

ПУБЛИЧНОЕ АКЦИОНЕРНОЕ ОБЩЕСТВО «ГАЗПРОМ»

**ЧАСТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ОТРАСЛЕВОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УЧЕБНО-ТРЕНАЖЕРНЫЙ ЦЕНТР «ГАЗПРОМА»
«УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ ГАЗОВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ»**

УТВЕРЖДЕН

Управлением (Т.В.Токарева)
Департамента ПАО «Газпром»

29 июня 2016 г.

Направление: ОБЩЕОТРАСЛЕВОЕ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МИНИМУМ ЗНАНИЙ
ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА НА ПРОИЗВОДСТВЕ**

(Сборник лекций)

СНО 05.04.03.930.03

Москва 2016

АННОТАЦИЯ

Сборник лекций является учебным пособием по курсу «Психолого-педагогический минимум знаний для преподавателей теоретического обучения персонала на производстве» и предназначен для использования в проведении занятий при организации повышения квалификации преподавателей и мастеров (инструкторов) производственного обучения. Сборник лекций может быть использован при проведении корпоративной аккредитации преподавателей образовательных подразделений дочерних обществ ПАО «Газпром».

В материалах лекций рассмотрены ключевые вопросы психолого-педагогического сопровождения организации образовательного процесса. Содержание лекций построено в соответствии с положениями модульно-компетентностного, андрагогического и акмеологического подходов и учитывает требования Федеральных государственных образовательных стандартов, профессиональных стандартов педагогического образования, положения локальных актов, регламентирующих организацию деятельности образовательных подразделений дочерних обществ ПАО «Газпром».

Для улучшения восприятия учебного материала к сборнику лекций прилагается компакт-диск «Демонстрационные материалы к сборнику лекций «Психолого-педагогический минимум знаний для преподавателей теоретического обучения персонала на производстве».

Сведения о документе:

1 РАЗРАБОТАНЫ	«УМУгазпром» ЧУ ДПО «Газпром ОНУТЦ»
2 ВНЕСЕНЫ	Управлением (Т.В. Токарева) Департамента ПАО «Газпром»
3 УТВЕРЖДЕНЫ И ВВЕДЕНЫ В ДЕЙСТВИЕ	Управлением (Т.В. Токарева) Департамента ПАО «Газпром» 29 июня 2016 г.
4 СРОК ДЕЙСТВИЯ	5 лет
5 ВЗАМЕН	Сборника лекций «Психолого-педагогический минимум знаний для преподавателей теоретического обучения персонала на производстве (Учебное пособие)», утв. в 2008 г.

© ПАО «Газпром», 2016

© Разработка «УМУгазпром»
ЧУ ДПО «Газпром ОНУТЦ», 2016

© Оформление «УМУгазпром»
ЧУ ДПО «Газпром ОНУТЦ», 2016

Распространение настоящих УММ осуществляется в соответствии с действующим законодательством и с соблюдением правил, установленных ПАО «Газпром».

Списки исполнителей:

Методическое обеспечение разработки и составления Сборника лекций:

Главный методист «УМУгазпром»

Н.В. Дешевых

Рецензенты:

Канд. пед. наук, научный сотрудник Центра развития профессионального образования «Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Академия социального управления» (ГБОУ ВО АСОУ)

Т.В. Максимченко

Канд. пед. наук, старший научный сотрудник «Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет»

О.Е. Станулевич

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	6
Список используемых сокращений.....	9
Лекция 1 Основы психологии.....	10
1.1 Объект и предмет психологии, ее задачи и методы. Формирование и развитие личности.....	10
1.2 Психология труда, профессиография. Профессиональная деятельность	21
1.3 Мотивация. Личностная ответственность.....	27
1.4 Общение. Социально-психологическая проблема малых групп и коллективов.....	32
1.5 Вопросы для контроля (самоконтроля) к лекции 1.....	42
Лекция 2 Основы педагогики	44
2.1 Предмет педагогики, основные категории. Задачи педагогики	44
2.2 Методологические и теоретические основы профессионального образования	61
2.3 Роль педагогики в современных условиях. Педагогическая деятельность	66
2.4 Современные требования к содержанию, процессу труда, к профессиональной подготовке рабочих	70
2.5. Вопросы для контроля (самоконтроля) к лекции 2	77
Лекция 3 Андрагогика (особенности обучения взрослых)	79
3.1 Перспективные направления образования взрослых	79
3.2 Особенности обучения взрослых	81
3.3 Андрагог как субъект преподавательской деятельности	99
3.4 Вопросы для контроля (самоконтроля) к лекции 3	104
Лекция 4 Краткое изложение основ дисциплины «Педагогика и андрагогика»	105
4.1 Сравнительная характеристика обучения взрослых и молодежи	105
4.2 Особенности обучения взрослых	106
4.3 Факторы, влияющие на процесс обучения взрослых	109
4.4 Эффективные методы обучения взрослых	110
4.5 Вопросы для контроля (самоконтроля) к лекции 4	113
Лекция 5 Профессиональная педагогика для преподавателей	114
5.1 Общая характеристика процесса обучения	114

5.2 Основные организационные методы и формы профессионального обучения	118
5.3 Подготовка преподавателя теоретического обучения к учебным занятиям	125
5.4 Организация контроля в процессе обучения	130
5.5. Развивающие педагогические технологии	139
5.6 Вопросы для контроля (самоконтроля) к лекции 5	144
Лекция 6 «Профессиональная педагогика для мастеров (инструкторов) производственного обучения»	145
6.1 Современные требования к содержанию и процессу труда, к профессиональной подготовке рабочих	145
6.2 Содержание и организация методической работы мастера (инструктора) производственного обучения	149
6.3 Подготовка мастера (инструктора) производственного обучения к занятиям. Методы и формы обучения	153
6.4 Материально-техническое обеспечение производственного обучения ..	168
6.5 Вопросы для контроля (самоконтроля) к лекции 6	174
Заключение	175
Список рекомендуемых нормативных документов и учебной литературы	176
Приложение: Компакт-диск «Демонстрационные материалы к сборнику лекций «Психолого-педагогический минимум знаний для преподавателей теоретического обучения персонала на производстве».....	180

Введение

Важнейшим компонентом стратегического развития человеческих ресурсов организации сегодня выступает внутрифирменное обучение. Повышение квалификации персонала в обществах и организациях ПАО «Газпром» является одним из долгосрочных приоритетных направлений кадровой политики ПАО «Газпром», носит непрерывный характер и проводится в течение всей трудовой деятельности сотрудников для последовательного расширения и углубления знаний, постоянного поддержания уровня их квалификации в соответствии с требованиями производства, целями и задачами ПАО «Газпром».

Ключевым фактором обеспечения эффективности внутрифирменного обучения выступает высокий уровень профессионализма преподавательского состава. В ПАО «Газпром» уделяется повышенное внимание к обеспечению высокого уровня профессионализма сотрудников, осуществляющих педагогическую деятельность, организующих повышение квалификации и переподготовку сотрудников. Поддержка опережающего развития преподавателей и мастеров производственного обучения строится за счет организации непрерывного процесса освоения инноваций в области педагогики и психологии, регулярного повышения компетентности в области психолого-педагогического обеспечения модернизации образовательного процесса.

Одной из проблемных точек в повышении психолого-педагогической компетентности преподавательского состава остается отсутствие базового педагогического образования у большинства специалистов. Сегодня на рынке образовательных услуг реализуется большое количество разнообразных программ для педагогов. Однако анализ существующих учебных курсов по педагогике и психологии (в рамках системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников профессионального образования) свидетельствует о том, что они, как правило, нацелены на преподавание педагогики как умозрительной, замкнутой в себе дисциплины, излагающей абстрактные дидактические принципы в купе с формальными рекомендациями по их применению. Психологические знания, вплетенные в педагогику, также представлены либо теоретически и тогда зачастую малодоступно, либо без учета специфики практической деятельности слушателей.

Данный сборник лекций является учебным пособием по курсу «Психолого-педагогический минимум знаний для преподавателей теоретического обучения персонала на производстве» и предназначен для использования в

проведении занятий при организации повышения квалификации преподавателей и мастеров (инструкторов) производственного обучения. Сборник построен на основе анализа трудностей педагогов-практиков и включает материал по дисциплинам:

- Психология
- Андрагогика
- Педагогика и андрагогика
- Профессиональная педагогика для преподавателей
- Профессиональная педагогика для мастеров (инструкторов)

производственного обучения.

В материалах лекций рассматриваются ключевые вопросы организации деятельности обучающихся по усвоению и развитию умений и компетенций, создания психолого-педагогических условий для профессионального и личностного развития, удовлетворения потребностей в углублении и расширении образования. Содержание лекций построено в соответствии с положениями модульно-компетентностного, андрагогического и акмеологического* подходов и учитывает требования Федеральных государственных образовательных стандартов, профессиональных стандартов педагогического образования, положения локальных актов, регламентирующих организацию деятельности образовательных подразделений дочерних обществ ПАО «Газпром».

При разработке методических рекомендаций использованы работы А.М. Новикова, Т.А. Сергеевой, А.Г. Чернявской, О.Н. Олейниковой, А.А. Муравьевой, Ю.Н. Коноваловой, О.А. Богачева, Г.В. Ярочкиной и других исследователей и разработчиков новой парадигмы образования.

Нормативную правовую основу разработки настоящих материалов составляют следующие нормативные документы:

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с последующими изменениями и дополнениями).

Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» (с последующими изменениями и дополнениями).

* Акмеология (от древнегреческого «акме» - вершина, острие, высшая степень чего-либо) - наука о человеке, которая изучает факты и закономерности, механизмы и способы развития человека на ступени его зрелости, включая профессиональное самосознание, самосозидание, совершенствование и саморегуляцию личности

Приказ Минобрнауки от 18.04.2013 № 292 «Об утверждении «Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения».

Положение о системе непрерывного фирменного профессионального образования персонала ПАО «Газпром», утв. приказом ПАО «Газпром» от 29 января 2016 г. № 42.

Требования к разработке и оформлению учебно-методических материалов для профессионального обучения персонала дочерних обществ и организаций ОАО «Газпром», утв. Департаментом по управлению персоналом ОАО «Газпром» 24 декабря 2012 г.

Материал лекций не является жестко регламентированным и может дополняться преподавателями в зависимости от индивидуальных образовательных запросов слушателей. Содержание и последовательность изложения учебного материала внутри тем могут изменяться в зависимости от исходного уровня подготовки слушателей. Однако ключевой должна оставаться тематика, связанная с освоением положений андрагогики и развивающих моделей обучения. Сборник лекций может быть использован при проведении корпоративной аккредитации преподавателей образовательных подразделений дочерних обществ ПАО «Газпром».

Отзывы и предложения по совершенствованию сборника следует направлять в «Учебно-методическое управление газовой промышленности» ЧУ ДПО «Газпром ОНУТЦ» по адресу: проспект Вернадского, д. 41, стр. 1, а/я 26, Москва, 119415, факс/тел. (499) 580-40-03 (газ. (700) 3-40-03), телефоны: (499) 580-40-02 (газ. (700) 3-40-02), (499)580-40-01 (газ. (700) 3-40-01).

E-mail: umu@umu.gazprom.ru

Список используемых сокращений

В данном сборнике лекций используются следующие сокращения:

АОС – автоматизированная обучающая система;

ДОТ – дистанционные образовательные технологии;

ОК – общие компетенции;

ОО – образовательная организация;

НОб – непрерывное образование;

ПК – профессиональные компетенции;

ФНП – федеральные нормы и правила;

КОС – контрольно-оценочные средства;

КИМ – контрольно-измерительные материалы;

КМО – комплексное методическое обеспечение;

ВТК – виртуальный тренажерный комплекс;

СНФПО ПАО «Газпром» – система непрерывного фирменного профессионального образования персонала ПАО «Газпром»;

ФГОС – Федеральные государственные образовательные стандарты.

ФОС – фонды оценочных средств.

Лекция 1 Основы психологии

Цели лекции: сформировать целостное представление слушателей о структуре и ключевых вопросах психологии.

План лекции:

1.1 Объект и предмет психологии, ее задачи и методы. Формирование и развитие личности.

1.2 Психология труда, профессиография. Профессиональная деятельность.

1.3 Мотивация. Личностная ответственность.

1.4 Общение. Социально-психологическая проблема малых групп и коллективов.

1.5 Вопросы для контроля (самоконтроля) к лекции 1.

Ключевые понятия: *психология, личность, индивидуальность, трудовая активность субъекта, субъект трудовой деятельности, профессиональный отбор, производительность труда, профессиональная ориентация, структура профессиональной деятельности, мотив, мотивация, потребность, общение, деловое общение, коммуникация, профессиональное общение, групповое общение, лидер, педагогическое общение.*

Тема 1.1 Объект и предмет психологии, ее задачи и методы. Формирование и развитие личности

1.1.1 Определение психологии как науки. Объект и предмет психологии

Психология (от др.-греч. ψυχή – «душа»; λόγος – «учение») — наука, изучающая закономерности возникновения, развития и функционирования психики и психической деятельности человека и групп людей. Объединяет в себе гуманитарный и естественнонаучный подходы.

Психология включает фундаментальную психологию, выявляющую факты, механизмы и законы психической деятельности, прикладную психологию, изучающую, с опорой на данные фундаментальной психологии, психические явления в естественных условиях, и практическую психологию, занимающуюся применением психологических знаний на практике.

Предмет психологии – это конкретные факты психической жизни, психические явления, характеризующиеся качественно и количественно, что породило и различие подходов к их изучению.

Под психическими явлениями понимаются субъективные переживания или элементы внутреннего опыта субъекта.

Под психологическими фактами подразумевается гораздо более широкий круг проявлений психики, в том числе их объективные формы (в виде актов поведения, телесных процессов, продуктов деятельности людей, социально-культурных явлений), которые используются психологией для изучения психики – ее свойств, функций, закономерностей.

Общее понятие о психике.

Психика – функция мозга, заключающаяся в отражении объективной действительности в идеальных образах, на основе которых регулируется жизнедеятельность организма.

Изучением мозга занимаются различные науки. Его строение исследует анатомия, а его сложную деятельность с различных сторон изучают нейрофизиология, медицина, биофизика, биохимия, нейрокибернетика.

Психология изучает то свойство мозга, которое заключается в психическом отражении материальной действительности, в результате которого формируются идеальные образы реальной действительности, необходимые для регуляции взаимодействия организма с окружающей средой.

Основным понятием психологии является понятие **психического образа**.

Психический образ – целостное, интегративное отражение относительно самостоятельной, дискретной части действительности; это информационная модель действительности, используемая высшими животными и человеком для регуляции своей жизнедеятельности.

Психическое отражение мира человеком связано с его общественной природой, оно опосредуется общественно выработанными знаниями. Психика, как отражательная способность есть и у животных. Но высшей формой психики является сознание человека, которое возникло в процессе общественно-трудовой практики. Сознание неразрывно связано с языком, речью. Благодаря сознанию человек произвольно регулирует свое поведение.

Психика – это субъективное отражение объективного мира. Однако субъективный характер отражения не означает, что это отражение неправильно; проверка общественно-исторической и личной практикой обеспечивает объективное отражение окружающего мира.

Содержание психики включает в себя не только психические образы, но и вне образные компоненты – общие ценностные ориентации личности, смыслы и значения явлений, умственного действия. Психика присуща человеку и жи-

вотным. Однако психика человека, как высшая форма психики, обозначается еще и понятием «сознание». Но понятие психики шире, чем понятие сознания, так как психика включает в себя сферу подсознания и надсознания («Сверх-Я»).

Объект психологии – это совокупность различных носителей психических явлений, основными из которых являются поведение, деятельность, взаимоотношения людей в больших и малых социальных группах.

1.1.2 Задачи и методы психологии

Задачи психологии:

- научиться понимать сущность психических явлений;
- научиться управлять ими;
- использовать полученные знания для повышения эффективности различных отраслей практики;
- быть теоретической основой практики психологической службы.

Методы психологии:

- методы сбора информации (наблюдение, изучение результатов деятельности, изучение документов, метод опроса, метод тестов, эксперимент, биографический метод);
- методы обработки данных (статистический анализ, другие математические методы);
- методы психологического воздействия (дискуссия, тренинг, формирующий эксперимент, убеждение, внушение, релаксация и другие).

1.1.3 Фундаментальные и прикладные отрасли психологических наук.

В настоящее время психология представляет собой весьма разветвленную систему наук. В ней выделяется много отраслей, представляющих собой относительно самостоятельно развивающиеся направления научных исследований. Имея в виду этот факт, а также то обстоятельство, что в настоящее время система психологических наук продолжает активно развиваться (каждые 4 – 5 лет появляется какое-либо новое направление), правильнее было бы говорить не об одной науке психологии, а о комплексе развивающихся психологических наук.

Их в свою очередь можно разделить на **фундаментальные и прикладные, общие и специальные.**

Фундаментальные, или базовые, отрасли психологических наук имеют **общее значение для понимания** и объяснения психологии и поведения людей независимо от того, кто они и какой конкретной деятельностью занимаются.

Эти области призваны давать знания, одинаково необходимые всем, кого интересуют психология и поведение людей. В силу такой универсальности эти знания иногда объединяют термином **«общая психология»**.

Прикладными называют отрасли науки, **достижения которых используются на практике**.

Общие отрасли ставят и решают проблемы, одинаково важные для развития всех без исключения научных направлений.

Специальные – выделяют вопросы, представляющие особый интерес для познания какой-либо одной или нескольких групп явлений.

Общая психология исследует индивида, выделяя в нем *познавательные процессы и личность*.

Познавательные процессы охватывают ощущения, восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь. С помощью этих процессов человек получает и перерабатывает информацию о мире, они же участвуют в формировании и преобразовании знаний.

Личность содержит свойства, которые определяют дела и поступки человека. Это – эмоции, способности, диспозиции, установки, мотивация, темперамент, характер и воля.

Структура общей психологии представлена на рисунке 1 и слайде 1.



Рисунок 1 – Структура общей психологии

Кроме общей психологии, современная психология включает множество различных дисциплин, занимающихся рассмотрением психических явлений и объяснением человеческого поведения.

Психофизиология устанавливает зависимость психических актов и поведения от работы организма, центральной нервной системы и мозга.

Предметом *дифференциальной психологии (психологии индивидуальных различий)* становится индивидуальное своеобразие психических явлений и поведение человека, те особенности, которые отличают людей друг от друга.

Возрастная психология сосредоточена на психологии и поведении лиц разного возраста, а также законах психического и поведенческого возрастного развития людей.

Педагогическая психология исследует то, как психология и поведение людей формируются и изменяются под влиянием организованного обучения и воспитания в организациях системы образования.

Психология профессионального образования изучает феноменологию становления личности, психологические закономерности профессионального обучения, воспитания и развития, а также возрастные особенности субъектов профессионального образования.

Инженерная психология изучает закономерности процессов взаимодействия человека и современной техники с целью использования их в практике проектирования, создания и эксплуатации автоматизированных систем управления, новых видов техники.

Социальная психология изучает зависимость психологии и поведения людей от социальных явлений и процессов, выясняет воздействие психологии и поведения отдельных людей и социальных групп на явления и процессы в обществе.

Медицинская психология охватывает психологию и поведение людей больных и имеющих психические или поведенческие отклонения от медицинской нормы.

Кроме перечисленных отраслей есть и другие: политическая, экономическая, военная, инженерная психология, психология пропаганды и агитации, рекламы, труда, спорта, управления и т. д. Все они имеют дело с психологическими особенностями и поведением людей в различных сферах их деятельности.

Основные теоретические принципы психологии: 1) признание детерминированности психических явлений материальной действительностью;

- 2) генетический подход к психическим явлениям, исследование их в развитии;
- 3) изучение психики человека во взаимосвязи биологических и социальных факторов;
- 4) признание неразрывной взаимосвязи психики и деятельности.

1.1.4 Этапы развития психологии как науки. Вопросы психологии в трудах выдающихся мыслителей

Как и любая система научных знаний, психология имеет свою историю, которую условно разделяют на четыре этапа.

На первом этапе представления о психике человека носили анимистический характер, наделявший каждый предмет душой. В одушевленности видели причину развития явлений и движения. Аристотель распространил понятие психического на все органические процессы, выделяя растительную, животную и разумную души. Позже сложились две противоположные точки зрения на психику – материалистическая (Демокрита) и идеалистическая (Платона). Демокрит считал, что психика, как и вся природа, материальна. Душа состоит из атомов, только более тонких, чем атомы, составляющие физические тела. Познание мира происходит через органы чувств. По мнению же Платона, душа не имеет ничего общего с материей и, в отличие от последней, идеальна. Познание мира – это не взаимодействие психики с внешним миром, а воспоминание души о том, что она видела в идеальном мире до того, как попала в тело человека.

На втором этапе развития психологии как науки сначала в XVII в. были заложены методологические предпосылки научного понимания психики и сознания. Р. Декарт считал, что животные не обладают душой, и их поведение является рефлексом на воздействия извне. По его мнению, человек обладает сознанием и в процессе мышления устанавливает наличие у себя внутренней жизни. Д. Локк утверждал, что в разуме нет ничего, что не прошло бы через органы чувств, выдвинул принцип атомистического анализа сознания, согласно которому психические явления могут быть доведены до первичных, далее неразложимых элементов (ощущений) и на их основе сформированы через ассоциации более сложные образования. Позднее в XVII в. английские ученые Т. Гоббс и Д. Гартли развили детерминистское представление об ассоциациях, лежащих в основе функционирования психики, а французские исследователи П. Гольбах и К. Гельвеции разработали чрезвычайно важную концепцию о социальном опосредовании психики человека.

На третьем этапе развития психологии как науки в XIX в. большую роль в превращении ее в самостоятельную отрасль знаний сыграли разработка

метода условных рефлексов в физиологии и практика лечения психических заболеваний людей, а также проведение непосредственных экспериментальных исследований их психики. В начале XX в. американский психолог Д. Уотсон заявил, что психология должна оказаться от изучения сознания и должна сосредоточить свое внимание только на том, что доступно наблюдению, т. е. на поведении человека.

На четвертом (современном) этапе развития психологической науки, начался с середины XX в. Психология стала превращаться в многоотраслевую прикладную область знаний, обслуживающую интересы практической деятельности людей и общества.

Вопросы психологии в трудах выдающихся мыслителей. Зарубежная психологическая наука использовала различные подходы к осмыслению психики человека: *психоаналитический* (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, К. Хорни, Э. Фромм и др.); *бихевиористский* (Д. Уотсон, Э. Толмен, К. Халл, Р. Бейлз, Б. Скиннер и др.); *когнитивистский* (У. Найссер, А. Пайвио, Ф. Хайдер, Ф. Фестингер и др.); *гуманистический* (Г. Олпорт, Г. Мюррей, Г. Мэрфи, А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

Российская психологическая наука придерживается диалектико-материалистического взгляда на происхождение психики. В конце XIX – начале XX вв. его активно разрабатывали И. М. Сеченов, И. П. Павлов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, К. Н. Корнилов, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе и др. Однако с началом массовых сталинских репрессий в 30-е гг. прошлого века эти исследования затормозились на тридцать лет и возобновились лишь в 60-е гг. Значительный вклад в этот период в разработку проблем отечественной психологической науки внесли Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, А. А. Бодалев, Е. С. Кузьмин, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, Б. Д. Небылицын, А. В. Петровский, К. К. Платонов, Б. М. Теплов и др.

В настоящее время, отвечая потребностям практики, отечественная психология уделяет особое внимание современным проблемам: деловому общению, менеджменту, профессиональной деятельности, консультированию, организации профориентации и профессионального развития.

1.1.5 Общие закономерности формирования и развитие личности

Личность является базовой категорией и предметом изучения психологии личности.

Личность – это совокупность выработанных привычек и предпочтений, психический настрой и тонус, социокультурный опыт и приобретенные знания, набор психофизических особенностей человека, определяющих повседневное поведение и связь с обществом и природой. Также личность наблюдается как проявления «поведенческих масок», выработанных для разных ситуаций и социальных групп взаимодействия.

Человек личностью не рождается, а становится, с этим сейчас согласны большинство психологов. Однако каким законам подчиняется развитие личности, мнения психологов расходятся. Эти расхождения касаются понимания движущих сил развития, в частности значения общества и различных социальных групп для развития личности, закономерностей и этапов развития, наличия, специфики и роли в этом процессе кризисов развития личности, возможностей ускорения процесса развития и других вопросов.

С каждым типом теорий, связано свое особенное представление о развитии личности. **Психоаналитическая теория** понимает развитие как адаптацию биологической природы человека к жизни в обществе, выработку у него защитных механизмов и согласованных со «Сверх-Я» способов удовлетворения потребностей. **Теория черт** основывает свое представление о развитии на том, что все черты личности формируются прижизненно, и рассматривает процесс их зарождения, преобразования и стабилизации как подчиняющийся иным, небиологическим законам. **Теория социального научения** представляет процесс развития личности сквозь призму формирования определенных способов межличностного взаимодействия людей. **Гуманистическая и другие феноменологические теории** трактуют его как процесс становления «Я».

В последние десятилетия усиливается тенденция к интегрированному, целостному рассмотрению личности с позиций разных теорий и подходов, и здесь намечается интегративная концепция развития, принимающая во внимание согласованное, системное формирование и взаимозависимое преобразование всех тех сторон личности, акцент на которые делался в русле различных подходов и теорий. Одной из таких концепций стала теория, принадлежащая американскому психологу Э. Эриксону, в которой, более чем в других, данная тенденция оказалась выраженной. Э. Эриксон провозгласил принцип генетической предопределенности стадий формирования и развития личности. Он же выделил и описал восемь жизненных психологических кризисов, случающихся якобы у каждого человека от рождения до конца своих дней:

- 1 Кризис доверия – недоверия (в течение первого года жизни).

2 Автономия в противоположность сомнениям и стыду (в возрасте около 2–3 лет).

3 Появление инициативности в противовес чувству вины (примерно от 3 до 6 лет).

4 Трудлюбие в противоположность комплексу неполноценности (возраст от 7 до 12 лет).

5 Личностное самоопределение в противоположность индивидуальной серости и конформизму (от 12 до 18 лет).

6 Интимность и общительность в противовес личностной психологической изолированности (около 20 лет).

7 Забота о воспитании нового поколения в противоположность «погружению в себя» (между 30 и 60 годами).

8 Удовлетворенность прожитой жизнью в противоположность отчаянию (старше 60 лет).

Становление личности в концепции Э. Эриксона понимается как смена этапов, на каждом из которых происходит качественное преобразование внутреннего мира человека и радикальное изменение его отношений с окружающими людьми. В результате этого он как личность приобретает нечто новое, характерное именно для данного этапа развития и сохраняющееся у него (по крайней мере в виде заметных следов) в течение всей жизни.

Сами личностные новообразования, по Э. Эриксону, возникают не на пустом месте – их появление на определенной стадии подготовлено всем процессом предшествующего развития личности. Новое в ней может возникнуть и утвердиться, лишь когда в прошлом уже были созданы соответствующие психологические и поведенческие условия.

Формируясь и развиваясь как личность, человек приобретает не только положительные качества, но и недостатки. Детально представить в единой теории всевозможные варианты индивидуального личностного развития по всевозможным сочетаниям положительных и отрицательных новообразований практически невозможно. Имея в виду эту трудность, Э. Эриксон изобразил в своей концепции только две крайние линии личностного развития: нормальную и аномальную. В чистом виде они в жизни почти не встречаются, но зато вмещают в себя всевозможные промежуточные, варианты личностного развития человека.

Особую позицию по вопросу о личностном развитии занимает немецкий психолог Э. Фромм. Он дал философски наиболее правильную трактовку целей

и задач личностного развития человека в условиях современного демократического общества. Демократия, писал он, – это система, которая не на словах, а на деле создает экономические, политические и культурные условия для полноценного развития индивида как личности.

Развитие личности – это признание и реализация уникальных возможностей, имеющихся у каждого человека.

Люди, считал автор, рождаются равными, но разными. Уважение самобытности человека, культивирование его уникальности, соответствующее его природе и сообразное высшим нравственным, духовным ценностям, – важнейшая задача воспитания.

Личность должна развиваться свободно, и свобода ее развития на практике означает не подвластность любой высшей силе или цели, кроме самосовершенствования личности. Будущее демократии зависит от реализации индивидуализма в том положительном его понимании, которое смыкается с понятием индивидуальности. Индивидом как личностью не должна манипулировать никакая внешняя сила, будь то государство или коллектив.

Одним из отечественных подходов, который правомерно рассматривать как сравнительно целостную самостоятельную психологическую теорию личности, является теория А.Н. Леонтьева.

А.Н. Леонтьев принципиально выводит понятие личности за пределы понятия психики в плоскость отношений с миром; как он сформулировал позднее, «проблема личности образует новое психологическое измерение: иное, чем измерение, в котором ведутся исследования тех или иных психических процессов» (Леонтьев, 1983, с.385).

Согласно представлениям А.Н. Леонтьева, личность есть особая реальность, заслуживающая особого предмета, «личность не есть простое биологическое единство, это есть высшее единство, историческое (общественное) по своей природе. Это единство – личность – не дано изначально. Человек не рождается в качестве личности. Личность человека возникает в ходе развития его жизни» (1994, с.195).

А.Н. Леонтьев определяет личность как связь, иерархию деятельностей, а не психических процессов. «Индивид превращается в личность ... в ходе своей биографии. В этом смысле личность и есть «сгусток» биографии» (Леонтьев, 1994, с. 196). Другими словами, личность – не биологическое и не социальное, не условия и не факторы, а биография, опыт жизни! Личность есть результат «кристаллизации» биографии. *Это первый тезис А.Н. Леонтьева.*

Второй тезис: личность развивается, т.е. существуют качественно особые стадии развития личности, которые не имеют отношения к развитию психических процессов.

Третий тезис – личность имеет строение. С самого начала вводится разведение индивида и личности. Если индивид представляет собой некое биологическое единство, связь естественных органов и их функций, то личность – небιологическое единство. Она постепенно возникает, формируется в ходе жизни, поэтому есть строение индивида, и есть независимое от него строение личности.

Личность впервые возникает, когда человек вступает в историю, и он становится личностью лишь как субъект общественных отношений. «Личность человека ни в каком смысле не является предсуществующей по отношению к его деятельности, как и его сознание, она ею порождается»¹ (А.Н. Леонтьев, 1975, с. 173).

Деятельность имеет структуру «субъект – объект», она не может осуществляться без субъекта, который является личностью. Деятельность конституируются мотивами, а мотивы связаны с личностью, но не с индивидом.

Индивид – это связь естественных органов и их функций, которая возникает на основе дифференциации и одновременно интеграции живых схем. Это связь естественных потребностей, определяющая естественную иерархию деятельности. Личность, напротив, есть «связь и иерархия деятельностей, определяемых не биологически, но исторически»² (А.Н. Леонтьев 1994, с. 196). Она определяется процессом дифференциации деятельности и их переподчинения, новой и ерархизацией, возникают новые, вторичные, высшие связи.

Человек является в определенной степени кристаллизацией биографии, но неправильно считать человека полностью продуктом своей биографии. С одной стороны, личность формируется в процессе жизни, биографии, с другой стороны, она – не только результат того, что происходит, но и результат того, что человек делает из себя. «Как и прошлое, будущее составляет наличное в личности. Открывшаяся человеку жизненная перспектива есть его достояние» (Леонтьев, 1975, с. 218).

Для А.Н. Леонтьева, начиная уже с 1940-х г., деятельность, прежде всего является формой взаимодействия с миром, а потом уже всем остальным. И само это взаимодействие не выводится из чего-то другого – черт, мотивов,

¹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975

² Леонтьев А.Н. Философия психологии: из научного наследия. М.: Московский университет, 1994.

диспозиций, – наоборот, из него выводятся структуры психики, сознания и личности. И врожденное, и приобретенное оказываются только сырьем, глиной, инструментом; ни биологическое, ни социальное не определяют личность; они «равноудалены» от личности, которая не сводится ни к тому, ни к другому. ««Центр личности», который мы называем «я» лежит не в индивидуе, не за поверхностью его кожи, а в его бытии» (Леонтьев, 1975, с. 229).

Тема 1.2 Психология труда, профессиография, профессиональная деятельность

1.2.1 Этапы формирования психологии труда как специфического раздела психологии.

Психология труда – раздел психологии, который рассматривает психологические особенности трудовой деятельности человека и закономерности развития трудовых навыков.

Объектом изучения психологии труда является человек как реальный единственный субъект трудовой деятельности.

Предметом психологии труда являются психологические компоненты, которые побуждают, направляют и регулируют трудовую активность субъекта и реализуют ее в исполнительских действиях, а также свойств личности, через которые эта активность реализуется.

Психология труда начала формироваться на рубеже 19 – 20 в. в связи с ростом производственной сферы, появлением новых видов трудовой деятельности и массовых профессий, усложнением требований к человеку. Возникновение психологии труда связано с началом научной организации труда.

На первом этапе развития важнейшей проблемой психологии труда была проблема профессионального отбора. Анализ различий в производительности труда у работников, получивших примерно одинаковую подготовку, привел к мысли о существовании более или менее стойких индивидуальных различий в сфере так называемых профессиональных способностей. Были созданы специальные методы – тесты, с помощью которых стало возможным количественно оценивать эти способности и на этой основе производить профессиональный отбор. Возникла необходимость тщательного изучения психологии профессий. Были вскрыты различия в профессиональных склонностях, интересах и мотивах, побуждающих людей предпочитать одни профессии другим, организованы специальные консультационные бюро по оказанию помощи подросткам, выбирающим профессию.

Возникла специальная ветвь психологии труда – профессиональная ориентация и профессиональная консультация. Появились специальные исследования законов развития профессиональных навыков и качеств, важных для различных видов труда. Задача этого раздела *психологии труда* – разработка рекомендаций по усовершенствованию методов обучения и применению специальных методов упражнения и тренировки.

Важную область *психологии труда* составило изучение колебаний работоспособности, связанных с утомлением, суточным ритмом, обоснование оптимального режима труда, при котором производительность и качество работы испытывали бы наименьшие изменения на протяжении рабочего дня, рабочей недели и т.д. Современная психология труда разрабатывает специальные методики, позволяющие измерять утомляемость и степень снижения работоспособности. В этой области психология труда тесно связана с физиологией труда.

Одна из задач психологии труда – рациональное реконструирование профессий, выяснение психологически оптимального сочетания входящих в их состав операций, научное обоснование их целесообразной автоматизации, что имеет важное значение для повышения производительности труда.

Психология труда координирует свои усилия со специалистами в области механизации и автоматизации. Изучение психологических причин возникновения аварийных ситуаций привело к разработке специальных средств для профессионального отбора и предотвращения ошибочных действий с помощью особых методов упражнения и тренировки.

В условиях современной научно-технической прогресса психология труда призвана изучать новые условия, формы и возможные стимуляции трудовой деятельности, новые профессии и требования к технически оснащенному труду.

Психология труда имеет тесные контакты с социологией труда, социальной психологией, инженерной психологией, организационной и экономической психологией, конкретной экономикой, производственной этикой, эргономикой, физиологией и гигиеной труда, кибернетикой, с комплексом управленческих дисциплин, прикладной математикой, квалиметрией, технической эстетикой и т.д.

Профессиография – раздел психологии труда, предметом изучения которого является мир профессий. Профессиография описывает профессии и соответственно их требованиям к личности. Результатом профессиографии является составление профессиограммы. Выявляя психологические особенности деятельности, требования к личным качествам специалистов, распределение их ра-

бочего времени, инженерно-психологическое своеобразие рабочего объекта, требования к психическим процессам, психологические причины возникновения ошибок в ходе работы, характер напряженных ситуаций, особенности профессионально важных психологических качеств и свойств личности специалиста.

Профессиография способствует проведению профессиональной ориентации и отбора, формированию психологической готовности к обучению и труду, выработке рекомендаций по распределению выпускников учебных заведений. Основным методом проведения профессиографии является метод экспертной оценки в ходе наблюдений за работой специалистов.

В целом профессиография должна выявить структурные и содержательные особенности профессии. Она включает комплекс методов изучения профессиональной деятельности, таких как методы сбора эмпирических данных (изучение документации, наблюдение, опрос, изучение продуктов деятельности, эксперимент и др.) и их анализа (статистического и качественного, метод экспертной оценки), а также методы психологической интерпретации (системно-структурный и функционально-структурный анализ).

1.2.2 Структура профессиональной деятельности

Человеческая деятельность является главным источником культуры и цивилизации и вместе с тем основной разрушительной силой.

Целесообразно выделение внешней и внутренней деятельности. Принципиальная общность строения внешней и внутренней деятельности определяется тем, что обе они опосредствуют связи человека с миром.

Основными формами деятельности являются:

- познание;
- общение;
- труд.

Основными видами (уровнями) деятельности являются:

- игра;
- учение;
- труд.

Деятельность, по Леонтьеву, – это единица жизни. Деятельность нельзя изъять из общественных отношений. Общество не просто определяет внешние условия осуществления деятельности, но и способствует формированию мотивов, целей, способов, средств достижения цели. Деятельность входит в предмет

психологии, но не особой своей частью, а «*функцией полагания субъекта в предметной действительности и ее преобразования в форму субъективности*».

Внутренняя деятельность формируется из внешней. Процесс интериоризации состоит не в том, что внешняя деятельность перемещается в предшествующий план сознания, это процесс, в котором внутренний план формируется.

Внутренняя и внешняя деятельность имеют общее строение (показано на рисунке 2 и слайде 2).



Рисунок 2 – Строение деятельности

Основным отличием одной деятельности от другой является предмет деятельности (это главное). Леонтьев считает, что предмет, направляющий деятельность, есть ее мотив. Немотивированная деятельность – деятельность со скрытым мотивом.

Действия – процессы, подчиненные представлению о том результате, который должен быть достигнут, то есть представлению о созидательной цели.

Выделение целей и формирование подчиненных им действий приводит к тому, что происходит расщепление функций мотива: выделяются функции *побуждения и направления*.

Достижение цели, то есть осуществление действия, происходит в определенных условиях. Цель, переформулированная применительно к определенным условиям, есть задача. Способ осуществления действия называется *операцией*. Операции направляются на решение задач.

Основным предметом исследования в психологической теории деятельности явилось действие, его структура и функции.

Процессы, которые обеспечивают взаимосвязь внутренней и внешней стороны деятельности называются **интериоризацией и экстериоризацией**.

Интериоризация (от лат. – внутренний) – переход извне внутрь; психологическое понятие, означающее формирование умственных действий и внутреннего плана сознания через усвоение индивидом внешних действий с предметами и социальных форм общения. Интериоризация состоит не в простом перемещении внешней деятельности во внутренний план сознания, а в формировании самого этого сознания.

Экстериоризация (от лат. – внешний) – процесс, обратный интериоризации, это переход изнутри вовне. Психологическое понятие, означающее переход действий из внутренней и свернутой формы в форму развернутого действия. Примеры экстериоризации: опредмечивание наших представлений, создание предмета по заранее разработанному плану.

Профессиональная деятельность – это деятельность человека по своей профессии и специальности в определенной сфере и отрасли производства. От того, как человек готов к своей профессиональной деятельности, зависит его успех в работе.

Основные функции профессиональной деятельности представлены на рисунке 3 и слайде 3.



Рисунок 3 – Основные функции профессиональной деятельности

Профессиональная деятельность всегда преследует определенную цель и предусматривает решение конкретных задач.

Цель профессиональной деятельности – это предполагаемый результат, обеспечивающий развитие личности и ее жизнедеятельность.

Задачи профессиональной деятельности – это этапы достижения цели.

Профессиональная деятельность характеризуется присущими ей особенностями (окружение, обстановка, условия отдыха и работы, объект и предмет труда).

Успешное овладение профессиональной деятельностью, прежде всего, зависит от понимания ее содержания. Для этого необходимо получить знания по данной профессии и определенный опыт. Ошибочно считать профессиональной деятельностью временное занятие без предварительной теоретической и практической подготовки.

Профессиональная деятельность появилась с возникновением товарно-денежных отношений в результате обмена товарами и услугами. До этого (при господстве натурального хозяйства) производимый продукт шел только на удовлетворение потребностей производителя. Это происходило из-за того, что не было разделения труда и люди выполняли различную работу. Каждый умел делать все «понемногу», а в результате «как следует» не умел делать ничего. Это противоречие и привело к постепенному разделению труда, развитию профессиональной деятельности.

В профессиональной деятельности идет постоянное преодоление противоречия между будущим и настоящим, делаемым и желаемым, идеальным и реальным.

Существуют специалисты, которые руководствуются в своей работе социально ценными мотивами. Ими движет противоречие между идеалом своей профессиональной деятельности и собственными приближениями к этому идеалу. Есть и такие люди, которые действуют в режиме исполнения определенных профессиональных норм и предписаний. Первые изменяют свою личность в соответствии с профессиональным идеалом, вторые в основном тренируют профессиональные навыки.

Успешность овладения профессиональной деятельностью зависит от мотива выбора данной профессии, профессиональной направленности и ответственности качеств личности работника выбранному им поприщу.

Кроме того, в любой профессиональной деятельности существуют ограничения по здоровью.

Профессиональная деятельность тесно связана с технологической культурой, так как преобразовательная активность составляет основу любого вида труда. Поэтому чем выше уровень технологической культуры, тем более успешной будет профессиональная деятельность.

Профессиональная деятельность явилась следствием исторического процесса разделения и специализации труда людей.

Разделение труда – специфическая для каждой исторической эпохи система связанных между собой видов трудовой деятельности и ее дифференциация по социальным функциям.

Специализация труда – форма общественного разделения труда. Она выражается в такой организации производства, когда отдельные люди выполняют только определенные трудовые операции в процессе изготовления какого-либо продукта.

Профессиональная деятельность – это социально значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. В зависимости от содержания труда (предмета, цели, средств, способов и условий) различают виды профессиональной деятельности. Соотнесение этих видов с требованиями, предъявляемыми к человеку, образует профессии.

Профессия – социально ценная область приложения физических и духовных сил человека, позволяющая ему получать взамен затраченного труда необходимые средства для существования и развития.

Тема 1.3 Мотивация. Личностная ответственность

1.3.1 Мотивация как ключевое понятия психологической теории деятельности.

Мотив и мотивация – ключевые понятия психологической теории деятельности, разрабатывавшейся ведущими советскими психологами А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном. Наиболее простое определение мотива в рамках этой теории: «Мотив – это опредмеченная потребность». Мотив часто путают с потребностью и целью, однако потребность – это, по сути, неосознаваемое желание устранить дискомфорт, а цель – результат сознательного целеполагания. Например, жажда – это потребность, желание утолить жажду – это мотив, а бутылка с водой, к которой человек тянется – это цель.

Мотив (лат. – двигаю) – это материальный или идеальный предмет, достижение которого выступает смыслом деятельности. Мотив представлен субъекту в виде специфических переживаний, характеризующихся либо положительными эмоциями от ожидания достижения данного предмета, либо отрицательными, связанными с неполнотой настоящего положения. Для осознания мотива требуется внутренняя работа. Впервые термин «мотивация» употребил в своей статье немецкий философ А. Шопенгауэр.

Мотивация – побуждение к действию; динамический процесс психофизиологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности.

1.3.2 Виды мотивации

Виды мотивации определяются по разным основаниям и могут быть представлены в следующей типологии:

– **Внешняя мотивация** (экстринсивная) – мотивация, не связанная с содержанием определенной деятельности, но обусловленная внешними по отношению к субъекту обстоятельствами.

– **Внутренняя мотивация** (интринсивная) – мотивация, связанная не с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности.

– **Положительная и отрицательная мотивация.** Мотивация, основанная на положительных стимулах, называется положительной. Мотивация, основанная на отрицательных стимулах, называется отрицательной.

– **Устойчивая и неустойчивая мотивация.** Устойчивой считается мотивация, которая основана на нуждах человека, так как она не требует дополнительного подкрепления.

– **Индивидуальные, групповые, познавательные и др. виды мотиваций.**

1.3.3 Мотив и его проявление

Мотив самоутверждения – стремление утвердить себя в социуме; связан с чувством собственного достоинства, честолюбием, самолюбием. Человек пытается доказать окружающим, что он чего-то стоит, стремится получить определенный статус в обществе, хочет, чтобы его уважали и ценили. Иногда стремление к самоутверждению относят к мотивации престижа (стремление получить или поддержать высокий социальный статус).

Стремление к самоутверждению, к повышению своего формального и неформального статуса, к позитивной оценке своей личности – существенный мотивационный фактор, который побуждает человека интенсивно работать и развиваться.

Мотив идентификации с другим человеком – стремление быть похожим на героя, кумира, авторитетную личность (отца, учителя и т. п.). Этот мотив побуждает работать и развиваться. Стремление походить на кумира – существенный мотив поведения, под влиянием которого человек развивается и совершенствуется. Идентификация с другим человеком приводит к повышению энергетического потенциала индивида за счет символического «заимствования» энергии у кумира (объекта идентификации): появляются силы, вдохновение, желание работать и действовать так, как делал это герой (кумир, отец и др.). Наличие образца, кумира, с которым стремились бы отождествлять себя молодые люди и кого пытались бы копировать, у кого бы учились жить и работать, – важное условие эффективного процесса социализации.

Мотив власти – стремление индивида влиять на людей. Мотивация власти (потребность во власти), при некоторых обстоятельствах, может быть существенной движущей силой человеческих действий. Это стремление занять руководящую позицию в группе (коллективе), попытка руководить людьми, определять и регламентировать их деятельность. Мотив власти занимает важное место в иерархии мотивов. Действия многих людей побуждаются мотивом власти. Стремление господствовать над другими людьми и руководить ими – это мотив, который побуждает их в процессе деятельности преодолевать значительные трудности и прилагать огромные усилия. Человек много работает не ради саморазвития или удовлетворения своих познавательных потребностей, а ради того, чтобы получить влияние на отдельных людей или коллектив. Управленца к деятельности может побуждать не стремление принести пользу обществу в целом или отдельному коллективу, не чувство ответственности, то есть не социальные мотивы, а мотив власти. В таком случае все его действия направлены на завоевание или удержание власти и составляют угрозу как для дела, так и для структуры, которую он возглавляет.

Процессуально-содержательные мотивы – побуждение к активности процессом и содержанием деятельности, а не внешними факторами. Человеку нравится выполнять эту деятельность, проявлять свою интеллектуальную или физическую активность. Его интересует содержание того, чем он занимается. Действие других социальных и личностных мотивов (власти, самоутверждения

и др.) может усиливать мотивацию, но они не имеют непосредственного отношения к содержанию и процессу деятельности, а являются лишь внешними по отношению к ней, поэтому часто эти мотивы называют внешними, или экстринсивными. В случае же действия процессуально-содержательных мотивов человеку нравятся и побуждают к активности процесс и содержание определенной деятельности.

Смысл деятельности во время актуализации процессуально-содержательных мотивов заключается в самой деятельности (процесс и содержание деятельности являются тем фактором, который побуждает человека проявлять физическую и интеллектуальную активность).

Экстринсивные (внешние) мотивы – такая группа мотивов, когда побуждающие факторы лежат вне деятельности. В случае действия экстринсивных мотивов привлекательна не деятельность сама по себе, а только то, что связано с ней (например, престиж, слава, материальное благополучие), а этого часто недостаточно для побуждения к деятельности.

Мотив саморазвития – стремление к саморазвитию, самоусовершенствованию. Это важный мотив, который побуждает индивида много работать и развиваться. По мнению американского психолога, основателя гуманистической психологии Абрахама Маслоу, это стремление к полной реализации своих способностей и желание ощущать свою компетентность. Как правило, для движения вперед всегда необходима определенная смелость. Человек часто держится за прошлое, за свои достижения, покой и стабильность. Страх риска и угроза потерять все сдерживают его на пути саморазвития.

Таким образом, человек часто как будто «разрывается между стремлением к движению вперед и стремлением к самосохранению и безопасности». С одной стороны, он стремится к чему-то новому, а с другой – страх перед опасностью и чем-то неизвестным, желание избежать риска сдерживают его движение вперед. А. Маслоу утверждал, что развитие происходит тогда, когда следующий шаг вперед объективно приносит больше радостей, больше внутреннего удовлетворения, чем предыдущие приобретения и победы, которые стали чем-то обычным и даже надоели.

Саморазвитие, движение вперед часто сопровождаются внутриличностным конфликтом, но не являются насилием над собой. Движение вперед – это ожидание, предвидение новых приятных ощущений и впечатлений.

Мотив достижения – стремление достичь высоких результатов и мастерства в деятельности; оно проявляется в выборе сложных заданий и стремлении

их выполнить. Успехи в любой деятельности зависят не только от способностей, навыков, знаний, но и от мотивации достижения. Человек с высоким уровнем мотивации достижения, стремясь получить весомые результаты, настойчиво работает ради достижения поставленных целей.

Мотивация достижения (и поведение, которое направлено на высокие результаты) даже у одного и того же человека не всегда одинакова и зависит от ситуации и предмета деятельности. Кто-то выбирает сложные задачи по математике, а кто-то, наоборот, ограничиваясь скромными целями в точных науках, выбирает сложные темы по литературе, стремясь достичь именно в данной области высоких результатов.

Просоциальные (общественно значимые) мотивы – мотивы, связанные с осознанием общественного значения деятельности, с чувством долга, ответственностью перед группой или обществом. В случае действия просоциальных мотивов происходит идентификация индивида с группой. Человек не только считает себя членом определенной социальной группы, не только отождествляется с ней, но и живет ее проблемами, интересами и целями. Личности, которая побуждается к деятельности просоциальными мотивами, присущи нормативность, лояльность к групповым стандартам, признание и защита групповых ценностей, стремление реализовать групповые цели. Просоциальные мотивы, связанные с идентификацией с группой, чувством долга и ответственностью, являются важными в побуждении человека к деятельности.

Мотив аффилиации (от англ. – присоединение) – стремление к установлению или поддерживанию отношений с другими людьми, стремление к контакту и общению с ними. Сущность аффилиации состоит в самооценности общения. Аффилиативное общение – это такое общение, которое приносит удовлетворение, захватывает, нравится человеку.

Каузальная атрибуция – феномен межличностного восприятия. заключается в интерпретации, приписывании причин действий другого человека в условиях дефицита информации о действительных причинах его действий.

Понятие было сформировано в западной социальной психологии и наиболее общее свое представление получило в теории атрибуции, разработанной американскими психологами Г. Келли, Ф. Хайдером, Ли Россом. Исследователи каузальной атрибуции пытались выяснить механизмы, факторы с помощью которых «рядовой человек», «человек с улицы» объясняет для себя причинно-следственные связи тех событий, которые он воспринимает, в том числе и свое собственное поведение.

Мера и степень атрибуции зависят от двух показателей:

1 Соответствие поступка ролевым ожиданиям – чем больше соответствие, тем меньше дефицит информации, следовательно, степень приписывания будет меньше.

2 Соответствие действия культурным нормам.

Г. Келли выделил три типа атрибуции:

- личностная атрибуция (причина приписывается человеку, совершающему действие);
- объектная атрибуция (причина приписывается объекту, на который направлен поступок);
- обстоятельственная атрибуция (причина приписывается обстоятельствам).

Изучение атрибуции помогает установить момент возложения или принятия участниками коллектива личной ответственности за совершенные действия. Результаты используются для адекватной оценки реального вклада конкретного участника в общую корпоративную деятельность группы.

Тема 1.4 Общение. Социально-психологическая проблема малых групп и коллективов

1.4.1 Социально-деятельностная природа общения

Личность изначально существует в системе социальных связей (формируется социумом и сама в свою очередь влияет на него). Для человека связь становится отношением, поскольку человек дан в этой связи как субъект, как деятель. В всем многообразии отношений человека с миром можно выделить два основных вида отношений: общественные отношения и так называемые «психологические» отношения личности.

Структура общественных отношений исследуется социологией. В ней выделены экономические, социальные, политические, идеологические и другие виды отношений. Общественные отношения носят безличный характер; их сущность не во взаимодействии конкретных личностей, но, скорее, во взаимодействии конкретных социальных ролей. Однако сама по себе социальная роль не определяет деятельность и поведение каждого конкретного ее носителя в деталях: все зависит от самого индивида, его личности. Уникальное исполнение шаблонных ролей, вот тот диапазон, в котором формируются межличностные отношения, имеющие эмоциональную окраску.

Общение как реализация межличностных отношений – процесс, более изученный в социальной психологии, в то время как общение между группами скорее исследуется в социологии.

В отечественной психологии принимается идея единства общения и деятельности. Во-первых, это две стороны социального бытия человека, его образа жизни. Во-вторых, общение включено в любую деятельность, в то время как и саму деятельность можно рассматривать как условие общения (мы общаемся по поводу деятельности). В-третьих, общение само является особым видом деятельности (имеет все компоненты деятельности: действия, операции, мотивы и пр.).

1.4.2 Средства общения

Деловое общение – это прежде всего **коммуникация**, т.е. обмен информацией, значимой для участников общения.

Коммуникация должна быть эффективной и способствовать достижению целей участников общения.

Все средства общения делятся на две большие группы: *вербальные (словесные)* и *невербальные*.

Согласно научным исследованиям, информации происходит за счет вербальных средств (только слов) на 7%, звуковых средств (включая тон голоса, интонации звука) – на 38%, а за счет невербальных средств – на 55%.

Между вербальными и невербальными средствами общения существует своеобразное разделение функций: по словесному каналу передается чистая информация, а по вербальному – отношение к партнеру по общению.

Невербальное поведение человека неразрывно связано с его психическими состояниями и служит средством их выражения. В процессе общения невербальное поведение выступает объектом истолкования не само по себе, а как показатель скрытых для непосредственного наблюдения индивидуально-психологических и социально-психологических характеристик личности. На основе невербального поведения раскрывается внутренний мир личности, осуществляется формирование психического содержания общения и совместной деятельности.

1.4.3 Трансактный анализ общения

Трансактный анализ общения – направление психологии, рассматривающее развитие личности и общение как становление и взаимодействие соподчиненных уровней организации индивидуальной психики. Трансактный анализ

как психотерапевтический метод был разработан в 50-х годах XX в. американским психологом и психиатром Эриком Берном, который опирался на представления З. Фрейда о структуре личности. Берн утверждал, что им осуществлена адаптация психоанализа с целью его более широкого и эффективного использования. Берн сосредоточил внимание на межличностных отношениях, лежащих в основе типов человеческих «транзакций». Этих состояний, по Э. Берну, существует три: Родитель, Взрослый и Ребенок. В разных ситуациях общения могут активизироваться различные состояния «Я» и определять собой конкретные структуры «транзакции». Определенное место Э.Берн отводит понятию «игра», используемому для обозначения всех видов лицемерия, неискренности, других негативных приемов, имеющих место в отношениях между людьми.

Манипуляция – это скрытое психологическое воздействие, побуждающее человека изменить отношение к чему-либо, принять решение или что-то сделать в нужном для автора манипуляции направлении. Таким образом, манипуляция в целом явление нейтральное. По своей сути манипуляции – это инструмент, который может быть использован в различных целях.

Существуют манипуляции:

- 1 Манипуляция с использованием чувства вины.
- 2 Манипуляции с использованием риторических вопросов.
- 3 Манипуляция через атаку.
- 4 Манипуляция угрозами.

Конфликт – столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений, взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия.

Основу любого конфликта составляет ситуация, включающая противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо спорные цели и средства их достижения в данных обстоятельствах или несовпадение интересов, желаний, наконец, удерживает субъектов возможного конфликта и его объект. Однако для того чтобы конфликт начал развиваться, необходим инцидент, когда одна из сторон начинает действовать, ущемляя интересы другой стороны. Если противоположная сторона отвечает тем же, конфликт из потенциального переходит в актуальный.

1.4.4 Общение в группе

Психология и поведение отдельного человека как личности, его жизнь в целом очень сильно зависят от социальной среды. Последняя представляет со-

бой сложно устроенное общество, в котором люди объединены друг с другом в многочисленные, разнообразные, более или менее устойчивые соединения, называемые **группами**. Среди таких групп можно выделить **большие и малые**.

Большие группы представлены государствами, нациями, народностями, партиями, классами, другими социальными общностями, выделяемыми по профессиональным, экономическим, религиозным, культурным, образовательным, возрастным, половым и другим всевозможным признакам. Через эти группы опосредованно осуществляется воздействие идеологии общества на психологию составляющих их людей.

Непосредственным проводником влияния общества и больших социальных групп на индивида (как в общем и наоборот: индивида на общество) является **малая группа**. Она представляет собой небольшое объединение людей (от 2 – 3 до 20 – 30 человек), занятых каким-либо общим делом и находящихся в прямых взаимоотношениях друг с другом. Малая группа представляет собой элементарную ячейку общества. В ней человек проводит большую часть своей жизни.

Малую группу характеризует психологическая и поведенческая общность ее членов, которая выделяет и обособляет группу, делает ее относительно автономным социально-психологическим образованием. Эта общность может обнаруживаться по разным характеристикам – от чисто внешних (например, территориальная общность людей как соседей) до достаточно глубоких внутренних (например, члены одной семьи).

Малые группы могут быть разными по величине, по характеру и структуре отношений, существующих между их членами, по индивидуальному составу, особенностям ценностей, норм и правил взаимоотношений, разделяемых участниками, межличностным отношениям, целям и содержанию деятельности. Количественный состав группы на языке науки называется ее размером, индивидуальный – композицией.

Структуру межличностного общения, или обмена деловой и личностной информацией, именуют *каналами коммуникаций*, нравственно-эмоциональный тон межличностных отношений – *психологическим климатом группы*. Общие правила поведения, которых придерживаются члены группы, называют *групповыми нормами*.

Все перечисленные характеристики представляют собой основные параметры, по которым выделяют, разделяют и изучают малые группы в социальной психологии.

По порядку возникновения: первичная группа – это совокупность индивидов, объединенных на основе непосредственных контактов, общих целей и задач и отличающихся высоким уровнем эмоциональной близости и духовной солидарности (семья, группа друзей, ближайших соседей).

Для нее характерны следующие признаки:

- 1) малочисленный состав;
- 2) пространственная близость членов;
- 3) длительность существования;
- 4) общность групповых ценностей, норм и образцов поведения;
- 5) добровольность вступления в группу;
- 6) неформальный контроль за поведением членов.

Вторичная группа – сравнительно большая социальная общность, субъекты которой не связаны интимными, близкими связями, социальная связь и взаимодействие в группе носят обезличенный, утилитарный и функциональный характер. Вторичная группа ориентирована на цель (рабочий коллектив, школьный класс, спортивная команда и др.).

По общественному статусу:

1) формальная группа – группа, созданная на основании официальных документов (класс, школа, партия и т. д.) и имеющая юридически фиксированный статус. Формальная группа характеризуется четко заданными позициями членов, предписанными групповыми нормами, строго распределенными ролями в соответствии с подчинением в структуре власти в группе. Между членами такой группы устанавливаются деловые отношения, предусмотренные документами, которые могут дополняться личными симпатиями и антипатиями;

2) неформальная группа – реальная социальная общность людей, которых связывают общие симпатии, близость взглядов, убеждений, вкусов и т. д. Статусы и роли в такой группе не предписаны, нет заданной системы взаимоотношений по вертикали. Официальные документы в такой группе не имеют значения. Группа распадается, когда общие интересы исчезают.

По непосредственности взаимосвязей:

1) условная группа – общность людей, существующая номинально и выделенная по какому-либо признаку (пол, возраст, профессия и т. п.). Люди, включенные в такую группу, не имеют прямых межличностных отношений, могут не знать ничего друг о друге;

2) реальная группа – общность людей, существующая в общем пространстве и времени и объединенная реальными отношениями (учебный класс, производственная бригада).

По уровню развития или сформированности межличностных отношений:

1) группы низкого развития – общности, в основе которых лежат асоциальные факторы, отсутствие общих целей и интересов, характеризуются конформностью или неконформностью ее членов (например, ассоциация, корпорация и др.);

2) группы высокого развития – общности, в основе которых лежат общие интересы, социальные цели и ценности (например, коллектив).

По значимости:

1) референтная группа – это реально существующая или воображаемая группа, нормы которой служат образцом. Референтные группы могут быть реальными или воображаемыми, позитивными или негативными, могут совпадать или не совпадать с членством. Они выполняют нормативную функцию и функцию социального сравнения. В представлениях индивидуума группы могут быть: «положительными» – группы, с которыми индивид идентифицирует себя и, членом которых, он хотел бы стать; «отрицательные» – группы, которые вызывают у индивида неприятие;

2) группы членства – это группы, где индивид не противопоставлен группе, и соотносит себя со всеми другими членами, а они себя – с ним.

Другие виды групп:

1) постоянные (существуют длительное время (политическая партия, школа, институт и т. д.)) и временные (существуют непродолжительный период времени (купе поезда, люди в кинозале и т. д.));

2) естественные (семья) и группы психологического и других видов подобию (классы, партии);

3) организованные и стихийные и др.

Лидерство – способность оказывать влияние, как на отдельную личность, так и на группу, направляя усилия всех на достижение целей организации.

Под понятием лидер подразумевается человек, играющий доминирующую роль в структуре межличностных отношений. В отличие от лидера руководитель – это официальное лицо, облеченное полномочиями и связанное с организацией основной деятельности группы. Эти понятия различаются по охвату проблем и процедуре выдвижения (лидер выдвигается спонтанно, руководителя назначают официально).

Признаки лидеров:

- 1) высоко активен и инициативен при решении группой основных задач;
- 2) способен оказывать влияние на других членов группы;
- 3) хорошо информирован о решаемой задаче, о членах группы и о ситуации в целом;
- 4) поведение соответствует социальным установкам, ценностям и нормам, принятым в данной группе;
- 5) обладает личными качествами, являющимися эталонными для данной группы;
- 6) способен выходить за рамки признанных норм и эталонных ценностных ориентаций.

1.4.5 Межличностные отношения в группах и коллективах

В группах и коллективах существуют отношения и взаимоотношения.

Отношение – это позиция личности ко всему, что ее окружает, и к самой себе. Человек, так или иначе, относится к вещам, событиям социальной жизни. Что-то ему нравится, а что-то нет, одни факты, события его волнуют, а другие оставляют равнодушным. Чувства, интересы, внимание – вот те психические процессы, которые выражают отношение человека, его позицию.

В социальных общностях (группах, коллективах) у составляющих их людей представлены не отношения, а взаимоотношения.

Взаимоотношение – взаимная позиция одной личности к другой, позиция личности по отношению к общности. Взаимоотношение – отношение, идущее от людей к людям, навстречу друг другу. При этом если в отношении не обязательно поступление к человеку обратного сигнала, то при взаимоотношении постоянно осуществляется обратная связь. Взаимоотношение у контактирующих сторон не всегда имеет одну и ту же модальность (один и тот же тон).

Между общением, с одной стороны, и взаимоотношением – с другой существует определенная соотнесенность.

Общение – это видимая, наблюдаемая связь людей. Отношение и взаимоотношение – стороны общения. Они могут быть явными, но могут быть и скрытыми, непоказанными. Структура общения представлена на рисунке 4 и слайде 4.

Взаимоотношение реализуется в общении и через общение. В то же время взаимоотношение накладывает печать на общение, оно служит его своеобразным содержанием.



Рисунок 4 – Структура общения

Различают деловые и личные взаимоотношения. Деловые создаются в ходе выполнения служебных обязанностей, регламентированных уставом, инструкцией, постановлением. При формировании группы определяются функции ее членов. Документом же определены обязанности каждого из них. Лицу, занявшему ту или иную должность, надлежит выполнять определенную работу, а также устанавливать вытекающие из этой должности деловые контакты.

В процессе общения выделяют несколько вариантов соотношения деловых и личных взаимоотношений:

1 Совпадение положительной направленности. В группе, не имеющей деловых противоречий между ее членами, добрые личные взаимоотношения способствуют успешному выполнению стоящей задачи. Под влиянием положительных личных взаимоотношений деловые отношения становятся менее официальными, но различия между ними сохраняются.

2 Натянутые деловые отношения и недоброжелательные личные. Это предконфликтная ситуация. Она может возникнуть в отношениях равенства подчинения. Причины осложнений могут быть различными, но выход из конфликтной ситуации не должен искажаться на основе нарушений деловой активности группы.

3 Нейтральные деловые и такие же личные. Под нейтральными отношениями понимают такие отношения, при которых обе стороны не выходят за рамки инструкции.

1.4.6 Специфика педагогического общения

Общение является центральной проблемой педагогики. Оно выступает основным средством решения задач обучения, воспитания и личностного развития обучающихся и направлено на создание благоприятного психологического климата, оптимального состояния учебно-воспитательного процесса и эффективное достижение педагогической цели.

Педагогическое общение представляет собой специфическую форму делового межличностного общения, имеющую свои характерные особенности, и в то же время подчиняющуюся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты.

Педагогическое общение является основной формой осуществления педагогического процесса. Его продуктивность определяется, прежде всего, целями и ценностями образования и, соответственно, общения, необходимого для его осуществления. При этом указанные цели и ценности должны быть приняты всеми участниками общения как субъектами этого процесса в качестве императива их индивидуального поведения.

Таким образом, *педагогическое общение – это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между обучающимися и педагогами, порождаемый целями, характером и содержанием их совместной деятельности.*

Поэтому для правильной организации эффективного педагогического общения будущему преподавателю необходимо понимать цель и содержание этого общения, знать его функции и средства, виды и стили педагогического общения, его общую структуру и различные модели.

Цель педагогического общения состоит как в передаче общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навыков) от обучающего к обучаемому, так и в обмене ими личностными смыслами, связанными с изучаемыми объектами и жизнью в целом. Именно общение способствует возникновению и становлению, формированию и развитию новых свойств и качеств индивидуальности как обучаемых, так и обучающихся. Только в процессе педагогического общения может успешно осуществляться формирование общей и профессиональной культуры обучающихся, системы жизненных целей и ценностей, нравственных норм и принципов. В обобщенном виде цели педагогического общения представлены на рисунке 5 и слайде 5.

Содержание педагогического общения представляет собой, прежде всего, обмен информацией, целенаправленную организацию преподавателем взаимопонимания и взаимоотношений со студентами с помощью различных коммуникативных средств. Общение представляет собой достаточно сложный, многоаспектный и многопредметный социально-психологический феномен. Оно разнообразно по своей направленности и своему внутреннему содержанию. Познать сущность педагогического общения можно, лишь проанализировав предмет общения, то есть, то, по поводу чего оно происходит.

Средства педагогического общения можно определить как способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, передаваемой в процессе общения. Под средствами общения понимается то, каким образом человек реализует содержание общения и достигает его цели.



Рисунок 5 – Цели педагогического общения

1.5 Вопросы для контроля (самоконтроля) к лекции 1:

- 1 Дайте определение психологии как науки.
- 2 Раскройте объект и предмет психологии.
- 3 Перечислите задачи психологии.
- 4 Какие методы психологических исследований Вы знаете, имеете опыт использования.
- 5 Приведите типологию фундаментальных и прикладных отраслей психологических наук.
- 6 Почему происходит расширение отраслей в психологии?
- 7 Опишите этапы развития психологии как науки.
- 8 Перечислите наиболее осуждаемые вопросы психологии.
- 9 Каково соотношение понятий личность и индивид в психологии?
- 10 Перечислите восемь жизненных психологических кризисов, случающихся якобы у каждого человека от рождения до конца своих дней (по Э. Эриксону).
- 11 Раскройте положения теории личности А.Н. Леонтьева.
- 12 Перечислите общие закономерности формирования и развитие личности.
- 13 Что изучает психология труда?
- 14 Назовите этапы формирования психологии труда как специфического раздела психологии.
- 15 Каковы основные функции профессиональной деятельности?
- 16 Какова структура профессиональной деятельности.
- 17 Что такое профессиография?
- 18 Какие факторы определяют успешность в профессии?
- 19 Что такое мотив поведения?
- 20 Какие определения термина «мотивация» Вы знаете?
- 21 Перечислите виды мотивации.
- 22 В чем заключается теория каузальной атрибуции?
- 23 Каковы особенности мотивации достижения успехов и избегания неудач?
- 24 Какое значение имеют самооценка и уровень притязаний в процессе мотивации?
- 25 Каким образом характеризуют личность следующие мотивационные образования: аффилиация, мотив власти, альтруизм, агрессивность?
- 26 Раскройте понятие «общение» как коммуникацию.

- 27 Дайте сравнительную характеристику формального и неформального общения.
- 28 Раскройте суть трансактного анализа общения.
- 29 Что такое манипуляция в общении?
- 30 Каковы причины конфликтов в общении?
- 31 Какие стили общения продуктивны?
- 32 Сформулируйте правила оптимального общения?
- 33 Какова специфика общения в группе?
- 34 Каковы характеристики социально-психологического климата группы?
- 35 Что такое психическая совместимость?
- 36 Каковы особенности межличностных отношений в группах и коллективах?
- 37 Раскройте особенности эффективного педагогического общения.

Лекция 2 Основы педагогики

Цели лекции: сформировать целостное представление о структуре педагогики и содержании ключевых вопросов организации образовательного процесса.

План лекции:

2.1 Предмет педагогики, основные категории. Задачи педагогики.

2.2 Методологические и теоретические основы профессионального образования.

2.3 Роль педагогики в современных условиях. Педагогическая деятельность.

2.4 Современные требования к содержанию, процессу труда, к профессиональной подготовке рабочих.

2.5 Вопросы для контроля (самоконтроля) к лекции 2.

Ключевые понятия: *педагогика, обучение, воспитание, образование, развитие, самообразование, педагогический процесс, педагогическая система, педагогическая деятельность, педагогическая технология, педагогическое взаимодействие, содержание образования, методы и формы обучения, средства контроля.*

2.1 Предмет педагогики, основные категории. Задачи педагогики

Педагогика – это наука о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека.

Предметом педагогики как науки является педагогический процесс, т. е. процесс обучения и воспитания человека как особая функция общества, реализуемая в условиях той или иной педагогической системы.

Объектами педагогики могут быть обучающиеся, воспитанники, учебные коллективы, преподаватели, воспитатели, педагогические коллективы, а также относящиеся к области воспитания и образования явления, которые обуславливают развитие индивида в процессе целенаправленной деятельности общества.

Приоритетными научными **задачами** педагогики являются:

- нахождение закономерностей образования, обучения, воспитания;
- изучение и обобщение практического опыта педагогической деятельности;

- разработка новых методов, средств, форм, систем обучения и воспитания;
- прогнозирование развития образовательных систем;
- внедрение результатов педагогических исследований в практику, расширение связей теории и практики;
- разработка новых концепций, учебных программ, стандартов, учебников и учебно-методических материалов.

Как любая другая наука, педагогика характеризуется своим набором методов. **Методы** педагогики делятся на:

- *методы целостного педагогического процесса;*
- *методы обучения;*
- *методы воспитания;*
- *методы научно-педагогических исследований.*

С помощью методов обучения и воспитания осуществляется управление педагогическим процессом, воплощаются в жизнь педагогические цели, решаются педагогические задачи, а также приобретаются сами знания. Методы научно-педагогических исследований – это способы получения педагогами-исследователями знаний о своем предмете с целью установления закономерностей, зависимостей, свойств и построения научных теорий.

Основными категориями педагогики являются: обучение; воспитание; образование; развитие; самообразование; педагогический процесс; педагогическая система; педагогическая деятельность; педагогическая технология; педагогическое взаимодействие.

Обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни. Каждой исторической эпохе присуща своя система обучения, которая специфично отвечает на вопросы – **для чего, кого, чему и как учить**. Современное общество заинтересовано в передаче всему подрастающему поколению всего содержания социального опыта.

Целью обучения, направленного на разностороннее развитие личности, является обеспечение всем обучающимся оптимального интеллектуального развития, сознательного и прочного усвоения знаний, овладения умениями пользоваться этими знаниями на практике. Эта цель выступает в единстве с це-

лями воспитания, направленного на формирование личности во всей совокупности.

Воспитание – это процесс целенаправленного формирования личности, одна из центральных категорий в педагогике.

Образование – единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, целенаправленно и сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны.

Цели образования определяют его содержание. В современном обществе оно предполагает систему знаний о природе, обществе, технике, человеке; систему способов деятельности, преобразующихся в результате их усвоения в умения и навыки; опыт творческой деятельности, обеспечивающий развитие творческих способностей личности; систему норм отношений к миру и друг к другу. Все это в совокупности обеспечивает развитие разносторонних качеств личности, ее нравственную, эмоциональную, эстетическую культуру, ее ценности и идеалы.

Развитие – это объективный процесс внутреннего, последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека, освоение им внутреннего – индивидуально-психологического и внешнего – общечеловеческого (культурного богатства) потенциалов возможностей. Эти два потенциала осваиваются не в отрыве друг от друга, а одновременно и взаимосвязано. Освоение внутреннего потенциала может осуществляться только через общественный опыт. Ребенок, видя, что умеют другие, пытается сделать это сам и таким образом развивает свои внутренние возможности. Можно выделить развитие физическое, психическое, социальное, духовное. Развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов.

Самообразование – это система внутренней самоорганизации человека по усвоению опыта поколений, направленная на его собственное развитие посредством собственных устремлений и им самим выбранных средств.

Педагогический процесс представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и обучающихся (педагогическое взаимодействие), целью которого является передача педагогами и освоение обучающимися социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе.

Под *педагогической системой* нужно понимать множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе.

Педагогическая деятельность – особый вид социальной (профессиональной) деятельности, направленный на реализацию целей образования.

Педагогическая технология – это система последовательных, взаимосвязанных действий педагога, направленных на решение педагогических задач: структурирования и конкретизации целей педагогического процесса; преобразования содержания образования в учебный материал; анализа межпредметных и внутрипредметных связей; выбора методов, средств и организационных форм педагогического процесса и т. д.

Педагогическое взаимодействие представляют собой прямые или косвенные преднамеренные контакты педагога с воспитанником, целью которых являются изменения в поведении, деятельности и отношениях ребенка к окружающему миру. Важнейшей характеристикой личностной стороны педагогического взаимодействия является возможность воздействовать друг на друга и тем самым производить реальные преобразования не только в познавательной или эмоциональной, но и в личностной сфере.

Педагогика тесно взаимодействовала со многими науками, которые повлияли на ее становление и развитие: философией, психологией, биологией, антропологией, медициной, экономическими науками, социологией, политологией и др.

Можно выделить четыре основные формы связи педагогики с другими науками:

- 1) использование педагогикой основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук;
- 2) творческое заимствование методов исследований;
- 3) использование конкретных результатов исследований других наук;
- 4) участие педагогики в комплексных исследованиях человека.

Связь педагогики с *философией* является наиболее длительной и продуктивной, так как философские идеи продуцировали создание педагогических концепций и теорий, задавали направление педагогическому поиску и служили методологическим основанием педагогики. В настоящее время общепризнанной является методологическая функция философии по отношению к педагогике, что является вполне правомерным и обусловливается самой сущностью философского знания, мировоззренческого по своей природе и соответствующего

решаемым задачам осмысления места человека в мире. От системы философских взглядов, которых придерживаются исследователи педагогики, зависит направление педагогического поиска, определение сущностных, целевых и технологических характеристик образовательного процесса.

Связь педагогики с *психологией* является наиболее традиционной. Все выдающиеся педагоги считали, что им необходимо понимать свойства человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, учитывать механизмы, законы психической деятельности и развития личности и строить образование, учитывая эти законы.

Проблема соотношения природных и социальных факторов развития человека – одна из центральных в педагогике. Она является важнейшей и для *биологии*, изучающей индивидуальное развитие человека.

Педагогика, рассматривая человека в качестве естественно-природного и социального существа, задействовала тот потенциал, который накапливался в *антропологии* как науке, интегрирующей знания о человеке в единый теоретический конструкт, рассматривающий природу условного человека в его многомерности и многоликости.

Связь педагогики с *медициной* привела к появлению коррекционной педагогики как специальной отрасли педагогического знания, предметом которой является предоставление образования детям, имеющим приобретенные или врожденные отклонения в развитии. Она разрабатывает во взаимосвязи с медициной систему средств, с помощью которых достигается терапевтический эффект и облегчаются процессы социализации, компенсирующие имеющиеся дефекты.

Отношения между педагогикой и *экономическими науками* сложны и неоднозначны. Экономическая политика во все времена была определяющим условием развития образованности общества. Немаловажным фактором развития педагогики остается экономическое стимулирование научных исследований в этой области знаний. Связь этих наук послужила обособлению такой отрасли знания, как экономика образования, предметом которой является специфика действия экономических законов в сфере образования.

Связи педагогики с *социологией* относятся также к числу традиционных, т.к. и первая, и вторая озабочены планированием образования, выявлением основных тенденций развития тех или иных групп или слоев населения, закономерностей социализации и воспитания личности в различных социальных институтах.

Связь педагогики с *политологией* обусловлена тем, что образовательная политика всегда являлась отражением идеологии господствующих партий и классов. Педагогика стремится выявить условия и механизмы установления человека в качестве субъекта политического сознания, возможности усвоения политических идей и установок.

Образовательная система России.

Одной из функций любого государства вне зависимости от его государственного устройства является функция обеспечения образования населения.

В России попытка организации систематического образования для всего населения впервые была предпринята при Петре I. В 1716 г. была введена так называемая «школьная повинность». В 1724 г. Петр I издал указ об открытии в Санкт-Петербурге Академии наук и университета с гимназией при ней. Екатерине II удалось организовать регулярную начальную школу в России. В годы правления Александра I в 1802 г. в числе других было создано Министерство народного просвещения, а в 1804 г. появились первые государственные гимназии. В XX в. российская образовательная система неоднократно реформировалась.

В настоящий момент в Российской Федерации действует Закона Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ, который регламентирует функционирование российской образовательной системы. Российская образовательная система – это, прежде всего, сеть образовательных организаций, обеспечивающих получение населением образования.

По своим организационно-правовым формам образовательные организации могут быть:

- государственными;
- муниципальными;
- негосударственными (частными либо находящимися в ведении общественных или религиозных организаций).

Российская модель образования зарекомендовала себя в мире как одна из самых лучших. Для нее характерной чертой является неразрывная связь с глубокой фундаментальной наукой.

Виды и уровни образования в Российской Федерации представлены на рисунке 6 и слайде 6.

Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета

имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования.



Рисунок 6 – Виды и уровни образования в РФ

Открытое образование (ОО) – система, в которой реализуется процесс обучения и осуществляется индивидуумом достижение и подтверждение образовательного ценза. Основу образовательного процесса в ОО составляет целенаправленная, контролируемая, интенсивная самостоятельная работа обучающегося, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по телефону, факсу, электронной или обычной почте, а также личного контакта. Важным моментом является то, что в ОО образовательные функции могут выполнять не только традиционные институты (детский сад, школа и т.п.), но и любой другой элемент социальной и культурной среды при использовании его соответствующим образом.

В начале XX века традиционная форма образования не могла удовлетворить возросшие потребности населения в образовании. Поэтому стала зарождаться новая модель образования, которая получила название открытой. Эта модель образования исходит из открытости мира, процессов познания и образования человека.

Традиционные формы получения образования очная, заочная, экстернат в системе открытого образования интегрируются в единое образовательное пространство.

Цель открытого образования – подготовка обучаемых к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной областях в условиях информационного общества.

Придание системе образования качеств открытой системы влечет кардинальное изменение ее свойств в направлении большей свободы при планирова-

нии обучения, выборе места, времени и темпа, в переходе от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь», в переходе от движения обучающегося к знаниям к обратному процессу – знания доставляются человеку.

Современные тенденции развития образования. Концепции содержания современного обучения.

Содержание – достаточно «подвижный» компонент процесса обучения. Он неизбежно меняется в связи с прогрессом наук, с социокультурными преобразованиями в обществе, а также с развитием педагогической теории, в частности дидактики. В наши дни отчетливо проявляется ряд тенденций, которые существенно определяют развитие содержания современного обучения.

В настоящее время идет интенсивный рост объема научной и технической информации: каждые 7 – 10 лет ее объем удваивается. Одновременно столь же интенсивно «стареют» освоенные знания: ежегодно обновляются около 5% теоретических и 20% прикладных знаний. В этом стремительно меняющемся мире все сложнее осуществлять научный отбор наиболее ценного содержания обучения, так как контуры будущей жизни и деятельности обучающихся поколению преподавателей не совсем понятны. Сейчас уже нет необходимости давать знания «про запас», напротив, важно научить обучающихся ориентироваться в потоке информации, самостоятельно добывать ее, обновлять и результативно использовать.

Современная система обучения утратила свои функции главного «транслятора» знаний, которые выполняла не одно столетие. В обучении между преподавателем и обучающимся невероятно возросло число «посредников»: огромный выбор книжных изданий, яркий и впечатляющий видеоряд телевидения, Интернета.

Возникает проблема, совсем недавно незнакомая в образовании: обучающиеся любого возраста очень информированы, но информированность эта – «мозаичная», в ней отсутствует система знаний, их переработка на уровне теоретической рефлексии. Педагогически организованное содержание обучения должно, как с неизбежной данностью, взаимодействовать с этим информационным опытом обучающихся.

Наиболее признанной в современной отечественной дидактике является социокультурная теория содержания обучения (В. В. Краевский, В. С. Леднев, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин). Исследования теоретиков дидактики исходят из того, что поскольку способом существования человека является деятельность,

то природа самой деятельности должна определять, «чему» и «как» учить молодое поколение. Содержание обучения в таком контексте рассматривается как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по своей структуре самой человеческой культуре. Согласно этой теории, человеческое знание существует в формах эмоционально-интеллектуального и практического опыта; оно всегда несет в себе личностное отношение к жизни, к людям, к самому себе.

Система содержания обучения строится как единство четырех основных элементов:

- опыта познавательной деятельности;
- опыта осуществления известных способов деятельности;
- опыта творческой деятельности;
- опыта эмоционально-ценностного отношения.

1 Опыт познавательной деятельности (когнитивный опыт личности), выступает в форме теоретического знания о мире (природе, обществе, человеке) и способах деятельности человека. Это научная картина мира, которая складывается у обучающихся в результате познания законов природы, общества и мышления.

В содержании обучения должны быть представлены разные виды знания:

- основные понятия и термины, в которых выражается научное знание и оформляется мысль;
- факты, которые отражают реальную действительность и на которых строится обоснование законов науки;
- законы науки, раскрывающие сущность явлений и закономерные связи между ними;
- научные теории, содержащие систему научных знаний об определенных объектах действительности;
- знания о способах деятельности в той или иной области человеческой деятельности;
- знания о методах познания и способах научной деятельности;
- знания о нормах отношений к различным явлениям жизни, без которых невозможно становление системы ценностей личности.

2 Опыт осуществления известных способов деятельности (практический опыт).

Этот компонент содержания обучения составляет систему общих интеллектуальных и практических навыков в ведущих областях деятельности.

В познавательной деятельности необходимо сформировать опыт обращения с информацией (умения работать с бумажными и электронными носителями, систематизировать накопленную информацию), развить навыки самостоятельной познавательной деятельности и самообразования.

Особую роль в современном обучении приобретают так называемые «надпредметные умения», которые используются в деятельности и с теоретическими знаниями, и с конкретными: анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, моделирование, умение планировать, прогнозировать, определять состав объекта, выделять общее и частное, строить суждения и доказательства.

Следует иметь в виду, что этот компонент содержания обучения ориентирован, главным образом, на репродуктивный характер становления практического опыта, на действия «по образцу».

3 Опыт творческой деятельности.

Этот элемент содержания обучения предполагает опыт решения жизненных проблем (познавательных, научных, практических). Он складывается не в результате прямого обращения к «готовым знаниям» или к упражнениям «по образцу», а как продукт исследовательской или практико-преобразовательной деятельности.

Этот вид социального опыта обеспечивает:

- самостоятельное и творческое применение когнитивного и практического опыта в новой ситуации;
- преодоление дефицита информации, ее поиск, анализ и систематизацию;
- приобретение навыков исследования проблем, проектирования поисковой деятельности;
- развитие инициативы, самостоятельности, ответственности личности;
- навыки рефлексии, оценивания результатов своего творчества.

Особую роль в становлении опыта творческой деятельности играют навыки выявления познавательных противоречий, выдвижения гипотез, построения аргументов, принятия решений.

4 Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

Обращение к эмоциональным переживаниям и личностному смыслу в процессе обучения является неслучайным элементом содержания. Этот опыт по существу выступает для обучающегося опытом осознания своих потребностей, интересов, стремлений и определения своего личностного смысла обучения.

Вот почему освоение научных знаний должно сопровождаться знакомством с историей научных открытий, борьбы мировоззрений, с личностными поисками выдающихся людей. Это будет вызывать не только эмоциональный отклик обучающихся, но и побуждать их к собственным мировоззренческим исканиям и нравственным оценкам. Овладение практическим опытом в разнообразной деятельности должно давать переживания успеха, радости общения, сотрудничества. Позиция познавательной и творческой активности в обучении стимулирует и другие проявления «самости»: самоорганизацию, самоконтроль, самоуважение, стремление к самосовершенствованию.

Все компоненты содержания обучения связаны между собой, поскольку опыт личности, его базисные компоненты всегда находятся в единстве. Когнитивные качества не могут проявляться без практических умений и навыков, а опыт творчества не сложится без достаточного уровня владения общеизвестными знаниями, умениями и навыками. Кроме того, невозможно быть включенным в процесс обучения и быть свободным от эмоциональных переживаний своего отношения к изучаемому, к окружающим людям, к происходящим событиям.

В настоящее время в отечественной дидактике оформилась **компетентностная теория содержания обучения** (В. А. Болотов, О. Е. Лебедев, А. А. Пинский, В. В. Сериков, И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин). Она представляет собой определенное научное достижение теоретической педагогики и одновременно является своевременным ответом на новый социальный заказ в отечественном образовании: «...развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решение выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбы страны, за ее социально-экономическое процветание».

Таким образом, новый социальный заказ явно обращает внимание на то, что традиционная «предметность» в реализации целостного социокультурного опыта вряд ли обеспечит деятельностно-личностную составляющую обучения.

Суть этой новой концепции заключается в том, что основу содержания обучения, по мнению ее авторов, составляют компетентности. Компетентность – это целостный опыт личности в решении жизненных проблем, освоенные способы выполнения ключевых функций, относящихся ко многим социальным сферам и социальным ролям.

Предметные знания, умения и навыки при этом не исчезают из содержания обучения, но они исполняют роль своеобразного «предметного поля», на котором предметная осведомленность и предметное умение «переводятся» на уровень универсальных умений.

Компетентность – это сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта.

Отечественная педагогика выделяет в содержании обучения в качестве ведущих, ключевых компетенций следующие:

- информационную компетентность (позволяет ориентироваться в современном информационном пространстве, принимать решения на основе критически осмысленной информации и быть успешным);
- способность к самообразованию (позволяет самостоятельно осваивать новые знания и умения, совершенствоваться профессионально и личностно, изменять квалификацию);
- коммуникативную компетентность (позволяет получать необходимую информацию от людей и организаций, участвовать в принятии решений, убеждать на основе толерантного отношения к ценностям и интересам других людей);
- способность к социальному взаимодействию (дает возможность использовать ресурсы других людей и социальных институтов для решения общих, социально значимых и своих проблем);
- способность к самостоятельным решениям (обеспечивает собственный выбор действий и ответственность в любом социальном взаимодействии);
- технологическую компетентность (позволяет осваивать и грамотно применять технологии в профессиональной деятельности и различных жизненных ситуациях).

Нетрудно заметить, что ключевые компетентности отражают своеобразный интегрированный результат обучения, причем не тот, который привычно фиксируется отметками по предметам в итоговом документе об образовании, а прямо ориентированный на главные социокультурные и личностные потребности современной жизни.

Стандартизация содержания образования. Согласно закону «Об образовании» (ст. 7 Федеральные государственные образовательные стандарты) в Российской Федерации устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты, представляющие собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ.

Федеральные государственные образовательные стандарты и образовательные стандарты включают в себя требования к:

- структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;
- условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;
- результатам освоения основных образовательных программ.

Разработка и утверждение федеральных государственных образовательных стандартов осуществляются в порядке, установленном Правительством Российской Федерации.

Федеральные государственные образовательные стандарты утверждаются не реже одного раза в десять лет.

Федеральные государственные образовательные стандарты являются основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования.

Цели, содержание, структура непрерывного образования, единство образования и самообразования

В 21 веке непрерывность и так называемая поликультурность образования становятся основными принципами образовательной политики. Образование не ограничивается стенами учебных заведений. В российской педагогической энциклопедии термин **непрерывное образование** (НОб) трактуется как философско-педагогическая концепция, согласно которой образование рассматривается как процесс, охватывающий всю жизнь человека; аспект образовательной практики, представляющий ее как непрекращающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы; принцип организации образования, образовательной политики.

Международная комиссия ЮНЕСКО по развитию образования считает, что непрерывность образования (НОб) – это не столько система образования (отдельная), сколько принципы, на которых должна базироваться вся система образования и которая предоставляет развитие всех ее составляющих частей.

В теории и практике НОб особо акцентируется вопрос образования взрослых за пределами базового образования – приобретение и повышение квалификации, переподготовка в процессе смены профессий, образование в хо-

де адаптации к меняющимся социально-экономическим условиям; досуговое образование и др.

Идея непрерывного образования имеет исторические корни. В истории философско-педагогической мысли идеи НОБ восходят к представлению мыслителей древности, религиозно-философским учениям о непрерывном духовном совершенствовании человека. В европейской педагогической традиции идеи НОБ связаны с представлениями о воспитании человека как члена общества и гражданина государства (Платон, Аристотель, Я.А. Коменский и др.),

Я.А. Коменский выдвинул концепцию НОБ в которой видел «всеобщее воспитание», приобщение всех без исключения людей к культуре как средство достижения социальной гармонии, «всеобщего исправления дел человеческих».

Проблематику НОБ можно условно разделить на две основные области:

- первая связана с построением системы НОБ как части социальной политики;
- вторая – с самым процессом освоения человеком нового жизненного, социального, профессионального опыта.

Интерес к НОБ резко возрос в конце 60-х годов. Он обусловлен кризисом мировой системы образования, ее неспособностью идти в ногу с развитием общества. Быстрое приращение научных знаний, активное применение квалифицированных потребностей, девальвация знаний, а также с учетом постепенного старения населения, когда образование стало решающим фактором социального благополучия, происходит переориентация образования с детей и молодежи на все возрастные группы населения. Каналы реализации НОБ охватывают всю сферу формального и неформального образования и включают государственную образовательную систему, частные учебные заведения, очное, вечернее, очно-заочное и заочное обучение.

В мировой педагогике понятие НОБ выражается рядом терминов, например, таких как «продолжающее образование», «пожизненное образование», «пожизненное учение», «перманентное образование», «образование взрослых» и др. К понятию НОБ тесно примыкает дефиниция «возобновляющееся образование», означающее получение образования «по частям» в течение всей жизни, отход от практики длительности образования в образовательном учреждении, оторванной от трудовой деятельности, чередование образования с другими видами деятельности, главным образом с работой.

Непрерывное образование выполняет функции: диагностическую (установление начального уровня подготовленности в той или иной области знаний), компенсаторную (восполнение пробелов в базовом образовании);

- адаптивную (оперативная подготовка и переподготовка в условиях меняющейся производственной и социальной ситуации);
- развивающую (удовлетворение духовных запросов личности, потребностей творческого роста);
- культурологическую.

Цель непрерывного образования не в том, чтобы человека учить всю жизнь, а в том, чтобы он научился учиться **самостоятельно** в течение всей жизни.

В задачу НОб входит создание условий для всестороннего развития любого человека, независимо от его возраста, места жительства, первоначально приобретенной профессии, но с учетом индивидуальных способностей, мотивов и интересов. Непрерывное образование ориентировано не только внешне на запросы общества, но и внутренне на запросы личности, на ее активность. Основой практики НОб стала установка на изучение и удовлетворение образовательных потребностей, создание широкого набора образовательных услуг.

Содержание непрерывного образования включает следующие блоки:

- совершенствование традиционных звеньев в системе образования: дошкольного;
- общего среднего, профессионального, повышение квалификации переподготовки кадров;
- развитие общественных форм образования и самообразования в учебных информационных центрах, на разнообразных курсах. Семинарах, в клубах по месту жительства, работы, учебы и т.п. особое место отводится средствам массовой информации, библиотекам, различным обществам и др. педагогически сориентированным формам общественного образования и самообразования;
- создание и совершенствование единой государственной и общественной системы профессиональной ориентации и профотбора;
- развитие непрерывного образования по отраслям науки и самообразования, ориентированных на опережающее кадровое обеспечение.

Развитие системы НОб происходит с учетом следующих принципов:

- принцип гуманизации ориентирование на личность;

- принцип индивидуализации учет различий в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах различий личности, принятие во внимание физических особенностей ее психического развития и возможностей включения в коллективные формы деятельности;

- принцип дифференциации ориентирование процесса образования на создание условий для полного проявления возможностей присущих человеку и его выбор;

- принцип гуманитаризации – усиление внимания к дисциплинам гуманитарного цикла, обогащение естественных и технических дисциплин материалом, раскрывающим борьбу идей, человеческой судьбы, зависимость социально-экономических и научно-технического прогресса, от личностных способностей, профессиональной компетентности специалистов;

- принцип демократизации развитие активности, инициативы, творчества личности, соучастие в управлении образованием, равенство доступа;

- принцип интеграции объединение всех воспитательных сил общества: школы, семьи, трудовых коллективов, общественных организаций, направленных на развитие целостных знаний и достижения поставленных целей. «Горизонтальная интеграция» НОБ – соотнесенность образования, получаемого вне формальной образовательной системы, с образованием в рамках ОО и специально организованных образовательных программ»;

- всеобщий характер НОБ (включенность всего населения в различные структуры и уровни образования);

- преемственность между различными ступенями образования и разными направлениями формирования личности;

- взаимосвязь общего и профессионального образования;

- политехническое образование, дополняемое подготовкой на производстве, обеспечение возможности переквалификации;

- открытость и гибкость системы образования: свобода выбора профиля обучения и возможность воспользоваться услугами системы образования в любом возрасте;

- релевантность (связь с жизнью индивида профессиональной и социальной деятельностью).

В социально-образовательной практике ключевое значение для осуществления НОБ имеет преемственность звеньев образовательной системы и разветвленность каналов неформального образования за пределами базового образования.

В процессе НОб значительно усиливается роль психологического фактора. Потребность в образовании формируется путем развития мотивационной сферы личности, воспитание ценностного отношения человека к духовному богатству общества. Следовательно, в процессе НОб следует создавать условия, обеспечивающие готовность личности к **самообразованию**, овладению методами, приемами самообучения. В этой связи повышается значимость изучения и учета психологических особенностей развития личности на всех этапах НОб.

Важной чертой практики НОб становится самостоятельный выбор образовательных целей и средств их достижения. Идея НОб связана с переходом образовательной теории и практики от парадигмы преподавания, в рамках которой человек выступает как «объект обучающих воздействий», к парадигме НОб, предполагающей гуманистический тип отношений участников образовательного процесса, саморазвитие обучающихся.

Основными этапами НОб являются следующие:

- обучение, воспитание и развитие человека, предшествующие его вступлению в самостоятельную жизнь (детско-юношеское образование);
- учебная деятельность в период взрослой жизни, сочетаемая с различными видами практической деятельности (образование взрослых).

Значительные возможности осуществления НОб связаны с дистанционным обучением. В связи с растущим уровнем информатизации общества, в том числе и системы образования, расширением возможности доступа к образовательным ресурсам ОО все в большей степени информационные технологии и коммуникационные средства выполняют ориентирующую роль во взаимодействии человека с гибкой и разветвленной информационной образовательной средой любого уровня.

Законодательство Российской Федерации в области образования.

Законодательство Российской Федерации в области образования включает в себя Конституцию Российской Федерации, Федеральный закон «Об образовании», принимаемые в соответствии с ним другие законы и иные нормативные правовые акты Российской Федерации, а также законы и иные нормативные правовые акты субъектов Российской Федерации в области образования.

Федеральные законы в области образования разграничивают компетенцию и ответственность в области образования федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления, регулируют в рамках установленной федеральной компетенции вопросы отношений в области образования,

которые должны решаться одинаково всеми субъектами Российской Федерации, вводят общие установочные нормы по вопросам, которые относятся к компетенции субъектов Российской Федерации и в соответствии с которыми последние осуществляют собственное правовое регулирование в области образования.

Субъекты Российской Федерации в соответствии с их статусом и компетенцией могут принимать в области образования законы и иные нормативные правовые акты, не противоречащие федеральным законам в области образования.

Законы и иные нормативные правовые акты субъектов Российской Федерации в области образования не могут ограничивать права физических и юридических лиц по сравнению с законодательством Российской Федерации в области образования.

Физические и юридические лица, нарушившие законодательство Российской Федерации в области образования, несут ответственность в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

2.2 Методологические и теоретические основы профессионального образования

Методология – это «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности».

В современной литературе под методологией понимают прежде всего методологию научного познания, т. е. учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. Методология науки дает характеристику компонентов научного исследования его объекта, предмета анализа, задач исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения исследовательских задач.

В структуре методологического знания Э. Г. Юдин выделяет четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

Содержание первого, высшего, философского уровня методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания.

Второй уровень – общенаучная методология – представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин.

Третий уровень – конкретно-научная методология, т. е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология конкретной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, такие, например, как проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях.

Четвертый уровень технологическая методология – составляют методика и техника исследования, т. е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение. При этом философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности.

Высшим уровнем профессиональной готовности педагога является наличие у него методологической культуры, основными признаками которой выступают:

- понимание процедур, «закрепленных» за категориями философии и за основными понятиями, образующими концептуальный каркас педагогической науки;
- осознание различных понятий образования как ступеней восхождения от абстрактного к конкретному;
- установка на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности;
- направленность мышления педагога на генезис педагогических форм и их «целостнообразующие» свойства;
- потребность воспроизводить практику образования в понятийно-терминологической системе педагогики;
- стремление выявить единство и преемственность педагогического знания в его историческом развитии;
- критическое отношение к «самоочевидным» положениям, к аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания;

- рефлексия по поводу предпосылок, процесса и результатов собственной познавательной деятельности, а также движения мысли других участников педагогического процесса;

- доказательное опровержение антинаучных позиций в области человекознания;

- понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики.

Овладевая методологией, преподаватель начинает мыслить опираясь на ее принципы, и в этом отношении его мышление становится «принципиальным», отличающимся надситуативной активностью. На уровне частной научной методологии особенно значимым является освоение принципов единства образования и социальной политики, целостного подхода, расширения совокупного субъекта образования, приоритета воспитательных целей в целостном педагогическом процессе.

Профессиональное обучение.

Важнейшим средством профессионального развития персонала является профессиональное обучение – процесс непосредственной передачи новых профессиональных навыков или знаний сотрудникам организации. Примером профессионального обучения могут служить курсы по изучению новой компьютерной программы для секретарей-референтов, финансовый курс для высшего управленческого аппарата компании. Формально профессиональное развитие шире, чем профессиональное обучение, и часто включает в себя последнее, однако в реальной жизни различие между ними может быть чисто условным и не столь важным, поскольку и профессиональное обучение, и развитие служат одной цели – подготовке персонала организации к успешному выполнению стоящих перед ним задач. Иногда утверждают, что профессиональное обучение ориентируется прежде всего на задачи сегодняшнего дня, а развитие на будущие потребности организации. Однако с ускорением изменений во внешней среде и в самих организациях это различие становится все более условным.



Рисунок 7 – Методология построения процесса профессионального обучения

В современных организациях профессиональное обучение представляет собой комплексный непрерывный процесс, включающий в себя несколько этапов (показано на рисунке 7 и слайде 7).

Управление этим процессом профессионального обучения начинается с определения потребностей, которые формируются на основе потребностей развития персонала организации, а также необходимости выполнения сотрудниками организации своих текущих производственных обязанностей.

Организация педагогического исследования.

Технологический уровень методологии педагогики составляют методика и техника исследования. Педагогические исследования по их направленности можно разделить на фундаментальные, прикладные и разработки.

Фундаментальные исследования своим результатом имеют обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретических и практических достижений педагогики или предлагают модели развития педагогических систем на прогностической основе.

Прикладные исследования – это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей многосторонней педагогической практики.

Разработки, направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения.

Педагогическое исследование представляет собой поиск способов и путей усовершенствования педагогического процесса. Такие пути и способы познания и есть методы педагогического исследования. С их помощью удастся добыть информацию о том или иной изучаемом предмете, провести ее анализ и обработку, после чего включить ее в систему известных знаний.

Методы педагогического исследования классифицируются несколькими способами. Так по цели исследования выделяют:

- теоретические методы: методы моделирования и причинно-следственного анализа, сравнительно-исторический анализ.
- практические методы: беседа, анкетирование, наблюдение, эксперимент.

В зависимости от источников информации методы педагогического исследования делятся на методы изучения теоретических источников и методы анализа существующего педагогического процесса. По способам обработки анализа тех или иных данных выделяют такие методы, как метод анализа и метод количественной обработки материала.

Основные методы педагогического исследования.

1 Наблюдение как метод педагогического исследования является наиболее доступным и распространенным. Под наблюдением подразумевается заранее подготовленное и организованное восприятие процесса, явления или объекта в естественных условиях. О высокой эффективности наблюдения можно говорить в том случае, если оно будет систематическим, разносторонним, длительным, массовым и объективным. Так как наблюдение не занимается раскрытием внутренней стороны педагогического исследования, то применяют его лишь на начальном этапе исследования, в купе с другими методами.

2 Изучение опыта – один из самых древних методов педагогического исследования. В широком смысле изучении опыта подразумевается организованную познавательную деятельность, которая направлена на установление исторических связей обучения и воспитания, а также вычленение устойчивого общего в воспитательно-учебных системах. Благодаря такому методу проводится анализ путей решения проблем, а также выводится взвешенное заключение о необходимости применения этих решений в новых исторических условиях.

3 Изучение продуктов ученического творчества, таких как, рефератов, докладов, презентаций, а также результатов технического и эстетического творчества. Подобный метод имеет широкое применение, например, его используют при оценке индивидуальных особенностей учеников, их наклонно-

стей, интересов и отношения к различным обязанностям и делам. Организация педагогического исследования таким методом также требует тщательного планирования, а также подготовки к умелому использованию с другими методами.

4 Беседы, диалоги, дискуссии – это то, что помогает выявить отношения людей, их намерения, чувства, позиции и оценки в отношении того или иного явления. Педагогическая беседа имеет особенности: она характеризуется заранее продуманными попытками исследователя проникнуть во внутренний мир исследуемых, а также выявить причину появления того или иного поступка.

5 Эксперимент – это своего рода наблюдение, только в данном случае экспериментатор наблюдает за тем процессом, который он сам же планомерно осуществляет. Насколько надежным окажется эксперимент, во многом зависит от соблюдения всех его условий.

6 Тестирование – один из самых популярных методов исследования. Он представляет собой целенаправленное и одинаковое обследование всех испытуемых, которое должно проводиться в строго контролируемых условиях. Тестирование от других методов исследования отличается доступностью, точностью, простотой и возможностью автоматизации.

7 Анкетирование – массовый сбор материала, который осуществляется посредством заранее разработанных опросников, так называемых анкет. Анкетирование основывается на том предположении, что анкетированный человек будет честно отвечать на приведенные в анкете вопросы. Однако, как показывает статистика, на практике подобные ожидания оправдываются лишь на половину, что резко подрывает доверие к анкетированию как к объективному методу получения данных.

2.3 Роль педагогики в современных условиях. Педагогическая деятельность

Система образования – модель, объединяющая институциональные структуры (школа, университет, дошкольные образовательные учреждения, дополнительное образование, колледжи, др.), основной целью которых является образование обучающихся в них.

Система образования включает в себя:

– федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности;

- организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

- федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

- организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

- объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования. Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование). Общее образование и профессиональное образование реализуются по уровням образования.

Системы и методы непрерывного образования. Идея непрерывного образования стала занимать все более заметное место в ряду прогрессивных идей XX – начала XXI в. Смысл ее заключается в создании условий для обеспечения каждому человеку постоянного развития и творческого обновления, что ведет к процветанию общества в целом. Именно поэтому многие государства ведут поиск собственной модели непрерывного образования.

Функционирование непрерывного образования должно основываться на *принципах гуманизма, демократизма, мобильности, опережения, открытости, непрерывности.*

Принцип гуманизма – обращенность образования к человеку, свобода выбора форм, сроков, видов обучения, возможность повышения квалификации, самообразования. Он реализуется через создание благоприятных условий для развития творческой индивидуальности личности. Этот принцип отвергает насилие, национальную и расовую исключительность, равнодушие к окружающим.

Принцип демократизма – доступность образования в любом возрасте благодаря многообразию форм обучения. Он обеспечивает свободу перехода из одного учебного заведения в другое, ускоренное завершение обучения и повышение квалификации.

Принцип мобильности выражается в многообразии средств, способов, организационных форм системы непрерывного образования. Он ориентируется на использование разных методических систем и технологий, позволяющих «учиться меньше, но чаще», продуктивнее.

Принцип опережения требует быстрого и гибкого развития, перестройки учебных заведений и учреждений системы непрерывного образования по отношению к нуждам общественной практики. Он ориентирует на широкое и активное применение новых форм, методов, средств обучения и переподготовки специалистов.

Принцип открытости обязывает учебные заведения расширять деятельность путем привлечения к обучению и повышению квалификации нетрадиционной аудитории, вольнослушателей, т.е. работать с разными возрастными слоями и группами населения, которые отличаются уровнем образования и профессиональной подготовки, отношением к образованию, жизненными устремлениями.

Принцип непрерывности образования является систематизирующим. Учебные заведения, работники образования и повышения квалификации, науки и производства должны пересмотреть роль и место образования в жизни человека и общества. Образование должно быть направлено в будущее, прежний девиз «Знания на всю жизнь» уступает место новому – «Знания через всю жизнь».

Система непрерывного образования способствует решению трех основных задач:

- подготовка человека для включения его в систему современных общественных, профессиональных отношений;
- совершенствование человека с целью его своевременной адаптации к постоянно меняющимся условиям;
- разностороннее развитие личности, формирование ее мировоззрения.

Образование взрослых – направление в образовании, обеспечивающее удовлетворение образовательных потребностей взрослых обучающихся, работающей молодежи, лиц, занятых самостоятельной профессиональной деятельностью.

Педагогическая деятельность – это целенаправленное, мотивированное воздействие педагога, ориентированное на всестороннее развитие личности ребенка и подготовку его к жизни в современных социокультурных условиях. В основе педагогической деятельности лежат закономерности практики воспита-

ния. Педагогическая деятельность реализуется в образовательных учреждениях и осуществляется специально подготовленными и обученными людьми – педагогами. Педагогическая деятельность включает в себя три этапа: проектировочный, исполнительный и рефлексивный (показано в таблице 1).

Таблица 1 – Этапы педагогической деятельности

1	2	3
Проектировочный этап (подготовка к занятию)	Исполнительный этап (проведение занятия)	Рефлексивный этап (анализ занятия)

Каждый этап должен быть осмыслен, обустроен и средственно обеспечен.

Цель **проектировочного этапа** – создать модель будущего занятия. В этой модели деятельность педагога и обучающихся должна «зажить» во всех главных элементах: целях, методах, средствах, процессе. Основой проектирования являются при этом стандарт образования, социальный заказ, потребности обучаемых, ценности и принципы педагогического коллектива. Они находят выражение в программно-методической документации, уровень которой во многом определяет качество и результат будущего учебного процесса.

Исполнительный этап педагогической деятельности – это совместная деятельность педагога и обучающихся. Преподаватель при этом организует учебную деятельность, создает условия для эффективной и результативной работы на занятиях. Выделяются четкие типовые задачи педагога: введение обучающихся в деятельность; постановка проблемы и создание ситуации обучения; организация рефлексии и собственного развития обучающихся; контроль результата

Рефлексивный этап самый главный для преподавателя, поскольку он заново «просматривает» свою деятельность с обучающимися, выявляет свои успехи и затруднения, задумывается над способами деятельности. Идет анализ ситуации обучения на сопоставление замысла и реализации, на обнаружение расхождения между ними и поиск причин.

Структура педагогической деятельности универсальна, и не может рассматриваться как чистое искусство. Для того, чтобы осуществлять действенное обучение педагогу, с одной стороны необходимо хорошо знать его теоретические основы, а с другой – в совершенстве владеть педагогическими умениями и навыками. Глубокие мысли об этом высказывали многие педагоги. К.Д. Ушинский отмечал, что для успешной воспитательной деятельности нуж-

ны не только соответствующие умения и навыки, но и обстоятельные теоретические знания. Подчеркивая это, он писал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом легким... Почти все признают, что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужны врожденная способность и умение, т.е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что, кроме терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще и специальные знания».

2.4 Современные требования к содержанию, процессу труда, к профессиональной подготовке рабочих

Профессиональное образование – процесс и результат профессионального становления и развития личности, сопровождающийся овладением установленными знаниями, умениями, навыками и компетенциями по конкретным специальностям и профессиям. (А. Н. Лейбович).

Перед современной образовательной системой России поставлена главная задача – формирование таких качеств личности, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Основной целью профессионального образования называют *«подготовку квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования»* [Концепция модернизации Российского образования].

Профессиональное образование в России существует более 300 лет, со времен Петра I. На каждом этапе развития перед системой образования ставились различные задачи профессионального образования. В настоящее время перед профессиональным образованием стоят задачи не только насыщения рынка труда компетентными специалистами, но и создание возможностей для профессионального роста и развития личности.

Среди основных **задач профессионального образования** можно выделить следующие:

- дальнейшее усовершенствование материальной базы профессионального образования;

- создание центров практик на предприятии;
- привлечение специалистов предприятия в организации и постановке задач профессионального образования;
- формирование так называемого заказа на специалиста профессионального образования.

Государственная политика в области образования (в том числе профессионального) имеет большое значение в жизни любого государства. Она определяет основные приоритеты развития, приносит нововведения и, соответственно, реформирует систему образования, делая ее отвечающей современным требованиям и смотрящей в будущее.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) – совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. К образовательным стандартам, принятым до 2009 года, применялось название «Государственные образовательные стандарты». До 2000 года, до принятия государственных стандартов по каждой ступени общего образования и специальности (направления подготовки) профессионального образования, в рамках общего государственного образовательного стандарта применялись государственные требования к минимуму содержания уровню подготовки выпускника по каждой ступени образования и специальности.

Профессиональный стандарт – характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. Необходимость разработки и введения профессиональных стандартов определена Указом Президента РФ № 597 от 7 мая 2012 г. «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики».

Профессиональный стандарт является новой формой определения квалификации работника по сравнению с единым тарифно-квалификационным справочником работ и профессий рабочих и единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих.

Профессиональные стандарты применяются:

- работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, разработке должностных инструкций, тарификации работ, присвоении тарифных разрядов

работникам и установлении систем оплаты труда с учетом особенностей организации производства, труда и управления;

- образовательными организациями профессионального образования при разработке профессиональных образовательных программ;

- при разработке в установленном порядке федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования.

Порядок разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов, а также установления тождественности наименований должностей, профессий и специальностей, содержащихся в едином тарифно-квалификационном справочнике работ и профессий рабочих, едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, наименованиям должностей, профессий и специальностей, содержащихся в профессиональных стандартах, устанавливается Правительством Российской Федерации с учетом мнения Российской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений.

В соответствии с Федеральным законом от 2 мая 2015 г. N 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», вступающим в силу с 1 июля 2016 г., применение профессиональных стандартов работодателями с 1 июля 2016 г. станет обязательным в части требований к квалификации, необходимой работнику для выполнения трудовой функции, если такие требования установлены ТК РФ, другими федеральными законами или иными нормативными правовыми актами Российской Федерации.

Профессиональные стандарты утверждаются Приказами Министерства труда и социальной защиты РФ. Приказы являются нормативными правовыми актами, поэтому носят обязательный характер для всех физических и юридических лиц.

Таким образом, профессиональные стандарты являются **обязательными для всех работодателей**, если в них (в профессиональных стандартах) установлены требования к квалификации работника – требования к опыту работы, образованию и дополнительному образованию.

Квалификационные требования. Квалификационные требования определяются спецификой профессии. Профессия (лат. *profecssio* —официально указанное занятие) – это род трудовой деятельности (занятий) человека, относящейся к той или иной производственной функции, требующей определенной общеобразовательной и специальной подготовки работников, владеющих опре-

деленными общими и специальными теоретическими знаниями и практически-ми навыками, приобретенными в результате специальной подготовки, опыта работы. В экономической литературе понятие «качество рабочей силы» часто идентифицируется с понятием «человеческий капитал», включающим в себя «знания и навыки, которыми обладает работник и которые приобретены им благодаря образованию и профессиональной подготовке, включая сноровку, приобретаемую с опытом работы»). В такой трактовке понятие «человеческий капитал» правильнее соотнести с понятием «квалификация работника», которая является основным компонентом понятия «качество рабочей силы». При этом специалисты определяют квалификацию работника как совокупность его общего и специального профессионального образования, необходимых знаний, умений, профессиональных навыков и производственного опыта для выполнения в данных организационно-технических условиях определенных видов работ определенной сложности (разряда). Таким образом, качество рабочей силы – это совокупность свойств человека, проявляющихся в процессе труда и включающих в себя квалификацию и личностные характеристики работника: его физиологические и социально-психологические особенности (состояние здоровья, умственные способности), а также адаптированность, в том числе гибкость, мобильность, мотивируемость, инновационность, профориентированность и профпригодность. В условиях рыночной экономики и в макроэкономическом анализе, и в практической деятельности фирм (организаций) качество рабочей силы стало вполне реальным, структурно организованным, измеряемым понятием.

Профессиональные знания определяются уровнем развития человека, основанным на его умственных способностях, образовании, опыте, необходимых для выполнения производственного задания. Сюда относятся, в частности, способности мыслить и рассуждать, знания о способах действий и возможностях применения необходимых для выполнения работы методов, процессов и средств производства или средств труда, их правильный выбор, опыт использования или обращения с ними, а также знания производственных связей и соотношений. При этом неважно, основаны ли необходимые знания в большей мере на образовании или на опыте. Это могут быть, например, знания о способах действия, о техническом обслуживании средств производства и средств труда; знания об устранении помех и повреждений в механике, электронном и пневматическом оборудовании; знания, необходимые для чтения чертежей, работы с программным обеспечением; знания о расчете затрат и планировании производственных процессов и т.п.

Сноровка (умения, навыки) человека определяется его физическими данными, необходимыми для выполнения производственного задания. Сноровка основана на постановке и тренировке ловкости, опыте и умении приспосабливаться. Она выражается в уверенности и точности движений человека.

Ответственность определяется добросовестностью, надежностью и тщательностью, которые необходимы для выполнения различных производственных заданий без ущерба для людей и материального ущерба, а также достаточным кругозором, чтобы не допустить возникновения препятствий и нарушений в производственном процессе и структурной организации. Различают три формы ответственности:

- ответственность за собственную работу,
- ответственность за работу других,
- ответственность за безопасность других.

Первая форма ответственности заключается в должном использовании материальных ресурсов и времени, а в случае необходимости также установленных методов труда, способов производства и производственных процессов, а кроме того, в соблюдении и установлении необходимых с точки зрения задания связей и контактов с людьми и инстанциями внутри и (или) за пределами предприятия. Примером ответственности за собственную работу может быть ответственность за правильный ввод и расчет данных, своевременное распознавание повреждений на пультах управления производством и при непрерывных производственных процессах, ответственность за надежность функционирования транспортных средств. Ответственность за работу других заключается в необходимом воздействии на подчиненных работников в целях достижения оптимального результата труда и бесперебойного хода работы. Она включает в себя задачу целесообразно использовать, поощрять и оценивать подчиненных работников, руководить ими, наблюдать за ними. Ответственность работника за безопасность других состоит в том, чтобы распознавать и предупреждать опасность для людей, которые находятся во вверенной ему зоне ответственности и в том, чтобы ставить в известность о возникновении опасности людей, которые ей подвергаются. Например, ответственность за безопасность работников, выполняющих ремонтные работы на трубопроводе. Как указывалось выше, наряду с квалификацией в понятие качества рабочей силы включаются также личностные характеристики. К ним относятся: физические данные, умственные способности, специальные наклонности, интересы и характер личности, адаптированность, мотивируемость, профориентированность, инновационность.

Изменения в характере, содержании и организации труда рабочих в современных условиях. Значимость и соотношение квалификационных характеристик качества рабочей силы зависят от конкретно-исторических и социально-экономических условий, наиболее важными из которых на нынешнем этапе развития являются научно-технические достижения и рыночные преобразования экономики. К ним можно отнести:

- изменение содержания и характера труда;
- повышение культуры труда;
- улучшение санитарно-гигиенических и эстетических условий труда (в частности, за счет ликвидации тяжелого физического труда, снижения интенсивности), обеспечение безопасности труда, ликвидация или уменьшение аварийности, сокращение травматизма и профессиональных заболеваний;
- повышение уровня технической вооруженности труда за счет автоматизации практически всех основных и вспомогательных операций, при этом создаются необходимые условия для четкой, ритмичной работы предприятия, улучшается режим труда, появляется возможность регулирования технологических процессов без непосредственного вмешательства человека, выведения его из процесса производства (создание смен, реализующих принцип безлюдной технологии);
- ускоренное обновление и совершенствование социально-профессиональной структуры кадров, появление прогрессивных форм организации труда.

Однако здесь необходимо отметить противоречивый характер процессов внедрения новых технологий и соответственно его социальных результатов. Как правило, первоначально эти процессы приводят к повышенной степени физической и нервно-психической напряженности (интенсификации труда), ускоренной утомляемости работников в связи с ужесточением производственного режима, иногда ухудшаются и условия труда (повышаются вибрация, загазованность, шумы, тепловыделения, увлажненность производственных помещений), возрастает степень его опасности; усиливается социальная изоляция работников; появляется технологическая и структурная безработица. Данные негативные последствия научно-технического прогресса вступают в противоречие с получающей все более широкое распространение в индустриально развитых странах концепцией гуманизации труда и становятся главным объектом разрабатываемых программ по совершенствованию организации труда и производства. Из всех названных выше социальных последствий научно-

технического прогресса наиболее существенное влияние на качество рабочей силы оказывают изменения в содержании и характере труда, а также сдвиги в профессионально-квалификационной структуре кадров.

Изменение содержания и характера труда выражается в следующих процессах:

- меняются функции труда. Простые, узкие, однообразные функции специализированного труда при обслуживании станков, конвейерных линий сменяются комплексом новых, более сложных функций по управлению, контролю, наладке, переоснастке, ремонту, программированию автоматизированных систем и роботизированного производства. Растет значение универсализации труда, его комбинирования;

- проявляется тенденция уникализации труда. Увеличивается число наименований профессий, не имеющих аналогов, которые требуют от работников высокой квалификации, способствуют процессу углубления их специализации. Уникализация труда создает особую форму мобильности, или профессионализацию, которая не выходит за пределы избранной однажды профессии и связана с достижением все более высоких уровней профессионального мастерства;

- происходят изменения в структуре квалификационного комплекса: если ранее его ведущим компонентом являлись навыки и умения, зависящие от опыта работы, то теперь основное значение приобретают знания.

В современных условиях, когда общественное производство становится более динамичным, постоянно меняются задачи производственных единиц и методы их реализации, в деятельности работников все большее значение приобретает знание современных методов решения возникающих проблем, владение результатами новейших теоретических исследований и умение реализовать их на практике. В этой связи опыт как компонент квалификации может служить причиной существования стереотипов в трудовой деятельности работников, попыток старыми методами решать новые проблемы. Поэтому объективно возрастает доля работников, отличающихся широтой и многообразием знаний. Растет значимость творческих способностей работников. С одной стороны, человек с развитыми творческими способностями более успешно справляется с задачами профессионального обучения, достигает значимых успехов, с другой – развитые творческие способности необходимы в процессе трудовой деятельности и ее рационализации.

2.5 Вопросы для контроля (самоконтроля) к лекции 2:

- 1 Дайте определение «педагогике» как науке. Определите предмет педагогики и ее основные категории: воспитание, обучение, развитие, образование, самообразование, педагогический процесс.
- 2 Перечислите объективная предпосылка возникновения и развития педагогической теории.
- 3 Каково место педагогики в системе наук.
- 4 В чем специфика возрастной педагогики?
- 5 Раскройте понятие «самообразование». Какими характеристиками должен обладать современный специалист (исходя из данного понятия)?
- 6 Охарактеризуйте суть концепции обучения в течение жизни.
- 7 Какова роль открытого образования в современном контексте реформирования профессионального образования?
- 8 Перечислите современные тенденции развития образования.
- 9 Какова суть современной концепции определения содержания образования?
- 10 Перечислите основные принципы построения и критерии отбора содержания образования.
- 11 Охарактеризуйте элементы непрерывного образования: цели, содержание, методы, формы.
- 12 Что такое методология образования?
- 13 Перечислите методы педагогических исследований?
- 14 Дайте общую характеристику методов педагогического исследования: наблюдение, педагогический эксперимент, моделирование, изучение документации, беседы, интервьюирование, анкетирование.
- 15 Педагогическая деятельность как искусство.
- 16 Перечислите сходства и различия общего и профессионального образования.
- 17 Что такое профессиональное обучение, каковы его формы и методы?
- 18 Охарактеризуйте основные положения концепции качества рабочей силы, опираясь на ее понятийный аппарат.
- 19 Опишите социальный портрет работника нового типа в условиях формирования рынка.
- 20 Какие качественно новые требования предъявляются к рабочим, специалистам в связи с внедрением новейших технологий?

21 Перечислите положительные и отрицательные последствия внедрения новых технологий.

22 Какие специфические задачи решает система профессиональной подготовки сегодня?

23 Как следует изменить систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров, учитывая новое качество рабочей силы?

24 Каковы пути совершенствования системы непрерывного образования?

Лекция 3 Андрагогика (особенности обучения взрослых)

Цель лекции – сформировать комплекс теоретических знаний, позволяющих осмыслить феномен обучения взрослого человека в контексте непрерывного образования.

План лекции:

- 3.1 Перспективные направления образования взрослых.
- 3.2 Особенности обучения взрослых.
- 3.3 Андрагог как субъект преподавательской деятельности.
- 3.4 Вопросы для контроля (самоконтроля) к лекции 3.

Ключевые понятия: *андрагогика, андрагог, взрослый, обучение в течение всей жизни, непрерывное профессиональное образование, принципы обучения взрослых, психологические механизмы обучения взрослых. особенности обучения взрослых, субъект обучения, объект обучения, модели процесса обучения взрослых, процесс самообразования, развивающие технологии, содержание обучения взрослых, модульный подход к построения учебного содержания.*

3.1 Перспективные направления образования взрослых

Образование взрослых трактуется в Российской педагогической энциклопедии как направление в образовании, обеспечивающее удовлетворение образовательных потребностей лиц, занятых самостоятельной профессиональной деятельностью.

Н.В. Федорова в своем учебном пособии «Как помочь взрослым учиться и менять себя» указывает на три значения термина «образование взрослых».

Во-первых, как область знаний и как академическая дисциплина. Наряду с термином «образование взрослых» в настоящее время используется понятие «**андрагогика**»^{*}, обозначающее одну из отраслей педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых.

Во-вторых, как сфера практической деятельности, в которую входят различные учебные заведения и учреждения.

В-третьих, как непосредственная деятельность взрослого, как часть его повседневной жизни.

^{*} *Андрогогика* (греч. andros – мужчина, ago – веду, воспитываю) – сравнительно новая отрасль педагогической науки, предметом которой являются закономерности образования взрослых, их общего и профессионального развития.

Исторически зарождение образования взрослых относится к XVIII в. и связано с необходимостью повысить уровень культуры человека, предоставить ему необходимые элементарные общеобразовательные и начальные профессиональные знания, позволяющие адаптироваться к менявшимся условиям жизни. Важнейшей задачей образования взрослых после 1917 г. стала ликвидация неграмотности. Затем в стране появились рабфаки и вечерние школы, рабочие университеты и различные курсы. В конце 60-х гг. начали формироваться различные отраслевые и межотраслевые институты повышения квалификации. С середины XX в. образование взрослых чаще всего рассматривается как элемент непрерывного образования. Причем если первоначально непрерывное образование трактовалось как компенсаторное, ликвидирующее недостатки образования взрослых, связанные либо с устареванием ранее полученных знаний, либо с недостатками в работе существующих систем образования, то в дальнейшем оно стало просматриваться в связи с проблемой повышения квалификации. Переход к информационному обществу, для жизни и деятельности в котором необходимо научиться работать в условиях неопределенности, быстрой смены производственных технологий, обусловил необходимость выстраивания системы обучения в течении всей жизни и сделал андрагогику одним из приоритетных направлений развития образовательных систем.

Самое общее определение взрослого человека было дано специалистами UNESCO в 1976 году: «Взрослый – всякий человек, признанный таковым в том обществе, к которому он принадлежит». В нашем обществе мы называем взрослым человека, достигшего физиологической, психологической и социальной зрелости, обладающего определенным жизненным опытом, сформировавшимся и постоянно растущим уровнем самосознания, который выполняет роли, традиционно закрепленные обществом за взрослыми людьми, и принимает на себя полную ответственность за свою жизнь (в том числе экономическую и моральную) и поведение.

Понятие образование взрослых охватывает собой комплекс непрерывных процессов обучения – как формального, так и весь спектр его неофициальных форм и видов. С его помощью взрослые люди развивают свои способности, обогащаются знаниями, совершенствуют профессиональные квалификации или же применяют их в новом направлении.

Под профессиональным обучением подразумеваются любые систематические действия, которые предпринимаются людьми, закончившими начальный цикл непрерывного образования, с целью изменения своих знаний, навы-

ков, оценок и развития отношений с окружающими, для того чтобы адекватно выполнять профессиональные задачи. Процесс образования должен продолжаться на протяжении всей жизни, в таком случае человек не отстанет от технических и социальных изменений, сможет подготовить себя к изменениям в жизни, полностью реализовать потенциал своей личности.

3.2 Особенности обучения взрослых

Психологические особенности обучения взрослых.

При организации обучения необходимо учитывать следующие особенности взрослых людей:

- осознанное отношение к процессу своего обучения;
- потребность в самостоятельности;
- потребность в осмысленности обучения (для решения важной проблемы и достижения конкретной цели), что обеспечивает мотивацию;
- практическая направленность в отношении обучения, стремление к применению полученных знаний, умений и навыков;
- наличие жизненного опыта - важного источника знаний;
- влияние на процесс обучения профессиональных, социальных, бытовых и временных факторов.

Как правило, взрослые люди хотят учиться, если они понимают необходимость обучения и видят возможности применить его результаты для улучшения своей деятельности. Кроме того, взрослые люди стремятся активно участвовать в обучении, привносят в обучающие ситуации собственный опыт и свои жизненные ценности, стараются соотнести обучающую ситуацию со своими целями и задачами. Взрослый человек, как правило, имеет множество семейных и социальных обязанностей, поэтому учится без отрыва от основной профессиональной деятельности. Взрослые осваивают новые знания и навыки с разной скоростью, поэтому при работе с ними требуется уделять особое внимание индивидуализации обучения, повышать самооценку и чувство собственного достоинства каждого человека.

Одной из специфических особенностей образования взрослых, с которой организаторам и преподавателям практически не приходится сталкиваться в общеобразовательной школе, является отсев первоначально набранных обучающихся. Отсев мы встречаем на различных государственных и негосударственных курсах образования. Конечно, причины для прекращения обучения у взрослых могут быть самыми разнообразными – недостаток времени, семейные

обстоятельства, невозможность совмещать работу с обучением, утрата навыков учения, создающих у обучаемого дискомфорт, и т. д. Но есть одна причина, которая чаще всего выступает стимулом бросить учение – погружение взрослых, самостоятельных людей в атмосферу уже пройденного ими стиля, характерного для «детской» школы, когда преподаватель строит свои отношения с ними по стереотипу «учитель – ученик», типичному для школы, обучающей детей. Чтобы избежать подобной ситуации и тем самым устранить одну из причин отсева обучающихся, преподавателю полезно знать, чем же эта категория отличается от учащихся детей.

В развитых странах в наше время все дети ориентированы на учение, без этого процесса они не могут выйти на самостоятельную взрослую жизнь. Можно сказать, что подрастающее поколение генетически запрограммировано пройти тот или иной путь обучения. У взрослого человека, уже прошедшего этот путь в более раннем возрасте, такой запрограммированности нет, он вступает в процесс обучения там и тогда, когда ощущает жизненную необходимость такого процесса. Взрослый человек сам организует свою жизнь, сам принимает решения, а обучение выступает для него как самообразовательная деятельность, в которую он включается по собственному решению и в которой он избирателен. Внешние мотиваторы (школьные оценки, поощрения, наказания) начинают играть для взрослого второстепенную роль, или вообще отсутствуют, а на первое место выдвигается внутренняя мотивация деятельности, основанная на понимании значимости усвояемого материала. Эта избирательность взрослого создает определенные трудности в его обучении. Внутренняя мотивация учебной деятельности взрослого, согласно Ю.Н. Кулюткину и Г.С. Сухобской неоднородна, но может быть сведена к трем типам: утилитарная мотивация, мотивация престижа и мотивация, при которой знания превращаются в самоцель.

Утилитарная мотивация может быть узкой, определяемой только личными потребностями человека, и широкой, при которой личные потребности увязаны с потребностями социальными. В обоих случаях она порождается социально-профессиональной практикой человека и возникновением у него нужды эту практику совершенствовать. Во втором случае личная нужда совпадает с потребностями производства или общества.

Мотивация престижа – тоже стимул для включения взрослого в обучение, поскольку в этом случае он получает удовлетворение, выделяясь из среды окружающих его людей, в таком обучении не участвующих. Приобретение зна-

ний ради самих знаний встречается реже, но тоже характерно как для различных клубов и курсов по интересам, так и для отдельных личностей, увлеченных каким-либо видом познания. В любом случае речь идет о включении взрослого человека в процесс накопления личного капитала в виде образования, причем этот личный капитал приобретает наибольшую общественную значимость при образовании «для чего-то» – при широкой утилитарной мотивации, поскольку оно, образование, ведет к изменению характера и качества деятельности человека в широком плане. Вопрос о добровольности самостоятельного включения взрослого в обучение – наиболее сложный для школьного педагога, приобретающего андрагогическую компетентность. Взрослый человек может присутствовать на обучении и совершенно отсутствовать в нем, поскольку мотиваторы, как заметил Ю. Кулюткин, «играют для него второстепенную роль».

Проблема внутреннего стимула взрослого к обучению связана и с его социальным менталитетом. С подобной трудностью сталкиваются работники центров занятости, курсов переучивания безработных. Советский человек воспитывался в духе иждивенчества, ожидании благ от начальства, государства. Ему обязаны были обеспечить право на труд, на отдых и т. д., сам он меньше всего был ориентирован на свободу проявления собственной инициативы, энергии, предприимчивости. Времена изменились, но многие безработные требуют от центров занятости «работы по специальности», не проявляют инициативы в поисках нового применения сил, неохотно идут на переучивание, а на занятиях по переучиванию мысленно отсутствуют. В результате подобного обучения получаются слабые специалисты. А если отсутствует внутренняя мотивация к новой профессии, значит, нет и добровольного, осознанного включения в обучение.

Для того, чтобы действие было целенаправленным, человек должен сознавать, в чем именно он нуждается, чего ему не хватает.

Зависимость мотива от осознания цели – это его зависимость от правильного понимания объективной действительности и тех требований, которые она предъявляет к действиям и поступкам человека. Благодаря положительному отношению к конечной цели деятельности изменяется и отношение к тем действиям, которые служат средством достижения этой цели, действие становится более интересным и привлекательным, потому что значительной представляется конечная цель, ради которой оно выполняется.

Но добровольность в обучении – не единственная отличительная черта взрослого обучающегося. Еще одна – возраст. Влияет ли возраст на обучаем-

мость человека? В двадцатые годы нашего века считалось, что обучаемость взрослого значительно ниже, чем у детей. Однако исследования постепенно опровергли этот взгляд. Уже Э.Л. Трондайк показал, что кривая способности к учебе спадает очень медленно в период от 22 до 45 лет и для низшего интеллекта она спадает не быстрее, чем для высшего. Как правило, снижение обучаемости с возрастом связано не с интеллектом, а с общим состоянием здоровья и энергичности человека, уменьшением объективной и субъективной потребности в знаниях, снижением или полным отсутствием возможностей для применения своих знаний на практике. Эти причины, как видим, лежат вне сферы самих потенциальных возможностей человека к обучению.

В наше время и практика, и исследования позволили сформулировать более обобщающий вывод: взрослый человек может мыслить, творить, учиться до глубокой старости. Психологические особенности взрослого человека тоже играют большую роль в его обучаемости. Ученые пришли к выводу, что взрослый с точки зрения динамики его психики по возрастным периодам вполне обучаем. Более существенное влияние на обучаемость взрослого оказывает не его психологическая специфичность, связанная с тем или иным возрастным периодом, а наличие перерыва в обучении. «Длительное отсутствие обучения является... известным тормозом умственного развития», — замечают А.Н. Леонтьев и А.Р. Лурия.

Обучение непосредственно связано с умственным развитием человека. Л.С. Выготский, говоря об обучении детей в этой книге, указывает, что при определенных условиях «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии». У взрослых соотношение, естественно, не такое, тем не менее, бесспорно, что и у них обучение связано с развитием, интеллектуальным прогрессом. Ясно, что прекращение, перерыв в обучении (в каких бы формах оно не протекало — целенаправленное организованное обучение или самообразование, самостоятельная работа с книгой) ведут к приостановке интеллектуального развития. Чем дольше был перерыв перед вхождением в новую фазу обучения, тем труднее дается это вхождение в позабытый вид деятельности.

Опыт — как учебной деятельности, так и жизненный, профессиональный — тоже влияет на характер и темп обучаемости взрослого. У взрослого он весьма многогранен. Его характеризует, например, экономическая независимость, семейное положение, активное участие в общественной жизни. Выполнение этих функций требует решения целого ряда задач. Долгое время в педагогике на периоде становления андрагогики господствовало априорное мнение, что

опыт взрослого способствует его обучаемости. Но это не всегда так. Определенный порядок следования одних раздражителей за другими, говорят психологи, формирует у человека определенный динамичный стереотип, то есть целостное поведение по отношению к системе сигналов внешней среды. При новых раздражителях – а вступление в фазу обучения после перерыва можно рассматривать как этот новый порядок раздражителей – ранее сложившийся стереотип вступает в противоречие, тормозит действия новых раздражителей.

Как видим, предшествующий опыт и связанный с ним динамичный стереотип поведения могут выступать и препятствием для вхождения взрослого в новую фазу жизнедеятельности. Но это препятствие ни в коей мере не является непреодолимым, оно лишь затрудняет, усложняет вступление взрослого в обучение. При нормальной высшей нервной деятельности, пишет Б.Г. Ананьев, «побеждают, однако, требования объективной действительности, определяющие необходимость новых ассоциаций ощущений и более сложных психических явлений». Обучению, полагает В. Ниггеманн, «всегда сопутствуют изменения в оценках, чувствах, мышлении, действиях».

Выявляя специфические особенности характера взрослых обучающихся, замечают Е. Тонконогая и Ж. Витлин, следует отметить типичную черту – повышенную стеснительность, иногда и нервозность взрослого в тех ситуациях, где проявляется его необразованность либо грубые ошибки в ответах. На эту же черту указывает и В. Ниггеманн, считая, что взрослые проявляют «робость, неуверенность, осторожность при необходимости дать быстрый ответ». Здесь мы подходим к еще одной специфике взрослого, к его повышенной чувствительности (по сравнению со школьником) к фактору времени в обучении.

Зависимость содержания и направленности восприятия от опыта человека, его интересов, отношений к жизни, установок, богатства знаний называется апперцепцией. Апперцептивное восприятие у взрослого выше, чем у ребенка. При восприятии нового учебного материала взрослый сопоставляет его с уже имеющимися знаниями и потребностями своей практической деятельности, при этом происходит анализ нового – насколько оно нужно и полезно для него, для его социально-профессиональной деятельности. Поэтому в оценке учебной информации взрослые обучающиеся отличаются большей «критичностью и самостоятельностью, особенно в знакомых им сферах знаний». Апперцептивная оценка всего нового может, разумеется, дать осечку, информация покажется в момент ее получения неважной, ненужной и не будет воспринята, а где-то по-

том ее необходимость проявится, но будет уже поздно. Тем не менее в обучении взрослого феномен апперцепции существенен, и его необходимо учитывать, а в реальном обучении этот учет сводится к правильному пониманию фактора времени.

Время усвоения учебного материала зависит не только от критического анализа, свойственного взрослому учащемуся, но и от его психофизиологических особенностей, наличия (или отсутствия) предшествующего опыта учения и т. д. Кроме того, существует правило, что с увеличением возраста возрастает количество времени, необходимое на усвоение и воспроизведение учебного материала. Если скорость доведения информации, темп ее подачи, отраженные в интенсивности расписания, и плотность ее на занятиях, не соответствуют скорости усвоения, то информация не усваивается и своевременно не обрабатывается. В средней школе фактор времени не столь существен, поскольку путем опроса, повторения, закрепления скорость усвоения подгоняется. В высшей школе фактор времени более значим: накопление к экзаменационной сессии непонятого материала вызывает у студентов аврал.

В неформальном образовании взрослых роль фактора времени еще выше, объем неусвоенного материала имеет тенденцию к нарастанию и отбивает охоту к обучению. При утилитарном образовании, ориентированном на его последующее использование в практической деятельности, неусвоенный учебный материал ведет к снижению качества будущего специалиста, к его ущербности как профессионала.

Таким образом, фактор времени в обучении взрослых обязательно надо учитывать преподавателю-андрагогу.

Анализ и осознание в науке отличий взрослых обучающихся от учащихся, постепенно позволило выстроить андрагогическую модель организации обучения, в рамках которой именно обучающийся несет ответственность за определение области обучения, выбор методов, планирование сроков, а также за оценку результатов. Он выступает в качестве основной «движущей силы» обучения, в то время как преподаватель играет роль координатора процесса, «архитектора», создающего новые формы, методы и возможности.

При этом исследователи предлагают различные варианты реализации модели обучения взрослых исходя из тех особенностей, которые рассматриваются ими как ключевые. Например, специфику процесса обучения взрослых по О. В. Эрлиху определяют следующие факторы:

1 Смещение акцентов с передачи знаний в содержании образования на обеспечение условий, необходимых для овладения способами самостоятельного взаимодействия с различными аспектами реальности (поиск необходимых знаний, создание программ самообразования, профессионального развития и т.д.).

2 Постепенное «снятие» преподавания как одной из составляющих процесса обучения и переход субъекта андрагогического процесса в «режим саморазвития».

3 Моделирование «сжатых временных рамок» прохождения каждой «учебной» роли в процессе формирования характера познавательной деятельности.

4 Практико-ориентированный характер учебного процесса.

5 Ориентация учебного процесса на удовлетворение потребности взрослых обучающихся в профессиональном и неформальном общении.

6 Обобщим различные взгляды на особенности обучения взрослых, чтобы получить об этом более объективное представление, это поможет Вам определиться с построением модели обучения взрослых, адекватной вашим условиям.

Взгляд 1.

Согласно представлениям западных образовательных школ, общие отличия в практике обучения взрослых состоят в следующем:

- Взрослым навязать обучение невозможно: взрослые люди должны захотеть учиться.
 - Взрослые будут изучать только то, что им необходимо.
 - Взрослые люди учатся в процессе работы.
 - Учеба взрослых людей концентрируется на проблемах.
 - Проблемы для взрослых реальны сегодня или в близком будущем.
 - На учебу взрослых оказывает влияние предшествующий опыт.
 - Взрослые лучше обучаются в неформальной обстановке.
- 4 Взрослые похожи на детей: они любят разнообразие. и в обучении тоже.
- Конкуренция негативно влияет на обучение взрослых.
 - Взрослых людей не нужно оценивать. Зачеты, экзамены - это для взрослых людей, по меньшей мере, неприемлемо.

Взгляд 2.

Взрослым безумно хочется знать, как у них идут дела, каковы их успехи. Вопрос, который задает взрослый, чаще всего звучит так: Чем Ваша учеба может мне прямо сейчас? По данным А. Ширс*, через год взрослый забудет 50% того, что он изучал «пассивно» (например, читал книгу или слушал лекции). Через два года он забудет 80%. По нашим исследованиям, взрослые забывают то, что им рассказывалось, через 2 дня – 50%, через неделю – 80%, через месяц – 90%. И на Западе, и в России стоит проблема удерживания информации в памяти взрослого человека. Но это еще не самая главная проблема. Взрослый человек – это странный человек. На первый взгляд, ему кажется, что он все знает, все умеет. У него большой жизненный опыт. Но этот опыт часто играет со взрослым злую шутку. Нарботанные схемы и приемы деятельности взрослый применяет на практике, полагая, что ничего в окружающей его жизни не изменилось.

Взгляд 3.

Базовыми характеристиками обучающегося взрослого являются следующие:

- Потребности, мотивы и профессиональные проблемы взрослого играют ведущую роль в процессе обучения.
- Взрослый человек стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению во всех сферах жизни, в том числе и в учебной деятельности.
- Взрослый обладает опытом, который может быть использован как при его обучении, так и при обучении коллег.
- Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретных целей.
- Взрослый рассчитывает на немедленное применение результатов обучения.
- У взрослого обучающегося много ограничений в учебе (социальные, временные, финансовые, профессиональные и др.).
- Процесс обучения взрослого человека организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего и носит характер партнерства.
- Взрослый имеет ряд психологических барьеров, препятствующих эффективному обучению: стереотипы, установки, опасения.

* Ширс, А. Подготовка преподавателей курса менеджмента [Текст] / А. Ширс. – М. : Нац. фонд подготовки финансовых и управленческих кадров, международный центр финансово-экономического развития, 1997.

Взгляд 4.

Алан Роджерс выделяет четыре общие особенности обучения взрослых:

- Обучение обычно эпизодично, а не непрерывно. Оно проходит в виде коротких интенсивных вспышек, поглощающих все внимание и заканчивающихся как только цель достигнута.
- Намеченная цель обычно связана с какой-либо конкретной задачей, проблемой, которая представляется в данный момент очень важной.
- Взрослые стремятся использовать определенный ряд стилей и стратегий обучения.
- В эпизодах проявляется лишь незначительный интерес к общим принципам и теориям. Усилия сконцентрированы на немедленном достижении конкретного, а не на долгосрочном достижении общего.

Теперь давайте выделим требования к образованию взрослых с учетом их особенностей (показано в таблице 2).

Таблица 2 – Требования к организации образования взрослых

Особенности обучения взрослых	Требования к организации образования взрослых
Стремление к самостоятельности в ходе обучения и самореализации	<ul style="list-style-type: none"> • Предоставлять возможность занять ведущую роль в обучении. • Создать возможность личностного включения в обучение. • Учитывать изначальные ожидания взрослых от обучения, их возможности и ограничения.
Эпизодичность, дискретность обучения	<ul style="list-style-type: none"> • Ориентироваться на короткие вспышки учебной активности. • Разбивать материал на выполнимые разделы; не нанизывать один раздел на другой.
Концентрация на собственных целях обучения, текущих проблемах, задачах	<ul style="list-style-type: none"> • Учитывать потребности и мотивацию слушателя. • Знать намерения обучающихся. • Прояснять цели обучающихся. • Приступать к обучению с интересующей обучающихся проблемы, темы – не обязательно с начала курса. • Выполнять сразу же, а не откладывать конкретные задания.
Предпочтение определенных стилей и стратегий обучения	<ul style="list-style-type: none"> • Знать различные стили обучения; развивать навыки обучения.

Особенности обучения взрослых	Требования к организации образования взрослых
	<ul style="list-style-type: none"> • Связывать новый материал с имеющимися знаниями и опытом. • Чаще обращаться к опыту обучающихся взрослых. • Исследовательское обучение; обучающийся должен быть активным, а не пассивным. • Подкрепление и поощрение, основанное на обратной связи. • Необходимость практики: взрослый рассчитывает на немедленное применение результатов обучения. • Идти от упрощенных к более сложным моделям и образам. • Строить целое из частей; отделять значимые части от незначимых. • Для закрепления материала полагаться на понимание, а не на память. • Использовать демонстрационные приемы.
Отсутствие интереса к общим принципам и общим теориям	<ul style="list-style-type: none"> • Идти от конкретного к общему, а не от общего к конкретному; поощрять вопросы об общих принципах; устанавливать общее в конкретных положениях. • Создавать мотивацию для дальнейшего обучения.
Наличие конкурирующих интересов в обучении	<ul style="list-style-type: none"> • Помнить, что у взрослого много ограничений в учебе (социальных, временных, финансовых, психологических и др.). • Создавать компактные и эффективные циклы обучения взрослых.

При этом ключевым в организации обучения взрослых остается вопрос: «Что значит обучающийся как субъект?»

«Субъект» и «объект» – центральная оппозиция не только в философии. В образовании она выражает два противоположных взгляда на роль обучающихся взрослых, два противоположных подхода к организации их обучения. Определимся с терминами: **«объект»** – пассивный элемент в любой ситуации, над которым субъектами совершаются некоторые действия; **«субъект»** – активный элемент, совершающий действия над объектами. С этой точки зрения:

- **Обучающийся как объект** (объект образовательной системы) – пассивный участник образовательного процесса, по отношению к которому

осуществляются действия, исходящие от образовательной системы, без учета его воли.

• **Обучающийся как субъект** (субъект собственной учебной деятельности) – это участник образовательного процесса, активный в творческом, конструктивном, деятельностном и других планах, то есть способный влиять на ход образовательного процесса и знающий, зачем, что и как делать.

Исходя из особенностей обучающегося взрослого, которые мы обсудили, ему отводится роль субъекта. Это является одним из принципиальных отличий моделей обучения взрослых по сравнению с другими образовательными системами. Обучающийся как субъект означает, по крайней мере, следующее (показано на рисунке 8 и слайде 8):

- он имеет не только мотив, но и цель учебной деятельности и владеет способами ее осуществления;
- он влияет на содержание программы своего обучения;
- в ходе занятий с ним выстраиваются партнерские отношения (типа «взрослый» – «взрослый»);
- его потребности являются центральным элементом в построении образовательных программ и выбору подходов к обучению.

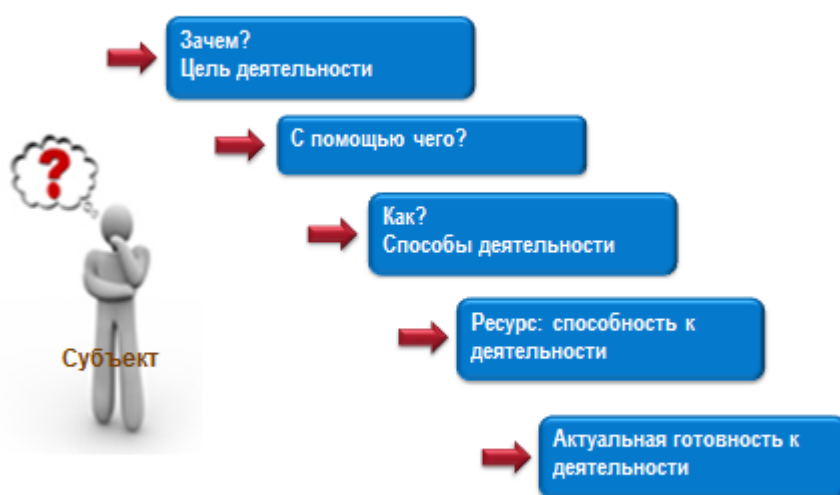


Рисунок 8 – Понятие «субъект деятельности»

Принципиальным моментом является тот факт, что сегодня обучающийся взрослый, включаясь в образовательное пространство, занимает скорее позицию потребителя образовательных услуг, а не субъекта собственной учебной деятельности.

В основе учебной деятельности взрослых должна лежать модель «обучение на опыте» (experiential learning). В этой модели реализована основополагающая идея деятельностного подхода к обучению, согласно которой развитие человека в процессе обучения происходит за счет включения его в реальную социально-профессиональную деятельность, адекватную усваиваемым знаниям.

Организация обучения взрослых на основе цикла Д. Колба и Р. Фрайа

Модель обучающего цикла в данном случае отражает структуру процесса усвоения конкретного опыта профессиональной деятельности и представляет собою последовательность четырех компонентов обучения показано на рисунке 9 и слайде 9:

- получение конкретного нового опыта (1);
- рефлексию, в процессе которой происходит первичное осмысление нового опыта (2);
- абстрактную концептуализацию – теоретическое осмысление и обоснование нового опыта, формирование абстрактных понятий (3);
- активное экспериментирование с полученным новым опытом, т.е. возврат к началу цикла, но на более высоком уровне (4).

Приведенная схема на рисунке 9 показывает, что обучение и развитие осуществляются в ходе циклического процесса, который основан на опыте. Фактически в этой модели реализована основополагающая идея деятельностного подхода к обучению, согласно которой развитие человека в процессе обучения происходит за счет включения его в реальную социально-профессиональную деятельность, адекватную усваиваемым знаниям.

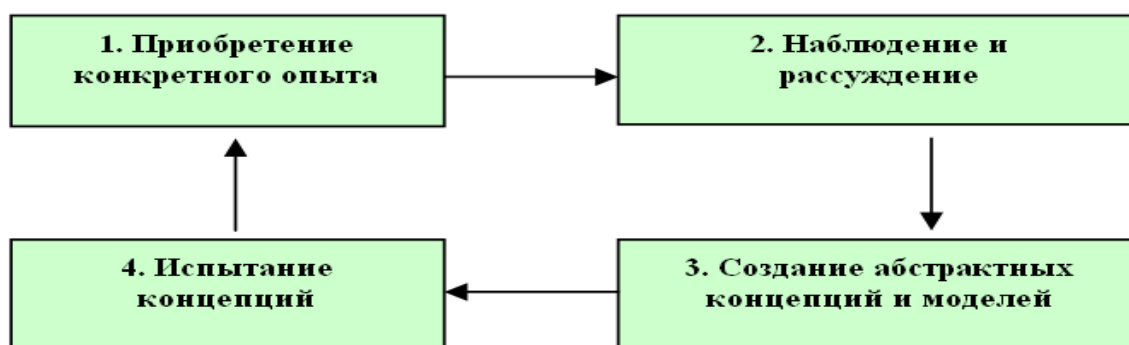


Рисунок 9 – Модель обучения на основе цикла Д. Колба и Р. Фрайа

Например, при формировании компетенции «взаимодействовать в группе в ходе принятия коллективных решений», данный цикл будет представлен следующей последовательностью этапов (показано на рисунке 9 и слайде 9):

- приобретение опыта групповой работы при выполнении коллективных заданий (1);
- рефлексия, процесса групповой работы, выявление ошибок и затруднений, эффективных решений и проблемных ситуаций. Анализ собственных действий и фиксация своих «точек развития» (первичное осмысление нового опыта) (2);
- обобщение опыта и формулировка общих правил организации группового взаимодействия, алгоритма принятия коллективного решения. Фиксация и теоретическое осмысление собственного опыта включения в групповое взаимодействие (3);
- проверка выработанных правил (норм) в практике групповой работы (4).

Использование такого инструмента, как «Модель цикла обучения», позволяет реализовать принцип ориентации на компетентностный подход, когда выявленная индивидуально некомпетентность делает возможным выявить затруднение (разобраться в полученном неудачном опыте), тем самым, выводя обучающегося в позицию целеполагающего «на себя», проектирующего шаг в своем развитии.

Исследования Д. Колба и Р. Фрайа показали, что различные люди отдают предпочтения определенным этапам цикла обучения, считая другие неприятными, трудными или ненужными. Эти предпочтения являются результатом психофизиологических особенностей человека, его личного опыта, способностей и привычек, требований окружающих. Постепенно у человека складывается

ся определенный стиль обучения. Предпочитаемые стили довольно постоянны, хотя могут быть и изменены.

Д. Колб и Р. Фрай выделили четыре типа предпочтений, каждому из которых соответствует определенный «стиль обучения» или «учебный стиль». Впоследствии была разработана методика «Определитель стилей обучения»*, позволяющая диагностировать эти стили. Предложенная типология, выделяющая **Деятелей, Прагматиков, Теоретиков и Рефлексирующих**, в настоящее время активно используется во многих странах мира и полезна для работы преподавателя, работающего со взрослыми. Зная индивидуально-стилевые особенности учебной деятельности обучающихся взрослых, преподаватель имеет возможность создать условия, при которых в максимальной степени реализуются сильные стороны преобладающего стиля обучения обучающегося и происходит развитие других стилей учебной деятельности.

Деятели: импульсивные, открыты, не скептичны и полны энтузиазма, склонны вначале действовать, а уже потом анализировать последствия. Они с удовольствием берутся за решение учебных задач методом мозгового штурма.

Деятели общительны, постоянно вовлекаются в работу с другими людьми, стремясь сконцентрировать всю деятельность в своих руках.

Обучение Деятеля происходит наиболее эффективно в ситуациях:

- дающих ему возможность находиться в центре внимания, проявлять инициативу, например, руководить проектом, вести дискуссию;
- позволяющих ему узнать что-то новое;
- большого разнообразия разного типа упражнений;
- позволяющих вести себя раскованно, допускать ошибки;
- свободы генерирования идей, отсутствия необходимости подчиняться установленным правилам;
- нехватки ресурсов и в неблагоприятных обстоятельствах;
- группового решения проблемы.

Снижают эффективность обучения Деятеля:

- пассивное обучение, например, выслушивание монологов (лекций, объяснений), чтение, наблюдение;
- невозможность вмешаться в происходящее;

* П. Хон, А. Мэмфорд авторы методики «Определитель стилей обучения» («The Manual of Learning Styles»), 1992 г.

- необходимость усваивать, анализировать и интерпретировать большие объемы «запутанных» данных;
- сугубо теоретические рассуждения об истории проблемы, ее причинах;
- необходимость многократного выполнения одного и того же действия (практические упражнения), следовать точным инструкциям;
- монотонная, кропотливая деятельность, тщательная проработка деталей.

Рефлексирующие стремятся держаться в стороне от происходящих событий. Они тщательно размышляют над ситуацией, рассматривая ее с разных точек зрения. Для тщательных размышлений используют данные, собранные самостоятельно и полученные от других людей. Скрупулезный подбор и анализ данных имеет для них основное значение, поэтому они стремятся отложить принятие окончательного решения настолько, насколько это возможно. Их действия основываются на полной картине ситуации, включающей в себя как прошлое, так и настоящее, и учитывающей наблюдения окружающих наряду с их собственными.

Обучение Рефлексирующего происходит наиболее эффективно в ситуациях:

- предоставляющих возможность заранее подготовиться, изучить существо вопроса, выслушать мнения других людей;
- требующих поиска информации, тщательного исследования проблемы и необходимости добраться до сути явлений;
- позволяющих повторять и пересматривать изученное;
- позволяющих наблюдать действие со стороны, например, наблюдать работу группы или совещания, смотреть видеозапись;
- обеспечивающих «безопасный» обмен мнениями, например, по заранее согласованным правилам в виде структурированных учебных заданий;
- позволяющих принимать решения в собственном ритме, без давления извне и жестких окончательных сроков.

Снижают эффективность обучения Рефлексирующего:

- необходимость что-то делать без предварительной подготовки, например, выдавать мгновенные реакции на неожиданные стимулы, высказывать первые пришедшие на ум идеи, импровизировать на ходу;
- навязанная извне активность, например, исполнение функций ведущего или участие в ролевых играх перед аудиторией;
- недостаток данных для надежных выводов;

– ограничения по времени и необходимость быстро переключаться с одного вида деятельности на другой.

Теоретики, рассматривая проблемы, стремятся к совершенству и не могут быть спокойны до тех пор, пока все данные не будут классифицированы и вписаны в рациональную схему. Им нравится процесс анализа и синтеза. Они интересуются базовыми предположениями, принципами, фундаментальными теориями, моделями системного мышления. Чувствуют себя дискомфортно перед субъективным суждением, нестрогими методами мышления «легкомысленными» доводами.

Обучение Теоретика происходит наиболее эффективно в ситуациях:

- наличия времени для методичного исследования связей между идеями, событиями и ситуациями;
- позволяющих поставить под сомнение и проверить методологию и логику, лежащую в основании изучаемого предмета, например путем вопросов и ответов или поиска противоречий в текстах;
- интеллектуального вызова, например, анализа сложных ситуаций, тестирования, беседы с компетентными специалистами;
- структурированного обучения, имеющего четко сформулированные цели и программу;
- совместного обучения с людьми близкого уровня;
- позволяющих анализировать причины удач и ошибок, делать общие выводы.

Снижают эффективность обучения Теоретика:

- необходимость выполнять что-либо без понимания цели или общего контекста;
- необходимость участвовать в ситуациях, где основной акцент делается на чувства и эмоции;
- участие в слабоструктурированных заданиях и упражнениях, отличающихся высокой степенью неопределенности;
- необходимость действовать или принимать решения без опоры на какие-либо концепции или принципы.

Прагматики проявляют энтузиазм в проверке идей, теорий и техники, чтобы проверить их работоспособность на практике. Им нравится работать над идеями, которые их привлекли. Прагматики не терпят долгих размышлений и бесконечных дискуссий, проявляют себя как люди, которые любят принимать конкретные решения, а не «разглагольствовать впустую». Они реагируют на возникающие проблемы и возможности как на бросаемый им вызов.

Обучение Прагматика происходит наиболее эффективно в ситуациях:

- наличия очевидной связи между изучаемым предметом и проблемами, решаемыми в практической деятельности;
- взаимодействия со специалистами, которые успешно используют то, чему учат и могут это продемонстрировать;
- предоставляющих возможность опробовать новые методы на практике, желательно под руководством авторитетного специалиста;
- когда существует возможность немедленного практического применения изучаемого;
- позволяющих сосредоточиться на практических аспектах, например планировании действий для достижения конкретных целей, придумывании практических усовершенствований.

Снижают эффективность обучения Прагматика:

- отсутствие очевидной связи между изучаемой темой и насущными потребностями;
- восприятие организаторов обучения и преподавателей как оторванных от реальности теоретиков;
- отсутствие ясных инструкций и указаний;
- ощущение, что процесс обучения «идет по кругу» или движется вперед с недостаточной скоростью;
- политические, бюрократические или психологические препятствия на пути практической реализации решений;
- отсутствие явных улучшений в результате обучения.

При реализации данной модели применяются развивающие технологии обучения, конструируемые в соответствии со схемой, представленной на рисунке 10 и слайде 10.



Рисунок 10 – Схема организации учебной деятельности с использованием развивающих технологий

К ним относятся: игровые, кейс технологии, технологии проектного обучения, коммуникативные технологии, различные разновидности интерактивных технологий, выстроенных на основе использования дистанционного обучения и ЭОР.

В соответствии с целями и технологиями обучения выстраивается содержание обучения взрослых. Сегодня содержание обучения основывается на принципах модульного подхода. Обучающиеся взрослые не просто получают новую информацию или отрабатывают конкретные навыки. В процессе образования происходит смена ментальных моделей – меняются картины профессиональной деятельности, развиваются способности, меняются смысловые установки и ценности.

Модульный подход как основа проектирования учебного содержания.

Модульное обучение начало активно формироваться в конце второй мировой войны в ответ на потребность обеспечить в короткие сроки подготовку большого количества специалистов. Идеи модульного обучения, берущие начало в трудах Б.Ф. Скинера, получили теоретическое обоснование и развитие в работах зарубежных ученых Дж. Расселла, К. Курха, Г. Оуенса. Толчком к широкому внедрению модульных технологий послужила конференция ЮНЕСКО (Париж 1974 г.), рекомендовавшая создание открытых и гибких структур профессионального обучения, позволяющих приспосабливаться к изменяющимся потребностям производства и адаптироваться к местным условиям.

Особенностями концепции модульной системы обучения (по отношению к другим дидактическим системам) являются:

- представление содержания обучения в виде законченных самостоятельных информационных блоков – модулей;
- формулирование дидактической цели обучения для каждого из модулей с указанием не только на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения;
- перевод обучения на субъект – субъектную основу (обучающийся большую часть времени работает самостоятельно, учится планированию, самоконтролю и оценке своих действий и деятельности в целом);
- возможность индивидуализации процесса обучения на основе учета имеющегося уровня подготовки и профессионального опыта работы конкретного обучающегося.

Данный подход, позволяет выстраивать разноуровневую подготовку, определять оптимальное число модулей в программах подготовки и повышения квалификации рабочих в соответствии с индивидуальными образовательными запросами обучающихся, определять эффективное соотношение теоретической и практической частей в программах и вариативно выстраивать их логику, избегая дублирования учебного материала. Модульный подход создает условия для обеспечения фундаментальной подготовки и быстрого обновления содержания программ подготовки, повышения квалификации и переподготовки, за счет замены устаревших модулей на новые.

Таким образом, проведенный анализ учебной деятельности взрослых позволяет выделить следующие ее *особенности*:

- учебная деятельность как «обучение на опыте» (experiential learning, Р. Реванс, 1971, 1983; Макгилл и Бетти, 1992; Педлер и Боутол, 1992);
- учебная деятельность как циклическая деятельность и последовательное прохождение обучающимися всех этапов цикла обучения (Мамфорд, 1992; Колб и Фрай 1973);
- учебная деятельность как деятельность развивающегося (исследовательского) типа, построенная на основе анализа затруднений и выхода обучающихся в рефлексивное пространство (Анисимов О.С., Щедровицкий Г.П. и др.);
- учебная деятельность как траектория роста самостоятельности обучающегося за счет последовательного и циклического восхождения от уровня актуального развития к зоне ближайшего развития (Выготский Л.С., Давыдов В.В., Эльконин Д.Б. и др.).

Выделенные особенности учебной деятельности обуславливают необходимость расширения представлений о традиционной педагогической деятельности и появление особой позиции в структуре педагогической деятельности – андрагога, тьютора, создающего условия для успешной реализации учебной деятельности обучающихся взрослых.

3.3 Андрагог как субъект преподавательской деятельности

Пожалуй, теперь мы можем задать себе вопрос: кто является организатором такого достаточно сложного процесса обучения взрослых? Это традиционный академический преподаватель? Кто такой андрагог?

Попытки пересмотра и расширения спектра функций и ролей, реализуемых педагогом, вполне закономерны и обусловлены переходом многих

образовательных практик к новой образовательной парадигме. Существенно меняются требования к преподавателю, который, по сути, должен стать носителем «двойной компетентности»: как Преподаватель (преподнести, передать, преподавать) – носитель и транслятор знаний в определенной научной области и опыта применения этих знаний в соответствующей отрасли экономики; как педагог-андрагог (специалист в области профессионального образования взрослых), создающий условия для самостоятельной деятельности слушателей по освоению знаний и их применению для решения профессиональных проблем.

Действительно, человеку, взявшему на себя ответственность за подготовку профессионалов, необходимо научиться сочетать множество функций и ролей из разных областей деятельности: преподавание, консалтинг, менеджмент, тренинги, коучинг, наставничество, тьюторство. Предназначение *тьютора* заключается в актуализации и развитии (доставлении) поддерживающей образовательной (учебно-социально-профессиональной) среды, позволяющей обучающимся в удобном для них режиме достигнуть целей развития собственной компетентности. Таким образом, одной из основных целей деятельности андрагога является создание условий для становления обучающихся как субъектов собственной учебной деятельности по развитию желаемого уровня компетентности, а также как субъектов социально-профессиональной деятельности, развивающих собственную профессиональную деятельность.

Такое понимание предполагает проектирование и организацию преподавателем некоторого пространства совместно-разделенной деятельности, в котором в качестве базовых процессов выступают процессы самоопределения и целеполагания, мышления, коммуникации, творчества и рефлексии.

Самоопределение и целеполагание – переход от частичной субъектности к полной, что предполагает прохождение обучающимся следующих реперных точек: осознание потребности в обучении и развитии, вхождение в пространство совместно-разделенной деятельности – совместное целеполагание – самостоятельное построение шкалы учебно-социально-профессиональных целей.

Исследование – от эмпирических форм организации исследования к культурно-организованному, что означает следующую логику движения обучающегося в пространстве совместно-разделенной деятельности: исследование опыта и подбор из имеющихся способов и средств его

преобразования – исследование ситуации, ее интерпретация и типологизация – нахождение всеобщего способа и средств анализа и преобразования ситуации данного класса.

Творчество – от субъективно нового к объективно новому, что предполагает следующий путь движения: применение известных способов и средств в новой ситуации – порождение недостающих способов и средств для преобразования ситуации – преобразование ситуации в соответствии с изменяющимся контекстом и построение новой программы саморазвития.

Коммуникация – переход от простой коммуникации к сложной и от нее – к внутреннему диалогу, что предполагает организацию следующего цикла деятельности: индивидуальная самостоятельная работа (понимание) – коллективная самостоятельная работа (критика) – индивидуальная самостоятельная работа (порождение авторского текста).

Рефлексия – от рефлексии предметно-специфической деятельности и ее продукта (рефлексия конкретного результата) к рефлексии процессов порождения данного результата (рефлексия способов, средств и собственных способностей).

Очевидным является то, что вторая компетентность является для андрагога базовой, поскольку, реализуя ее, он как бы прокладывает путь для самостоятельного освоения обучающимися профессиональной деятельности и обретения желаемых компетенций. Эту компетентность можно обозначить термином «метакомпетентность». Она представлена следующими группами компетенций:

- Способность к партнерскому (субъект-субъектному) типу взаимодействия и взаимоотношений.
- Способность к совместному целеполаганию.
- Способность к организации и управлению исследованием, сложной коммуникацией.
- Способность к проблематизации способов мышления и деятельности.
- Способность к двуплановости («деятельность – рефлексия») и организации разнофокусной рефлексии.

Обретение этих компетенций не только конечный результат, но и путь развития андрагога.

Роли педагога в образовании взрослых.

Продолжим исследование содержания деятельности андрагога через призму его ролевого поведения – проявления компетенций в реальных действиях.

Прежде всего это роли связанные с обеспечением перемещения знаний и формированием представлений – они являются составными частями позиции андрагога и приближены к тем ролям, которые присущи академическому преподавателю.

Интеллектуальная самостоятельность слушателей подчеркивается позицией «андрагога как равного». Занимая эту позицию, он также реализует две роли – **вождение (гид) и выращивание**.

Вождение: андрагог как специалист обеспечивающий понимание обучающимися идей курса и друг друга.

Выращивание: андрагог обеспечивает более глубокое понимание обсуждаемых в дискуссиях идей и инструментов курса за счет опоры на личный опыт обучающихся, их установки, ценности и смыслы.

Реализация этих позиций показывает как андрагог поддерживает стремление слушателей к высказыванию собственных мнений и суждений, соотнесению обсуждаемых идей и концепций со своим реальным опытом.

Обобщенный портрет педагога, работающего с обучающимися взрослыми, можно представить через расшифровку того, что он должен знать, что он должен уметь и каким он должен быть. Представим данный портрет в виде таблицы 3.

Таблица 3 – Модель компетентности педагога, работающего со взрослыми

Уровни компетентности	Компетенции
<i>Должен знать</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Целостную концепцию и материал преподаваемого предмета • Комплекс вопросов и проблем в предметной области по специализации • Основы андрагогики и тьюторской деятельности • Актуальные проблемы образования взрослых • Виды и технологию общего проектирования различных форм совместной деятельности преподавателя и обучающихся

Окончание таблицы 3

Уровни компетентности	Компетенции
<i>Должен уметь</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Осуществлять все виды учебных занятий по образовательной программе • Использовать эффективные интенсивные техники обучения • Использовать ИКТ • Организовывать учебную деятельность обучающихся взрослых • Организовать рефлексию освоения содержания программы и способов деятельности • Управлять командой, конфликтом в ходе обучения • Исследовать потребности, возможности и ограничения как обучающихся, так и собственные, а также реальные условия обучения • Вовлекать обучающихся в учебный процесс, создавая и поддерживая их мотивацию • Исследовать изменения образовательных потребностей и проблем обучающихся • Консультировать по самообразованию • Осуществлять процедуру целеполагания • Владеть технологией проектирования • Намечать линии развития компетентности отдельных обучающихся и учебной группы в целом и воплощать их в проектах учебного модуля и конкретных учебных занятий • Наполнять методическим инструментарием проекты конкретных учебных занятий
<i>Должен быть</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Устойчивым к стрессам • Открытым к новому и к другим людям • Эрудированным • С хорошими коммуникативными способностями • С адекватной самооценкой • Способным адекватно реагировать на происходящее в процессе образовательной деятельности • Способным понимать и учитывать чужое мнение • Способным к рефлексии деятельности в образовательном процессе • Способным к критическому мышлению • Способным к передаче знаний и опыта • Способным к исследованию • Способным к системному мышлению • Способным к проектной деятельности.

Данную таблицу можно использовать в качестве средства для оценки собственных компетенций в области обучения взрослых, построив свою (индивидуальную) траекторию развития профессионализма как педагога-андрагога.

Вопросы для контроля (самоконтроля) к лекции 3:

1. Дайте определение «андрагогики» как отрасли науки.
2. Раскройте этапы развития теории и практики обучения взрослых.
3. Перечислите и прокомментируйте современные направления развития образования взрослых в контексте становления системы непрерывного образования.
4. Взрослый человек как субъект обучения: перечислите характеристики субъекта обучения и айте сравнительную характеристику традиционного и андрагогического прочтения позиции обучающегося.
5. Выделите особенности обучающихся исходя из периодизации «этапов взрослости».
6. Раскройте трудности и препятствия в образовании взрослых.
7. Дайте развернутую характеристику основных принципов обучения взрослых.
8. Опишите модель обучения взрослых, разработанную на основе цикла обучения Д. Колба и Р. Фрайя.
9. Какие технологии наиболее эффективно использовать при организации обучения взрослых и почему?
10. На основе какого подхода наиболее целесообразно строить содержание непрерывного образования?
11. Профессия андрагога: сущность, содержание деятельности.
12. Многообразие позиций андрагога.
13. Показатели эффективности работы андрагога.

Лекция 4 Краткое изложение основ дисциплины «Педагогика и андрагогика»

Цель: В краткой форме представить особенности обучение взрослых, учет которых позволит педагогу более эффективно осуществлять обучение взрослых.

План лекции:

- 4.1 Сравнительная характеристика обучения взрослых и молодежи.
- 4.2 Особенности обучения взрослых.
- 4.3 Факторы, влияющие на процесс обучения взрослых.
- 4.4 Эффективные методы обучения взрослых.
- 4.5 Контрольные вопросы к лекции 4.

Ключевые понятия: андрагогика, андрагог, взрослый, обучение в течение всей жизни, непрерывное профессиональное образование, принципы обучения взрослых, особенности обучения взрослых.

4.1 Сравнительная характеристика обучения взрослых и молодежи

В педагогической модели, рассчитанной на детей, учащийся полностью зависит от преподавателя. В ней цели, содержание и результаты обучения определяются преподавателем. Взрослый же должен играть **ведущую** роль в процессе своего обучения. При этом существенную роль играет прошлый опыт обучаемого. **В ходе обучения этот опыт может быть не только проблематизирован, но и актуализирован. Особенно большое значение это имеет в процессе профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации.**

Готовность взрослого к обучения (в отличие от детей) формируется исходя из его внутренней осознанной потребности (показано в таблице 4).

В педагогической модели, нацеленной на обучение детей, знания приобретаются прок. Взрослому скорее нужны не знания, а новые схемы деятельности для того, чтобы стать более компетентным и изменить траекторию своей профессиональной карьеры.

Таблица 4 – Сравнительная характеристика педагогики и андрагогики

Параметры сравнения	Педагогика	Андрагогика
Самоконцепция	Зависимость учащегося	Увеличение самонаправленности, самостоятельности
Опыт	Незначительный	Обучающиеся – богатый источник обучения
Временная перспектива	Отсроченное применение	Немедленность применения
Диагноз потребностей	Осуществляет педагог	Взаимное самоосмысление
Планирование	Осуществляет педагог	Механизм для взаимного планирования
Формулирование целей	Осуществляет педагог	Взаимные переговоры

4.2 Особенности обучения взрослых

Основные правила организации обучения взрослых:

- 1 Взрослому принадлежит ведущая роль в процессе обучения.
- 2 Взрослый человек стремится к самостоятельности, самоорганизации, самоуправлению во все сферах жизни, в том числе и в учебе.
- 3 Взрослый обладает опытом, который может быть использован как при его обучении, так и при обучении коллег.
- 4 Взрослый человек обучается при решении важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.
- 5 Взрослый рассчитывает на немедленное применение результатов обучения.
- 6 У взрослого обучающегося много ограничений в учебе (социальные, временные, финансовые, профессиональные и др.).
- 7 В обучении взрослый предпочитает совместную деятельность обучаемого и обучающего.

При обучении взрослых необходимо учитывать следующие особенности:

- взрослым навязывать обучение невозможно: взрослые люди должны захотеть учиться;
- взрослые будут изучать только то, что им необходимо;
- взрослые люди учатся в процессе работы;

- учеба взрослых людей концентрируется на проблемах;
- на учебу взрослых оказывает влияние предшествующий опыт привычки, стереотипы профессиональной и учебной деятельности;
- взрослые лучше обучаются в неформальной обстановке;
- взрослые похожи на детей: они тоже любят разнообразие в обучении;
- конкуренция негативно влияет на обучение взрослых;
- взрослых людей не нужно оценивать. Зачеты, экзамены – это для взрослых людей, по меньшей мере, неприятно.
- у взрослых имеются мнения о том, чему их учат.
- взрослые имеют тенденцию связывать то, чему их учат с тем, что они уже знают.
- взрослым нужно активно принимать участие в учебном процессе.

Взрослые различаются по темпу и характеру восприятия нового материала (показано в таблице 5).

Таблица 5 – Типология обучающихся по усвоению материала

Новаторы	Рано усваивающие	Раннее большинство	Позднее большинство	Отстающие
<p>Обычно около 2,5 % населения.</p> <p>Любящие риск.</p> <p>Способные справиться с неопределенностью.</p> <p>Их могут считать «необычными» по мышлению, думают абстрактно</p> <p>Должны иметь средства (возможности) для того, чтобы быть новатором</p>	<p>Люди, достигающие высот.</p> <p>Менее догматичны.</p> <p>С высшим образованием.</p> <p>Думают абстрактно</p> <p>Предпочитают науку и технологию</p> <p>Имеют деловой подход к принятию решений</p> <p>Обычно около 15% населения</p>	<p>Обдумывающие</p> <p>Не лидер мнения</p> <p>Хорошо интегрируются в систему</p> <p>Усваивают материал не много раньше среднего уровня</p> <p>Обычно около 35% населения</p>	<p>Скептики</p> <p>Им надо, чтобы убрали весь риск и неопределенность</p> <p>Усваивают из-за экономической необходимости</p> <p>Обычно около 35% населения</p>	<p>Около 15% населения</p> <p>Отсутствие ресурсов</p> <p>Ссылки на множество традиций и историю как на причины за свои действия</p> <p>Люди с узким кругозором</p>

Типы обучающихся в зависимости от мотивации учебной деятельности

- Обучающиеся, ориентированные на цель – эти люди используют образование для достижения четких задач
- Обучающиеся, ориентированные на деятельность – те взрослые люди, которые принимают участие в обучении для знания, а также для социального контакта и человеческих отношений.
- Обучающиеся, ориентированные на учебу – те обучающиеся, которые ищут знания ради знания.

Как можно повлиять на мотивацию?

- Стимулируя любопытство
- Демонстрируя полезность
- Гарантируя небольшой риск для обучающихся
- Определяя потребности

4.3 Факторы, влияющие на процесс обучения взрослых

Усвоение материала происходит наиболее эффективно в условиях:

- Простоты изложения.
- Безопасности (отсутствия риска порицания за неправильный ответ).
- Разносторонности.
- Гибкости.
- Обслуживания актуальных потребностей практики (профессиональной деятельности).

Что удерживает взрослого человека от обучения:

В зрелом возрасте у вас больше опыта и зрелости для более эффективного, чем ранее, обучения.

Категории сдерживающих факторов обучения

- 1 Индивидуальные: семья связанные с домом проблемы.
- 2 Тревоги по поводу оплаты за обучение.
- 3 Вопросы по поводу перспективности обучения ценность целесообразность качество.
- 4 Негативное восприятие ценности обучения.
- 5 Отсутствие мотивации безразличие к учебе вообще.
- 6 Отсутствие уверенности в своих способностях.
- 7 Несовместимость время место.

Взрослым можно приказать идти на занятия, но их нельзя принудить силой учиться.

Что мотивирует взрослого обучающегося? Тип обучающегося оказывает влияние на мотивацию взрослых.

Три основные типа обучающихся:

- это обучающиеся, ориентированные на цель;
- обучающиеся, ориентированные на деятельность;
- обучающиеся, ориентированные на учебу.

Человек может переходить из одного типа в другой при различных ситуациях, и часто взрослый обучающийся заключает в себе несколько типов обучающихся. Взрослых обучающихся можно заинтересовать учебой. Если вам удастся развить интерес к дисциплине, продемонстрировать на ранней стадии, что обучение будет полезным, а также гарантировать малый риск. Иногда определение позитивных и негативных ожиданий обучающихся может прояснить ситуацию и увеличить участие.

Обучение взрослых сосредотачивается на проблеме. Так как многие взрослые желают обучаться, чтобы справиться с событиями, меняющими жизнь, такими как новая работа, продвижение по службе, новые технологии, развод, женитьба и т. д..

Сдерживающие факторы. Существует много потенциальных препятствий, которые могут затронуть участие взрослого в учебных программах. Сдерживающие факторы – это многообъемное понятие, которое охватывает группы признаков, и на эти признаки влияет понимание будущего учащегося важности этих признаков. Влияние этих признаков на поведение участников меняется согласно индивидуальным характеристикам и жизненным обстоятельствам.

В андрагогике ведущими являются не репродуктивные, а инновационные технологии.

Если в педагогике в основном творит педагог, в андрагогике – обучающийся, а преподаватель помогает ему. Итак, в обучении взрослых преподаватель берет на себя функцию помощника.

В ситуациях обучения взрослых преподавание должно быть более направлено на обучающегося. Учебные мероприятия должны быть менее официальными, и преподаватели должны использовать большее разнообразие методов обучения. Должно больше быть использовано групповое обсуждение и групповая работа. Надо быть готовым корректировать учебное содержание в ответ на пожелания студентов.

4.4 Эффективные методы обучения взрослых

С чего начать обучение:

- Спросите обучающихся о том, что они уже знают.
- Обращайтесь с обучающимися, как с личностями.
- Будьте им помощником.
- Приспособьте скорость обучения к скорости усвоения обучающихся.
- Не пытайтесь конкурировать с обучающимися.

Стратегии борьбы с препятствиями.

Преодоление низкой самооценки и негативного отношения к образованию. (Дать возможность получить образование при низком уровне риска или угрозы)

Повысить самооценку (Более положительный личный опыт на ранней стадии обучения. Поддержка супруги и семьи обучающегося взрослого).

Преодоление ситуативных и ведомственных препятствий (Договоренность с администрацией, скользящий график, продленные часы, студенческие службы, транспорт, детский сад).

«Дистанционное» преподавание (посредством телевизионной связи).

Эффективная коммуникация (своевременная и подходящая информация, ожидания и тревоги слушателей, на которых ориентировано обучение).

Изменение среды обучения:

- физическая: освещение, звук, температура, оснащенность;
- психологическая: язык, уровень образования, свобода выражения идей и мнений коррективировка содержания в ответ на пожелания студентов , отсутствие опасности;
- оценка (оценка – это не конец, а начало).

Типы оценки: неформальная; полужформальная; формальная или научное исследование.

Зачем оценивать?

- Для совершенствования вашего преподавательского мастерства.
- Для определения, работают ли новые методы.
- Подходящим образом модифицировать новые методы.
- Для гарантии того, что учебные цели были достигнуты.
- Для улучшения планирования учебной деятельности.
- Для подтверждения ценности учебной программы.
- Для обоснования расширения или прекращения программ.

Этапы хорошей оценки.

- Решите, что вы хотите оценивать:

Преподавателя, обучающихся, средства, уровень знания спецдисциплины, другое?

Удостоверьтесь, что задачи вашей оценки определены и измеримы.

Определенные: Способность печатать 45 слов в минуту всего с 4 ошибками.

Неопределенные: Использование печатной машинки.

- Решите, какой способ использовать. Тесты, масштабный метод, контрольные ведомости, описи, опросы, анкеты, записи, отчеты, внешних наблюдателей.

- Соберите данные.
- Проанализируйте данные.
- Используйте данные.

Эффективные методы обучения.

Мозговая атака (шторм мозга) – целью является сбор большого количества идей или решений проблемы. Обычно, когда члены группы предлагают идеи, их записывают для группы, чтобы видеть, как одна идея может зажечь другие идеи. Первоначально не разрешается критиковать чью-либо идею. Иногда идея может звучать нелепо, но это может быть началом практического решения. Как только будут выдвинуты несколько идей, их можно будет критически проанализировать всей группе. Это великолепная техника для выявления творчества как в маленьких, так и в больших группах.

Группы краткого обсуждения (группы жужжания) – группы обсуждения полезны при вынесении обсуждения в большие группы. Основная группа делится на маленькие группы в 3–6 человек на короткое время для того, чтобы обсудить тему или решить проблему. Выбирается человек, который записывает обсуждение и сообщает основной группе. При использовании этой техники преподаватель должен сделать цель группы обсуждения ясной, написав проблему или вопрос обсуждения. Эта техника может быть полезной в качестве разогрева, чтобы позволить людям познакомиться друг с другом в маленьких группах. Группа обсуждения наиболее полезна для ситуаций, при которых требуется быстрая реакция в простом задании.

Изучение конкретных ситуаций – посредством изучения конкретного случая членам группы может быть представлена в письменной форме информация относительно действительно жизненной ситуации, члены группы в свою

очередь могут анализировать различные аспекты проблемы и предложить решения. Можно применять изучение конкретного случая на индивидуальной или групповой основе. Изучения обстоятельства ценны для развития критического мышления со стороны участников. Они учатся как анализировать ситуацию, предлагают хорошее рабочее решение и понимают основные проблемы, вовлеченные в данную ситуацию.

Небольшие кружки знания – этот прием полезен с небольшой группой из двенадцати или менее участников, давая возможность всем членам группы высказывать мысли и идеи по дисциплине. Участники должны сидеть по кругу лицом друг к другу, так чтобы всех можно было слышать. Руководитель должен поставить перед группой вопрос и задать его таким образом, чтобы на него нельзя было ответить да или нет. Затем попросите каждого участника кратко объяснить свою позицию, чувства или мнения. С большими группами такая же техника может быть использована делением группы на маленькие подгруппы. В таком случае должен быть назначен человек, делающий записи, и он должен сообщить об этом основной группе. При таком приеме ни один человек не пропустит свою очередь или вклад в общее дело до тех пор пока не будет его очередь. Никому не позволяется критиковать чью-либо идею. Для успешного применения этого приема все члены группы должны чувствовать себя спокойно во время представления своих идей.

Обсуждение – это техника совместного получения знания, идей и мнений о дисциплине для того, чтобы узнать новую информацию или разрешить проблему. Для лучших результатов группы должны быть ограничены не более шестью человек. Это даст возможность максимального участия. Подобно группе жужжания, группам обсуждения нужен лидер, человек, делающий записи, хорошо поставленный вопрос или проблема, и отчет для основной группы. В отличие от группы жужжания, ожидается более глубокий ответ, следовательно, обычно требуется более длительный период времени.

4.5 Вопросы для контроля (самоконтроля) к лекции 4:

- 1 Перечислите основные особенности обучения взрослых?
- 2 Каковы ключевые отличия педагогической и андрагогической моделей обучения?
- 3 На какие типы можно разделить взрослых обучающихся и каковы особенности организации обучения данных типов?
- 4 Перечислите правила обучения взрослых.

5 Перечислите факторы позитивно и негативно влияющие на процесс обучения взрослых.

6 Какие методы обучения наиболее продуктивны в организации обучения взрослых и почему?

Лекция 5 Профессиональная педагогика для преподавателей

Цель лекции – сформировать целостные представления о современной организации процесса обучения рабочих и специалистов.

План лекции:

5.1 Общая характеристика процесса обучения.

5.2 Основные организационные методы и формы профессионального обучения.

5.3 Подготовка преподавателя теоретического обучения к учебным занятиям.

5.4 Организация контроля в процессе обучения.

5.5 Развивающие педагогические технологии.

5.6 Вопросы для контроля (самоконтроля) к лекции 5.

Ключевые понятия: дидактика, процесс обучения, методы и формы обучения, контроль, планирование занятий, методическая работа преподавателя, требования к педагогу, ФГОС.

5.1 Общая характеристика процесса обучения

Понятие о дидактике*.

Дидактика одновременно наука и теоретическая, и прикладная. Дидактика определяет цель и содержание образования и обучения, разрабатывает формы, методы и организацию учебной работы, общие принципы создания и использования дидактических средств. Дидактика изучает также законы, закономерности и тенденции учебного процесса, проблемы источников и методов исследования вопросов обучения и образования. Она имеет связь с другими науками: гносеологией, психологией, кибернетикой, социологией, историей педагогики и с другими педагогическими науками.

Объект дидактики – обучение. **Предмет дидактики** – связь преподавания (деятельности преподавателя) и обучения (познавательной деятельности обучающихся), их взаимосвязь.

Основные вопросы дидактики:

- сущность и структура процесса обучения;
- содержание образования;
- принципы обучения;

* Дидактика – составная часть педагогики, наука об обучении, исследующая законы, закономерности, принципы и средства обучения.

- методы обучения;
- формы организации обучения;
- средства обучения.

Структурное представление о дидактике представлено на рисунке 11 и слайде 11.

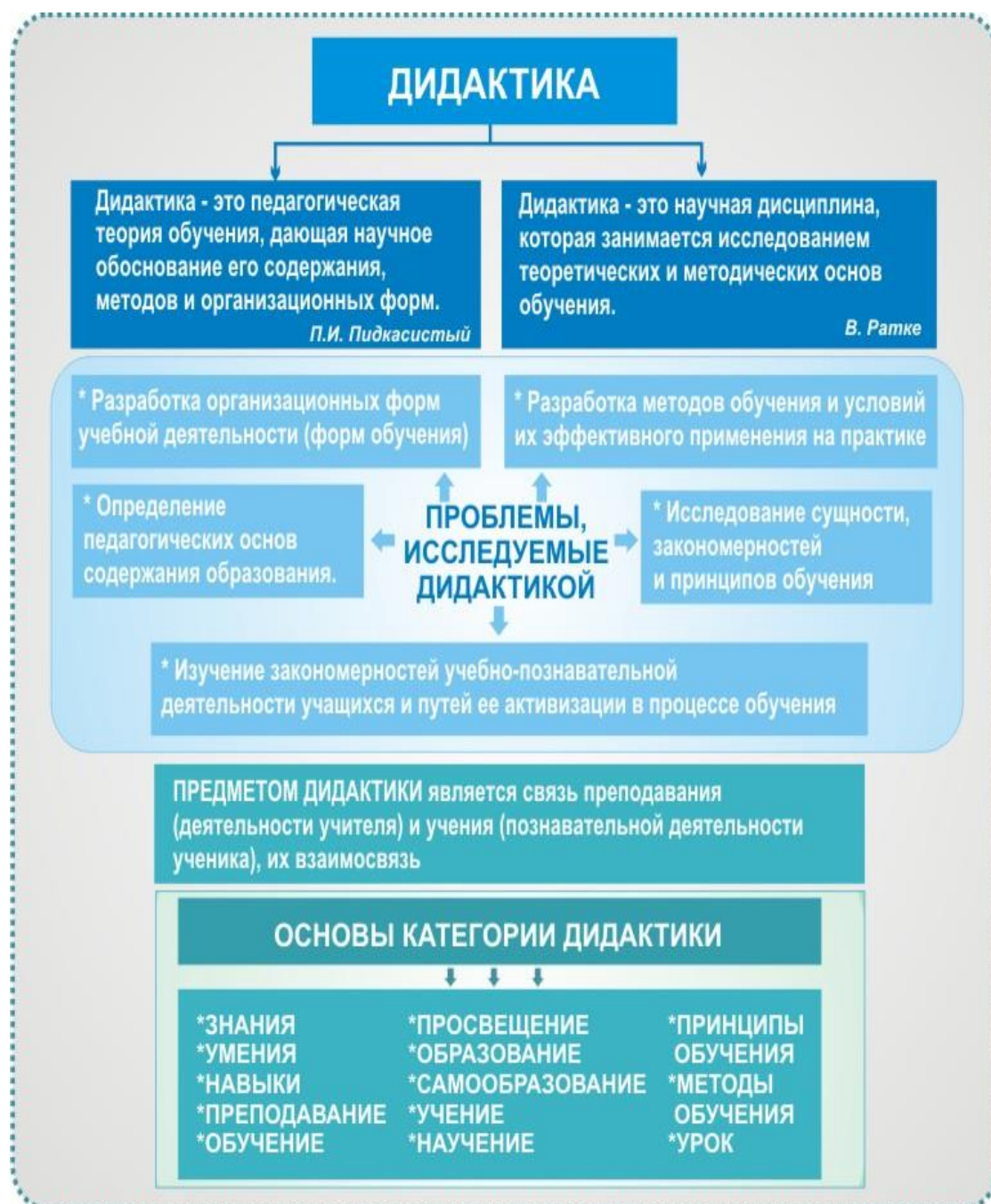


Рисунок 11 – Предмет, проблемы и основные категории дидактики

Процесс обучения призван активизировать деятельность обучающихся, максимально способствовать тому, чтобы раскрылись их творческие способности. Для него характерна двусторонность: с одной стороны, в нем принимает

участие педагог, с другой стороны - обучающиеся, овладевающий новыми знаниями. Процесс обучения будет эффективным только в том случае, если обучающий и обучающиеся будут активно взаимодействовать между собой.

Основные задачи процесса обучения

Процесс обучения – система, обладающая целостностью. Процесс обучения как система состоит из следующих составных частей: цели обучения, деятельность преподавателя, деятельность обучаемых, конечный результат. К переменным слагаемым этого процесса принадлежат средства управления: это и содержание изучаемого материала, и методы, применяемые в процессе обучения, и наглядные, учебные, технические пособия, учебники (материальные средства), ТСО, и организационные формы обучения, представляющие собой учебную деятельность обучающихся.

Задачи, стоящие перед процессом обучения:

- четкая и продуманная организация деятельности обучаемых в процессе овладения научными знаниями, приобретения новых навыков;
- постоянное стимулирование познавательной и учебной деятельности у обучающихся;
- работа над развитием памяти, мышления, творческих способностей;
- формирование научного взгляда на мир, нравственное и эстетическое воспитание;
- работа над совершенствованием приобретенных во время обучения умений и навыков.

Основные принципы обучения

Принципы обучения – это исходные дидактические положения, которые отражают протекание объективных законов и закономерностей процесса обучения и определяют его направленность на развитие личности. В принципах обучения раскрываются теоретические подходы к построению учебного процесса и управлению им. Они определяют позиции и установки, с которыми преподаватели подходят к организации процесса обучения и к поиску возможностей его оптимизации.

Наиболее полно принципы обучения были сформулированы К. Д. Ушинским:

Принцип научности. Познание действительности может быть верным и неверным. Обучение должно быть основано на базе официальных научных концепций и использовать научные методы познания.

Принцип систематичности. От педагога требуется последовательность в изложении материала для того, чтобы обучающийся мог представить себе реальные отношения, связи предметов, явлений.

Принцип доступности и посильности.

Обучение должно быть связано с индивидуальными особенностями обучающегося, с его личным опытом, уже имеющимися знаниями и умениями. В противном случае материал не будет усвоен.

Принцип наглядности. Принцип, введенный в педагогику Я. А. Коменским и Песталоцци. Одним из необходимых элементов обучения является создание зрительных образов, моделей, изображающих или имитирующих те или иные изучаемые явления.

Принцип сознательности и активности. В процессе обучения обучающийся должен сознательно воспринимать предлагаемый материал. Преподаватель должен ставить осознанные цели и развивать в обучающихся познавательную активность.

Принцип прочности знаний. Поскольку памяти человека свойственно забывать информацию, преподаватель должен добиваться прочных знаний, умений и навыков.

Принцип индивидуализации обучения помогает определить ту норму знаний и развития обучающихся, которую позволяет ставить и разрешать конкретные задачи обучения.

Основные понятия дидактики: «методика», «методы», «средства», «форма».

Методика обучения – это совокупность методов, с помощью которых происходит целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения знаниями, умениями и навыками.

Метод обучения (от греч. – путь) – процесс взаимодействия между преподавателем и обучающимися, в результате которого происходит передача и усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных содержанием обучения.

Прием обучения (обучающий прием) – кратковременное взаимодействие между преподавателем и обучающимися, направленное на передачу и усвоение конкретного знания, умения, навыка.

Форма организации обучения – это способ упорядочивания взаимодействия участников обучения, способ его существования.

Внутрифирменное обучение.

Осуществление процесса проходит через ряд обязательных этапов. Этапы внутрифирменного обучения отражают его сложную неоднородную многопроцессную структуру. Их цель – учесть все значимые, узловые моменты в организации процесса обучения, в которых процесс может изменить свое направление (точки бифуркации). Концепции разбиения внутрифирменного обучения на этапы у различных авторов по существу совпадают, они обычно содержат семь этапов. Один из наиболее распространенных подходов:

- определение потребностей обучения;
- формирование бюджета обучения;
- определение целей обучения – определение критериев оценки его эффективности;
- определение содержания программ и выбор форм и методов обучения;
- процесс обучения;
- реализация профессиональных навыков и знаний;
- оценка эффективности обучения.

Рассмотренные этапы обучения отражают классический подход, в соответствии с которым оценка эффективности является заключительным этапом внутрифирменного обучения, она осуществляется после завершения обучения по критериям, выделенным в начале процесса при определении целей обучения.

5.2 Основные организационные методы и формы профессионального обучения

Методы организации учебно-познавательной деятельности: словесные, наглядные, практические: репродуктивные и проблемно-поисковые; индуктивные и дедуктивные и др.

Методы стимулирования учебно-познавательной деятельности: познавательные игры, учебные дискуссии, методы эмоционального воздействия.

Методы закрепления изучаемого материала: беседа, работа с учебным пособием. Методы самостоятельной работы обучающихся по осмыслению и усвоению нового материала: работа с учебным пособием, творческие работы, лабораторные работы.

Методы учебной работы по выработке умений и навыков применения знаний на практике: задания (упражнения), лабораторные занятия.

Методы проверки и оценки знаний, умений и навыков обучающихся.

Существенной составляющей педагогических технологий являются **методы обучения** – способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся.

В педагогической литературе нет единого мнения относительно роли и определения понятия «метод обучения». Так, Ю.К. Бабанский считает, что «методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования». Т.А. Ильина понимает под методом обучения «способ организации познавательной деятельности обучающихся». В истории дидактики сложились различные классификации методов обучения, наиболее распространенными из которых являются:

По внешним признакам деятельности преподавателя и обучающихся методы обучения подразделяются на: лекцию; беседу; рассказ; инструктаж; демонстрацию; упражнения; решение задач; работу с книгой (показано на рисунке 12 и слайде 12).



Рисунок 12 – Методы обучения по внешним признакам деятельности преподавателя и обучающихся

По источнику получения знаний методы подразделяются на:

- словесные;
- наглядные;
- демонстрация плакатов, схем, таблиц, диаграмм, моделей;
- использование технических средств;
- просмотр видеофильмов;
- практические: практические задания;
- тренинги;
- деловые игры;
- анализ и решение конфликтных ситуаций и т.д. (показано на рисунке 13

и слайде 13).



Рисунок 13 – Методы обучения по источникам получения знаний

По степени активности познавательной деятельности обучающихся методы обучения подразделяются на (показано на рисунке 14 и на слайде 14):

- объяснительный;
- иллюстративный;
- проблемный;
- частично-поисковый;
- исследовательский.



Рисунок 14 – Методы обучения по степени активности познавательной деятельности обучающихся

По логичности подхода методы обучения подразделяются на (показано на рисунке 15 и на слайде 15):

- индуктивный;
- дедуктивный;
- аналитический;
- синтетический.



Рисунок 15 – Методы обучения по логичности подхода

Наиболее популярна классификация методов обучения, составленная по критерию степени самостоятельности и творчества в деятельности обучающихся. Поскольку успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучающихся, от характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества и должны служить важным критерием выбора метода. В этой классификации предложено выделить пять методов обучения:

- объяснительно-иллюстративный метод;
- репродуктивный метод;
- метод проблемного изложения;
- частично-поисковый, или эвристический, метод;
- исследовательский метод.

В каждом из последующих методов степень активности и самостоятельности в деятельности обучающихся нарастает.

Объяснительно-иллюстративный метод обучения – метод, при котором обучающиеся получают знания на лекции, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, обучающиеся остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления.

Репродуктивный метод обучения – метод, где применение изученного осуществляется на основе образца или правила. Здесь деятельность обучающихся носит алгоритмический характер, т.е. выполняется по инструкциям,

предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

Метод проблемного изложения в обучении – метод, при котором, используя самые различные источники и средства, преподаватель, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Обучающиеся как бы становятся свидетелями и соучастниками научного поиска.

Частично-поисковый, или эвристический, метод обучения заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством преподавателя, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется преподавателем или самими обучающимися на основе работы над программами (в том числе и компьютерными) и учебными пособиями.

Исследовательский метод обучения – метод, в котором после анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования.

Применение каждого метода обучения обычно сопровождается приемами и средствами. При этом **прием обучения** выступает лишь элементом, составной частью метода обучения, а **средствами обучения** (педагогические средства) являются все те материалы, с помощью которых преподаватель осуществляет обучающее воздействие (учебный процесс).

Педагогические средства далеко не сразу стали обязательным компонентом педагогического процесса. Долгое время традиционные методы обучения базировались на слове, но «эпоха мела и разговора кончилась», в связи с ростом информации, технологизации общества возникла необходимость использовать другие средства обучения, например технические. К педагогическим средствам относятся (показано на рисунке 16 и слайде 16):

- учебно-лабораторное оборудование;
- учебно-производственное оборудование;

- дидактическая техника;
- учебно-наглядные пособия;
- технические средства обучения и автоматизированные системы обучения;
- компьютерные классы;
- организационно-педагогические средства (учебные планы, экзаменационные билеты, карточки-задания, учебные пособия и т.п.).

К педагогическим средствам относятся:

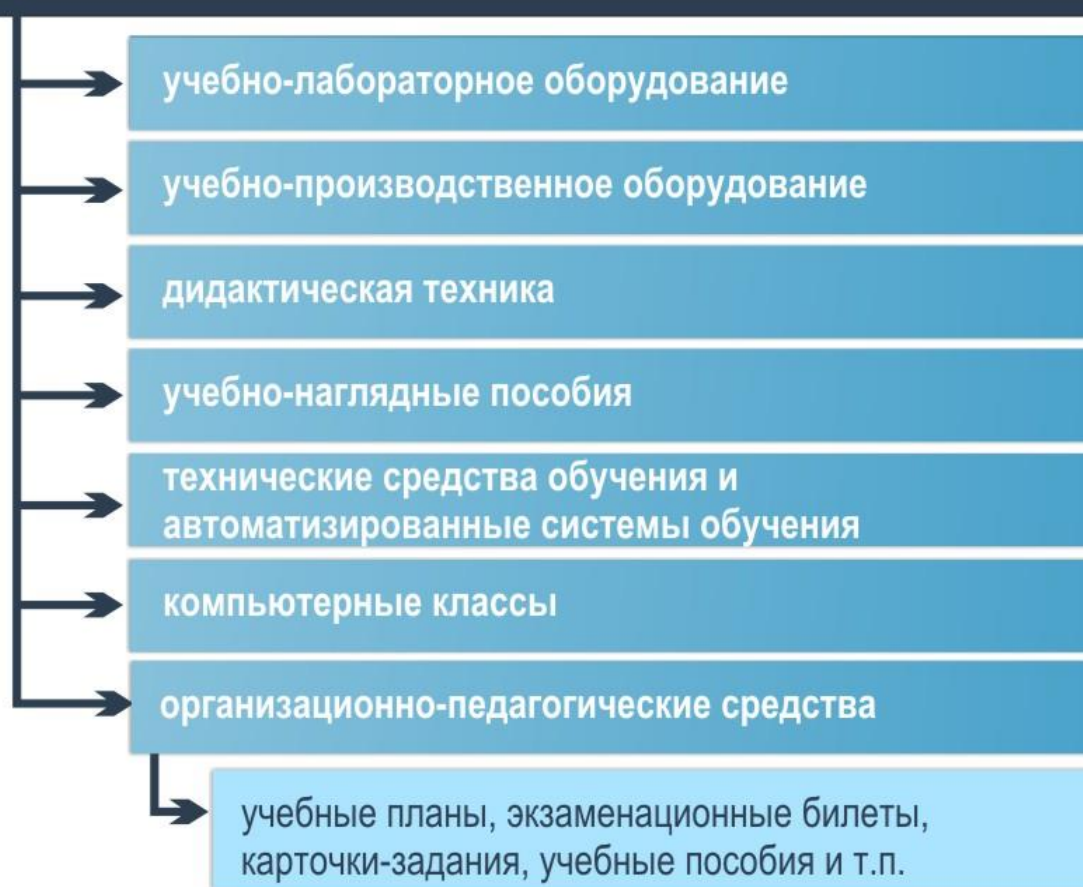


Рисунок 16 – Педагогические средства

Форма обучения (или педагогическая форма) – это устойчивая завершенная организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов. В педагогике все формы обучения по степени сложности подразделяются на:

- простые;
- составные;
- комплексные.

Простые формы обучения построены на минимальном количестве методов и средств, посвящены, как правило, одной теме (содержанию). К ним относятся: беседа, экскурсия, зачет, экзамен, лекция, консультация, диспут, «бой эрудитов» и т.п.

Составные формы обучения строятся на развитии простых форм обучения или на их разнообразных сочетаниях, это: урок; конкурс профессионального мастерства; трудовой десант; конференция; КВН и т.п.

Например, урок может содержать в себе беседу, викторину, инструктаж, опрос, доклады и пр.

Комплексные формы обучения создаются как целенаправленная подборка (комплекс) простых и составных форм.

5.3 Подготовка преподавателя теоретического обучения к учебным занятиям

Урок как основная форма организации обучения.

Основной организационной формой обучения в современной школе является **урок**.

Урок – форма организации обучения, при которой занятия проводит преподаватель с группой обучающихся постоянного состава, одного возраста, уровня подготовки, в течение определенного времени и в соответствии с расписанием

Урок имеет следующие особенности:

- является завершенной и ограниченной во времени частью учебного процесса, во время которого решаются определенные учебно-воспитательные задачи;
- каждый урок включается в расписание и регламентируется во времени и по объему учебного материала;
- в отличие от других форм организации обучения является постоянной формой, обеспечивающей систематическое усвоение обучающимися знаний, умений и навыков;
- посещение уроков обязательно для всех обучающихся, поэтому они изучают систему знаний, разделенных поурочно, в определенной логике;
- является гибкой формой организации обучения, которая позволяет использовать различные методы, организовывать фронтальную, групповую и индивидуальную деятельность обучающихся;

– совместная деятельность преподавателя и обучающихся, а также общение большой постоянной группы обучающихся создает возможности для сплочения группы обучающихся;

– способствует формированию познавательных качеств личности (активности, самостоятельности, интереса к знаниям).

Классификации уроков посвящено много научных работ. На сегодняшний день эта проблема остается спорной в современной дидактике. Структура урока, довольно обстоятельно разработанная М.И. Махмутовым, в какой-то степени снимает ведущиеся в дидактике споры по этому вопросу. М.И. Махмутов в своей работе, предлагает классифицировать уроки по цели организации, детерминированной общедидактической целью, характером содержания изучаемого материала и уровнем обученности обучающихся.

В соответствии с этим подходом выделяются следующие пять типов уроков:

- уроки изучения нового учебного материала (1-й тип);
- уроки совершенствования знаний, умений и навыков (сюда входят уроки формирования умений и навыков, целевого применения усвоенного и др.) (2-й тип урока);
- уроки обобщения и систематизации (3-й тип);
- комбинированные уроки (4-й тип);
- уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков (5-й тип).

Урок изучения нового материала.

Целью данного типа урока является овладение обучающимися новым материалом. Далее приводим виды уроков, применяемые в рамках этого типа уроков: **урок-лекция, урок-семинар, киноурок, урок теоретических и практических самостоятельных работ** (исследовательского типа), **урок смешанный** (сочетание различных видов урока на одном уроке). Общим для всех этих видов уроков является то, что время урока отводится на работу обучающихся с новым материалом, в ходе которой применяются всевозможные приемы активизации познавательной деятельности обучающихся: придание изложению нового материала проблемного характера, использование учителем ярких примеров, фактов, подключение обучающихся к обсуждению их, подкреплению тех или иных теоретических положений собственными примерами и фактами, использование наглядно-образного материала и технических средств обучения.

Урок совершенствования знаний, умений и навыков.

Основные дидактические задачи, которые решаются на этих уроках, в основном сводятся к следующим:

- а) систематизация и обобщение новых знаний;
- б) повторение и закрепление ранее усвоенных знаний;
- в) применение знаний на практике для углубления и расширения ранее усвоенных знаний;
- г) формирование умений и навыков;
- д) контроль за ходом изучения учебного материала и совершенствования знаний, умений и навыков.

В большинстве классификаций этот тип урока разбивают на несколько типов: **уроки закрепления изучаемого материала; уроки повторения; уроки комплексного применения знаний, умений и навыков; уроки формирования умений и навыков и др.**

Видами этого типа уроков являются: а) **уроки самостоятельных работ** (репродуктивного типа — устных или письменных упражнений); б) **урок-лабораторная работа**; в) **урок практических работ**; г) **урок-экскурсия**; д) **урок-семинар**.

Урок обобщения и систематизации.

Урок этого типа нацелен на решение двух основных дидактических задач — установление уровня овладения обучающимися теоретическими знаниями и методами познавательной деятельности по узловым вопросам программы, имеющим решающее значение для овладения дисциплиной в целом, и проверки и оценки знаний, умений и навыков обучающихся по всему программному материалу, изучаемому на протяжении периода обучения.

Психологически такие уроки стимулируют обучающихся к систематическому повторению больших разделов, крупных блоков изучаемого материала, позволяют им осознать его системный характер, раскрыть способы решения типовых задач и постепенно овладевать опытом их переноса в нестандартные ситуации при решении возникающих перед ними новых задач.

Уроки обобщения и систематизации предусматривают все основные виды уроков, которые применяются в рамках всех пяти типов уроков.

Комбинированный урок.

Это наиболее распространенный тип урока в существующей практике работы образовательных организаций. На нем решаются дидактические задачи

всех предыдущих трех типов уроков, описанных выше. Отсюда он и получил свое название – **комбинированный**.

В качестве основных элементов этого урока, составляющих его методическую подструктуру, являются:

- организация обучающихся к занятиям;
- повторение и проверка знаний обучающихся, выявление глубины понимания и степени прочности всего изученного на предыдущих занятиях и актуализация необходимых знаний и способов деятельности для последующей работы по осмыслению вновь изучаемого материала на текущем уроке;
- введение преподавателем нового материала и организация работы обучающихся по его осмыслению и усвоению;
- первичное закрепление нового материала и организация работы по выработке у обучающихся умений и навыков применения знаний на практике;
- задание домашнего задания и инструктаж по его выполнению;
- подведение итогов урока с выставлением поурочного балла, оценки за работу отдельным обучающимся на протяжении всего урока.

Эффективность и результативность комбинированного урока зависят не от абсолютизации его структуры, а от четкого определения целевых установок урока, от ответа преподавателя на вопрос о том, чему он должен научить обучающихся, как использовать занятия для разумной организации их деятельности.

Хороший урок – это тот урок, где царит деловая творческая обстановка, где желания у обучающихся размышлять – бьют ключом, где они охотно вступают в диалог с преподавателем, друг с другом, авторами тех или иных теоретических концепций и пожеланий, не боясь попасть впросак.

Уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков.

Уроки этого типа предназначены для оценки результатов обучения, уровня усвоения обучающимися теоретического материала, системы научных понятий изучаемого курса, сформированности умений и навыков, опыта учебно-познавательной деятельности обучающихся, установления диагностики уровня обученности обучающихся и привнесения в технологию обучения тех или иных изменений, коррекции в процессе обучения в соответствии с диагностикой состояния обученности обучающихся. Видами урока контроля и коррекции могут быть: **устный опрос** (фронтальный, индивидуальный, групповой); **письменный опрос** (диктанты, решения задач и примеров и т.д.); **зачет**;

зачетная практическая (лабораторная) работа; **практикумы**; **контрольная самостоятельная работа**; **экзамены** и др.

Все эти и другие виды уроков проводятся после изучения целых разделов, крупных тем изучаемой дисциплины. Высшей формой заключительной проверки и оценки знаний обучающихся, уровня их обученности является экзамен по курсу в целом. На уроках контроля наиболее ярко проявляется степень готовности обучающихся применять свои знания, умения и навыки в познавательно-практической деятельности в различных ситуациях обучения.

После проведения уроков контроля *проводится специальный урок по анализу и выявлению типичных ошибок, недостатков в знаниях, умениях и навыках обучающихся, в организации их учебно-познавательной деятельности, которые необходимо преодолеть на последующих уроках, вносится необходимая коррекция и в деятельность обучающихся, и в деятельность преподавателя.*

В связи с усилением внимания к вопросам активизации познавательной деятельности обучающихся, привлечения их к решению поисковых и исследовательских задач в качестве самостоятельного вида урока выдвигается **проблемный урок**, который в образовательной практике приобретает весьма нестандартную структуру.

Это – уроки «погружения», уроки творчества, уроки пресс-конференции, уроки-диалоги, уроки-аукционы, межпредметные (междисциплинарные) уроки, уроки – творческие отчеты, уроки-конкурсы и многие другие.

Их главная цель – возбуждение и удержание интереса обучающихся к изучаемой теме, усвоение которой обычно связывается с той или иной степенью импровизации преподавателя на уроке.

Однако какую бы форму ни приобретали нестандартные уроки в практике работы того или иного учителя, они всегда включают в себя следующие элементы: организация обучающихся, их психологическая подготовка к активному включению в предстоящую работу – создание проблемной ситуации; формулировка проблемы, выдвижение гипотезы (предположение о том, каким может быть результат) и вариантов решения; поиск практического решения проблемы; обсуждение результатов; комментарии и обобщения преподавателя; задания на дом; окончание урока – подведение итогов работы.

Все это зависит от частнометодических задач и творчества преподавателя. Однако всегда любая методическая подструктура любого типа урока должна воплощать в себе актуализацию ранее усвоенных знаний и способов деятельно-

сти, формирования новых понятий и способов деятельности и применения знаний, умений, навыков.

Кроме того, следует иметь в виду, что перечисленные типы уроков в «чистом» виде редко встречаются в практике. Так или иначе, функции одного типа урока часто вплетаются в структуру другого типа урока.

Структура каждого урока является вариативной, предусматривающей использование его компонентов в зависимости от возраста обучающихся, их подготовки, содержания учебного материала, методов обучения, места проведения уроков т.д. Это означает, что преподаватель должен творчески планировать каждый урок. Во время любого типа урока педагог использует разные виды учебной работы: фронтальную, групповую, парную и индивидуальную. Каждая форма этой работы имеет свою методику ее организации.

5.4 Организация контроля в процессе обучения

Виды и методы контроля качества усвоения знаний, умений и навыков.

Контроль в учебном процессе – это проверка хода и результатов освоения обучающимися теоретического и практического учебного материала, а с точки зрения преподавателя – достижения поставленных целей и результата обучения.

Одной из важных целей контроля знаний, умений и навыков обучающихся следует считать самопроверку и самооценку работы преподавателя. Это необходимо для корректирования подготовки и проведения занятий. Правильно поставленный контроль усвоения знаний и освоения умений может и должен дать преподавателю четкое представление о качестве его работы, о допущенных им ошибках, о путях их своевременного устранения.

Наиболее важная цель контроля – мотивирование регулярной, напряженной и целенаправленной работы обучающихся, их внимательности, сосредоточенности на аудиторных и самостоятельных занятиях.

Установлено, что интенсивность и регулярность работы обучающихся главным образом зависит от частоты и регулярности контроля. От регулярности контроля также зависит и длительность сохранения в памяти обучающихся усвоенных знаний. При регулярном контроле создаются наилучшие условия для приобретения умений и знаний, развития мышления обучающихся.

Основные требования к способам контроля.

1 Оперативность получения результатов контроля. Наиболее оперативным методом контроля является тестирование.

2 Охват всех или значительной части обучающихся контрольными операциями.

3 Охват контрольными операциями всей (или значительной части) изученной информации. Если это требование не будет выполнено, то преподаватель не сможет объективно судить об успешности всей своей работы в группе.

4 Эффективное использование аудиторного времени. Это означает за короткий срок преподаватель должен проконтролировать освоение учебной информации у наибольшего количества обучающихся.

5 Небольшие затраты времени на выявление результатов контроля.

6 Объективность контроля – его процедуры, определения результатов и оценки работы исключительно важны для мотивирования регулярной и добросовестной работы обучающихся.

7 Надежность процедуры контроля обеспечивается, когда контролируя сравнительно небольшую часть информации, предусмотренной программой, преподаватель не может судить об освоении всего ее объема.

8 Возможность получить представление о критериях требуемой учебной деятельности.

9 Возможность повторять (закреплять) изученную информацию, развивать речь обучающихся, их способности логически и последовательно излагать свои знания.

10 Активизация и закрепление знаний всех обучающихся в группе, а не только тех, которые находятся у доски и отвечают на вопросы преподавателя.

11 Обеспечение самостоятельности работы обучающихся. Обучающиеся должны самостоятельно, без использования чужого труда, подсказок, учебников и справочных материалов выполнять контрольные задания 1 – 2 уровня.

Качество освоения обучающимися учебной информации, качество приобретенного (освоенного) ими опыта, и следовательно качество учебной деятельности, которую могут осуществлять обучающиеся в результате обучения, характеризуется *уровнями освоения*.

1-й уровень – ознакомительный. Обучающийся, выведенный на этот уровень, способен узнавать объекты и процессы, если они представлены ему сами (в материальном виде) или дано их описание, изображение, характеристика. На этом уровне обучающийся обладает знанием-знакомством и способен опознать, различить и соотнести эти объекты и процессы.

2-й уровень – репродуктивный (выполнение деятельности по образцу, инструкции или под руководством). Обучающийся может воспроизвести (повторить) информацию, операции, действия, решить типовые задачи, рассмотренные при обучении. Он обладает знанием-копией.

Необходимо рассмотреть две разновидности воспроизведения.

Буквальное – воспроизведение информации, операций, действий в том же виде и в той же последовательности, как они были представлены при обучении. Буквальное воспроизведение применимо для формулировок основных законов, общепринятых обозначений, стандартных терминов, иностранных слов.

Реконструктивное воспроизведение – обучающийся может составить собственные варианты формулировок, для пояснений изученных учебных элементов, он приводит в качестве примеров не услышанные от преподавателя и не взятые из учебной литературы, а собственные. Этого обучающийся достигает путем осмысления содержания учебной информации.

3-й уровень – продуктивный (планирование и самостоятельное выполнение деятельности, решение проблемных задач). На этом уровне усвоения обучающийся умеет выполнять действия, общая методика и последовательность (алгоритм) которых изучены на занятиях, но содержание и условия их выполнения новые. Наиболее простой пример действий на этом уровне – решение нетиповых (проблемных) задач.

Здесь различают две разновидности освоения — умение и навык.

4-й уровень — уровень творчества. Как известно, творчеством считают проявление продуктивной активности человеческого сознания. Под творческой деятельностью в учебном заведении понимают не только создание ранее не созданного, не предложенного никем (объективная новизна), но и создание обучающимся известного ему, нового для него, но уже известного преподавателю или специалисту (субъективная новизна).

Для достижения любого уровня освоения, обучающийся должен осуществить деятельность обучения (ДО), которая состоит из трех видов действий: ориентировочных (ОД), исполнительских (ИД) и контрольных (КД), выполняемых обучающимися обычно с помощью преподавателя: $ДО = ОД + ИД + КД$.

Ориентировочные действия заключаются в получении обучающимися необходимой учебной информации, осознании поставленной перед ними задачи освоения. С помощью преподавателя или самостоятельно обучающиеся выбирают пути, средства и методику решения учебной задачи.

Исполнительские действия состоят в интеллектуальной переработке полученной информации и выполнении упражнений для освоения знаний и умений. Обучающиеся выполняют программу, разработанную в ходе ориентировочных действий. После удачно проведенных исполнительских действий обучающиеся могут использовать полученные умения и знания в дальнейшей работе и практической деятельности.

Контрольные действия – действия, с помощью которых проверяется полнота, правильность и качество выполнения обучающимся ориентировочных и исполнительских действий, в случае необходимости корректируются ошибочно выполненные операции.

Традиционные способы контроля.

Систему контроля образуют следующие традиционные способы контроля усвоения знаний и умений: устный опрос, контрольные работы, комбинированный контроль, уплотненный опрос, самостоятельные работы, тестовый контроль.

Устный опрос – способ, наиболее широко применяемый преподавателями общепрофессиональных и профессиональных дисциплин. С помощью устного опроса можно контролировать освоение знаний обучающимися на любом уровне. Этот способ контроля оперативен; результаты контроля становятся известны обучающимся и преподавателю в ходе опроса. Однако у этого способа контроля есть и существенные недостатки. Проводя устный опрос, преподаватель по существу работает с одним или несколькими обучающимися. Остальные же обучающиеся при этом должны внимательно слушать ответы своего сокурсника, мысленно оценивать их правильность, не отвлекаться, не шуметь, не подсказывать. Однако, на самом деле, кроме отвечающих у доски, деятельность остальных обучающихся не управляется преподавателем, а если он начинает управлять их деятельностью или поведением группы, преподаватель рискует прослушать суть ответа, не заметить ошибок при ответе, или, наоборот, не оценить достоинства ответа учащегося, тем самым усугубить необъективность контроля. Для успешного проведения устного опроса, преподаватель должен

тщательно подготовиться к нему. Подготовку можно разделить на следующие этапы:

- 1 Выделение учебных элементов, усвоение которых будет контролироваться устным опросом.
- 2 Определение контролируемого уровня освоения.
- 3 Формирование вопросов, заданий.
- 4 Определение количества операций в ответах по каждому вопросу.

Темп устного опроса должен быть достаточно высоким, но это не значит, что преподаватель не должен давать время обучающимся для продумывания ответа.

Контрольная работа наряду с устным опросом относится к наиболее распространенным и традиционным способам контроля знаний обучающихся. Контрольная работа дает возможность в короткий срок одновременно проверить всех обучающихся.

В условиях проведения контрольной работы преподавателю необходимо полностью обеспечить независимость работы каждого обучающегося группы. Письменные контрольные работы могут быть двух видов: тематические и текущие. Тематические контрольные работы проводятся обычно в конце изучения крупной темы и рассчитаны на выполнение задания в течении всего урока. В ходе таких контрольных работ обучающиеся решают задачи повышенной трудности, подробно, с соответствующими обоснованиями, отвечают на вопросы по контролируемой теме.

Комбинированный контроль. Комбинированный контроль представляет попытку увеличить эффективность использования учебного времени для устного опроса путем введения небольшой контрольной работы для некоторой части обучающихся. В результате за 20 – 25 минут преподавателем будет проведен устный опрос 2 – 4 обучающихся и кроме того, 6 – 8 обучающихся выполняют контрольную работу малого объема.

Существенным недостатком этого способа контроля является то, что все внимание преподавателя сосредоточенно на устном опросе обучающихся, что может привести к несамостоятельности обучающихся над письменным заданием. Кроме того, обучающиеся, занятые письменной работой не участвуют в повторении и закреплении учебной информации, усвоение которой контролируется в ходе устного опроса.

Уплотненный опрос. Уплотненный опрос, принципиально не отличается от традиционного устного опроса. Только вопросы, задаваемые обучающимся, заранее прорабатываются преподавателем, так, чтобы они требовали краткого (1 – 3 мин.) ответа, были понятны на столько, чтобы преподавателю не приходилось тратить дополнительное время на их «растолкование». При уплотненном опросе у обучающихся создается впечатление фронтальности, всеобщности контроля: каждый реально представляет, что его в любой момент вызвать к доске, поэтому он должен внимательно следить и анализировать ответы своих товарищей. Таким образом, в повторении и закреплении активно участвует вся учебная группа. При уплотненном опросе успешно реализуется такое требование к контролю, как оперативность получения результатов, однако этот способ несколько проигрывает в универсальности – предпочтительно использовать этот способ контроля на 1 – 2 уровнях контроля знаний, т.к. контроль умений обычно требует значительных затрат времени на каждого учащегося.

Проверка самостоятельных работ. Самостоятельные работы рекомендуется применять для исполнительских действий, выводящих обучающихся на уровень умений. Таким образом, проверка самостоятельных работ – не только контрольные действия, но и необходимый элемент по обеспечению обратной связи между преподавателем и обучающимся в образовательном процессе. Для снижения затрат времени преподавателя на проверку самостоятельной работы, способствует широкое применение унификации в оформлении и требований к выполнению самостоятельной работы.

Тестовый контроль.

Тесты – система заданий специфической формы, позволяющая измерить уровень (качество) подготовки обучающихся, иначе – результативность обучения. Каждый тест состоит из двух частей: задания и эталона. Обучающийся получает задание и выполняет его в письменном виде, а эталон хранится у преподавателя или его помощника.

Цель тестового задания – получить ответ от испытуемого, на основе которого может быть сделан вывод о его знаниях, интеллектуальных умениях, способностях, представлениях, навыках на определенной области содержания, и «оцифровать ответ», т.е. выставить тот, или иной балл.

На рисунке 17 и слайде 17 представлена классификация педагогических тестов.

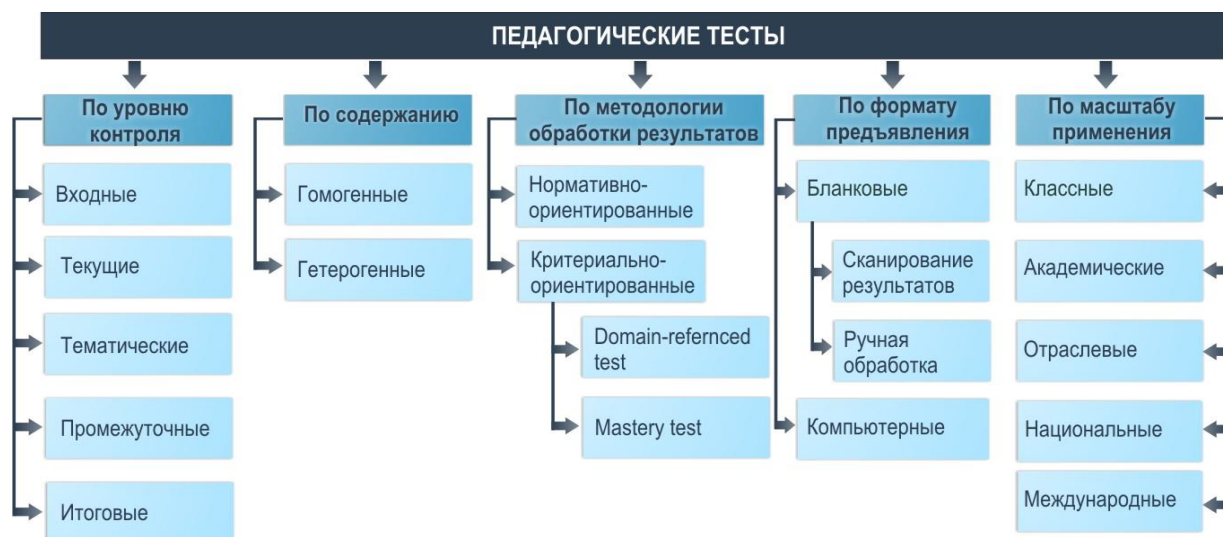


Рисунок 17 – Классификация педагогических тестов

Гомогенный – тест, позволяющий оценить уровень подготовленности тестируемого по одной учебной дисциплине.

Гетерогенный – тест, позволяющий оценить уровень подготовленности тестируемого по нескольким смежным учебным дисциплинам.

Нормативно-ориентированный тест (от англ. norm-referenced test) позволяет сравнивать уровень подготовки отдельных испытуемых друг с другом. Их основной задачей является дифференцировать уровень знаний и умений испытуемых.

Критериально-ориентированный педагогический тест представляет собой систему заданий, позволяющую измерить уровень индивидуальных учебных достижений относительно определенного критерия, функционально связанного с полным объемом знаний, навыков и умений, которые должны быть усвоены обучаемыми.

Domain-referenced test измеряет долю активно усвоенного содержания учебного материала.

Mastery test измеряет степень овладения определенным умением (навыком).

Качество педагогического измерения (тестирования) характеризуется следующими показателями:

надежностью – показатель стабильности и устойчивости результатов тестирования в одинаково подготовленных группах тестируемых при неоднократном предъявлении теста;

валидностью – комплексная характеристика теста, отражающая его свойство служить той цели, для которой он создавался;

шкалированием – тестовые баллы справедливы и эквиваленты.

Тестовый контроль позволяет получить результаты проверки более оперативно, чем при контрольной работе, обеспечивает полный охват обучающихся и проверку всей или значительной части учебной информации за достаточно короткий объем времени. При тестовом контроле аудиторное время используется более эффективно, чем при устном опросе, затрат времени на проверку результатов, особенно при автоматизированном контроле с использованием ПК, значительно меньше, чем при проверке контрольной работы.

Контроль знаний и умений при компетентностном подходе в образовании

Обучение, основанное на компетенциях, по сути своей ориентировано на активность обучающегося, который сам осваивает знания и умения в их целостности, взяв на себя управление собственным обучением, причем формы контроля его образовательных достижений должны стать своеобразным продолжением методик обучения, позволяя обучающемуся более четко осознавать свои достижения и недостатки, корректировать собственную учебную деятельность, а преподавателю – направлять эту деятельность в необходимое русло.

Признаками качественной оценки (показано на рисунке 18 и на слайде 18) результатов обучения, при компетентностном подходе в обучении, являются:

1 *Обоснованность* – средства оценки должны оценивать именно ту деятельность или тот полученный результат, который является целью обучения.

2 *Достоверность* – необходимо создавать одинаковые условия для контроля знаний и умений всех обучающимся. Достоверность также означает проверку не механической памяти, а умений использовать знания в ситуациях профессиональной деятельности.

3 *Применимость* – соответствие методов оценки имеющимся ресурсам.

4 *Гибкость* – оценка проводится по мере подготовленности обучающихся.



Рисунок 18 – Признаки качественной оценки

При соблюдении этих условий, оценка становится естественным и конструктивным компонентом учебного процесса, она выступает фактором мотивации и поощрения обучающихся за достигнутые результаты.

Для оценки освоения обучающимися основной профессиональной образовательной программы создаются фонды оценочных средств (ФОС), которые являются неотъемлемой частью этой программы. Фонды оценочных средств для промежуточной аттестации разрабатываются и утверждаются образовательной организацией самостоятельно.

Под оценкой результатов подготовки и учета индивидуальных образовательных достижений обучающегося понимают процесс сбора свидетельств его деятельности и вынесения суждения относительно этих свидетельств на основе заранее определенных критериев.

Оценка качества подготовки обучающихся осуществляется в двух направлениях: оценка уровня освоения дисциплин и оценка полученных компетенций в процессе обучения.

Исходя из этого необходимо разделить ФОС на контрольно-измерительные материалы (КИМ) для оценивания знаний, умений (материалы для оценки достижений обучающихся по дисциплинам) и контрольно-оценочные средства (КОС) для оценивания степени сформированности компетенций (материалы для оценки результатов достижения по профессиональному модулю). Учитывая вышесказанное можно дать следующие определения для КИМ и КОС.

Контрольно-измерительные материалы (КИМ) – максимально однородные по содержанию и сложности измерительные материалы, обеспечивающие стандартизированную оценку учебных достижений обучающихся по дисциплине согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта по основной образовательной программе.

Контрольно-оценочные средства (КОС) – все виды оценочных материалов, позволяющих определить фактический уровень освоения образовательных программ и подтвердить достижение различных образовательных результатов, в т. ч. факт сформированности компетенций и готовности обучающихся к профессиональным видам деятельности.

Примерное наполнение фондов оценочных средств для разных видов и форм контроля для дисциплин общепрофессионального цикла и профессиональных модулей приведены в таблице 6.

Таблица 6– «Примерное наполнение фондов оценочных средств для разных видов и форм контроля»

Текущий контроль успеваемости	
Примеры форм контроля	Примерные варианты наполнения фондов оценочных средств
Опрос, Собеседование	Вопросы по разделам, темам. Критерии оценки.
Типовые задания для самостоятельной работы студентов. Контрольные работы. Лабораторные работы.	Варианты заданий, контрольных работ по разделам, темам. Тематика лабораторных работ. Критерии оценки. Методические рекомендации по проведению, выполнению самостоятельной работы и лабораторной работы
Тесты: письменные и/или компьютерные	Банк тестов по разделам и темам. Инструкция по выполнению. Критерии оценки
Реферат. Курсовая работа. Расчетно-графическая работа. Научный доклад.	Тематика рефератов, курсовых работ, научных исследований. Методические рекомендации по написанию, защите. Критерии оценки. Требования оформлению рефератов и курсовых работ
Творческие задания Квазипрофессиональные и ситуационные задачи (кейсы)	Набор творческих, квазипрофессиональных и ситуационных заданий. Инструкция и/или методические рекомендации по выполнению. Критерии оценки.
Интерактивные формы контроля:	
Примеры форм контроля	Примерные варианты наполнения фондов оценочных средств
Круглый стол. Диспут. Дискуссия. Мозговой штурм. Деловые, ролевые игры. Тренинги	Тематика. Программа проведения и/или методические рекомендации по подготовке и проведению. Критерии оценки.
Презентации. Компьютерные симуляции. Виртуальные проекты или задания с использованием интерактивной доски.	Тематика, программа проведения и/или методические рекомендации по подготовке и проведению. Критерии оценки.
Творческий проект в рамках одной дисциплины. Междисциплинарный проект.	Программа проекта и/или методические рекомендации по выполнению проекта. Критерии оценки.

Окончание таблицы 6

Промежуточная аттестация. Традиционные формы контроля	
Примеры форм контроля	Примерные варианты наполнения фондов оценочных средств
Зачет. Экзамен	Вопросы для подготовки. Билеты. Критерии оценки.
Тесты: письменные и/или компьютерные	Банк тестов по разделам и темам. Инструкция по выполнению. Критерии оценки
Интерактивные формы контроля	
Примеры форм контроля	Примерные варианты наполнения фондов оценочных средств
Творческий проект в рамках одной дисциплины Междисциплинарный проект	Программа проекта и/или методические рекомендации по выполнению проекта. Критерии оценки.
Итоговая государственная аттестация Традиционные формы контроля	
Примеры форм контроля	Примерные варианты наполнения фондов оценочных средств
Итоговые экзамены по отдельным дисциплинам	Программа экзамена. Вопросы для подготовки. Билеты или тесты. Регламент проведения. Критерии оценки.

При проектировании инновационных оценочных средств, помимо традиционного подхода, необходимо предусматривать оценку способностей обучающихся к творческой деятельности, готовности к решению квазипрофессиональных задач. По итогам оценивания, преподавателю следует проводить индивидуальный анализ достижений обучающихся, подчеркивая, как положительные, так и отрицательные результаты и обозначая пути дальнейшего развития.

5.5 Развивающие педагогические технологии

В качестве инновационных технологий рассматриваются технологии, обеспечивающие достижение современных целей подготовки рабочих, а именно – формирование общих, профессиональных компетенций и личностных качеств, построенные на основе компетентного, модульного, деятельностного, андрагогического и акмеологического подходов и принципах:

– участия, т.е. активного вовлечения обучающихся в освоении компетенций за счет практико-ориентированности учебного процесса и организации самостоятельной учебной деятельности коллективного характера;

- эффективной обратной связи, обеспечивающей прогресс в обучении благодаря получению рекомендаций и наставлений от преподавателей и мастеров (инструкторов) производственного обучения в ситуациях затруднений;
- связи учебной деятельности с реальной трудовой деятельностью;
- поддержки обучающихся, которая сводится к тому, что учебный процесс структурирован и спланирован во времени так, чтобы быть удобным для взрослых обучающихся.

В основу типологии положен ведущий (преобладающий) тип деятельности, что позволяет выделить следующие типы:

- проблемно-поисковые технологии (исследование);
- коммуникативные технологии (общение);
- имитационно-игровые технологии (игра);
- рефлексивные технологии (обучение);
- информационные технологии (на основе использования электронных образовательных ресурсов).

Выбор технологий осуществляется на основе сопоставления условий и возможностей той или иной технологии. Так, например, при проведении учебного занятия производственного обучения, направленного на формирование простейших трудовых навыков, целесообразен выбор традиционной технологии репродуктивного характера, где на каждом из этапов доминируют наиболее адекватные условиям формы и методы. Необходимо отметить, что развивающие технологии построены на основе компетентностного, модульного, андрагогического и акмеологического подходов, с использованием модели Д. Колба и Р. Фрайя. При использовании технологий нужно учитывать несколько общих рекомендаций:

1. *Получение нового опыта.* Эффективное обучение обеспечивается, если оно начинается с получения нового опыта. Это означает, что еще до освоения конкретного действия, обучающиеся должны ознакомиться с тем, как это действие выполняется и что оно собой представляет.

Например, если речь идет о диагностике состояния участка трубопровода, целесообразно иметь соответствующую компьютерную программу, тренажер, позволяющие попробовать выполнить трудовые операции, не имея достаточных теоретических знаний. Если, например, рассматривается подготовка инструментов и материалов к проведению сварки, следует: показать инструменты, объясняя, как определяется их исправность и обеспечивается соответствие требованиям техники безопасности и охраны труда; организовать работу по подго-

товке инструментов (с ошибками и затруднениями). Это создаст предпосылки для организации рефлексии.

2. Приобретение первичного опыта. Рефлексия следует после демонстрации. Для этого может быть проведено обсуждение, в ходе которого обучающиеся задают вопросы, делятся своими впечатлениями, а также получают возможность рассказать об увиденном и продемонстрировать выполненное задание. Рефлексивная позиция строится на основе последовательного ответа на вопросы: «Что произошло?», «В чем затруднение?». Анализ – исследование собственной деятельности – реконструкция действий и поиск момента затруднения.

«Почему?», «Какова причина затруднения?». Критика – обнаружение причины затруднения: для этого необходимо сравнить свои действия с нормой (основания, критерии); найти точки несовпадения, зафиксировать противоречие и поставить проблему.

«Как?», «Что надо сделать, чтобы преодолеть затруднение?». Нормирование – выдвижение идей, гипотез о возможном совершенствовании собственной деятельности. Другими словами, обучающиеся формулируют образовательный запрос «что нужно узнать, для того чтобы выполнить ту или иную профессиональную деятельность».

Такой подход повышает мотивацию обучающихся. Например, в ситуации, когда обучающиеся несколько раз пытались устранить неисправность аппаратуры на учебном стенде и отрефлексировали свои затруднения, они очень четко формулируют запрос к преподавателю на теоретическую подготовку.

3. *Концептуализация* состоит в осмыслении обучающимися того, чему им надлежит научиться, а для этого им нужно интерпретировать и осмыслить новый опыт, установить причинно-следственные связи. На данном этапе осваиваются теоретические знания. В ходе данного этапа необходимо удерживать связь с практикой.

4. В *процессе активного освоения нового опыта* обучающиеся применяют полученные знания/опыт для изучения требуемого действия при работе над практическими заданиями. Задача преподавателя заключается в предоставлении обучающимся возможностей для выполнения практических заданий в объеме, достаточном для качественного совершения осваиваемых действий.

Важную роль играет обратная связь, установление которой обязательно на всех этапах. Цель обратной связи – дать обучающимся возможность объек-

тивно оценить все, что сделано, а также помочь при планировании действий, касающихся их деятельности.

Среди перечня интерактивных технологий необходимо отметить: игровые технологии, кейсы, анализ производственных ситуаций, мозговой штурм, проблемные методы, групповые обсуждения и др. Повысить эффективность их использования можно на основе информационных технологий.

Использование информационных технологий при профессиональной подготовке рабочих. В последнее время начинается более активное использование возможностей виртуальных обучающих систем в подготовке рабочих (в том числе и в нефтегазовом комплексе)*. Создаются специализированные электронные образовательные ресурсы, позволяющие использовать элементы дистанционных образовательных технологий. Рассмотрим наиболее интересный опыт использования ИКТ технологий.

Технологии обучения на основе использования тренажеров

Исторически тренажерные технологии возникли и получили наибольшее развитие там, где ошибки при обучении на реальных объектах могут привести к чрезвычайным последствиям, а их устранение – к большим финансовым затратам.

В современных тренажерах сегодня закладываются принципы развития практических навыков с одновременной теоретической подготовкой. Сценарии обучения в создаваемых сегодня тренажерах приближены к реальной профессиональной среде и охватывают наиболее критические ситуации (аварии) на объектах производства.

Виртуальная среда дает возможность почувствовать себя в роли реального работника, непосредственно на практике решающего производственные задачи, что позволяет переходить от освоения простых моделей профессиональной деятельности к сложным. При этом роль самостоятельной подготовки обучаемого резко возрастает с включением компьютеров в процесс обучения для получения обратной связи (проверки результатов обучения).

Современные тренажеры – это сложные комплексы, системы моделирования и симуляции, компьютерные программы и физические модели, специальные методики, создаваемые для того, чтобы подготовить личность к принятию качественных и быстрых решений. Пример реализации таких технологий –

* Хаустов А.П., Редина М.М. Новое в образовании для устойчивого развития / Экология и жизнь. – М., 2009. – № 1. – С. 34–37.

использование виртуальных тренажеров для подготовки операторов трубопроводного транспорта. На основе использования тренажеров может быть выстроен как традиционный, так и развивающий учебный процесс. В первом случае преподавателем организуется многократное повторение типовых действий на тренажере, во втором – акцент делается на многократно изменяющиеся ситуации с постоянным тестированием правомерности действий обучающегося с помощью виртуальных информационных моделей. С этих позиций создание новой образовательной технологии, сочетающей в себе передовые технологии виртуального погружения в профессиональную реальность можно с уверенностью отнести к крайне актуальным и инновационным. В качестве одного из наиболее интересных случаев для реализации в тренажерах рассматриваем прогнозирование и анализ аварийных ситуаций на трубопроводном транспорте.

Основная цель виртуального тренажерного комплекса (ВТК) – выработка профессиональных компетенций, что предполагает решение следующих задач:

- получение теоретических знаний в области решения профессиональных задач;
- оценка влияния своих действий на качество выполнения профессиональной деятельности;
- выбор наиболее эффективных действий для решения профессиональных задач.

Дистанционное обучение (ДО) – взаимодействие преподавателя и обучающихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность.

Дистанционное обучение – это самостоятельная форма обучения, информационные технологии в дистанционном обучении являются ведущим средством.

Дистанционное обучение позволяет:

- снизить затраты на проведение обучения (не требуется затрат на аренду помещений, поездок к месту обучения, как обучающихся, так и преподавателей и т. п.);
- проводить обучение большого количества человек;
- повысить качество обучения за счет применения современных средств, объемных электронных библиотек и т. д.

– создать единую образовательную среду (особенно актуально для корпоративного обучения).

Дистанционные образовательные технологии с использованием Интернета применяются как для освоения отдельных курсов повышения квалификации пользователей.

Можно выделить следующие основные формы дистанционного обучения: в режиме онлайн и в режиме оффлайн. Обучение через интернет обладает рядом существенных преимуществ:

- Гибкость — обучающиеся могут получать образование в подходящее им время и в удобном месте;
- Дальнодействие — обучающиеся не ограничены расстоянием и могут учиться вне зависимости от места проживания;
- Экономичность — значительно сокращаются расходы на дальние поездки к месту обучения.

5.6 Вопросы для контроля (самоконтроля) к лекции 5:

- 1 Перечислите основные вопросы, изучаемые дидактикой.
- 2 Дайте определение дидактике.
- 3 Перечислите типологии методов обучения.
- 4 Раскройте содержание традиционных методов обучения (объяснительно-иллюстративного, репродуктивного).
- 5 Что такое интерактивные методы обучения?
- 6 Каково наполнение контрольно-оценочных средств?
- 7 Как проектируются контрольно-оценочные средства?
- 8 Какова структура комбинированного урока?
- 9 Какие типы учебных занятий наиболее эффективны в организации обучения взрослых?
- 10 Дайте сравнительную характеристику традиционных и развивающих технологий.
- 11 Каковы особенности применения технологий обучения на основе использования тренажеров и информационных технологий?
- 12 Какова роль дистанционного обучения в подготовке рабочих и специалистов?

Лекция 6 «Профессиональная педагогика для мастеров (инструкторов) производственного обучения»

Цели лекции: сформировать целостное представление слушателей о структуре и ключевых вопросах психологии.

План лекции:

6.1 Современные требования к содержанию и процессу труда, к профессиональной подготовке рабочих.

6.2 Направления совершенствования процесса обучения.

6.3 Содержание и организация методической работы мастера (инструктора) производственного обучения.

6.4 Подготовка мастера (инструктора) производственного обучения к занятиям. Методы и формы обучения.

6.5 Материально-техническое обеспечение производственного обучения.

6.5 Вопросы для контроля (самоконтроля) к лекции 1.

Ключевые понятия: *производственное обучение, профессиональная подготовка, процесс обучения, методическая работа, средства обучения, методы и формы обучения, комплексное методическое обеспечение, материально-техническое обеспечение.*

6.1 Современные требования к содержанию и процессу труда, к профессиональной подготовке рабочих

Цели подготовки рабочих основываются на современных требованиях к организации трудовой деятельности и могут быть сформулированы следующим образом:

1. Создание условий для овладения профессиональной деятельностью, получения квалификации для включения человека в общественно-полезный труд в соответствии с его интересами и способностями. Для каждого человека его профессиональное образование выступает в двух значениях:

– как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности, поскольку человек раскрывает свои способности в труде, и в первую очередь в профессиональном труде;

– как средство устойчивости, социальной самозащиты и адаптации человека в условиях рыночной экономики; как его собственность, капитал, которым он распоряжается или будет распоряжаться как субъект на рынке труда.

2. Воспитание граждан социально активных, творческих членов общества, овладевших системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов, способных к преобразованию производства, производственных, экономических и общественных отношений, участию в управлении; обладающих чувством гражданской ответственности за результаты своего труда, деятельности предприятия, фирмы, учреждения, где они работают, за охрану природы, за судьбу страны и мира.

3. Удовлетворение текущих и перспективных потребностей производства в экономической, социальной, культурной в других сферах в квалифицированных специалистах, соответствующих требованиям гуманитарного, социального и научно-технического прогресса, обладающих широким общеобразовательным и профессиональным кругозором.

В таком толковании целей профессионального образования актуальным является вопрос о приоритетности цели профессионального образования как средства самореализации, самовыражения и самоутверждения личности, социальной самозащиты и адаптации человека в условиях рыночной экономики (**гуманизация профессионального образования**) и цели профессионального образования, направленной на удовлетворение текущих и перспективных потребностей производства в квалифицированных специалистах (**технократизация профессионального образования**), выражающейся в формировании у обучающихся прочных профессиональных умений и навыков. В последние годы наметилась общая тенденция переориентации образовательного процесса на личностную направленность обучающихся. Не отрицая важности и своевременности усиления внимания к разностороннему развитию личности будущего квалифицированного рабочего, специалиста, тем не менее следует сказать, что вооружение их прочными, разносторонними знаниями, умениями и навыками для качественного выполнения работ по осваиваемой профессии является не менее важной задачей, определяющей их место в современных условиях и требованиях рынка труда. По-видимому, более целесообразно сочетать оба эти направления и цели образовательного процесса, тем более что высокую профессиональную квалификацию можно и нужно рассматривать как одно из важнейших личностных качеств квалифицированного рабочего, специалиста.

Общие цели профессионального обучения конкретизируются в **общих требованиях к выпускнику образовательных программ**, которыми необходимо руководствоваться при проектировании и осуществлении процесса обучения:

- владение знаниями и умениями в соответствии со стандартом профессионального образования, необходимыми для успешного выполнения деятельности по полученной профессии, специальности, для адаптации в современных условиях жизни и производства;

- сформированный умственный потенциал, развитый интеллект и волевые качества, развитая память, способность разумно действовать, справляться с производственными и жизненными обстоятельствами;

- способность творчески мыслить, анализировать возникающие производственные и жизненные ситуации, оперативно принимать самостоятельные решения, делать выводы, предвидеть последствия своих действий;

- развитые личностные качества: реалистичные представления и способность к самооценке и адекватной оценке по отношению к себе и другим людям; сформированные высокие морально-нравственные, этические и эстетические ценности; уважительное отношение к окружающим, способность к сочувствию и сопереживанию; настойчивость в учебе и работе; умение отстаивать свои убеждения; независимость в мышлении и поведении;

- уверенность в своих силах и способностях;

- развитая потребность в самосовершенствовании и саморазвитии;

- способность к рефлексии собственной деятельности: умение анализировать, контролировать и оценивать свои действия, понимать причины своих ошибок и затруднений, намечать пути и способы их устранения и предупреждения;

- способность «учиться на ошибках», находить пути и способы повышения качества эффективности учебно-познавательной и профессиональной деятельности.

В этих целях-требованиях отражены в единстве и гуманитарная, личностная, и технократическая направленность профессионального образования.

Из основных общих характеристик, показателей (критериев) основ профессионального мастерства применительно к подготовке квалифицированных рабочих, специалистов можно выделить следующие:

- *качество выполнения учебно-производственных работ* – выполнение технических и других требований (условий) к результатам работы; соответствие их установленным показателям и нормативам, параметрам; получение устойчивых положительных результатов работы;

- *производительность труда* – выполнение установленных норм времени (выработки); способность и умение ценить фактор времени; применение

наиболее экономных и производительных способов выполнения работы и организации труда;

– *профессиональная самостоятельность* – умение самостоятельно выбирать способы и средства выполнения работы, обеспечивающие высокое качество и производительность труда; способность самостоятельно принимать рациональные решения и нести за них ответственность; осуществление эффективного самоконтроля и саморегулирования в учебно-производственной деятельности;

– *культура труда* – способность и привычка рационально планировать и организовывать свой труд; умение работать с применением рациональных приемов и способов труда, современной техники и технологии; высокая технологическая дисциплина; умение применять в процессе производительного труда профессиональные знания;

– *творческое отношение к труду* – способность, и стремление вносить в процесс труда новое, оригинальное, совершенствовать организацию, способы, орудия труда; стремление и способности к рационализации и изобретательству;

– *экономическая целесообразность трудовой деятельности* – способность к экономическому анализу выполняемого трудового процесса, принятию оптимальных в экономическом отношении решений в процессе выполнения работы.

Выделенные показатели (критерии) основ профессионального мастерства квалифицированных рабочих, специалистов одинаково характерны для любой подготавливаемой профессии, специальности. Все они тесно взаимосвязаны, подкрепляют и конкретизируют друг друга. Вместе с тем формирование каждого из перечисленных качеств происходит с помощью специфических педагогических средств: форм, методов, способов, путей, методических приемов, которые будут рассмотрены и обоснованы в последующих главах и разделах пособия.

Направления совершенствования процесса обучения

Совершенствования процесса обучения должно осуществляться по всем направлениям организации образовательного процесса:

- кадровому;
- методическому;
- материально-техническому;
- организационному.

Основа совершенствования закладывается в ходе детального анализа существующей практики подготовки рабочих и выделения имеющихся недостатков (т.е. на рефлексивной основе).

6.2 Содержание и организация методической работы мастера (инструктора) производственного обучения

Важную роль в нормальном функционировании процесса производственного обучения имеет его учебно-методическое обеспечение. Оно включает две составные части: учебно-методическую документацию и учебно-методические средства обучения.

Основное назначение **учебно-методической документации** – определение содержания и основ планирования производственного обучения. **Учебно-методические средства обучения** – это материальные объекты, обеспечивающие оптимальное функционирование производственного обучения. Ведущим принципом такого обеспечения должен быть принцип комплексности. Методическое оснащение должно постоянно трансформироваться в комплексное методическое обеспечение (КМО). Это позволит осуществить подлинно научный подход к планированию, разработке, созданию, учету и контролю учебно-методической оснащенности процесса обучения.

Сущность комплексного учебно-методического обеспечения процесса обучения.

Под **комплексным учебно-методическим обеспечением** процесса обучения следует понимать планирование, разработку и создание оптимальной системы, учебно-методической документации и дидактических средств обучения, необходимых для полного и качественного обучения обучающихся. При определении критериев и содержания комплексного учебно-методического обеспечения процесса обучения необходимо исходить прежде всего из рабочей учебной программы, отражающей требования государственного образовательного стандарта, определяющей проект содержания учебного процесса по предмету, профессии в соответствии с современными требованиями.

Система учебно-методической документации и средств обучения прежде всего должна **охватывать все основное содержание программного материала**. Комплексность в данном случае выражается в том, что изучение каждого узлового вопроса содержания обучения по каждой теме (разделу) программы обеспечивается необходимым оптимальным минимумом средств обучения и

необходимой документацией, позволяющим качественно осуществлять учебный процесс.

Следующий критерий – **учет дидактических возможностей средств обучения**. Различные средства обучения имеют различное назначение, различные дидактические функции и возможности. Комплексный подход в методическом обеспечении процесса обучения предполагает планирование и создание комплекса соответствующих средств обучения с учетом их преимущественных функций и возможностей, а также типичных ситуаций применения.

Комплексный подход к учебно-методическому обеспечению процесса обучения требует также, чтобы **средства обучения обеспечивали и обучающую деятельность преподавателя, мастера, и учебную деятельность обучающихся на всех этапах процесса обучения**. Применительно к производственному обучению это: формирование ориентировочной основы действий обучающихся, формирование (отработка) новых способов действий, применение освоенных способов действия, контроль и оценка формируемых и сформированных умений и навыков обучающихся.

Планирование и организация производственного обучения рабочих.

Под планированием производственного обучения понимается система мер (мероприятий), направленных на создание условий, обеспечивающих качественную профессиональную практическую подготовку рабочих в образовательных подразделениях дочерних обществ (организаций).

Главное назначение планирования работы по обучению – создание необходимых условий для ведения учебного процесса, обеспечения последовательности производственного обучения, последующего учета проведенных занятий и их посещаемости.

Планирование производственного обучения осуществляется исходя из целей и задач, стоящих перед ПАО «Газпром», его дочерними обществами (организациями), их подразделениями, конкретными работниками.

Постановка целей обучения должна отвечать SMART-критериям: конкретность, измеримость, достижимость, реальность и ограниченность во времени.

Основным задачами производственного обучения являются:

- обеспечение полного и своевременного выполнения учебных планов и программ;

- обеспечение правильного подбора учебно-производственных работ, соответствующих программам производственного обучения, полной и равномерной загрузки обучающихся;
- создание условий для рациональной организации и своевременного материально-технического оснащения производственного обучения;
- обеспечение целесообразного и экономного использования финансовых и материальных ресурсов, выделяемых на производственное обучение;
- планирование (перспективное и текущее) работы инструктора производственного обучения.

Персональная ответственность за организацию профессионального обучения рабочих возлагается на руководителя образовательного подразделения дочернего общества (организации) ПАО «Газпром», а непосредственная реализация, выполнение подготовительных и организационных мероприятий – на руководителя службы по управлению персоналом дочернего общества (организации) или заместителя руководителя по управлению персоналом, выполняющего функции по профессиональному обучению рабочих.

В процессе производственного обучения в тесной взаимосвязи решаются учебные и производственные задачи, специфика и искусство планирования учебно-производственного процесса заключается в том, чтобы обе эти задачи решались в единстве, дополняли друг друга.

При организации производственного обучения следует исходить из необходимости обеспечения бесперебойной работы тех участков (цехов, отделов) общества (организации), на которых проводится обучение рабочих.

Продолжительность обучения устанавливается в зависимости от программы. Теоретические занятия и производственное обучение при подготовке новых рабочих на производстве проводятся в пределах рабочего времени, установленного трудовым законодательством для работников соответствующих возрастов, профессий и производств.

Подготовка вновь принятых рабочих на производстве проводится по курсовой и индивидуальной формам обучения на основании ученического договора.

При курсовой подготовке производственное обучение рабочих проводится в два этапа:

- на первом этапе – в учебной группе (численность группы 8–10 человек, а при обслуживании сложного оборудования, выполнении опасных работ – 5–8

человек) под руководством инструктора производственного обучения на учебной базе образовательного подразделения дочернего общества и организации;

– на втором этапе – на рабочих местах подразделений дочерних обществ и организаций в учебной группе или индивидуально под руководством инструктора производственного обучения.

Мероприятия по подготовке и организации производственного обучения включают в себя:

- составление тематического плана и программы обучения;
- подготовку и оформление учебной документации;
- подбор наглядных пособий, методической литературы по теме, схем, чертежей;
- комплектование учебных групп;
- подбор инструкторов производственного обучения;
- составление расписания занятий;
- подготовку рабочих мест для производственного обучения.

Каждому обучающемуся выделяется должным образом оснащенное рабочее место, на котором он выполняет все учебно-производственные работы под руководством инструктора.

6.3 Подготовка мастера (инструктора) производственного обучения к занятиям. Методы и формы обучения

Подготовки мастера производственного обучения к учебным занятиям имеет большое значение для качества производственного обучения. Готовясь к занятиям, мастер «моделирует» свою деятельность и деятельность своих обучающихся. Важно, чтобы эта предварительная модель была как можно ближе к реальности.

Подготовительная работа мастера к занятиям включает два основных этапа: перспективную подготовку - к учебному году и текущую - к уроку.

Перспективная подготовка мастера (инструктора) к урокам производственного обучения.

Перспективная подготовка мастера производственного обучения не имеет ограниченных временных рамок и осуществляется практически в течение всего учебного года. Она включает изучение мастером федеральных государственных стандартов профессионального образования (ФГОС) по специальности, профессии (группе профессий), профессиональные стандарты, нормативно-методические документы ПАО «Газпром».

Изучая документы, мастер определяет, какие новые знания, умения, навыки и профессиональные компетенции должны быть освоены обучающимися, какова последовательность учебного процесса в целом и производственного обучения в частности, междисциплинарную связь между теорией и практикой, предусмотренной в учебных программах.

Совместно с преподавателями специальных дисциплин намечаются конкретные пути и способы междисциплинарных связей, вносятся изменения в последовательность изучения и содержание учебного материала.

На этапе перспективной подготовки к учебному году мастер изучает новую техническую и методическую литературу, материалы о передовом педагогическом опыте, разрабатывает недостающую учебно-техническую документацию, документацию письменного инструктирования, разрабатывает перечень учебно-производственных работ, планов учебно-производственной деятельности, графики выполнения учебно-производственных работ, графики загрузки оборудования учебных мастерских и производственных подразделений учебного заведения, комплексное учебно-методическое обеспечение процесса производственного обучения, а также другие документы, регламентирующие нормальное обеспечение процесса производственного обучения.

Подготовка к изучению очередной темы учебной программы.

На этапе подготовки к изучению учебного материала темы, мастер прежде всего анализирует содержание учебной программы, выделяя, какие трудовые приемы, способы, виды работ должны изучить обучающиеся, планирует последовательность их изучения, при необходимости вносит коррективы в содержание и структуру материала темы, намечает способы установления связей между уроками по теме, между теорией и практикой.

Готовясь к изучению «операционных» тем учебной программы, мастер планирует систему уроков по теме. При распределении учебного материала темы на уроки мастер должен исходить прежде всего из требования четкости цели и определенности содержания урока. При этом учитывается его посильность и доступность, сложность и трудоемкость изучаемых и отрабатываемых на уроке трудовых приемов и способов, новизна их для обучающихся, взаимосвязь, важность для выполнения работ в будущем, объекты учебно-производственных работ, на которых они будут отрабатываться.

В этой работе недопустим формальный подход к распределению материала, когда предусмотренные к освоению трудовые приемы и способы механически распределяются на определенное количество уроков по теме.

Опытные мастера производственного обучения результаты планирования системы уроков «операционных» тем фиксируют в перспективно-тематических планах изучения темы, где помимо распределения материала темы на уроки отражаются учебно-производственные работы, тренировочные упражнения, основные объекты материально-технического оснащения уроков, связи со специальными предметами.

Значительно сложнее распределять на уроки темы учебной программы, связанные с выполнением обучающимися работ комплексного характера, поскольку при этом невозможно обеспечивать фронтальность обучения. Опытные мастера производственного обучения планируют изучение таких тем, исходя из намеченных для рассмотрения на уроках, так называемых познавательных задач урока. Познавательная задача урока отображает то новое, что обучающиеся узнают на данном уроке, и является единой общей для всех обучающихся группы, независимо от выполняемой учебно-производственной работы.

По своему содержанию и сложности познавательные задачи могут быть различными в зависимости от содержания и места темы и урока в учебном процессе, успешности изучения предшествующего учебного материала, условий обучения, педагогической эрудиции и опыта мастера. Тематика поурочных познавательных задач корректируется при подготовке мастера к очередному уроку.

Подготовка мастера (инструктора) производственного обучения к занятиям.

В ходе подготовки к занятию мастер анализирует итоги предыдущих занятий, на основе этого уточняется содержание, тема и цель предстоящего урока. Тема определяет общее название той части учебного материала, который будет изучаться на уроке, т.е. «что изучается», а цель урока - «для чего изучается», «чего необходимо достичь».

Определяя цель занятия, мастер ставит перед собой и обучающимися основную задачу, которую необходимо разрешить в ходе занятия («научить...», «закрепить...», «отработать...» и т. п.).

Готовясь к занятию, мастер определяет его структуру и время на каждый элемент. Структура занятия – урока и распределение времени во многом зависят от периода обучения, от места данного урока по теме.

Обязательные структурные элементы урока: вводный инструктаж, упражнения (самостоятельные работы) обучающихся и текущее инструктирование их мастером, заключительный инструктаж. Этим элементам обычно в хо-

де урока отводится определенное место, хотя в ряде случаев при изучении трудовых операций вводное инструктирование обучающихся может сочетаться с упражнениями.

Распределяя время урока по его элементам, необходимо учитывать реальные условия изучения учебного материала.

Обычно на вводный инструктаж отводится от 15–20 до 40–50 мин., на заключительный отводится 10–15 мин., остальное время – на упражнения (самостоятельную работу) обучающихся и их текущее инструктирование.

Готовясь к уроку, мастер должен продумать все важнейшие моменты его проведения: что и когда нужно объяснять, какие трудовые приемы и в какой последовательности показывать, кому и какие вопросы задавать, когда и какие наглядные пособия и технические средства использовать, как организовать упражнения, на какие моменты обратить особое внимание в процессе текущего инструктирования обучающихся, как контролировать работу обучающихся.

Таким образом, при подготовке к уроку, мастер продумывает не только свою работу, но и предстоящую работу своих обучающихся. На этом этапе подготовки к занятиям он намечает, проектирует формы и методы обучения, подбирает примеры и факты, иллюстрирующие связь работы обучающихся с общими задачами (в частности - производственными), намечает пути и способы их решения.

Ряд особенностей имеет подготовка к урокам, на которых используются «проблемные ситуации». При этом подбираются такие проблемные ситуации, которые органично связаны с материалом урока, продумывается формулировка познавательной задачи, формы и методы введения обучающихся в ситуацию, способы обсуждения и решения проблемных задач в процессе вводной беседы и упражнений, содержание и формы подведения итогов разрешения обсуждаемой проблемной ситуации.

Заключительным этапом подготовки мастера к уроку является составление плана урока, который служит рабочим документом при его проведении.

План урока производственного обучения составляется, как правило, применительно к организационной структуре урока.

Стандартных, обязательных форм планов уроков производственного обучения не существует, ибо форма плана урока, как и его содержание, глубина раскрытия процедуры проведения, изменяется в зависимости от содержания урока, его дидактических целей, характера учебно-производственных работ, ор-

ганизации упражнений (самостоятельной работы) обучающихся и других причин.

Содержание плана урока во многом зависит от опыта мастера – опытный мастер составляет план урока обычно более краткий и менее подробный, чем начинающий мастер.

В плане урока указывается тема и цель урока; основные учебно-производственные работы, которые будут выполнять обучающиеся; учебно-материальное оснащение урока, специально подготавливаемое к уроку; отражается организационная структура урока, а также время на отдельные его структурные элементы.

В плане урока обычно отражаются: план объяснения, вопросы для проведения бесед с обучающимися (при актуализации знаний и опыта обучающихся и при проведении эвристических бесед); трудовые приемы и способы выполнения учебно-производственных работ, которые намечается продемонстрировать; особенности технологии выполнения учебно-производственных работ, на которые следует обращать особое внимание обучающихся в процессе вводного инструктирования.

Общая схема плана урока производственного обучения:

Тема урока: _____

Цели урока: _____

Учебно-производственные работы:

1..... шт.

2..... шт.

3..... шт.

Материально-техническое оснащение: _____

Наименование и количество инструментов, заготовок, приспособлений, наглядные пособия, ТСО, документация и т. п., подготавливаемые к уроку мастером: _____

Ход урока:

I. Организационная часть..... (время)

II. Вводный инструктаж..... (время)

III. 1. Сообщение темы и цели урока.

2. Проверка знаний обучающихся: вопросы к обучающимся по материалу, изученному на уроках специальных дисциплин и производственного обучения, связанному с материалом данного урока.

3. Инструктирование обучающихся по материалу урока: план объяснения или беседы, указание приемов, демонстрируемых мастером.

4. Закрепление материала вводного инструктажа: вопросы к обучающимся.

IV. Задания обучающихся и текущее инструктирование (время)

1. Содержание и порядок проведения заданий.

2. Цели основных обходов рабочих мест обучающихся.

3. Содержание текущего контроля работы обучающихся.

V. Заключительный инструктаж (заполняется в ходе урока).

Приведенная схема не является формой для заполнения и должна рассматриваться только как ориентировочная. Практикуется выдача мастерам печатной единой формы планов урока, которую они заполняют, готовясь к урокам.

Обобщая передовой педагогический опыт, можно выделить следующие общие рекомендации, которые необходимо учитывать при разработке планов уроков производственного обучения:

1 в план урока не следует включать и раскрывать пункты, отражающие постоянные стандартные обязанности мастера;

2 при составлении плана урока следует использовать единую систему знаков и обозначений его пунктов, пользоваться единым грамматическим стилем записей формулировок плана, подчеркивать главные пункты плана;

3 вопросы для бесед с обучающимися (повторительной, эвристической, контрольной) при проведении вводного инструктажа отражаются в тех формулировках и той последовательности, как они будут предлагаться обучающимся;

4 основная часть урока – задания (самостоятельная работа) обучающихся и текущее инструктирование их мастером в плане урока отражается путем перечисления заданий, которые обучающиеся выполняют;

5 если на уроке отрабатывается большое количество разнообразных трудовых приемов и видов работ, в плане урока указывается ориентировочное время на каждое из таких заданий.

Для мастеров, начинающих свою педагогическую деятельность, рекомендуется составлять вместе с планом урока конспект вводного инструктажа. Это не обязательный элемент подготовительной работы мастера, но правильно составленный конспект помогает провести инструктаж на высоком уровне. В конспекте обычно кратко излагается основная сущность содержания материала инструктажа, приводятся табличные данные, расчеты, эскизы и т.п. Конспект

обычно составляется на всю тему или подтему, дополняется выписками из специальных журналов, новых книг, брошюр по обмену опытом, материалов научно-технической информации и других источников и является сборником, куда мастер вносит все новое, что он узнал, изучил.

Мастерам производственного обучения, особенно начинающим, рекомендуется при подготовке к уроку предварительно поупражняться в показе трудовых приемов. Необходимо, чтобы при этом присутствовали более опытный коллега по работе или старший мастер, которые смогли бы со стороны оценить успешность показа и помогли бы избежать ошибок при этом. Репетиция показа попутно дает мастеру возможность в практических условиях проверить исправность оборудования, инструментов, приспособлений.

Структурные элементы урока производственного обучения.

Как отмечалось выше, обязательными структурными элементами урока производственного обучения (показано на рисунке 19 и слайде 19) являются: вводный инструктаж, упражнения (самостоятельные работы) обучающихся и текущее инструктирование их мастером, заключительный инструктаж.



Рисунок 19 – Структурные элементы урока производственного обучения

Вводный инструктаж.

Вводный инструктаж – это элемент организационной структуры урока производственного обучения. С точки зрения дидактической структуры урока вводный инструктаж включает три основных элемента: целевую установку, актуализацию знаний и опыта обучающихся, создание ориентировочной основы действий обучающихся.

Длительность инструктажа зависит от места темы в общем процессе производственного обучения, ее содержания, от места урока в системе уроков по теме.

Для вводного инструктажа на уроках при обучении обучающихся трудовым приемам и операциям характерна следующая типовая последовательность:

- 1 сообщение темы и цели урока (целевая установка);
- 2 проверка знаний и умений обучающихся по материалу, связанному с материалом предстоящего урока (этап актуализации);
- 3 объяснение и демонстрация трудовых приемов и способов выполнения изучаемой операции, способов самоконтроля выполняемой работы;
- 4 разбор документации письменного инструктирования;
- 5 разбор технических требований к учебно-производственным работам;
- 6 рассмотрение возможных типичных ошибок, затруднений, дефектов, способов их предупреждения и устранения;
- 7 объяснение и демонстрация способов организации рабочего места, правил безопасности труда;
- 8 проверка усвоения обучающимися материала вводного инструктирования – пробное выполнение обучающимися приемов и способов выполнения изучаемой операции;
- 9 выдача заданий обучающимся и распределение их по рабочим местам.

Эффективность вводного инструктажа во многом зависит от правильного применения наглядных пособий и технических средств обучения.

Основная часть урока.

Задания обучающихся в освоении и отработке приемов и способов являются основной частью урока производственного обучения.

Одним из существенных способов руководства заданиями является повторный показ мастером отрабатываемых обучающимися трудовых приемов и способов изучаемой операции. Объем и содержание этих повторных показов и объяснений зависит от успешности выполнения заданий обучающимися, от допускаемых ими ошибок и недостатков.

Эффективность этого методического приема повышается, если такие повторные показы отрабатываемых трудовых действий мастер осуществляет непосредственно на рабочих местах обучающихся.

В обучении обучающихся современным высокопроизводительным трудовым приемам, способам, методам можно достигнуть желаемых результатов при соблюдении трех основных условий.

Во-первых, необходимо доходчиво раскрыть им сущность предстоящих к освоению трудовых способов и приемов, убедить, что применение новых инструментов, приспособлений, способов труда, новой технологии выполнения работы делает ее более качественной, производительной, экономически целесообразной, выгодной, прибыльной, более легкой для исполнения, т. е. создать определенную мотивацию освоения нового, передового.

Во-вторых, эффект обучения обучающихся передовым приемам и способам труда может быть достигнут только в том случае, если мастер производственного обучения сам в совершенстве владеет этими приемами и способами, может уверенно демонстрировать их обучающимся.

В-третьих, при организации изучения передовых, современных приемов, способов, методов труда должна обязательно быть обеспечена возможность систематически применять и обучающимися в работе. В противном случае полученные ими умения и полезные советы мастера «повиснут в воздухе», не дадут ожидаемого результата.

Руководство упражнениями, учебно-производственной деятельностью обучающихся в процессе урока мастер осуществляет путем их текущего инструктирования.

Текущее инструктирование обучающихся мастером, как правило, проводится индивидуально. Основной организационной формой такого инструктирования являются обходы мастером рабочих мест обучающихся, имеющие целевой характер.

Большую важность в организации упражнений является самоконтроль обучающихся за своей работой. Под самоконтролем понимается воспитанная у обучающихся привычка систематически следить за ходом выполнения своей работы, умение находить в ней ошибки и отклонения от нормы с целью предупреждения и устранения их, сопоставлять ход и конечные результаты работы с установленными требованиями. Самоконтроль следует рассматривать как механизм обратной связи, обеспечивающий эффективность процесса управления и регулирования собственных трудовых действий.

В процессе упражнений обучающихся, применяются и коллективные формы работы мастера с обучающимися. Это так называемый коллективный текущий инструктаж. Проводится он в тех случаях, когда в ходе целевых обходов рабочих мест обучающихся, мастер обнаруживает, что многие или большинство их допускают одинаковые ошибки.

Наиболее эффективно коллективный текущий инструктаж проводить путем беседы, когда допущенные ошибки, их причины, способы устранения анализируются совместно с обучающимися.

Заключительный инструктаж – подведение итогов урока производственного обучения.

Основная дидактическая цель заключительного инструктажа – на основе анализа успехов и недостатков проведенного урока показать обучающимся, чему они научились, насколько продвинулись в овладении профессией, что и как нужно делать, чтобы не допускать недостатков и закрепить успехи.

Проводя заключительный инструктаж, мастер исходит из того, что: заключительный инструктаж – это составная часть урока, его содержание, организация и методика проведения должны вносить свой вклад в решение учебно-воспитательных задач производственного обучения; коллективная форма работы с обучающимися, и чем активнее в его проведение вовлечены они, тем больший эффект он дает.

На заключительный инструктаж обычно выносятся следующие основные вопросы:

- сообщение о выполнении цели урока;
- анализ успешности выполнения упражнений;
- разбор типичных ошибок и характерных недостатков, рассмотрение путей их предупреждения и устранения;
- анализ выполнения обучающимися правил безопасности, организации труда, использования рабочего времени;
- сообщение оценок и темы следующего урока.

Для повышения эффективности заключительного инструктажа руководствуются следующими рекомендациями:

1 всегда ставить подведение учебных задач урока, т.е. чему научились обучающиеся;

2 придавать заключительному инструктированию обучающий характер, т.е. строить его так, чтобы обучающиеся получали на нем что-то новое, закрепляли и расширяли свои познания и опыт;

3 вовлекать всех обучающихся в активное обсуждение итогов прошедшего урока;

4 широко привлекать их к самостоятельному анализу выполнения учебно-производственных заданий;

5 анализ итогов урока производить всесторонне, выставляемые оценки аргументировать;

6 не упрекать обучающихся за допущенные ошибки и недостатки, если их причиной является.

Формы организации производственного обучения.

В производственном обучении применяются три основные формы организации учебно-производственного труда обучающихся:

- фронтально-групповая;
- индивидуальная;
- бригадная.

К оценке каждой из этих форм следует подходить с двух точек зрения: как они способствуют формированию профессиональных умений и навыков; какая из них позволяет создать более полное и отчетливое представление об организации труда на современном производстве, подготовить рабочих к выполнению их профессиональных обязанностей.

Фронтально-групповая форма предполагает, что обучающиеся выполняют одинаковые задания. Инструктор имеет возможность руководить работой всей группы одновременно, осуществлять групповое инструктирование рабочих, коллективно обсуждать допускаемые ошибки и т.п.

Индивидуальная форма организации производственного обучения характеризуется тем, что обучающиеся выполняют различные по содержанию и целям задачи. Она может применяться при обучении профессиям, связанным с выполнением большой номенклатуры работы; при подготовке вновь принятых рабочих по профессиям, связанным с освоением сложных технологий и современной техники. Необходимо предусматривать возможность производственного обучения на учебных полигонах изготовителей новой техники, аналогичных производствах других предприятий.

При индивидуальной подготовке обучаемый изучает теоретический курс самостоятельно и путем консультаций с преподавателями. При этом количество часов для консультаций должно составлять не менее 15% от общего количества учебных часов, предусмотренных для теоретического обучения.

Производственное обучение рабочих при индивидуальной подготовке проводится в течение всего периода на рабочих местах подразделений дочерних обществ и организаций под руководством инструктора производственного обучения.

Бригадная форма предполагает, что учебная группа делиться на бригады, которые выполняют различные по характеру учебно-производственные задания. Количественный состав ученических бригад определяется спецификой учебно-производственных заданий, учебно-производственной необходимостью бригадного обучения, наличием оборудования, на котором обучаются рабочие. При изучении и отработке приемов и операций необходимость применения бригадной формы производственного обучения обусловлена ограниченным количеством учебно-производственного оборудования.

Количественный состав ученических бригад в значительной степени зависит от специфики содержания работ по профессии. Там, где обучающиеся объединены в бригады, в основном выполняют работы индивидуально, бригады значительны по количественному составу – 8–9 человек. По профессиям, где содержание труда требует бригадной организации труда, при определении количественного состава ученических бригад ориентируются на аналогичные бригады предприятия – 3–4 человека.

При бригадной форме организации производственного обучения инструктор производственного обучения должен одновременно осуществлять и инструктирование, и техническое руководство, и контроль обучающихся за выполнением ими разнообразных работ. При бригадной организации производственного обучения рабочих инструктор может часть своих организационных и руководящих функций осуществить с помощью бригадиров ученических бригад, в качестве которых назначаются или избираются наиболее подготовленные и авторитетные в группе рабочие. Бригадир помогает инструктору в определении производственного плана и дневных заданий бригаде, по поручению мастера доводит эти задания до рабочих с учетом уровня их производственной подготовленности; организует выполнение работ бригадой; осуществляет определенный контроль качества. Бригадир ведет учет работ, выполненных бригадой и каждым ее членом; осуществляет меры по обеспечению бригады материалами, инструментами, производственной оснасткой и др.

При бригадной организации производственного обучения на любом этапе развития этой формы инструктор производственного обучения всегда остается основным организатором и руководителем учебного процесса. Все бригады и обучающиеся – члены бригад подчиняются одному непосредственному руководителю – инструктору производственного обучения.

При всех формах обучения подготовка вновь принятых рабочих проводится в пределах рабочего времени, установленного законодательством о труде для рабочих с учетом их возраста и вида (категории) выполняемых работ.

Методы производственного обучения.

Успешное проведение занятий с обучающимися зависят от методов и приемов обучения, применяемых мастером производственного обучения. Под методом производственного обучения следует понимать основные способы совместной взаимосвязанной деятельности мастера и обучающихся, с целью достижения обучающимися профессионального мастерства.

Методы производственного обучения имеют свои особенности, отличающие их от методов теоретического обучения, и определяются своеобразием характера, содержанием и организацией учебно-производственной деятельности обучающихся в мастерских и на рабочих местах предприятий.

Выделяются три группы методов производственного обучения: словесные, наглядные и практические методы. На рисунке 20 и слайде 20 приведена классификация методов производственного обучения.



Рисунок 20 – Классификация методов производственного обучения

К словесным методам относятся рассказ и объяснение, беседа, работа с технической литературой. Устное и письменное инструктирование. Производственные семинары.

Наглядные методы – показ мастером (инструктором) трудового процесса, приема, демонстрация различных объектов, пособий и средств, самостоятельные наблюдения обучающихся.

Практические методы – задания по выполнению трудовых действий и др. В практических методах можно выделить особую группу методов, как решение производственно-технических задач, лабораторно - практические работы, самостоятельное выполнение производственных заданий проблемного характера, а также обучение на тренажерах.

Словесные методы обучения.

Рассказ – это последовательное изложение изучаемого материала. Учебный материал подается путем образного описания в форме повествования. По ходу рассказа делаются определенные выводы и обобщения.

Объяснение ведется преимущественно при изучении правил, законов, действий, проведении упражнений и практических работ. В ходе объяснения преподаватель опирается на ранее полученные обучающимися знаниями, наблюдениями и представлениями.

Беседа – вопросно-ответный метод общения мастера производственного обучения и обучающихся, в процессе которого обучающиеся активно вовлекаются в обсуждение рассматриваемых учебно-производственных вопросов на всех этапах урока. Рекомендуются при беседе использовать «естественную проблемность» производственного обучения: выбор и расчет оптимальных режимов работы, выбор инструментов и приспособлений, наилучшего варианта технологии, составление монтажных схем по принципиальным и т.п.

Инструктаж – важная форма методического руководства обучением в профессиональном обучении. В инструктаже сочетается различные методы обучения, но преобладает словесное изложение в виде объяснения, указаний и предостережений от ошибочных действий, вместе с тем широко применяются показ приемов и средств наглядности.

Письменное инструктирование. Особенно широко распространены такие варианты письменного инструктирования, как инструкционные карты, карты - задания, информационные карты и т.д.

Работа с технической литературой и документацией. В настоящее время необходимо научить современного рабочего обращению со справочной литературой. Такая работа проводится как на уроках, так и при выполнении различных заданий. Это может быть решение задач с использованием цифровых данных справочника, подбор наиболее рациональных трудовых приемов и оп-

тимальных режимов работы, выбор соответствующего оборудования, оснастки и инструментов, нормирование работ. Нужно учить обращаться к справочникам и энциклопедии для уяснения терминов, понятий, пополнения знаний по выбранной профессии, для повышения общеобразовательного и профессионального уровня.

Наглядные методы обучения.

По большинству профессий ручного и машинно-ручного труда процесс производственного обучения начинается репродуктивно, т. е. по принципу «делай, как я», поэтому особую роль в процессе обучения играют наглядные методы, прежде всего показа трудовых приемов и способов, в процессе которого у обучающихся создается образная ориентировочная основа для их выполнения. От того, насколько ярко, доходчиво, убедительно, полно мастер покажет приемы, их структуру, взаимосвязь движений и действий, темп, ритм, в решающей степени зависит, как их воспримут и будут отрабатывать обучающиеся. От первых попыток обучающегося выполнить работу зависит очень много в условиях коллективного обучения. Содержание труда по многим профессиям аппаратного производства, где основу составляет главным образом интеллектуальная деятельность рабочего, включает значительное количество двигательных ручных компонентов, быстрое и точное выполнение которых зачастую обеспечивает общий успех работы: загрузка сырья, смена и наладка инструментов, наладка машины, агрегата, аппарата, переключение режимов, пользование приборами и т.п. Таким образом, умелое владение методикой показа приемов – обязательное качество любого мастера производственного обучения.

Демонстрация – это показ конкретных приборов, явлений или процессов в натуре или в изображении. В соответствии с этим можно различать демонстрацию натуральных образцов (производственных предметов, раздаточного материала, приборов, моделей и макетов, действующих схем и стендов, коллекций) и иллюстративного материала (плакатов, чертежей, таблиц, диаграмм, схем, фотографий, раздаточных таблиц и т. п.)

Самостоятельные наблюдения обучающихся. Этот метод характерен для производственных экскурсий, а также для ознакомительной практики обучающихся в цехах и на участках предприятий, когда они в процессе работы не участвуют, а только изучают оборудование и технологический процесс.

Практические методы обучения.

Основную задачу производственного обучения – формирование у обучающихся умений, навыков и профессиональных компетенций – обеспечивают

методы производственного обучения, отнесенные к практическим: упражнения, самостоятельная работа обучающихся, лабораторно-практические работы, решение производственно-технических задач. Все эти методы объединяет то, что при их реализации активно действующим лицом является сам обучающийся, руководимый и направляемый мастером.

Основными, главными, ведущими методами этого класса являются упражнения и самостоятельная работа обучающихся. Именно эти методы обеспечивают формирование у обучающихся основ профессионального мастерства.

Лабораторно-практические работы по своим целям, содержанию, организации занимают промежуточное положение между теорией и практикой. В этой связи наиболее эффективно лабораторно-практические работы проводить мастеру совместно с преподавателем профессионального модуля (междисциплинарного курса).

Упражнения – основной метод производственного обучения. Упражнения - это многократные повторения изучаемых действий в целях их сознательного совершенствования. В процессе упражнений происходит переход количества повторений, воспроизведений в качество, которое характеризуется совершенствованием знаний, способов деятельности, образованием умений и навыков и профессиональных компетенций.

Упражнения на тренажерах. Тренажер – техническое средство обучения, позволяющее имитировать производственные условия в учебно-производственном процессе. В большинстве случаев речь идет об отработке таких упражнений, которые провести в реальной производственной обстановке невозможно. Особенно эффективны упражнения на тренажерах с использованием компьютерной техники, позволяющей точно и доступно имитировать технологические процессы, что важно для подготовки аппаратчиков химических, нефтехимических, автоматизированных и других производств, водителей и управляющих различными движущимися машинами, а также различных приборов, устройств и аппаратуры.

Решение производственно-технических задач как метод обучения имеет важное значение, так как по своим целям направлен на применение теоретических знаний на практике, способствует развитию специальных технических способностей, формированию творческого мышления. С другой стороны, он способствует эффективному использованию практического опыта обучающихся при изучении учебных предметов.

Лабораторно-практические работы занимают промежуточное положение между теоретическим и производственным обучением, что в значительной мере влияет на определение вида, тематики и содержания лабораторно-практических работ, сроков их проведения, методов и приемов обучения, организации деятельности обучающихся. Тематика таких работ обычно включает наиболее сложные разделы программы производственного обучения, например, диагностику неисправностей, технику контроля и измерения, регулировку, проверку и испытание различных устройств и т.п.

Деловые игры в производственном обучении (игры учебно-производственного характера) – метод группового обучения совместной деятельности в процессе решения общих и конкретных практических задач, максимально возможного приближения к реальным проблемным ситуациям. Деловые игры воспроизводят действия участников, стремящихся найти наиболее оптимальные пути решения производственно-технических, социально-экономических, управленческих проблем. Изложение проблемной ситуации, формулирование цели и задач игры, организация команд и определение заданий каждой из них, уточнение роли каждого из участников игры предшествуют началу деловых игр. Взаимодействие участников игры определяется правилами, отражающими фактическое положение дел в соответствующей области деятельности. Подведение итогов

6.4 Материально-техническое обеспечение производственного обучения. Учебные мастерские

Формирование умений и навыков обучающихся происходит прежде всего в процессе их учебно-производственного труда, связанного с использованием сырья и материалов, оборудования, инструментов, приспособлений, приборов и других предметов и орудий труда. Все это составляет **материально-технические средства** производственного обучения. Другая составная часть средств производственного обучения – учебно-методическое оснащение. Это средства обучения, обеспечивающие педагогическую сторону учебно-воспитательного процесса: учебники, учебные и наглядные пособия, технические средства обучения, учебно-методическая документация и пособия, справочные, нормативные, дидактические материалы и т. п.

Материально-техническое обеспечение производственного обучения. Специфической особенностью процесса производственного обучения является сочетание обучения обучающихся в специально созданных условиях (учебных

мастерских, учебных полигонах, учебных хозяйствах и лабораториях, на тренажерах, учебных установках и т. п.) и в условиях производства.

Учебные мастерские.

Учебная мастерская – специальное помещение, оснащенное необходимым оборудованием, инструментами, приборами и другой оснасткой, предназначенное для производственного обучения; структурное подразделение профессионального учебного заведения.

В учебных мастерских формируются профессиональные умения и навыки обучающихся в процессе выполнения, как правило, учебно-производственных работ с применением типичных для осваиваемой профессии (группы профессий) машин, механизмов, приборов, установок, инструментов, приспособлений. Здесь обучающиеся приобретают навыки рациональной организации труда и рабочего места, приучаются к трудовой культуре, рациональному использованию рабочего времени, соблюдению требований и норм безопасности, санитарно-гигиенических и экологических требований, производственной и технологической дисциплины.

Роль и место обучения в учебной мастерской в общем учебном процессе определяются спецификой содержания труда по различным профессиям (группам профессий). Там, где в специально созданных условиях можно рационально сочетать решение учебных и производственных задач (подготовка токарей, фрезеровщиков, сварщиков, портных и т. п.), обучающиеся обучаются в учебных мастерских, как правило, до 60% времени, отводимого на производственное обучение. При подготовке рабочих и специалистов по профессиям, связанным с обслуживанием, ремонтом, наладкой сложного производственного оборудования, для которых нецелесообразно создавать специальные учебные мастерские, обучающиеся в учебных мастерских общего профиля, осваивают, как правило, только общепрофессиональные трудовые умения и навыки: общеслесарные, электромонтажные, строительные, отделочные и т. п., на что отводится 15–20% времени.

Помещения для учебных мастерских, их планировка и оснащение, особенности организации учебно-производственной деятельности в учебных мастерских для различных профессий различны. Различны и конкретные конструктивные варианты.

Помещения для учебных мастерских должны соответствовать условиям для нормальной установки и работы оборудования. Большое значение для создания комфортной среды производственного обучения имеют освещенность в

учебной мастерской, окраска стен, температурный режим, вентиляция, шумопоглощение. Учебные мастерские должны также соответствовать требованиям безопасности труда и пожарной безопасности.

Основой комплекса учебных мастерских учебного заведения являются специализированные мастерские для производственного обучения по определенной профессии (определенному виду работ). Как правило, учебные мастерские создаются на полную учебную группу, т. е. на 25–30 рабочих мест. Каждая мастерская обычно имеет свою изолированную от других мастерских зону.

Кроме специализированных учебных мастерских в состав комплекса входят производственно-вспомогательные помещения и службы. Применительно к учебным мастерским, выпускающим сложную продукцию, они включают: производственный участок; инструментально-раздаточную кладовую; отдел технического контроля; ремонтную мастерскую, складское помещение и др. Специализированные учебные мастерские и производственно-вспомогательные службы размещаются по принципу прямоточности технологических процессов изготовления многодетальной типичной продукции (заказов). В здании учебных мастерских предусматриваются также санитарно-бытовые помещения и устройства.

Большое значение для решения учебных и воспитательных задач имеет оформление учебных мастерских. Оно зависит от возможностей учебного заведения, инициативы и опыта мастера, общего стиля оформления учебного заведения. При оформлении интерьера учебной мастерской необходимо исходить из целесообразности и соблюдать чувство меры.

Рабочее место обучающегося. Рабочее место обучающегося – это определенная часть площади учебной мастерской (лаборатории) с наиболее оптимально расположенными на нем оборудованием, инструментами, приспособлениями и другой оснасткой, необходимыми для выполнения учебно-производственных работ, соответствующих требованиям программы производственного обучения. Как уже говорилось, рабочее место обучающегося оснащается оборудованием индивидуального пользования, которое должно отвечать следующим основным учебно-техническим требованиям: типичность для профессии; современность конструкции; относительная простота в управлении; сравнительно небольшие габариты; оптимальная стоимость; удобство в эксплуатации и обслуживании; безопасность в работе.

При оснащении рабочих мест обучающихся предпочтение отдается универсальному оборудованию, на котором возможно отрабатывать большее коли-

чество трудовых приемов, операций, трудовых процессов, предусмотренных программой производственного обучения. Кроме оборудования рабочее место обучающегося оснащается индивидуальными инструментами и другой оснасткой. При определении набора инструментов и оснастки учитывается их универсальность, частота применения, стоимость. Обычно рабочее место обучающегося оснащается «ходовыми» инструментами, приборами, приспособлениями и др., используемыми повседневно. Другие инструменты, приборы, приспособления обучающиеся получают от мастера или в инструментальном отделении (кладовой).

Рабочее место обучающегося оснащается также устройствами для расположения и хранения материалов и готовой продукции, документации, а в необходимых случаях – подъемно-транспортными средствами.

Планировка рабочих мест обучающихся в учебной мастерской зависит от характера и содержания оснащения, типичной продукции учебной мастерской, расположения окон, размеров и конфигурации помещения, характера освещения.

Размещение рабочих мест обучающихся должно обеспечивать возможность проведения мастером со своего рабочего места коллективного инструктажа всей группы и наблюдения за действиями каждого обучающегося в процессе выполнения заданий; наиболее благоприятные и безопасные условия для работы обучающихся; удобный доступ со всех сторон к оборудованию при работе, ремонте, обслуживании, а также при транспортировке материалов, заготовок, деталей и отходов.

По отношению к источникам естественного освещения рабочие места обучающихся располагаются так, чтобы свет на них падал слева (слесарные и другие подобные мастерские) или справа (станочные мастерские) и спереди, но не сзади от обучающегося.

Нормативы размещения оборудования рабочих мест обучающихся в учебных мастерских для различных профессий различны. Они устанавливаются по аналогии с соответствующими нормативами производственных цехов и участков.

Рабочее место мастера производственного обучения. Под рабочим местом мастера понимается определенная часть площади учебной мастерской, оснащенная с учетом обеспечения нормальных условий для выполнения мастером учебно-воспитательных и организационных функций по руководству процессом производственного обучения.

В интерьере учебной мастерской рабочее место мастера является центральным, главенствующим. Обычно оно располагается на помосте (подиуме) высотой 30-40 см и площадью 7-12 м², с тем чтобы обеспечивать мастеру возможность хорошо видеть всех обучающихся на их рабочих местах, а обучающимся – мастера при проведении вводного инструктажа.

Устройство и оснащенность рабочего места мастера зависит от специфики соответствующей профессии, возможностей и общего стиля учебно-материального оснащения учебного заведения. Можно выделить обязательное и дополнительное (создаваемое в порядке совершенствования) оснащение рабочего места мастера. К обязательному (оптимальному) оснащению рабочего места мастера относятся:

- рабочий стол, стул, классная доска;
- дидактические и технические средства обучения;
- учебно-техническая документация по всем изучаемым операциям и типичным учебно-производственным работам;
- устройства для демонстрации трудовых приемов и способов выполнения учебно-производственных работ (демонстрационный верстак, станок, панель, электросборочный щит, учебная кабина, сварочный пост и т.п.);
- устройство для сидения обучающихся во время их коллективного инструктирования;
- устройство для хранения инструментов, приспособлений, материалов, документации, дидактических и технических средств обучения (шкафы, ящики, кассеты, полки, подставки и т. п.);
- устройства для использования дидактических и технических средств обучения (демонстрационные щиты, плакатницы, экран и т.п.);
- специальный щит для подачи на рабочие места обучающихся и исключения энергии – электрического тока, сжатого воздуха, горючего газа и т.п.;
- специальный стол для приемки выполненных обучающимися учебно-производственных работ.

Многие опытные мастера производственного обучения, используя возможности учебных мастерских, проводят большую работу по созданию собственных оригинальных конструкций и оснащению своих рабочих мест. Обобщая передовой опыт, можно выделить наиболее типичные объекты дополнительного оснащения рабочих мест мастера:

- комбинированный шкаф для хранения, систематизации и использования дидактических и технических средств обучения (во многих учебных заведениях такой шкаф называют «методическим»);
- пульт дистанционного управления техническими средствами обучения, средствами сигнализации и подачи общих команд всем обучающимся;
- средства оперативной связи с рабочими местами обучающихся;
- комбинированная доска-экран для демонстрации экранных пособий «на просвет»;
- интерактивная доска;
- электромагнитная доска;
- контролирующие и «обучающие» устройства, электрифицированные щиты и схемы, интеграторы и т.п.;
- компьютер с комплектом управляемых им устройств (экзаменатор, консультант, информатор и т.п.).

При наличии свободных площадей в учебной мастерской дополнительно к рабочему месту мастера организуют препараторскую, что создает наиболее благоприятные условия для работы мастера. В препараторской устанавливаются и хранятся технические средства, необходимое количество шкафов и стеллажей для хранения и подготовки дидактического оснащения уроков, оборудование для изготовления и ремонта наглядных пособий, приспособлений и др.

Разделение оснащения рабочего места мастера на основное и дополнительное весьма условное. Оно постоянно пополняется и обновляется в соответствии с совершенствованием производственного обучения, научными и методическими рекомендациями, достижениями передового педагогического опыта, учитывая при этом, естественно, возможности учебного заведения. Организуя свое рабочее место, опытные мастера производственного обучения особое внимание уделяют оснащению его необходимым набором специальных и универсальных приспособлений, инструментов, приборов, а также «справочному хозяйству». У опытного мастера на его рабочем месте всегда имеются все необходимые справочные материалы, стандарты, учебники и учебные пособия по соответствующей профессии. Все это вносит порядок и подлинно научную организацию в работу мастера, способствует повышению его авторитета.

Учебный полигон.

Полигон – учебное подразделение профессионального образовательного учреждения, организуемое с целью создания необходимых условий для произ-

водственного обучения обучающихся по профессиям, требующим достаточно хорошо отработанных профессиональных навыков к моменту прохождения производственной практики. На учебных полигонах, как правило, проходят начальные этапы производственного обучения обучающиеся по профессиям водителей различных транспортных средств, машинистов строительных, горных и шахтных машин и механизмов, строителей-монтажников, монтажников и эксплуатационников нефте- и газодобывающей промышленности и другим аналогичным по содержанию и условиям труда профессиям.

Учебные полигоны оснащаются необходимым производственным действующим оборудованием, системами его обслуживания, испытательными стендами, тренажерами и другим учебно-производственным оборудованием, позволяющим организовать производственное обучение, максимально приближенное к реальным условиям. Учебные полигоны для производственного обучения обучающихся по профессиям водителей, машинистов имеют специально оборудованные участки для проведения заданий по практической отработке навыков вождения транспортных средств.

6.5 Вопросы для контроля (самоконтроля) к лекции 6:

1. Профессиональное образование как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности.
2. Профессиональное образование как средство устойчивости, социальной самозащиты и адаптации человека в условиях рыночной экономики.
3. Современные требования к профессиональной подготовки рабочих и специалистов.
4. Какова специфика позиции мастера производственного обучения в процессе подготовки рабочих?
5. Каковы особенности организации производственного обучения на высокотехнологичных производствах?
6. Каково содержание методической работы мастера производственного обучения?
7. Раскройте алгоритм проектирования образовательного процесса.
8. Как эффективно организовать вводный инструктаж.
9. Каковы требования к материально-техническому обеспечению производственного обучения?

Заключение

Написание данного сборника лекций обусловлено потребностью в учебно-методической поддержке процесса повышения профессионального уровня специалистов, осуществляющих подготовку кадров на производстве, не имеющих психолого-педагогического образования или достаточного уровня компетенций. В сборнике представлены теоретические основы таких пересекающихся по многим вопросам наук, как педагогика и андрагогика. Отдельные вопросы освещены в разрезе психологии как науки, тесно связанной с педагогикой и андрагогикой.

Профессиональная деятельность преподавателей и мастеров производственного обучения (инструкторов) в образовательных подразделениях дочерних обществ ПАО «Газпром» связана с организацией обучения взрослых, что предопределило повышенное внимание к рассмотрению вопросов андрагогики в данном сборнике.

Сборник лекций предназначен для использования в проведении занятий при организации повышения квалификации преподавателей и мастеров (инструкторов) производственного обучения по курсу «Психолого-педагогический минимум знаний для преподавателей теоретического обучения персонала на производстве» и может быть использован при проведении корпоративной аккредитации преподавателей и мастеров (инструкторов) образовательных подразделений дочерних обществ ПАО «Газпром».

Наличие контрольных вопросов после лекционного материала позволяет осуществлять:

- самопроверку знаний обучающимися;
- дальнейшее расширение лекционного материала.

Для более углубленного восприятия учебного материала к Сборнику лекций прилагается компакт-диск с презентацией материала.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ УЧЕБНОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Литература к лекции 1

- 1 **Гуревич П.С.** Введение в профессию (психология): учебник. – М. : ИНФРА-М, 2015.
- 2 **Симонов В.П.** Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров: учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : Вузов. учеб.: ИНФРА-М, 2015.
- 3 **Крысько В.Г.** Психология и педагогика: учеб. пособие . – М.: ЮРАЙТ, 2013.
- 4 **Гуревич П.С.** Психология личности: учеб. пособие. – М. : ИНФРА-М, 2015.
- 5 **Крысько В.Г.** Психология. Курс лекций: учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М, 2013.
- 6 **Крушельницкая О.Б.** Социальная психология образования: учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М, 2015.
- 7 **Ефимова Н.С.** Психология общения. Практикум по психологии: Учебное пособие. – М.: ИД ФОРУМ, НИЦ ИНФРА-М, 2013.
- 8 **Ильин Е.П.** Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2013.
- 9 **Караяни А.Г.** Психология общения и переговоров в экстремальных условиях: учеб. пособие для студентов вузов / А.Г. Караяни, В.Л. Цветков. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2011.
- 10 **Столяренко Л.Д.** Психология общения: учебник / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – Рн/Д: Феникс, 2013.
- 11 **Шеламова Г.М.** Деловая культура и психология общения: учебник для начального проф. образования. – М.: ИЦ Академия, 2013.

Литература к лекции 2

- 1 **Захаров К.П.** Общие основы педагогики : учеб. пособие / К. П. Захаров, Н. В. Скурская, Е. Б. Гулк. – СПб.: Политехн. ун-та, 2012.
- 2 **Мордовская А.В.** Основы профориентологии: учеб. пособие / А. В. Мордовская, С. В. Панина, Т. А. Макаренко. – М.: ЮРАЙТ, 2013.

3 **Гафурова Н.В.** Методика обучения информационным технологиям. Теоретические основы: учеб. пособие / Н. В. Гафурова, Е. А. Чурилова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012.

4 **Бозаджиев В.Л.** Основы самообразовательной деятельности: учеб. пособие. – Челябинск: Печатный двор, 2012.

5 **Новикова Т.Г.** Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования уровня СПО в области подготовки рабочих кадров и специалистов технической направленности: метод. рекомендации / Т. Г. Новикова, А. Е. Новиков, А. И. Рытов. – М.: АПК и ППРО, 2012.

6 **Лукацкий М.А.** Педагогическая наука: история и современность: учеб. пособие. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2012.

7 **Маркелова В.А.** Совершенствование методологической культуры преподавателей и мастеров производственного обучения профессиональных лицеев и колледжей: метод. пособие для преподавателей и мастеров произв. обучения проф. лицеев и колледжей. – СПб. : РАО ИПО ОВ, 2012.

8 **Коржуев А.В.** Поисково-исследовательская деятельность в педагогике / А. В. Коржуев, Н. Н. Антонова. – М.: URSS Либроком, 2012.

9 **Ермоленко В.А.** Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования: методология и практика: метод. пособие. – М.: Центр ИЭТ, 2013.

10 **Корниенко Н.А.** Методология педагогики: учеб. пособие. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2013.

Литература к лекции 3

1 **Громкова М. Т.** Андрагогика. Теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. Образования. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.

2 **Ишков А.Д.** Психолого-педагогическая подготовка преподавателя в высшей технической школе: реализация компетентностного подхода: учебник / А.Д. Ишков, Н.Г. Милорадова, А.Г.Чернявская. – М.: Архитектура-С, 2011.

3 **Журавлева Н.Н.** Андрагогика: теория и практика обучения взрослых: учеб. пособие. – Новосибирск: НГПУ, 2013.

4 **Кох М.Н.** Основы педагогики и андрагогики: учеб. пособие / М. Н. Кох, Т. Н. Пешкова. – Краснодар: КубГАУ, 2015.

Литература к лекции 4

- 1 **Журавлева Н.Н.** Андрагогика: теория и практика обучения взрослых: учеб. пособие. – Новосибирск: НГПУ, 2013.
- 2 **Бендова Л.В.** Педагогическая деятельность тьютора в сети ОДО / Л.В. Бендова, А.Г. Чернявская. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2009.
- 3 **Громкова М. Т.** Андрагогика. Теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.
- 4 **Ишков А.Д.** Психолого-педагогическая подготовка преподавателя в высшей технической школе: реализация компетентностного подхода: учебник / А.Д. Ишков, Н.Г. Милорадова, А.Г. Чернявская. – М.: Архитектура-С, 2011 г.
- 5 **Кох М.Н.** Основы педагогики и андрагогики: учеб. пособие / М. Н. Кох, Т. Н. Пешкова. – Краснодар: КубГАУ, 2015.

Литература к лекции 5:

- 1 Дидактика профессиональной школы : сб. науч. ст. / Рос. акад. образования, Ин-т педагогики и психологии проф. образования. – Казань : Данис : ИПП ПО РАО, 2013.
- 2 **Конькова Н.В.** Особенности организации урока производственного обучения: методические рекомендации. – Курск: КАТК, 2012.
- 3 **Кругликов Г.И.** Настольная книга мастера производственного обучения: учебное пособие для студ. проф. образования. – М.: Академия, 2006.
- 4 **Морева Н.А.** Педагогика среднего профессионального образования. – М.: Академия, 2008.
- 5 **Крылова О.Н.** Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО : метод. пособие / О. Н. Крылова, И. В. Муштавинская. – СПб. : Каро, 2013. – 142с.
- 6 **Коковина Л.Н.** Педагогика: теория обучения. Опорные конспекты: учеб. пособие. – Вологда: ВГПУ, 2013.
- 7 **Скакун В.А.** Организация и методика профессионального обучения – М.: ФОРУМ - ИНФРА-М 2007.
- 8 **Эрганова Н.Е.** Введение в технологии профессионального обучения. – Екатеринбург: Российский Государственный профессионально-педагогический университет, 2009.

Литература к лекции 6:

- 1 **Конькова Н.В.** Особенности организации урока производственного обучения: методические рекомендации.– Курск: КАТК, 2012.
- 2 **Морева Н.А.** Педагогика среднего профессионального образования. – М.: Академия, 2008.
- 3 **Кругликов Г.И.** Настольная книга мастера производственного обучения: учеб. пособие для студ. проф. образования. – М.: Академия, 2006.
- 4 **Эрганова Н.Е.** Введение в технологии профессионального обучения. – Екатеринбург: Российский Государственный профессионально-педагогический университет, 2009.
- 5 **Скакун В.А.** Организация и методика профессионального обучения – М.: ФОРУМ - ИНФРА-М 2007.

Приложение

Компакт-диск «Демонстрационный материал к сборнику лекций «Психолого-педагогический минимум знаний для преподавателей теоретического обучения персонала на производстве».

Лекция 1 – слайды № 1, 2, 3, 4, 5

Лекция 2 – слайды № 6,7

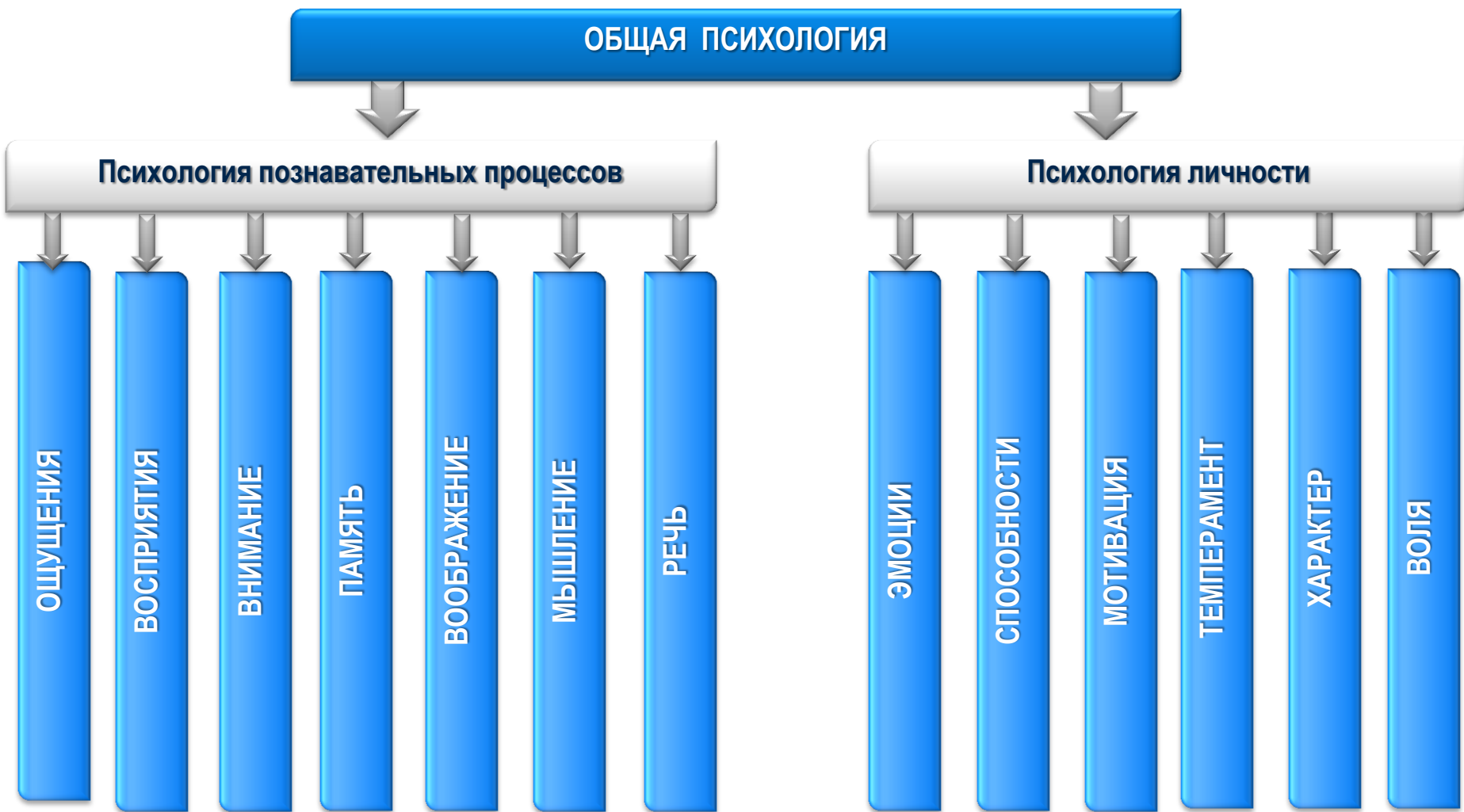
Лекция 3 – слайды № 8, 9, 10

Лекция 4 – нет

Лекция 5 – слайды № 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18

Лекция 6 – слайды № 19, 20

**Демонстрационные материалы к сборнику лекций
«Психолого-педагогический минимум знаний для
преподавателей теоретического обучения
персонала на производстве»**





ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Создание
материальных и
духовных
ценностей и благ

Получение
средств для
жизни

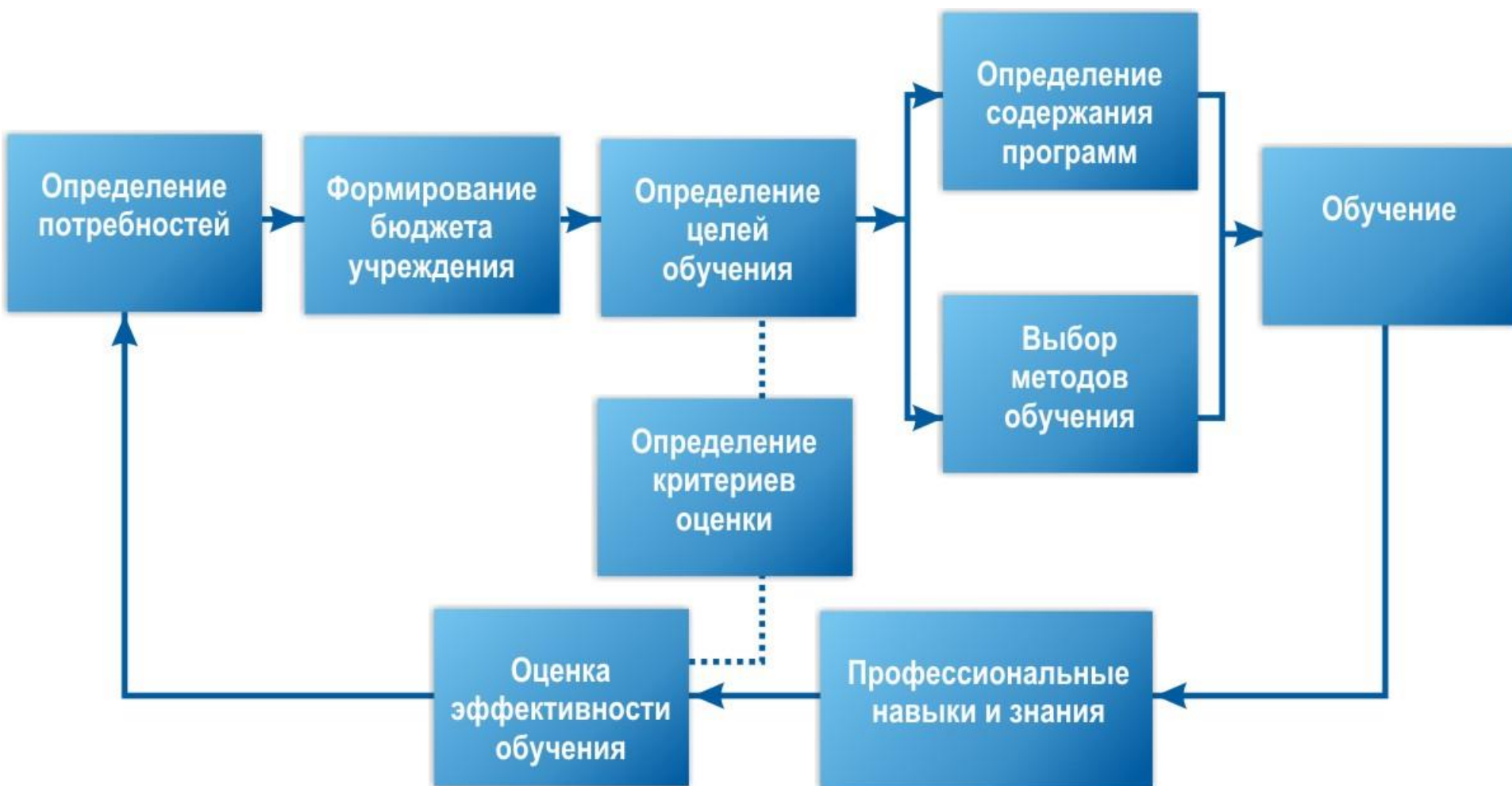
Содействие
общему и
профессиональн
ому развитию
личности и
окружающих

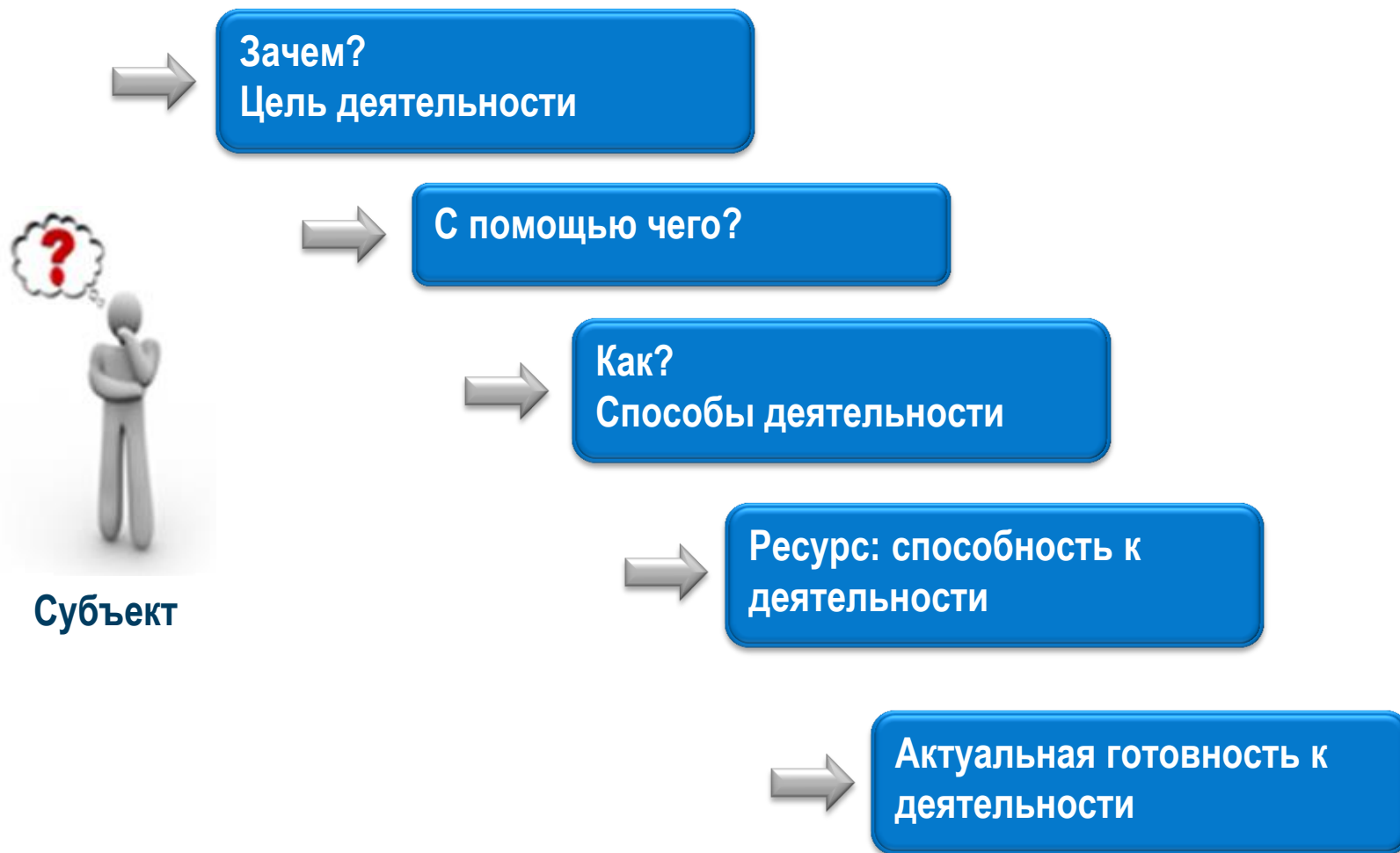
Преобразование
окружающей
среды







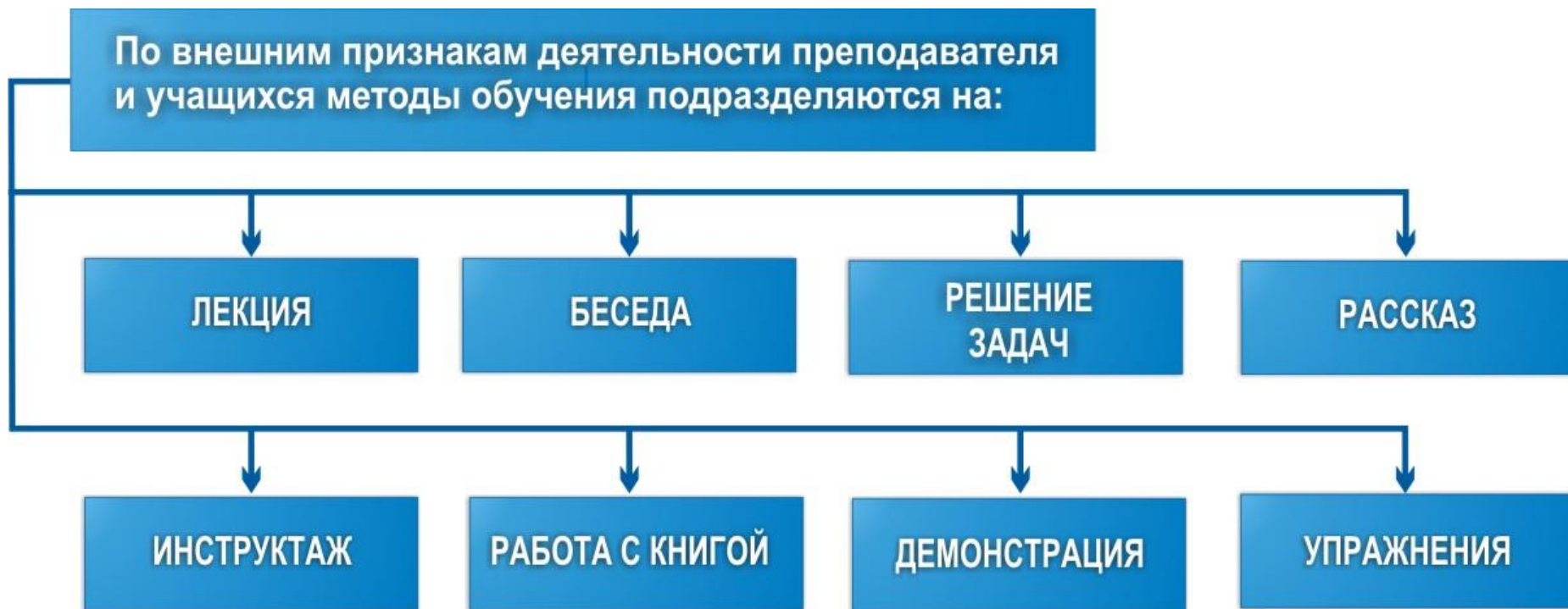














По степени активности познавательной деятельности учащихся методы обучения подразделяются на:

ОБЪЯСНИТЕЛЬНЫЙ

ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ

ПРОБЛЕМНЫЙ

ЧАСТИЧНО-ПОИСКОВЫЙ

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ

По логичности подхода методы обучения подразделяются на:

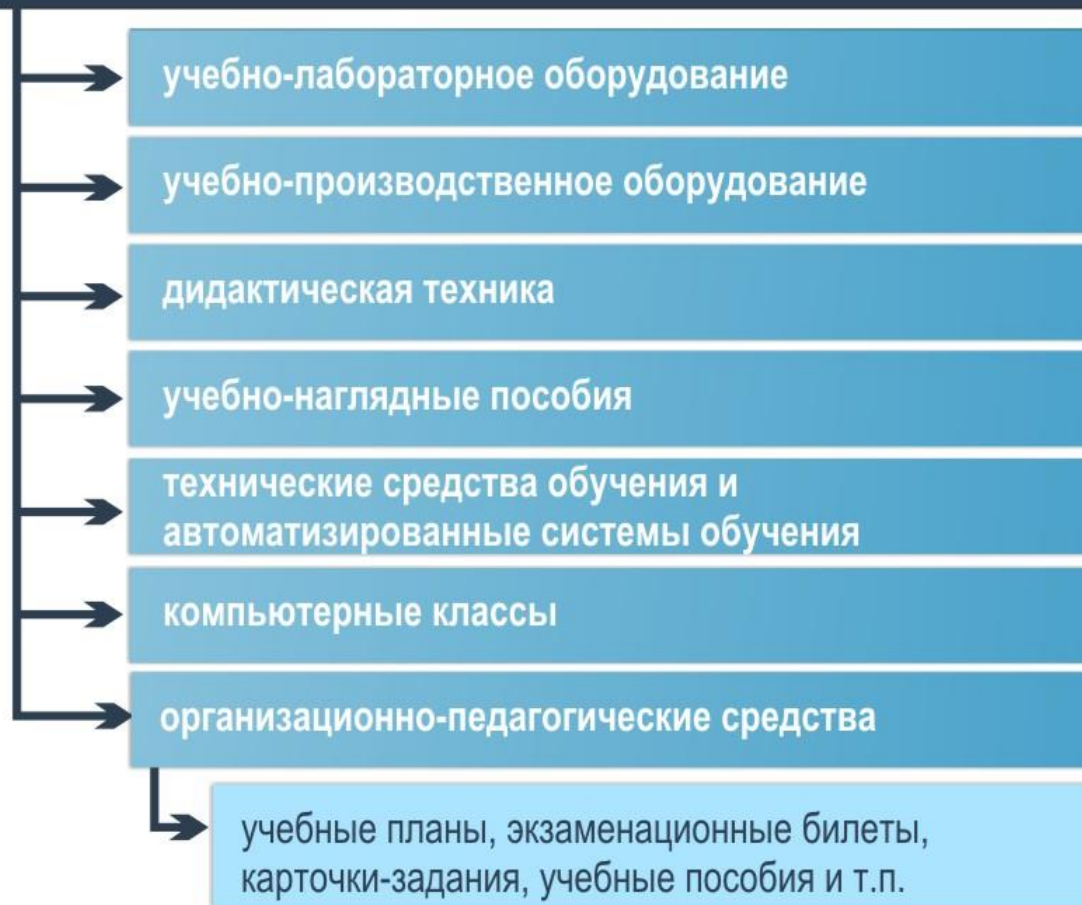
ИНДУКТИВНЫЙ

ДЕДУКТИВНЫЙ

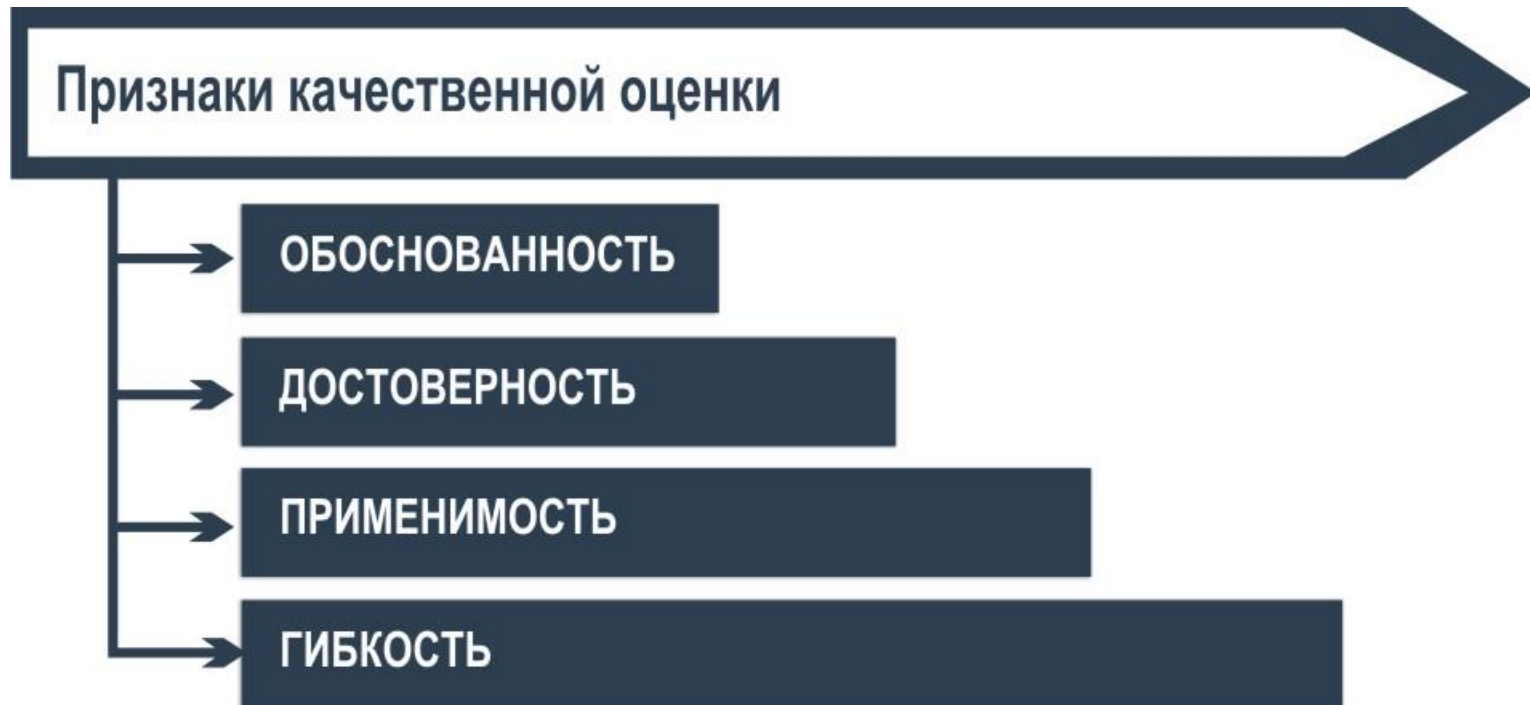
АНАЛИТИЧЕСКИЙ

СИНТЕТИЧЕСКИЙ

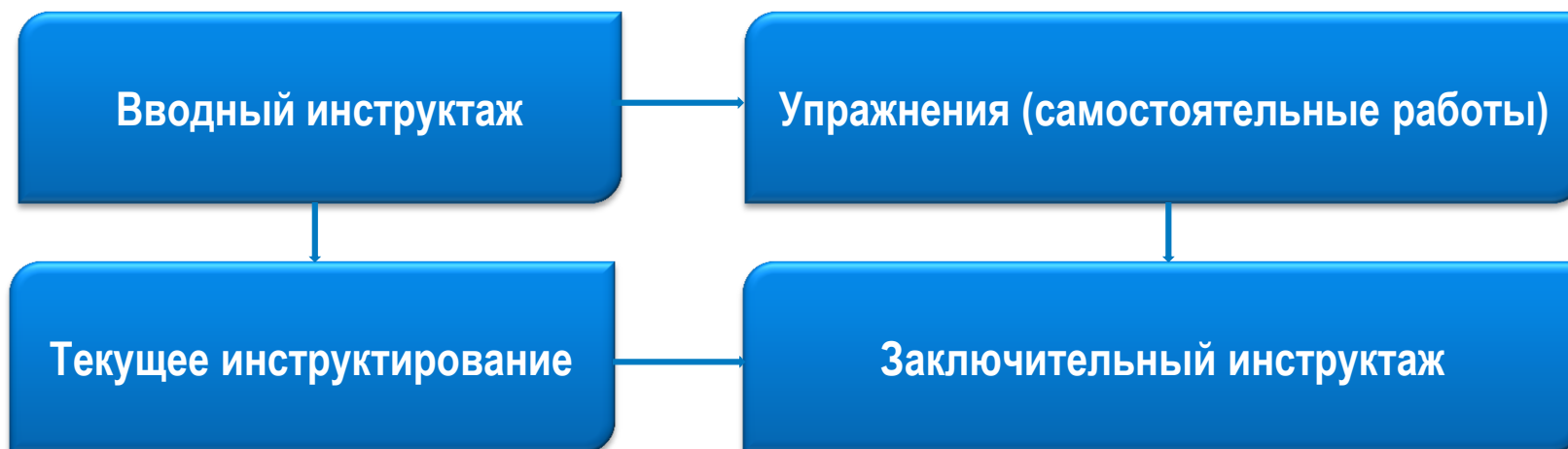
К педагогическим средствам относятся:







СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ УРОКА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ





Спасибо за внимание!