинства, ценности собственного "я".

Семейное воспитание имеет и свои принципы. Наиболее общие из них:

гуманность и милосердие к растущему человеку;

вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как ее равноправных участников;

открытость и доверительность отношений с детьми;

оптимистичность взаимоотношений в семье;

последовательность в своих требованиях (не требовать невозможного);

оказание посильной помощи своему ребенку, готовность отвечать на вопросы.

Кроме этих принципов есть ряд частных, но не менее значимых для семейного воспитания: запрещение физических наказаний, запрещение читать чужие письма и дневники, не морализировать, не говорить слишком много, не требовать немедленного повиновения, не потакать и др. Все принципы, однако, сводятся к одной мысли: детям рады в семье не потому, что дети хорошие, с ними легко, а дети хорошие и с ними легко оттого, что им рады.

Содержание семейного воспитания охватывает все направления. В семье осуществляется физическое, эстетическое, трудовое, умственное и духовно-нравственное воспитание детей, изменяясь от возраста к возрасту. По мере сил родители и близкие в семье люди дают ребятам знания о природе, обществе, производстве, профессиях, технике; формируют опыт творческой деятельности; вырабатывают некоторые интеллектуальные навыки; наконец, воспитывают отношение к миру, людям, профессии, жизни.

Особое место в семейном воспитании занимает нравственное воспитание. И в первую очередь воспитание таких качеств, как доброжелательность, доброта, внимание и милосердие к старшим, младшим и слабым, честность, открытость, трудолюбие, послушание.

В ближайшие годы во многие семьи придет религиозное воспитание с его культом человеческой жизни и смерти, с почтением к общечеловеческим ценностям, со множеством таинств и традиционных обрядов. Инженерно-педагогическому коллективу ПТУ к этому надо отнестись с большим вниманием и тактом.

В последние годы исследователи пришли к выводу, что семья, а не школа и училище, является центром профориентации. Именно в семье можно действовать личным примером (рабочие династии), внушением, доказательством с учетом всех условий жизни и самой личности ребенка.

Семейному воспитанию присущи свои методы, а вернее, приоритетное использование некоторых из них. Это личный пример, обсуждение, доверие, показ, любовь, сопереживание, возвышение личности, контроль, юмор, поручение, традиции, похвала, сочувствие и т. д. Отбор идет сугубо индивидуально с учетом конкретных ситуативных условий.

Одним из самых недопустимых методов воспитания, используемых в семье, является метод физического наказания, когда на детей действуют с помощью страха. Физическое наказание вызывает физические, психические, нравственные травмы, которые в конечном итоге ведут к изменению поведения ребят. Так, у каждого второго наказываемого подростка возникают сложности в адаптации, приспособлении его к коллективу ребят, почти у всех этих детей пропадает охота к учебе.

Ученые выделили это явление в особый феномен и назвали его СООСД — синдром опасного обращения с детьми. В разных странах в законодательствах есть пункты об ответственности лиц, знавших, но не сообщивших о СООСД.

Чаще всего физическому наказанию подвергаются мальчики. В последствии они сами нередко становятся жестокими. Им начинает нравиться унижать других, бить, издеваться. Таких, как правило, в ПТУ на учебную группу приходится 1—2 человека. Именно они затем становятся несовершеннолетними правонарушителями. Девочкам нередко наносятся сексуальные травмы. Последствия бывают самые трагичные в силу тесной их связи с нравственными ценностями общества.

Некоторые родители, а нередко и педагоги в училище бывают излишне требовательны к ребятам. Они не прощают им промаха, случайного или спровоцированного проступка и т. д. Нередко на них просто срывают плохое настроение, свою неприязнь или подозрительность.

Причины СООСД кроются в социально-экономическом статусе семьи и характере межличностных отношений. К физическим наказаниям чаще прибегают в семьях с низким статусом отца, со старыми "ременными" традициями, ущемленными матерями, с низкими заработками. Межличностные отношения складываются в зависимости от того, сумела ли семья интегрироваться в тот слой общества, к которому себя относит. Неинтегрированные семьи оказываются в состоянии изоляции и теряют одобренные обществом ориентиры поведения. Это и есть родители из группы риска, они нередко становятся злостными правонарушителями и агрессивными "воспитателями".

Проблема состоит в том, чтобы "ременная педагогика" стала невыгодной училищу, чтобы оно взяло на себя функцию социального защитника своего учащегося. Между тем, там нередко выгодны наказания. Ценой несчастья воспитанника, его сломленной души и искалеченной жизни достигается внешнее послушание.

Семейное воспитание располагает и своими, выработанными веками организационными формами. Это дни рождения детей и близких, гражданские праздники, переписка, составление семейных фотоальбомов, генеральная уборка, утренняя зарядка, воскресные походы на природу, посещение кино, театра и музеев, коллекционирование, семейное чтение, просмотр и обсуждение телепередач, встреча гостей, индивидуальное обучение, самообучение и самообразование, вечерние прогулки, уход за домашними цветами и животными, работа в саду и огороде, проводы в армию, индивидуальная трудовая деятельность, ремонт и пошив одежды, ремонт квартиры и т. д.

Эффективность семейного воспитания проверяется работой и учебой подростка в училище. Но кроме этого можно применить специальные методы диагностики. Для родителей разработаны разнообразные тесты на темы "Понимаете ли вы своего ребенка?", "Занимаетесь ли вы воспитанием своего ребенка?", "Правильно ли ведете себя дома?" и др. Неплохо было бы родителям знакомиться с мнением о своем сыне, дочери их друзей, педагогов, соседей, делая это, конечно, ненавязчиво, тактично, иногда и неспециально.

При выборе задач, принципов, содержания, методов, форм семейного воспитания важно соблюдать чувство меры. Иначе можно легко подменить радость удовольствия, внутренний смысл и ценности жизни внешними, легко вызвать безразличие у ребенка к бедам семьи и его собственным, т. е. получится эффект "выключенности". Поменьше приказов, команд, угроз, чтения морали, а побольше умения слушать, слышать, советов, совместных решений, доводов, наблюдений, включенности в работу, доверия.

Приступая к работе с родителями ваших учащихся, знайте, что это один из самых сложных участков работы. К каждой семье тоже нужен свой подход, глубокое понимание скрытых от внешнего глаза событий. В то же время никакой педагог в силу разных причин не сможет отдать себя семье. Чаще педагогическое влияние на семью бывает эпизодическим. В этих условиях и возникает потребность в наличии собственной концепции семейного воспитания. В какую теорию уверовал педагог, той и будет руководствоваться в общении с родителями. Наиболее распространенными концепциями являются следующие:

- педагог относится к учащемуся как к взрослому и сознательному человеку;
- относится к нему как существу еще слабому и не способному организовать собственную жизнь;
- считает его объектом педагогического воздействия и относится к нему с позиций тотальной авторитарности;
- подходит к нему как к субъекту собственного развития с позиций свободного воспитания.

При определении своего педагогического кредо в области семейного воспитания педагог руководствуется здравым смыслом, стремится не впадать в крайности, избегать догм, доверять самому себе, своей интуиции, сердцу. Там, где это можно, надо воспитывать родителей и их делать главными педагогами. Их влияние на своих детей более устойчиво, чем учительское. При этом нужно всегда учитывать состав семьи, наличие отца, матери. Ключ к улучшению воспитания учащихся — это вовлечение родителей в этот процесс. Педагоги училища должны сделать все возможное, чтобы родители, особенно тех детей, которые входят в группу риска или близки к ней, взяли на себя свою долю ответственности за образование собственных детей. Основными задачами семейного воспитания и, следовательно, взаимодействия с семьей являются нравственное воспитание родителей и учащихся, обеспечение здоровья учащихся, закрепление положительного отношения к выбранной профессии, вовлечение в культурную жизнь училища, района, города.

По каким направлениям строит классный руководитель или мастер свою работу с родителями учащихся? Прежде всего по таким, как:

- педагогическое просвещение;
- защита учащихся от антисоциальных и антипедагогических действий родителей;
- оказание практической помощи родителям в воспитании детей;
- контроль поведения учащихся, организация обратной связи;
- стимулирование родителей в воспитании детей в семье и их участия в работе образовательного учреждения.

Какие формы организации взаимодействия здесь наиболее эффективны? Среди просветительских форм — это индивидуальные беседы с родителями, лектории, пропаганда педагогической литературы, просмотр и обсуждение фильмов, обмен опытом семейного воспитания, создание педагогической библиотеки для родителей в училище, обсуждение специальных радио- и телепередач и др.

Среди защитных форм для ПТУ выделяются психологические доверительные беседы с ребятами по снятию напряжения, предоставление общезнания ребятам из трудных семей, предупреждение родителей, обсуждение их действий на родительском собрании, предъявление требований, посещение семьи с целью контроля действий по отношению к ребенку, действия через милицию, лишение родительских прав и др.

Оказание помощи родителям возможно в таких формах, как советы, оказание материальной помощи, ходатайство от училища по предоставлению жилья или льготного режима работы на предприятии, предоставление литературы, настрой ребят на положительное отношение к семье и внимание к ее истории, организация с учащимися поисковой деятельности по истории своего происхождения и т. д.

Контроль как организация обратной связи возможен в формах посещения учащихся на дому, диагностики уровня семейного воспитания посредством анкетирования, переписки с родителями, сочинений учащихся, дневниковых записей, бесед, наблюдений за поведением и родителей, и учащихся и др.

Стимулирование семейного воспитания возможно через широкое вовлечение родителей в деятельность органов самоуправления училищем, в разнообразную деятельность учащихся, в проведение конкурсов профессионального мастерства, а также посредством поздравления родителей с днем рождения их ребенка, благодарности и награды родителям, хорошо воспитывающим своих детей.

Конечно, такое разделение форм условно. В практике почти каждая из них может выполнять по несколько функций. Так, в ходе индивидуальной беседы можно рассказать родителю о возможных и целесообразных методах семейного воспитания или, скажем, о педагогически правильном распределении семейного бюджета, можно одновременно получить информацию о поведении учащегося вне учебного заведения, а также поощрить (или высказать недовольство) родителя за отношение к воспитанию. Как правило, педагоги так и делают.

Работу с родителями классный руководитель и мастер проектируют через план воспитательной работы с учащимися на год, полгода в специальном разделе. Проектирование идет также при конструировании различных форм организации педагогического влияния на семью.

Но кроме училища работу с семьей ведут и другие организации: советы содействия семье и школе, советы общественности, клубы и дворцы культуры. Они тоже планируют свою работу.

Педагогу особенно сложно работать с учащимися, оторванными от семьи и проживающими в общежитии. Но и в этих условиях работа с родителями возможна: переписка, телефонная связь, приглашение на праздники, предоставление родителям мест для проживания на время посещения ребят, посещение семьи и др.

Проектирование педагогического влияния на семью производится на основе хотя бы приблизительного знания семьи, а также опосредованно, через восприятие воспитанника. Любой педагог знает, что учащийся — это зеркало своих родителей. Как в капле воды, в нем отражается вся организация жизни семьи, трудолюбие, духовное богатство и нравственная чистота матери, отца и близких.

При проектировании и осуществлении педагогического влияния на семью классные руководители и мастера, к сожалению, допускают немало ошибок. Во-первых, они недооценивают семью и даже приписывают ей исходно асоциальную и антипедагогическую роль в воспитании и образовании подростков. Отсюда и синдром вечной родительской вины. Бесспорно, случаи такие есть. Но большинство семей просто не просвещены в педагогическом смысле, не знают, что и как делать с ребенком. Всякое доброе встречное движение училища в таких семьях воспринимается с благодарностью. Во-вторых, используют семью больше в целях репрессивных и фискальных. В нашем современном образовании выработалась порочная привычка извещать родителей о всех случаях отрицательного поведения ребят в учебном заведении. При этом педагог таит надежду на "укрощение строптивых" дома любимыми средствами. Это разобщает семью и образование, противопоставляет их, отталкивает родителей от педагогов. В третьих, педагоги слабо используют семьи в целях профориентации и профвоспитания. С семьей ведется больше морализированная, чем профессионально направленная работа. А между тем есть масса форм для этого: работа с семейными династиями, с родителями — мастерами производства: вовлечение их в проведение уроков, создание совместно с родителями кооперативов, семейного подряда, аренды и т. д. Наконец, в-четвертых, ошибкой является эпизодичность и случайность работы с родителями, как правило, при возникновении конфликта с учащимися. Поэтому и не создается в училище стили единой заботы о растущем человеке. Чаще всего в этих условиях родитель встает на сторону педагога, и учащийся остается один на один со своим горем, проступком, слабостью. Это порочная практика.

Известно, что каждая семья живет в конкретной социокультурной ситуации, складывающейся исторически и преемственно на национальной почве. В каждой семье идет воспитание подрастающего поколения, складывается свой образ жизни, свои отношения. Все это поддерживается системой правил и норм поведения. Народная педагогика — это совокупность и взаимозависимость представлений, взглядов, суждений, убеждений, идей, навыков и приемов в области воспитания, отраженных в народном творчестве и сохранные в опыте народа... Народное творчество следует рассматривать как широкое явление, потому, что оно включает в себя различные виды трудовой деятельности, ремесла, традиции, обычаи, праздники, обряды, фольклор, игры, танцы, народный костюм, изобразительное и декоративно-прикладное искусство. Воспитание детей в каждой семье так или иначе основывается на народной педагогике и представляет собой форму выражения национальной культуры. Особенно это заметно при сравнении семейного воспитания детей разных национальностей.

Народная педагогика, не искаженная конкретными социально-экономическими и идеологическими условиями, всегда высоко-нравственная. В ней заложены основы семьи, построенной на взаимном уважении, честности и любви к детям. Воспитываясь в такой семье, молодой человек с детства получает нравственный заряд, определенную духовную культуру. Вот на этот конкретный народный опыт и следует обратить особое внимание, рассмотреть его с точки зрения возможности включения в систему воспитания будущих работников с учетом их половозрастных различий.

Этнопедагогика всегда народна. Она выражается в языке, песнях, сказках, пословицах, поговорках, манере говорить, одеваться, в стиле и образе жизни. Все это нравственно ориентировало, создавало ценностные ориентации, регулировало поведение и чувства. Без понимания своеобразия семейной этнопедагогике нельзя вести работу с семьей.

В ближайшие годы предстоит обогащение семейного воспитания за счет элементов религиозного воспитания или хотя бы за счет нового отношения к религии. Учитель, каких бы взглядов он сам ни придерживался, не должен мешать этому процессу.

5.8. Воспитание сексуальной культуры молодежи

Тема сексуального воспитания молодежи является прямым продолжением только что законченного разговора о работе педагогов с семьей учащегося. Эта тема трудная, безрецептурная. Говорить об этом — все равно, что под куполом цирка, без страховки идти по тонкой проволоке. Того и гляди сорвешься в пошлость, в назидание или попросту покажешься смешным, попытаешься что-то понять и решить в вопросе, который по праву зовется вечным.

Проведение сексуального воспитания как относительно нового направления предполагает знание педагогом тех категорий, которые его составляют. Прежде всего следует разделить понятия полового воспитания, сексуального воспитания, эротического воспитания и демографического образования.

Изначальным в этой системе является *половое воспитание*, которое определяется как система медицинских и педагогических мер, направленных на воспитание у детей, подростков и молодежи разумного, здорового отношения к вопросам пола. Задача полового воспитания — способствовать гармоническому развитию подрастающего поколения, полноценно формировать детородную функцию, содействовать укреплению брака и семьи.

Половое воспитание основывается на биологическом, психическом и социальном различии полов. Основное его содержание направлено на воспитание в мальчиках мужчин, в девочках женщин. Поведение юношей и девушек различно. Каждый из нас имеет половые инстинкты и обладает сформированным чувством пола. В силу этого по-разному формируются характеры мужчин и женщин. Известно, что женскому характеру при нормальном половом воспитании девушек присущи доброта, нежность, мягкость, искренность, верность, чувствительность, эмоциональность, терпение, способность к самопожертвованию и др. Именно эти качества ценят в женщинах юноши и мужчины. Мужские начала, напротив, проявляются в силе, решительности, трезвости ума, последовательности, спокойствии и хладнокровии, уверенности в себе и др.

Половое воспитание учащихся по содержанию включает в себя:

анатомо-физиологическое просвещение подростков и юношей;

формирование чувства пола, своего биосоциального назначения;

воспитание гигиены пола и по мере полового созревания и взросления — гигиены половой жизни и удовлетворения половых желаний;

просвещение по вопросам заболеваний и повреждения половых органов.

Важным вопросом, особенно в воспитании рабочей молодежи, является формирование отношения к женщине. Весь мир утверждает как аксиому мысль: каково положение женщины — таково и общество, его культура. Женские начала в обществе обеспечивают его стабильность, охраняют от бездуховности, упадка, нравственной мутации. Женщина — это культура народа.

Отсутствие полового воспитания подрастающих поколений и господство мужских начал в обществе привели к маскулинизации женщин, т. е. к развитию у них мужских качеств. Общество стало "сверхмужским". В линиях, цвете, формах градостроения, интерьера помещений, моды стали преобладать мужские вкусы. Женщина оказалась излишне эмансипированной. Современное общество антиженственно, технологично, запланировано и управляемо мужчинами. Вместе с тем надо стремиться не к диктату какого-либо пола, а к их гармонии. Маскулинизация нашего общества не помешала феминизации мужчин, т. е. присвоению ими некоторый черт женского характера и моды. Возникшая "гибридизация" внешнего вида и характера молодых людей и девушек, утрата чувства пола есть прямое следствие отсутствия полового воспитания подрастающих поколений.

Сексуальное воспитание — понятие более широкое, включающее и половое воспитание. Это воспитание проявления половых инстинктов, потребностей, интересов и поведения в соответствии с принятыми обществом нормами морали. Посредством сексуального воспитания человек учится использовать возможности пола, избегать половой распущенности, ограничивать проявление повышенной чувственности, половых извращений, увязывать половые проявления с моральными установками, национальными и возрастными особенностями. Сексуальное воспитание — это и формирование чувств и переживаний как чувственно-эротических и духовно-нравственных компонентов половых отношений, придающих им особую красоту. Всякое сужение сексуального воспитания до обучения технике половых отношений явно неверно, хотя правильно, что посредством его человек учится управлять своим телом, преодолевать животные проявления.

Невоспитанный сексуально молодой человек теряет стыд, скромность, стеснительность, бережное отношение к себе и к ближнему человеку другого пола, легко скатывается к порнографии и разврату. Под порнографией понимается непристойный характер изображения в кинофильмах, на картинах, или фотографиях лиц, поз, порождающий нездоровые, низменные инстинкты, мысли и действия. Это опасное увлечение, если учесть, что вся история человечества есть процесс очищения себя от дикости, невежества и варварства. Порнография и склонность к ее потреблению могут вызвать отчуждение молодого человека от семьи, общественных форм бытия, учебы. Такова цена сексуального невежества.

Эротическое воспитание — это воспитание культуры эмоциональной реакции при половых отношениях. Эротика — это половая чувственность, возбудимость и формы их проявления. Эротика определяет культуру полового общения. Отрицательные формы ее проявления — эротизм как повышенная половая возбудимость, чрезмерная и малоуправляемая чувственность и эротомания как болезненно повышенная половая возбудимость, вызывающая психическое расстройство.

Эти три разновидности воспитания органично связаны одним понятием "сексуальное воспитание" как более широким. Оно теснейшим образом взаимосвязано с нравственным, умственным, трудовым и физическим воспитанием учащихся, базируется на них. Эта связь основывается на известном нам нравственно-половом чувстве любви.

Любовь как взаимное влечение души и тела людей противоположного пола до сих пор не имеет загадок и строго научного определения. Есть лишь попытки ее определить. Одна из них, с нашей точки зрения, наиболее реальная — теория полового деформизма. Согласно этой теории, отрицается понимание любви как средства физического воспроизводства человеческого рода. Любовь как механизм отношений полов направлена не на исходный продукт — *рождение* ребенка, а на конечный результат — его воспитание и становление в нем личности в соответствии с нравственно-социальными потребностями общества. В этом смысле любовь нужна не только двоим, но и их будущим детям, ибо без нее не будет ни семьи, ни семейного воспитания.

Форм юной любви несколько: увлечение, стремление к взаимному общению со сверстниками разного пола, потребность быть влюбленным, скрытая любовь со стремлением к совместному пребыванию.

По характеру любовь бывает жертвенной, когда влюбленный человек старается больше отдать любимому, заботиться о нем. Возможна любовь, когда влюбленный довольствуется своим чувством и не добивается взаимности. Есть и вполне гармоничные отношения в любви. К особой любви относится религиозная и национальная любовь, а также трансцендентная любовь (удовольствие, наслаждение), выходящая за пределы личного бытия и не поддающаяся познанию. К последней относится так называемая платоническая любовь, основанная на чисто духовном влечении без примеси какой-либо чувственности.

Известно также, что люди, стремящиеся любить, используют разные методы: альтруизм (полное бескорыстие, жертвенность), флиантропию (благодарительность, шефство), жалость, благоговение, благодарность и даже эгоизм.

Сексуальное воспитание — чрезвычайно деликатное дело, требующее большого такта и глубокой индивидуализации. В основном оно осуществляется в учебной группе классным руководителем и мастером производственного обучения. Перед ними и стоит

без ответа вечный вопрос: можно ли научить любви, сексу? Негласный запрет на его решение, забвение самой проблемы, передача ее в руки медицины и милиции привели, помимо прочего, к массовой половой распущенности, увеличению числа венерических заболеваний, рождению больных и слабых детей, распаду семей. Между тем педагог может многое сделать, если подходит к проблеме с позиций высокой гражданской ответственности за судьбы молодого поколения.

В последнее время в научный и практический обиход было введено новое понятие — *"демографическое образование"*. Это обобщенное название для таких направлений образования, как этика и психология семейной жизни, половое воспитание, сексуальное воспитание, семейное воспитание и основы народонаселения. Цели демографического образования — повышение ответственности родителей за семью и воспитание детей, планирование семьи, воспитание чувства собственного достоинства и уважения к представителям другого пола. Демографическое образование способствует связи учебного заведения, семьи и общества.

Естественно, что любой педагог начинает работу с учащимися с диагностики уровня их сексуальной воспитанности. Он сравнивает конкретные наблюдения, знания, факты с общими особенностями учащихся. Эти особенности, увы, не радуют.

С одной стороны, казалось бы, естественные процессы формирования у каждого юноши и девушки их половой роли, но с другой — ослабление поляризации мужских и женских ролей, "гибридизация" половых признаков и поведения. С одной стороны — зарождение более устойчивых симпатий и привязанности друг к другу, повышенная избирательность отношений, но с другой — принижение роли женского начала, нежелание подчиняться девушке как предмету своей симпатии, признавать ее роль. Это особенно свойственно рабочей среде. С одной стороны — мечта о чистой любви и культурном сексе, но с другой — внешняя грубость, чрезмерная открытость и даже агрессивность, хамство в отношениях любви и симпатии. С одной стороны — любовь, но с другой — лишенные любви секс и эротика (дуализм любви и секса). Пример дуализма — появление "популярных" девочек, на которых затем не женятся.

Такая поляризация отношений и поведения характерна и для нашей молодежи. Поэтому педагоги часто сталкиваются с неожиданными проявлениями половых отношений в ученической среде. Специалисты утверждают, что и хорошее, и плохое в отношениях — следствие воспитательного воздействия среды, улицы, дома и, конечно, школы и ПТУ, а не врожденных качеств.

Проектирование сексуального воспитания учащихся осуществляется в форме составления планов внеучебной деятельности учащихся, учебных программ. Основная тяжесть в решении проблемы пока падает на классного руководителя и мастера производственного обучения.

Какие задачи посылить решать им? Педагог может, во-первых, вести просвещение юношей и девушек, а также их семей в вопросах пола; во-вторых, помогать учащимся в организации их внеучебной деятельности, направленной на формирование нравственно-этических знаний и поведения, а также умений самодисциплины, саморегуляции, самоограничения, самоконтроля, связанных с самовоспитанием; в-третьих, способствовать организации и использованию имеющихся консультаций, телефонов доверия.

Решая эти задачи, педагоги руководствуются принципами природосообразности, гуманности, единства индивидуальных и коллективных начал, культуросообразности и взаимодействия с семьей. Особо следует выделить принцип целостности педагогического процесса, согласно которому нельзя вести сексуальное воспитание вне связи с нравственно-этическим, физическим, эстетическим, умственным.

Что касается содержания, методов и форм проведения сексуального воспитания в рамках внеучебного времени, то дать здесь какие-либо рецепты, к сожалению, нельзя. Можно лишь перечислить наиболее популярные.

Задачу полового и сексуального просвещения можно, например, решать посредством индивидуальных и групповых бесед (об анатомии женщины и мужчины, сексе); ответов на анонимные вопросы; пропаганды книг, фильмов, спектаклей; обсуждение статей, книг и фильмов; дискуссий о нравственности, целомудрии, любви, сексуальных отношениях и т. д. Такие темы, как "Что безопаснее в 16 лет: родить ребенка или сделать аборт?", "Современные методы контрацепции", "Как не пройти мимо своего любимого?", "Онанизм, плюсы и минусы", "Как избежать изнасилования?", "Сифилис, СПИД что дальше?", можно использовать для бесед, консультаций, встреч с медиками.

В процессе полового просвещения педагогу предстоит побороть свое собственное и особенно родительское ханжество и стеснение перед разговором на эти темы. Вести беседы лучше в малых и единичных по полу группах, а часто и индивидуально. Речь педагога должна быть непременно доверительной, по-родительски заботливой, грамотной и нравственно выдержанной. Педагогу не следует выпрашивать ребят о случившихся фактах, попирая их стыдливость и совершая грубое беззаконие, насилие над личностью.

Напрасно педагоги училищ думают, что пришедшие из школ учащиеся достаточно просвещены там. По данным исследования, абсолютное их большинство получали информацию в этой области познания на улице, от старших, не всегда культурных друзей, нередко искаженную, убогую, в грубой форме. Информация о половых отношениях, сексе и эротике, получаемая через видеofilмы, нередко порождает гиперсексуальность и другие психические нарушения, страх, извращения.

Просвещение особенно важно вести там, где семьи живут в тесноте, среди ребят из трудных семей, среди склонных к алкоголю, наркомании, не сориентированных на семью и уважение к лицам другого пола.

Внеучебная деятельность, создающая благоприятные условия для правильного сексуального воспитания, может проводиться через коллективную спортивную работу, эстетические культпоходы, совместные дискуссии, деятельностные игры типа "Учимся общению", "Подарок любимой" и др., коллективный труд и праздники. Молодежь можно привлекать к проведению простейших социально-психологических исследований на темы полового воспитания с последующим обсуждением результатов якобы "не о себе". В этой деятельности следует учить юношей и девушек пользоваться словарями и справочниками.

В ходе жизнедеятельности учебной группы как коллектива следует настойчиво формировать общественное мнение, неприятие стиля распущенности, хамства, извращенности.

Задача профилактики половых и сексуальных отклонений решается посредством создания клубов юношей и отдельно девушек, где учат многому, в том числе и пользованию противозачаточными средствами, дают письменные консультации, создают телефоны доверия, дают рекомендации по обращению к врачу, в поликлиники и консультации. В стране начали создаваться центры формирования сексуальной культуры при органах здравоохранения. Работают они как учреждения милосердия, оказания своевременной психологической и сексологической помощи подросткам и юношеству.

Что касается семьи, то педагоги именно там рекомендуют наладить контроль за половыми проявлениями детей: за половым созреванием, поведением, гигиеной, отношениями. Родителям следует почаще быть со своими детьми, вместе с ними проводить свободное время, позволять посещать дом друзьям, чаще с ними беседовать и т. п.

Признавая особую роль семьи в сексуальном воспитании подрастающего поколения, мы тем самым берем на себя ответственность за подготовку учащихся как будущих родителей. Плохо иметь неквалифицированных родителей, элементарно не просвещенных в вопросах пола и секса, часто разводящихся из-за незнания основ брачных отношений.

Стабильность семьи во многом зависит от равенства супругов: социального, экономического, психологического, образовательного. Только в этих условиях в семье можно создать коллектив, где каждый его член получает возможность для своего развития.

Другими условиями прочности брака является любовь супругов, их просвещенность в области брака и практическая подготовленность к выполнению домашних забот.

Отсюда и вытекают задачи, которые можно решать в училище по укреплению семьи.

В училище можно и нужно готовить будущую образованную мать. Через нее воспитание затем "снимет второй урожай", когда она хорошо воспитывает своих детей. Надо использовать общие природные данные девушек: их прилежание в учебе, стремление к браку, умение быть нравственно-эмоциональным центром семейного коллектива.

В девушке надо воспитывать прежде всего видение социальных корней семьи, умение терпеливо воссоздавать и развивать традиции, в том числе и национальные, использовать положительный опыт предшествующих поколений (бабушек, прабабушек). В браке сходятся не просто два, возможно, разных характера, но две разные устоявшиеся культуры, два разных личных опыта. В этих условиях возможны разочарования, нетерпение, непримиримость. Если будущая супруга будет знать, что это неизбежно, что семья — это и есть рождение другой культуры из сплава исходных, что здесь неизменно нужны взаимные уступки, уважение к привычкам и склонностям супруга, то она будет более маневренна, предупредительна в отношениях с супругом и его родственниками. Девушке надо внушить мысль о том, что прежде всего она является хранительницей домашнего очага, ибо лишь она награждена от природы чуткостью и так называемым "боковым зрением", способна уберечь себя, своих детей от семейных ураганов.

Многому надо учить и юношей — будущих супругов и отцов. Их надо учить зарабатывать средства для содержания семьи. Именно в училищах они могут стать мастерами на все руки, научиться справляться с любым делом по благоустройству дома и подворья, будь то работа плотника или столяра, каменщика или слесаря, кузнеца или электрика. Особенностью воспитания в семье является ориентация его на внешние условия жизнедеятельности, формирование воли к жизни и деятельности, стремление заниматься творческой, коммерческой или даже управленческой деятельностью. В этом смысле воспитание юношей должно быть более публичным, открытым и разносторонним.

Юношу тоже надо воспитывать в любви к супруге и детям. Этому способствует стимулирование внимания и заботы о девушках как модели будущих мужских забот о жене. Задача научить любить и помочь овладеть сексуальной культурой стоит и перед воспитанием юношей.

Ну и конечно, и юношей, и девушек надо познакомить с законодательством о браке и семье: порядком и условиями заключения брака, правами и обязанностями супругов, условиями прекращения брака, обязанностями в воспитании детей. Здесь нужны выступления специалистов — юристов, экономистов, психологов, педагогов, медиков. Будущих супругов следует познакомить с зарождающейся в нашем обществе договорной основой брака, с возможностями "электронной свахи", службы знакомства, а также других служб содействия браку.

Семья, построенная на любви, готовности к деторождению и детовоспитанию, сексуально образованная, способна воспроизводить человеческую культуру. Такая семья не будет передавать государству своих функций. Семья должна вызывать трепет в обществе. Без нее невозможно сексуальное воспитание подрастающего поколения.

5.9. Формирование дисциплины у учащихся ПТУ

Для системы профессионального образования проблема дисциплины учащихся является чрезвычайно актуальной главным образом по причине ее нерешенности. Требуется либо новые условия для использования накопленного научно-педагогического знания, либо изменение самих знаний о дисциплине.

Исходным для определения понятия "дисциплина" является более широкое понятие "поведение".

Поведение — это активное взаимодействие человека с окружающим миром, опосредованное внешними и внутренними факторами. Для педагога поведение — это совокупность поступков человека в единстве с их внутренней обусловленностью, т. е. мотивацией. В широком смысле поведение есть способ существования человека, способного реагировать на внешнее воздействие и внутреннее состояние.

На поведение каждого из нас влияет много факторов. Это, прежде всего, биологические факторы: физическая конституция, состояние нервной системы и здоровья. К психологическим факторам относятся задатки, способности, интересы, эмоциональное состояние, направленность личности. Факторы педагогического характера включают в себя способы обучения и оценки успеваемости учащегося, отношение к отдельным предметам, учебную и другую нагрузку, дополнительные обязанности в училище и дома, нормы устава учебного заведения, характер взаимодействия учебной группы и бригады, поведение педагога, свободное время учащихся. Кроме этих факторов действует и внешняя среда: семья и родители, величина города (села), традиции и обычаи жизни местного населения, скорость экономических и социальных преобразований, средства массовой информации. Знание этих условий помогает интерпретировать поведение учащихся.

Ознакомившись с такой характеристикой поведения, можно сделать вывод, что поведение — это простое приспособление человека к условиям жизни с целью добывания средств удовлетворения своих потребностей. Это далеко не так. В основе любого поведения лежат различные движущие силы, направляющие его в каждый данный момент.

В последние годы ученые приходят к большому согласию в толковании этого психолого-педагогического и социокультурного феномена. Они объясняют поведение через посредство такого свойства личности, как направленность. Это понятие характеризует роль доминирующих факторов в поведении человека. Направленность личности — совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от конкретных ситуаций. Такой подход позволяет объяснить разное поведение одного и того же человека в различных ситуациях. Для этого достаточно изучить его задатки, интересы, склонности, убеждения, идеалы, в которых и выражается направленность личности.

Из всего сказанного о поведении следует выделить одну важную его особенность: оно основывается на взглядах, убеждениях, идеалах и, следовательно, во всех случаях глубоко морально. В основе любого поведения лежит нравственность, а она — явление воспитуемое. Через воспитание общество управляет своими гражданами.

Но нельзя сказать, что и этим можно до конца и однозначно объяснить поведение того или иного человека. Многие из нас умеют маскироваться, по-разному ведут себя в анонимных условиях, у многих людей, особенно у трудных подростков и юношей, возникает так называемое компенсаторное поведение. У лодырей, хулиганов, например, есть защитные поведенческие формы: непослушание, иллюзия послушания, противопоставление себя другим и т. д.

Дисциплина является существенной составной частью поведения. Сегодня под дисциплиной мы понимаем определенный порядок поведения людей, обеспечивающий согласованность действий внутри коллектива, усвоение и выполнение установленных норм (правовых, моральных, политических, этических).

Формирование дисциплины рождает в каждом человеке такое качество, как *дисциплинированность*. По сути это есть привычка к дисциплине, организованность. Дисциплинированность включает в себя нравственную направленность личности, способность к мысленному проектированию своего поведения и собственно практические действия.

Различают следующие виды дисциплины: трудовую, производственную, технологическую, учебную, общественную, бытовую и др.

Трудовая дисциплина — это выполнение установленного трудового распорядка дня, регламентирующего режим работы предприятия, цеха, бригады: начало и окончание рабочего дня или смены, перерывы на обед, отдых и т. д. Нарушения трудовой дисциплины проявляются в опозданиях, прогулах, преждевременном уходе с рабочего места.

Производственная дисциплина — соблюдение ритмичности работы, выполнение указаний и распоряжений руководителя, бережное отношение к материальным средствам, соблюдение правил охраны труда и техники безопасности, противопожарной охраны.

Технологическая дисциплина — это соблюдение режимов работы оборудования, технических условий, последовательности, методов и способов обработки предметов труда. В основе технологической дисциплины лежит выполнение параметров технологических процессов, отступление от которых ведет к браку, ухудшению качества изделий, порче оборудования и в конечном итоге к дополнительным затратам труда и материалов, снижению эффективности работы бригады, участка, цеха, предприятия.

Учебная дисциплина (школьная дисциплина) — это соблюдение правил, норм и требований организации жизнедеятельности училища и коллектива учащихся и педагогов, направленной на развитие личности учащегося. Дисциплина в условиях училища есть определенным образом установленный порядок жизни, призванный обеспечивать плодотворный труд учащихся, педагогов, обслуживающего персонала и руководителей. Она должна выражать гармонию интересов людей, объединенных в училищный коллектив. Сознательная дисциплина учащихся — это их ответственное отношение к учению, к различным видам трудовой и производственной деятельности, осознанное и добровольное выполнение правил поведения и устава своего учебного заведения, режима его работы. Учебная дисциплина включает в себя наличие верных представлений и понятий о дисциплине как норме организации учебной деятельности, готовность осознанно выполнять эти нормы, самоконтроль и самооценку поведения, преодоление собственной недисциплинированности, самодисциплину.

Особенностью учебной дисциплины в ПТУ является то, что она включает в себя признаки всех трех выше охарактеризованных видов дисциплины.

Общественная дисциплина — это обязательное подчинение общественному порядку всех членов коллектива, высокая сознательность, уважение правил общежития. Общественная дисциплина характеризует поведение учащихся в общественных местах, на улице, в кругу знакомых, в общественных организациях и движениях.

Бытовая дисциплина — это соблюдение правил, норм, традиций и обычаев семьи в кругу родственников и близких друзей. Бытовая дисциплина включает в себя самодисциплину, которая характеризует поведение человека, когда он остается один и не подвергается постоянному социальному контролю, оценке со стороны присутствующих и их влиянию.

Во все определения разновидностей дисциплины входит понятие "*правила*". Под правилом принято понимать положение, отражающее закономерность соотношения явлений и выполняющее функцию предписания или требования.

Рассматривая дисциплинированность как качество личности, судят о дисциплине в целом, выделяя ее уровни: низкий, средний, высокий. Определяется это с помощью диагностики.

Наконец, кратко о психологических основах дисциплины. Будучи сложной чертой личности, дисциплинированность состоит из привычек и умений управлять собой и своим поведением, умений подчинять его определенным правилам и требованиям, руководствоваться при их соблюдении нравственными нормами, чувством долга и ответственности. Надежными психологическими показателями дисциплинированности являются мотивы дисциплинарных поступков, воля как регулятор поведения, а также эмоции и чувства. Мотивы, воля и чувства — три психологические основы дисциплины. Дисциплина в итоге зависит от потребностей, выраженных в мотивах, сдержанности или, напротив, несдержанности (аффективности) подростка, от силы эмоций (радость, гнев). От силы, устойчивости, сформированности этих основ зависит и уровень сформированности самой дисциплинированности, появление негативных форм ее проявления: лени, лживости, нерешительности, неуверенности, упрямства и слабости.

Прежде чем раскрыть вопрос о проектировании процесса формирования дисциплины у учащихся ПТУ, напомним, что такое молодежная *субкультура* (подкультура). Это, условно говоря, составная часть общей культуры, включающая в себя все, что создается обществом для детей, подростков и юношества и что создается ими самими. Выражается молодежная субкультура в наличии ценностей, установок, способов деятельности, форм общения. Она имеет конкретно-исторический характер, обладает относительной автономией. Это обстоятельство надо помнить при проектировании, поскольку подростки и молодежь формируют свои правила взаимоотношений, свои нормы морали. Примером могут служить подкачка и списывание, распространенные в сегодняшнем училище.

Другое обстоятельство, важное для решения проблемы дисциплины, — чувствительность возврата к той или иной задаче. Чувствительность — это оптимальное сочетание условий для развития определенных психических свойств и процессов. Так, "поздний" подросток не располагает условиями для успешного формирования дисциплинированности. Он ориентирован не на педагога и его требования, а на мнение друзей, приятелей. Поэтому проектировать дисциплину в этом возрасте чрезвычайно трудно, тем более что подросток успевает обзавестись привычками, отношениями, оценками.

Учтем эти особенности развития учащихся ПТУ при рассмотрении компонентов педагогического процесса по формированию дисциплины.

Задачи этого процесса, как правило, выводятся из понимания личностного качества — дисциплинированности. Поскольку именно это качество мы формируем в процессе воспитания, оно выступает конечным педагогическим продуктом. Исходя из состава понятий "дисциплина" и "дисциплинированность", можно предложить наиболее общий набор педагогических задач:

- осуществление нравственно-этического воспитания учащихся;
 - правовое и нормативное просвещение учащихся;
 - обучение умению составлять внутренний план действий;
 - обучение самоанализу, самоконтролю и самооценке;
 - воспитание воли и саморегуляции;
 - воспитание культуры чувств;
 - формирование навыков культуры общения. Как видим, абсолютное большинство задач связано с самовоспитанием.
- В качестве принципов организации воспитания дисциплины можно использовать следующие:
- индивидуально-ориентированный подбор задач, содержания, методов и приемов воспитания;
 - единство воспитания и самовоспитания;
 - сознательного отношения к дисциплинированному поведению;
 - дифференцированного и индивидуального подхода к учащимся;
 - деятельностной основы используемых форм и методов;
 - систематичности и постоянства проведения работы.

Вдумаемся, что дает реализация этих принципов? Каким они делают педагогический процесс? Во-первых, полностью обращенным к внутреннему миру подростка и юноши. Во-вторых, действенным, т. е. формирующим, а не информирующим. В-третьих, осознанным, добровольным для воспитанников. Любой другой педагогический процесс легко перерастает в формальный, назидательный и авторитарный. Примеров этому из жизни учебных заведений слишком много.

Содержание педагогического процесса по формированию дисциплины, его отбор зависят от многих факторов: от уровня развития дисциплинированности учащихся, от видов дисциплины, которые надо у них сформировать, от конкретных форм проявления недисциплинированности (опоздания на занятия или работу, нерациональное использование времени, невыполнение норм выработки, употребление алкоголя и наркотиков, сквернословие и др.). В зависимости от этого и выбирают источники содержания воспитания учащихся в темы для работы с ними. Так, употребление алкоголя требует сосредоточить внимание на темах о его вреде, о средствах борьбы с алкоголизмом, о воспитании воли и т. д. Для преодоления лжи, естественно, надо обратиться к психотерапевтическому знанию и т. д.

Методов формирования дисциплинированности учащихся очень много. Прежде всего, это методы разумной и четкой организации всего учебно-воспитательного процесса, соблюдение НОТ преподавателя и учащегося, хорошая организация урока, процесса самовоспитания, создание благоприятного социально-психологического климата в коллективе. В сильных коллективах, где хорошо организован учебно-воспитательный процесс, гораздо реже появляются конфликты на почве дисциплины учащихся.

В училищах широко распространены методы убеждения: индивидуальная беседа, личный пример педагога, опыт лучших производственников, выражение общественного мнения. Применяются также методы принуждения: требование неукоснительного выполнения инструкций, правил, уставов, система наказаний за проступки, приказ, задание и др. Частью них представляет собой группу административных методов.

Особую роль в воспитании дисциплины играют методы стимулирования: поощрение и порицание. Видов поощрения много:

похвала, награда, подарок, доброе слово. К сожалению, в училище чаще применяются методы порицания. Порицание в смысле наказания призвано охранять от произвольных нарушений нормы. Задача наказания — способствовать послушанию. Но оно ни в коем случае не должно быть мстью педагога, ибо педагогическое наказание есть не способ удовлетворения субъективного чувства оскорбленности, а способ достижения объективной цели. В принципе всякое наказание стремится сделать себя излишним в будущем ("чтобы больше так не делал").

Особую группу представляют методы приучения, выработки привычек: организационные игры, повторения, уроки этики, упражнения (например упражнения в технике общения, разбор конфликтных ситуаций, создание ситуаций выбора).

Из организационных форм воспитания дисциплины особой популярностью пользуются беседы, диспуты, посещение открытых "судов", собраний по обсуждению поведения. Особых форм для этих целей не существует.

Теперь о технологиях педагогического процесса по воспитанию дисциплины. Единых предписаний здесь нет. На сегодня опробованы лишь отдельные компоненты этих технологий.

Один из таких компонентов — диагностика уровня развития дисциплинированности учащихся. Сама диагностика — уже есть метод воспитания. Ее результаты помогают в проектировании индивидуальной работы с учащимися. Любая форма воспитания дисциплины строится на диагностике.

Другой компонент — развитие воспитательной мобильности учащихся как их готовности и способности взаимодействовать с педагогом и адекватно реагировать на воспитательные отношения. Воспитательная мобильность определяет позицию личности в педагогическом процессе. Без готовности учащихся как исходной позиции невозможно формировать дисциплинированность: возникает разве что противодействие учащихся педагогу, взаимное непонимание. Воспитательная мобильность есть в известном смысле воспитуемость и обучаемость учащихся.

Еще один компонент любой формы воспитания дисциплинированности —непрерывное использование народной, национальной педагогики, опора на обычаи, нравы, привычки, нормы, вкусы, авторитеты, мораль, религию. Это та платформа, на которой легче "укладываются" современные и не всегда гуманизированные средства дисциплинирования, если они взаимно согласуются. Народная педагогика может служить критерием ожидаемой эффективности новых методов и средств воспитания.

Мощным компонентом технологии дисциплинирования будущих рабочих могут быть правила, методические рекомендации, инструкции, доводимые до учащихся. С их помощью формируется правовое сознание, сдерживающее недисциплинированность. Неплохо использовать экономические способы воздействия опять же через инструкции, т. е. правовые акты.

Большую роль в технологии воспитания дисциплины играет оценка поведения каждого учащегося или группы учащихся в целом. Эта оценка не зависит от успеваемости и определяется с учетом возможности ученика действовать соответствующим образом.

Оценка поведения складывается из оценки прилежания, оценки отношения к учебе и труду и оценки способности к сотрудничеству. Ученые рекомендуют вовлекать учащихся в процесс оценивания и самооценивания, ибо через это тоже происходит усвоение норм поведения.

Оценивание поведения осуществляется не через отметку, а через характеристику. Только в ней можно раскрыть развитие личностных проявлений в течение длительного времени, выделить наиболее типичные элементы поведения, отметить силу педагогического воздействия, наметить перспективные линии развития поведения учащегося и дать советы, как исправить недостатки.

При проектировании форм воспитания дисциплины учащихся следует помнить о компенсаторных тенденциях в их поведении. Для учащихся профессионально-технических училищ это очень характерно.

Наконец, следует упомянуть о постоянно вводимых в любую форму воспитания различных компонентах, ломающих, разрушающих стереотипы, ликвидирующих барьер между прежними представлениями о допустимых нормах дисциплины и новыми требованиями к ней. Иными словами, в любую дисциплинирующую форму организации педпроцесса следует включать компонент перевоспитания как средство преодоления недисциплинированности.

Из этих компонентов складывается педагогическая технология воспитания дисциплинированности учащихся.

5.10. Взаимосвязь общего и профессионального образования в процессе подготовки рабочих

Как известно, в среднем профтехучилище абсолютное большинство будущих рабочих получает одновременно два вида образования: общее среднее и профессиональное. До введения обязательного среднего образования каждый из этих видов существовал вполне самостоятельно и мог реализовываться вне непосредственной связи друг с другом. Так, профессиональная подготовка рабочего проводилась в профтехучилище чаще на базе неполного среднего образования, полученного в школе, а полное среднее образование давалось в школе без какой-либо ориентации на будущую профессию учащихся. Сейчас это практикуется лишь с отдельными группами желающих получить в ПТУ только профессию.

Научно-технический прогресс, рыночная экономика меняют рабочие профессии, труд рабочего. Выполнять его на основе узко-профессиональных знаний и умений становится все труднее. Труд рабочего становится интегративным. Ему требуется широкая общеобразовательная и политехническая подготовка. Только такая подготовка обеспечивает широкий профиль, мобильность, высокое профессиональное мастерство на любом рабочем месте. Так общеобразовательные знания и умения становятся составной частью профессиональных. Дисциплины профтехцикла: общетехнические, специальные, производственное обучение — все чаще требуют привлечения общеобразовательных знаний для объяснения технических и технологических вопросов, решения поставленных проблем и т. д.

С помощью взаимосвязи общего и профессионального образования разрешается ряд противоречий в области образования. Без определенной общеобразовательной подготовки нельзя проводить профессиональную. Более того, без нее невозможно подготовить человека к жизни, к труду в современных условиях. Но для жизни и конкретной профессиональной деятельности общеобразовательных знаний, как бы обширны они ни были, явно недостаточно. И в то же время они страдают избыточностью, поскольку не все впоследствии используются. Конечно, общеобразовательные знания выполняют не только функции по обслуживанию профессии, но и другие. Они, например, могут быть источником и средством общего развития человека, входить в мир его увлечений и интересов, помогать в быту, общении, самопознании и т. д. Часть из них может влиять на профессиональную деятельность опосредованно. Без общеобразовательных знаний невозможно формирование мировоззрения, поскольку они выполняют системообразующую функцию по отношению ко всем знаниям и умениям, получаемым человеком, и т. д. Именно такое образование дает выход на подготовку практически к любой профессии. Так в нашей стране и развивалось до последнего времени общее среднее образование. Но здесь всегда таилась проблема увеличения доли полезности знаний в будущей жизнедеятельности человека несмотря на то, какую профессию он затем выберет. На сегодняшний день ее решение стало потребностью общества.

Профессиональное же образование, напротив, всегда тяготело к углубленной спецификации, а посему — к прагматизму и утилитарности. Оно всегда было одно из средств конкретизации общенаучных знаний, их практического воплощения. Общеобразовательные знания — это своего рода сырой материал, который обретает форму в профессиональных знаниях. Там, где профессиональная подготовка давалась в отрыве от общеобразовательной, невольно возникала другая проблема — преодоления ее узости, излишней рациональности и повышения общенаучного и образовательного потенциала.

К более успешному разрешению этих проблем нас приводит установление взаимосвязи общего и профессионального образования учащихся. В этом союзе они друг для друга служат критериями, целевыми установками, конечными результатами. Общее образование обретает реальный смысл, если одновременно с общим развитием ориентируется на обеспечение конкретной профессиональной подготовки молодежи. Профессиональное образование становится более качественным, если тяготеет к обеспечению широты знаний, политехничности, развитию обобщенных знаний и умений учащихся.

Взаимосвязь как педагогическая закономерность предполагает, что изучение учебных дисциплин двух видов образования должно осуществляться в единстве — взаимонаправленно и во взаимодействии. Под влиянием этой закономерности качественно меняются почти все компоненты как общеобразовательной, так и профессиональной подготовки учащихся. Изменяются, например, функции общего образования. Сохраняя свою самостоятельность, оно в то же время превращается в важнейшее условие профессионального обучения, способное своим результатом определить эффективность профессионального становления будущих рабочих. Изменяются цели, принципы, содержание, методы, формы, средства обучения в цикле как общеобразовательной подготовки, так и профессионально-технической. Многие также меняются в управлении учебно-воспитательным процессом. Появляются все новые и новые организационно-педагогические формы обеспечения взаимосвязи.

Взаимосвязь общего и профессионального образования призвана целесообразно и в соответствии с потребностями общества организовать среду формирования личности будущего рабочего. Естественно поэтому, что под ее непосредственным и опосредованным влиянием будет успешнее преобразовываться сам человек. В известном смысле личность учащегося определяет целевую направленность взаимосвязи двух видов образования. Именно поэтому практическому работнику важно представлять, на какие стороны личности более всего влияет реализация взаимосвязи. Выделим основные из них.

Разностороннее гармоничное развитие личности — конечная цель воспитания. На ее достижение и направлена взаимосвязь общего и профессионального образования. С одной стороны, принятие цели развития личности делает саму взаимосвязь не формальным процессом, а глубоко оочеловечным, личностно направленным. Педагог, способствуя сближению образовательных и специальных знаний и умений, осознает конечный результат своей деятельности в виде преобразованной личности воспитанника. Благодаря этому взаимосвязь как бы продолжает гуманизацию образования и подготовки рабочих кадров, вовлекает в свою орбиту все большее число сфер, где протекает воспитание человека.

Мировоззрение будущих рабочих — другой личностный фактор, который более всего изменяется под влиянием взаимосвязи общего и профессионального образования. Говоря, что личность целостна, мы должны помнить о том, что ни один ее компонент не формируется вне связи и зависимости с другими. Это в первую очередь относится к мировоззрению. Оно как система взглядов и отношений личности к себе, другим лицам, труду, природе, обществу требует систематизированного влияния. Чтобы мировоззрение будущих рабочих было целостным и непротиворечивым, оно должно формироваться в самых широких условиях. Взаимосвязь двух видов образования способствует объединению, стыковке знаний, умений и навыков, получаемых учащимися в различных условиях, на разных этапах их жизнедеятельности. В мировоззрении происходит интегрирование этих подчас разнокачественных знаний и умений. А взаимосвязь создает для интеграции наиболее благоприятные условия.

Формирование *обобщенного типа мышления* относится к числу личностных факторов взаимосвязи общего и профессионального образования. Обобщенное мышление — это новый тип мышления, во многом способствующий подготовке рабочего широкого профиля и высокой квалификации, обладающего высоким уровнем профессиональной мобильности, подвижной системой знаний. Обобщенное мышление требует определенных условий и для своего изначального формирования, и для проявления на практике. В первую очередь нужно взаимодействие научных и технико-технологических знаний, теории и практики, знаний и умений из разных областей деятельности. Сфера вовлечения источников, форм и средств формирования и применения обобщенного типа мышления должна расширяться. На это и направлена взаимосвязь двух видов образования. Посредством ее объединяются все эти компоненты. Примером обобщенного мышления может служить политехническое мышление. Оно способно сформироваться прежде всего на основе самого широкого привлечения научных и практических источников.

Наконец, личностным фактором взаимосвязи общего и профессионального образования является *профессионально значимые качества личности будущего рабочего*. Конечно, система таких качеств складывается в зависимости от конкретных профессий. Но в целом известно, что современного рабочего нет без положительного отношения к своей профессии, любви к труду, честности, организованности, деловитости, ответственности, коллективизма. Эти и ряд других качеств лучше всего формировать в условиях взаимосвязи двух видов образования. Благодаря и посредством взаимосвязи вся система профтехобразования, весь учебно-воспитательный процесс в СПТУ становятся способными воспитывать данные качества.

Взаимосвязь общего и профессионального образования предполагает выявление компонентов этих двух видов образования, которые вступают между собой в те или иные отношения. Процессы обучения общеобразовательным и профессионально-техническим дисциплинам схожи. Они состоят из компонентов, одинаковых по своей структуре. Но в них много и специфического. Взаимосвязь этих процессов осуществляется, как правило, покомпонентно, по сходным структурным образованиям и означает такие их взаимоотношения, при которых бы максимально учитывались особенности и возможности друг друга. Например, при обучении физике в условиях взаимосвязи общего и профессионального образования нужно учитывать цели обучения профессионально-техническим дисциплинам и в меру сил соответствовать им и способствовать их достижению.

Между какими компонентами возможна взаимная связь? Почти между всеми. Ее можно установить между целями, содержанием, методами, формами, средствами, а также между отдельными элементами этих составляющих. Так, содержание обучения любому предмету включает в себя научные законы и закономерности, идеи, определенные категории понятия, изложение событий и фактов, характеристики теорий. По каждому из этих элементов содержания учебной дисциплины можно устанавливать взаимосвязь двух видов образования.

Во-первых, в разные дисциплины могут быть включены одни и те же законы, идеи, понятия, категории и т. д. И тогда педагог обращает внимание учащихся на общее и особенное их применение в разных дисциплинах, видах деятельности. Во-вторых, законы и закономерности, изложенные в дисциплинах одного вида образования, могут находить подтверждение в форме фактов и событий из дисциплин другого вида образования. В-третьих, некоторые категории и понятия вполне могут быть уточнены, доказаны, рассмотрены, сужены или расширены на основе использования содержания других учебных предметов и т. д. Таких вариаций взаимного использования, взаимного включения, уточнения, конкретизации, объяснения и обоснования чрезвычайно много. За счет этого можно обогатить содержание обучения, сделать его более доказательным, наглядным и в то же время показать место данной учебной дисциплины в системе научного знания.

Такая же связь возможна и в методах обучения. Так, в настоящее время растет применение практических и игровых методов обучения в общеобразовательных дисциплинах. И как встречный процесс — в профессионально-технических дисциплинах для расширения политехнического кругозора все чаще используются лекции, дискуссии.

Взаимосвязь целей, содержания, методов и средств приводит к возникновению комплексных форм обучения, называемых еще бинарными или интегративными. Так появились двоянные интегративные уроки физики, химии с дисциплинами профтехцикла, пограничные исследовательские работы и др.

Анализ многочисленных фактов установления взаимосвязи общего и профессионального образования показал, что в основе ее лежит связь каких-либо компонентов, элементов, признаков, черт тех или иных педагогических явлений. В данном случае это понятие может быть названо *педагогической связью*, что не совпадает с межпредметной. Межпредметная связь лишь одна из разновидностей педагогических связей.

В науке принято различать 4 вида связей: происхождения, построения, содержания и управления. Виды связей характеризуют самые существенные стороны взаимосвязи двух видов образования: порождение в них новых элементов, коренную перестройку старых, взаимный учет особенностей. Эти связи могут возникать естественно, без преднамеренной работы, и могут создаваться специально, трудом педагога, руководителей училищ.

Одновременно связи, возникающие в учебном процессе среднего профтехучилища, можно охарактеризовать и по иерархии компонентов, вступающих в связь. Тогда их можно подразделить на *причинно-следственные, связи формы и содержания, предмета и его функции* и др.

Каждую реальную связь можно оценить как *устойчивую или неустойчивую, комплексную или локальную, временную или постоянную, внутреннюю или внешнюю, межпредметную или межцикловую, естественную или искусственную, непосредственную или опосредованную, положительную или отрицательную, прямую или обратную, теоретическую или практическую, предшествующую или последующую*.

Мы рекомендуем использовать связи этих видов для того, чтобы более гибко и глубоко оценить каждую создаваемую связь, понять ее, установить ее место в системе, повторить, изъять и т. д., т. е. для управления созданием самих связей, а через них и реализацией взаимосвязи.

Кроме видов связи существуют и формы. Они характеризуют механизмы взаимодействия компонентов, их разнообразные переходы, сцепления. Взаимосвязь возникает там, где оба вида образования направлены друг на друга, способствуют успехам друг друга. Мы рекомендуем осуществлять эту, образно говоря, помощь в следующих *формах: взаимопонимание, взаимозависимость, взаимопереход, взаимоконтроль, взаимообусловленность, взаимозаменяемость, синтез, интеграция* и др.

Формы связей определяются действием, посредством которого устанавливается взаимосвязь. Они характеризуют как бы переход к некоей целостности, объединенности компонентов. Более того, формы связи точно квалифицируют непосредственные отношения компонентов. Так, взаимопереход говорит о такой связи, когда те или иные элементы: а) могут использоваться равно в обоих видах подготовки; б) допускают аналогию в содержании, методах и формах; в) облегчают заимствования и перенос по мере необходимости и с учетом конкретных условий.

Самой высокой формой реализации взаимосвязи является *интеграция видов образования*. Интеграция, как правило, связана с коренными преобразованиями всех компонентов и их слиянием в одну удовлетворяющую обе стороны целостность.

Мы рекомендуем интегрировать содержание, методы и средства обучения, построить их классификаторы не по видам образования, а на иной логической основе, учитывающей характер современной научной и производственной деятельности, в конечном итоге интегрировать оба вида образования в целом.

В учебном процессе ПТУ в качестве компонентов, вступающих во взаимосвязь, могут быть: учебный материал различных дисциплин, методы и средства теоретического и производственного обучения, основы наук и жизненный опыт учащихся, типа обучения различным циклам дисциплин, формы учебной работы, методы и формы обучения, теоретическая и практическая подготовка учащихся и т. д.

Для того, чтобы те или иные компоненты привели во взаимосвязь, необходимо определить системообразующий фактор. В педагогическом процессе на уроке, например, эту роль выполняют *принципы профессиональной целесообразности и политехнизма*. В ходе опытно-экспериментальной работы, проводимой в первой половине 80-х годов, было доказано, что достаточно полная реализация этих принципов при обучении общеобразовательным дисциплинам направит их на взаимосвязь с дисциплинами профтехцикла и в основном обеспечит ее. В известном смысле эти принципы определяют педагогическое содержание связей. Поэтому

их можно рассматривать как особые *классы связей* и выделить *профессиональные, политехнические, преемственные и проблемные связи*.

В свою очередь дисциплины профессионально-технического цикла обучения должны реализовывать такие принципы, которые бы направляли их на связь с общеобразовательными дисциплинами и позволяли бы ее осуществить. Здесь должны реализовываться *принципы широкой опоры на общеобразовательные знания, профполитехнизма, опережающего формирования профессионально значимых личностных качеств будущих рабочих, единства воспитания и обучения на базе профессионально-производительного труда*.

Две встречные группы дополнительных принципов способствуют такой перестройке обучения в двух видах образования, при которой взаимосвязь в данных социально-экономических условиях будет реализована наиболее полно.

Соблюдение требований этих принципов в процессе подготовки и проведения различных форм организации обучения в среднем ПТУ уже сейчас, в рамках существующих учебных планов и программ, обеспечивает определенную взаимосвязь общего и профессионального образования. И самое главное, они определяют основные направления поиска вариантов более тесной взаимосвязи дисциплин всех циклов обучения. В этом и заключено главное назначение этой дополнительной группы принципов профессионально-технического обучения.

О том, что взаимосвязь общего и профессионального образования обогащает практику подготовки будущих рабочих в средних профтехучилищах, знает каждый преподаватель и мастер производственного обучения. Но в большинстве своем они лишь интуитивно улавливают это и потому мало способствуют реализации взаимосвязи. Случается, что они ограничиваются использованием чужого опыта и научных рекомендаций. Между тем активное включение каждого педагога в совершенствование процесса обучения и возможно, и необходимо. Кроме желания для этого нужны знания и умения реализовывать на уроках, консультациях, экскурсиях те принципы, о которых мы только что говорили. Преподавателю нужны такие знания о направлениях, по которым идет преобразование процесса обучения под влиянием взаимодействия двух видов образования. В качестве рекомендаций предложим педагогам ознакомиться с тремя, с нашей точки зрения, основными направлениями такого совершенствования. Они выявлены в ходе специальной опытно-экспериментальной работы и на основе передового педагогического опыта.

Первое направление — совершенствование процесса обучения за счет преобразования содержания тех или иных устоявшихся и ставших традиционными компонентов. Мы имеем в виду перестройку содержания, применяемых форм и методов обучения.

Взаимосвязь общеобразовательной и профессиональной подготовки будущих рабочих заставила по-новому взглянуть на нормативное содержание обучения целого ряда учебных предметов. Встал вопрос: как заставить содержание, методы и формы общеобразовательной подготовки "работать" на профессию не только опосредованно, через повышение общей культуры и уровня образования, но и непосредственно?

Второе направление связано с несколько большими преобразованиями в процессе обучения. Это структурная перестройка, взаимные переходы, переводы содержания, методов и форм из одного цикла дисциплин в другой, из теории в практику, и наоборот. Взаимодействие двух видов образования при этом более активное, чем в первом случае.

Третье направление — укрупнение дидактических единиц и создание принципиально новых дидактических образований, будь то содержание, методы, средства или формы обучения. Теория и практика дали нам образцы таких новообразований.

Совершенствовать учебный процесс, ориентируясь на предложенные направления, посилено каждому преподавателю, мастеру училища. Ко многим находкам может привести целенаправленное, настойчивое улучшение содержания (учебного материала), методов, средств и форм в соответствии с предложенными выше принципами обучения как принципами взаимосвязи. Реализация этих принципов подскажет, какие изменения более целесообразны и необходимы.

Как видим, взаимосвязь — это не простое педагогическое явление. Сложность ее пока будет нарастать, поскольку под ее влиянием идет активная перестройка учебного процесса в профтехучилище. Взаимосвязь — это движение, это постоянное развитие и каждодневные изменения. И можно порекомендовать вчувствоваться в ее многогранность, постараться увидеть ее перспективность.

5.11. Взаимосвязь профессионального образования и экономики

Вопрос о связи профессионально-технического образования с экономикой в педагогическом аспекте имеет давнюю историю. За советский период развития нашего общества сложились две полярные точки зрения. Сторонники одной из них, господствующей до сих пор, считают, что эту связь нельзя рассматривать как научно-педагогическую проблему, и полагают, что образование играет роль только в повышении производительности труда. Еще в 20-е годы академик С.Г. Струмилин провел исследование и показал, что элементарная грамотность, достигнутая за один год обучения, повышает производительность труда рабочего в среднем до 30%, в то время как освоение профессии у станка — не более чем на 12—16%. Один год школьного обучения повышал квалификацию в 2,6 раза выше, чем год практического обучения на заводе. (*Струмилин С.Г. Хозяйственное значение народного образования. М., 1924.*) Как видим, данная позиция объясняет все просто, линейно, возводя эту зависимость в закон.

Другая точка зрения основана на изучении более глубинных процессов динамики образовательного потенциала и его влияния на производство и экономику. Ее сторонники ставят вопрос: какие инвестиции надо сделать в образование сегодня, чтобы получить максимальный эффект в экономике, соответствующий критериям общественного развития? Такая постановка проблемы, с нашей точки зрения, более педагогична, и ее можно решать средствами образования. Только педагоги способны найти пути и средства включения экономического фактора в повышение качества учебно-воспитательного процесса в школе и ПТУ, пути рационального использования экономических ресурсов, способы улучшения условий педагогической и учебной деятельности учащихся.

Таким образом, данная проблема из однозначной и простой превратилась в сложную, многозначную, но это еще не раскрывает ее сущности до конца в условиях рыночной экономики. Именно в рыночной экономике образование становится предметом купли-продажи. На рынке рабочей силы покупается не рабочий как таковой, а его квалификация, мастерство. В связи с этим роль образования должна рассматриваться через его место на рынке рабочей силы.

Западные ученые предложили "*теорию человеческого капитала*" для объяснения связи образования и экономики. Согласно этой теории, рабочая сила рассматривается как любой другой вид товара, т. е. с точки зрения спроса и предложения. Труд одного человека не идентичен труду другого, поэтому существуют различия в объеме "капитала", воплощенного в людях. Данная теория развивает экономический подход к образованию, вопросам труда и развитию человека. В этой теории образование рассматривается как фактор равенства экономических возможностей людей.

"Теория человеческого капитала", став господствующей в условиях рыночной экономики, породила разные точки зрения на ее практическую реализацию. Известна *институциональная концепция* практической роли образования в экономике. Суть ее в понимании состояния образования как ответной реакции на положение на рынке и спрос на ту или иную квалификацию. Поскольку рынок труда структурирован, то в каждой его части существуют свои запросы на те или иные профессии и уровни профессиональной подготовки рабочих. Предлагается это учитывать и регулировать образование, особенно профессиональное, ориентируясь на состояние соответствующего сектора рынка рабочей силы.

Другая концепция, более радикальная, названа *неомарксистской*. Ее создатели считают, что образование должно активно облагораживать рынок труда, а через него и общественное производство, что в конечном итоге ведет к социальным переменам. Следовательно, предложение должно превышать спрос на рабочую силу, особенно по структуре и качеству подготовленных кадров.

Таким образом, первая концепция исходит из тезиса "спрос рождает предложение", вторая, — "предложение рождает спрос".

Наше общество еще много лет будет находиться на стадии возвращения в мировую рыночную экономику. Как ни тяжел этот путь, но он неизбежен. Во второй половине 80-х годов американский профессор М. Ротшильд создал новую науку *биономику*, рассматривающую экономику как живую развивающуюся единую экосистему. Основная идея этой работы состоит в следующем: приобретение знаний, образование человека есть главный фактор повышения эффективности экономики и производства. Ученый обращается к природе и видит в ней те же явления, что и в человеческой жизни: только появившаяся на свет рабочая пчела за 60 минут полностью собирает пыльцу и нектар с одного цветка, а опытная пчела это делает за 6 минут. Таким образом, эффективность деятельности зависит от уровня знаний. М. Ротшильд утверждает, что капитализм есть естественное *природное* явление. Как любая экосистема, рыночная экономика представляет собой стихийный эволюционный процесс.

Такова теория, с помощью которых объясняются сегодня отношения образования и рынка.

К сожалению, в этом вопросе мы опираемся на западные теории, ибо свой путь развития рынка мы прервали в 1917 году. К месту напомнить, что до этого времени существовала другая рыночная концепция — российская. Труд на Руси всегда рассматривался в единстве с духовностью: "Духовность — не рассуждение о душе, а практические дела по претворению в жизнь трудового идеала, имевшего духовно-нравственный характер". (*О. Платонов. Указ. соч. С. 70.*) "Русская модель хозяйственного развития принадлежала к общинному типу экономики. Она развивалась на традиционных ценностях крестьянской общины и артели, коллективизма, взаимопомощи, трудовой демократии, местном самоуправлении. Эффективный труд рассматривался в ней преимущественно моральным, а не материальным стимулом". (Там же. С. 75.). В основе этой модели лежали принципы ориентированности труда на духовно-нравственный миропорядок; самодостаточность и независимость от иностранного ввоза и вывоза; нестяжательность и самоограничение; ориентация на труд, а не на капитал; отношение к собственности как к функции труда, а не капитала; трудовой и производственной демократии; преобладание моральных стимулов к труду над материальными". (Там же. С. 76-82.).

Как видим, профессионально-техническое образование попадает в сложную зону противоречий. С одной стороны, всем очевидно, что придется считаться с диктатом реального рынка труда, где спрос на рабочую силу не всегда зависит от уровня образования и даже профессионализма работника. С другой — надо считаться с реальным конкретным российским человеком, его взглядами на свое будущее, его развитием и инициативой. Перед ПТО стоит трудноразрешимая проблема: нужно учитывать оба фактора (потребности рынка в определенных профессиях и уровне профессионализма и взаимопомощи, традиции, запросы населения, особенно молодежи).

Сложившаяся в России ситуация в профессионально-техническом образовании разрешается инициативным путем через создание альтернативного образования (негосударственные учебные заведения ПТО, новые типы училищ, новые, более эффективные технологии профессионального обучения). Перед инженерно-педагогическими коллективами стоят вопросы: по каким профессиям вести подготовку, какова продолжительность подготовки, сколько готовить специалистов?

Рассмотренные теории помогают по-новому взглянуть на проблему качества образования. Согласно исследованиям, посредственно подготовленный рабочий обходит господжгу в 20—25 раз дороже, чем подготовленный хорошо. Производительность труда обучавшихся на оценки "4" и "5" выше, чем у "троечников" на 20%.

Профессионально-техническое образование связано с экономикой через систему своего материально-технического и финансового обеспечения. Профтехучилища получили возможность вести самостоятельную хозяйственную и финансовую деятельность. Профтехучилища могут предоставлять населению платные образовательные услуги, организовывать собственное производство, предоставлять коммерческим структурам в аренду излишние площади, орудия труда, вступать в бартерные отношения с другими училищами и предприятиями, создавать вспомогательные службы (магазины, ателье, мастерские, проектно-конструкторские бюро). Некоторые профтехучилища продолжают получать помощь предприятий, заинтересованных в подготовке рабочих, не исключается меценатство, спонсорство и др. Все это расширяет финансовую базу профтехучилищ. У профтехучилищ появляется воз-

возможность отбирать преподавателей и мастеров на конкурсной или договорной основе, увеличивать им зарплату, брать на содержание учащихся из материально не обеспеченных семей, улучшать материально-техническую базу обучения и даже финансировать научные исследования.

В скором времени финансирование профессионально-технического образования будет происходить помимо госбюджета из средств негосударственного сектора экономики: акционерных, арендных предприятий, прямо или косвенно заинтересованных в развитии системы подготовки рабочих кадров. Предприниматели потребуют участия в решении основных вопросов системы профтехобразования, а профтехучилища получат большую свободу в решении внутренних проблем и улучшат материальную базу.

Есть еще один аспект вхождения профтехучилищ в рыночную экономику. Это влияние законов рынка непосредственно на сам учебно-воспитательный процесс в профтехучилище.

Производительный труд, непосредственная связь с производством меняют традиционное обучение и воспитание учащихся. Эти факторы "вплетаются" в ткань обучения и видоизменяют его, они изменяют и отношение учащихся к учебе. Происходит соединение учебного и производственного процессов в единый — учебно-производственный. В профтехучилище осуществляется соединение системы обучения с производством. В результате такой интеграции у учащихся изменяется мотивация, появляются новые качества личности, новые взаимоотношения.

Законы развития производства подразделяются на три группы.

Первая группа законов характеризует развитие производства в целом. По ним живет любая отрасль производства, любое предприятие, государственное или частное. К ним относятся такие законы, как закон прибыли, соответствия производственных отношений характеру производительных сил, перемены труда и др. Рассмотрим действие одного из законов.

Типичным для ПТУ является нежелание воспитанников изучать общеобразовательные дисциплины: русский язык и литературу, историю и политэкономии, математику и химию (в зависимости от профиля училища). Складывающиеся воспитательные отношения в профтехучилище почти не исправляют положения. Можно ли столь распространенное; явление и неэффективность воспитательных отношений объяснить с точки зрения экономических законов.

Действие закона соответствия производственных отношений характеру производительных сил требует от всех педагогов профтехучилища глубокого знания специфики производственных отношений, свойственных не только отрасли в целом, но и базовому предприятию, а также труду учащихся в учебных мастерских. Напомним, что производственные отношения — это совокупность материально-экономических отношений между людьми в процессе производства, определяющих, какова совместная деятельность и как она организована, как получается прибыль и как она распределяется, какова технология производства и как идет разделение труда, каково отношение работающих к средствам производства и сырью и т. д.

Знакомясь с производственными отношениями, инженер-педагог сравнивает состояние дел в отрасли, на базовом предприятии и в ПТУ. Этот закон действует очень жестко: если производственные отношения складываются на базе поточного конвейерного производства и учащиеся как работники отторгнуты от средств производства, не являются их хозяевами, не участвуют в распределении прибыли и оплата за их труд неадекватна затратам труда, то они не будут заинтересованы в своем развитии. Будущим рабочим останется непонятно, как знания, личностные качества влияют на труд, они не увидят их производственно-экономической ценности. В таком случае учащиеся стремятся брать только те знания и умения, которые нужно для непосредственной операционной работы в массовом индустриальном производстве, а все остальные отбрасывают как избыточные. В данном случае в соответствии с экономическим законом будущие рабочие "подстраиваются" под существующие производственные отношения.

Данный закон, а также закон прибыли, проявляются в степени рентабельности производства. Если квалификация рабочих ниже, чем требует уровень сложности выполняемых работ, на 0,4 разряда, то предприятие становится нерентабельным и должно закрыться. Сегодня по стране в целом такое расхождение достигает 1-го разряда. Предпринимателю, лишенному государственных дотаций, в подобной ситуации грозило бы разорение.

Таким образом, можно проанализировать действие любого другого экономического закона. Когда экономические законы игнорируются, у учащихся не только снижается производительность труда, но и исчезает стремление к профессиональному совершенствованию, к развитию. В этом случае педагогу приходится так строить воспитательные отношения на уроках производственного обучения, чтобы они компенсировали нарушение экономических законов и вызывали у учащихся интерес к предмету. Это зависит от умения и таланта. В 80 годы, когда с падением тоталитарного режима перестали работать искусственно созданные законы социалистического производства, мы стали свидетелями резкого снижения эффективности воспитания будущих рабочих и, как следствие, снижения уровня мотивации учения и труда. Большинство педагогов не нашло способов нивелировать негативное влияние на учащихся профтехучилищ несоблюдения экономических законов, и лишь небольшая часть педагогов применила новую, более активную методику формирования воспитательных отношений, способствующую развитию учащихся. Многие педагогические просчеты, по сути, являются социально-экономическими, а некоторые даже не удается исправить педагогическими средствами.

Вторая группа законов развития производства отражает особенности перспективного развития именно промышленного производства в его единстве с технико-технологической составляющей. Люди, производящие материальные ценности, одновременно воспроизводят себя: свое сознание, поведение и чувства, при этом они способны изменить себя, как они меняют окружающий мир. В связи с этим воспитание, развитие и воспитательные отношения нельзя относить только к сфере идеологии, отрывая их от процесса труда в конкретном производстве. Следовательно, знание законов развития конкретного производства просто необходимо. Инженеры-педагоги готовят рабочих в основном для промышленного производства, в частности для машиностроения, поэтому им необходимо знать законы, действующие в данной отрасли производства: дифференциации и интеграции производственных процессов; специализации и кооперирования производства; комплексной механизации, автоматизации и роботизации производства; интеллектуализации производства.

Каждый из этих законов так или иначе влияет на воспитательные отношения в ПТУ машиностроительного профиля. Закон дифференциации и интеграции производственных процессов проявляется через конкретную технологию и организацию труда на заводе. Значит, он влияет на содержание подготовки будущих рабочих и на методику этой подготовки. Не случайно были созданы учебные группы профессий, объединяющие ряд некогда самостоятельных специальностей.

Рассмотрим действие этого закона на таком примере. Сегодня учащиеся не хотят получать узкую специализацию. Они с большим нежеланием выбирают специальности электрогазосварщика или электрогазорезчика. Если согласно технологии сварочного производства учащиеся сначала осваивают электросварку ручной сварки и профессию газорезчика, а затем на базе этих знаний получают специальности по электрогазосварке, электросварке на автоматических и полуавтоматических машинах, профессии оператора газоплазморезательного оборудования с ЧПУ, контролера сварочных работ, то резко меняется их отношение к своей будущей профессии: они ее охотнее выбирают и легче изучают. Воспитательные отношения, учитывающие интеграцию производственных процессов, являются более продуктивными. Мастеру очень важно использовать этот закон в целях обеспечения развития своих воспитанников. Этот закон развития производства способствует созданию благоприятных условий для воспитания будущих рабочих в профтехучилище.

Третья группа законов касается организации производства на современном этапе его развития. В перспективе развития производства будут действовать следующие законы его организации: рост темпов перераспределения трудовых ресурсов; хозрасчет, самофинансирование; сокращение числа рабочих, занятых в промышленности в составе рабочего класса; демократизация и самоуправление, рост коллективных форм организации труда (кооперативов, арендного, бригадного подряда и т. п.).

Введение хозрасчетного производственного труда в профтехучилище позволяет обеспечить материальную независимость коллектива учащихся, что придает учащимся самостоятельность, пробуждает у них чувство собственного достоинства, уверенность и способность творчески подходить к вопросам организации своего труда, учебы и отдыха. Хозрасчет очень много меняет в жизни учащихся и, следовательно, в их отношениях с педагогами. Преподаватели вынуждены считаться с правами учащихся, с новыми чертами в их поведении, менять методы воспитания. Можно предположить, что в будущем в ПТУ будут созданы принципиально новые воспитательные отношения.

Таким образом, законы производства и его организации, общие и специфические для промышленного производства, оказывают непосредственное воздействие на конкретные воспитательные отношения в ПТУ, через воспитательные отношения они влияют на развитие и воспитание будущих рабочих. Складывается такое впечатление, будто педагогические средства не могут конкурировать с действием данных законов. Инженер-педагог действительно находится во власти экономических законов, и нужны чрезвычайно большие усилия с его стороны, чтобы противостоять пагубным последствиям их нарушения или неверного использования. Таким образом, воспитательные отношения в профтехучилище попадают во власть мощного фактора — развития самого производства.

Влияние экономики и производства на воспитательные отношения в процессе подготовки рабочих огромно. Не менее значимо влияние воспитания и обучения учащихся на их действие и конечную эффективность.

Педагогическая наука и система образования в обществе являются частью народнохозяйственного комплекса. Особенность их состоит в том, что это преимущественно нерыночные сферы деятельности, по своему характеру интеллектуальные. Это в полной мере относится и к подготовке рабочих. Здесь возникает особая зона, где, как мы уже говорили, сталкиваются законы и сугубо педагогической сферы, и производственной. Законы и особенности развития производства, конечно, создают некоторый предел для реализации педагогических возможностей: не все в обучении будущего рабочего зависит от педагога. Развитие общества и производства породило ряд принципиально новых законов функционирования педагогической теории и практики в новых экономических условиях. В качестве основных в сфере подготовки рабочих начинают действовать следующие *педагогические законы*: закон опережающей роли воспитания и обучения детей и молодежи в повышении эффективности производства и экономики; закон соединения обучения с производительным трудом; закон достаточного разнообразия форм подготовки будущих рабочих с учетом потребностей рынка рабочей силы; закон соответствия целей, содержания и технологии обучения характеру производства, для которого идет подготовка рабочих.

Закон опережающей роли воспитания и обучения детей и молодежи в повышении эффективности производства и экономики расставляет приоритеты среди всех факторов роста уровня жизни людей. Развитие цивилизации достигло такого уровня, когда идея опережающего развития образования превратилась в закон, став обязательным условием жизни. Педагог, готовящий рабочих, должен осознавать, что повышение уровня развития учащихся через их воспитание, образование и обучение определяет не только рост эффективности производства, на котором они будут работать, но и его личное благополучие. Полученные знания и умения воплощаются в трудовой деятельности рабочих, они переходят в результаты этой деятельности, в ее качество. В системе подготовки рабочих этот закон становится реальным и проявляется очень быстро.

Закон соединения обучения с производительным трудом. Из этого закона следует, что полноценное профессиональное обучение учащихся невозможно без организации их профессионального производственного труда. Закон проявляется в расширении практической деятельности учащихся, в усилении прикладной направленности воспитания и обучения, в росте экономической независимости и социальной самостоятельности будущих рабочих, в направленности педагогического процесса на формирование таких профессионально значимых качеств, как трудолюбие, деловитость, предприимчивость, расчетливость. Производительный труд учащихся может развиваться в разных формах: работа в цехе предприятия, в ученическом кооперативе, в арендной бригаде, индивидуальная трудовая деятельность. Главное, чтобы производительный труд был профессионально целесообразным, т. е. связанным с получаемой профессией (специальностью). На основе этого закона за рубежом построена индивидуальная система подготовки рабочих.

Закон достаточного разнообразия форм подготовки будущих рабочих с учетом потребностей рынка рабочей силы характеризует способность системы профессионально-технического образования приспосабливаться к внешним условиям. Разнообразие при этом определяется наличием отличных друг от друга форм подготовки рабочих. Каждая из форм подготовки должна удовлетворять потребностям рынка рабочей силы и желаниям учащихся, выбирающих себе профессию (специальность), место учебы, педагогов.

Закон соответствия целей, содержания и технологии обучения характеру производства, для которого осуществляется подготовка рабочих, характеризует связь учебного и производственного процессов. Например, если характер труда рабочих бригадный, то обучение их должно вестись через коллективные формы, иначе успеха в подготовке добиться нельзя.

Таким образом, воспитательные отношения, которыми непосредственно занимаются преподаватели и мастера производственного обучения, не могут быть поняты и построены без знания законов педагогики и производства. Эти законы взаимодействуют между собой: проявляются вместе и на равных; один из них может проявляться в большей степени, чем другой; они, наконец, могут переходить одни в другой. В конкретных воспитательных отношениях эти законы могут действовать как непосредственно, так и опосредованно. Примеров можно привести много.

Но каким бы ни было соотношение законов в воспитательных отношениях, в любом случае ведущую роль играют законы педагогики. Так происходит потому, что именно в педагогике заложены конечные цели развития общества и производства, а именно: развитие и воспитание человека. Педагог, кем бы он ни был, занимается прежде всего развитием личности. Педагогическими средствами он либо меняет, либо нивелирует негативное влияние производственной среды на своих воспитанников.

В качестве примера можно привести организацию производственного труда учащихся в учебных мастерских. Учащиеся по заказу предприятия часто, выполняя дешевую, монотонную работу по выпуску массовой продукции. Известно, что на любом предприятии есть такая работа. Под предлогом вовлечения учащихся в производительный труд происходит их эксплуатация. Массовое производство однообразных деталей лишь на первом этапе дает эффект обучения: закрепляет навыки и умение, а воспитательных функций эта работа не выполняет. Учащиеся быстро понимают, что сложная и дорогостоящая продукция, как правило, изготавливается рабочими завода, что администрация завода не хочет раскрывать им технологию производства, не допускает к новому оборудованию и т. д. В этих условиях учащиеся могут хорошо работать только благодаря профессионализму мастера: его умению организовать труд, убедить хорошо работать, проследить за правильной выплатой заработанных средств и т. д. Мастер может использовать и другой путь: добиться постоянного усложнения производства, поставки современного оборудования, создания технологических линий и т. д. В таких условиях труд сам будет педагогизированным.

Задачи инженерно-педагогического коллектива: помочь учащимся адаптироваться к жизни в условиях рыночной экономики, научить их защищаться от ее негативных проявлений, не допускать господства рынка над человеческими душами.

5.12. Комическое в деятельности инженера-педагога

Согласитесь, что эта тема для отечественной педагогики звучит несерьезно. Из наших школ, училищ, вузов как из тоталитарных систем изгнан смех. Вспомним роман К. Кизи "Над кукушкиным гнездом", описывающий мощную систему подавления человека в психиатрической больнице. Один из героев, будто о нас, говорит: "Знаешь, чем меня удивила ваша больница? Тем, что никто не смеется. С тех пор как я перешагнул порог, я ни разу не слышал нормального смеха... Кто смеяться разучился, тот опору потерял". (Кизи К. Над кукушкиным гнездом // Новый мир. 1987. № 7. С. 177.).

С.Т. Шацкий при организации детских колоний широко использовал смех как метод воспитания, учил юмору детей, широко известно и об отношении к юмору в колониях А. С. Макаренко. Но уже в середине 30-х годов тема комического практически исчезает со страниц педагогической печати, а вскоре комическое изгоняется и из учебных заведений. Проблема комического вновь появляется только сейчас. Причин для внимания к ней немало.

Одной из главных является то, что утрата чувства юмора значительно обедняет развитие личности. Чувство юмора придает личности неповторимость, неординарность, привлекательность и притягательность. Человек, обладающий чувством юмора, очарователен, он забавляет окружающих, смягчает нравы, вносит дух терпимости и доброты. Без юмора мы становимся чиновниками. Юмор вносит в наши отношения своеобразие.

В настоящее время, когда возрождается духовность, смех нужен как противовес против равнодушия, ненависти, страха и подозрительности, охвативших нас.

Одна из причин столь значительной роли юмора в развитии человека заключается в том, что юмор всегда связан со сферой эмоций — сложных психофизиологических образований, неизменно присутствующих при формировании поведения.

Другая причина состоит в том, что без смеха, юмора, по утверждению ученых и наблюдению педагогов, затормаживается развитие логического мышления, а следовательно, и интеллекта. Комическое помогает легко и более четко вскрыть противоречия, обнаружить способы их разрешения, а также формы наиболее продуктивного усвоения материала. Остроумие — не просто ум, оно гораздо важнее: остроумие помогает там, где тысяча умников застрянет.

Еще одной причиной повышения внимания педагогов к юмору является их усталость от постоянного напряжения в отношениях друг с другом и учащимися. Среди коммуникативных средств взаимодействия педагогов и учащихся смех занимает пока последнее место из 20 используемых средств. Между тем юмор способен психологически разрядить обстановку, смягчить отношения.

Кроме того, существует угроза невротического срыва у всех участников педагогического процесса из-за неудовлетворенной потребности в смехе, которая является одной из естественных человеческих потребностей. По этой причине из наших учебных заведений выходят пессимисты, нытики, неудачники, неспособные к творчеству, к риску. А это очень опасно при переходе к новым общественно-экономическим условиям. Многие молодые люди и почти все преподаватели учебных заведений потеряли интерес к юмору, разучились его ценить. Согласно исследованиям, педагоги профтехучилищ оценивают юмор не более чем в 2,3 балла (из пяти возможных) по его значимости в инженерно-педагогической деятельности. (Казанская В.Г. Пути оптимизации взаимоотношений педагогов и учащихся. Казань, 1986. С. 16.). Из 339 обследованных нами учащихся ПТУ лишь один упомянул чувство юмора как важное качество человека.

Наконец, следует отметить, что юмор изгнан из методов и приемов воспитания учащихся. Нравственное воспитание советская педагогика давно связала с понятиями "требование", "отречение", т. е. с принуждением, вызывающим страдание. Отсюда унылая и тягостная атмосфера в учебных заведениях. Преподаватели уже не могут ни воспринимать, ни поддерживать, ни создавать комическое. А между тем чувство юмора помогло бы им экономить силы, выходить из сложных ситуаций. Юмор можно сравнить с зонтиком, спасающим не только от ненастья, но и от того, чтобы солнце успеха не так пекло голову.

Почему же советская педагогика боялась смеха? Во-первых, в нем видели форму агрессии. Смех обнажает и обнаруживает все нелепое и неуместное в нашей жизни. Поэтому смеха боялись, а смеющегося человека считали не просто критиканом, а недовольным советской властью.

Во-вторых, "власть имущие" вполне осознавали, что источником смеха является чувство собственного превосходства смеющегося, который первым обнаружил противоречие в существующей ситуации. За осмеяние руководителя применяли меры административного воздействия. Вспоминается случай изгнания из школы педагога, который высмеял директора, выдавшего ребятам по два листа фотобумаги для работы фотокружка.

В-третьих, тоталитарная педагогика боялась смеха как диагноста. По словам Ф. М. Достоевского, "смехом иной человек себя совсем выдает, и вы вдруг узнаете всю его подноготную. Даже, бесспорно, умный смех бывает иногда отвратителен. Смех требует прежде всего искренности, а где в людях искренность? Смех требует беззлобия, и люди чаще всего смеются злобно. Искренний и беззлобный смех — это веселость, а где в людях в наш век веселость, а умеют ли люди веселиться? Веселость человека — это самая выдающаяся черта человека, с ногами и руками. Иной характер долго не раскусите, а рассмеется человек как-нибудь очень искренне, и весь характер его вдруг окажется как на ладони... Итак, если захотите рассмотреть человека и узнать его душу, то вникайте не в то, как он молчит, или как он говорит, или как он плачет, или даже как он волнуется благороднейшими идеалами, а вы смотрите его лучше, когда он смеется. Хорошо смеется человек — значит хороший человек... смех есть самая верная проба души". (Достоевский Ф.М. Подросток // Полн. собр. соч.: В 30 т. Л., 1975. Т.13.).

Диагностом смех может быть потому, что в нем сплавляются и в единстве проявляются сознательные и бессознательные факторы поведения человека. Преднамеренно смеяться можно, и эти факторы будут в смехе "видны".

В-четвертых, смеха боялись потому, что хотели спрятать от человека будущее. Тоталитарная педагогика внушала мысль о счастливым детстве, которое якобы уже существует, подавляя стремление к каким бы то ни было изменениям.

Мы смело можем сказать, что смех — это великий изгнанник тоталитарной педагогики. В профтехучилищах не выпускают юмористические газеты, не разыгрывают сценки из жизни коллектива, не сочиняют автоэпиграмм, не рисуют дружеских шаржей и т. п. Смех здесь до сих пор не легализован. В худшем случае в ПТУ пробивается сквозь толщу запретов и "железобетонного", по выражению учащихся, стиля отношений в коллективе глупый смех (смех без причины) и смех с примесью скабрзности, насмешки, издевки над слабыми. Этим, в частности, объясняется, что учащиеся часто дают друг другу обидные клички и прозвища. Иногда в училище возникают анекдоты про тенденциозную учительницу Мариванну и Вовочкины победы над ней. Эти анекдоты отражают мечту участников воспитательных отношений о лучшем времени в системе образования.

Самое сложное — объяснить природу комического. Проанализируйте смешные случаи и вы поймете, что смех зависит от особенностей ситуации, от тех, кто породил комическую ситуацию, и тех, кто ее увидел и понял. Комическое может то появляться, то исчезать.

Смех — явление комплексное. Это одновременно категория физиологическая, психологическая, социальная, философская и педагогическая.

Физиологическую природу смеха изучали еще в древности. Многие знаменитые ученые пытались постичь это явление. Гиппократ, врач Жубер из Франции, петербургский врач И. Щербак, З. Фрейд — это неполный перечень авторов трудов о смехе. Врачи описывают смех через физиологические понятия, представляя его как короткие и сильные выдыхательные движения открытым

ром, сопровождающиеся характерными прерывистыми звуками. Врачи-физиологи выделяют в смехе мимический компонент: улыбку — растягивание углов рта.

Ученые считают, что существует врожденная реакция смеха, присущая не только человеку, но и животным. Смех оказывает влияние на здоровье. Сам акт смеха приятен, он вызывает эйфорию — чувство благополучия и комфорта. Так, девятилетний Жора Артеменков был награжден орденом за то, что в годы Великой Отечественной войны веселил раненых бойцов.

Медики утверждают, что отсутствие чувства юмора связано с физиологическими нарушениями. Однако это не всегда так. Существует поговорка: остроумие не в языке рассказчика, а в ухе слушающего. Однажды "Литературная газета" под юмористической рубрикой опубликовала объявление об изобретении доильного аппарата, позволяющего в два-три раза увеличить надои молока. Нашлись читатели, которые на полном серьезе просили дать адрес места его продажи.

При нарушениях нервной системы, разрушениях лобной части у человека неизбежно возникает плоский, неглубокий юмор.

Но если бы смех трактовался только с физиологической точки зрения, он бы не представлял интереса для педагогов. У смеха есть *психологическая трактовка*, которая нужна преподавателям.

Смех, с точки зрения психологов, — это субъективная способность личности воспринимать мир и отражать его. Смех всегда субъективен, избирателен. Он может задеть только уязвимое место личности или уязвимую личность. Смех — средство коммуникативное, он усложняет или упрощает взаимопонимание людей. Попробуйте сплотить группу в турпоходе шутками и увидите, что другого более быстрого и верного средства нет.

Психологи считают, что смех непосредственно связан с мышлением и отражает уровень его развития. Человек, воспринимающий комическое, талантлив, он обладает диалектическим живым умом, умением остро подметить и быстро схватить противоречие, ассоциативным мышлением, склонностью к разнообразным и неожиданным сопоставлениям. У человека, неспособного к юмору, появляются чувство ущербности, масса отрицательных переживаний, нервозность и даже агрессивность. Остроумие играет большую роль в сфере творческих способностей.

Социальная природа смеха еще более широка. Воспринимать смешное может только человек, сформировавшийся как личность. Смех как субъективная способность личности зависит от эпохи, национальности, профессии, интересов и характера. Эпоха — самый мощный регулятор смеха. В первобытном обществе существовал ритуальный смех. В эпоху средневековья появились шуты и клоуны. Позднее возникли праздники смеха, юмористические концерты и даже день смеха (1 апреля). Характерной чертой любой эпохи было то, что (реакционные режимы обрушивали гонения на комическое. Реакционные власти либо культивировали примитивные развлечения (бои увечных в Мексике, посещение домов умалишенных в Англии в XVIII веке), либо ставили все комическое под жесткий контроль (в период сталинизма и брежневщины в СССР), либо совсем запрещали (в Голландии в XVII веке за смех штрафовали).

Смех имеет национальную окраску. Достаточно вспомнить туркмена Амирбека, узбека Ходжу Насреддина, габровский и одесский юмор и т. д.

Любопытно, что смех зависит от профессии. Среди педагогов существовала шутка: "Проблемное обучение — это когда сам не знаешь, что делать на уроке".

В смехе проявляется мировоззрение человека. Классический вопрос "Над кем смеетесь?" требует индивидуального ответа. Если учащиеся при просмотре фильма о голодающих обращают внимание на размотанную бечеву от лаптя и смеются над этим, если у них вызывает смех неожиданное падение Деда Мороза на новогоднем вечере — это признак негуманизированного мышления, приглушения чувств.

Философская сущность смеха выражается в том, что смех как категория есть эстетический идеал человечества в его оценке предмета или явления. Смех — особая эстетическая форма критики. Даже в основе сатиры лежит не нигилизм, а высокие эстетические идеалы.

Педагогическая сущность смеха состоит в том, что он выполняет определенные функции в педагогическом процессе. Смех является одним из мощных методов воспитания. Он способен заменять другие методы, быть самостоятельным методом и сочетаться почти с любым другим. Смех экономит силы, время педагога, как метод смех может "свертывать" педагогический процесс, сокращая и усиливая те или иные его стороны, стимулируя его. Кроме того, смех является предметом познания, а следовательно, входит в содержание образования. Смех как категорию изучают в литературе, в эстетике. Комическое используют во внеучебных формах деятельности (просмотр кинофильмов, юморини, стенгазеты и т. д.). Наконец, учащиеся, проявляя интерес к комическому, приобретают такие качества, как чувство юмора, остроту, веселость, необходимые любому человеку.

В качестве метода воспитания смех имеет самый широкий диапазон использования. Во-первых, он выполняет стимулирующие функции и может быть средством как поощрения, так и наказания. Во-вторых, он развивает чувство коллективизма, поскольку способствует формированию общественного мнения. В-третьих, используя смех, можно снять напряжение в учебном процессе. В-четвертых, с его помощью можно преодолеть комплекс неполноценности, замкнутость. Таков смех по своей природе.

Смех также сложен и по своим формам. Человечеству известны такие формы смешного, как комизм, юмор, ирония, сарказм, сатира, комический намек, шутка, насмешка. Каждая из форм отличается от других иногда самыми малыми оттенками.

Комизм — смешная сторона поведения людей в общественно значимых ситуациях (праздники, собрания). Комические ситуации возникают на уроке, когда опоздавший учащийся за руку здоровается с педагогом или когда преподаватель, попытавшийся насильно вывести учащегося с урока, становится "жертвой" учащегося, занимающегося дзюдо. Здесь явное несоответствие общепринятым нормам поведения.

Юмор — дружеский смех, беззлобный, хотя и не беззубый. Он способствует раскрытию добрых человеческих качеств, скрытых внешне. Юмор помогает в недостатках увидеть достоинства. В одном из профтехучилищ произошел такой случай. Таня, высокая, спортивного склада девушка, которая имела грубоватые мальчишечьи манеры, однажды бежала по лестнице, сметая всех на своем пути. Вдруг перед ней появилась учительница истории, маленького роста, хрупкая, нежная. Увидев бегущую Таню, она очень испугалась. Татьяна, ловко оглянув ее, крикнула на ходу: "Не бойтесь, Альбина Владимировна, солдат ребенка не обидит". Учительница не могла не улыбнуться, как не могла и обидеться на Таню.

Ирония — это тоже смех, но рожденный скрытым за внешне благопристойным юмором намерением. В иронии всегда двойной смысл, ибо она основана на противопоставлении формы и смысла. Это самый сложный вид комического, которым почти не владеют учащиеся.

Сарказм — едкая, язвительная ирония, подчас достигающая трагедийного накала, строится на усилении контраста внешнего смысла и подтекста. С помощью сарказма высмеиваются особо опасные по своим общественным последствиям проступки. Так, однажды мастер, обсуждая с группой вопрос о поездке в летний лагерь труда и отдыха, вдруг сказал одному из трудных учащихся: "Ты у нас скоро поедешь в другой лагерь", намекая на тюремное заключение. Этот "черный" юмор был неуместен и как метод был сверхсильным.

Сатира — крайняя и высшая форма отрицания, т. е. критика посредством комического. С помощью сатиры заостряется, а часто утрируется осмеиваемое явление. Так, в стенных газетах профтехучилищ на учащихся за пристрастие к курению или выпивке ча-

сто рисуются карикатуры. Это бичующее и подчас очень обидное обличение пороков. Сатиру учащиеся ПТУ, как правило, не любят и борются с ней доступными им средствами: уничтожают стенгазеты, избивают художников или редакторов, еще более грубо ведут себя.

Комические намеки, шутки редко, но бывают в профтехучилищах. Например, учащиеся могут близорукому преподавателю в журнал насыпать перцу, налить клея на стул. Учащиеся могут долго вести переговоры с преподавателем по поводу мер, применяемых им к двоечнику, прогульщику или грубияну. Иногда и сами преподаватели и мастера создают комические ситуации, например, когда бегают за учащимися или пререкаются с ними, дают распоряжения о наказании большого количества провинившихся и т. д. Чаще всего в профтехучилищах возникают комические ситуации, имеющие неглубокий характер.

Однако, пользуясь только научными определениями, смех нельзя до конца понять. Во многом он ситуативен. Рассказывать другу другу комические ситуации трудно: часто теряется смысл, все упрощается. Комическое легко ускользает, оно неуловимо, невидимо. Вспомните Ильфа и Петрова. Можно смеяться бесконечно, читая их книги "Двенадцать стульев" и "Золотой теленок", но никому еще так же хорошо не удалось передать образы и ситуации, созданные авторами этих книг, на экране. Исчезал образ главного героя — незаурядного остряка и плуга. Дж. Свифт писал: "Существуют вещи, чрезвычайно остроумные именно сегодня, или натошак, или в данном месте, или в восемь часов, или за бутылкой... но при малейшей перемене положений вся острота их теряется".

Смешное состоит из двух частей. В первой части у слушателя формируется сложный прогноз относительно сущности описываемой ситуации, а когда слушатель уверует в ложную версию, во второй части ему преподносится неожиданная концовка.

Можно ли изменить ситуацию отношения к комическому в профтехучилище? Можно ли сделать смех узаконенным методом и приемом воспитания? С нашей точки зрения, бесспорно. Во-первых, если педагоги загорелись таким желанием, поверили в педагогическую силу смеха и поставили цель. Во-вторых, если педагоги и учащиеся будут знать о теории комического и способах его создания, а следовательно, поверят в свои возможности в этой области. Наконец, в-третьих, если в ПТУ будут широко использоваться самые разнообразные оргформы "работы" с комическим.

В качестве педагогических могут быть поставлены цели *воспитания чувства юмора и восприятия комического, ознакомления учащихся с художественными средствами выражения комического* (через вечера юмора, театр миниатюр, сатирические, юмористические газеты, концерты, пожелания и т. д.). Можно ли научить юмору учащихся и педагогов? Это самый непростой вопрос. Ответы на него могут быть разными. Например, В. Маяковский по этому поводу писал: "Я убежден — в будущих школах сатиру будут преподавать наряду с арифметикой, и с наименьшим успехом" (*Маяковский В. Собр. соч.: В 12 т. М., 1978. Т. 11. С. 180.*). И далее: "Будет, обязательно будет высшая смеховая школа". (Там же. С. 53.).

Что касается средств *создания комического*, то их вполне достаточно для того, чтобы выбрать наиболее доступные и целесообразные применительно к конкретной ситуации, конкретным воспитательным отношениям.

Парадокс — это неожиданное высказывание, выраженное в остроумной форме. В таких высказываниях смысл как бы противоречит логическим законам, например оправдание своего пустого любопытства: я интересуюсь лишь тем, что меня совсем не касается. Вы помните, конечно, и широко популярные парадоксальные мысли: мода настолько безобразна, что мы вынуждены менять ее каждые полгода; лучшее средство избавиться от искушения — поддаться ему.

Овладеть парадоксами и хотя бы изредка ими пользоваться может лишь смелый педагог, который не боится маленького самооблачения и того, что над ним будут смеяться.

Неожиданность как способ создания комического более доступен. Педагог высказывает мысль, неожиданную для учащихся, иногда начав ее в соответствии с их ожиданиями. Так, в одном из профтехучилищ мастер выстроил учащихся на торжественную линейку перец началом урока, на которой он воинским ритуалом встретил опоздавших, бегущих из столовой и продолжающих жевать пирожки. В этом ПТУ на двери висело объявление о расписании работы столовой по выходным и праздничным дням. Под красочным заголовком было написано: "Столовая в выходные и праздничные дни не работает".

Несоответствие стиля и содержания — легкодоступный прием создания комического. Так, директор ПТУ издал приказ о выговоре более чем 20 учащимся за то, что они открывали в кабинетах окна и бросали в прохожих стульями и ножками столов. В заключение приказа значилось: "Запрещено открывать окна и бросать в прохожих сломанной мебелью — это ведет к растрате училищного имущества". Грустный юмор, но расплатой за промах директора вполне мог бы стать смех над этим приказом, смех очищающий и примиряющий, после чего можно было бы продумать вопрос об отношении учащихся к общественной собственности. Один из педагогов на уроке неверно сказал учащимся, что картуз — это головной убор короля, и вызвал смех у них, но, как и директор ПТУ, не смог выйти с честью из этой ситуации. Несоответствие стиля и содержания высказываний нередко возникает на утренних линейках в профтехучилищах, например директор, произнося речь об активности и единстве рабочего класса, делает замечания нарушителям дисциплины, используя при этом повышенный тон.

Смешение стилей чаще всего возникает при объединении разных понятий, принадлежащих разным эпохам. В сочинениях учащихся, например, можно встретить такие фразы: "Колчак предложил Игорю быть его соратником", "Наташа Ростова танцевала на балу со Штирлицем". Учащиеся часто дают прозвища друг другу или преподавателям по контрасту с их личностными качествами: Адмирал, Каратист и т. д.

Ложные противопоставления (псевдоконтраст) часто используются учащимися. У учащихся до сих пор популярны фразы: есть лучше много, но часто; лучше переспать, чем недоспать. Одна из девушек сказала о юноше из группы: "Он был самым тихим среди нас, поэтому никто не заметил, как он попал в медвытрезвитель". Преподаватели, общаясь с учащимися, изредка пользуются этим приемом: "Ты любишь не только Галю, но и математику". Псевдоконтраст строится таким образом, что заключительная его часть по форме будто бы противоречит началу, а на самом деле усиливает и развивает мысль, заложенную в нем.

Совершение комического на полном серьезе. Часто это происходит с учащимися, когда они выходят к доске с приколотой на спине запиской или испачканным лицом и совершенно серьезно отвечают урок, что вызывает смех. Или такой пример. Мастер спросил учащихся: "Как вы готовитесь к экзамену?" Учащиеся ответили: "Зарядку делаем". "Зачем?" — удивился мастер. "Нервы укрепляем на случай провала", — сказали учащиеся. Вспоминается также случай, когда преподаватель на занятиях хора сказал юношам: "Вы не забыли слова? Запомните и не путайте". Это вызвало смех, потому что юноши пели только один припев: "0-ля-ля!".

Неожиданные сочетания против здравого смысла и логики отношения — прием часто встречающийся. Таким образом появляется юмор в стенных газетах, сочинениях, письменных ответах учащихся. Например, в одной из стенгазет, посвященной субботнику, было написано: "За работу парни, среди которых были и девчата, взялись с азартом", а в письменном ответе, который давала девушка на уроке истории, вместе с темой стояло ее имя: "Великие открытия Галины В.". Как правило, такой юмор, связанный с плохой редакцией текстов, а также с тем, что учащиеся не владеют литературным стилем, рождается неожиданно.

Игра слов — одни и те же слова обыгрываются в разных ситуациях с сохранением их старого смысла. Так, в спортивном лагере ребята долго просили дать им радиоприемник: "Что мы — дикари, чтобы жить без приемника?" Начальник лагеря дал им радиоприемник и сказал: "Вот теперь пляшите, как дикари, под приемник".

Прямолинейность нередко порождает смешное. Такой прием используют ребята, когда дают клички, например. Колун — тому, кто все делает грубо и внешне похож на это орудие труда. Однажды мастер зачитывал ответы учащихся на анкету о мотивах поступления в ПТУ. Он прочел одну из анкет: "Я ходил в дивяты́й класс, хотя должен был учиться в дисятом...". Мастер пошутил: "Нет, ты должен был ходить в четверты́й".

Сатирическое преувеличение главной черты используется при разыгрывании сенок, создании дружеских шаржей, смешных куплетов. Например, в одном из сочинений было написано: "В царской России на женщин никто не обращал никакого внимания".

Неправильное употребление слов, понятий. В одном из заявлений учащегося было написано: "Прошу перевести меня подопытным шофером вследствие того, что я кончал курсы шоферов в ДОСААФ". Соответствует этому приему и совершение неправильных действий, например, директор ПТУ сказал учащимся: "Зачем вы катаете без конца по сцене роля? Приказываю прикрутить его в одном месте — целее будет".

Ложное усиление. У Марка Твена в рассказе "Простак за границей" есть хороший пример такого юмора: "У меня, судя по всему, громадные запасы ума, — для того чтобы им пораскинуть, мне иногда требуется неделя".

Доведение мысли до абсурда порождает остроумие, хотя нередко неожиданное. Из ответа одного учащегося по математике: "Параллельными линиями называются такие линии, которые при своем пересечении не пересекаются". Педагог, увидев свою ученицу в туфлях на очень высоких каблуках, воскликнула: "Ну, Надежда, ты растешь прямо на глазах!".

Существует еще множество способов создания комического, которые мы не раскрыли: шуточные намеки, двойное истолкование и др. Вспоминаются смешные случаи, которые не так просто соотнести с тем или иным приемом. Так, несколько лет назад в зале, где проводилась дискотека, висело объявление: "Ребятам запрещается находиться на танцах в длинноволосой причёске". В одно из профтехучилищ пришло письмо из медвытрезвителя: "Ваш учащийся Николай С. в медвытрезвитель доставляется третий раз, а из руководства еще не дождалось никого". Мастер производственного обучения выступил на педсовете: "Учащиеся неудовлетворительно ухаживают за станками и производственной мастерской, которые ленятся, пока на них не крикнешь". Интересные фразы можно найти в сочинениях: "Васнецов в картине "Богатыри" рисует труд богатырей, охраняющих границы Советского Союза", "Тургенев — один из основателей русского языка", "Речь автора богата и калорийна". Возникает множество педагогических афоризмов: у нас в училище круглый год день открытых дверей — все двери сломаны и не ремонтируются; заседание педсовета проходит так быстро, что не успеваешь заполнить дневники. А сколько нелепого можно найти в инструкциях для уроков производственного обучения! Вот выдержка из одной инструкции: "Паяльник должен храниться при комнатной температуре в сухом помещении, воздух которого насыщен парами кислот и других веществ, вредно действующих на материалы паяльника".

Комическое в профтехучилище встречается постоянно, и чем чаще его замечать, создавать, тем острее и тоньше будет его влияние на учащихся и на педагогов.

Нужно помнить, что смех — орудие острое и использовать его необходимо с большим тактом, поэтому речь должна идти о педагогических формах его употребления, т. е. о формах, не разрушающих развитие личности, а способствующих ему.

Одной из наиболее распространенных форм обращения с комическим в молодежной среде является искренняя улыбка, смех в его физическом проявлении. Это ответная реакция на восприятие комического. Любой смешной случай, ситуация, предмет или явление должны логически завершаться такой реакцией, никем не подавляемой и не запрещаемой. Правда, это возможно только при демократизированных воспитательных отношениях.

В ПТУ можно применять множество форм для развития и использования комического в воспитательных целях. Это прежде всего *собрание смешных случаев*, происходящих в профтехучилище, в специальные альбомы, архивы под девизами "Смех — наш спутник", "Смеяться право не грешно над тем, что кажется смешно". Известен случай во Франции, когда педагог не только собрал комизмы учащихся, но и издал их под названием "Вперед, бездельники!". Такие коллекции комических случаев могли бы поднять настроение, стать средствами перевоспитания и т. д.

Учащиеся любят такие формы организации воспитательных отношений, как *вечера юмора, юморины, день смеха (1-е апреля), выпуск сатирических листков и юмористических газет, скетчи, дружеские шаржи в качестве подарков именинникам, посещение и просмотр комических фильмов, спектаклей и концертов, постановка комических сенок, спектаклей (театры юмористических миниатюр) из собственной жизни, создание комнат смеха (музея юмора), встречи с юмористами, конкурсы и бои юмористов, КВН, конкурсы и выставки юмористических сочинений, стихов, песен (частушек), рисунков и т. д.*

Широкое использование подобных форм в работе с учащимися особенно важно сейчас для смягчения нравов, снятия напряженности.

Обращение со смехом, однако, должно быть осторожным. Главное — соблюдать чувство меры, не вмешиваться во внутренний мир и личную жизнь учащихся и педагогов. Нельзя унижать, оскорблять, принижать достоинство любого человека. Если шутка обращена по конкретному адресу, нужно учитывать индивидуальные особенности того, над кем шутят, предвидеть его реакцию. Смех может быть не только средством поощрения, но и средством наказания.

В заключение следует предупредить педагогов, что проектировать использование комического в работе с учащимися необходимо, хотя это и очень сложно. Юмор рождается неожиданно, ситуации, в которых он возникает, трудно предусмотреть, а часто невозможно и управлять ими. Но внимание к юмору, его культ, доброжелательные отношения в коллективе выполняют свои воспитательные функции не менее глубоко и качественно, чем серьезные требования, советы и наказания.

Учащиеся ПТУ — это особая категория юношества, по возрастным особенностям и своему жизненному опыту они расположены к восприятию комического, готовы к использованию комического в целях самозащиты. Педагоги, работающие в ПТУ, знают, что учащиеся используют каждый удобный случай, чтобы посмеяться. Однако учащиеся не имеют достаточной культуры для обращения с комическим, они часто воспринимают лишь очень примитивные и грубые формы комического.

Над чем смеются учащиеся? Согласно опросу, чаще всего находят смешное (из 1358 подростков): в поступках и действиях людей (586); во внешности и одежде окружающих (265); в особенностях речи (227); в физических особенностях людей (220); в поведении животных (76); в неживой природе (4). (Салумяэ С. Восприятие юмора в подростковом возрасте/УСоветская педагогика и школа: Сб. науч. тр. /Гарт. гос. ун-т. Тарту, 1970. Т.70, вып. 3.). К сожалению, сами учащиеся в беседах подтверждают, что их смешат прежде всего неведение, невнимательность, а также другие негативные качества друзей и педагогов.

Чаще и охотнее смеются юноши, чем девушки. С 14 лет у юношей уже формируется чувство юмора. Они подшучивают над другими и не хотят сами быть в смешном положении.

Учащиеся положительно воспринимают юмор своих товарищей и педагогов. Они предпочитают иметь веселых друзей. На основе чувства юмора возникают взаимные симпатии юношей и девушек. Лидерами становятся, как правило, веселые учащиеся. Одна девушка вспомнила свою учебу в профтехучилище: "Среди нас был очень яркий человек. Он часто в самодельности исполнял сатирические вещи. Он был очень популярен. У него была своя "свита" из 2—5 человек, которые с ним не разлучались. На уроках они сидели вместе, от их поведения во многом зависел урок. От этого человека постоянно ждали шуток. Он всегда ходил в ореоле славы и нашего поклонения". Такие факты в профтехучилищах встречаются довольно часто.

В ПТУ нередки случаи сознательного использования учащимися юмора в целях:

борьбы за сохранение своего достоинства;
унижения своего "врага" в лице товарища, педагога;
привлечения к себе внимания;
избавления от требований со стороны коллектива, педагога, от решения важных проблем;
парирования нападок, обвинений, претензий.

У некоторых учащихся наблюдается замедленная оценка комических фактов, ситуаций. Это связано с состоянием нервной системы и степенью развития чувства юмора.

Учащиеся могут проявлять несдержанность и вследствие своей невысокой культуры создавать комедийные ситуации около святынь, трагедий. На такие факты педагогам надо реагировать особенно оперативно.

Бывают случаи, когда педагоги дают повод для смеха своей небрежной одеждой, походкой, речью. Одна преподавательница, по рассказам учащихся, надевала разные варежки, а иногда— даже разные чулки. Другая — заигрывала с учащимися, называя их "льстивыми царедворцами". Был случай, когда мастер бегал по зданию за разбегавшимися после занятий учащимися. Желательно, конечно, подобных поводов для смеха не давать, но если подобная ситуация возникла, то нужно попытаться отнестись к ней с юмором.

Наличие высокообразованного чувства юмора предполагает следующие достоинства у каждого педагога и учащегося:

высокие эстетические идеалы;
активные эстетические чувства;
развитую диалектичность;
живой ум, остро и быстро схватывающий противоречия;
жизнерадостность, жизнелюбие;
ассоциативный ум, склонный к разнообразным сопоставлениям.

Учащиеся и педагоги должны быть способны воспринимать юмор. Люди, не обладающие чувством юмора, как правило, ущемлены, "зажаты", они не могут творчески подходить к педагогическому процессу и работать по сложным педагогическим технологиям.

Заключение

Закончив изучение, а возможно, простое чтение "Педагогика", не торопитесь признавать законченным само вхождение в педагогическую науку. Любая наука (и педагогика не исключение) неизмеримо шире ее изложения как учебного предмета. Учебный предмет, однако, излагает педагогическое знание как систему, раскрывая основные базисные понятия в их связи и зависимости, дает характеристику основных компонентов педагогической деятельности, где бы и кем бы она ни совершалась. Без знаний педагогических азов нельзя работать грамотно с педагогической литературой, нельзя осознанно воспринимать лекцию ученого, нельзя, наконец, самому проводить профессиональное педагогическое исследование, писать авторские работы в сфере образования.

Овладение изложенным нами знанием создает ориентировочную основу вхождения педагога в постоянно развивающееся и меняющееся педагогическое знание, ускоряет его адаптацию к новым образовательным технологиям, новым парадигмам образования. Любые педагогические инновации будут восприниматься педагогом как объективная ступень общественного развития и личного самовыражения учителя и его учеников. Наконец, эти знания могут помочь в создании собственных педагогических концепций, формировании индивидуальных педагогических систем и тем удовлетворить исконные устремления российского учительства, принести как можно больше пользы своему отечеству и народу. Итак, прочитанный курс "Педагогика" — лишь ключ к науке и педагогическому знанию.

Закончив чтение "Педагогика", не мните себя готовыми также и к педагогической деятельности. Путь от теории к практике тернист и долог. Однако этот минимум базисных педагогических знаний поможет вам в профессиональном становлении. Эти знания помогут выделять, анализировать и оценивать педагогические явления и факты из сплошного и подчас противоречивого потока педагогической действительности. Использование этих знаний уберезет вас от опрометчивости, субъективности и спешки в работе с детьми. Применение этого знания способно оказать реальную помощь в проектировании практически любых педагогических систем, процессов, ситуаций в области воспитания, образования и обучения. Прикладное значение прочитанного вами курса педагогики может проявиться и в том, что его постижение, надеюсь, будет стимулировать педагогическое творчество и способствовать самореализации и саморазвитию педагога как личности, от начала и до конца своей профессиональной деятельности ответственной за духовное и нравственное будущее России. Во всяком случае как автор я искренне и горячо желала написать именно такую книгу.

Содержание:

Моим читателям.....	1
Глава 1. ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИКУ	
1.1. Основные педагогические категории.....	2
1.2. Специфические понятия профессиональной педагогики.....	6
1.3. Педагогика как наука о человеке.....	8
Глава 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ	
2.1. Общая характеристика педагогического процесса.....	10
2.2. Педагогические цели формирования воспитательных отношений.....	12
2.3. Педагогические принципы формирования воспитательных отношений.....	15
2.4. Содержание воспитания как составная часть педагогического процесса.....	19
2.5. Педагогические методы воспитания.....	25
2.6. Педагогические средства в воспитании учащихся.....	27
2.7. Формы организации педагогического процесса.....	30
2.8. Приспособление педагогического процесса к целям развития учащегося и педагога.....	33
Глава 3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ	
3.1. Общее понятие о педагогическом проектировании.....	35
3.2. Объекты педагогического проектирования.....	37
3.3. Этапы и формы педагогического проектирования.....	39
3.4. Технология педагогического проектирования.....	42
3.5. Психологические основы педагогического проектирования.....	46
3.6. Психологические основы педагогического проектирования. Новое мышление.....	49
3.7. Педагогическое проектирование — связующее звено педагогической теории и практики.....	51
Глава 4. ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ	
4.1. Личностный потенциал рабочего и его проектирование.....	53
4.2. Проективная модель личности и деятельности инженера-педагога.....	56
4.3. Профессионально-техническое образование как объект проектирования.....	60
4.4. Проектирование системы теоретического обучения рабочих.....	63
4.5. Проектирование системы практической подготовки рабочих.....	65
4.6. Проектирование системы внеучебной деятельности учащихся профтехучилищ.....	68
4.7. Проектирование педагогического процесса в училище.....	70
4.8. Проектирование урока.....	73
4.9. Проектирование педагогических ситуаций.....	76
4.10. Проектирование индивидуальных педагогических систем.....	80
Глава 5. АКТУАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	
5.1. Смена образовательной парадигмы.....	83
5.2. Демократизация воспитательных отношений.....	85
5.3. Единство коллективного и индивидуального воспитания учащихся.....	88
5.4. Теория развивающего обучения как основа новой педагогической технологии.....	92
5.5. Проблемное обучение в училище.....	94
5.6. Самовоспитание молодежи в системе воспитания.....	95
5.7. Семейное воспитание учащихся ПТУ.....	98
5.8. Воспитание сексуальной культуры молодежи.....	101
5.9. Формирование дисциплины у учащихся ПТУ.....	104
5.10. Взаимосвязь общего и профессионального образования в процессе подготовки рабочих.....	107
5.11. Взаимосвязь профессионального образования и экономики.....	110
5.12. Комическое в деятельности инженера-педагога.....	113
Заключение.....	118
Содержание.....	119