

исходя из которых должно строиться взаимодействие со студентами.

Сотрудничество со студентами показывает, что развитие творческой активности, самостоятельности, особенно важно на первых этапах обучения в ВУЗе. В связи с этим, нужно отметить важность работы со студентами первого курса: приобщение к традициям факультета, психологические тренинги знакомства, личностного роста, коллективного взаимодействия, исследование потребностей, интересов, мотивационной и ценностной сфер, включение в деятельность студенческого актива. Выпускники передают первокурсникам искру, импульс движения вперед, который рождает новый виток развития студенческого творчества, студенческой инициативы. Необходимо стремиться к такой организации учебно-воспитательного процесса, в которой каждый студент будет ощущать возможность самореализации, развития, чувствовать поддержку и доверие, иметь шанс проявить свои индивидуальные способности. Важным моментом становления личности студента является возможность каждого реализовать свой личностный потенциал в одной из сфер жизни факультета, в коллективной деятельности.

Выделение конкретных направлений деятельности студентов дает возможность выбора наиболее привлекательной формы участия в жизни факультета, позволяет более глубоко прорабатывать все творческие мероприятия, уделять больше внимания лич-

ностному росту каждого студента, учитывать его индивидуальные потребности, мотивы, ценностные ориентации.

Воспитательное пространство факультета обладает достаточной динамичностью и гибкостью. Оно постоянно совершенствуется, развивается и обогащается через взаимное влияние педагогического и студенческого коллектива в соответствии с реалиями и потребностями времени.

Создание единого учебного-воспитательного развивающего пространства – та питательная среда, которая необходима для раскрытия творческого потенциала каждого студента. Представляется важным еще раз подчеркнуть необходимость реализации гуманистического подхода к построению отношений в воспитательном процессе: только уважительные отношения между педагогами и учащимися, терпимость к мнению студентов, доброе и внимательное отношение к ним создают психологический комфорт, в котором растущая личность чувствует себя защищенной, нужной, значимой.

Литература

1. Гуманизация пространства детства: теория и практика. – Казань: Изд-во ТГГИ, 2003. – 209 с.
2. Новикова, Л.И. Коллектив и личность как педагогическая проблема: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / Л.И.Новикова. – Л., 1977. – 48 с.
3. Караковский, В.А. Воспитательная система школы как объект педагогического управления: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.А.Караковский. – М., 1989. – 37 с.

МЕТОДОЛОГО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Л.Н.Нугуманова

Постсоветский период развития российской системы образования характеризуется принципиальными изменениями требований к поиску условий, обеспечивающих становление профессиональ-

но-ценностной ориентации личности, это, в свою очередь, требует смены образовательных парадигм.

Активные реформационные процессы в социальной, идеологической, экономичес-

кой сферах общества поставили теорию обучения перед необходимостью разностороннего анализа устоявшихся теоретических положений и практических технологий. Это необходимо для органичной социализации личности. Наиболее проявленными и востребованными являются технологии компетентностного подхода, но они разнообразны, также как и их толкование. Поскольку в основе понятия «компетентностный подход» лежит термин «компетентность», определение которого тоже не однозначно, его понимают и как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем либо» (словарь иностранных слов); это и способность к актуальному выполнению деятельности; и потенциальная готовность решать задачи со знанием дела (Симонов П.В.) и т.д. Чошанов М.А. расширяет определение до «конвертируемости» специалиста. По сути, все определения в той или другой степени интерпретируют первичный перевод с латинского – соответствующий; способный. Ориентируясь на имеющиеся определения, можно по аналогии предположить и возможность понимания компетенции как способности в профессиональной деятельности соблюдать технологию производства того или другого продукта труда. Такая трактовка компетентности позволяет понимать «компетентностный подход» как некую технологичность, позволяющую использовать педагогические средства «отработки» или доведения профессиональных умений до качества, позволяющего точное (безо всякого творчества) выполнение технологии производства того или другого продукта, еще раз подчеркивая, что в основе производства любого материального продукта лежат трудовые умения.

Здесь необходимо сделать некоторые ограничения в анализе проблем реализации концепции профильного обучения в конкретном регионе. Во-первых, нет смысла искать универсальные рекомендации для организации профильного обучения в учреждениях образования, расположенных в крупных мегаполисах и средних городах, в отдаленных сельских районах и близлежа-

щих к городу. Во-вторых, методолого-дидактические основы реализации гуманитарного профиля разнятся от оснований технологического профиля. Поэтому в данном анализе отмечаются проблемы организации профильного обучения в индустриально развивающихся районах Татарстана, имеющих хорошую учебную базу, а также проблемы реализации профилей обучения наукоемким рабочим специальностям.

Итак, наукоемкий труд характеризуется трудовыми умениями, формированию и развитию которых посвящено достаточно исследований. Результаты этих исследований представлены в фундаментальных работах по физиологии труда, где раскрыты закономерности тренажа динамических стереотипов как физиологической основы приобретения трудовых навыков, концентрации нервных процессов, установления ритма, появления регулятивных механизмов действия, обоснована необходимость введения тренирующих технологий в процесс обучения.

Проникнув в смысл наукоемких производственных процессов и осознав требования к умениям рабочих, инженеров, опираясь на результаты исследований психологов – Е.В.Гурьянова, Е.А.Климова, Т.В.Кудрявцева, Б.Ф.Ломова, Е.А.Милеряна, К.К.Платонова, З.А.Решетовой, В.В.Чебышевой и других, где раскрыты психологические закономерности формирования трудовых умений, их сенситивные периоды, условия, становится понятной необходимость перехода от базовой парадигмы о всеобщем среднем образовании к парадигме профильного обучения в средней школе.

Можно утверждать, что реализация концепции профильного обучения упирается в ряд ярко выраженных противоречий, которые диалектически можно расположить в иерархический познавательный ряд от проблем методического уровня к проблемам дидактического порядка, которые требуют разрешения противоречий методологического характера.

Понятно, что выявление всего спектра противоречий, возникших на границе сме-

ны не только образовательных парадигм, но и общественных отношений, экономически не равных стартовых возможностей детей уже на уровне школы, представляется мало вероятным, а сформулировать их оказывается еще сложнее. Тем не менее, попытка обозначить, хотя бы очевидные противоречия, необходима.

Методология познавательного процесса подсказывает, что, выстраивая цепь противоречий, понятней начинать с методологического ряда и первое из них:

– В российской педагогике и психологии много внимания уделяется изучению проблем развития способностей и одаренности. Идея, что все дети способны к учению, позитивно воспринимается в обществе. Исходя из этой идеи реализуется парадигма профильного обучения детей. Вместе с тем социальная и педагогическая практика показывает, что растет число объективно неграмотных молодых людей. Можно предположить, что для этой категории учеников не найдены адекватные методики обучения, а в целом ни педагогика, ни психология, как науки, еще не дали теоретического обоснования асимметрии способностей, что не мешает организации профильного обучения в полном объеме.

– Необходимость интенсификации подготовки компетентных специалистов, как на уровне рабочих, так и инженеров для усиления экономического потенциала страны общепризнанна. Труд рабочего, инженера современного производства, все более интегрирующего в мировое техническое и технологическое пространство, находится в прямой зависимости от интеллектуального потенциала личности. Профессиональная же подготовка специалистов в учебных заведениях до сих пор базируется на технологиях прошлого поколения. Отсутствует необходимое теоретическое обоснование соотношения технологий формирования теоретических знаний и трудовых умений (компетенций), не определена эффективность применения знаний в трудовой деятельности человека.

– В связи с принципиальными изменениями технологий промышленного производства, его базировании на компьютерных программах, повышается точность измерительной аппаратуры, эффективность управляющих систем, коэффициент точности обработки деталей, надежность и производительность станков, машин и механизмов и т.д. В новых технологических условиях от рабочего требуется овладение более тонкими тактильными ощущениями, влияющими на точность и мерность операционных движений. Стержнем профессиональной компетентности рабочего, как никогда, становится высокий уровень формирования трудовых навыков и автоматизированных компонентов компетенций. Теоретическое же обоснование психологического, физиологического, физического и педагогического отбора претендента на специальность, методы формирования трудовых умений и навыков разработаны для обучения на предыдущем поколении производительных средств. Поэтому и сегодня формирование большинства трудовых умений и навыков требует длительных, уже в процессе профессиональной деятельности, однообразных упражнений и является, по сути, наиболее трудоемкой, рутинной частью профессионального становления рабочего и касается, как правило, примитивных трудовых операций. Современные же, сложные трудовые умения, навыки и их комплексы могут «доводиться» до профессионального уровня только на электронных тренажерах (в мировой терминологии «симуляторах»), которые в учебной практике российской профильной и даже профессиональной школе встречаются крайне редко. Понятно, что и программного обеспечения такого процесса обучения нет.

На дидактическом уровне необходимо сформулировать следующие противоречия:

– Существует объективная необходимость введения в теорию обучения категории компетентности как характеристики качества обучения, и ее цели.

Компетентность в социологии труда рассматривается в системе уровней професси-

онального мастерства, там эта категория занимает промежуточное звено между исполнительностью и мастерством исполнения.

В экономике труда компетентность можно определить как условие конвертируемости специалиста, его горизонтальной мобильности. Однако попытка переноса этих толкований в дидактику не дают полного понимания его функционирования как дидактической категории.

Итак, если рассматривать компетентность в формате профильного обучения, то необходимо учитывать следующее:

– Во-первых, профессиональная компетентность даже на уровне профильного обучения предполагает пролонгированное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях. То есть приобретаемые знания должны быть оперативными и мобильными, что характеризует их усвоение на уровне осознания возможности применения в любой ситуации.

– Во-вторых, в дидактическом понимании «профессиональная компетентность» это не просто обладание знаниями (характеристика памяти, логического мышления), здесь необходимо предполагать актуальную готовность учащегося что-либо делать. Поэтому профессиональная компетентность включает в себя как содержательный (знания), так и процессуальный (умения, навыки) компоненты. То есть, в русле дидактической категории в качестве цели профильного обучения компетентный человек должен не только знать суть, смысл, принцип действия, технологию изготовления того или иного продукта, но и уметь осуществить практически изготовление этого продукта, то есть овладеть методом. Причем, в зависимости от изменяющихся производственных обстоятельств компетентный специалист может изменять метод или выбрать более рациональный, наиболее подходящий к данной технологии. Гибкость использования метода, мобильная его вариативность – это следующая важная цель дидактики профильного обучения. И, наконец, компетентного

специалиста отличает способность среди нескольких, в принципе правильных решений, выбрать наиболее оптимальное, аргументировано отвести одни, показать не эффективность эффективных решений. Это будет характеризовать развитость рефлексивного мышления.

Таким образом, дидактическое содержание понятия «профессиональная компетентность» предполагает горизонтальную мобильность профильных знаний, вариативность использования методов и приемов в профессиональной деятельности, рефлексивного мышления. Эти качества отличают потенциального компетентного специалиста от «стандартного полуфабриката». Выпускника традиционной школы необходимо долго, в процессе профессиональной деятельности доводить до «ума», или этот процесс вообще оказывается не состоятельным, так как проходил вопреки всем положениям психологии, нарушая все сенситивные периоды освоения профильных умений, навыков и, по сути, не подлежал совершенствованию. А именно преодолению этого главного противоречия традиционной общеобразовательной школы и направлено профильное обучение.

Но ни в педагогической литературе в целом, ни в дидактике в частности не разработаны целенаправленные технологии для определения профилей обучения, которые готовили бы достойных претендентов на наукоемкие профессии.

На методическом уровне выступают свои противоречия:

– Профильное обучение предполагает реализацию потребностей молодых людей старшего школьного возраста осмыслить себя, найти профессиональный смысл жизни, выбрать позицию самоопределения, но для реализации таких намерений необходима профессионально насыщенная среда. Это значит, нужна адекватная современному производству учебная база, необходимы интерактивные технические средства обучения и их методическое обеспечение. Практическая же профильная современная шко-

ла только имитирует тот или иной профиль, а в некоторых случаях просто профанирует его.

– Профильная школа предполагает возможность видения молодым человеком профессионального образца-идеала, достойного подражания, в котором сконцентрированы профессиональное мастерство и привлекательные черты характера, свойственные представителям данного профессионального направления. Это личность с частично сформированной и развивающейся системой ценностных ориентаций, которые конгруэнтны представлениям воспитанника о человеческих и профессиональных ценностях, что осознанно и не осознанно оказывает значимое воздействие на их становление.

Существующая педагогическая практика профильного обучения, как правило, не дает примеров формирования ценностных ориентаций личности учащихся на примере сформированных личностных, профессионально значимых качеств личности преподавателя профильного предмета, его профессиональной компетенции. Чаше встречаются негативные примеры, когда преподавание профильных дисциплин поручается не компетентным представителям того или другого направления.

Понятно, что даже сформулированные противоречия разного уровня не могут представлять все их многообразие и требуют их разрешения в период реализации концепции профильного обучения. Тем не менее, они позволяют сформулировать общую идею поиска концептуальных и теоретических основ организации профильного обучения на региональном уровне, имея в виду, в первую очередь, потенциально индустриальные районы с развитой учебно-профессиональной базой.

Правда, сложность формулирования идеи состоит в том, что на уровне реализации концепции профильного обучения, а это региональное руководство, нет однозначного понимания модели профильного обучения, оно интерпретируется от углубленного изучения отдельных предметов (критерием

качества в этом случае являются требования ЕГЭ) – до необходимости подготовки учащихся на уровне первого курса профильного вуза. Обе крайние позиции очевидно не приемлемы. В первом случае практически ничего делать не надо, так как происходит подмена понятий факультативного обучения на профильное. Реализуется посредством увеличения нагрузки профильных предметников. Другая крайняя позиция дает возможность не просто готовить ученика к поступлению в профильное высшее учебное заведение, но и сократить время обучения, а это дорогого стоит как в прямом, так и в переносном смысле слова.

Можно утверждать, что обе крайние позиции дают возможность административного формального приспособления к концепции, но даже приблизительно, не отражают идеи профильного обучения.

Если ориентироваться на цели профильного обучения, сформулированные в государственной концепции, то ведущие из них:

– создать условия для существенной дифференциации содержания обучения учащихся с широкими и гибкими возможностями построения индивидуальных образовательных программ;

– способствовать установлению равногo доступа к полноценному образованию разным категориям учащихся в соответствии со способностями, склонностями и потребностями;

– обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, и видеть барьеры его реализации, то можно предложить гипотетически возможные социально-педагогические пути их преодоления.

Прежде, чем сделать попытку сформулировать педагогические идеи реализации целей профильного обучения, необходимо обозначить как минимум два социально-педагогических постулата:

Первый: преподаватель профильных дисциплин должен приниматься на работу на конкурсной основе и выполнять нагрузку в пределах одной ставки. Если кратко прокомментировать данный постулат, то мож-

но раскрыть региональные тенденции обеспечения преподавателями профильных дисциплин всех видов учебных заведений. Традиционно Казанский государственный университет выпускал преподавателей (в числе прочих специалистов), которые становились методическими флагманами школ Татарстана. На сегодняшний день практически все естественные факультеты прекратили выпуск преподавателей, а выпускники педагогических вузов в большинстве своем не идут работать по специальности. Напрашивается вывод, что методический опыт учителей, особенно естественно-математического цикла, накопленный в Татарстане десятилетиями, «выдувается как в аэродинамической трубе».

Второй: техническое обеспечение профильного обучения должно быть адекватным современному производству. К примеру, принцип работы двигателя внутреннего сгорания рассматривается на моделях первой половины двадцатого столетия. Какое представление о возможностях работы современного двигателя внутреннего сгорания могут иметь учащиеся? В то время, как изучение принципа работы и особенностей конструкции должно рассматриваться на лучших современных образцах двигателей внутреннего сгорания. Необходимо программное тренажерное обеспечение учебного процесса, методическое руководство к ним и т.д.

Итак, ориентируясь на сформулированные противоречия и опираясь на социально-педагогические постулаты, можно гипотетически обозначить методологические основы, дидактические условия и методические рекомендации разработки реальной модели профильного обучения.

Необходимо начать с того, что человека характеризует не только общее, но в большей степени единичное, он с возрастом становится во все большей степени субъектом своего развития. И в той мере, в которой человек как личность оказывается способным принимать ответственность за свое свободное развитие, он проявляется как субъект,

формируется его профессиональное самосознание, стремление к достижению профессионального мастерства.

С точки зрения развития на первый план выходит явление системной асимметрии, то есть различие человеком сходного и отличного, реактивного и активного, объективного и субъективного не только в окружающей среде, но и в себе. В качестве иллюстрации можно привести принцип наглядности в «Великой дидактике» Я.А.Коменского, где изложено золотое правило дидактики опираться на все органы чувств ребенка при его воспитании и обучении. То есть в процессе обучения должно развиваться все, что может быть задействовано в жизни человека. Это значит, что развитие школьника характеризуется асимметрией развития способностей, которые могут проявиться в самой неожиданной деятельности школьника.

Отсюда – основной методологический посыл организации профильного обучения. При его организации необходимо учесть асимметричное развитие способностей школьников в самых различных видах деятельностиных отношений, что возможно только в трехмерной модели профильного обучения в каждом профиле. Схематически это можно представить так: информационно-технологический профиль, согласно концепции, предполагает подготовку учащихся к различным профессиональным направлениям в промышленном производстве от квалифицированного рабочего до инженера в любой ипостаси. Значит, бюджет учебного времени в информационно-технологическом профиле должен распределяться в трех равновеликих долях и равноправных направлениях.

Первое – общеобразовательное, где ведущими являются базовые предметы (русский язык, математика, физика или химия или биология и т.д.). Гуманитарные предметы изучаются или по выбору, или в кратком варианте, но в объеме отведенного времени.

Второе – профильное, здесь изучаются теории конструирования, изобретательства, технического черчения, рисунка и т.д.

Третье направление посвящено практической работе (моделирование, ремонт, эксплуатация, обслуживание того оборудования, машин, механизмов, приборов, которые олицетворяют то или другое техническое направление).

Основная идея дидактики профильного обучения заключается в том, что необходимо найти более органичное единство между усвоением знаний и развитием профессионально направленных действий растущего человека.

С одной стороны всеми признано, что еще Советская школа в середине двадцатого века в апогее своих достижений давала большинству детей достаточно глубокие базовые знания, но уже тогда ощущался дефицит их практической деятельности. В восьмидесятые годы проявились и общие парадоксы обязательного общего среднего образования, когда «аттестат зрелости» выдавался или даже торжественно вручался и тем, кто не знает таблицы умножения. Трудовые умения молодые люди начинали получать практически только после службы в армии (в двадцать лет). В психологической оценке, в этом возрасте человек уже должен профессионально состояться. Именно эти обстоятельства, видимо, привели к тому, что Россия воспринимается как сырьевая база развитых стран.

Всем известно, что, например, в спорте, чтобы достичь профессионального мастерства, кроме психофизиологических, физических данных необходимо выполнить два обязательных условия;

Первое – необходима спортивная база, среда и квалифицированный тренер.

Второе – каждодневные тренировки с самого раннего возраста. Все обучение направлено на отработку конкретных умений и навыков множества элементов движений. Только на их основе изучается на практике тактика и стратегия спортивных соревнований.

Профильное обучение потому и названо профильным, что оно предполагает перенос центра тяжести процесса обучения на конкретное профессиональное направление со всеми его атрибутами.

Задача дидактики профильного обучения обеспечить теоретическую базу организации учебного процесса, обосновать необходимые средства обучения, развития профильных умений, обеспечить тренажерную отработку профильных навыков.

Именно в профильной деятельности, где создана профильная среда, есть носители профессиональных действий, может формироваться и развиваться профессиональное самосознание, которое должно трансформироваться в профессиональную характеристику субъекта как личности и только тогда можно прогнозировать зарождение, формирование и развитие его профессиональной компетентности.

Если поняты и приняты методологический посыл, основная идея дидактики профильного обучения, то можно сформулировать основные задачи методики профильного обучения:

Первая – поскольку профильная составляющая информационно-технологического направления по обозначенному предположению должна освоить две трети бюджета учебного времени, то естественно, это направление должно иметь адекватную промышленному производству учебный профильный полигон или в формате кластерной организации (промышленная корпорация – инженерный вуз – техникум – профильная школа), или в сетевом формате (что-то вроде учебно-производственного комбината, но с достойным тренажерным обеспечением).

Вторая – необходимо принципиально новое методическое обеспечение каждого направления информационно-технологического профиля. Оно заключается в программном обеспечении электронных тренажеров как средств обучения, а в процессе учебной эксплуатации профильной базы будут осваиваться принципиально новые поурочные методики.

Итак, реальный переход к профильному обучению возможен, во-первых, при полном отрицании сложившейся системы обязательного среднего образования. Во-вторых, признании необходимости реально-

го авторитета преподавателя, учителя. Обеспечение конкурсного подбора профильных преподавателей на основе европейских стандартов. В-третьих, обеспечение процесса обучения в профильной школе соответствующей дидактической, методической и учебно-производственной базой.

Принципиально инновационные парадигмы образования позволят сделать качественный переход школы на уровень мировых стандартов профильного обучения.

Литература

1. *Симонов, П.В.* Высшая нервная деятельность: мотивационно-эмоциональный аспект / П.В.Симонов. – М.: Наука, 1975. – 269 с.
2. *Чошанов, М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А.Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
3. *Гурьянов, Е.В.* К вопросу о развитии трудовых навыков / Е.В.Гурьянов // Сов. педагогика. – 1943. – № 7.
4. *Климов, Е.А.* Как выбрать профессию: кн. для учащихся ст. классов сред. школ: изд. 2-е доп. / Е.А.Климов. – М.: Просвещение, 1990.
5. *Кудрявцев, Т.В.* Вопросы психологии и дидактики проблемного обучения: в сб. О проблемном обучении / под ред. Т.В.Кудрявцева. Вып. 1. – М.: Высшая школа, 1967.
6. *Ломов, Б.Ф.* О системном подходе в психологии / Б.Ф.Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С.31–45.
7. *Ломов, Б.Ф.* К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф.Ломов // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С.3–22.
8. *Милерян, Е.Н.* Психология формирования общетрудовых умений / Е.Н.Милерян. – М., 1973.
9. *Платонов, К.К.* О системе психологии / К.К.Платонов. – М., 1972.
10. *Решетова, З.А.* Психологические основы профессионального обучения / З.А.Решетова. – М., 1985.
11. *Чебышева, В.В.* Психология трудового обучения / В.В.Чебышева. – М. 1969.
12. *Коменский, Я.А.* Великая дидактика: избр. пед. соч. / Я.А.Коменский. – М.: Учпедгиз, 1955. – 446 с.