

Т. В. Карпинская

**Педагогическое
проектирование
в структуре подготовки
педагога**

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина»

Т. В. Карпинская

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ
В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

МГПУ ИМ. И.П.ШАМЯКИНА

Мозырь
МГПУ им. И. П. Шамякина 2015

УДК 378.147:331
ББК 74.58
К 26

Автор

Т.В. Карпинская,

кандидат педагогических наук, доцент учреждения образования
«Мозырский государственный педагогический университет
имени И.П. Шамякина»

Рецензенты:

профессор кафедры управления и экономики образования
ГУО «Минский городской институт развития образования»,
доктор педагогических наук, профессор

Н. А. Масюкова,

заведующий кафедрой «Инженерная графика машиностроительного
профиля» БНТУ, доктор педагогических наук, профессор

Л. С. Шабeka

Карпинская, Т. В.

К 26 Педагогическое проектирование в структуре подготовки педагога / Т.
В. Карпинская. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2015. – 211 с.
ISBN 978-985-477-556-2.

Монография посвящена исследованию актуальной проблемы подготовки будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования в рамках развития проектной культуры. Работа построена в логике педагогического исследования и отражает его ход и результаты. Содержание работы составляют теоретическая модель квалификации учителя трудового обучения с учетом роли и места педагогического проектирования в его профессиональной деятельности, научно-методологические основания, методика и организационно-методическое обеспечение подготовки к процессу педагогического проектирования будущих учителей трудового обучения.

Монография адресована научным и практическим работникам системы образования, аспирантам, магистрантам, студентам.

ISBN 978-985-477-556-2

© Карпинская Т. В., 2015

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2015

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК БАЗОВОЕ
УСЛОВИЕ ДЛЯ НАУЧНО ОБОСНОВАННОГО ЗАПУСКА
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Сегодня процедура педагогического проектирования выступает как неотъемлемая часть становления и развития инновационных идей в образовании. Термины «проект», «проектирование» стали употребляться не так давно, хотя и довольно часто. Что за ними стоит? Даже блиц-анализ частоты и направленности их употребления указывает на традиционно банальное «жонглирование проектами» в разных сферах человеческой деятельности. В средствах массовой информации – это «проекты» музыкальных групп, студий телевидения, различных общественных организаций, очистки гор от мусора и т. п. В сфере образования – это «проекты» изменения статуса учебных заведений (школа становится лицеем или гимназией, техникум – колледжем, институт – университетом или академией), «проекты» инноваций в учебно-воспитательном процессе, «проекты» глобального реформирования и т. п.

Историография становления и развития проектной деятельности в образовании указывает нам на монографию Н.А. Масюковой, которая предьявляет заинтересованному читателю результаты первого исследования в Беларуси по данной проблеме (Н.А. Масюкова. Проектирование в образовании. – Минск: Технопринт, 1999). Автор на протяжении семи лет глубоко вникла в суть методологии проектирования, разобралась в огромном массиве литературных источников (порой не «читаемых» с первого раза), научно обосновала и осуществила собственно экспериментальное проектирование и апробацию проектов в реальной практике образования и повышения квалификации работников образования, согласовала свои позиции в личной коммуникации с ведущими учеными России Н.Г. Алексеевым, О.С. Анисимовым, Ю.В. Громько, В.И. Слободчиковым и в коммуникации через тексты О.И. Генисаретского, В.Я. Дубровского, С.И. Котельникова, В.А. Никитина, О.Г. Прикота, В.В. Рубцова, Г.П. и П.Г. Щедровицких и др.

В результате проведенного Н.А. Масюковой исследования в монографии предлагаются теория и практика проектирования в образовании, что создает благоприятное поле для деятельности

энтузиастов и приверженцев процесса развития образования. По сути дела, в Республике Беларусь появилась своя научная школа по гуманитарному проектированию, теоретическим источником которой вот уже много лет служит монография и докторская диссертация Н.А. Масюковой.

Как аспиранты, так и докторанты, решившие идти по научной тропе проектирования в образовании, уже сегодня строят свои исследования с учетом имеющих место научных наработок Академии последипломного образования и отдела проектирования образовательных систем Национального института образования, выдвинутых в работах Н.А. Масюковой. Одной из таких работ является представляемая здесь и сейчас читателям монография доцента Т.В. Карпинской **«Подготовка будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования»**, в которой автор предьявляет для общественнопрофессионального обсуждения свои многолетние теоретические и практикоориентированные наработки. Интерес представляет выбор Татьяной Владимировной специальности педагога, для которой имеет смысл проектной деятельности – это учитель трудового обучения – специалист в области как производства, так и образования, обучение которого педагогическому проектированию требует тщательного изучения процедуры проектирования, используемой и в технике, и в педагогике.

Татьяна Владимировна подняла новый, недостаточно разработанный пласт научного направления – теория и практика подготовки студентов к процессу педагогического проектирования. Она провела глубокий анализ современного состояния проблемы подготовки в вузе будущих учителей трудового обучения и затронула проблему интеграции профессиональной подготовки будущих учителей трудового обучения в вузе.

Т.В. Карпинская с полной уверенностью и весьма профессионально отмечает, что подготовка будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования в условиях высшей школы должна обеспечить формирование социально-личностных компетенций, включающих культурно-ценностные ориентации избранной профессии, знание идеологической, нравственной ценности общества и государства; профессиональных компетенций, включающих знания и умения формулировать проблемы, решать учебные задачи, моделировать и **проектировать** учебный процесс.

В последние годы уделяется достаточно внимания проблемам интеграции технической и гуманитарной составляющих процесса обучения будущих учителей трудового обучения, однако их результаты достаточно разрознены и, как правило, соотнесены лишь с одной из нуждающихся в интеграции сторон целостного процесса подготовки учителей трудового обучения в вузе. Т.В. Карпинская находит решение данной проблемы в

области пересечения технической и гуманитарной сфер – проектировании – деятельности, имеющей отношение как к технике, так и к педагогике.

Хочется обратить внимание уважаемого читателя на сформулированную автором цель, которая состоит в научном обосновании, разработке и определении эффективности подготовки будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования. При этом Т.В. Карпинской решались довольно сложные и грамотно сформулированные задачи. Глубоко исследовав проблему, она обозначила роль и место проектной культуры в становлении квалификации учителя трудового обучения, разработала теоретическую модель квалификации учителя трудового обучения, научно-методологически обосновала и разработала методику подготовки будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования в рамках развития проектной культуры, которая была реализована в форме спецкурса.

Особую значимость имеет ввод в категориальный аппарат педагогики понятия «проектная культура», которая определяется автором как часть педагогической культуры, характеристика творческой активности учителя, показатель успешности его управленческой деятельности.

Знакомясь с материалами монографии Т.В. Карпинской, можно с достаточным основанием утверждать, что впервые проблема подготовки в вузе будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования рассмотрена на основаниях культурологического подхода, в контексте формирования проектной культуры с опорой на классические образцы педагогической деятельности, что позволяет переместить акцент с сугубо функциональной подготовки будущего учителя трудового обучения на его духовно-нравственное становление.

В теории и практике педагогической науки появилась работа, в которой достаточно глубоко и многоаспектно описаны научные и методологические основания, возможность и целесообразность соотнесения ступеней профессиональной идентичности с уровнями владения проектной культурой. Автор совершенно справедливо и достаточно обоснованно предлагает совмещение двух важных процессов: формирования профессиональной идентичности и развития проектной культуры будущего учителя трудового обучения.

В контексте проблемы оптимальной организации самостоятельной познавательной деятельности студентов в вузе хочется обратить внимание уважаемого читателя на такую задачу, как «Разработать комплект учебнометодического обеспечения подготовки будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования».

Опыт многолетней успешной преподавательской деятельности на инженерно-педагогическом факультете УО «Мозырский государственный

педагогический университет имени И.П. Шамякина» подтвердил правильность выбора Т.В. Карпинской вектора научного поиска в направлении организации и методическом обеспечении самостоятельной познавательной деятельности студентов на основе разработки ею такого эффективного средства, как Блок-конспект. Именно на это средство обучения хочется обратить внимание уважаемого читателя, который на этом добротном примере сможет создать подобное средство и для своей практической деятельности.

Характерно, что Т.В. Карпинской в основу организации самостоятельной познавательной деятельности студентов при разработке Блок-конспекта положена система **заданий** как для индивидуального, так и коллективного (группового) выполнения. Сущность, структура и содержание **заданий** коррелируют с такими элементами методической системы, как мотивация, ориентировка, модель деятельности, первые опыты, самоконтроль и творчество. Задания в этом случае являются средством управления познавательной деятельностью обучаемых.

Дидактически значимое внимание при разработке технологии обучения уделяется постановке целей, которые дифференцируются в соответствии с сущностью каждой учебной ситуации занятия. Фактически здесь цель определяет структуру и содержание деятельности и педагога (по управлению самостоятельной познавательной деятельностью студентов, по консультированию, по экспертизе и пр.), и студентов (по видам и способам самостоятельной работы на занятии). Особую роль при этом играют специально разрабатываемые средства обучения с использованием информационно-образовательных ресурсов и техническое оснащение занятия.

Т.В. Карпинская в соответствии с теорией задачно-целевой формы организации учения/обучения [Ю.В. Громыко, Н.А. Масюкова] взяла за основу тот факт, что центральными и смыслообразующими дидактическими средствами при разработке и реализации технологии обучения являются **задания** для самостоятельной работы студентов. При этом акцентируем внимание читателя на том, что, вместо традиционной вербальной «постановки» (выдачи) задания, здесь предусмотрена его текстовая формулировка, что позволяет каждому студенту в своём темпе, основываясь на своём уровне подготовки, спокойно ознакомиться с сутью задания, понять его (при необходимости что-то уточнить у педагога) и приступить к выполнению **задания**.

Характерно, что, выполняя каждое задание, разработанное и предложенное в монографии Т.В. Карпинской, студент осваивает определённый способ деятельности (или его фрагмент), адекватный сущности и структуре изучаемого нового учебного материала. При необходимости (возникновении затруднений) студенты имеют

возможность обратиться или к педагогу, или к адекватным информационным материалам, изучение которых позволит снять вопросы (выйти из затруднения) и качественно самостоятельно выполнить задание. Таким образом, пошаговое продвижение по пути выполнения всех дидактически обоснованных и представленных в блок-конспекте заданий обеспечивает студентам необходимый уровень понимания учебного материала и формирование модели деятельности по решению конкретных задач и достижению намеченной цели занятия. (Выполнение каждого задания сопровождается экспертной деятельностью педагога).

Особенно это касается **заданий**, предлагаемых студентам для самостоятельного выполнения на таких этапах занятия, как первые опыты, самоконтроль и творчество. Пройдя через всю систему самостоятельной работы с использованием специально разработанного блок-конспекта, студенты на различном уровне сложности поэтапно выполняют задания и усваивают все необходимые способы деятельности в соответствии с запланированными целями. В ходе подобной самостоятельной работы при необходимости обучающиеся получают консультации педагога.

Фактически такая идея близка к сущности задачно-целевой формы организации учения/обучения, что можно считать первым шагом по разработке **дидактических** сценариев уроков [Н.А. Масюкова, Б.В. Пальчевский] (просьба не путать с тем, что обычно называется «сценарием занятия, мероприятия»).

Кроме того, размещенные в монографии идеи Т.В. Карпинской могут быть использованы профессорско-преподавательским составом других вузов в процессе подготовки будущих учителей трудового обучения. Учитывая интегративный характер деятельности педагогов-инженеров, данные материалы могут быть использованы также и в процессе их вузовской подготовки.



Б.В. ПАЛЬЧЕВСКИЙ,

*доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры информационных технологий в
образовании*

*Минского городского института развития
образования*

ВВЕДЕНИЕ

Современная социально-экономическая ситуация на всем постсоветском пространстве характеризуется значительными изменениями и требует активных преобразований, в том числе и в системе образования. Данное обстоятельство обусловлено тем фактом, что будущим профессионалам предстоит включиться в изменяющееся общество, в меру своих сил способствовать его развитию. Сегодня системе образования нужен не просто специалист с высшим образованием, а высококультурный человек, интеллигент, способный организовать учебный процесс, в результате которого будут эффективно осуществляться обучение, воспитание и развитие учащегося. Задача современного вуза – раскрыть творческую природу личности студента, помочь ему развить в себе способность не просто усваивать новые знания, а искать и находить эти знания, научиться реализовывать их в будущей профессиональной деятельности.

Необходимость качественных перемен в полной мере осознается исследователями сферы современного образования. Актуальное состояние и перспективы развития образования в новых социально-экономических условиях описаны в трудах В.П. Беспалько, Б.С. Гершунского, Ю.В. Громько, А.И. Левко, Г.К. Селевко, Г.П. Щедровицкого и других. Общепедагогическим проблемам подготовки учителей различных специальностей посвящены работы С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, Е.В. Бондаревской, Ю.К. Васильева, Ф.Н. Гоноболина, Э.А. Гришина, Н.В. Кузьминой, У.Н. Нишаналиева, И.Т. Огородникова, В.Д. Симоненко, В.А. Сластенина, И.И. Цыркуна и других. Профессионально-творческая подготовка будущих специалистов отражена в исследованиях Ю.Н. Кулюткина, С.А. Новоселова, Г.С. Сухобской, В.А. Сластенина, П.И. Чернецова, Н.М. Яковлевой и других. Проблема подготовки будущих учителей, способных осуществлять творческое развитие учащихся, раскрыта у В.В. Белича, М.А. Галагузовой, Э.Ф. Зеера,

Д.М. Комского, Н.Н. Тулькибаева, А.В. Усовой и других. Профессионально-педагогическая подготовка будущих специалистов отражена в исследованиях Ю.Н. Кулюткина, Н.В. Кухарева, Н.И. Мицкевича, Б.В. Пальчевского, Н.К. Степаненкова, Г.С. Сухобской и других.

Поднимаемые учеными проблемы подготовки педагогов, способных решать стоящие перед ними задачи в период масштабных социальноэкономических перемен, особенно актуальны и для сферы вузовской подготовки учителей трудового обучения (технологии) общеобразовательных школ. Уже сегодня они готовят специалиста, затребованного современным рынком труда. Конкурентоспособность будущего работника требует от учителя трудового обучения глубоких технических и экономических знаний, разносторонней психологопедагогической подготовки, высокого разряда по рабочей профессии.

В условиях реформирования общеобразовательной школы в Республике Беларусь особое значение имеет модернизация образовательной области «Трудовое обучение». Для полноценного становления школьников как проектировщиков своей жизнедеятельности особое значение имеет вхождение в мир творческого труда. Основу технологического образования составляет проектная деятельность и придает учебной деятельности принципиально новый, творческопродуктивный характер. Учебный предмет «Трудовое обучение» должен иметь целью не просто формирование практикоориентированных знаний и умений учащихся, а создание условий для развития у них основ проектировочной компетентности. Необходимость и возможность обучения учащихся проектированию на уроках трудового обучения рассматривается в исследованиях П.С. Лернера, Н.В. Матяш, Г.В. Пахолкина, Е.А. Ротмировой, В.Д. Симоненко, С.И. Столяровой и других. Но для того, чтобы обучать школьников проектной деятельности, учитель трудового обучения сам должен владеть процедурой проектирования.

Социальным заказом выдвинуты четкие требования к квалификации педагога. В состав профессиональных компетенций учителя трудового обучения включены знания и умения моделировать и проектировать учебный процесс. Это в свою очередь вызывает необходимость в существенном обновлении как модели выпускника учреждения, обеспечивающего получение высшего образования, которому присваивается квалификация «учитель трудового обучения», так и процесса его профессиональной подготовки. Традиционно используемые подходы к отбору и структурированию содержания профессионального образования, получаемого будущими учителями трудового обучения, не в

полной мере соответствуют изменениям в деятельности данных специалистов.

Именно поэтому предпринимаются попытки пересмотра теоретических оснований, содержания, форм, методов, средств и этапов вузовской подготовки учителя трудового обучения на уровне докторских (Ю.К. Васильев, В.И. Гусев, В.И. Качнев, У.Н. Нишаналиев, М.В. Хохлова, Н.Д. Шадиев и другие) и кандидатских диссертаций (С.Х. Абдуллаев, В.Н. Вершинин, Е.С. Глозман, П.Я. Дзюба, Г.В. Фролова и другие). Значительный вклад в изучение различных сторон трудовой подготовки и профессионального самоопределения молодежи внесли П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, А.П. Беляева, М.В. Ильин, Э.М. Калицкий, В.А. Поляков, И.А. Сасова, Г.В. Серкутьев, С.Н. Чистякова и др.

В соответствии с изменившимися общественными потребностями возникла необходимость поиска новых путей развития творческой индивидуальности учителя трудового обучения, владеющего профессионально-педагогическими знаниями и умениями, способного инициативно и независимо мыслить технико-технологическими категориями, обладающего творческой активностью, проявляющего индивидуальность при выборе объектов труда, умеющего самостоятельно решать нетипичные, индивидуально-творческие профессиональнопедагогические задачи в рамках трудового обучения. Особая ответственность педагогов рассматриваемой категории связана с выполняемой ими миссией, сущность которой состоит в формировании у учащихся основы социальной жизни – потребности и умения трудиться, способности обеспечить свою жизнедеятельность.

Анализ ситуации относительно вузовской подготовки учителей трудового обучения позволяет отметить центрацию исследовательских усилий на решении кардинальной проблемы – интеграции технической и гуманитарной (педагогической) составляющих процесса обучения. Вместе с тем исследования касаются главным образом обособленных элементов рассматриваемой педагогической системы, а их результаты достаточно разрознены и, как правило, соотнесены лишь с одной из нуждающихся в интеграции сторон целостного процесса подготовки учителей трудового обучения в вузе. Решение данной проблемы следует искать в области пересечения технической и гуманитарной сфер. Такой областью является проектирование – вид деятельности, имеющий отношение как к технике, так и к педагогике.

Учитель трудового обучения – специалист в области как производства, так и образования. Обучение его педагогическому проектированию требует изучения процедуры проектирования, используемой и в технике, и в педагогике.

Особую значимость в данном контексте приобретает проблема подготовки будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования как важнейшему фактору развития образовательных систем, универсальному процессу, реализующему постановку и достижение инновационных целей образования, формирование опережающего мышления, системных проектировочных действий, проектной культуры.

Подготовка будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования в условиях высшей школы должна обеспечить формирование социально-личностных компетенций, включающих культурно-ценностные ориентации избранной профессии, знание идеологической, нравственной ценности общества и государства; профессиональных компетенций, включающих знания и умения формулировать проблемы, решать учебные задачи, моделировать и проектировать учебный процесс.

Несмотря на достаточно большое число работ, посвященных проблеме повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей трудового обучения и идее интеграции технической и гуманитарной составляющих их обучения в вузе, проблема подготовки будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования не нашла в педагогических исследованиях должного научно-методологического обоснования и рекомендаций по их практическому применению.

Именно этим обстоятельством обусловлена цель данного исследования, которая состояла в научном обосновании, разработке и определении эффективности подготовки будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования. При этом решались следующие задачи:

1. Разработать теоретическую модель квалификации учителя трудового обучения с учетом роли и места педагогического проектирования в его профессиональной деятельности.
2. Определить научно-методологические основания подготовки будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования.
3. Разработать методику подготовки будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования.
4. Разработать комплект учебно-методического обеспечения подготовки будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования.
5. Экспериментально проверить и определить эффективность разработанной методики.

Предполагалось, что подготовка будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования будет эффективной, если она:

- соответствует интегративным тенденциям развития профессионального образования;
- нацелена на формирование проектной культуры студентов как существенной составляющей педагогической культуры в целом;
- предусматривает развитие профессионального сознания и профессиональной идентичности будущих учителей трудового обучения;
- обеспечивает приоритет гуманистической направленности деятельности и личности будущих учителей трудового обучения;
- предполагает использование классических образцов педагогической культуры в сфере трудового обучения.

Философской основой исследования являются положения о роли и значимости несоответствия между потребностью общества (социума) и фактическим уровнем подготовки молодежи к выполнению возложенных на нее функций; об активности субъекта в процессе познания; о единстве теории и практики, сознания и деятельности (В.В. Давыдов, В.С. Степин, Г.П. Щедровицкий и другие).

Научный уровень методологии представлен принципами и методами культурологического подхода (Н.Б. Крылова, В.М. Розин и другие); положениями теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и другие); теорией профессионального образования (А.П. Беляева, Е.В. Бондаревская, И.А. Ивлиева, Н.В. Кузьмина, А.М. Новиков и другие); теорией проектирования в образовании (О.С. Анисимов, В.С. Безрукова, Ю.В. Громыко, Н.А. Масюкова и другие).

Для решения поставленных задач осуществлялось изучение и анализ методологической, философской, педагогической, социологической литературы по проблеме исследования; анализ нормативно-правовой и учебно-программной документации, а также применялись следующие методы: моделирование, сравнение, обобщение массовой практики и передового педагогического опыта; наблюдение, беседы, анкетирование, педагогический эксперимент, статистическая обработка результатов исследования.

В результате исследования:

1. Разработана теоретическая модель квалификации учителя трудового обучения с учетом роли и места педагогического проектирования в его профессиональной деятельности, включающая:
параметры оценки уровня квалификации (характеристики

педагогической и проектной культуры, профессионального сознания и ступени профессионализма); динамику развития проектной культуры в порядке освоения типов проектирования (морфологическое, социальное и экзистенциальное) и способа проектирования (по образцу, через его модификацию, без опоры на образец);

механизм становления и развития квалификации (через качественные изменения показателей проектной культуры, обуславливающие созревание профессионального сознания и переход на следующую ступень профессионализма учителя трудового обучения); специфику вузовской подготовки учителей трудового обучения, предусматривающую возможность начала обучения педагогическому проектированию с этапа овладения проектированием социального типа по образцу.

Разработанная теоретическая модель выступает в качестве целевого ориентира подготовки будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования. Обозначены роль и место проектной культуры в становлении квалификации учителя трудового обучения, что способствует определению динамики, основных направлений и механизма ее развития.

Полученные результаты могут быть использованы учеными и практиками в области профессионального образования для дальнейшего изучения вопросов по проблеме профессиональной подготовки учителей трудового обучения и развития у них проектной культуры.

2. Определены научно-методологические основания подготовки будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования, предусматривающие:

совмещение процесса подготовки к педагогическому проектированию с процессом профессиональной идентификации будущих учителей трудового обучения (уровень социального проектирования по образцу соответствует культурной ступени профессиональной идентичности с выбором персонифицированного эталона педагогической деятельности);

использование культурологического подхода и принципов культуросообразности, продуктивности и мультикультурности; реализацию специфических принципов процесса подготовки к педагогическому проектированию: представленности в процессе обучения различных типов сред жизнедеятельности; соучастного творческого взаимодействия; смещения акцента с передачи знаний на организацию деятельности студентов; восхождения к жизненному опыту студентов.

Впервые проблема подготовки в вузе будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования рассмотрена на

основаниях культурологического подхода, в контексте формирования проектной культуры с опорой на классические образцы педагогической деятельности, что позволяет переместить акцент с сугубо функциональной подготовки будущего учителя трудового обучения на его духовнонравственное становление.

Произведено соотнесение ступеней профессиональной идентичности с уровнями проектной культуры будущего учителя трудового обучения, что дает возможность совмещения обоих процессов в педагогической практике его подготовки.

3. Разработана методика подготовки будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования, состоящая из пяти этапов: 1) критический анализ личного опыта участия в массовой педагогической практике; 2) осознание необходимости в преобразовании педагогической практики и формирование ценностного отношения к личности и деятельности учителя; 3) отбор персонифицированных образцов педагогической деятельности; 4) проектирование будущей педагогической деятельности; 5) оценка личных возможностей достижения созданного образа педагогической деятельности.

Данная методика способствует разрешению проблем низкого качества профессионального образования, обеспечивает развитие проектной культуры будущих учителей трудового обучения и позволяет перевести студентов со ступени морфологического на ступень социального (педагогического) проектирования.

Выделен принципиальный алгоритм проектной деятельности, отражающий общность этапов морфологического и социального проектирования, что позволяет упорядочить процессы анализа наличных и разработки новых педагогических систем.

4. Разработан комплект учебно-методического обеспечения подготовки будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования, состоящий из компонентов:

для организации деятельности преподавателя (учебная программа спецкурса «Проектная культура педагога»; технологический план-график организации и проведения занятий по спецкурсу; диагностические материалы, предметно выраженные в анкетах, бланках итоговой рефлексии); для организации деятельности студентов (блок-конспект, включающий информационные материалы, систему заданий для индивидуальной и групповой работы, структурно-логические схемы, тематику и алгоритм педагогического проектирования).

Разработанные и апробированные учебная программа спецкурса «Проектная культура педагога», технологический план-график спецкурса, методическое обеспечение могут быть использованы другими

реализаторами в процессе подготовки будущих учителей трудового обучения. Учитывая интегративный характер деятельности педагогов-инженеров, данные материалы могут быть использованы и в процессе их вузовской подготовки.

Данная монография отражает логику выполнения научного исследования. В первой главе дается анализ состояния проблем вузовской подготовки учителей трудового обучения; описание теоретической модели квалификации учителя трудового обучения и определение роли и места педагогического проектирования в структуре его деятельности; научнометодологические основания вузовской подготовки к процессу педагогического проектирования будущих учителей трудового обучения. Во второй главе представлены методика подготовки будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования, учебнометодическое обеспечение организуемого процесса, результаты экспериментальной проверки.

Приложения монографии содержат образцы научно-методического обеспечения и фактологические данные оценки дидактической эффективности разработанной методики подготовки будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ К ПРОЦЕССУ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1 Состояние проблем вузовской подготовки учителей трудоового обучения

Социально-экономические перемены в развитии общества определяют новое видение образования как решающего фактора формирования интеллектуальных ресурсов страны, обеспечения высокого уровня профессионализма ее кадрового потенциала, как фундаментального механизма активного творческого сохранения, освоения и развития культуры. В этой связи проблема повышения качества профессиональной подготовки учителей приобретает государственное значение, поскольку именно профессионализм учителя является важнейшим условием обеспечения качественного уровня образования. Вместе с тем большинство образовательных институтов Республики Беларусь продолжают работать в

режиме функционирования, что означает направленность их усилий лишь только на достижение задачи адаптации человека к существующему порядку вещей, к сложившемуся общественному укладу. Изменившаяся же обстановка требует перехода образования в режим развития, т. е. решительного поворота к образовательным процессам, которые способствуют формированию творческих способностей личности учащегося.

При этом следует обеспечить баланс двух важнейших факторов и направлений развития образования: учет как индивидуальных потребностей обучающейся личности, так и общественно-государственных интересов. В.А. Клименко отмечает, что в условиях возрастающего объема информации перестройка высшего образования должна развиваться на основе достижения гармонии между интересами, склонностями, способностями, возможностями студента и уровнем обучения. В процессе обучения необходимо максимально учитывать и использовать индивидуальные способности личности. Однако система высшего образования должна не только исходить из запросов данной личности, но и ориентироваться на мировые стандарты и быть многовариантной [57]. Таким образом, необходим переход к новой, более гибкой организации учебного процесса в вузах на основе многообразия учебных планов, различных сроков обучения, позволяющих быстро реагировать на все нововведения и в полной мере учитывать как индивидуальные особенности личности студента, так и нужды развивающегося общества [91].

Реализация означенных тенденций особенно актуальна для системы высшего педагогического образования. Сегодняшний студент педагогического вуза, учитель завтрашнего дня, должен быть подготовлен к реализации идеи развития во всей ее полноте. В.И. Слободчиков выделяет три основные грани этой идеи: *постоянное развитие самого образования* (его содержания, форм, методов, способов организации); *становление образования как пространства, сферы развития личности* (ее способности к универсальному саморазвитию); *превращение образования в ведущий фактор* развития общества (прежде всего – в средство реанимации и придания жизнестойкости многообразным формам человеческих общностей) [117].

В условиях реформирования общеобразовательной школы в Республике Беларусь особое значение имеет модернизация предмета «Трудовое обучение». Это в свою очередь вызывает необходимость в существенном обновлении как модели выпускника учреждения, обеспечивающего получение высшего образования, которому

присваивается квалификация «учитель трудового обучения», так и процесса его профессиональной подготовки. Традиционно используемые подходы к отбору и структурированию содержания профессионального образования, получаемого будущими учителями трудового обучения, не в полной мере соответствует изменениям в деятельности данных специалистов.

Характеристика будущего учителя трудового обучения «предусматривает наличие у него широких инженерных знаний по специальности, глубоких знаний в области теории и практики организации учебно-воспитательного процесса, выражающих сплав технологического и педагогического образования» [44, с. 80].

Связующим звеном наук, техники, производства с общеобразовательной подготовкой всегда была школа. Особая роль в решении данной проблемы принадлежит учителю трудового обучения как специалисту в области производства и образования. Поэтому возникла необходимость значительного совершенствования как профессионально-педагогической, так и профессионально-производственной деятельности по подготовке учителя трудового обучения с учетом современных тенденций.

Предпринимаются попытки пересмотра методологических оснований, форм, методов, средств, содержания и этапов вузовской подготовки учителя трудового обучения и общетехнических дисциплин. Многие вопросы совершенствования решались на уровне докторских (Ю.К. Васильев, В.И. Гусев, В.И. Качнев, У.Н. Нишоналиев, Н.Д. Шадиев и другие) и кандидатских диссертаций (С.Х. Абдуллаев, В.Н. Вершинин, Е.С. Глозман, П.Я. Дзюба, В.П. Зинченко, Г.В. Фролова и другие). Значительный вклад в изучение различных сторон трудовой подготовки и профессионального самоопределения молодежи внесли П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, В.А. Поляков, И.А. Сасова и другие.

Достигнуты определенные успехи в поиске адекватной социокультурной формы организации обучения, позволяющей сочетать политехническую и методическую (педагогическую) подготовку выпускников вуза. Решение проблемы ученые видят в открытии в технических вузах педагогических кафедр и инженерно-педагогических факультетов (ИПФ). При наличии учебно-методической базы и научнопедагогических кадров ИПФ могут действовать и в педагогическом институте (пример – МГПИ им. Н.К. Крупской, ныне МГПУ им. И.П. Шамякина) [23]. Необходимость создания университетов педагогического мастерства в высших технических учебных заведениях отмечал в своих трудах В.В. Петрик [98].

Означенные оргформы предполагают интеграцию технической и гуманитарной подготовки кадров образования. Вместе с тем в силу явно

выраженной специфики базового вуза (технического или педагогического профиля) подчас имеет место искусственное соединение двух принципиально различных направлений обучения. Свидетельства наличия такого рода проблемы проявляются уже на уровне предпринимаемых исследователями попыток изменения наиболее общих основ подготовки педагогов рассматриваемой категории, где предложения по трансформации подходов относятся к той или иной составляющей обучения.

Так, А.А. Белоус [13] предлагает использовать системный подход к моделированию содержания и организации обучения студентов индустриально-педагогических факультетов основам конструкторской деятельности. Автор определяет организационные формы процесса формирования конструкторских умений у будущих руководителей детского технического творчества, разрабатывает дидактически наиболее подходящие условия. Исследователь считает, что большое значение имеет вооружение будущего учителя умениями анализировать и проектировать творческий педагогический процесс, согласовывая его с возможностями вуза и потребностями современного производства в высококвалифицированных рабочих. Разработанные на основе исследования методические рекомендации внедрены в практику инженерно-педагогического факультета Кустанайского педагогического института.

Формирование индивидуально-творческих умений в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей трудового обучения стало предметом исследования Л.Н. Трубиной [125]. Возросшие требования к личности учителя и его профессиональной подготовке, социально-экономические и производственные изменения в стране, подготовка учащейся молодежи к творческой, преобразовательной деятельности указывают на необходимость усовершенствования профессионально-педагогической подготовки будущих учителей трудового обучения. Индивидуально-творческий подход обеспечивает формирование целостной личности будущего учителя и предусматривает индивидуальную заинтересованность студента в личностно ориентированных знаниях в сочетании с творчеством в профессионально-педагогической подготовке.

На основе разработанного индивидуально-творческого подхода Л.Н. Трубина построила функциональную модель подготовки будущих учителей трудового обучения, которая включает в себя 5 взаимосвязанных блоков:

- 1) когнитивный, предполагающий создание творческой ситуации, формирование потребности в педагогическом поиске и творчестве, решение творческих задач и заданий в учебном процессе;

2) индивидуальный, представляется как психологически своеобразные черты личности, играющие ведущую роль в творческой деятельности;

3) инновационный, рассматривается как нововведение, порождающее значительные и принципиальные изменения форм, средств, методов, технологий или их частей в учебно-познавательной и трудовой практике;

4) профессиональный, включающий всю деятельность человека (подготовительную, проектировочную, непосредственно-деятельную, оценочную, репродуктивную, творческую и другие);

5) контрольно-самоопределяющий, предусматривающий обучающий и воспитывающий контроль, самоконтроль, поэтапную самооценку индивидуально-творческой деятельности.

На основе теоретических положений автором выявлены и в процессе эксперимента апробированы критерии сформированности индивидуально-творческих умений будущих учителей трудового обучения: эмоционально-профессиональная восприимчивость, гибкость и активность мыслительных процессов, проектирование и конструирование приемов работы. Каждому критерию соответствуют уровни сформированности умений: высокий, средний, низкий. Опираясь на результаты опытно-экспериментальной работы, Л.Н. Трубина считает, что совокупность выявленных организационно-педагогических условий эффективного функционирования модели формирования индивидуально-творческих умений (сочетание индивидуальных и коллективных форм творческой деятельности, обеспечивающих формирование индивидуально-творческого стиля деятельности будущего учителя трудового обучения; использование в учебном процессе элементов игротехники), является необходимой и достаточной.

Не отдавая предпочтения какой-либо одной из составляющих процесса подготовки учителей трудового обучения, отдельные исследователи ищут решение проблемы на пути совершенствования и достижения более обобщенных целей инженерно-педагогического образования, в частности умственного развития студентов.

Исследование, проведенное Г.Н. Бочаровым [24], показало, что большинство студентов I-го курса не могут использовать свой жизненный опыт (знания, полученные в школе на уроках по трудовому обучению, при изучении физики и других предметов, из источников информации) для представления какого-либо технического объекта или понятия. А для сознательного выполнения чертежа необходимо понимание изображаемой конструкции.

Предметом исследования Н.А. Гарули [30] явились условия, пути и средства формирования у студентов педвуза интеллектуальных умений. Перед высшим образованием ставятся задачи реализации учебного процесса в целях повышения эффективности учебного труда студентов, обеспечения самостоятельной работы и активизации их мыслительной деятельности. Поэтому в условиях обновления работы вузов проблема умственного развития студентов и организации их самостоятельной работы приобретает очень большое значение.

Одним из важных средств умственного развития исследователь считает обучение рациональным приемам (способам) умственной деятельности, и в частности, приемам мышления (сравнения, обобщения, абстрагирования и так далее). По мнению автора, это обучение должно осуществляться одновременно с формированием профессиональных знаний.

Для студентов инженерно-педагогических факультетов – будущих учителей труда – эта проблема важна вдвойне, поскольку конкретнообразное и во многом прагматичное содержание обучения, на первый взгляд, затрудняет интеллектуальное развитие личности студента. Решение проблемы автор видит в усилении политехнической подготовки будущих учителей трудового обучения, в раскрытии нового аспекта ее содержания как эффективного средства формирования у студентов приемов умственной деятельности.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что центральным звеном обновления инженерно-педагогического образования является решение проблемы интеграции его технической и гуманитарной составляющих, реализация которой должна прослеживаться на всех уровнях проектирования процесса вузовского обучения, включая выделение его этапов, определение содержания и технологий, отбор необходимых средств.

И.А. Карабанов, П.И. Левковец, В.А. Юдицкий [54] выделяют два этапа подготовки будущих учителей трудового обучения:

1. Усовершенствование общетрудовых умений и навыков по ручной и механической обработке материалов.
2. Выработка у студентов профессионально важных качеств учителя.

Рассматривая 2-й этап, как главную задачу подготовки будущего специалиста, авторы выделяют следующие его ступени:

- изучение вопросов методики трудового обучения (лекции);
- вхождение в роль учителя (практические и лабораторные занятия);
- вхождение в роль учителя – работа на «рабочем месте» (педагогическая практика). На этой ступени студент проводит уроки и внеурочные

мероприятия, собирает материал для курсовой работы. Важное значение исследователи уделяют работе с учебниками, научно-методической литературой; прослушивание спецкурсов.

Таким образом, уже при планировании процесса подготовки предлагается учитывать синтезированный характер квалификации будущих специалистов: необходимость наличия у них как технических, так и педагогических умений.

Требование к интеграции двух этих составляющих выдвигаются и на уровне отбора содержания подготовки. Теоретические разработки в области содержательной стороны инженерно-педагогического образования проводятся С.Я. Батышевым, В.С. Безруковой, А.А. Бытевым, Э.Ф. Зеером, В.С. Ледневым, Ю.А. Кусмовым, А.Т. Маленко, Б.К. Соколовым, Е.В. Ткаченко и другими.

С.Т. Тургунов [127] предлагает ввести в учебный план новый предмет «Средства технического и обслуживающего труда» для преодоления одного из существенных недостатков подготовки педагогов. Плохое знание средств трудового обучения и неумелое обращение с ними отрицательно сказываются на работе учителя трудового обучения со школьниками. Включение в учебный план подготовки учителя курса «Технические средства обучения» обеспечивает хорошее знание этих средств и умение с ними обращаться, что необходимо учителю любой специальности. Исследователь предполагает, что преподавание студентам этого пропедевтического курса поможет вооружить будущих учителей трудового обучения необходимыми им знаниями и умениями, будет способствовать расширению их политехнического кругозора и улучшению подготовки к профессиональной деятельности за счет систематического ознакомления студентов с назначением, устройством, функционированием и способами применения средств технического и обслуживающего труда, используемых в школе, а также с правилами их технического обслуживания и ремонта.

Один из способов решения проблем национально-культурного возрождения республики, эстетического воспитания и образования молодежи, сознательного выбора профессии А.Ю. Калашников [53] видит в изучении будущими учителями трудового обучения спецкурса по народным ремеслам. На занятиях по предмету «Народные ремесла в трудовой подготовке школьников» студенты приобретают сведения об основных народных промыслах и ремеслах, истории их возникновения и развития, состоянии в настоящее время, приемах и способах изготовления мозаичного набора, а также о возможностях использования их элементов в программе трудовой подготовки школьников.

Вместе с тем подобные предложения, связанные с изменением содержания подготовки рассматриваемой категории педагогов за счет его

дополнения различными специальными курсами, на наш взгляд, не могут рассматриваться в качестве эффективных. Простое расширение содержания обучения, не снимая главную проблему, чревато новыми трудностями: перегрузки студентов, необходимостью переструктурирования базового знаниевого комплекса, установления многочисленных межпредметных связей и тому подобное. Гораздо более плодотворными представляются нам идеи обновления содержания через интеграцию основных дисциплин технического и гуманитарного циклов. Так, О.А. Беляева и С.В. Булавкин [14] предлагают после изучения базовых психолого-педагогических дисциплин (психологии, педагогики, истории педагогики и других) без перерыва начинать изучение частных методик и параллельно проводить педпрактику, организация которой может быть основана на следующих принципах: развитие от простого к сложному, непрерывность, регулярность.

Авторы утверждают, что противоречие между интегративным характером деятельности рассматриваемой категории педагогов и двойственностью их подготовки возможно устранить за счет интеграции технических дисциплин с курсом «Методики преподавания...». В результате этого у студентов появится возможность на всех лекциях наблюдать практическую реализацию тех технологий, которые преподносятся им в курсе «Методики». Кроме того, предполагается изменить семинарские занятия или хотя бы соотношение часов лекций и семинаров в пользу последних с тем, чтобы как можно больший объем учебного материала психолого-педагогического цикла не просто транслировался на лекциях, а «вырачивался» в дискуссиях и обсуждениях.

Важнейшей составляющей профессионально-педагогической деятельности учителя трудового обучения С.С. Дегтярева и С.Е. Дурнев считают его методическую подготовку. «Методическая работа преподавателей, применяющих демонстрацию средств наглядности и наборы дидактического материала, произвольно формируют у студентов методические представления и знания, определенный образ педагогической деятельности...» [42, с. 220]. Авторы ратуют за включение студентов в микропедагогические игры по спецдисциплинам, чтобы они на собственном опыте убедились в значении и роли методических знаний и умений, ознакомились с вариативностью приемов и средств, а также учились творчески решать вопросы организации трудового обучения школьников. Ученые отмечают, что для большей эффективности методическая подготовка учителя трудового обучения должна быть непрерывной и систематической в течение всего времени обучения (в стенах института, учебных педагогических практик, которые позволяют будущему учителю развивать и совершенствовать методические знания и умения) и последующего его труда в школе.

В унисон с приведенными выше звучит и мнение С.А. Иващенко, утверждающего, что для качественной подготовки специалистов необходимо:

«разработать квалификационную характеристику, удовлетворяющую современным требованиям, и соответствующий учебный план; обеспечить непрерывное, в течение всего срока обучения, педагогическое образование студентов; добиваться проведения занятий по общетехническим и специальным дисциплинам на соответствующем методическом уровне (нельзя учить студентов по устаревшим методикам, а зачастую и вообще без них); разработать четкие критерии оценки знаний и умений студентов на различных этапах обучения; установить обратную связь между выпускниками, работающими по специальности, и выпускающей кафедрой» [49, с. 29–30].

Важную роль выпускающей кафедры в формировании специалиста отмечает и Л.Н. Бакланенко [10]. Безусловно, большое значение в процессе становления будущего учителя трудового обучения как личности и как высокопрофессионального специалиста имеет непосредственное общение студентов с преподавателями кафедры, возможность соприкоснуться с особым микроклиматом, присущим педагогическому коллективу.

С.Н. Щур и Л.М. Щур [139] также считают, что повышение уровня практической подготовки будущих специалистов является важным компонентом профессионального обучения в вузе, что на общей функциональной подготовке будущих учителей трудового обучения отрицательно сказывается овладение теоретическими знаниями в отрыве от практики. Органической частью учебно-воспитательного процесса вуза является педагогическая практика, которая проводится в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности, и обеспечивает соединение теоретического образования с практической деятельностью будущих учителей трудового обучения.

Изучая вопросы обучения специалистов, С.Н. Щур [138] приходит к выводу, что при современной технологии подготовки педагогических кадров (на примере МГПИ им. Н.К. Крупской, ныне МГПУ им. И.П. Шамякина) между изучением предметов психологопедагогического цикла и организацией и проведением педагогических практик существует значительный временной разрыв. И это не лучшим образом сказывается на качестве подготовки специалистов. Во избежание этого он предлагает введение непрерывной, на протяжении всего обучения в вузе, педагогической практики. Кроме решения описанных выше проблем, это позволит обеспечить и логическую связь (преемственность) довузовского, вузовского и послевузовского образования учителей трудового обучения.

Определенные поиски ведутся исследователями и на пути совершенствования технологий подготовки учителей трудового обучения для общеобразовательной и профессиональной школы. При этом исследовательские разработки носят как обобщенный, так и более прикладной характер. Так, М.М. Левина раскрывает технологии профессиональной технологической подготовки педагога и пути совершенствования профессионального мастерства на основе педагогической эвристики и деятельностного подхода к содержанию и организации познавательного процесса; описывает нормативные характеристики педагогических умений педагога; дает рекомендации по построению проблемного обучения в виде проблемных лекций, заданий и задач [72].

Преодолеть традиционную педагогическую авторитарность, утвердить в учебно-воспитательном процессе при профессиональной подготовке специалиста принцип сотрудничества и кооперативности поможет групповая форма работы [2; 45; 154]. Надо отметить, что в освоении групповой формы работы высшая школа действительно заметно отстает от общеобразовательной, хотя она применима, на наш взгляд, на любых уровнях обучения. В основе групповой работы лежит диалог «студент – студент». Чаще всего эта форма работы имеет узкое применение или не используется вовсе, так как современные вузовские инновационные технологии, например дискуссия, «круглый стол», «мозговой штурм» и тому подобное, строятся на диалогическом взаимодействии в системе «преподаватель – студент».

Использование в подготовке будущих учителей трудового обучения групповой формы учебной работы имеет особое профессиональное значение, так как развивает общение между студентами, видоизменяет взаимодействие с преподавателем, расширяет возможность коммуникативной подготовки.

Групповую форму учебной работы характеризует непосредственное взаимодействие между студентами, их совместная, согласованная деятельность под ненавязчивым руководством преподавателя, который включается в работу отдельных групп лишь в случае необходимости. При формировании групп важно учитывать уровень подготовленности, пол, возраст, статус лидерства и тому подобное, большое значение уделять целевой направленности, обеспечению высокой степени личного участия в работе каждого члена группы. На наш взгляд, очевидно, что групповая форма работы, входящая в структуру инновационных педагогических технологий, является оптимальной с точки зрения профессиональной подготовки будущих учителей трудового обучения.

Значительная часть исследований по интересующей нас проблеме посвящена отбору и апробации средств, способных преобразовать качество

подготовки педагогов изучаемой категории. Так, для повышения качества подготовки учителей трудового обучения, формирования у студентов глубоких и прочных знаний, умений и навыков У.К. Толипов [124] предлагает широкое внедрение в учебный процесс тренажеров. Большинство же исследователей отдают предпочтение самым современным средствам обучения, основанным на использовании компьютерных технологий [146; 147; 157; 159]. Вопросы изучения и применения компьютерной техники в учебном процессе анализировались в исследованиях Б.С. Гершунского, А.М. Дорошкевича, А.П. Ершова, Г.А. Звенигородского, Е.И. Машбица, В.М. Монахова, В.Г. Разумовского, А.А. Кузнецова, Э.И. Кузнецова и других.

П.И. Савенок, Е.И. Сафанков, А.И. Гридюшко [110] считают целесообразным комплексное использование в учебном процессе электронно-вычислительной техники. В состав комплекса предлагается ввести: пакет прикладных программ по лабораторным работам, программное обеспечение для автоматизированного курсового проектирования строительных, грузоподъемных машин и механизмов; тестирование с использованием ЭВМ.

К.А. Зайиров [46] рассматривает проблему внедрения в практику педагогики обоснованной компьютерной системы, что позволит улучшить качество подготовки учителей трудового обучения и, в конечном счете, всего подрастающего поколения к производственной деятельности. В его научной работе выявлены педагогические условия и пути формирования у студентов конструкторско-технических знаний и умений; показана динамика политехнической подготовки; даны рекомендации по совершенствованию применения компьютерной техники.

В исследованиях Э.И. Янцем [144] на первый план выдвигается необходимость овладения знаниями и умениями использования электронно-вычислительной техники в профессиональной деятельности будущих учителей трудового обучения. Исследователь утверждает, что, ориентируясь на будущие потребности общества, на основные направления научно-технического прогресса, современному школьнику, будущему работнику в информационной и технологической обстановке, нужны широкий политехнический кругозор и политехническое умение, легко переносимые в новые ситуации. Автор полагает, что для более эффективной политехнической подготовки учителей трудового обучения необходимо:

разработать новый вариант содержания курса «Информатика и вычислительная техника»; создать компьютерную поддержку курсов «Электротехника», «Теплотехника», «Детали машин», «Гидравлика», «Основы стандартизации»;

подготовить методические рекомендации по применению компьютера в изучении технических дисциплин.

Исследователем разработаны практические рекомендации по совершенствованию политехнической подготовки учителей трудового обучения (при изучении курса «Информатика и вычислительная техника»), а также методики и компьютерные программы к изучению технических дисциплин, которые внедрены в учебные процессы педвузов Караганды, Дзезказгана, Усть-Каменогорска, Чимкента.

Помимо означенных глобальных проблем, решаемых исследователями на теоретическом и эмпирическом уровнях, развитию процесса подготовки учителей трудового обучения препятствует целый ряд практических затруднений. Их разрешение требует не столько интеллектуальных, сколько организационных усилий. Например, изучая состояние подготовки будущих учителей трудового обучения, М.Л. Лешкевич [77] выделяет три неотложные проблемы:

при поступлении в педвуз на факультет технологии или инженерно-педагогический факультет не проводится вступительный экзамен или собеседование по трудовому обучению. Поэтому учащиеся несерьезно относятся к трудовому и профессиональному обучению в школе. Это ведет к снижению качественной подготовки при дальнейшем обучении в вузе; материально-методическое обеспечение учебного процесса не удовлетворяет современным требованиям, предъявляемым к подготовке будущих учителей трудового обучения; снижение количества учебных часов на занятия по практикуму в учебных мастерских, практически непроверяемость степени усвоения трудовых навыков студентами ни на семестровых, ни на государственных экзаменах приводят к тому, что упускается из виду проверка качества усвоения трудовых операций, то есть практической подготовки будущих учителей трудового обучения.

Таким образом, анализ познавательной ситуации относительно процесса вузовской подготовки учителей трудового обучения позволяет отметить центрацию исследовательских усилий на решении кардинальной проблемы – интеграции технической и гуманитарной (педагогической) составляющих исследуемого процесса. Вместе с тем отдельные исследования касаются главным образом обособленных элементов рассматриваемой педагогической системы, а их результаты достаточно разрознены и, как правило, соотнесены лишь с одной из нуждающихся в интеграции сторон – целостного процесса подготовки педагогических кадров исследуемой категории.

Наряду с этим, следует отметить целый ряд плодотворных идей, высказанных названными выше исследователями. В соответствии с ними, решение поставленной проблемы следует искать в области пересечения технической и гуманитарной сфер. На наш взгляд, такой областью является

проектирование – вид деятельности, имеющий отношение как к технике, так и к педагогике.

1.2 Теоретическая модель квалификации учителя трудового обучения с учетом роли и места педагогического проектирования в его профессиональной деятельности

Педагог призван выполнять возлагаемые на него обществом обязанности, чутко откликаясь на перспективные социальные потребности. Это налагает серьезную ответственность как на систему образования в целом, так и на каждого, обеспечивающего ее функционирование и развитие педагога. Способность выполнить социальный заказ не в последнюю очередь зависит от уровня педагогической квалификации, определяющего совокупность профессиональных качеств, которые необходимы для достижения означенных целей.

Перемены, происходящие в государственном и общественном устройстве, требуют от учителя проявления управленческих способностей и качеств личности. Собственно, профессия учителя всегда связывалась с умением проявлять самостоятельность, творчество и инициативу, однако в дореформенный период эти качества больше декларировались, чем действительно требовались от педагога. Доказательством тому служат факты единства (а точнее, единственности) учебных программ и планов, многочисленных инструкций, регламентирующих буквально каждый шаг педагогической деятельности. Самостоятельность в известной мере допускалась лишь при разрешении частных педагогических ситуаций, складывающихся на уроках в конкретных ученических коллективах.

В исследовательской сфере в период, предшествовавший государственным и социальным реформам, данное обстоятельство проявлялось в расплывчатых формулировках. Управленческим способностям педагога отводилось весьма скромное место в реестре главных педагогических способностей. Так, Ф.Н. Гоноволин (1965) среди двенадцати свойств индивидуальности учителя выделил творчество в работе и способность организовать детский коллектив [34]. Н.В. Кузьмина (1967) обобщила и дополнила перечень способностей, необходимых учителю как субъекту педагогической системы, включив в него, помимо организационных, еще конструктивные и проективные качества [64].

Относящиеся к анализируемому периоду исследования зарубежных специалистов содержат отдельные указания на важность реализации учителем управленческой позиции. По мнению Дж. Райнса (1960), из девяти факторов, влияющих на формирование образа «хорошего педагога», лишь один (направленность уроков на стимулирование творческого потенциала учащихся) относится к искомой характеристике [156]. Д.

Соломон с сотрудниками (1964) в числе трех групп личностных качеств учителя выделял поведение педагога, основанное на умеренном контроле и предоставлении учащимся определенной свободы действий [158].

Начало реформ в образовании выдвинуло отчетливое требование к квалификации педагога, утверждающее необходимость его умения занять и реализовать управленческую по отношению к своей деятельности позицию. Современные исследователи, занятые проблемами квалиметрии в педагогике и рассматривающие эти вопросы с позиций как психологии, так и педагогики, включают соответствующие блоки в модели квалификации педагогов.

Так, психолог Н.А. Аминов (1995) выделяет три модуля главных педагогических способностей, два из которых (рефлексивный и управленческий) имеют непосредственное отношение к обеспечению учителем управления педагогической и учебной деятельностью [4].

Белорусские ученые Б.В. Пальчевский и Н.А. Масюкова (1996) строят теоретические представления о квалификации педагога на основании положения Г.П. Щедровицкого о трех пластах педагогической деятельности [136]. В соответствии с ним, уровни квалификации выделяются в соотношении с позициями исполнителя (педагог-практик), конструктора (педагог-инженер) и управленца (педагог-методист) педагогической деятельности. Подчеркивается, что высший уровень квалификации педагога предполагает умение создавать новые образцы деятельности на основе использования процедуры проектирования [9; 65; 67; 95].

Таким образом, в настоящее время способность педагога к инновационной деятельности включается в реестр главных квалификационных требований. Педагог высокого уровня квалификации должен владеть проектированием как культурной формой инноваций в образовании [82; 116]. С помощью этой управленческой процедуры он может плодотворно распорядиться предоставляемой ему реформируемым образованием свободой для разработки авторских курсов, программ, методик. В этом плане учитель трудового обучения не составляет исключения.

Названная категория педагогов является наиболее благоприятной в отношении формирования указанных способностей еще в процессе вузовской подготовки. Это связано с включением в программу обучения технических дисциплин, предполагающих освоение студентами процедуры технического проектирования. Таким образом, будущие учителя трудового обучения обладают необходимой базой для дальнейшего развития проектных умений. Данное обстоятельство выступает основанием для становления достаточно высокого уровня их педагогической квалификации уже в ходе обучения в вузе.

С другой стороны, интегративный характер получаемой в данном случае профессии обуславливает необходимость дополнения рассматриваемого квалификационного показателя другими параметрами, отражающими собственно педагогические требования к уровням деятельности учителя трудового обучения. В модели возможных ступеней его квалификации должны возобладать гуманистическая составляющая и соответствующая ей направленность личности педагога. Такая необходимость побудила нас выделить в качестве параметров, задающих квалификационные характеристики учителя трудового обучения, уровни не только проектной, но и педагогической культуры, а также профессионального сознания в соотнесении со ступенями профессионализма педагога.

Ведущим в системе предлагаемых параметров выступает уровень педагогической культуры, который вслед за Е.В. Бондаревской рассматривается нами как характеристика поведения учителя, интегрирующая педагогическую позицию, качества личности, профессиональные умения и определяющая его индивидуальные достижения. По сути, уровень индивидуальной педагогической культуры учителя отражает степень его самореализации в профессиональной деятельности. Опыт творчества вплоть до умения разработать авторский образовательный проект является неотъемлемой составляющей педагогической культуры [22].

Параметр, связанный с понятием проектной культуры, строится нами по критериям типа и способа проектирования, которыми владеет учитель трудового обучения. Ступени его профессионализма соотносятся со стадиями освоения морфологического, социального и экзистенциального типов проектной деятельности. Означенная типология соответствует последовательному продвижению педагога от проектирования по образцу (прототипу) через его модификацию к умению создавать абсолютно оригинальный, инновационный образовательный проект.

Критерием уровня профессионального сознания педагога, по мнению Ю.В. Громыко, выступает рефлексивно-мыслительная культура [39]. Сторонники деятельностного подхода к образованию уверены, что его реализация позволяет сформировать у студентов способности к проектированию своей будущей профессиональной деятельности на основе рефлексивных умений [88]. Важнейшей характеристикой профессионального сознания является разновекторная направленность рефлексии. «Кто бы и когда бы ни действовал, он всегда должен фиксировать свое сознание, во-первых, на объектах своей деятельности – он видит и знает эти объекты, а во-вторых, на самой деятельности – он видит и знает себя действующим, он видит свои действия, свои операции, свои средства и даже свои цели и задачи» [137, с. 410]. В зависимости от

приоритета того или иного типа направленности рефлексии выделяются уровни профессионального сознания педагога. Профессиональный рост связывается с преодолением субъект-объектных отношений в педагогической деятельности [52].

Общая картина уровней квалификации учителя трудового обучения получена нами на основе осуществления следующих исследовательских действий:

соотнесения и необходимой коррекции выделенных рядом исследователей (Е.В. Бондаревской, Е.И. Исаевым, С.Г. Косарецким, А.К. Марковой, В.И. Слободчиковым) таких параметров квалификации педагога, как «уровень педагогической культуры», «уровень развития профессионального педагогического сознания» и «степень профессионализма учителя»; выделения подуровней – профессионально-самоопределенческого в рамках среднего уровня педагогической культуры и предадаптационного в отношении ступеней профессионализма; определения уровней проектной культуры по критериям объекта и способа проектирования; обобщения ряда параметров в систему теоретических представлений

об уровнях квалификации рассматриваемой категории педагогов.

Система параметров, определяющих уровни квалификации учителя трудового обучения, в обобщенном виде представлена в таблице 1.1.

Таблица 1.1. – Уровни квалификации учителя трудового обучения

Параметры	Уровни квалификации				
	1 (базовый)	2	3	4	5
уровень педагогической культуры	массовый непрофессионально-репродуктивный	достаточный профессионально-адаптивный	средний <i>профессионально-самоопределенческий</i>	высокий профессионально-творческий	высший индивидуально-творческий
уровень проектной культуры	<i>морфологическое проектирование по прототипу</i>	<i>социальное проектирование по прототипу</i>	<i>социальное проектирование в соответствии с ситуацией</i>	<i>социальное проектирование тотальное</i>	<i>экзистенциальное проектирование</i>

уровень профессионального сознания	_____	объектный	задачный	проблемный →	
степень профессионализма	<i>преадаптация в профессии</i>	адаптация в профессии	самоактуализация в профессии	свободное владение профессией на уровне мастера	свободное владение профессией на уровне творца

Предлагаемая модель позволяет проследить динамику становления и развития квалификации учителя трудового обучения, которая осуществляется благодаря качественным изменениям показателей педагогической и, в том числе, проектной культуры, профессионального сознания и степени профессионализма как обобщающей категории.

Базовый уровень квалификации мы связываем с периодом вузовского обучения, предшествующим активной педагогической практике. К этому времени у студента уже сформирован массовый уровень педагогической культуры. По Е.В. Бондаревской, это означает отсутствие необходимых профессионально-личностных качеств, недостаточность профессиональных знаний и умений, что исключает как возможность, так и потребность в творческом поиске и профессиональном росте [22]. В идеале это не реальный, действующий, а именно будущий педагог, студент, поскольку с отмеченным уровнем личной педагогической культуры невозможно достичь приемлемых результатов в обучении и воспитании школьников. Иными словами, массовый уровень педагогической культуры является естественным в качестве первой необходимой степени овладения профессией, но абсолютно не допустим в отношении практикующего учителя.

Весьма значимым для нашего исследования является факт отсутствия на данном квалификационном уровне признаков управленческих способностей. Это обстоятельство исключает возможность владения студентами процедурой проектирования педагогической деятельности. Вместе с тем, как мы уже отмечали ранее, уникальность рассматриваемой ситуации заключается в том, что будущие учителя трудового обучения уже на этом этапе осваивают один из выделенных А.Г. Раппапортом [106] типов проектирования. Речь идет о морфологическом проектировании, или проектировании вещей. Данный факт служит основанием для введения уже на базовом (первом) уровне педагогической квалификации такой характеристики, как степень представленности проектной культуры.

Единственным объектом, на который может быть направлена активность педагога как проектировщика на рассматриваемом уровне квалификации, является материальный предмет. Особенностью морфологического проектирования выступает отчужденность вещи от человека, ее проектирующего, автономность ее дальнейшего существования. Студент, владеющий проектной культурой на уровне лишь морфологического проектирования, обеспечивает этот процесс за счет наличия у него знаний двух типов. Во-первых, ему известна социальнокультурная природа проектируемой вещи, то есть ее назначение и основные функции, делающие ее социально значимой, осмысленной. Во-вторых, проектировщик вещей обладает знаниями о естественных свойствах материалов, из которых предположительно может быть изготовлена вещь, и о возможностях технологии ее создания [106]. Существенные ограничения на начальном уровне квалификации существуют и в отношении способа проектирования: из трех возможных здесь используется самый простой – по прототипу, то есть по уже имеющему место образцу, подобию, аналогии [128].

Проектная культура будущего учителя трудового обучения исчерпывается единственным объектом и элементарным способом проектирования – он может проектировать материальные предметы по прототипу. Вместе с тем обозначенный первичный уровень проектирования является необходимой базой для последующего расширения границ проектной культуры.

Такой параметр квалификации педагога, как степень развития профессионального сознания, на первом уровне оказывается не представленным, поскольку студент не может рассматриваться в качестве субъекта педагогической деятельности, по крайней мере, до начала активной практики.

Этим же обстоятельством обусловлено обозначение ступени профессионализма, свойственной данному уровню квалификации как преадаптации, то есть введения в область теоретико-методических представлений о сущности профессии учителя. Это еще взгляд на нее со стороны, с позиции ученичества, период приобретения достаточного уровня личной педагогической культуры.

Переход на следующий, *второй уровень* квалификации знаменуется качественными изменениями по всем обозначенным параметрам. Рост уровня педагогической культуры выражается в появлении необходимых профессионально-личностных качеств, а также достаточного запаса психолого-педагогических знаний. Уже здесь проявляются первые попытки (пока эпизодические) участия в творческом поиске, еще неустойчивая потребность в собственном творческом росте.

Последнее обстоятельство связывается нами с возможностью повышения проектной культуры. На этом квалификационном уровне она обогащается за счет появления качественно иного объекта проектирования – педагогической деятельности. Способ же проектирования остается попрежнему элементарным – по прототипу, что обосновывается целым рядом обстоятельств: неустойчивостью потребности в овладении управленческими средствами педагогической деятельности, и возможностью прямого переноса опыта морфологического проектирования, и профессионально-адаптационный характер наличного уровня педагогической культуры, и, наконец, сложности освоения нового объекта проектирования.

Педагогическая деятельность, на которую направляется внимание проектировщиков, относится к социальным образованиям. Соответственно обозначается и тип проектирования, потенциально присущий рассматриваемому уровню квалификации. Социальное проектирование обеспечивается знанием основных функций и природы проектируемой системы и прогнозом возможностей ее реорганизации. Здесь проектировщик должен уметь учитывать интересы будущих членов проектируемой социальной системы, в нашем случае – школьников как субъектов учебной деятельности.

Значимая особенность второго уровня квалификации учителя трудового обучения – появление основ профессионального педагогического сознания. Его фундамент составляют освоенные нормы, способы и средства педагогической деятельности, знаменующие становление деятельностной позиции педагога. Последнее означает умение актуализировать ценности образования, поставить соответствующие им цели и достичь их с помощью адекватных средств. Вместе с тем это еще только начальный, так называемый объектный уровень представленности педагогического сознания. Он характеризуется однонаправленностью рефлексии только на объект деятельности. Соответственно затруднения в ней объясняются исключительно объективными обстоятельствами (тема урока, степень подготовленности учащихся, качество учебного оборудования, запас времени и так далее). «На объектном уровне доминирует интенция сознания на предмет деятельности: субъект не «видит» собственную деятельность во всей ее структурной расчлененности, он поглощен непосредственным процессом ее осуществления» [52, с. 64].

Обозначенные уровни педагогической и проектной культуры, профессионального сознания обуславливают адаптационный характер ступени профессионализма. Для него характерно «первичное усвоение учителем норм, менталитетов, необходимых приемов, техник, технологий» [81, с. 58].

Описанный уровень педагогической квалификации, по нашему мнению, может быть достигнут в период вузовской подготовки учителя. Это обосновывается следующими обстоятельствами. Во-первых, педагог не в праве начинать практическую деятельность без достаточного уровня педагогической культуры. Задача вуза – дать ему необходимый объем психолого-педагогических и другого рода знаний. Еще в стенах учебного заведения будущий педагог должен получить опыт участия в процессе творческого поиска, приобрести требуемые профессионально-личностные качества и почувствовать потребность в творческом росте. Во-вторых, в ходе наблюдения и анализа уроков педагогов-мастеров студент накапливает нужное количество прототипов, образцов для проектирования будущей самостоятельной деятельности, а имеющийся у него опыт морфологического проектирования вполне может быть перенесен (с известными уточнениями) в ситуацию проектирования социальных объектов. В-третьих, еще в рамках учебного сообщества может быть сформирован начальный, стартовый уровень профессионального сознания, организована рефлексия внешних обстоятельств осуществления педагогической деятельности в игровых ситуациях.

Третий уровень педагогической квалификации в отношении выделенного и обозначенного нами как профессиональносамоопределенческий подуровень педагогической культуры характеризуется активными поисками собственной педагогической позиции. По мнению Е.Г. Юдиной, она определяет тип взаимодействия учителя с ребенком, который будет реализован в педагогической деятельности [140]. Удовлетворяя свойственную данному уровню устойчивую потребность в профессиональном росте, педагог дифференцирует наблюдаемые образцы профессиональной деятельности по критерию отнесенности к тому или иному стилю работы учителя: авторитарному, демократическому или либеральному (попустительскому, анархическому, игнорирующему). На этих основаниях осуществляется формирование образа собственной педагогической позиции через соотнесение имеющих место образцов со своими личностными качествами. Здесь нет уже тотального следования прототипу, имеет место отбор лучшего и конструирование собирательного образа возможной будущей стратегии собственной профессиональной деятельности.

Указанный признак соотносится с новой ступенью развития проектной культуры. На рассматриваемом уровне квалификации она обогащается за счет освоения иного, более совершенного способа социального проектирования. Его отличает отказ от использования готового образца (прототипа), и конструирование его из отдельных наличных элементов в соответствии с ситуацией, в которой предстоит реализовывать проект. В процессе проектирования педагог «складывает»

свой образ педагогической деятельности, отбирая лучшие, с его точки зрения, наиболее соответствующие прогнозируемой ситуации и собственным внутренним интенциям элементы реального дидактического процесса.

Уровень профессионального педагогического сознания, соответствующий данной ступени развития проектной культуры, обозначается исследователями как задачный и отличается появлением дополнительного вектора направленности рефлексии: уже не только на объект деятельности, но и на нее саму. При этом внимание концентрируется на алгоритме собственных действий по решению конкретных педагогических задач. «Здесь сознание выступает в форме мышления, строящего образ ситуации деятельности и переводящего ее в задачу как цель в данных условиях (А.Н. Леонтьев)» [52, с. 64]. Причины затруднений усматриваются педагогом в неудачном выборе способа решения педагогической задачи. В связи с уже отмеченным самоопределенческим характером личной педагогической культуры профессиональное сознание ориентировано на поиск ценностно-смысловых оснований педагогической практики. Это обстоятельство свидетельствует о процессе становления педагога в качестве субъекта не только педагогической деятельности, но и образовательного процесса [52]. Ему предстоит проявить себя как особую личность, взаимодействовать с учащимися еще и в бытийной позиции, стать непосредственным участником встречи поколений, сплачивая вокруг себя не просто ученический коллектив, но событийную общность [117; 118; 119].

В соответствии с обозначенными характеристиками ступень профессионализма педагога на данном (третьем) уровне квалификации выражается через ряд новых для него функциональных ролей. Учитель становится самодиагностом (для адекватного выбора стиля и конструирования своего образа педагогической деятельности), самоопределяющейся личностью с внутренним локусом профессионального контроля (для отслеживания степени эффективности избранного способа решения педагогической задачи), конструктором своего профессионального образа. Все это характеризует ступень самоактуализации в профессии [81].

Исследователи [52] полагают, что данный уровень квалификации может быть достигнут студентами-старшекурсниками еще в период активной практики. В качестве необходимого для этого условия называется наличие специфической формы общности учащихся, педагогов-практиков, преподавателей вуза и студентов, реализующих совместную деятельность. Она обозначается как учебно-профессиональное сообщество, то есть среда, в которой с наибольшей полнотой и эффективностью могут проходить процессы позиционного самоопределения будущих учителей. Основной

формой организации совместной деятельности здесь являются обучающая экспертиза, анализ деятельности студентов-практикантов, трансформирующийся из коллективно осуществляемого в индивидуальный.

На *четвертом* уровне квалификации педагога мы имеем дело с результатами, «плодами» состоявшегося позиционного самоопределения учителя. Это находит отражение в высоком (профессионально-творческом) уровне педагогической культуры, умении создавать (проектировать) оригинальные образцы профессиональной деятельности, формировании проблемного характера педагогического сознания и достижении ступени мастерского владения профессией.

На данном этапе профессионального развития уровень личной педагогической культуры учителя представлен творческими поисками решения новых образовательных задач, хорошими результатами в обучении и воспитании большинства учащихся, индивидуальным педагогическим стилем работы.

Е.В. Бондаревская считает, что на этой ступени сформированности своей профессиональной культуры педагог еще не в силах разработать авторскую методику, технологию, программу. По ее мнению, «творчество в деятельности такого учителя сводится к функциям «улучшения», «совершенствования», а не создания новых образцов педагогической практики» [22, с. 41]. Вероятно, это справедливо для случаев отсутствия специального обучения педагогов использованию процедуры проектирования собственной деятельности. В рамках же нашего исследования и в ряде других работ [67; 95; 121; 122] такая задача ставится и может быть успешно решена. В таких ситуациях высокий уровень педагогической культуры учителя (в особенности – учителя трудового обучения) сопровождается соответствующими проектными умениями. Тем более, что и сама Е.В. Бондаревская соотносит с ним явление самореализации учителя как профессионала [22].

По нашему мнению, проектная культура на рассматриваемом уровне квалификации достигает ступени владения педагогом тотальным социальным проектированием. Это означает отказ проектировщика как от использования готового прототипа, так и от конструирования его из отдельных наличных в культуре элементов. Здесь мы имеем дело с разработкой абсолютно оригинальных, авторских проектов. Иными словами, педагог, обладающий данным уровнем проектной культуры, вполне в состоянии создать новые модели построения профессиональной деятельности.

Основанием высоких проектных умений служит переход педагога на новый уровень профессионального сознания. Он обозначается как проблемный и базируется на рефлексии разновекторной направленности:

на объект деятельности и на нее саму. Единство профессионального сознания обеспечивается за счет сдвоенности педагогической позиции: учитель выступает одновременно субъектом педагогической деятельности и образовательного процесса. Последнее предполагает умение учителя быть «проектировщиком, конструктором, организатором и непосредственным участником встречи поколений, носителем определенной личностной, бытийной позиции, что предполагает свободное и сознательное самоопределение в педагогической практике, принятие ответственности за результаты обучения и воспитания подрастающего поколения» [52, с. 61]. Проблемный уровень развития педагогического сознания связан с возможностью профессиональной самореализации педагога за счет отбора и проектирования современных средств, обеспечивающих воплощение ценностей образования.

Столь высокоразвитое профессиональное сознание позволяет педагогу достичь ступени гармонизации с профессией в качестве мастера своего дела. Для этого характерно успешное выполнение учителем таких функций, как координатор-управленец, наставник, реализатор субъектсубъектных отношений с учащимися, учитывающий и стимулирующий раскрытие их индивидуальности [81].

Весьма благотворной представляется перспектива достижения четвертого уровня педагогической квалификации к моменту окончания вузовского обучения. Исследователи считают, что это возможно при условии организации специфической образовательной среды – учебнопрофессионального сотрудничества разных поколений педагогов и учащихся, где завтрашний учитель может приобщиться к опыту подлинно профессиональной деятельности. Формой организации такого сотрудничества может служить проблемно-позиционный семинар [52].

На *пятом (высшем) уровне* квалификации педагога только тип профессионального сознания остается прежним, хотя и совершенствуется, остальные квалификационные параметры претерпевают качественные изменения. Так, в общей картине личной педагогической культуры появляются такие черты, как ответственность перед обществом за результаты выполнения миссии педагога, вовлечение своих коллег в творческий поиск и освоение новшеств, нетерпимость к фактам нарушения педагогической этики, постоянный процесс самообразования. Педагог стремится достичь гармонии с профессией уже не за счет ее приспособления к себе, своим личностным особенностям и возможностям (как ранее), а, напротив, совершенствуя себя, самоизменяясь в соответствии с высшими профессиональными эталонами.

Для этого требуется освоение принципиально иного типа проектирования – экзистенциального, объектом которого становится собственное «Я» учителя как целостной личности и представителя

определенной культуры. Качественное отличие этой составляющей проектной культуры от всех предыдущих состоит в том, что экзистенциальное проектирование предполагает совпадение субъекта и объекта управления, которые разделяются только средствами рефлексии. Освоение данного типа проектирования обеспечивается, во-первых, силой принятия того или иного идеала существования, во-вторых, силой воли к изменению себя [106]. Относительно способа проектирования следует заметить, что, по нашему мнению, на высшем уровне квалификации возможно совмещение следования образцу, собирательному образу и абсолютной оригинальности замысла.

Проблемный уровень профессионального сознания педагога высшей квалификации углубляется путем увеличения масштаба обнаруживаемых и решаемых проблем. Если на этапе его зарождения речь шла о конкретных педагогических ситуациях, то со временем горизонт проблемного видения расширяется до масштабов образования в целом. В отличие от задачного подхода, где педагог использует имеющиеся в его арсенале средства разрешения возникающих противоречий, выход из проблем предполагает специальную работу по восполнению недостающих (отсутствующих) средств, их разработку. Это возможно при условии наличия у учителя способности работать с теоретическими средствами, действовать в зоне абстракции.

Высший уровень квалификации учителя воплощается в возможности выполнять функции инициатора педагогических инноваций, творца и новатора, исследователя-экспериментатора, источника духовной активности, создателя профессиональной культуры, образца для подражания. Все это свидетельствует о достижении педагогом ступени свободного владения профессией на уровне творца или творческого вклада в профессию [81].

Данное исследование направлено на развитии проектной культуры педагога, которая находится в определенных отношениях с сопутствующими параметрами, отражающими содержание этапов становления педагогической культуры и профессионального сознания учителя. Логика продвижения учителя трудового обучения по уровням педагогической квалификации иллюстрирует таблица 1.2. Предъявленная модель отражает то обстоятельство, что проектная культура выступает в качестве существенного элемента педагогической культуры, обеспечивающего эффективность творческих поисков учителя. В соответствии с этим, *проектная культура определяется нами как часть педагогической культуры, характеристика творческой активности педагога, отражающая совокупность освоенных им объектов и способов проектирования, определяющая успешность его деятельности в позиции управленца.* Качественные составляющие профессионального сознания

являются необходимыми условиями развития проектной культуры учителя. В совокупности определенные уровни представленности педагогической, проектной культуры и профессионального сознания позволяют педагогу достичь соответствующих ступеней профессионализма, то есть возможности осуществлять все более сложные функции образовательного процесса.

В педагогической и являющейся ее частью проектной культуре системообразующая роль принадлежит творческому компоненту труда учителя. Данное обстоятельство дает основание в качестве главных стимулов развития профессиональной культуры педагога рассматривать мотивы творчества. «В любой сфере творческой деятельности действует очень сходная мотивация: возможность продемонстрировать наивысший возможный (пусть даже относительно, по собственным стандартам) уровень деятельности и личностное значение того, что делаешь» [76, с. 38]. Следовательно, внутренним механизмом повышения квалификации педагога могут служить процессы развития мотивации к творчеству и индивидуальному успеху, дополняемые ориентацией на групповые достижения, командную работу.

Таким образом, разработанная нами теоретическая модель квалификации учителя трудового обучения содержит указания на целесообразные технологические решения поставленной исследовательской задачи. Она позволяет рассматривать проектную культуру в качестве ядра становления квалификации учителя трудового обучения, определить цель экспериментального педагогического процесса, период и формы его организации, движущие силы и условия, необходимые для обеспечения его эффективности.

Таблица 1.2. – Теоретическая модель квалификации учителя трудового обучения

Параметры	Уровни квалификации учителя трудового обучения				
	1 (базовый)	2	3	4	5
основные характеристики	массовый не профессионально-репродуктивный	достаточный профессионально-адаптивный	средний профессионально-самоопределяющийся	высокий профессионально-творческий	высший индивидуально-творческий
	отношение к педагогической деятельности	эпизодическое участие в творческом поиске	поиск адекватного личностным качествам стиля	творческие поиски решения новых образовательно-творческих задач	вовлечение коллектива в творческий поиск и освоение новшеств
	отношение к себе как субъекту педагогической деятельности	отсутствие потребности в творческом поиске	неустойчивая потребность в творческом росте	создание собирательного образа своей деятельности	постоянное самообразование, стремление достичь гармонии с профессией, совершенствуя себя
уровень проектной культуры	морфологическое проектирование по прототипу	социальное проектирование по прототипу	социальное проектирование в соответствии с ситуацией	социальное проектирование тотальное	экзистенциальное проектирование
	материальные предметы	педагогическая деятельность			свое «Я»
уровень профессионального сознания	использование готового образца	объектный	конструирование образа	создание авторских проектов	сочетание способов проблемный
	направленность рефлексии занимаемая позиция	на объект деятельности	на саму деятельность личностная	разновекторная (т.е. на объект деятельности и на саму деятельность) и на свободу	свободное владение профессией на уровне творца
уровень профессионализма	приспособление к профессии	адаптация в профессии	самоактуализация в профессии	свободное владение профессией на уровне мастера	свободное владение профессией на уровне творца
	базовые функции педагога	ученик	имитатор	координатор-управленец	творец и новатор

1.3 Научно-методологические основания подготовки к процессу педагогического проектирования будущих учителей трудового обучения

Необходимость организации и проведения специальной работы по становлению полноценного уровня квалификации специалиста в ходе его вузовского обучения диктуется все возрастающими потребностями общества, связанными с современными тенденциями национального и общецивилизационного развития на пороге XXI века. Прошедшее столетие оставило нам и нашим детям не только позитивное наследие, обусловленное успехами научно-технического прогресса и демократии, но и широкий спектр всемасштабных проблем, в числе которых «глобальные, катастрофические по своим последствиям разрушительные катаклизмы, войны и революции, тоталитаризм и фашизм, расовая ненависть, межнациональные и религиозные распри, международный терроризм, реальная опасность ядерного взаимоуничтожения и экологического коллапса, трудно поправимые деформации нравственных идеалов и ценностей» [32, с. 6].

Все это возлагает на образование огромную ответственность. Особенно возрастает роль педагогического образования, поскольку именно от педагога, уровня его профессиональной компетентности и духовной зрелости зависит будущее не только отдельного государства, но и международного сообщества, а сегодня уже и жизни как таковой. Масштабность обозначенных социальных, экономических, экологических, геополитических проблем требует от выпускника педагогического вуза уровня профессионализма, достаточного для принятия самостоятельных и ответственных решений, осознания значимости реализации своей миссии, ее культурно-исторических и нравственных оснований.

Лавинообразность и необратимость социальных перемен, консервативный по природе характер вузовского образования обусловили ситуацию его значительного отставания от уровня современных общественно-государственных потребностей. Разрабатывая теоретико-методологические основания педагогического эксперимента, мы исходили из необходимости посильного решения тех проблем профессионального образования, которые исследователи отмечают в качестве требующих пристального внимания и обязательного разрешения. Анализ многих из них свидетельствует о возможности депроблематизации через становление проектной культуры будущих учителей новой формации.

Прежде всего следует указать на широкую проблематику, касающуюся низкого качества профессионального образования в целом.

Оснований для столь категоричной оценки в сегодняшней образовательной ситуации более чем достаточно. Так, В.П. Беспалько видит ее проявления в том, что типичным качеством профессионального образования можно считать лишь «неполноценный первый–второй уровень деятельности, на который способны его выпускники» [16, с. 95]. Речь идет об оценке по введенной ученым шкале усвоения человеком социального опыта, в соответствии с которой первый уровень определяется как ученический, констатирующий неспособность действовать самостоятельно, без подсказки со стороны, а второй – именуется исполнительским и характеризуется через готовность к самостоятельному воспроизводству деятельности с опорой на память и только в стандартных ситуациях. Таким образом, ученый подчеркивает неполноценность профессионального образования, не обеспечивающего освоение студентом необходимых в современных условиях третьего (мастерского) и четвертого (творческого) уровней владения деятельностью, для которых характерны способности самостоятельной ориентации в нестандартных ситуациях, постановки и поиска путей выхода из проблем на основе создания новых способов деятельности [18]. Как видно из разработанной нами теоретической модели квалификации будущего учителя трудового обучения (см. раздел 1.2), оба предпочтительных, но пока недостижимых в массовом порядке уровня освоения профессиональной деятельности непосредственным образом связаны с проектной культурой специалиста.

Об этом же рассуждают и В.С. Лазарев с Н.В. Коноплиной [68; 69], отмечая неготовность выпускника педагогического вуза к самостоятельной деятельности, факт реального овладения профессией уже в процессе работы в образовательном учреждении из-за неумения использовать полученные теоретические знания в качестве средств решения практических задач. «В результате мы имеем выпускника, подготовленного не к педагогической деятельности, а лишь к ее освоению» [69, с. 30]. По мнению авторов, повышения качества педагогического образования можно достичь через вузовскую подготовку студентов к освоению не только педагогической, но и инновационной деятельности, коллективного самоуправления и саморазвития. Предлагаемый исследователями выход из обозначенной проблемы также взаимодействует с нашими представлениями о линиях развития проектной культуры, предполагающих последовательную смену объектов проектирования от профессиональной деятельности до саморазвития себя как профессионала.

Приведенные выводы о недостаточном уровне качества педагогического образования базируются не только на теоретических выкладках, но и на данных анализа и типологии затруднений молодых педагогов-практиков. С.Г. Вершловский и Л.Н. Лесохина отмечают, во-первых, ущербность сформированного в вузе уровня педагогического

мышления начинающих педагогов; во-вторых, отсутствие у них педагогического кредо как системы профессиональных ценностей; в-третьих, слабое осознание ими мотивов педагогической деятельности; и, наконец, низкий уровень готовности к профессиональному росту. Все это, на наш взгляд, находится в непосредственной связи с тем, насколько пристальное внимание уделяется в вузе вопросам формирования у будущих учителей педагогической и, в том числе, проектной культуры.

Данный вывод подтверждается и дополнением списка типичных трудностей молодых специалистов за счет указания на репродуктивный уровень их профессионально значимых умений [1; 115].

Глобальная проблема низкого качества профессионального образования конкретизируется в проблематике более частного характера. Тот же В.П. Беспалько в ряду причин падения качества подготовки специалистов отмечает не только ориентацию на общие способности учащихся и перегрузку содержания образования, но и приобретающую особую значимость в нашем исследовательском контексте проблему формализма обучения. Формализация профессионального образования усматривается ученым в том факте, что массив знаний, который должен быть усвоен в высшей школе, носит сугубо теоретический характер и передается главным образом вербально. «Именно абстракциями они предстают перед учащимися и в качестве таковых укладываются в их головах на запасных полках сознания» [16, с. 94].

Отрыв от социальной проблематики, вербализм образования, особенно образования педагогического, имеют весьма пагубные последствия. По мнению В.П. Дружинина [43] и М.И. Махмутова [84], традиционная образовательная парадигма, ориентированная на освоение объема предоставляемых в готовом виде и абстрактной форме знаний, приводит и уже привела к снижению интеллектуального уровня населения. Такое положение дел может быть изменено за счет постоянно объективируемых естественных связей между теорией и практикой, органичного сочетания освоения теоретических знаний в ходе их практического применения. В этом смысле ситуация педагогического проектирования является более чем уместной.

Вместе с тем отношение к проектированию только как к технической процедуре, рассмотрение механистических проектных умений в контексте сугубо педагогической инженерии, исключение духовных основ проектного видения не только не способствует выходу из проблемы формализации образования, но, напротив, такой подход может лишь усугубить положение. Об этом предупреждают сегодня многие исследователи сферы образования.

Так, Б.С. Гершунский, анализируя готовность современного образования ответить на вызовы наступившего века, констатирует

невнимание разработчиков образовательной стратегии к центральным, по его мнению, вопросам целевых и ценностных ориентиров развития при основном акценте преимущественно на разработку технологий образовательной деятельности. На взгляд ученого, «совершенствование средств обучения и педагогических технологий явно опережает осознание сложной иерархии ценностей и целей образования» [32, с. 10].

Об этом же с тревогой и озабоченностью пишет А.П. Марков. Он также фиксирует факт акцентуации современных проектных усилий исключительно на сфере технологической оснащенности образовательного процесса. Анализируя причины такого положения, автор отмечает, во-первых, сохранившееся до сих пор упрощенное представление о сущности гуманитарного образования, отождествляющее его только с профессиональной подготовкой; во-вторых, смещение акцентов в сегодняшнем проблемном поле образования на решение второстепенных, с точки зрения основного предназначения образовательной системы, сугубо утилитарных задач. Исследователь подчеркивает необходимость ориентации проектных действий на реализацию главной цели образования. «В отечественной культуре гуманитарное образование выступает важнейшим механизмом трансляции ценностей, норм, идеалов и смыслов бытия, способом воспроизводства специфического «национального мира», отличающего данную культурную систему от всех других» [80, с. 13].

Философски осмысливая затронутую нами проблему в контексте общих закономерностей модернизации образования, А.П. Валицкая обращает внимание на наличие двух слоев отношений в системе «образование – социум»: внешнего и внутреннего. Первый слой содержит социальный заказ на специалиста определенного профиля и диктует нормы его «обученности», то есть необходимый набор способов профессиональной деятельности, которым должен владеть выпускник вуза. «Второй слой – глубинный, сущностный, обеспечивающий генофонд нации и жизнеспособность самой системы» [25, с. 3]. По мнению автора, ориентация проектировщиков лишь на внешний слой отношений образования с обществом обеспечивает исключительно производственно-экономическую сферу социума. Культурные же потребности могут быть удовлетворены при условии озабоченности состоянием внутренних сил системы образования, прежде всего усиленного внимания к духовно-нравственному потенциалу ее активного субъекта – учителя, от богатства личности которого зависит успех в деле сохранения, трансляции, воспроизводства и приумножения культурного опыта поколений. «Поэтому именно ему, субъекту высшего профессионального образования, надлежит в первую очередь овладеть не только модернизированными технологиями, но и – это особенно важно – духовной культурой, национальными традициями и ценностями, научить приемам и методам ее

эффективного воспроизводства в умах и душах своих воспитанников» [25, с. 4].

Приведенные положения, наряду с современными представлениями о сущности проектирования в образовании [7; 38; 82], свидетельствуют о чрезвычайной значимости включения проектной процедуры в общекультурный контекст педагогической деятельности, рассмотрения ее с точки зрения неотъемлемой принадлежности к культуре профессионального труда, миссии педагога в обществе. Культурный залог обучения проектированию может способствовать как преодолению уже обозначенной проблемы формализма образования, так и решению более специфических, но не менее актуальных образовательных задач высшей школы.

При условии обязательного внимания к духовным основам проектирования, формирование проектной культуры студентов может быть направлено на разрешение проблемы, которую А.П. Марков обозначает как кризис идентичности. Ученый обеспокоен глобальным масштабом данной проблематики и указывает на неполноценность национальной, социальной, профессиональной и личностной идентификации молодого поколения [80]. Вызывают законную обеспокоенность сегодняшние проявления и неминуемые последствия такой ситуации, находящие отражения в духовной опустошенности, утрате связей человека с социальным и культурным миром, забвении своих «корней» и истории, дегуманизации общества в целом. На наших глазах происходит предсказываемое социологами и психологами явление «социально-психологической» миграции представителей интеллектуальных профессий в несвойственные им сферы торговли и кустарного производства. Тем самым размывается интеллектуальный ресурс государства, наносится ощутимый вред и его экономическим устоям, когда подготовленные за государственный счет специалисты работают там, где полученный уровень подготовки абсолютно не востребован [43; 84].

В связи с обозначенными негативными тенденциями, усугубляющимися возрастающим влиянием западной цивилизации с ярко выраженной идеологией потребительства как модели и смысла жизни, все более актуальное звучание приобретает задача профессиональной идентификации будущего педагога. Для ее решения в русле личностно ориентированной образовательной парадигмы требуется переместить акценты с сугубо функциональной подготовки на духовное и нравственное становление субъекта образования, прежде всего – педагогического [22; 56; 112; 142].

Проектная культура в этих условиях должна формироваться с опорой на референтную роль образцов отечественной гуманитарной культуры. В таком случае проектирование сможет обеспечить взаимосвязь трех

основных векторов обретения студентами профессиональной идентичности с лучшими традициями педагогической культуры, то есть будет способствовать их воссоединению с прошлым, настоящим и будущим профессии педагога, тем более что идентификация с будущим предполагает обязательное проектное видение.

Ступени развития проектной культуры в разработанной нами модели становления педагога предполагают движение от профессиональной через социальную к личностной идентификации и саморазвитию педагога в позиции проектировщика. Высший уровень представленности проектной культуры позволяет придать образовательным проектам и личностную окраску. В этом своем выражении проектирование в учебном процессе педагогического вуза может способствовать преодолению такого порока массового образования, как деперсонализация, сущность которой В.П. Беспалько комментирует достаточно жестко – «это потеря личностью свободы проявления своих способностей и развития своих качеств, подчинение того и другого движению толпы» [18, с. 89].

Таким образом, проблемы, разрешению которых может способствовать предпринимаемый нами педагогический эксперимент, лежат в общем проблемном поле, обозначаемом как низкое качество профессионального образования, и конкретизируются на уровне кризиса профессиональной идентичности и деперсонализации образовательного процесса.

Для целенаправленного формирования в ходе экспериментального учебного процесса профессиональной идентичности мы соотнесли выделенные нами уровни проектной культуры со ступенями идентификации, обозначенными А.П. Марковым [80]. На наш взгляд, культурная ступень профессиональной идентификации совпадает с теми уровнями проектной культуры, которые возможно и целесообразно выращивать еще в период вузовского обучения. По нашей классификации это второй и третий уровни квалификации учителя трудового обучения (см. таблицы 1.1, 1.2). Культурный пласт отождествления себя с профессией педагога характеризуется ориентацией на духовные ценности педагогического сообщества, имеющие персонифицированный характер. То есть, у них есть конкретный носитель, выступающий для студента в качестве профессионального идеала, кумира, образца для подражания.

Следующая, социальная ступень профессиональной идентичности может быть сформирована уже в условиях реального включения молодого педагога в социально значимую и поощряемую профессиональную деятельность в рамках конкретного образовательного учреждения. Этот пласт профессиональной идентификации мы соотносим с четвертым выделенным нами уровнем квалификации учителя трудового обучения.

Личностная ступень профессиональной идентичности полностью резонирует с высшим, пятым, уровнем квалификационной зрелости педагога, в разрезе проектной культуры предполагающим экзистенциальное проектирование собственного «Я» учителя.

В любом из отмеченных случаев становление проектной культуры должно сопровождаться формированием профессиональной идентичности учителя, то есть его приобщением к системе педагогических ценностей как духовной основе избранной профессии и самоопределением в ней. Только при этом условии сохраняется гуманитарный по своей природе образовательный цикл, выражаемый последовательностью «ценности – цели – методики» [87], который сегодняшним студентам завтра предназначено воплотить в жизнь.

Подобную работу, синтезирующую получаемые в вузе знания в единый комплекс принадлежности к одной из самых благородных профессий, целесообразно начинать с самых первых шагов вхождения студента в культуру педагогического проектирования. В соответствии с данным обстоятельством в качестве цели педагогического эксперимента мы определили переход на второй (по нашей классификации) уровень квалификации учителя трудового обучения. Напомним, что это связано с началом формирования профессионального сознания, фактически с началом оформления собственного педагогического кредо. На этом этапе вполне уместно овладение азами проектирования педагогической деятельности в рамках локального (факультативного) учебного курса, где смогут зародиться и со временем окрепнуть свойственные осваиваемому уровню педагогической культуры пока неустойчивая потребность в собственном профессиональном росте и эпизодическое участие в творческом поиске.

Достижение означенной цели предполагает смену уже освоенного будущими учителями трудового обучения объекта проектирования (материальной вещи) на качественно иной – педагогическую деятельность. Это потребует актуализации и, возможно, пополнения знаний о природе и основных функциях образовательных систем, интересах и потребностях их субъектов. Способ нового типа проектирования (социального) в сравнении с уже известным (морфологическим) на данном этапе освоения проектной культуры не изменится: проектная процедура, как и прежде, будет осуществляться по образцу. Только теперь это будут уже образцы не материальных артефактов – предметов, вещей, а образцы педагогической деятельности, запечатленные в текстах.

Данное обстоятельство создает реальную возможность обретения студентами чувства сопричастности к богатейшему наследию педагогической культуры, его духовным основаниям. Профессиональная идентификация с прошлым должна сопровождаться сопоставлением

культурно-исторических эталонов с современными задачами образования, включением их в контекст его сегодняшних проблем. «Живущие «здесь и теперь» должны стать «сопричастны» духовным поискам предшественников, которые обнаруживают в сегодняшнем социальнокультурном контексте огромную смысловую глубину и актуальность» [80, с. 16]. Кроме того, внимание преподавателя должно быть направлено также на создание условий, благоприятных для обретения каждым студентом собственного идеала в профессии педагога, то есть поиска и отбора индивидуальных персонифицированных образцов.

Поставленная цель определяет и форму организации процесса реализации разрабатываемых проектов. Поскольку уровень представленности профессионализма на этом этапе предполагает смену функций ученика на функцию имитатора, целесообразно организовывать процедуру осуществления педагогического проекта в форме имитационномоделирующих, ролевых, деловых игр.

Мы не случайно определили профессиональную идентификацию в качестве духовной основы для формирования проектной культуры студента педагогического вуза. Проектное видение даже локальных фрагментов собственной педагогической деятельности предполагает отношение к профессиональному миру как к универсуму, в который предстоит со временем включиться сегодняшним студентам. В соответствии со взглядами Г.В. Лейбница [74], духовное в человеке опирается на способность к познанию универсума и использованию этого знания для выстраивания своего поведения, которое может носить подчиненный характер, то есть служить приспособлению к целому (что и должно происходить в рамках планируемого педагогического эксперимента), либо быть активно воздействующим на преобразование универсума профессиональной деятельности (что возможно на более высоких уровнях квалификации учителя). Фактически речь идет о содействии становлению у будущих педагогов основ духовности, воплощающихся в стремлении адекватно вписаться в целое педагогической профессии.

Используемое нами соотнесение универсума с целым педагогической профессии основывается на положении Г.В. Гегеля об обусловленности духовности человека социокультурными факторами. Философ связывал возникновение высших проявлений духа с процессом трансформации человеком своей природной непосредственности под требования социальности и культуры. По его мнению, в основе такой способности лежит рефлексивность, позволяющая личности познать себя и оценить степень своего соответствия высшим эталонам универсума. «Человек не станет господином природы, пока он не стал господином самого себя» [31, с. 385].

В то же время уже на избранном нами в качестве экспериментального этапе овладения профессией студент волен самоопределиться в выборе собственного педагогического идеала, поскольку при всей несвободе от целого он может и должен сохранить индивидуальность себя как его части. Собственно, духовные усилия личности и состоят в преодолении оппозиции объективности и субъективности, закономерности и свободы. Эти усилия нельзя проделать за другого, путь духовного становления можно пройти только самостоятельно, «силу духовного порождения нельзя создать ни обучением, ни наставлениями. Она – чистый дар природы» [134, с. 80].

Вместе с тем этот дар нуждается в постоянной поддержке своих самых робких проявлений. Будущий учитель должен уметь развивать его в себе и создавать условия для его расцвета в своих учениках. Ведь профессия педагога буквально пронизана духовностью, но приобщение к ней – всегда нелегкий труд. Духовный человек так же, как всякий, претендующий на звание учителя, должен синтезировать в себе три высших принципа: Волю, Любовь и Мудрость. В нашем педагогическом эксперименте их персонифицированными носителями станут великие педагоги, образцы беззаветного служения профессии, проявления названных духовных принципов.

Теоретической базой предпринимаемой экспериментальной работы послужили положения О.С. Анисимова, посвященные духовным основам педагогического проектирования и явившиеся результатом глубокого философского анализа понятия духовности [5; 6; 7]. Организация процесса освоения студентами первого уровня собственно педагогической проектной культуры с опорой на образцы профессиональной деятельности предполагает учет двух сторон процесса познания. Первая, «запечатление», является результатом внешнего воздействия (в том числе и преподавателя, и самого образца) и его воспроизведения (например, предложенного преподавателем образца в собственном проекте). Вторая, «организация» запечатленного, состоит в активной структурирующей роли внутреннего «Я» познающего. Это значит, что преподаватель, если он действительно заботится о духовном развитии студента, должен предоставить ему возможность самому осмыслить предложенный образец, на основе чего – принять его полностью, может быть, частично модифицировать или отвергнуть его.

С другой стороны, с тем, чтобы сохранить и укрепить в сознании студента базовые ценности педагогической профессии, преподавателю следует позаботиться о «включении» механизмов, позволяющих удержать баланс между интересами целого (универсума педагогической деятельности) и его части (индивидуальностью будущего учителя). Как уже отмечалось, особое место среди них принадлежит рефлексии. Именно

рефлексивная способность позволяет преодолеть самовыражение как отражение части целого в пользу проявления целого через себя как его часть. «Субъективное развитие в этих рамках сводится к наращиванию способности не только свободно («свободная воля» на основе «интеллекта» и т.п.), но и выступать «от имени и по поручению» универсума. Но для этого нужна способность воспринять и опознать «требования» универсума, принять их «любя» [7, с. 20].

В связи с отмеченным, обучение в рамках педагогического эксперимента целесообразно строить в соответствии с общей стратегией духовно ориентированного образования [7]. Ее сущность состоит в том, что в рефлексивной ситуации, то есть случаях затруднений перед человеком открывается выбор между тем, чтобы либо проигнорировать их, либо попытаться преодолеть без изменений себя – изменить ситуацию под собственные потребности и интересы, либо преобразовать себя под требования ситуации. В подобных обстоятельствах именно критическое отношение к себе при формировании образа своего будущего профессионального поведения кладет начало духовному пути личности. Основой продуктивного выбора является вся система взглядов человека на мир, его мировоззрение.

Одним из самых существенных показателей отношения к миру как отдельного человека, так и учебных сообществ является их ориентированность на те или иные ценности. Они составляют неотъемлемый компонент культуры цивилизации, народов, родовых, профессиональных и другого рода общностей, каждого конкретного человека [152]. По мнению академика В.А. Лекторского, «трезвый и реалистический анализ человека, его культурного и социального мира свидетельствует о неустранимой роли идеалов, ценностных систем и нравственно-мировоззренческих ориентиров, вне которых и без которых вся человеческая деятельность теряет смысл и критерии оценки и потому становится невозможной» [75, с. 24].

Направленность экспериментального образовательного процесса на разрешение кризиса профессиональной идентичности, поскольку речь идет о профессии педагога, предопределила необходимость опоры на глобальную ценность гуманизма как аксиологическую базу приобщения студентов к проектной культуре. Это приобретает особую значимость в связи с тем, что гуманистические начала должны сыграть здесь роль своеобразного «балансира», способного удержать паритет между инженерно-технической по своему происхождению проектной процедурой, с одной стороны, и гуманитарной природой педагогической деятельности – с другой [26].

Для выполнения такой роли идеал гуманизма должен предъявляться с современных философских позиций, в определенной мере

противостоящих представлениям, сложившимся в эпоху техногенной цивилизации. В частности, в содержание гуманизма как ценностной ориентации входит вытекающее из самой природы человека стремление к свободе. В традиционном понимании гуманизма, до сих пор господствующем в сознании многих, освободить человека от зависимости внешних обстоятельств означает вооружить его средствами контроля и господства над природным, социальным и человеческим окружением, в качестве которых выступают знания, различного рода техника и технологии. С этой точки зрения особенно понятной становится уже упоминавшаяся нами озабоченность ведущих педагогов приоритетом технико-технологической направленности образования в ущерб преобразованию его аксиологической базы. Современное прочтение гуманистического идеала свободы предполагает отказ от идеи овладения, господства и подавления в пользу партнерства, паритетных отношений с тем, что окружает личность: природой, государством, обществом, другим человеком.

В этом же духе должна звучать и основная аксиологическая установка современной лично ориентированной парадигмы образования на представление об учащемся как высшей ценности образовательного процесса [113; 155]. Являясь органической частью идеала гуманизма, данная ценностная ориентация исходит из знаменитого кантовского принципа отношения к другому человеку как к цели, а не средству, культа индивидуальности как характерной черты гуманистического идеала. При этом следует опираться на понимание социально-психологической природы человека, ее обусловленности межчеловеческими связями. С этих позиций единственной возможностью полноценного становления индивидуальности являются отношения человека с другими людьми, партнерский диалог, коммуникация, понимаемые как взаимная деятельность, «взаимодействие свободно участвующих в процессе равноправных партнеров, каждый из которых считается с другим и в результате которой оба они изменяются» [75, с. 27].

Общечеловеческие гуманистические ценности истины, добра и красоты, составляющие исконную основу нравственного педагогического идеала, должны быть возвращены в лоно образования, чтобы противостоять отмечаемым академиком Б.Т. Лихачевым этическим перекосам, имеющим место в современной нам педагогической деятельности. К их числу относятся такие негативные аксиологические установки, как авторитаризм, меркантилизм, национализм, деидеологизация, анархизм, гедонизм и даже неофашизм [78].

Для выполнения своей благородной миссии учитель должен руководствоваться и способствовать принятию учащимися базовых ценностей двух групп. Первую составляют ценности добродетели, к числу

которых относятся: альтруизм, другодоминантность, терпимость, эмпатия. Вторая группа включает ценности жизнедеятельности, в их состав входит нравственная ориентация на самореализацию, интерес, взаимопонимание, сотрудничество и поддержку [62].

Особое внимание к ценностям, придание им приоритетной (по отношению к целям) роли отличает культурологический подход, избранный нами в качестве методологической основы предпринимаемого педагогического эксперимента. Используя понятие ценности как одну из базовых категорий, данный подход рассматривает процесс принятия и освоения системы аксиологических установок в качестве основного содержания образования. Дело в том, что культурные нормы всегда соотносятся с определенными ценностями, выполняющими роль нравственных регуляторов деятельности и служащими критериями этического выбора, самоопределения. С этих позиций ценностные ориентации личности или группы, объединенной, например, общностью профессии, являются внутренним источником ее активности.

В рамках культурологического подхода деятельность учащихся трактуется широко: не просто как учебная, а в качестве учебно-поисковотворческой, то есть соединяющей в себе и освоение уже имеющих место в культуре, и поиск собственной их интерпретации, и создание новых культурных норм и образцов. «Культурная парадигма образования нацелена на активное и критическое освоение детьми способов ценностного, морального, рефлексивного образа мыслей в процессах познания, поведения и деятельности; на обеспечение их продуктивной, социально ориентированной деятельности и творческого взаимодействия и сотрудничества детей и взрослых (базирующихся на равенстве прав старшего и младшего); на создание условий для самообразования, самоопределения и самостроительства каждого ребенка как личности и индивидуальности» [62, с. 5].

Организованная педагогом учебно-поисково-творческая деятельность учащихся способствует формированию их ценностных ориентаций в ходе соотнесения субъективного опыта с культурными нормами и образцами осваиваемой действительности. Таким образом, речь идет не о непосредственной трансляции культуры от преподавателя к студенту, а о процессе ее самосозидания каждым субъектом образования. Культурологическая образовательная парадигма ориентирована не столько на освоение массива знаний, сколько на формирование способностей к продуктивной деятельности, использующей индивидуально значимое знание в качестве необходимого средства. В связи с этим основными формами образования в культурологическом подходе выступают творческая деятельность и общение педагога с учащимися [61; 150; 151].

Квинтэссенция культурологического подхода к образованию содержится в трех его основных принципах: культуросообразности, продуктивности и мультикультурности [62]. Применительно к организуемому нами процессу повышения уровня педагогической, а в ее рамках – проектной культуры они означают следующее.

Принцип культуросообразности, введенный в педагогический обиход еще в 1832 году А. Дистервегом, означает насыщенность образовательного процесса разнообразными элементами культуры. В нашем исследовательском контексте может быть проявлен метасмысл данного принципа, заключающийся в адекватности предлагаемых студентам образцов требованиям и особенностям современной профессиональной культуры педагога, с одной стороны, и их модификации в соответствии с перспективами развития профессиональных культурных норм в ходе проектирования – с другой.

Принцип продуктивности определяет направленность экспериментального образовательного процесса на получение реального практического продукта, в качестве которого будут выступать разработанные студентами проекты. В них же найдет отражение и принцип мультикультурности, предполагающий как сохранение многообразия профессиональных культурных норм, закрепленных в образцах, так и индивидуализацию профессиональной идентичности будущих учителей.

Помимо названных нами был сформулирован ряд специфических для планируемого педагогического эксперимента принципов формирования у студентов проектной культуры. Для полноты представления предполагаемого образовательного пространства принципы были сгруппированы в соответствии с векторами образовательных процессов, институтов и сред [82].

Особенности необходимой для достижения поставленной цели образовательной среды характеризует *принцип представленности в процессе обучения различных типов сред жизнедеятельности человека*. Имеется в виду создание такой образовательной среды, в которой могут быть реализованы все специфические закономерности пребывания человека в естественном социальном, культурном и деятельностном окружении [149]. Это значит, что в ней студент должен иметь возможность: а) удовлетворить свои личностные потребности (характерная черта бытия в естественной среде жизнедеятельности), б) построить приемлемые для членов группы нормы совместной деятельности (социальное бытие), в) приобщиться к всеобщей культуре профессиональной деятельности (бытие в культуре), г) получить опыт преобразовательного отношения к педагогической действительности (особенность деятельностной среды). Таким образом может быть осуществлен переход содержания обучения от безличностной формы

всеобщности знаний к личностной педагогической культуре будущего учителя [113]. В основе такого перехода лежит способность человека к трансцендированию, то есть, с одной стороны, отождествлению себя с другими людьми (в том числе известными педагогами, носителями профессиональной культуры), с другой стороны, к обособлению, сохранению собственной индивидуальности [50; 86]. Гарантиями реализации данного принципа будут выступать прежде всего такие компоненты предметной образовательной среды, как тексты, воплощающие высокие образцы педагогической деятельности.

Институционально возможность интеграции различных типов сред жизнедеятельности человека закрепляется через *принцип соучастного творческого взаимодействия* преподавателя со студентами и их друг с другом. Основу для совместной творческой деятельности создает сама нацеленность образовательного процесса на формирование проектной культуры будущих учителей, поскольку проектирование всегда связано с созданием «образа потребного будущего». Разработка групповых и индивидуальных проектов на основе отбора личностно значимых образцов для подражания составляет контекст, в котором может быть развернуто общение, имеющее глубинный характер. Сущность такого рода педагогического взаимодействия Н.Б. Крылова рассматривает в качестве «нравственно значимого для субъектов, глубоко доверительного, демократически со-организованного ими в их творческом взаимодействии и потому действенного и плодотворного» [61, с. 88]. Реализация принципа соучастного творческого взаимодействия может быть гарантирована через использование таких форм организации образовательного процесса, как обсуждения и дискуссии, различного рода игры, где студент сможет действовать в позиции имитатора педагогической деятельности.

Особенности непосредственно самого процесса обучения определяются двумя принципами, вытекающими из названных средового и организационного (институционального) нормативов. Так, творческое взаимодействие субъектов образования требует переориентации образовательного процесса, закрепляемой *принципом смещения акцента с передачи знаний на организацию деятельности студентов*. Это означает прежде всего изменение ведущих позиций преподавателя: если в традиционном обучении основная его функция состоит в трансляции студентам знаний, то в нашем случае его главной позицией становится позиция организатора совместной деятельности, подкрепляемая уже дополнительными педагогическими функциями источника информации (лектора), консультанта, игротехника. Гарантией осуществления данного принципа может служить *задачно-целевая форма организации образовательного процесса* [37], где знаниям отводится роль средств,

необходимых для выполнения ряда практических заданий по разработке педагогических проектов.

Помимо затребованных контекстом решения конкретной задачи готовых знаний, значимым источником педагогических идей осуществления проектирования должен стать субъектный опыт самих участников образовательного процесса. Данная характеристика определяется таким процессуальным принципом формирования проектной культуры будущих учителей, как *принцип восхождения к жизненному опыту студентов*. С психологической точки зрения, обучающийся изначально является субъектом образования, так как обладает запасом жизненного опыта, приобретенным и в рамках, и вне организованного учебного процесса. С позиции культурологического подхода, культура включает в себя не только обобщенный социальный опыт, уже ставший культурным фактом, но и индивидуальный опыт участников образовательного процесса, каждый из которых получает возможность стать не только носителем, но и создателем профессиональной культуры (особенно, когда речь идет о проектировании – процедуре, нацеленной в будущее). Факт невнимания преподавателей педагогических вузов к опыту студентов Ю.В. Сенько называет академическим снобизмом и видит в нем причину нередкой разочарованности студентов в избранной профессии [113]. В соответствии с названным принципом жизненный опыт студента следует рассматривать в качестве механизма развития и саморазвития его индивидуальности [56; 112; 142]. Для этого необходимо постоянное сопоставление данных субъектного опыта обучающихся с культурными нормами педагогической деятельности, способствующее формированию, а во многих случаях – и преобразованию ценностно-смысловых ориентиров личности. Гарантией реализации принципа восхождения к жизненному опыту студентов служит опора учебного процесса на использование проблемно-диалоговых методов обучения.

Таким образом, нами определены научно-методологические основания педагогического эксперимента по подготовке будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования: начиная с перечня проблем, разрешению которых он может способствовать, и заканчивая принципами, задающими требования к организации должного образовательного пространства по векторам целесообразных средовых, институциональных и процессуальных характеристик (рисунок 1.1). Благодаря такой проработке мы обладаем полным набором ориентиров, необходимых для методического решения исследуемого вопроса, которые более подробно освещаются в следующей главе нашей работы.

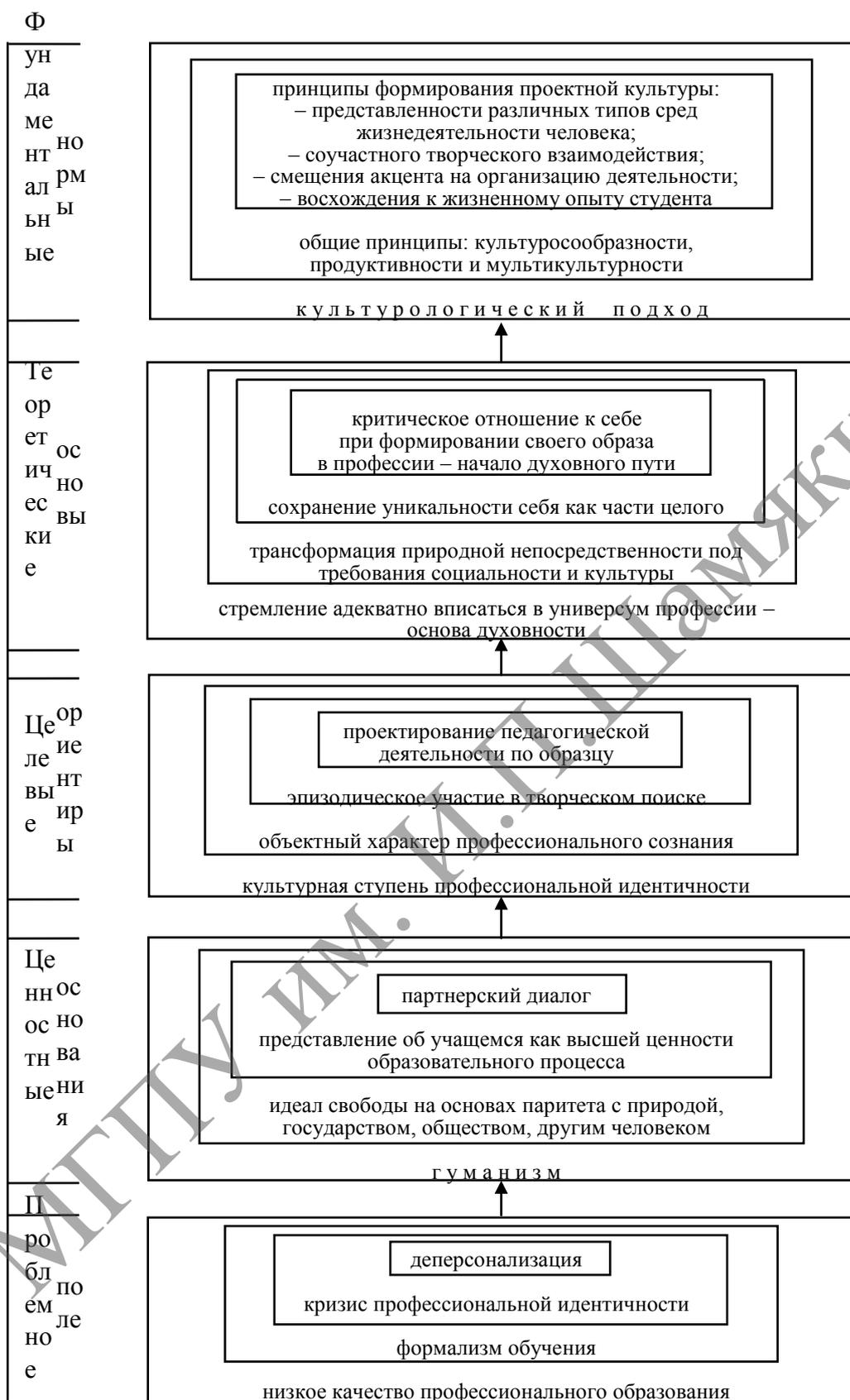


Рисунок 1.1. – Научно-методологические основания педагогического эксперимента по подготовке к процессу педагогического

проектирования будущих учителей трудового обучения Представленные теоретические и концептуальные основания подготовки к процессу педагогического проектирования позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Центральным направлением совершенствования процесса подготовки учителей трудового обучения является реализация идеи интеграции его технической и гуманитарной составляющих на всех уровнях вузовского обучения. Решение поставленной проблемы следует искать в области пересечения технической и гуманитарной сфер. Такой областью является проектирование – вид деятельности, имеющий отношение как к технике, так и к педагогике.

2. В настоящее время способность педагога к инновационной деятельности, технически (операционально) обеспечиваемая владением процедурой проектирования, включается в реестр главных квалификационных требований. Педагог высокого уровня квалификации должен владеть проектированием как культурной формой инноваций в образовании. Учитывая гуманистический характер деятельности учителя, целесообразно вести речь не просто об освоении им проектирования как технической процедуры, но о его проектной культуре, выступающей в качестве существенного элемента педагогической культуры в целом.

3. Преобладание гуманистической направленности деятельности и личности педагога обуславливает выделение таких параметров его квалификации, как уровни педагогической и проектной культуры, а также профессионального сознания в соотношении со ступенями профессионализма учителя. При этом уровни проектной культуры зависят от типа (морфологический, социальный, экзистенциальный) и способа (по прототипу, по сконструированному образцу, без прототипа) проектирования, которым владеет специалист.

4. Становление и развитие квалификации учителя трудового обучения осуществляются благодаря качественным изменениям показателей педагогической и, в том числе, проектной культуры, обуславливающим рост профессионального сознания и степени профессионализма как обобщающей характеристики. Всего выделено 5 уровней квалификации учителя.

Массовый – характеризуется непрофессионально-репродуктивным уровнем педагогической культуры, морфологическим проектированием (объект – материальная вещь) по прототипу, неразвитым уровнем профессионального сознания, что соответствует степени преадаптации в профессии.

Достаточный – сопровождается профессионально-адаптивным уровнем педагогической культуры, социальным проектированием (объект

– педагогическая деятельность) по прототипу, объектным уровнем профессионального сознания, что характеризует ступень адаптации в профессии.

Средний – выражается в профессионально-самоопределенческом уровне педагогической культуры, социальном проектировании с конструированием образца из наличных элементов, задачном уровне профессионального сознания, что свидетельствует о степени самоактуализации в профессии.

Высокий – связан с профессионально-творческим уровнем педагогической культуры, тотальным (без прототипа) социальным проектированием, проблемным уровнем профессионального сознания, что обеспечивает ступень свободного владения профессией на уровне мастера.

Высший – сопряжен с индивидуально-творческим уровнем педагогической культуры, экзистенциальным проектированием (объект – собственное «Я»), проблемным уровнем профессионального сознания, что соотносится со степенью свободного владения профессией на уровне творца.

5. Проектная культура представляет собой часть педагогической культуры, это – характеристика творческой активности учителя, отражающая совокупность освоенных им объектов и способов проектирования и определяющая успешность его деятельности в позиции управленца. Рассмотрение проектной культуры в качестве ядра становления квалификации учителя трудового обучения совпадает с основным направлением совершенствования его вузовской подготовки, поскольку в ходе изучения дисциплин технического цикла студенты овладевают основами морфологического проектирования, которое выступает залогом освоения востребованной практикой педагогики проектной процедуры социального и экзистенциального типов.

6. Формирование проектной культуры будущих учителей трудового обучения способствует преодолению таких проблем профессионального образования, как формализм обучения, отсутствие должного внимания к трансляции ценностей, идеалов и смыслов бытия, игнорирование имеющего место кризиса профессиональной идентичности, деперсонализации учебно-воспитательного процесса. Выход из этих проблем возможен лишь в том случае, когда обучение проектированию строится на основаниях культурологического подхода, то есть со смещением акцентов с сугубо функциональной подготовки на духовнонравственное становление личности будущего учителя, его ориентацией на лучшие традиции, образцы педагогической культуры.

7. Духовной основой формирования проектной культуры студента педагогического вуза выступает процесс его профессиональной

идентификации, логика развития которого соотносима с уровнями освоения проектирования. Культурная ступень профессиональной идентичности с характерной для нее ориентацией на духовные ценности педагогического сообщества в виде персонифицированного образца (кумира, идеала) совпадает с двумя начальными этапами освоения проектной культуры (владение морфологическим и социальным проектированием по прототипу). Социальная ступень отождествления с профессией соответствует третьему и четвертому уровням проектной культуры (социальное проектирование с конструированием образца и без него). Личностная ступень профессиональной идентичности соотносится с высшим уровнем квалификации, предполагающим экзистенциальное проектирование.

8. Процесс становления и развития проектной культуры будущих учителей трудового обучения должен опираться на глобальную ценность гуманизма как аксиологическую базу приобщения студентов к проектной культуре. Гуманистические начала сыграют роль своеобразного «балансира», который удержит паритет между инженерно-технической по своему происхождению проектной процедурой и гуманитарной природой педагогической деятельности. В содержание гуманизма как ценностной ориентации входит вытекающее из самой природы человека стремление к свободе. Основная аксиологическая установка современной личностно ориентированной парадигмы образования – представление об учащемся как высшей ценности образовательного процесса. Условием полноценного становления индивидуальности являются отношения человека с другими людьми, партнерский диалог, коммуникация.

9. Подготовка будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования, сопряженная с процессом профессиональной идентификации, должна базироваться на следующих принципах:

представленности в процессе обучения различных типов сред жизнедеятельности, который требует создания образовательной среды, способствующей реализации закономерностей пребывания человека в естественном (удовлетворение личностных потребностей), социальном (осуществление совместной деятельности), культурном (приобщение к культуре педагогической деятельности) и деятельностном (преобразование педагогической действительности) окружении. Гарантируется работой с текстами, воплощающими образцы педагогической деятельности; соучастного творческого взаимодействия преподавателя со студентами и их друг с другом. Диктует необходимость организации плодотворного общения в контексте разработки индивидуальных и групповых проектов на основе избранных личностно значимых эталонов классической педагогики. Гарантируется использованием активных методов обучения (дискуссии,

обсуждения, игры и тому подобного); смещения акцента с передачи знаний на организацию деятельности

студентов, требующий изменения ведущих позиций преподавателя на функции организатора совместной деятельности, консультанта, эксперта. Гарантируется использованием задачно-целевой формы организации образовательного процесса, где знания выступают в качестве средств решения практических задач; восхождения к жизненному опыту студентов, выступающему в

качестве механизма развития индивидуальности. Принцип нацеливает на постоянное сопоставление данных личного опыта обучающихся с культурными нормами педагогической деятельности, гарантируемое применением проблемно-диалоговых методов обучения.

ГЛАВА 2 РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1 Методика подготовки к процессу педагогического проектирования будущих учителей трудового обучения

В качестве наиболее благоприятного для проведения педагогического эксперимента периода был избран 3-й семестр вузовской подготовки будущих учителей трудового обучения. К этому времени складывается большинство необходимых для начала оформления проектной культуры условий. Достаточно отметить, что в соответствии с учебным планом учащиеся уже обладают знаниями из области общей и возрастной психологии, ознакомлены со спецификой педагогической деятельности; параллельно с освоением специального (экспериментального) курса предусматривается овладение ими материалами истории педагогики, основами педагогической психологии, философией, этикой. Отмеченные обстоятельства составляют, на наш взгляд, достаточную базу для становления культурной ступени профессиональной идентичности будущих педагогов в ходе развития их проектных умений.

В рамках нашей экспериментальной деятельности проектная культура выступала в качестве основного средства перевода обучающихся на II уровень квалификации, отличающийся от начального прежде всего объектом проектирования (см. разделы 1.2, 1.3). С этой точки зрения, педагогический эксперимент центрировался главным образом на смене объекта проектной деятельности, то есть посвящался переводу учащихся

со ступени морфологического проектирования (объект – материальный предмет, вещь) на ступень социального (объект – педагогическая деятельность). Общность и различия двух указанных типов проектной процедуры обозначили основную область определения логики планирования педагогического эксперимента.

С этой целью были сопоставлены описанные в литературе различные модели проектирования как технико-технологических, так и педагогических процессов [12; 15; 17; 29; 51; 82]. Учителю трудового обучения термины «проектирование», «техника», «технология» близки и понятны. Они как бы роднят две разные функции его деятельности, позволяют выявить общее между ними и облегчить труд учителя. По мнению В.П. Беспалько, педагогическое проектирование, вобравшее в себя многие плодотворные идеи технического проектирования, способно вывести нас из кажущейся беспорядочности, перенасыщения педагогического знания [17]. Таким образом, термин «проектирование» первоначально использовался только в технике, а затем нашел широкое применение и в других областях человеческих знаний. Это объясняется тем, что содержание, вкладываемое в этот термин, ассоциируется с такими понятиями, как «разработка», «создание» чего-либо нового, «нахождение», «поиск» новых идей, которые применимы в различных областях [148]. Проектировать можно любую деятельность. В широкой трактовке проектирование (от лат. Projectus – «брошенный вперед») означает процесс создания проекта-прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния [103].

А.М. Ильинский следующим образом определил место проектирования и его связь с другими областями человеческой деятельности (рисунок 2.1).



Рисунок 2.1. – Место проектирования в универсуме деятельности (по А.М. Ильинскому)

Проектирование как способ управления и производственной, и педагогической деятельностью обладает рядом существенных характеристик, к числу которых относятся: обращенность к реалиям будущего и направленность на преобразование настоящего в сторону его развития [82]. В любом случае в основе проектного акта лежит потребность в преобразовании существующего и по каким-то причинам неудовлетворительного положения дел. Такого рода потребность может быть обнаружена в настоящем либо спроецирована на будущее. В связи с этим в настоящее время известны два подхода к проектированию:

от существующей практики – к лучшему варианту решения проблемы (удовлетворение насущной потребности);

от будущей идеальной потребности – к доступной модели ее реализации [29].

В техническом проектировании предпочтение отдается первому подходу, где деятельность направлена на изменение и улучшение существующего изделия. Эти изменения определяются в соответствии с потребностями человека и общества в целом и служат их удовлетворению.

Кроме того, в ходе проектирования (морфологического и социального) образ потребного будущего строится в соответствии с некоторым заранее представленным образцом, прототипом, идеалом. В зависимости от используемого способа проектной деятельности такой эталон может быть заимствован (не только из настоящего, но и из прошлого культуры), сконструирован из отдельных, имеющих место компонентов, или воплощать абсолютно оригинальный авторский замысел.

Таким образом, широкие рамки общности морфологического и социального проектирования составляет положение о направленности проектной процедуры на удовлетворение общественной потребности в

преобразовании настоящего в соответствии с адекватным культурным образцом. Данная характеристика проектирования послужила основанием стратегического планирования процесса подготовки к педагогическому проектированию будущих учителей трудового обучения. При этом выращивание и удовлетворение потребности в преобразовании массовой педагогической практики составили главную линию развития субъектов обучения, а в качестве необходимого эталона предполагалось использовать образцы, проверенные историей развития педагогической культуры. Такая стратегия позволяла в соответствии с исследовательским замыслом (см. раздел 1.3) одновременно решать задачи формирования профессиональной идентичности и проектной культуры студентов.

Весь процесс экспериментального обучения был разбит нами на пять этапов, основное содержание которых центрировалось вокруг реализации субъектами образования следующих процедур:

I этап – критический анализ личного опыта участия в массовой педагогической практике;

II этап – осознание необходимости в преобразовании педагогической практики и формирование ценностного отношения к личности и деятельности учителя (педагогического кредо);

III этап – отбор персонифицированных образцов педагогической деятельности (поиск предмета потребности в сфере реликтовой педагогической культуры);

IV этап – проектирование будущей педагогической деятельности в соответствии с избранным культурным образцом;

V этап – оценка личных возможностей достижения созданного образа педагогической деятельности.

Представленный стратегический план, как уже отмечалось, логически соответствовал общим закономерностям морфологического и социального проектирования. Для осуществления тактического планирования потребовалась их дальнейшая конкретизация. В частности, необходимо было уточнить принципиальную схему реализации обоих типов проектных процедур, которая выступила бы в роли своеобразной матрицы, алгоритма осуществления всех операций, составивших стратегический план экспериментальной работы (начиная с анализа и заканчивая самооценкой).

Анализ литературы показал, что алгоритм проектирования в технике и педагогике представлен с разной степенью подробности и различной акцентировкой. Для иллюстрации первого из отмеченных различий достаточно сравнить схемы проектирования педагогической деятельности

(в модели В.С. Безруковой) (рисунок 2.2) и технологического процесса получения заготовок (рисунок 2.3).

І этап	ІІ этап	ІІІ этап
моделирование (создание модели)	проектирование (создание проекта)	конструирование (создание конструкта)
Разработка целей (общей идеи) и основных путей их достижения	Дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования	Дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений

**Рисунок 2.2. – Алгоритм проектирования педагогической деятельности
(по В.С. Безруковой)**

Вместе с тем, сведение алгоритмов двух рассматриваемых типов проектирования к единой и достаточно простой схеме все же возможно. Такая возможность открывается при анализе более масштабных взглядов на этапность проектной деятельности. Так, Л.К. Волченкова рассматривает два уровня проектирования: концептуальный и процессуальный. На концептуальном уровне проектирования выступает создание системы основополагающих взглядов и единого определяющего замысла, а на уровне процессуального проектирования целью является определение арсенала (инструментария) проектных средств [29].

Первый из выделенных этапов проектирования в технике мало акцентируется, но все же имеет место. Напротив, для педагога-проектировщика он имеет особое значение. Наименование его концептуальным подразумевает,

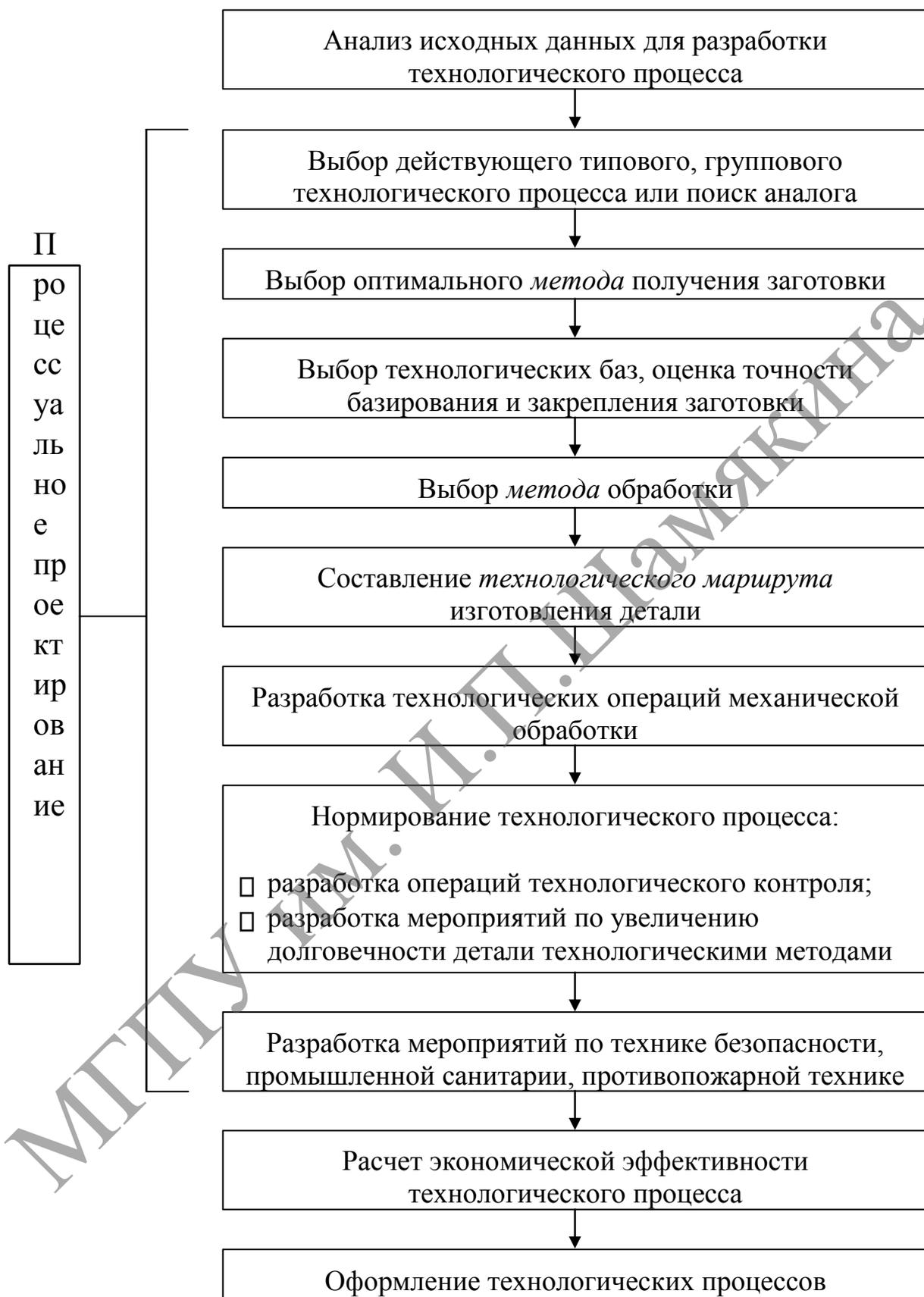


Рисунок 2.3. – Алгоритм проектирования технологического процесса прежде всего, обозначение целеценностных оснований проектируемых

процессов. На наличие подобного начала создания технического проекта указывают факты выделения в составе морфологической проектной процедуры таких ступеней, как, например, поисковое проектирование (определяет общие сведения о назначении и системе требований к будущей конструкции) [51] или анализ исходных данных (см. рисунок 2.3). При этом аксиологическую базу технического проектирования составляют ценности надежности, технологичности, производительности, ремонтпригодности, экономичности, эстетичности оформления и тому подобное. При проектировании педагогических процессов имеют место принципиально иные ценностные основания, к числу которых относятся, прежде всего, ориентация на человека, включение его в саморазвивающиеся педагогические системы, «создание их динамичными, гибкими, способными по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению» [12, с. 114].

Таким образом, первым шагом проектного акта любого типа выступает этап целеценностной ориентации, в наиболее развернутом виде представленный в социальном проектировании.

В процедуре разработки технического проекта акцент делается на процессуальность. Для иллюстрации данного положения операции, входящие в состав процессуальной части проектирования производственных процессов, отмечены нами курсивом на рисунке 2.3. Их содержание сводится к отбору адекватных замыслу методов работы. Об этом же свидетельствует определение технического проектирования как акта выбора некоторого (-ых) способа (-ов) действия, разработки определенной системы как основы действия [51]. Следовательно, второй этап морфологического и социального проектирования посвящен определению методов проектируемой деятельности (будь то производственный либо педагогический процесс).

Наконец, следует отметить необходимость обозначения третьего проектного шага. В области педагогики он имеет едва ли не решающее значение. Речь идет о характеристике отношений между субъектами образовательного процесса. В сфере проектирования производственных процессов данный этап почти полностью отсутствует. О перенесении его в фон технического проектирования свидетельствует лишь не слишком популярное определение проектирования трудового процесса как процедуры описания содержания и характера трудовой деятельности работников, рекомендуемых для изготовления планируемой продукции [15]. Объясняется это тем, что производственные процессы проходят в сфере «человек – материальная вещь, техника», где отношения могут носить лишь субъект-объектный характер. Это основное отличие морфологического проектирования от социального должно быть в

обязательном порядке отражено в принципиальной схеме проектного акта, которой будут пользоваться студенты.

Таким образом, обобщенный алгоритм морфологического и социального проектирования включает в свой состав три основных шага:

- 1) определение целеценностных оснований;
- 2) обозначение предлагаемых к использованию методов работы;
- 3) характеристику отношений между участниками деятельности.

По своему составу предлагаемая схема аналогична структурным компонентам, по характеру которых в культурологическом подходе (выступающем в качестве методологической основы нашего исследования) принято судить о содержании педагогической культуры того или иного образовательного учреждения, отдельного педагога [48].

Как уже отмечалось, выделенный алгоритм может служить для анализа и проектирования педагогической практики; с его помощью возможно осуществлять выбор и определять специфику образцов педагогической культуры. Иными словами, предъявленная схема может алгоритмизировать процессы реализации каждого из выделенных этапов обучающего эксперимента. Ниже приводятся их основные технологические характеристики, то есть особенности осуществления.

Этап I. Его содержание сводится к осуществлению критического анализа наличного опыта участия в массовой педагогической практике (в качестве учащихся). В ходе реализации данной процедуры решается *задача актуализации современных проблем образовательной практики, формирования у студентов мотивации на участие в преобразовательной деятельности.*

Уже на этом этапе эксперимента вступают в силу все сформулированные нами принципы экспериментального обучения (см. раздел 1.3). Ведущее место занимает принцип восхождения к жизненному опыту студентов, в соответствии с которым центральным источником учебного познания на этой ступени обучения выступает именно опыт участников эксперимента. Для этого учащимся предлагается написать сочинение на тему «Проблемы образования глазами учащихся». В целях структурирования материала предъявляется обобщенный план письменной работы, соответствующий принципиальной схеме анализа и проектирования (ценностные ориентиры – методы – отношения), которая модифицируется с учетом уровня понимания ее студентами.

Здесь же, в соответствии с принципами соучастного творческого взаимодействия и смещения акцента на организацию деятельности обучающихся, преподаватель занимает позиции организатора и фасилитатора, а образовательный процесс строится по типу сотрудничества педагога со студентами. Главная задача преподавателя в роли организатора состоит в том, чтобы обучающиеся приняли

предлагаемое им задание, поняли его суть и назначение, настроились на искренность. Для этого могут быть использованы такие приемы, как личностная беседа, посвященная вскрытию массовых пороков учительской практики, знакомство с литературными аналогами той же направленности, обзор чистосердечных признаний школьников относительно негативных сторон практики педагогики и тому подобное. Позиция организатора реализуется одновременно с фасилитаторской, где преподаватель действует в роли «... помощника, сопровождающего собственный поиск участников» [55, с. 15].

Реализация указанных позиций должна способствовать формированию особой, доверительной среды обучения. Затрагивая глубоко личностные переживания обучающихся, необходимо вывести их на мировоззренческий уровень анализа затрагиваемых проблем. Это соответствует введенному нами принципу представленности в процессе обучения различных типов сред жизнедеятельности человека.

Для обеспечения возможности дальнейшего анализа актуализированных студентами «болевых точек» образования на этом этапе предпринимается работа по выделению наиболее типичных недостатков. Такие действия подготавливают основу для перехода к следующему этапу экспериментальной методики.

Этап II посвящается процессу осознания необходимости в преобразовании традиционной образовательной практики и формирования ценностного отношения к личности и деятельности учителя. В ходе данной процедуры решается *задача выращивания у студентов субъективной потребности в формировании собственного педагогического кредо, свободного от недостатков.*

Действие принципа опоры на опыт обучающихся отходит здесь на второй план. Ведущим становится принцип творческого взаимодействия с преподавателем, определяющий его переход к позиции эксперта, в которой педагог выполняет функцию источника знаний [55]. Это вызвано необходимостью совершения на данном этапе работы по сопоставлению выделенных типичных недостатков массовой практики образования с современными тенденциями его развития с целью определения путей преодоления негативных явлений. Действуя в позиции эксперта, преподаватель знакомит обучающихся с реестром современных требований к развитию педагогической практики, сгруппированных на основе все той же принципиальной схемы.

В позиции организатора преподаватель вовлекает студентов в работу с текстами (чтение и обсуждение), групповую самостоятельную работу. Последняя способствует уже упоминавшемуся выходу в социальную среду жизнедеятельности, требующую оформления норм совместной деятельности. Эта среда носит уже не только социальный, но и

социокультурный характер, поскольку студенты начинают работать с материалами, ставшими результатом культурного осмысления потребностей в преобразованиях. Таким образом, студенты убеждаются в том, что затронутые ими кризисные зоны массовой практики педагогической деятельности не случайны, носят не только личностный (субъективный), но и социокультурный (объективный) характер, беспокоят ученых, волнуют практиков образования, требуют (в том числе и от будущих учителей) срочного решения.

Этап III включает работу по поиску предмета потребности. Зона поиска располагается в сфере педагогической культуры как достояния истории ее развития. Основная задача данного этапа состоит в формировании у студентов культурного уровня профессиональной идентичности посредством обнаружения персонифицированного образца, или объекта идентификации. Ведущий принцип данного этапа (принцип представленности различных типов сред жизнедеятельности) обуславливает переход к культурной среде профессиональной деятельности педагога. Здесь строится духовная вертикаль личности. «Духовное восхождение человека есть всегда усилие «вверх». Чтобы это предстояние стало энергией самоосуществления, необходимо преклонение перед «объектом идентификации» – идеалом, который «довершает» и возвышает бытие человека» [47, с. 7].

Сначала студентам предлагается из множества предоставленных преподавателем образцов педагогической культуры прошлого, запечатленных в текстах классиков, отобрать актуальные, то есть соответствующие современным тенденциям развития образования. Это вызвано тем, что педагогическая культура реликтового уровня не всегда отвечает требованиям настоящего [27]. Затем следует личностный выбор, то есть персонификация выделенных актуальных образцов. Предлагаемый материал структурируется преподавателем в соответствии с универсальной (для нашего исследования) схемой анализа и проектирования, то есть в авторских текстах должны быть представлены целеценностные ориентации, указания на способы деятельности и характер отношений между учителем и учащимися.

Основные формы работы на этом этапе – групповая и индивидуальная. Ведущая позиция преподавателя – организатор.

Этап IV состоит в проектировании участниками образа потребного будущего, в результате чего решается задача перехода от морфологического к социальному типу проектной деятельности. Перевод осуществляется на основе использования уже неоднократно упоминавшейся принципиальной схемы (теперь уже непосредственно) проектирования. Для этого обучающиеся под руководством педагога должны ее реконструировать (восстановить), проверить ее соответствие

обобщенным этапам технического проектирования, отметить различия в акцентировке. Первый опыт социального проектирования студенты получают в совместной с преподавателем деятельности, затем работают в группах и индивидуально. Параллельно происходит смена позиции педагога: с экспертной на организационную и фасилитаторскую. Таким образом, студенты начинают действовать уже в деятельностной среде, приобретая опыт преобразования косных норм массовой педагогической практики.

Весьма значимо, чтобы на этом этапе хотя бы отдельные студенты получили опыт не только разработки, но и реализации проекта. Это позволит одним – на деле ощутить степень своего соответствия избранному идеалу, другим – задуматься об этом на чужом примере, побывать в позиции внешнего эксперта.

Этап V посвящен оформлению полученного на предыдущем шаге опыта проектирования, имитации педагогической деятельности и экспертизы в оценку личных возможностей достижения созданного образа педагогической деятельности. Здесь решается *задача закрепления у студентов потребности в постоянном (а не эпизодическом) участии в творческой деятельности, профессиональном становлении, систематическом приближении себя к избранному идеалу.*

Постепенное разворачивание средового принципа в качестве ведущего (начиная с III этапа) приводит к представленности на данном этапе действительно различных типов сред жизнедеятельности человека: личностной, социальной, культурной и деятельностной.

Все та же принципиальная схема служит основой для структурирования самооценки участников эксперимента. Здесь преобладает индивидуальная работа с коллективным обсуждением полученных результатов, что обуславливает занятие преподавателем организаторской и фасилитаторской позиций.

Тактически каждый из представленных этапов педагогического эксперимента разворачивается в соответствии с логикой задачно-целевой формы организации учения–преподавания [37]. Первоначально перед обучающимися ставится определенная задача. Обычно задание излагается письменно для наиболее полного понимания студентами его сути и назначения. Здесь же отражается профессионально-личностная позиция преподавателя относительно значимости предлагаемой задачи. Все это обучающиеся должны не только понять, но и принять, то есть увидеть в решении задачи личностный смысл. На это направлена специальная работа по обсуждению задания.

Далее участники оценивают свои возможности в готовности к решению поставленной задачи. Вопрос сводится главным образом к определению наличия или отсутствия у них соответствующих знаний как

средства решения. Если знаниевый запас признается недостаточным, студенты, заявляя о своей потребности в его пополнении, получают от преподавателя необходимый материал. Если необходимость в обновлении запаса знаний вовремя не выявлена, то после принятия задачи следует, как правило, неудачная попытка ее решения, которая и объективирует необходимость обращения к недостающим знаниевым средствам.

Результаты выполнения задания коллективно обсуждаются, рефлексироваться способы работы над ним. В этот алгоритм периодически (в наиболее сложных учебных задачах) включается демонстрация преподавателем образца выполнения задания с подробным его комментарием.

По такому тактическому плану строится каждое занятие. Учебные задачи являются здесь дидактическим центром познания. «Они становятся носителем действий, адекватных содержанию обучения; средством целенаправленного формирования знаний, умений и навыков; способом организации и управления учебно-познавательной деятельностью учащихся; одной из форм реализации методов обучения; связующим звеном между теорией и практикой» [111, с. 22].

Если воспользоваться предложенной В.В. Гузеевым [40] классификацией образовательных систем (по объектам присвоения), то разработанная нами методика подготовки к процессу педагогического проектирования студентов может быть обозначена как деятельностноценностная. Согласно мнению автора классификации, такие методики направлены на интериоризацию способов деятельности, которые выступают здесь в качестве первостепенных элементов целевой установки. Учебная деятельность специально организуется таким образом, чтобы способствовать присвоению обучающимися способов проектирования. Ценностные ориентации гуманитарного порядка составляют группу второстепенных целевых установок данной методики. Их обучающиеся усваивают имплицитно. При оценке ее качества следует учитывать главный парадокс образовательной технологии, который состоит в том, что «процедуры образовательной технологии задаются первостепенными целевыми установками, а ее эффективность определяется второстепенными» [40, с. 10].

2.2 Организационно-методическое обеспечение подготовки к процессу педагогического проектирования будущих учителей трудового обучения

Одним из основных условий реализации представленной методики является наличие учебно-методического комплекта, обеспечивающего организацию и проведение учебных занятий. Он состоит из дидактических материалов, оснащающих деятельность как обучающихся, так и обучаемых [3; 35; 82; 85; 107], и диагностических материалов, обеспечивающих экспертизу деятельности студентов, в состав которых входят: учебная программа спецкурса, технологический план-график, блок-конспект, анкеты, бланки итоговой рефлексии.

Учебная программа спецкурса отражает его место в системе подготовки будущих учителей трудового обучения, задачи, которые должны быть решены в процессе обучения, особенности организации учебного процесса, содержание и последовательность изучения учебного материала (см. приложение А).

Методика преобразуемой деятельности представлена технологическим план-графиком всех этапов обучения (см. приложение Б). Он содержит указания на время проведения и цель каждой процедуры, формы и методы ее реализации, ожидаемые продукты деятельности, а также методическое и техническое обеспечение как модель снабжения проектируемой деятельности. Однако эти указания не требуют жесткого соблюдения. В каждой сложившейся учебной ситуации педагог, реализующий данные методические предписания, может вносить необходимые коррективы как в компоненты обучения, так и в ресурсное обеспечение.

Дидактический материал, оснащающий деятельность студентов, представлен в виде блок-конспекта (см. приложение В), который составляют:

система заданий для индивидуальной и групповой работы, где раскрываются сущность и порядок деятельности на определенном шаге обучения; комплекты информационных материалов: «Современные тенденции развития образования», «Образцы педагогической культуры прошлого», «Сущность, значение и этапы технического проектирования», которые представляют фрагменты авторских текстов. Каждый комплект имеет определенную цель:

а) ознакомление с современными тенденциями развития образовательной практики;

б) осмысление и отбор персонифицированных образцов педагогической культуры;

в) осмысление этапов технического проектирования и сравнение с алгоритмом проектирования в педагогике.

Комплекты информационных материалов заменяют традиционную лекцию и позволяют в любой удобный момент вернуться к определенному

тексту или заданию и более основательно проработать его (так как блокконспект выдается каждому студенту в личное пользование); таблицы, схемы, СЛС, заполняя которые студенты в виде знаковых графов визуализируют большие тексты научного характера, что облегчает дальнейшую работу [83; 153]; место для записей и ячейки для выполнения заданий; примерный перечень тем школьного курса «Технология» (ныне «Трудовое обучение») для разработки фрагментов индивидуальных проектов педагогической деятельности;

список используемых в информационных материалах литературных источников, из которых взяты логически завершённые фрагменты авторских текстов.

Диагностические материалы предметно выражены в анкетах, бланках итоговой рефлексии, а также в эссе и специальных заданиях, включённых в блок-конспект.

Анкета (см. приложение Г) направлена на определение уровня профессиональной идентичности как процесса развития творческой индивидуальности; степени удовлетворённости профессиональным выбором; уровня осведомлённости о сущности и содержании предстоящей деятельности учителя трудового обучения; уровня сформированности педагогического сознания студентов (в результате создания мысленной модели идеального образа учителя и его деятельности), мышления (отражает такие характеристики, как убеждённость в необходимости позитивных преобразований в системе образования, определение субъектов и объектов необходимых изменений), рефлексии, понимания (возможных затруднений предстоящей педагогической деятельности, необходимости преобразования собственного Я); наличие опыта в области морфологического проектирования.

Применение в экспериментальном спецкурсе активных средств обучения, их восприятие будущими учителями в качестве гаранта развития активности, свободы и независимости определяются в результате итоговой рефлексии, в форме экспресс-анкетирования (см. приложение Д), которая направлена на выявление таких характеристик, как:

- а) адаптация студентов к новым условиям (формам и методам) обучения;
- б) оценка эффективности форм и методов обучения;
- в) осознание и понимание личной полезности содержания экспериментального спецкурса;
- г) активность как характеристика деятельности;
- д) удовлетворённость своей деятельностью как стимул для изменения личной деятельностной позиции;

е) самооценка психоэмоционального состояния студентов на занятиях.

В разработанной методике подготовки к процессу педагогического проектирования будущих учителей трудового обучения для формирования мотивации на участие в преобразовательной деятельности использовался метод сочинения (эссе) как фиксированный результат рефлексии [82]. Чтобы провести контент-анализ и сделать определенные выводы, студентам были предложены тема и принципиальная схема написания сочинения. В эссе «Проблемы образования глазами учащихся» отражается субъектная реакция студентов на негативные явления массовой образовательной практики по трем направлениям (определение целей и ценностей педагогической деятельности; обозначение методов, используемых в педагогической деятельности; характеристика отношений между участниками педагогической деятельности), а также способность выходить в рефлексивную позицию.

Из содержания экспериментального учебного курса было выделено три контрольных задания, позволяющие диагностировать основные этапы обучения и выступать критерием успешности освоения способов социального проектирования. На II этапе обучения нужно было составить таблицу сравнительного анализа типичных недостатков массовой практики образования с современными тенденциями ее развития для определения путей преодоления негативных явлений образовательной практики. На III этапе обучения в ходе индивидуальной письменной работы по персонификации актуальных текстов-образцов педагогической деятельности классиков студенты делали личностный выбор образца педагогической культуры. На IV этапе обучения студенты получали опыт социального проектирования. В ходе индивидуальной работы по воспроизведению отобранного образца в собственном проекте овладевали азами проектной деятельности и строили фрагмент индивидуального проекта.

В качестве основного метода фактологического обоснования теоретических гипотез данного исследования, а также определения степени эффективности формирующего педагогического эксперимента принят *метод фиксированной рефлексии* его участников как субъектов обучения и саморазвития. Его предметными выражениями стали:

блок-конспект студентов, включая эссе, а также результаты контент-анализа; результаты массового анкетирования, обобщенные в таблицах и матрицах; результаты итоговой рефлексии;
матрица выполнения контрольных заданий.

Фактологические данные представлены в полном объеме в приложениях Е, Ж, И.

Принцип реализуемости процесса развития проектной культуры будущих учителей трудового обучения предполагает наличие определенного материально-технического обеспечения. Одним из условий реализации методики, как было сказано выше, стало обеспечение каждого студента блок-конспектом. Для выполнения этого условия на стадии подготовки спецкурса необходима множительная техника.

Принцип соучастного творческого взаимодействия участников образовательного процесса и применение проблемно-диалогового метода предполагают использование таких форм, как обсуждения, дискуссии, различного рода игры, что требует организации коммуникативного пространства, где все участники могли бы видеть друг друга. Поэтому для проведения спецкурса необходимо просторное помещение с круглым столом или подвижной мебелью. Также необходимо наличие доски, дополнительных магнитных досок, листов ватмана, разноцветных мелков, маркеров для визуализации результатов работы в группах.

Для наиболее эффективной деятельности в группах ученые-экспериментаторы рекомендуют формировать группы по 5–7 человек [66; 83; 133; 154].

В основу анализа статистической информации положен научный подход, выразившийся в применении научно обоснованных методов и приемов, в том числе таких строгих статистических критериев, как χ^2 – критерий, t –критерий Стьюдента, угловой критерий Фишера (χ^2), коэффициенты парной и множественной корреляции (R_s и W), коэффициенты связи и сопряженности (Q и Φ) и другие.

Объем выборки участников формирующего эксперимента определялся по формуле [120]:

$$n = \frac{N \cdot \chi^2 \cdot \Delta^2}{t^2 \cdot \sigma^2},$$

$$N = \frac{n \cdot t^2 \cdot \sigma^2}{\chi^2 \cdot \Delta^2}$$

где n – объем выборочной совокупности;

N – объем генеральной совокупности; σ^2 – выборочная дисперсия; t – коэффициент доверия (в социологических исследованиях принимается величина вероятности $P = 0,95$, при которой $t = 2$); Δ – предельная ошибка репрезентативности, определяется по формуле:

$$\sqrt{\frac{\sigma^2}{n}} \cdot t$$

где n – объем пилотажных исследований, в данном случае $n = 70$.

Для расчета объема выборки избирается характеристика с наибольшей вариацией, в данном случае – это возраст. Показатели по признаку «возраст»:

Средний возраст: $X = 20,3$ года.

Дисперсия: $\sigma^2 = 1,99$.

Ошибка репрезентативности: $\Delta = 0,34$.

Коэффициент доверия: $t = 2$.

Объем генеральной совокупности: $N = 180$.

$$n = \frac{180 \cdot 4 \cdot 1,99}{180 \cdot 0,11 + 4 \cdot 1,99} = \frac{1432,8}{27,8} = 51,5.$$

Таким образом, отражать свойства генеральной совокупности может выборка на уровне $n = 52$. Для большей надежности результатов анкетирования путем последовательного включения в эксперимент трех учебных групп общая численность экспериментальной группы доведена до уровня $n = 70$. Поскольку контрольная и экспериментальная группы должны быть равнозначны, то методом случайно-вероятностного отбора был сформирован аналогичный состав контрольной группы.

При формировании выборочной совокупности мы исходили из принципа *регионализации профессионального образования*, в соответствии с которым подготовка профессионально-педагогических кадров в Мозырском государственном педагогическом университете имени И.П. Шамякина ориентирована на удовлетворение общественной потребности региона. Этот вуз единственный в регионе, осуществляющий профессиональную подготовку учителей трудового обучения, поэтому рамки исследования правомерно ограничить контингентом студентов данного вуза.

Последние годы характеризуются активизацией научнопедагогических исследований, в том числе относительно

подготовки учителей трудового обучения. Каждое из них включает в свой состав эмпирический анализ, результаты которого отражаются в научных публикациях [29; 36; 63; 71; 99; 100; 101; 131]. Как правило, эмпирические исследования ограничиваются конкретным учебным заведением, но их совокупность свидетельствует о типичности проблемной ситуации. Результаты констатирующего эксперимента подтвердили данную типичность, показав, что в более широком анкетировании не было необходимости. Поэтому констатирующий эксперимент проведен по сплошной выборке студентов факультетов технологии и физической культуры (по специальности «физическая культура и технический труд»).

Особенностью экспериментальных исследований является *локальность*. Локус эксперимента определяется предметом исследования, целями, задачами, теоретическими гипотезами, возможностями, а также самой сущностью эксперимента как метода практической апробации определенных научно-концептуальных оснований и установления их способности к позитивному преобразованию практики.

При моделировании, организации и проведении педагогического эксперимента в качестве его научно-методологических оснований были приняты:

положения теории педагогического эксперимента; положения теории педагогического проектирования; теоретические положения относительно объекта и предмета данного исследования, его концептуальные рамки; образцы педагогического проектирования и классические образцы педагогической деятельности.

В научной литературе эксперимент определяется как вид деятельности, направленный:

а) на научное познание определенных объектов, явлений и процессов;

б) на создание новых условий, организацию целенаправленного воздействия на данные объекты, явления, процессы и их качественное преобразование [129; 135]. Основные функции эксперимента осуществляются в следующей последовательности: научное познание (исследование определенных объектов, явлений, процессов, определение их проблематики, исходного уровня, объективной потребности в изменении) – моделирование как мысленное и материальное (фиксированное в текстах, схемах) отражение потребного будущего – создание условий (во всей полноте данного понятия) – управление – преобразование – оценка эффективности преобразований – определение возможностей для принятия инновационного проекта в качестве новой

нормы деятельности и развития на этой основе общественной, в данном случае образовательной практики.

В педагогических исследованиях первый этап в этом алгоритме – научное познание, то есть установление проблемной ситуации, выявление исходного уровня исследуемых объектов, явлений и процессов – осуществляется в форме *констатирующего*, а все остальные (за исключением моделирования) – в форме *формирующего (преобразующего, созидającego)* эксперимента. В большинстве существующих типологий педагогический эксперимент разделяется на данные виды и рассматривается как две фазы (стадии, циклы) единого педагогического исследования, первая из которых ориентирована на установление проблемной ситуации, вторая – на ее депроблематизацию. Такая точка зрения вполне согласуется с теорией педагогического проектирования, в частности с его алгоритмом (полным циклом процедуры проектирования) [29; 82; 95]. В связи с этим констатирующий и преобразующий эксперименты базировались на единых научных основаниях, единой теоретической модели, единой экспериментальной площадке, единой выборочной совокупности.

Общая стратегия педагогического эксперимента отражена в его структурно-содержательной модели (рисунок 2.4).

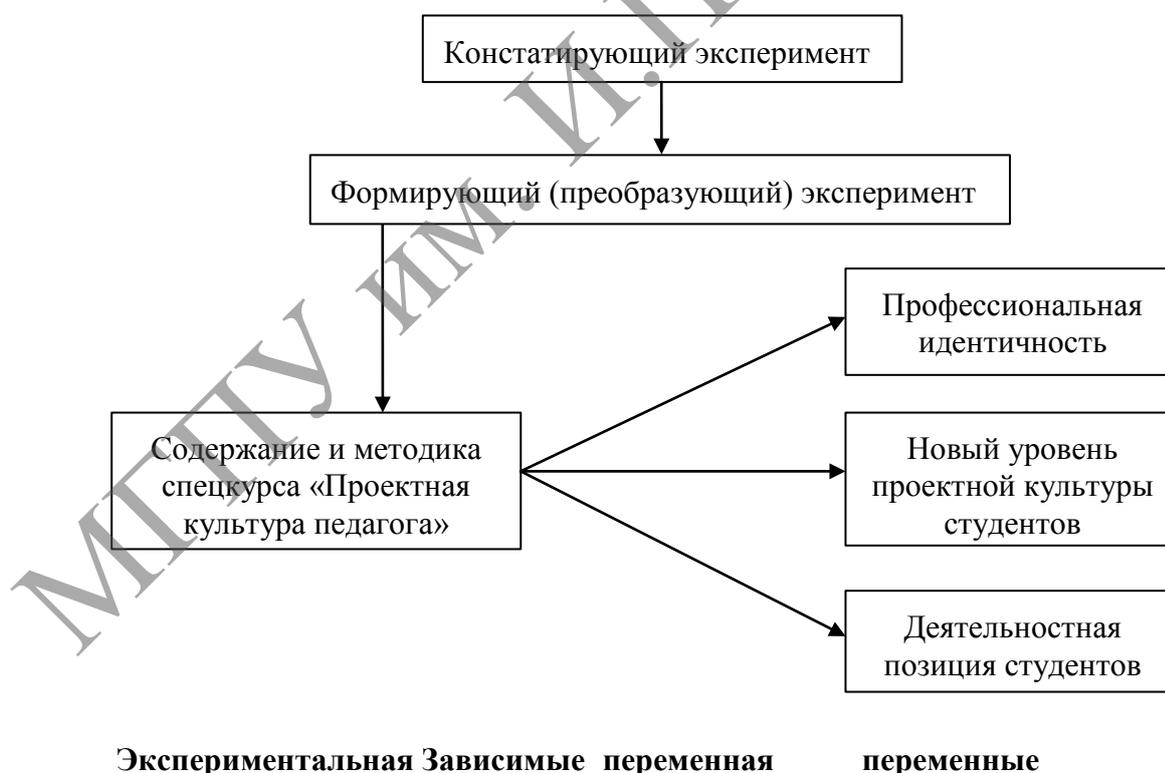


Рисунок 2.4. – Структурно-содержательная модель педагогического эксперимента

Сущность эксперимента заключается в создании условий, посредством которых осуществляются проектируемые изменения. В теории образования все многообразие объективных и субъективных условий обучения интегрировано в понятие «образовательная среда». Наиболее соответствующей объекту и предмету данного исследования нам представляется модель проектного поля образовательной среды Дж. Гибсона (в интерпретации В.А. Ясвина). Образовательная среда рассматривается как система влияний и возможностей для саморазвития субъекта образования. В ней выделяются три основных компонента: пространственно-предметный, социальный и организационнотехнологический. Во взаимодействии они создают зоны развивающих возможностей, при этом ведущая роль принадлежит организационнотехнологическому компоненту [141]. Эта теория вполне согласуется с принятым в качестве методологических оснований данного исследования культурологическим подходом, в котором образовательная среда выступает как пространство для саморазвития личности, а управление этим процессом осуществляется в совместной деятельности педагога и учащихся (О.С. Анисимов, В.И. Богословский, Ю.В. Громько, А.И. Жук, В.А. Извозчиков, А.К. Маркова, Е.В. Оспенникова, Ю.С. Песоцкий, М.Н. Потемкин, И.Д. Фрумин, Д.Б. Эльконин) [8; 19; 37; 45; 81; 94; 97; 130].

В теории образовательные среды классифицируются на мета-, макро-, микросреды, а также локальные среды [11]. Созданную в экспериментальном порядке образовательную среду мы рассматриваем в качестве *локальной* образовательной среды, выполняющей функцию экспериментального фактора (переменной). Она разворачивается на понятия меньшей общности, обладающие относительной автономией, но взаимосвязанные между собой: а) *содержание спецкурса* «Проектная культура педагога», включающее в себя материально-предметный и процессуальный компоненты (последний выражен в форме методики обучения); б) *межличностные взаимодействия*, выраженные в различных видах коммуникации (монологовой, полилоговой, диалоговой); в) *позиция педагога и учащихся*. В комплексе они образуют систему, в которой, как и во всякой системе, должен быть генерализующий (системообразующий) компонент, обеспечивающий стабильное функционирование и одновременно саморазвитие системы. В качестве подобного компонента выступает методика обучения. При ее выдвигении в ранг ведущего управляющего фактора мы руководствовались сущностными определениями педагогической технологии как научной категории [132].

В данном исследовании, а также в педагогическом эксперименте как части этого исследования особое значение придавалось теоретическим

положениям об органичной взаимосвязи, во-первых, культуры и деятельности, во-вторых, культуры и методики, поскольку в качестве предмета исследования и преобразования выделены проектная культура будущего учителя трудового обучения как ведущий компонент его профессионально-педагогической культуры. «Внутренняя природа культуры как феномена действительности может быть вскрыта лишь в том случае, если она будет рассмотрена в проекции на деятельность» [79, с. 41]. «То, что называют ценностью культуры, есть опредмеченные деятельностью способности» [41, с. 95]. «Выращивание» способностей, трансформация задатков в способности осуществляется только через деятельность, точнее, самодеятельность. А.И. Левко, Л.В. Ахмерова отмечают: «В ходе деятельности и происходит формирование и отбор тех «строительных материалов», из которых образуется способность. Способности складываются тогда, когда выработанные в процессе деятельности связи закрепляются рефлексивным механизмом в природе человека... Для формирования любой сколь-нибудь значимой способности нужно прежде всего создать жизненную потребность в определенном виде деятельности, в определенной форме активного общения с миром» [73, с. 53].

Ведущим компонентом личностного развития С.Л. Рубинштейн определил *умственные способности* [109]. В современной когнитологии и теории образования выделен генеральный, системообразующий комплекс данных способностей – *мыследеятельностный универсум*, включающий в себя *мышление, рефлексю, понимание, мыслекоммуникацию, мыследействие* [37, с. 185]. В методологии, психологии, когнитологии, современной теории образования этот комплекс рассматривается в качестве первичного по отношению ко всем целям и задачам образования и личностного развития как процесса профессионального становления будущего специалиста, в том числе учителя (О.С. Анисимов, Ю.В. Громько, В.И. Гинецинский, И.И. Казимирская, Н.И. Латыш, Н.А. Цырельчук, И.С. Якиманская) [8; 33; 37; 70; 131; 141; 143].

Комплекс способностей условно разделен на два взаимосвязанных параметра: когнитивные и деятельностные способности. В основу подобного разделения положено известное методологическое положение Г.П. Щедровицкого о двух взаимосвязанных пространствах деятельности: пространстве мышления и пространстве реализации [136; 137]. Мы также придерживались учения Л.С. Рубинштейна относительно структуры актуальной способности, в которой выделяются два компонента, состоящие в органичном единстве: первый – это совокупность способов и операций, которыми осуществляется определенная деятельность; второй,

ведущий, – это психологические, прежде всего, когнитивные процессы, качество этих процессов [109].

Когнитивные способности включают:

1. Способности к познанию и критической рефлексии педагогической теории и образовательной практики (классических образцов педагогической деятельности), настоящего (современной образовательной ситуации), будущего (научных концепций и проектов, создающих перспективу развития образовательной практики). Познание, рефлексия, мыследеятельность и мыслекоммуникация образуют *понимание*.

2. Способность к рефлексии своего Я: к самопознанию и самоактуализации студента как в качестве активного субъекта учебной деятельности, так и будущего профессионала в контексте избранной профессии; к самодостижению, самореализации, самоэффективности, то есть мобилизации и реализации своего внутреннего потенциала; к самопрезентации как процессу представления себя в отношении принятых социального и культурного способов действия и поведения [20]. В общем виде комплекс этих способностей характеризует уровень субъектности, установку на достижение целей обучения (развитие личной педагогической культуры, прежде всего, проектной), степень профессионального самоопределения и профессиональной идентичности.

3. Способность к коммуникации (общению) в диалоговом и полилоговом режимах.

4. Способность к саморегуляции эмоционально-волевых процессов, коррекции личных психических состояний, а также такие свойства личности, необходимые для совместной учебной деятельности, как эмпатия и толерантность.

Деятельностные способности включают:

1. Операциональные умения (опыт) морфологического проектирования.

2. Операциональные умения (опыт) социального проектирования: способность к осуществлению различных типов совместной деятельности; адаптивность к новым формам и способам деятельности; ориентация на осуществление преобразующей деятельности.

Важно отметить, что в качестве одного из ключевых методологических положений нами был принят принцип единства способностей, умений, социального опыта, профессионально важных личностных качеств.

В.Н. Дружинин и В.Д. Шадриков, проводя научный анализ проблемы отношения способностей и умений, пришли к следующему выводу: умения

являются способом реализации способностей, с одной стороны, и условием их развития – с другой [105]. О.С. Анисимов подчеркивает: «Способность приобретает форму в индивидуальном опыте» [8, с. 305], он же в качестве компонентов долженствующего опыта, который необходимо сформировать у обучающихся, выделяет опыт действия, анализа действия при затруднениях, познания, проектирования действий, учета внешней критики, идентификации себя с другими в процессе анализа, самокритики при идентификации с носителями интеллектуальных средств [96]. А.К. Осницкий актуализирует взаимосвязь умений и субъектного опыта: «Организация и содержание каждого регулятивного умения опосредованы общим процессом формирования и актуализации субъектного опыта» [90, с. 16]. Иным представлено содержание субъектного опыта как научной категории И.С. Якиманской, которая в его составе выделяет:

предметы, представления, понятия; операции, приемы, правила выполнения действий; эмоциональные коды (личностные смыслы, установки стереотипы).

Все эти компоненты находятся во взаимосвязи, образуя систему [141].

В общем виде комплекс всех способностей (когнитивных и деятельностных), а также тождественных с ними социального опыта, умений и качеств мы объединяем в целостном понятии «проективность», предъявляющем основной изменяемый в ходе эксперимента параметр «проектная культура студента».

В теоретическом разделе данного исследования особое значение отводилось такому фактору, органично взаимосвязанному с проектной и в широком контексте – профессионально-педагогической культурой, как *профессиональная идентичность*. Под ней понимается многомерный процесс самоактуализации студента относительно будущей профессии.

Уровень *профессиональной идентичности* определен в качестве второго изменяемого параметра. Третьим выступает *деятельностная позиция* участников эксперимента. Ее диагностирующими признаками выступили: отношение участников эксперимента к процессу обучения; система потребностей и мотивов, адекватных его дидактическим целям; поведенческая установка, основным критерием которой является *активность*.

2.3 Оценка дидактической эффективности процесса подготовки к педагогическому проектированию будущих учителей трудового обучения

В профессиональном образовании особо актуализируются такие внутренние условия личностно-профессионального становления, как профессиональные самоопределение, самоактуализация, идентификация в контексте «Я – профессионал». С одной стороны, они выступают залогом формирования проектной культуры, с другой, проектная культура является залогом данного процесса, то есть оба эти процесса обладают взаимодетерминацией.

Первый этап – сознательный выбор профессии – обуславливает процесс самоактуализации студента в контексте «Я – профессионал». Так, К. Роджерс под самоактуализацией понимал способность, силу, заставляющие личность творчески саморазвиваться. К. Голдштейн определял ее как единственный реальный мотив осознания своих возможностей и устремлений, а остальные мотивы только как частные проявления этого ведущего мотива. А. Маслоу в системе потребностей выделял самоактуализацию в качестве высшего уровня иерархии, подчеркивая, что она не только результат, но и *процесс* [20; 28; 59]. Н.Ф. Вишнякова также определяет самоактуализацию как *механизм* и *процесс* развития творческой индивидуальности, подчеркивая: «Актуализироваться – значит становиться реальным, а не только потенциальным» [28, с. 98].

Вектор управления процессом становления студента должен быть направлен на формирование его адекватной самоактуализации в контексте «Я – профессионал». Вместе с тем проблемой профессионального образования остается кризис профессиональной самоактуализации и профессиональной идентичности. Этот вывод, обоснованный в предыдущих разделах на теоретическом уровне, получил полное эмпирическое обоснование результатами констатирующего эксперимента.

По собственной оценке, только 17,1% респондентов поступали в педагогический вуз, руководствуясь интересом к избранной профессии и призванием к ней. Свыше трети (34,1%) осуществили профессиональный выбор под влиянием ближнего окружения, прежде всего, родителей; для 36,6% побуждающим обстоятельством стало отсутствие в городе вузов другого профиля, а также непрохождение по конкурсу в другие вузы. Для 12,2% ведущим мотивом выступила несколько большая осведомленность о содержании труда учителя трудового обучения (технологии) по сравнению с другими профессиями.

Доминирование случайного, неосознанного выбора профессии создает проблемы на уровне ее освоения: 26,7% респондентов не удовлетворены выбором профессии «учитель трудового обучения (технологии)», а 13,3%, проучившись 1–2 года, вообще не определили к ней свое отношение (показатель арефлексивной позиции); 28,8% ни разу не задавались вопросом, каким учителем им хотелось бы стать, а 41,4% задумывались об этом только изредка; 29,3% скорее не намерены, 14,6%

определенно не намерены работать учителем трудового обучения (технологии), а 26,9% затруднились с ответом; 24,4% не имеют точного представления о содержании деятельности учителя трудового обучения (технологии), а 17,8% абсолютно ее не представляют. Каждый четвертый-пятый респондент убежден, что вообще не стоит строить какие-либо представления о предстоящей профессиональной деятельности (таблицы Ж1–Ж5, Ж12).

Здесь и далее везде возникает вопрос, насколько значимыми являются показатели, а вместе с тем масштабы явлений и процессов. В качестве способа их диагностирования было принято теоретическое положение о статистических границах явлений и процессов: они рассматриваются как *случайные* (эпизодические), если не превышают 10%, как *устойчивые* – от 10 до 40%, как *перерастающие в массовые* – от 40 до 60%, как *массовые* – от 60 до 90%, как *всеобщие* – свыше 90% [123]. Очевидно, что зафиксированные негативные явления и процессы не выступают в категории случайных, а относятся к числу устойчивых и перерастающих в массовые. Тем самым имеется эмпирическое основание для вывода о наличии проблемной ситуации, то есть имеется объективная потребность в преодолении этого затруднения. Вместе с тем в профессиональном образовании недостаточно актуализированы задачи формирования адекватного ценностного отношения к будущей профессии, а также проективности студентов как генеральной способности строить и осуществлять проекты своего профессионального будущего и организовывать адекватную поведенческую установку на их реализацию. Как отмечает Н.И. Латыш: «Из трех форм «духовной предметности» – знания, ценности и проективности (М.С. Каган) – в образовании пока находят должное отражение лишь знания. Ценности представлены только в назидательном плане, проективность отсутствует вообще» [70, с. 21]. Нужны новые подходы, и, как показали результаты педагогического эксперимента, эффективным средством депроблематизации кризиса профессиональной идентичности в контексте «Я – учитель трудового обучения» способен выступить специально организованный учебный курс «Проектная культура педагога». Результаты формирующего эксперимента фиксируют, во-первых, фронтальный характер позитивных изменений, а во-вторых, их существенность (статистическую значимость). Данные динамические сдвиги рассматриваются в качестве *дидактических эффектов* экспериментальной методики подготовки к процессу педагогического проектирования будущих учителей трудового обучения.

Первичным фундаментальным условием самоактуализации студента в контексте избранной профессии является осведомленность об ее сущности. Если до эксперимента 44,3% либо в основном, либо совсем не представляли себе содержание деятельности учителя трудового обучения

(технологии), либо не задумывались над этим вопросом, то после его проведения все без исключения отрефлексируют ее сущность, и вариант ответа «не имею определенного представления» отметило только 17,2% респондентов. Последующие результаты анкетирования, а также успешно выполненные контрольные задания свидетельствуют, что этот показатель является результатом заниженной самооценки. Объективным же показателем осведомленности о содержании профессии, а вместе с ней профессионально-педагогической деятельности служат результаты социального проектирования (анализ которых проведен отдельным моментом) и они свидетельствуют о достаточной развитости реальных представлений. Но даже если абстрагироваться от результатов обобщенной самооценки, то произошедший в ходе эксперимента динамический сдвиг

является статистически значимым: $\chi^2_{эмт.} = 17,200$ при $\chi^2_{кр.} = 9,488$; из этого следует $\chi^2_{эмт.} > \chi^2_{кр.}$, что позволяет сделать вывод о существенном эффекте (таблицы Ж5, Ж15).

На исходном уровне выяснилось, что параллельно с проблемой недостаточного уровня осведомленности о сущности предстоящей профессионально-педагогической деятельности существует проблема непонимания, казалось бы, того очевидного факта, что необходимо иметь представление об этой деятельности. Необходимость этого представления в качестве аксиоматического положения принимало только 41,4% студентов, столько же избрало вариант ответа «наверное, надо иметь такое представление», а каждый четвертый – пятый студент (22,0%) был либо убежден в ненужности такого представления, либо никогда не задумывался над этим вопросом. Мнение радикально изменилось под воздействием экспериментального фактора: абсолютная безусловность такого представления выражена на уровне 67,1% и только два респондента остались убеждены в его ненужности (таблица Ж12). Динамика изменения $\chi^2_{эмт.} = 14,920$ при $\chi^2_{кр.} = 7,815$ – динамический сдвиг является существенным.

В основе процесса профессиональной идентификации лежат представления об идеальном образе профессионала как мысленной модели должного. Каждый субъект обучения выстраивает персональную идеальную модель на основе собственного знания, понимания, опыта, способности к критической рефлексии. Поскольку, как показали предыдущие результаты эксперимента, это знание, а также стремление к познанию сущности своей будущей профессии у многих студентов весьма ограничены, то и «идеальный» образ профессионала как совокупность

должных способностей и личностных качеств может оказаться и, как показали результаты анкетирования, нередко оказывается далеким от совершенства, искаженным. Однако правильный или искаженный, но запечатленный в сознании, этот образ является регулятивом профессиональной идентификации, поскольку всякий идеал есть внутренне принятая норма, а норма как научно-философская категория обладает двуединой, неразделимой функцией – эталонной и императивной. Поэтому первичным условием формирования адекватной профессиональной идентичности и вместе с ней проектной, а в широком контексте профессионально-педагогической культуры на всех этапах их становления является адекватное (истинное, не искаженное) представление об идеале профессионала (в данном случае учителя трудового обучения). Вследствие этого одним из аспектов анкетирования явилось исследование представлений: а) об источниках формирования идеального образа учителя; б) о структурно-содержательной характеристике этого образа (системе должных знаний, способностей, личных качеств).

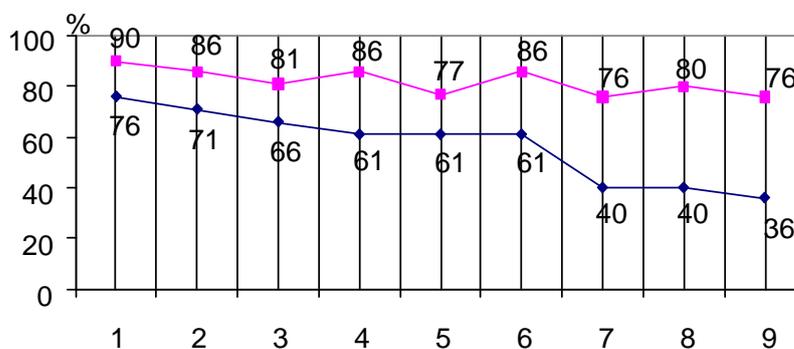
Поскольку выбор специальности основная масса студентов осуществляет стихийно, то вполне закономерно, что на стадии выбора профессии только небольшая часть студентов выстраивает в своем сознании мысленную модель должного (эталонный образ профессионала). Но измерение проводилось на стадии профессионального обучения, когда студенты освоили такие учебные дисциплины, как «Введение в специальность» и «Педагогика», которые должны были заложить фундамент для формирования эталонного образа педагога. Результаты анкетного опроса достаточно противоречиво характеризуют достижение этих целей, а именно: часть востребованных на современном этапе развития образования способностей и профессионально важных качеств учителя воспринимается адекватно, а часть из них дезактуализирована, причем многие из этих дезактуализированных свойств личности учителя в современной образовательной парадигме как раз и определяются в качестве основных, генерализующих.

Вторым феноменом несформированности педагогического сознания студентов является фактическое выпадение из сознания того, что составляет особую ценность педагогики – высокие достижения педагогической мысли и практики, накопленные в процессе культурно-исторического развития. К примеру, среди различных источников формирования личного эталонного образа учителя классическая педагогическая литература заняла последнее ранговое место, послужив стимулом лишь для 12,2% в констатирующем эксперименте и для 5,7% в экспериментальной группе до проведения эксперимента.

Ситуация радикально изменяется, если формирование проектной культуры осуществляется как процесс освоения норм педагогической

деятельности и развития педагогических (в данном случае проективных) способностей на системе ставших достоянием культуры норм и ценностей, прежде всего, классической педагогики. Результаты эксперимента еще раз подтвердили аксиому о том, что это «вечные ценности». Дело в том, что процесс отбора личностно значимых ценностей сугубо индивидуален, и в процессе эксперимента, сущность которого заключалась в освоении средств проектирования фрагментов предстоящей профессиональнопедагогической деятельности на основе образцов классической педагогики, эти ценности были существенно переосмыслены и для большинства студентов стали ведущим критерием для построения идеальной модели учителя. Как показали результаты анкетирования, после проведения эксперимента студенты создавали гораздо более адекватные современности модели должного образа учителя, чем до его проведения.

Для определения содержательной характеристики зафиксированного в сознании студентов идеального образа учителя как нормы, на основе которой осуществляется профессиональная идентификация, было выделено 19 диагностирующих признаков (индикаторов), репрезентирующих основные должные личные качества и способности (умения) педагога в контексте современной образовательной парадигмы. Они были условно разделены на два параметра: *универсальные* (лат. *universalis* – общий) и *дидактические* способности и личностные качества. Измерение проводилось по трем градациям каждого признака: обязательные, желательные и необязательные способности (умения) и личные качества. Последняя градация (не обязательные) фигурирует на уровне от 1,4 до 7,1%, т. е. классифицируется по категории «случайное» (таблица Ж7). Поэтому общую панораму представлений о должном способна отражать одна из градаций – «обязательные» или «желательные». Обязательность есть выражение императивной функции нормы, в том числе идеальных моделей как норм, поэтому в качестве основного оценочного критерия, а также визуализации приняты показатели по данному критерию (рисунки 2.5; 2.6):





1 – научные знания, эрудиция, речевая культура; 2 – любовь к детям, защита их интересов; 3 – нравственность; 4 – педагогические способности, позволяющие умело управлять личностным развитием учащихся; 5 – способности к коммуникации позитивного типа (общению); 6 – стремление к самосовершенствованию; 7 – склонность и способность к инженерно-технической деятельности в сфере своей специальности; 8 – высокий интеллект (ум, способность к мышлению); 9 – активная жизненная и профессиональная позиция

Рисунок 2.5. – Представления студентов о должных универсальных способностях и качествах личности учителя



1 – понимание и умение разяснять цели и задачи своего учебного предмета, его роль и значение; 2 – умение гибко связывать теорию с практикой, управлять процессом трансформации знаний в способности учащихся; 3 – высокий уровень теоретической подготовки в области специально-технических знаний; 4 – высокий уровень практической подготовки в области специально-технических знаний; 5 – высокий уровень психолого-педагогической подготовки; 6 – умение целенаправленно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся; 7 – способность к позитивным преобразованиям личной профессионально-педагогической деятельности; 8 – способность к междисциплинарной интеграции, обогащению на этой основе содержания своего предмета; 9 – умение эффективно использовать активные методы обучения; 10 – способность к созданию собственных обучающих методик и педагогических технологий

Рисунок 2.6. – Представления студентов о должных дидактических способностях учителя и динамика их изменения в процессе эксперимента

В современной образовательной парадигме во главу угла ставится не только и не столько развитие узкодисциплинарных знаний и умений, которые в условиях стремительного стохастического социокультурного развития быстро устаревают, а универсальных способностей и личностных

качеств, на основе которых личность может непрерывно осваивать новые знания и способы деятельности, саморазвиваться и активно участвовать в позитивном преобразовании мира. Это, прежде всего, интеллигентные способности: ум, интеллект, мышление в неразрывной связи с рефлексией, коммуникацией, в совокупности образующих понимание, а также активная жизненная и профессиональная позиция личности. Результаты анкетирования показывают, что именно эти способности и качества в ранжированном ряду универсалий заняли последние по значимости места: только 40,0% респондентов сочли обязательным для учителя высокий интеллект, а следовательно, неразрывно связанные с ним процессы мышления, рефлексии, коммуникации, понимания, и только 35,8% – активную жизненную и профессиональную позицию. К парадоксам сознания студентов можно отнести и тот факт, что к числу наименее актуализированных свойств личности педагога отнесена «склонность и способность к инженерно-технической деятельности в сфере своей специальности» – мнение об их обязательности выразило только 40,0% студентов.

В гораздо большей степени актуализированы в числе обязательных личный тезаурус научных знаний, эрудиция, речевая культура, любовь к детям и защита их интересов, высокие нравственные качества, педагогические способности к управлению развитием учащихся, способности к коммуникации позитивного типа, стремление к самосовершенствованию (вариация выборов от 61,4 до 75,7%). Но у многих студентов они находятся в отрыве от интеллекта, мышления и активной позиции, то есть нарушается фундаментальное положение о целостности личности (в данном случае на уровне идеальных представлений). Ситуацию логической рассогласованности (когнитивного диссонанса) наиболее ярко иллюстрирует поляризация двух характеристик: «научного знания, эрудиции, речевой культуры», выступающей в позиции лидера, и «интеллекта (ума, мышления)», занявшей предпоследнее место. Это противоречие зафиксировано у каждого третьего студента. Его статистическая значимость

χ^2 характеризуется показателем: $\chi^2_{эмт.} = 20,500$, что многократно превышает

критическое значение $\chi^2_{кр.} = 5,991$. На статистически значимом уровне также рассогласованы «научные знания (эрудиция)» и «склонность и способность к инженерно-технической деятельности» ($\chi^2_{эмт.} = 18,480$);

«стремление к самосовершенствованию» и «активная

позиция» ($\square_{эмт.}^2 = 9,504$) и некоторые другие. Все они наглядно отражают парадоксы мышления и сознания студентов относительно универсальных свойств учителя как генерального, системообразующего компонента его личности, условия развития педагогической культуры. Созданный студентами «идеальный» образ учителя как таковым не является, но этот достаточно искаженный «идеал» реально выполняет функцию регулятива (внутренне принятой нормы) для построения проекта личной профессиональной идентификации в контексте «Я – учитель трудового обучения».

Значительно искаженной также является построенная до проведения эксперимента модель должного по параметру «дидактические способности». Для большинства студентов по их признанию эталоном для построения модели должного служили «живые образцы», и первоначально построенная модель должного, с точки зрения студентов, образа педагога зеркально отразила традиционно-консервативные тенденции образовательной практики, хотя одновременно проиллюстрировала и ее положительные стороны. Так, к числу приоритетных дидактических способностей студенты отнесли: способность к целеполаганию (умение понимать и объяснять цели и задачи обучения, роль и значение своего учебного предмета и его компонентов); способность умело связывать теорию с практикой и трансформировать знания учащихся в их умения и способности; высокий уровень теоретической и практической подготовки учителя и способность к его эффективному использованию в целях обучения. Здесь показатели об обязательности данных способностей (умений) варьируют в интервале от 61,4 до 80,0%, то есть являются массовыми.

Массовое понимание значимости, обязательности этих дидактических способностей, несомненно, положительная характеристика, но проблема заключается в том, что для многих студентов этот комплекс является исчерпывающим. Несмотря на то, что деятельность учителя – это по определению и психолого-педагогическая деятельность, только каждый второй студент считал обязательным высокий уровень психологопедагогической подготовки (54,3%); лишь 53,3% полагали, что учитель обязан уметь управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся; только каждый третий (31,4%) в качестве нормы деятельности определил умение (способность) эффективно использовать активные методы обучения и осуществлять межпредметную интеграцию; только 12,8% были убеждены, что учитель должен обладать способностью к преобразовательной деятельности на основе проектирования и реализации личных методик и педагогических технологий. Для подавляющего

большинства эталоном учителя представлялся исполнитель существующих норм педагогической деятельности (таблица Ж7).

Наиболее сильными являются рассогласования между целеполаганием (которое, как отмечалось, есть проектирование потребного будущего в конкретных результатах) и способностью к управлению

учебно-познавательной деятельностью учащихся ($\chi^2_{эмт.} = 10,506$); целеполаганием и способностью к обогащению содержания своего

учебного предмета путем межпредметной интеграции ($\chi^2_{эмт.} = 35,760$); целеполаганием и способностью к использованию активных методов обучения как наиболее эффективных для управления

личностным развитием

учащихся ($\chi^2_{эмт.} = 34,020$). Все показатели

2

превосходят критическое значение $\chi^2_{кр.} = 5,991$, то есть являются

2

существенными. Что же касается способности к преобразованию личной педагогической деятельности, то эта характеристика диссонирует абсолютно со всеми прочими на статистически значимом уровне.

Показатели графика наглядно иллюстрируют эти и другие противоречия, а также некоторые согласования, которые только усугубляют проблему. К примеру, среди универсальных способностей последние ранговые места заняли «высокий интеллект» и «активная профессиональная позиция», а среди дидактических в арьергард отнесены способности использовать активные методы обучения и создавать новые методики и технологии – и те, и другие являются ведущими факторами развития образовательной практики и в равной мере дезактуализируются в сознании большинства студентов.

Результаты анкетирования после проведения эксперимента свидетельствуют о том, что под воздействием экспериментального фактора произошли существенные изменения в представлениях студентов об идеально-нормативной модели личности учителя и содержания профессионально-педагогической деятельности, и вместе с ними изменения педагогического мышления и сознания, развитие понимания. Они не могли быть полными в принципе, поскольку их формирование является сложным, многомерным процессом, осуществляемым всеми звеньями и средствами обучения в период всей профессиональной подготовки. Но позитивные сдвиги произошли по всем операционализированным характеристикам, и каждый из них является

статистически значимым. Для иллюстрации этого вывода приведем примеры.

Самый незначительный динамический сдвиг зафиксирован по признаку «целеполагание», где различия до и после эксперимента составили 10%. В таблицах критических значений (величин угла α в радианах) процентная доля 90,0% составляет 2,494, процентная доля 80,0% – 2,214. Объем выборки: $n_1 = 70$, $n_2 = 70$ (до и после эксперимента).

Устанавливающий степень различий угловой критерий Фишера рассчитывается по формуле [114]:

$$F_{\alpha} = \frac{\chi^2_{1-\alpha}}{n_1 + n_2} \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} = \frac{2,494^2}{70 + 70} \sqrt{\frac{70 \cdot 70}{70 + 70}} = 1,65.$$

Для уровня значимости $\alpha = 0,05$, $F_{\alpha, \text{кр.}} = 1,64$; $F_{\alpha, \text{эмп.}} = 1,65$, динамический сдвиг квалифицируется по критерию «есть эффект». По прочим динамическим сдвигам эффекты значительно большие, достигая максимума в параметре «универсальные способности» по признакам: «высокий интеллект (ум, способность к мышлению)» и «активная позиция» ($F_{\alpha} = 4,68$ и $F_{\alpha} = 4,88$ соответственно); в параметре «дидактические способности» – по признаку «способность к использованию активных методов обучения» ($F_{\alpha} = 6,18$). Последний динамический сдвиг мы относим на счет непосредственного применения в экспериментальном спецкурсе активных средств обучения, их восприятие обучающимися в качестве гаранта развития активности, свободы и независимости, что отражено в результатах итоговой рефлексии, рассмотренных отдельным моментом. Общая динамика позитивных изменений мысленных моделей должного (идеального образа учителя и одновременно деятельности) выражена эмпирическим значением t -критерия Стьюдента: $t_{\text{эмп.}} = 3,06$ против $t_{\text{кр.}} = 2,02$ – динамический сдвиг является статистически значимым – есть существенный эффект.

Познание в ходе эксперимента сущности деятельности учителя трудового обучения (технологии), освоение способов проектирования фрагментов этой деятельности существенно изменили *ценностное отношение* студентов к профессии «учитель трудового обучения». Результативной характеристикой и диагностирующим признаком ценностного отношения выступает степень удовлетворенности

профессиональным выбором. Если до начала эксперимента в той или иной мере были не удовлетворены им 44,3% респондентов, то после его проведения – только 8,6% (показатель квалифицируется по категории

²

«случайное»). Динамический сдвиг выражен на уровне: $\square_{эм.} = 23,870$, что

² более

чем в три раза превосходит критическое значение: ${}^3 \square_{кр.} = 7,815$. Зафиксирован существенный дидактический эффект (таблица Ж2).

Ценностное отношение, ценностные ориентации есть ведущий регулятор поведения личности и высший уровень сформированности установки (позиции, диспозиции, направленности). В установке как в научной категории выделяются три основных взаимосвязанных компонента: *когнитивный*, *аффективный* (эмоциональная оценка) и *поведенческий* [60]. На когнитивном и аффективном уровнях диагностирующим признаком сформированной установки (позиции) выступают цели и намерения личности. В теории деятельности цель определяется как модель потребного будущего (Н.А. Бернштейн), модель будущих результатов (П.К. Анохин), долгосрочный желаемый результат (Р. Акофф, Ф. Эмери) [143], иными словами, предполагает мысленное построение проекта потребного будущего.

До начала эксперимента многие студенты, проучившись в вузе 1–2 года, или вообще не задумывались о том, каким учителем они хотели бы стать (17,1%), или думали об этом только эпизодически (54,3%). В процесс непрерывной рефлексии, а вместе с ней профессиональной самоактуализации было включено только 28,6% студентов. Освоение будущей профессии для большинства протекало механически, вне формирования профессионально-педагогического сознания.

Одной из центральных задач экспериментального учебного курса являлось формирование его адекватного уровня у будущего учителя трудового обучения. О достижении этой цели свидетельствуют следующие показатели: после проведения эксперимента 80,0% респондентов по собственной оценке стали постоянно размышлять о том, каким учителем они хотели бы стать, то есть строить мысленные проекты идеального образа учителя, к достижению которого следует стремиться. Степень

² динамического

сдвига здесь выражена показателем $\square_{эм.} = 38,040$ при

² $\square = 7,815$ – имеется статистически значимый эффект (таблица Ж4).

³ *кр.*

Между тем, когнитивные процессы (сознание, мышление, понимание) далеко не всегда переходят на поведенческий уровень. В

когнитологии и психологии эти разрывы сформулированы в виде «парадокса Лапьера» и «когнитивных диссонансов Фестингера» [126], в теории мотивации они находят выражение в идеальных (потенциальных) и реальных мотивах [59], выше мы отмечали наличие потенциальной и реальной сферы профессиональной идентификации (по Н.Ф. Вишняковой). Диагностирующей характеристикой, фиксирующей либо ситуацию этого перехода, либо ситуацию разрыва, может выступить *намерение*. Как научная категория намерение представляет собой интегративное выражение интериоризированных норм и ценностей, интересов, потребностей и мотивов, сознания и поведения, построения мысленных проектов потребного будущего и установки достижения, то есть организации адекватного поведения – в данном случае относительно профессии «учитель трудового обучения».

До начала эксперимента 38,5% респондентов заявили, что либо скорее намерены, либо вообще не намерены работать учителем трудового обучения (технологии), а 30,0% затруднились с ответом, то есть поведенческая установка у каждого третьего была или не сформирована, или сформирована вне осваиваемой специальности. Эти данные фактологически обосновывают ситуацию кризиса профессиональной идентичности. Закономерно, что стихийный характер выбора профессии, ориентация значительного числа студентов на формальный результат – получение диплома о высшем образовании исключают абсолютно полное, стопроцентное изменение позиции студентов относительно избранной и осваиваемой профессии. Поэтому ситуация рассогласованности между когнитивным и аффективным уровнями установки (позиции), с одной стороны, и поведенческим (профессиональной идентификацией в контексте осваиваемой специальности), с другой, неизбежна.

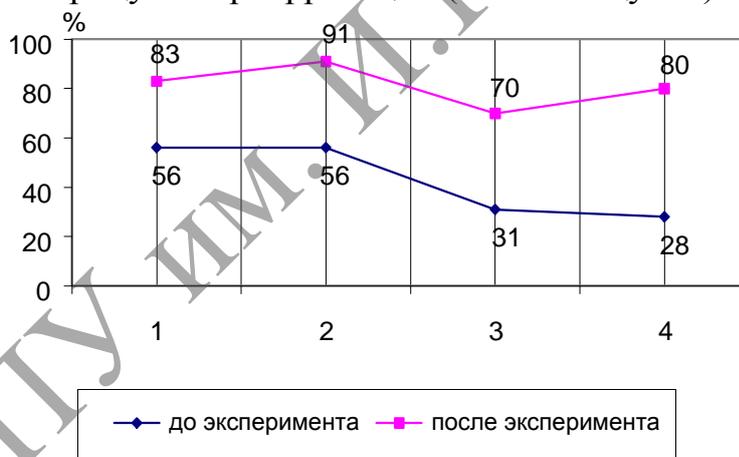
Вместе с тем результаты эксперимента показывают, что включение студентов в рефлексивный процесс осмысления и осознания сущности предстоящей профессиональной деятельности, который проводится не в назидательном ключе, а посредством проектирования и имитационного моделирования фрагментов профессионально-педагогической деятельности, существенно изменяет не только ценностное отношение к будущей профессии, но у большинства формирует адекватную поведенческую установку, выраженную в намерениях. Этот вывод обосновывают следующие показатели: если до начала эксперимента вполне либо в основном самоопределились на работу по избранной специальности 31,5%, то после эксперимента их число возросло более чем вдвое (70,0%), достигнув уровня массовых явлений. Степень динамического сдвига по признаку «профессиональные намерения»

2 выражена показателем $\square_{эмт.}$ \square 22,190, что более чем вдвое превышает

2 критическое значение: $\square_{кр.}$ \square 9,488 динамический сдвиг статистически значим, есть существенный эффект (таблица ЖЗ).

Общая характеристика продуктивных результатов и динамика их изменений по фактору «профессиональная идентичность» имеет следующий вид (рисунок 2.7):

Статистически значимые динамические сдвиги и проявления позитивных результативных характеристик на уровне массовых явлений – это только первый пласт эффективности. Вторым выступает наличие существенной взаимосвязи между всеми характеристиками профессиональной идентичности, то есть ее системные свойства. В этом выражается системообразующая функция экспериментального фактора – методики подготовки к процессу педагогического проектирования будущих учителей трудового обучения. Инструментом установления взаимосвязи и взаимодействия является корреляционный анализ. По данному параметру исследования (профессиональной идентичности) мы провели его на основе коэффициента сопряженности (Φ) и сгруппировали показатели в матрицу интеркорреляций (см. таблицу 2.1).



1 – достаточно развитое представление о сущности профессионально-педагогической деятельности учителя трудового обучения (технологии); 2 – удовлетворенность профессиональным выбором; 3 – намерение работать учителем трудового обучения (технологии); 4 – постоянная рефлексия и проектирование себя в роли учителя трудового обучения (технологии)

Рисунок 2.7 – Характеристика продуктивных результатов педагогического эксперимента по фактору «профессиональная идентичность»

Таблица 2.1. – Матрица интеркорреляций по фактору «профессиональная идентичность»

Код	1	2	3	4
1	1	+ 0,538	+ 0,447	+ 0,603
2	+ 0,538	1	+ 0,345	+ 0,494
3	+ 0,447	+ 0,345	1	+ 0,608
4	+ 0,603	+ 0,494	+ 0,608	1

Условные обозначения:

- 1 – осведомленность студентов о сущности профессионально-педагогической деятельности учителя трудового обучения (технологии);
 2 – удовлетворенность профессиональным выбором;
 3 – намерение работать учителем трудового обучения (технологии);
 4 – постоянная рефлексия и проектирование себя в роли учителя трудового обучения (технологии).

Статистическая значимость коэффициента сопряженности (Φ) определяется по формуле: $\chi^2 = n\Phi^2$. Эмпирическое значение показателя сверяется с критическим с одной степенью свободы (в данном случае – это

$\chi^2_{кр.} = 3,841$) [104; 120]. Наименее тесная взаимосвязь в системе профессиональной идентификации студентов после эксперимента выражена на уровне $\Phi = 0,345$, общая численность экспериментальной группы $n = 70$: $\chi^2 = 70 \cdot 0,345^2 = 8,331$. $\chi^2_{эмт.} < \chi^2_{кр.}$, взаимосвязь статистически значима. Максимальная теснота взаимосвязи зафиксирована на уровне $\Phi = 0,608$, $\chi^2 = 25,876$ против $\chi^2_{кр.} = 3,841$.

Наиболее сильные связи выстраиваются по вектору: осведомленность о сущности предстоящей профессионально-педагогической деятельности – рефлексия и самопроектирование себя в роли учителя трудового обучения (технологии) – намерение работать учителем трудового обучения (технологии) – удовлетворенность выбором профессии «учитель трудового обучения». Они составляют корреляционную плеяду (ядро связей), выражаясь в интервале от $\Phi = 0,538$ до $\Phi = 0,608$. Очевидно, что познание сущности педагогической

деятельности и овладение фрагментарным компонентом этой деятельности (совместно с рефлексией образцов классической педагогики и тенденций развития образовательной практики) послужило стимулом развития профессиональной идентичности студентов, которая выступает залогом формирования его педагогической (в том числе проектной) культуры.

Как отмечалось в теоретическом разделе нашего исследования, помимо профессиональной идентичности как духовной основы освоения проектной культуры уровень квалификации учителя трудового обучения теснейшим образом связан с потребностями личности в творческом поиске и профессиональном росте. В этом отношении были получены следующие результаты.

До начала эксперимента каждый четвертый студент (22,8%) был уверен, что в системе образования ничего не следует изменять, и только 32,8% были твердо убеждены, что необходимы позитивные перемены, остальные избрали вариант «скорее да, чем нет». После проведения эксперимента к твердому убеждению о необходимости преобразований пришло большинство (74,3%), остальные выразили мнение «скорее да, чем нет» (таблица Ж9). Динамический сдвиг является статистически

значимым: $\chi^2_{эмт.} = 30,668$, что превосходит пороговое значение почти в

4 раза ($\chi^2_{кр.} = 7,815$).

Дополняющим компонентом к этому параметру исследования выступают результаты контент-анализа, проведенного по материалам эссе «Проблемы образования глазами учащихся» (таблица Ж17).

В современной образовательной парадигме постулировано методологическое положение, что основным агентом развития образовательной практики, а также педагогической теории, поскольку как философские категории та и другая неразделимы, является педагог, а залогом позитивных преобразований – его активная деятельностная позиция. Но этот тезис далеко не всегда переходит не только в план преобразующей деятельности, но и в план мышления и сознания. Студентам было предложено определиться с субъектами необходимых изменений (агентами развития), и по результатам констатирующего эксперимента выяснилось, что первое по значимости место отведено Министерству образования (65,7% выборов), второе – администрации школ (45,7%) и только третье – педагогам школ (42,8%). Что же касается местных отделов образования, то мнение о том, что они должны выполнять функцию развития, разделяло только 34,3% студентов.

После проведения эксперимента среди потенциальных агентов развития первое место отведено педагогам школ (88,6%), но одновременно усилилась степень актуализации всех управленческих структур: Министерства образования (67,1% выборов); местных отделов образования (67,1%); администрации школ (81,4%) (таблица Ж11). Приоритетная роль отводится педагогам, а также администрации школ (по сути тем же педагогам, осуществляющим административную функцию), степень актуализации тех и других примерно равна ($\chi^2 \approx 1,07$). Их ведущая роль определяется показателями статистически значимого опережения на уровне $\chi^2_{эм.} \approx 3,18$ при критическом значении $\chi^2_{кр.} \approx 1,64$. Вместе с тем в процессе эксперимента окрепло убеждение большинства студентов в необходимости совместной деятельности всех субъектов преобразований: если на исходном уровне коэффициент вариации между показателями составлял $V = 26,5\%$, то после проведения эксперимента он уменьшился вдвое: $V = 12,2\%$ (показатель характеризует долю отклонения от среднего значения, выраженную в процентах).

Здесь важно, что возросшее понимание роли педагога как ведущего агента развития образования соответствует аналогичному росту понимания стратегического значения таких личностных характеристик, как активная жизненная и профессиональная позиции учителя и способность к позитивным преобразованиям личной профессионально-педагогической деятельности (анализ этих тенденций приводился выше). Понимание есть продукт мышления и рефлексии, поэтому правомерно сделать вывод также о существенном развитии и этих процессов.

Диагностирующим признаком нового уровня понимания выступает изменившееся мнение о приоритетах необходимых преобразований. До эксперимента гипотетические объекты преобразований ранжировались в следующем порядке: материально-техническое оснащение учебного процесса, методы обучения, отношение учителей к учащимся, цели и ценности образования, внешнее оформление школьных зданий и помещений. После эксперимента первое место заняли цели и ценности образования, объективно выступающие ведущим критерием развития (таблица Ж10). Тем фактом, что это понимание распространяется не только на объекты, но и на собственное Я, служит следующий параметр результатов анкетирования.

Студентам было предложено мысленно имитировать возможные затруднения предстоящей профессиональной деятельности в функции учителя трудового обучения. До проведения эксперимента такой препятствующий фактор, как «собственное несовершенство», занял последнее по значимости место: высокую степень его актуализации

отметило только 44,3% студентов, а 28,6% оценили его значимость оценками 1 и 2 балла из пяти возможных, то есть по сути дела у каждого третьего студента он был дезактуализирован. После проведения эксперимента высокая степень значимости данного фактора зафиксирована у 67,1%, средняя – у 18,6%, низкая – у 14,3% (таблица Ж14).

2

Динамический сдвиг выражен на уровне $\chi^2_{эмт.} = 15,311$, что превышает

2

критическое значение более чем вдвое ($\chi^2_{кр.} = 5,991$).

Центральной задачей эксперимента являлось обеспечение перехода студентов на II уровень проектной культуры, от морфологического к социальному проектированию, что предполагает наличие достаточного опыта в области морфологического проектирования, в частности понимания социально-культурной природы проектируемой вещи (ее назначения и функций), материала, из которого возможно ее изготовление и технологии создания.

В целом результаты анкетирования подтвердили теоретическую гипотезу, что опыт морфологического проектирования является достаточным для того, чтобы можно было организовать управляемый процесс перехода студентов на уровень социального проектирования. Но вместе с тем выявился существенный когнитивный диссонанс, а именно: понимание студентами предметно-материальной, вещной области морфологического проектирования развито в гораздо большей мере, чем понимание процессуальной, технологической стороны.

Выше отмечалось, что в культуре, в том числе проектной, актуализируются не только конечные результаты, продукты, но прежде всего, способы деятельности по их созданию, то есть процессуально-технологическая сторона. Культура по своей природе технологична, и именно технологический компонент оказался наименее развитым в опыте морфологического проектирования студентов. Выявлено, что понимание вещно-предметного компонента морфологического проектирования дистанцируется от понимания процессуально-технологического на

2 статистически значимом уровне: $\chi^2_{эмт.}$

$= 25,435$, что почти втрое превышает

2 критическое значение $\chi^2_{кр.} = 9,488$ – это означает, что проблема рассогласования существенна. Предметным выражением данного когнитивного диссонанса служат следующие показатели: по собственной оценке вполне могли бы определить

назначение и функции хорошо известного, зафиксированного в личном опыте материального предмета (к примеру, молотка, стула, рубашки, пирога и тому подобного) 81,4%, материал для изготовления – 70,0%, а технологию изготовления – только 42,8%. Здесь доминировал показатель частичного (интуитивного) представления (48,6%), а у 8,6% студентов такое представление вообще отсутствовало.

В процессе педагогического эксперимента этот когнитивный

2 диссонанс

был преодолен, все компоненты согласованы ($\square_{\text{эмп.}} \square 2,704$ при

2

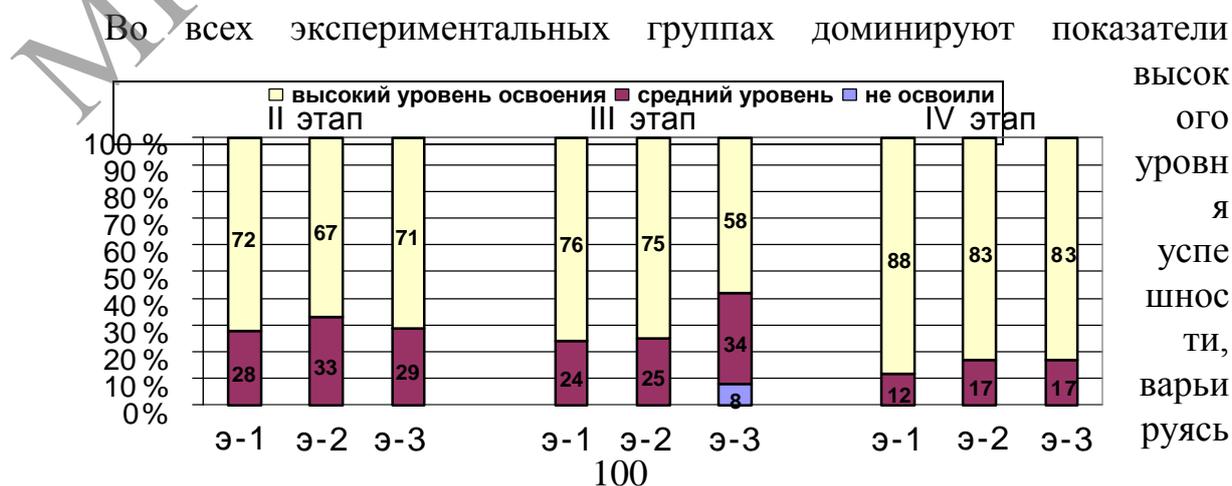
$\square \square 5,991$), показатели полного понимания в трех экспериментальных 2

кр.

группах варьируют от 84,3 до 92,9%, то есть являются массовыми (таблица Ж8). Достоверность этой самооценки подтверждается оценками успешности выполнения контрольных заданий (см. раздел 2.2), которые были приняты в качестве основного критерия эффективности педагогического эксперимента в части освоения способов социального проектирования (таблица Ж16).

Базовым критерием эффективности является гомогенность показателей, то есть степень их дифференциации по различным уровням эффективности не должна превышать допустимые статистические границы (принципы доминантности). Вторым базовым условием выступает равная степень успешности в различных экспериментальных группах (принцип воспроизводимости). Оба данных условия выдержаны (рисунок 2.8):

Рисунок 2.8. – Степень освоения студентами социального проектирования



преимущественно в границах 67–88%, то есть являясь массовыми. Зафиксирован только один эпизод неосвоения, выраженный на уровне 8%, то есть попадающий под категорию случайных явлений. Расчет суммарных среднегрупповых баллов показал, что различия между экспериментальными группами выражены на уровне $\pm 0,1$ балла. Равный высокий уровень успешности во всех экспериментальных группах эмпирически обосновывает принцип воспроизводимости эксперимента.

Формальные оценки успешности могут быть приняты в качестве безусловного показателя эффективности только в том случае, если успешное освоение сопровождалось и достигалось путем позитивного самоизменения личности студента. Данное самоизменение происходит на пересечении внутренних и внешних условий, поскольку, как подчеркивал С.Л. Рубинштейн, «... ничто не развивается чисто имманентно только изнутри, безотносительно к чему-либо внешнему, и ничто не входит в процесс развития извне, без всяких внутренних к тому условий» [109, с. 63]. Ведущим системообразующим компонентом здесь выступает позиция педагога и обучающихся, при этом педагог является управленцем деятельности, а следовательно, и управленцем формирования активной позиции обучающихся. Если педагог выступает в функции управленца, то первичным условием эффективного управления становится обеспечение «прозрачности» процесса управления и формирования позиции обучающихся.

В данном эксперименте открытость этого процесса для наблюдения и регуляции обеспечивалась методом фиксированной рефлексии на всех этапах обучения, предметно выраженной в эссе, блок-конспектах, результатах итоговой рефлексии в форме экспресс-анкетирования. Резюмирующей характеристикой внешних и внутренних условий обучения, его эффективности, собственной позиции стали результаты итоговой рефлексии участников формирующего эксперимента. Поскольку различия между показателями трех экспериментальных групп минимальны, то результаты итоговой рефлексии рассмотрены в целом (таблицы И1–И11).

Первичным залогом успешности выступала динамичная адаптация студентов к новым условиям обучения. Отрефлексировав собственное Я в новой образовательной среде, 25,8% участников формирующего эксперимента сделали вывод о полной, 72,7% – об основной адаптации к ней, а не сумел приспособиться к новым условиям только один студент (таблица И6).

Данная самооценка подтверждается и одновременно корректируется всем массивом показателей итоговой рефлексии, прежде всего таким признаком, как понимание личной полезности содержания экспериментального спецкурса (как известно, содержание включает в себя

материал учебного предмета и учебный процесс в форме методики обучения). В массовом порядке, 65,2% студентов сочло содержание экспериментального спецкурса для себя вполне полезным, а остальные 34,8% провели дифференциацию его компонентов, отметив, что одни из них были вполне, а другие не вполне полезны (таблица И8).

Осознание личной значимости норм и ценностей среды есть первичное условие, а также внутренний стимул для «присвоения» этих норм и ценностей на уровне сознания и затем организации на этой основе поведения и деятельности. Диагностирующим признаком перехода новой системы норм и ценностей с когнитивного и аффективного на поведенческий уровень является *активность* как центральная характеристика деятельности. В экспериментальном учебном курсе доминирующим типом учебной деятельности являлась совместная деятельность студентов в полилоговой коммуникации, в которой активность каждого есть залог успешности группы. Поэтому уровень активности одновременно изучался методами наблюдения и самооценки, при этом первый, наряду с уровнем активности, косвенно отражает характер взаимоотношений в группах. Как правило, оценка наблюдения является более критичной, чем самооценка, но в данном случае была зафиксирована примерная равенство обеих.

75,7% студентов сочли позицию своих сокурсников либо вполне, либо в основном активной, на преобладающую пассивность указали только 7,6%, а 16,7% уклонились от ответа – подобный вариант, как правило, выражает скрытое недовольство позиций тех, кого оценивают (в данном случае своих коллег по совместной учебной деятельности). Оценивая собственную деятельностную позицию, 75,8% отнесли себя к категории «активный деятель», 7,6% – к категории «исполнитель требований», 16,6% – к категории «наблюдатель» (таблицы И4, И10). Но впоследствии было установлено, что каждый третий студент, считающий себя «исполнителем» или «наблюдателем», в совместной деятельности либо оказывал помощь своим сокурсникам, либо сотрудничал с ними на правах равного партнерства, то есть действовал.

Эти показатели активности дополняются другими результатами итоговой рефлексии. В частности, «запускающим механизмом» потребности и ее реализации в деятельности с той или иной мерой активности выступает *интерес*. Оценивая позицию своих сокурсников в учебном процессе, большинство студентов (69,7%) отметило заинтересованное отношение, меньшинство (14,7%) – не вполне заинтересованное (таблица И3).

Мера активности имманентно проявляется в межличностной коммуникации. Так, 18,2% студентов отметило, что в ситуациях совместной деятельности они чаще всего оказывали помощь сокурсникам,

69,7% сотрудничали как партнеры и только 18,2% получали помощь (таблица И11).

Активность – основной критерий деятельности и позиции субъекта; она же выступает как критерий сознательности и самостоятельности [89]; она же определяет качество «присвоения» образовательной ситуации, самоорганизации и самореализации, самоэффективности субъекта в этой ситуации. Таким образом, зафиксированный в результатах итоговой рефлексии высокий уровень учебно-познавательной активности положительно характеризует все эти явления и процессы. Но у каждого субъекта деятельности имеется собственная шкала самодостижения, поэтому для одних даже минимальное проявление активности в определенной ситуации воспринимается в качестве достаточного, а для других даже высокий уровень активности представляется недостаточным. Эти особенности рельефно проявляются при совмещении вышеприведенных самооценок активности с показателями личной удовлетворенности студентов своей учебной деятельностью (в рамках экспериментального спецкурса) (см. таблицу 2.2).

Таблица 2.2. – Показатели сопряженности признаков «деятельностная позиция» и «степень удовлетворенности личной деятельностью»

Позиция	Удовлетворенность		
	в той или иной мере удовлетворены	в той или иной мере не удовлетворены	Σ
Активный деятель	59,1	16,7	75,8
Наблюдатель и исполнитель	13,6	10,6	24,2
Σ	72,7	27,3	100%

$$\Phi = + 0,209$$

2

2

$$\chi^2 = 2,882 \text{ при } \chi^2_{кр.} = 3,841.$$

Поскольку деятельность была продуктивной, о чем свидетельствуют вышеприведенные показатели успешности, то вполне закономерно, что большинство студентов, отнесших себя к категории «активный деятель», удовлетворено своей деятельностью. Но каждый шестой студент, занимавший активную позицию и достигший хороших показателей успешности, выразил недовольство своей деятельностью, поскольку мог бы достигнуть большего. Каждый девятый студент, отнеся себя к категориям «исполнитель» и «наблюдатель», также недоволен своей

деятельностью. Подобное недовольство есть стимул для изменения личной позиции. Если абстрагироваться от результатов самооценки, то пассивную позицию выражает только группа студентов, которые, будучи «наблюдателями» и «исполнителями», удовлетворены своей деятельностью. Ее состав – 13,6%, но, как отмечалось, этот показатель несколько ниже, поскольку имела место заниженная самооценка.

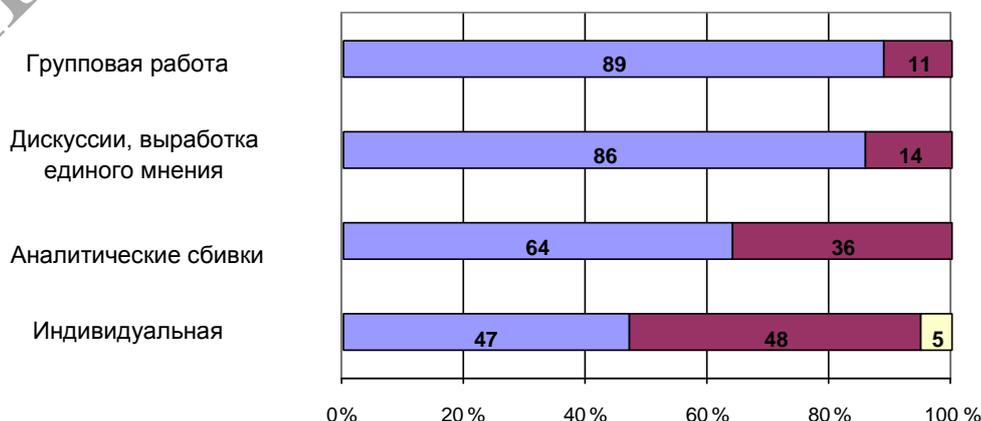
Вследствие этого взаимосвязь между позицией и самооотношением к себе как к субъекту деятельности (самоактуализацией) хотя и имеет положительный характер, но не является статистически значимой: $\Phi = +0,209$, что меньше критического значения. Гораздо большей взаимодетерминацией обладают факторы «понимание личной полезности содержания спецкурса» и «деятельностная позиция», где коэффициент χ^2 взаимной

сопряженности составил $\Phi = +0,551$, $\chi^2_{эмт.} = 20,037$, а также между факторами «понимание полезности содержания спецкурса» и «степенью удовлетворенности своей деятельностью (самоотношение)», где $\Phi = +$

$0,409$, $\chi^2_{эмт.} = 11,040$. В обоих случаях $\chi^2_{эмт.} > \chi^2_{кр.} = 3,841$, то есть имеет

место статистически значимая положительная взаимосвязь. Очевидно, что осознание целей, норм, ценностей содержания обучения в качестве лично значимых выступает сильным внутренним стимулом для формирования активной деятельностной позиции.

Ситуация личного принятия большинством участников эксперимента эксплицированных в содержании спецкурса норм, целей и ценностей, а также адекватная самоорганизация деятельности по их освоению и включению в личный потенциал развития подтверждается не только этим, но всеми результатами данного исследования. Одним из них выступает оценка эффективности форм и методов обучения, в которой, как и во всякой оценке, имплицитно присутствует ценностное отношение (рисунок 2.9):



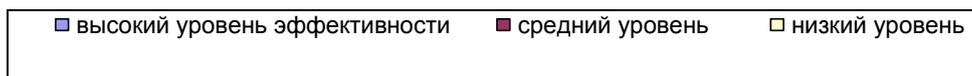
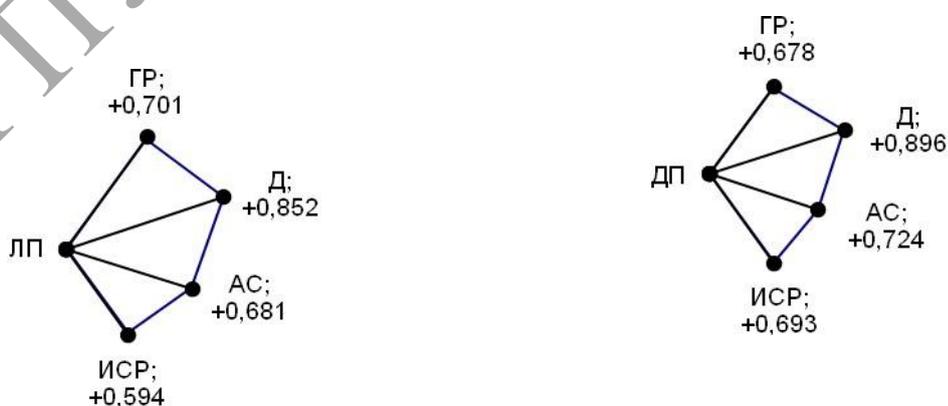


Рисунок 2.9. – Оценка студентами дидактической эффективности применяемых активных форм обучения

По формам обучения в полилоговой коммуникации доминирует мнение о высоком уровне эффективности (от 64 до 89%), здесь индексированные показатели варьируют от 4,27 до 4,79 балла из пяти возможных. Несколько менее эффективной представлялась студентам индивидуальная самостоятельная работа, но и здесь оценка низкой степени эффективности зафиксирована только у трех студентов (таблица И5). Вместе с тем подлинная эффективность определяется способностью той или иной формы (средства) реализовать цели обучения и развития, прежде всего, инициировать процесс формирования адекватных этим целям мышления и деятельности. Поэтому реальная эффективность данных методов может быть установлена только путем исследования степени воздействия этих форм обучения на такие характеристики данного исследования, как осознание и понимание полезности содержания данного спецкурса (в нем эксплицированы нормы, цели и ценности) и деятельностная позиция студентов. Сферы этого влияния изучались на основе коэффициента связи Юла (Q) и представлены в виде корреляционных графов (рисунок 2.10):



ЛП – личная польза; ДП – деятельностная позиция; ГР – групповая работа;

Д – дискуссии, выработка единого мнения; АС – аналитические сбивки;
ИСПР – индивидуальная самостоятельная работа

Рисунок 2.10. – Показатели детерминирующего влияния различных форм обучения на позицию студентов в учебном процессе (граф связей)

Показатели корреляции являются статистическим выражением визуально наблюдаемого воздействия примененных форм обучения на формирование деятельной позиции студентов и через нее в опосредованном виде на все позитивные изменения, зафиксированные в данном анализе. На фоне других форм обучения несколько большей силой воздействия обладали дискуссии и выработка единого мнения (в спорах рождается истина). Но принципиальное значение имеет не степень различий, а то, что все показатели корреляции выражены на уровне $Q > +0,5$, то есть являются статистически значимыми, квалифицирующими общую сферу влияния активных форм и методов как существенную.

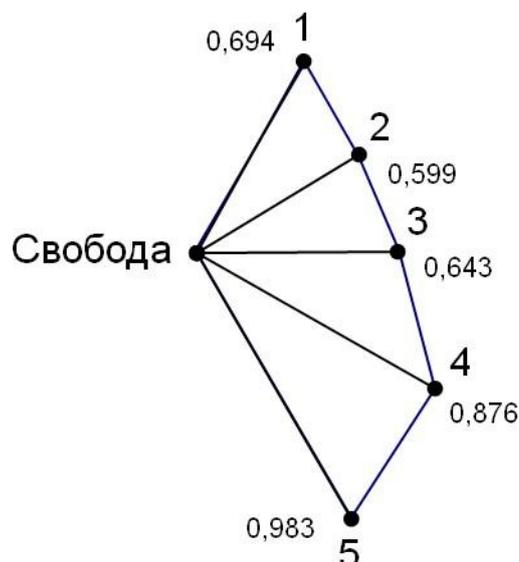
Данные показатели могут выступить аргументацией того факта, что вектор примененной методики обучения был направлен на формирование самосознания, самоактуализации студентов в качестве активных агентов саморазвития. Но в контексте итоговой рефлексии эта гипотеза проверялась также в прямой форме, то есть студентам было предложено оценить степень ориентации условий обучения на инициацию их личной активности и творческой самореализации. 90,9% студентов отметило, что они созданы в полной мере, и 9,1%, что в основном созданы (таблица И2).

Для конкретизации этого общего вывода в контексте итоговой рефлексии были включены два диагностирующих параметра, позволяющие квалифицировать образовательную среду либо по классу личностноразвивающей, либо догматической (схема векторного моделирования В.А. Ясвина) [145]. Критерием оценки выступает занимаемая квалифицированным большинством студентов позиция на пересечении двух векторов: 1) свобода (независимость) – зависимость (подчиненность); 2) активность – пассивность. Специально созданная экспериментальная образовательная среда, абрис которой воспроизводится самооценкой студентов, характеризуется следующим образом (рисунок 2.11):

Рисунок 2.11. – Характеристика образовательной среды и деятельностной позиции студентов (векторная схема)

Преобладание на учебных занятиях чувства свободы для личного самоопределения отметило 82,4%, то есть абсолютное большинство. Свыше 53% студентов в этом пространстве самореализации заняли позицию «активный деятель», около 10% – позицию «наблюдатель» и «исполнитель», которая, как отмечалось, должна быть скорректирована в сторону активной позиции. Для 7,6%, то есть абсолютного меньшинства, доминирующим было чувство подчиненности требованиям (конформизма, зависимости), и здесь примерно половина заняла позицию активного деятеля, а другая – исполнителя и наблюдателя. Массовое накопление показателей в I секторе позволяет характеризовать созданную экспериментальную образовательную среду в качестве личностноразвивающей (основания для векторной схемы: таблицы И9, И10).

Статистическим основанием этого вывода также может выступать комплекс показателей корреляции, определяющих степень воздействия ориентированной на самореализацию образовательной среды на различные характеристики личной позиции студентов. Так, зафиксированы следующие показатели коэффициента связи Юла (Q), фиксирующие силу влияния воздействия фактора «свобода» на ряд результативных признаков (рисунок 2.12):



- 1 □ активность; 2 □ понимание личной полезности содержания учебного курса;
 3 □ удовлетворенность личной деятельностью; 4 □ адаптированность;
 5 □ оценка условий для личной самореализации студентов

Рисунок 2.12. – Сфера влияния образовательной среды на личностную позицию студентов (корреляционный граф)

Все показатели корреляции выражены на уровне $Q > + 0,5$, то есть статистически значимы.

Объективной тенденцией является усложнение содержания образования, следовательно, и наращивание интенсивности режима обучения. Это особо актуализирует эргономическую сторону учебного процесса, прежде всего, нахождение оптимального по объему и сложности содержания обучения, включая в это понятие процессуальные характеристики, то есть отбор эргономических форм и методов обучения. Большинство участников эксперимента оценили режим обучения оптимальным по сложности и вполне соответствующим их психофизиологическим возможностям, прежде всего когнитивным (78,8%). В дополнение к ним 4,5% пожелали, чтобы данный режим был более интенсивным. И только 16,7% студентов сочли режим чрезмерно напряженным (таблица И1), при этом выяснилось, что каждый второй из них занимал позицию исполнителя и наблюдателя, а каждый третий в совместной деятельности предпочитал получать помощь сокурсников. Сила влияния фактора «сложность режима обучения» на позицию студентов весьма существенна. Так, на процесс интериоризации целей и

ценностей содержания обучения (понимание личной полезности) данный режим повлиял на уровне $Q = + 0,791$, на формирование активности – на уровне $Q = + 0,937$, на степень удовлетворенности личной деятельностью – на уровне $Q = + 0,846$. Это предметно выражается в том, что поскольку, по мнению большинства, режим обучения был оптимален, то доминируют высокие уровни всех этих результативных характеристик. Дополнительным доказательством является самооценка психоэмоционального состояния студентов на занятиях. В равных долях они оценили свое настроение как хорошее и отличное.

Разработка и экспериментальная проверка методики подготовки будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования, количественный и качественный анализ полученных данных позволяют сделать следующие выводы:

1. Методика подготовки к процессу педагогического проектирования посвящается переводу студентов со ступени морфологического (проектирование материальной вещи) на ступень социального проектирования (объект – педагогическая деятельность). Основной линией развития личности (мотивационно-потребностной сферы) являются актуализация и удовлетворение потребности в преобразовании массовой педагогической практики в соответствии с релевантными современным запросам персонифицированными образцами классической педагогики.

2. Реализация разработанной методики включает 5 этапов, предусматривающих выполнение следующего ряда последовательных процедур: критический анализ личного опыта участия в массовой педагогической практике; осознание необходимости в ее преобразовании и формирование ценностного отношения к личности и деятельности учителя; отбор персонифицированных образцов педагогической деятельности (поиск предмета потребности в сфере реликтовой педагогической культуры); проектирование будущей педагогической деятельности; оценка личных возможностей достижения созданного образа педагогической деятельности.

3. На всех обозначенных этапах обучения анализ и проектирование педагогической деятельности осуществляются на основе принципиальной схемы проектирования, общей для проектной процедуры как морфологического, так и социального типов. Схема включает:

а) определение целеценностных оснований деятельности, б) обозначение методов работы, в) характеристику отношений между участниками процесса.

4. Одним из условий реализации экспериментальной методики является комплект учебно-методического обеспечения, состоящий из: учебной программы спецкурса «Проектная культура педагога»;

технологического план-графика организации и проведения занятий по спецкурсу; диагностических материалов, предметно выраженных в анкетах, бланках итоговой рефлексии; блок-конспекта, включающего информационные материалы, систему заданий для индивидуальной и групповой работы, структурно-логические схемы, тематику и алгоритм педагогического проектирования.

5. Эффективность методики проверялась в ходе педагогического эксперимента, в котором приняло участие 140 будущих учителей трудового обучения (по 70 человек в контрольной и экспериментальной группах). В качестве зависимых переменных рассматривались такие показатели, как: профессиональная идентичность, проектная культура и деятельностная позиция участников эксперимента. Полученные результаты свидетельствуют о фронтальном характере и статистической значимости произошедших позитивных изменений по всем выделенным переменным.

6. Использование методики оказывает существенное положительное влияние на состояние когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов профессиональной идентичности будущих педагогов. По когнитивному компоненту имеют место статистически

значимые ($\chi^2_{эмт.} = 17,200$ при $\chi^2_{кр.} = 9,488$) улучшения осведомленности о сущности осваиваемой профессии. Кроме того, произошли существенные изменения в представлениях студентов об идеально-нормативной модели личности учителя и содержания его профессиональной деятельности (по критерию

Стьюдента $t_{эмт.} = 3,06$ при $t_{кр.} = 2,02$). По аффективному компоненту, отраженному в уровне удовлетворенности выбором профессии,

2 зафиксирован

динамический сдвиг на уровне $\chi^2_{эмт.} = 23,870$ против

2

$\chi^2_{кр.} = 7,815$. По поведенческому компоненту у большинства участников

эксперимента сформированы адекватные намерения на работу по избранной

2 2

специальности,

выраженные показателями $\chi^2_{эмт.} = 22,190$ при $\chi^2_{кр.} = 9,488$.

При этом отмеченные успехи подкрепляются эффектом системности, то есть наличием взаимосвязей между всеми характеристиками

профессиональной идентичности, коэффициент сопряженности выражен в интервале от $\Phi = 0,538$ до $\Phi = 0,608$.

7. Экспериментальная проверка разработанной методики подтверждает ее эффективность относительно развития проектной культуры студентов. Значительно повысилась потребность будущих учителей в творческом поиске и профессиональном росте как залого овладения педагогической (в том числе, проектной) культурой. Большинство студентов пришло к убеждению о необходимости позитивных преобразований массовой педагогической практики

(динамический сдвиг на уровне $\chi^2_{эмт.}$ χ^2 30,668 против $\chi^2_{кр.}$ χ^2 7,815).

Значительно возросло понимание роли педагога как субъекта проектной деятельности (опережение по сравнению с другими факторами выражено на уровне $\chi^2_{эмт.}$ χ^2 3,18 против $\chi^2_{кр.}$ χ^2 1,64). Существенно изменилось мнение о приоритетных объектах проектирования, на первое место выдвинуты цели и ценности образования (до эксперимента – материально-техническое оснащение). Осознана необходимость самосовершенствования

($\chi^2_{эмт.}$ χ^2 15,311 против $\chi^2_{кр.}$ χ^2 5,991). Во всех экспериментальных группах доминируют показатели высокого уровня успешности освоения большинством (67–88%) студентов основ проектирования социального типа.

8. Выявлен значительный дидактический потенциал предложенной методики относительно направленности на формирование у студентов деятельностной позиции. У большинства будущих учителей понимание полезности спецкурса «Проектная культура педагога» сопряжено с

удовлетворением собственным участием в его работе ($\chi^2_{эмт.}$ χ^2 11,040

χ^2 против $\chi^2_{кр.}$ χ^2 3,841). В условиях свободного личностного самоопределения свыше 73% будущих учителей (абсолютное большинство) заняли позицию активного деятеля.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании проведенного исследования, подтвердившего и уточнившего выдвинутую гипотезу, можно сделать следующие выводы.

1. Разработана теоретическая модель квалификации учителя трудового обучения с учетом роли и места педагогического проектирования в его профессиональной деятельности. Важным квалификационным требованием учителя выступает владение проектированием как культурной формой инноваций в образовании. Учитывая гуманистический характер деятельности учителя, целесообразно вести речь о его проектной культуре, выступающей в качестве существенной части культуры педагогического труда. Это обуславливает включение в теоретическую модель квалификации учителя трудового обучения следующих параметров: характеристики педагогической и проектной культуры, профессионального сознания и степени профессионализма. Проектная культура определена как часть педагогической культуры, характеристика творческой активности учителя, показатель успешности его управленческой деятельности. Уровни развитости проектной культуры зависят от типа (морфологический – проектирование материальной вещи, социальный – проектирование педагогической деятельности, экзистенциальный – проектирование своего «Я») и способа (по образцу (прототипу), по сконструированному образцу, без образца) проектирования, доступных педагогу. Данная модель выступает в качестве целевого ориентира подготовки будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования и позволяет рассматривать процесс становления специалиста в динамике, где рост квалификации учителя трудового обучения осуществляется на основе качественных изменений показателей педагогической и проектной культуры, обуславливающих созревание профессионального сознания. Всего выделено пять уровней квалификации учителя трудового обучения, соответствующих массовому, достаточному, среднему, высокому и высшему уровням педагогической культуры.

2. Научно-методологически обосновано, что основой подготовки к процессу педагогического проектирования является процесс профессиональной идентификации будущего учителя трудового обучения. Это обусловлено возможностью и целесообразностью соотнесения ступеней профессиональной идентичности с уровнями владения проектной культурой. В частности, культурная ступень профессиональной идентичности, ориентированная на духовные ценности педагогического сообщества в виде персонифицированного образца, соответствует этапу овладения социальным проектированием по образцу. В этом случае учебно-воспитательный процесс строится на основаниях культурологического подхода, что предполагает смещение акцентов с сугубо функциональной подготовки на духовно-нравственное становление личности будущего учителя трудового обучения, его ориентацию на лучшие образцы педагогической культуры. Обозначенный подход

конкретизируют принципы: представленности в процессе обучения различных типов сред жизнедеятельности, соучастного творческого взаимодействия, смещения акцента с передачи знаний на организацию деятельности студентов, восхождения к жизненному опыту студентов.

3. Разработана методика подготовки будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования, которая нацелена на актуализацию и удовлетворение потребности в преобразовании массовой педагогической практики в соответствии с релевантными современным запросам персонифицированными образцами классической педагогики. Реализация разработанной методики включает пять этапов, предусматривающих выполнение следующего ряда последовательных процедур: критический анализ личного опыта участия в массовой педагогической практике; осознание необходимости в ее преобразовании и формирование ценностного отношения к личности и деятельности учителя; отбор персонифицированных образцов педагогической деятельности; проектирование будущей педагогической деятельности; оценка личных возможностей достижения созданного образа педагогической деятельности. Для осуществления операций на всех обозначенных этапах выделен принципиальный алгоритм проектной деятельности, отражающий общность морфологического и социального проектирования, включающий в свой состав три основных шага: определение целеценностных оснований; обозначение предлагаемых к использованию методов работы; характеристику отношений между участниками деятельности.

4. Для реализуемости методики подготовки будущих учителей трудового обучения к процессу педагогического проектирования разработан и экспериментально апробирован комплект учебнометодического обеспечения, направленный на организацию продуктивных способов деятельности преподавателя (учебная программа спецкурса «Проектная культура педагога»; технологический план-график организации и проведения занятий по спецкурсу; диагностические материалы, предметно выраженные в анкетах, бланках итоговой рефлексии) и студентов (блок-конспект, включающий информационные материалы, систему заданий для индивидуальной и групповой работы, структурно-логические схемы, тематику и алгоритм педагогического проектирования).

5. Экспериментальная проверка разработанной методики подтверждает ее эффективность по всем выделенным показателям (профессиональной идентичности, проектной культуры и деятельностной позиции). Установлено, что имеют место существенные положительные изменения когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов профессиональной идентичности будущих учителей трудового обучения, что выражается в росте осведомленности о сущности осваиваемой

профессии и характеристиках личности и деятельности учителя (когнитивный компонент), увеличении уровня удовлетворенности выбором профессии (аффективный компонент), сформированности намерений работать по избранной специальности (поведенческий компонент). Выявлено, что во всех экспериментальных группах доминируют показатели высокого уровня успешности освоения большинством (67–88%) студентов основ педагогического проектирования. Повысилась потребность будущих учителей в творческом поиске и профессиональном росте, убежденность в необходимости позитивных преобразований массовой педагогической практики, возросло понимание роли педагога как субъекта проектной деятельности, изменилось мнение о приоритетных объектах проектирования, осознана необходимость самосовершенствования. Значительный дидактический потенциал предложенной методики выявлен относительно направленности на формирование у студентов деятельностной позиции. 73% будущих учителей трудового обучения заняли позицию активного деятеля.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют модернизировать содержание вузовской подготовки будущих учителей трудового обучения с целью совершенствования их профессионального образования.

Реальные методические разработки в виде учебной программы спецкурса «Проектная культура педагога», технологического план-графика спецкурса, блок-конспекта могут быть использованы в различных вузах в процессе подготовки будущих учителей трудового обучения. Кроме того, интегративный характер деятельности педагогов-инженеров позволяет использовать данные материалы и в процессе их вузовской подготовки.

Полученные данные позволяют ученым и практикам в области профессионального образования использовать имеющиеся результаты для дальнейшего изучения вопросов по проблеме интеграции профессиональной подготовки учителей трудового обучения и формирования у них проектной культуры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллина, О.А. Мониторинг качества профессиональной подготовки / О.А. Абдуллина // Высш. образование в России. – 1998. – № 3. – С. 35–39.
2. Аксенова, Л.Н. Подготовка педагогов к реализации управленческой функции / Л.Н. Аксенова // Народная асвета. – 2008. – № 10. – С. 3–7.
3. Аксенова, Л.Н. Содержание и организация методической работы в профессиональном учебном заведении / Л.Н. Аксенова. – Минск: РИПО, 2003. – 76 с.
4. Аминов, Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей / Н.А. Аминов // Вопр. психологии. – 1995. – № 5. – С. 5–17.
5. Анисимов, О.С. Гегель: мышление и развитие (путь к культуре мышления) / О.С. Анисимов. – М.: Изд-во «Агро-Вестник» АМБ-агро, 2000. – 800 с.
6. Анисимов, О.С. Дух и духовность: рефлексивно-виртуальная версия неогегельянца / О.С. Анисимов. – М.: Путь, 2001. – 114 с.
7. Анисимов, О.С. Духовные основы проектирования образовательного процесса / О.С. Анисимов // Инновации в образовании. – 2001. – № 3. – С. 11–25.
8. Анисимов, О.С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая / О.С. Анисимов. – Минск: УП «Технопринт», 2002. – 788 с.
9. Бабкина, Т.А. Организационно-педагогические основы образцов педагогической деятельности в научно-методической работе образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Бабкина; Бел. гос. ун-т. – Минск, 2001. – 21 с.
10. Бакланенко, Л.Н. Роль выпускающей кафедры в формировании инженера-педагога / Л.Н. Бакланенко, С.А. Иващенко // Технические вузы – республике: материалы Междунар. 52-й науч.-техн. конф. профессоров, преподавателей, научных работников, аспирантов и студентов БГПА. – Минск, 1997. – Ч. 7. – С. 81.
11. Башмаков, М.И. Конструирование информационных сред / М.И. Башмаков, С.П. Поздняков, Н.А. Резник // Школьные технологии. – 2000. – № 5. – С. 221–243.

12. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриальнопедагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.

13. Белоус, А.А. Формирование обобщенных конструкторских умений у будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Белоус; Челяб. гос. ун-т. – Челябинск, 1993. – 17 с.

14. Беляева, О.А. Некоторые пути совершенствования подготовки инженеров-педагогов / О.А. Беляева, С.В. Булавкин // Состояние и перспективы развития науки и подготовки инженеров высокой квалификации в Белорусской государственной политехнической академии: материалы Междунар. 51-й науч.-техн. конф. профессоров, преподавателей, научных работников, аспирантов и студентов БГПА, посвященной 75-летию Белорусской государственной политехнической академии. – Минск, 1995. – Ч.2. – С.168–169.

15. Бержак, В.М. Комплексное проектирование трудовых процессов:

учеб. пособие / В.М. Бержак, В.М. Побегайлов. – Николаев, 1992. – 53 с.

16. Беспалько, В.П. Не пора ли менять стратегию образования? / В.П. Беспалько // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 87–95.

17. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М-во образования России. Ин-т проф. образования. – М., 1995. – 336 с.

18. Беспалько, В.П. Программированное обучение: Дидакт. основы / В.П. Беспалько. – М.: Высш. шк., 1970. – 300 с.

19. Богословский, В.И. Информационно-образовательное пространство или информационно-образовательный хронотоп / В.И. Богословский, В.А. Извозчиков, М.Н. Потемкин // Наука и школа. – 2000. – № 5. – С. 25–31. 20. Большой толковый психологический словарь. Ребер Артур

(Penguin). Т. 2 (П – Я); пер. с англ. – М.: Веге, АСТ. – 560 с.

21. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностноориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.

22. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.

23. Борейша, И.А. Проблемы подготовки инженерно-педагогических и рабочих кадров в Республике Беларусь / И.А. Борейша, Л.И. Летковский // Инженерно-педагогическое образование: история, проблемы, перспективы: материалы науч.-практ. конф., посвящ. 30-летию инженерно-педагогического образования в Республике Беларусь, Минск, 21–22 окт. 1994 г. / БГПА. – Минск, 1994. – С. 19–22.

24. Бочаров, Г.Н. Реализация принципа сознательности и активности в обучении при изучении технических дисциплин / Г.Н. Бочаров // Удасканаленне падрыхтоўкі настаўнікаў абслуговай працы: зб. арт. / МДП. – Мазыр, 1997. – С. 19–20.

25. Валицкая, А.П. Российское образование: модернизация и свободное развитие / А.П. Валицкая // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 3–7.

26. Васюта, В.А. Взаимосвязь педагогической и технической деятельности в системе образования / В.А. Васюта // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 11. – С. 52–60.

27. Видт, И.Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы / И.Е. Видт // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 3–7.

28. Вишнякова, Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: монография: в 2 т. / Н.Ф. Вишнякова. – 2-е изд., доп. и переработ. – Минск: ООО «Дэбор», 1998. – Т. 1. – 242 с.

29. Волченкова, Л.К. Научно-методическое обеспечение процесса педагогического проектирования многоступенчатой подготовки специалистов / Л.К. Волченкова. – Минск: Нац. ин-т образования, 1999. – 284 с.

30. Гаруля, Н.А. Формирование интеллектуальных умений у студентов педвуза – будущих учителей труда на основе их политехнической подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Гаруля; Ин-т общего образования. – М., 1993. – 17 с.

31. Гегель, Г.В. Работы разных лет: в 2 т. / Г.В. Гегель. – М.: Мысль, 1970. – Т. 1. – 671 с.

32. Гершунский, Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 3–12. 33. Гинецинский, В.И. Знание как категория педагогики: Опыт

педагогической когнитологии / В.И. Гинецинский. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 144 с.

34. Гоноболин, Ф.Н. Книга об учителе / Ф.Н. Гоноболин. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.

35. Гончарова, С.Ж. Содержание и структура методической деятельности в педагогической системе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Ж. Гончарова; Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 1997. – 18 с.

36. Гриневич, Е.А. Педагогические аспекты использования педагогических технологий / Е.А. Гриневич // Образовательные технологии в подготовке специалистов: сб. науч. ст. (по итогам работы МНПК, Минск, 20–21 марта 2003 г.): в 5 ч. / М-во образования РБ, Учреждение образования «Минский государственный высший радиотехнический колледж»; под ред. Н.А. Цырельчука. – Минск, 2003. – Ч. 2. – С. 45–50.

37. Громько, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (Теоретикопрактическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю.В. Громько. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.

38. Громько, Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громько. – М.: Моск. акад. развития образования. Столич. методол. ун-т, 1996. – 545 с.

39. Громько, Ю.В. Проектное сознание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления / Ю.В. Громько. – М.: Ин-т учебника Paidea, 1997. – 560 с.

40. Гузеев, В.В. К построению формализованной теории образовательной технологии: целевые группы и целевые установки / В.В. Гузеев // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 3–10.

41. Давидович, В.С. Сущность культуры / В.С. Давидович, Ю.А. Жданов. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского ун-та, 1979. – 269 с.

42. Дегтярева, С.С. Некоторые вопросы методической подготовки учителя технологии / С.С. Дегтярева, С.Е. Дурнев // Научноисследовательская и методическая работа в средних и высших учебных заведениях: проблемы, поиски, решения: сб. науч. ст. (по итогам работы Междунар. науч.-практ. конф. «Научно-исследовательская и методическая работа в учебных заведениях нового типа как средство профессионального совершенствования педагогов», Минск, 14–15 мая 1997 г.) / под ред. А.П. Сманцера. – Минск, 1997. – С. 220–223.

43. Дружинин, В.П. Развитие и диагностика интеллектуальных способностей / В.П. Дружинин // Прикладная психология. – 1998. – № 3. – С. 25–31.

44. Жак, В.Г. Педагогическая направленность подготовки инженеров-педагогов / В.Г. Жак // Технические вузы – республике: материалы Междунар. 52-й науч.-техн. конф. профессоров, преподавателей, научных работников, аспирантов и студентов БГПА, Минск, 1997 г. / БГПА. – Минск, 1997. – Ч. 7. – С. 80.

45. Жук, А.И. Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. – Минск: Ин-т повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования, 1994. – 96 с.

46. Зайиров, К.А. Политические основы формирования конструкторско-технологических знаний и умений у будущих учителей труда с применением компьютерной техники: автореф. дис. ... канд. пед. наук:

13.00.01 / К.А. Зайиров; Ташкент. гос. пед. ин-т им. Низами. – Ташкент, 1994. – 21 с.

47. Запесоцкий, А.С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности / А.С. Запесоцкий // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 3–8.

48. Захарченко, Е.Ю. Становление педагогической культуры молодого учителя / Е.Ю. Захарченко // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 45–50.

49. Иващенко, С.А. К вопросу о качестве подготовки инженеров-педагогов / С.А. Иващенко // Инженерно-педагогическое образование: история, проблемы, перспективы: материалы науч.-практ. конф., посвящ. 30-летию инженерно-педагогического образования в Республике Беларусь, Минск, 21–22 окт. 1994 г. / БГПА. – Минск, 1994. – С. 29–30.

50. Ильенков, Э.В. Проблема идеального / Э.В. Ильенков // Вопр. философии. – 1979. – № 7. – С. 145–158. 51. Ильинский, А.М. Основы конструирования и проектирования:

конспект лекций для инж.-экон. спец.: в 3 ч. / А.М. Ильинский, А.С. Периков. – СПб.: Изд-во СПб ИЭИ, 1992. – Ч. 1. – 34 с.

52. Исаев, Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // *Вопр. психологии.* – 2000. – № 3. – С. 57–65.

53. Калашников, А.Ю. О необходимости спецкурса «Народные ремесла в трудовой подготовке школьников» для всех факультетов трудового и профессионального обучения / А.Ю. Калашников // *Удасканаленне падрыхтоўкі настаўнікаў абслуговай працы: зб. арт. / МДП.* – Мазыр, 1997. – С. 49.

54. Карабанаў, І.А. Падрыхтоўка студэнтаў педагагічных ВНУ да авалодання якасцямі настаўніка працоўнага навучання / І.А. Карабанаў, П.І. Леўкавец, В.А. Юдзіцкі // *Адукацыя і выхаванне.* – 1996. – № 10. – С. 68–71.

55. Кларин, М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // *Педагогика.* – 2000. – № 7. – С. 12–18.

56. Кларин, М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании / М.В. Кларин // *Педагогика.* – 1996. – № 2. – С. 14–21.

57. Клименко, В.А. Развитие профессионального образования в условиях социально-экономических преобразований в Беларуси: дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.04 / В.А. Клименко. – Ин-т социологии АН Беларуси. – Минск, 1997. – 185 л.

58. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.

59. Коваль, В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Коваль. – М.: Наука, 1988. – 192 с.

60. Краткий словарь по социологии / под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; сост. Э.М. Коржева, М.Ф. Наумова. – М.: Политиздат, 1988. – 479 с.

61. Крылова, Н.Б. Культурная деятельность подростка: альтернативный подход / Н.Б. Крылова // *Шк. технологии.* – 2000. – № 5. – С. 69–91.

62. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Нар. образование, 2000. – 269 с.

63. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1970. – 114 с.

64. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психолог.

Структура деятельности учителя и формирование его личности /

Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 184 с.

65. Куницкая, Ю.И. Модель квалификации учителя русского языка / Ю.И. Куницкая // Теоретические модели современных педагогических явлений: исследования молодых ученых: сб. науч. тр.: в 2 ч. / М-во образования РБ, Акад. последиplomного образования; под ред.

Б.В. Пальчевского. – Минск, 1999. – Ч. 1. – С. 183–198.

66. Куницкая, Ю.И. Повышение квалификации педагогов в процессе проектирования / Ю.И. Куницкая; под ред. Б.В. Пальчевского. – Минск: Технопринт, 2001. – 216 с.

67. Куницкая, Ю.И. Повышение уровня квалификации педагогов-предметников в процессе освоения проектной деятельности (На примере работы с учебными программами): автореф. дис. ... канд. пед. наук:

13.00.01 / Ю.И. Куницкая; Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2001. – 21 с.

68. Лазарев, В.С. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования / В.С. Лазарев, Н.В. Конопина // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 12–18.

69. Лазарев, В.С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования / В.С. Лазарев, Н.В. Конопина // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 27–34.

70. Латыш, Н.И. Образование на рубеже веков / Н.И. Латыш. – 2-е изд., доп. – Минск: НИО, 2000. – 215 с.

71. Лашук, А.Д. Моделирование специалиста-профессионала (методолого-педагогический аспект) / А.Д. Лашук. – Минск: БАТУ, 1997. – 137 с.

72. Левина, М.М. Основы технологии профессионального педагогического образования / М.М. Левина; М-во образования Рос. Федерации. Моск. гос. пед. ун-т; М-во образования Респ. Беларусь. Акад. последиplom. образования. – Минск, 1998. – 344 с.

73. Левко, А.И. Проблема ценности в системе образования / А.И. Левко, Л.В. Ахмерова. – Минск: НИО, 1992. – 80 с.

74. Лейбниц, Г.В. Сочинения: в 4 т. / Г.В. Лейбниц. – М.: Мысль, 1982. – Т. 1. – 636 с.

75. Лекторский, В.А. Идеалы и ценности гуманизма /

В.А. Лекторский // Вопр. философии. – 1994. – № 6. – С. 22–28.

76. Ленк Ханс. Трудовая этика: неизбежность перемен? / Ленк Ханс // Человек. – 1998. – № 5. – С. 35–41.

77. Лешкевич, М.Л. О некоторых неотложных проблемах подготовки учителей трудового обучения / М.Л. Лешкевич // Удасканаленне падрыхтоўкі настаўнікаў абслуговай працы: зб. арт. / МДП. – Мазыр, 1997. – С. 71.

78. Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Прометей: ООО «Юрайт», 1998. – 462 с.

79. Маркарян, Э.С. О генезисе человеческой деятельности и культуры / Э.С. Маркарян. – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1973. – 143 с.

80. Марков, А.П. Кризис идентичности и ресурсы гуманитарного образования / А.П. Марков // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 12–17.

81. Маркова, А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63. 82. Масюкова, Н.А. Проектирование в образовании / Н.А. Масюкова; под ред. Б.В. Пальчевского. – Минск: Технопринт, 1999. – 288 с.

83. Масюкова, Н.А. Рефлексивное описание технологии повышения квалификации участников программы «Первый шаг» / Н.А. Масюкова, Б.В. Пальчевский // Образовательные технологии повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров: материалы Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 19–21 нояб. 1997 г. / М-во образования. Респ. Беларусь. Акад. последиплом. образования. – Минск, 1997. – С. 71–91.

84. Махмутов, М.И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины ослабления / М.И. Махмутов // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 91–100.

85. Мацкевич, В.В. Полемические этюды об образовании / В.В. Мацкевич. – Лиепая: Изд-во О. Авгутовской, 1993. – 288 с.

86. Непомнящая, Н.И. Ценностность как личностное основание: Типы. Диагностика. Формирование / Н.И. Непомнящая. – М.: Моск. психолого-социал. ин-т. – Воронеж: НПО «Модек», 2000. – 170 с.

87. Никандров, Н.Д. Ценности как основа целей воспитания / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3–10.

88. Никитаев, В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования / В. Никитаев // Высшее образование в России. – 1997. – №1. – С. 34–44.
89. Орлов, В.И. Активность и самостоятельность учащихся / В.И. Орлов // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 44–48.
90. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопр. психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
91. Об образовании в Республике Беларусь: Закон Республики Беларусь, 29 окт. 1991 г., № 1202-ХП: в ред. Закона от 19 марта 2002 г. № 95-3 // Высшее образование Республики Беларусь: нормативно-правовое регулирование: сб. нормат.-прав. актов / ГУО «Респ. ин-т высш. шк.»; сост.: Н.С. Клишевич [и др.]. – Минск, 2006. – С. 5–25.
92. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность – 1-02/06/02 Технология (по направлениям). Дополнительная специальность: ОСРБ 1-02/06/02-2008. – Введ. 12.06.08. – Минск: М-во образования РБ, 2008. – 81 с.
93. Образовательный стандарт. • Высшее образование. Специальность П.03.02.00 Трудовое обучение: РД РБ 02100.5.034-98. – Введ. 30.12.1998. – Минск: М-во образования РБ, 1998. – 39 с.
94. Оспенникова, Е.В. Информационно-образовательная среда и методы обучения / Е.В. Оспенникова // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 31–43.
95. Пальчевский, Б.В. Квалификация деятельности педагога. Основания и рефлексия экспериментального проектирования / Б.В. Пальчевский, Н.А. Масюкова // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 1. – С. 39–48; № 2. – С. 71–79; № 3. – С. 84–97; № 4. – С. 71–80; № 5. – С. 59–66.
96. Педагогическая концепция перестройки последипломного образования / подгот. О.С. Анисимов. – Вып. 13: Технологические средства педагогической деятельности в последипломном образовании. – М.: РУ ВНИИМ, 1992. – 61 с.

97. Песоцкий, Ю.С. Высокотехнологическая образовательная среда учебных заведений: теоретическая модель / Ю.С. Песоцкий. – М.: Педагогика, 2002. – 96 с.

98. Петрик, В.В. Проблемы подготовки инженерно-педагогических кадров технических вузов / В.В. Петрик // Технические вузы – республике: материалы Междунар. 52-й науч.-техн. конф. профессоров, преподавателей, научных работников, аспирантов и студентов БГПА, Минск, 1997 г. / БГПА. – Минск, 1997. – Ч. 7. – С. 73.

99. Плевко, А.А. Групповое обучение как фактор развития коммуникативных умений будущих инженеров-педагогов / А.А. Плевко // Образовательные технологии в подготовке специалистов: сб. науч. ст.: в 5 ч. (по итогам работы МНПК, Минск, 20–21 марта 2003 г.) / М-во образования РБ, Учреждение образования «Минский государственный высший радиотехнический колледж»; под ред. Н.А. Цырельчука. – Минск: МГВРК, 2003. – Ч. 2. – С. 132–137.

100. Полищук, Л.Н. Диагностическое обеспечение процесса становления функционально-технологической грамотности специалистов / Л.Н. Полищук // Образовательные технологии в подготовке специалистов: сб. науч. ст. (по итогам работы МНПК, Минск, 20–21 марта 2003 г.): в 5 ч. / М-во образования РБ, Учреждение образования «Минский государственный высший радиотехнический колледж»; под ред. Н.А. Цырельчука. – Минск: МГВРК, 2003. – Ч. 4. – С. 72–80.

101. Полищук, Л.Н. Оценка дидактической эффективности процесса формирования функциональной технологической грамотности как средства профессионального самоопределения учащихся (педагогический эксперимент) / Л.Н. Полищук // Образовательные технологии в подготовке специалистов: сб. науч. ст. (по итогам работы МНПК, Минск, 20–21 марта 2003 г.): в 5 ч. / М-во образования РБ, Учреждение образования «Минский государственный высший радиотехнический колледж»; под ред. Н.А. Цырельчука. – Минск: МГВРК, 2003. – Ч. 4. – С. 80–87.

102. Проблемы профессиональной компетентности кадров образования: содержание и технологии аттестации: учеб.-метод. пособие (эксперим. вариант) / М-во образования и науки Республики Беларусь. Ин-т повышения квалификации и переподготовки работников и специалистов образования; авт.-сост. А.И. Жук, Н.Н. Кашель, Л.С. Черняк; под ред. А.И. Жука. – Минск, 1996. – 242 с.

103. Проектирование // Большая Советская Энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1975. – Т. 21. – С. 39.

104. Рабочая книга социолога / отв. ред. Г.В. Осипов. – М.: Наука, 1976. – 511 с.
105. Развитие и диагностика способностей / отв. ред.
В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1991. – 181 с.
106. Раппапорт, А.Г. Границы проектирования / А.Г. Раппапорт // Вопр. методологии. – 1991. – № 1. – С. 19–39.
107. Рац, М.В. Концепция обеспечения безопасности / М.В. Рац, Б.Г. Слепцов, Г.Г. Копылов. – М.: Касталь, 1995. – 84 с.
108. Ротмирова, Е.А. Дидактические особенности освоения учащимися 5-7 классов элементов проектной деятельности на уроках технологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.А. Ротмирова; Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2008. – 21 с.
109. Рубинштейн, С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Психология индивидуальных различий: Тексты / под ред. Ю.Б. Гилленрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 59–68.
110. Савенок, П.И. Разработка и применение автоматизированных учебных курсов при подготовке инженерно-педагогических кадров: технологические аспекты / П.И. Савенок, Е.И. Сафанков, А.И. Гридюшко // Тэхнал. адукацыя. – 1999. – № 4. – С. 120–127.
111. Саранцев, Г.И. Функции задач в процессе обучения / Г.И. Саранцев, Е.Ю. Миганова // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 19–24.
112. Свинина, Н.Г. Жизненный опыт учащихся в контексте личностно ориентированного образования / Н.Г. Свинина // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 27–31.
113. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций / Ю.В. Сенько. – М.: Издат. центр «Academia», 2000. – 232 с.
114. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб: Изд-во Социально-психологического центра, 1996. – 332 с.
115. Силина, С.Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах / С.Н. Силина // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 47–53.

116. Слободчиков, В.И. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов / В.И. Слободчиков // Экспертиза образовательных проектов: материалы Междунар. науч.-метод. конф. «Повышение квалификации в развивающемся образовательном пространстве: инновационные модели учебного процесса», Минск, 19–21 нояб. 1996 г. / М-во образования РБ, Акад. последиплом. образования; под ред. М.А. Гусаковского, Б.В. Пальчевского. – Минск, 1997. – С. 23–37.

117. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19. 00. 01; 19. 00. 07 / В.И. Слободчиков; Рос. акад. образования. – М., 1994. – 78 с.

118. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

119. Слободчиков, В.И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопр. психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.

120. Словарь прикладной социологии / сост. К.В. Шульга; редкол.: Г.П. Давидюк [и др.]. – Минск: Университетское, 1984. – 317 с.

121. Смолякова, О.Ф. Становление субъекта технологического образования в вузе в процессе педагогического проектирования (на примере подготовки учителей технологии): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Ф. Смолякова; РИПО. – Минск, 2004. – 21 с.

122. Снопкова, Е.И. Сущностные характеристики разработки и описания технологии повышения квалификации работников образования / Е.И. Снопкова // Теоретические модели современных педагогических явлений: исследования молодых ученых: сб. науч. тр.: в 2 ч. / под ред. Б.В. Пальчевского. – Минск: Технопринт, 2000. – Ч. 2. – С. 171–186.

123. Социология / Г.В. Осипов (рук. авт. кол.), Ю.П. Коваленко, Н.И. Щипанов, Р.Г. Яновский. – М.: Мысль, 1990. – 446 с.

124. Толипов, У.К. Методика применения тренажеров в подготовке учителей трудового обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / У.К. Толипов; Рос. акад. образования. Ин-т средств образования. – М., 1993. – 18 с.

125. Трубина, Л.Н. Формирование индивидуально-творческих умений в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей труда (В сред. спец. учеб. заведениях): автореф. дис. ... канд. пед. наук:

13.00.08 / Л.Н. Трубина; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 1998. – 18 с.

126. Трусов, В.П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов: по материалам зарубежных экспериментальных работ / В.П. Трусов; под ред. В.А. Ядова, Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1980. – 144 с.

127. Тургунов, С.Т. Методические основы построения пропедевтического курса «Средства технического и обслуживающего труда» для студентов индустриально-педагогических факультетов педвузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.Т. Тургунов; Моск. гос. пед. ун-т им. В.И. Ленина. – М., 1993. – 15 с.

128. Тюков, А.А. Категориальные основания антропологии / А.А. Тюков // Вопр. методологии. – 1994. – № 3–4. – С. 7–21.

129. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

130. Фрумин, И.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») / И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин // Вопр. психологии. – 1993. – № 1. – С. 24–32.

131. Цырельчук, Н.А. Инженерно-педагогическое образование как стратегический ресурс развития профессиональной школы: монография / Н.А. Цырельчук. – Минск: МГВРК, 2003. – 400 с.

132. Цырельчук, Н.А. Педагогическая технология: от методологии до образовательной практики / Н.А. Цырельчук // Образовательные технологии в подготовке специалистов: сб. науч. ст. (по итогам работы МНПК, Минск, 20–21 марта 2003 г.): в 5 ч. / М-во образования РБ, Учреждение образования «Минский государственный высший радиотехнический колледж»; под ред. Н.А. Цырельчука. – Минск: МГВРК, 2003. – Ч. 2. – С. 3–16.

133. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании: учеб. пособие / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1995. – Ч. 1: Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – 544 с.

134. Шеллинг, Ф. В. Сочинения: в 2 т. / Ф.В. Шеллинг. – М.: Мысль, 1989. – Т. 2. – 636 с. 135. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – Л.: Наука, 1966. – 299 с.

136. Щедровицкий, Г.П. Педагогика и логика: сб. / Г.П. Щедровицкий [и др.]. – М.: Касталь, 1993. – 414 с.

137. Щедровицкий, Г.П. Философия. Наука. Методология /

Г.П. Щедровицкий; ред.-сост.: А.А. Пископель, В.Р. Рокитянский, Л.П. Щедровицкий. – М.: Шк. **Культ.** Политики, 1997. – 656 с.

138. Щур, С.Н. Педагогическая практика как средство профессиональной подготовки студентов инженерно-педагогических специальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Н. Щур; Национальный ин-т образования. – Минск, 1998. – 20 с.

139. Щур, С.Н. Педагогическая практика как важный фактор подготовки будущих специалистов в вузе / С.Н. Щур, Л.М. Щур // Удасканаленне падрыхтоўкі настаўнікаў абслуговай працы: зб. арт. / МазДПП. – Мазыр, 1997. – С. 111–114.

140. Юдина, Е.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании / Е.Г. Юдина // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 1. – С. 89–100.

141. Якиманская, И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // Вопр. психологии. – 1994. – № 2. – С. 64–76.

142. Якиманская, И.С. Разработка технологий **лично**
ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопр. психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

143. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты / В.А. Якунин. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1988. – 160 с.

144. Янцем, Э.И. Изучение и использование информатики и вычислительной техники как средство политехнической подготовки учителя трудового обучения в педвузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Э.И. Янцем; Рос. акад. образования. Ин-т проф. самоопределения молодежи. – М., 1995. – 18 с.

145. Ясвин, В.А. Психологическое моделирование образовательных сред / В.А. Ясвин // Психологический журнал. – 2000. – № 4. – С. 79–88.

146. Ansfield, P.I. User-Oriented Computing Procedure for Computing and Generating Examinations / P.I. Ansfield // Educational Technology. – 1973. – Vol. 13, № 3. – P. 13.

147. Berg, P. Computers and the Future of Education / P. Berg, W. Bramble // AEDS Journal. Fall-Winter. – 1983. – Vol. 17, № 1-2. – P. 101–108.

148. Berger, P. The Homeless Mind. Modernization and Consciousness / P. Berger, B. Berger, H. Kellner. – NY., 1971. – P. 3.

149. Ehrmann, S.C. Technology in Higher Learning. A Third Revolution / S.C. Ehrmann // EducomReview. – 1999. – Vol. 35, № 5.

150. Habermas, J. The Theory of Communicative Action. Vol. 1. Reason and Rationalization of Society / Jurgen Habermas. – Boston: Beacon Press, 1995.

151. Habermas, J. Toward a Critique of the Theory of Meaning / Jurgen Habermas // Post metaphysical Thinking Philosophical Essays. – [S.I.]: Polity Press, 1995. – P. 68–70.

152. Inkeles, A. Becoming modern: Individual change in six developing countries, XIV / A. Inkeles, D.H. Smith. – London: Heineman, 1974. – 437 p.: ill.

153. Kasakewitsch, W.M. Ubungssystem fur Elektrotechnik in den oberen Klassen / W.M. Kasakewitsch // Jahrbuch 1971. – Berlin: Volk und Wissen, 1972. – S. 383–388.

154. Lakkala, M. The pedagogical design of technology enhanced collaborative learning / Minna Lakkala [Electronic resource]. – 2007. – Mode of access: <http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning>. – Date of access: 27.12.2008.

155. Reboul, O. La philosophie de l'education / O. Reboul. – P.: PUF, 1989. – 127 p.

156. Ryans, D.B. Characteristics of teachers / D.B. Ryans. – Wachington, DC.: American Council on Education, 1960. – 185 p.

157. Sheppard, K. Guidelines for the Integration of Student Projects into ESP Classroom / K. Sheppard, F.L. Stoller // Forum, 1995. April. – Vol. 33, № 2.

158. Solomon, D. et. al. Teacher behavior and student learning / D. Solomon // J. of Educ. Psychol. – 1964. – № 35. – P. 23–30.

159. Wage, T.E. Evaluating Computer Programs and Other Teaching Units / T.E. Wage // Educational Technology. – 1980. – Vol. 20. – № 11.

СПИСОК АВТОРСКИХ РАБОТ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1–А. Карпинская, Т.В. Инженерное проектирование: основание для разработки содержания технологического образования / Т.В. Карпинская // Тэхналагічная адукацыя. – 2000. – № 2. – С. 98–106.

2–А. Карпинская, Т.В. Проблемы вузовской подготовки учителей труда: аналитический обзор / Т.В. Карпинская // Тэхналагічная адукацыя. – 2001. – № 1. – С. 4–20.

3–А. Карпинская, Т.В. Анализ современного состояния проблем вузовской подготовки учителей труда / Т.В. Карпинская // Аналитические материалы по проблемам среднего специального образования: исследования молодых ученых: сб. науч. тр. / под ред. Б.В. Пальчевского, А.Х. Шкляра. – Минск: РИПО, 2001. – С. 402–421.

4–А. Карпинская, Т.В. Проектирование в структуре квалификации учителя технологии / Т.В. Карпинская // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 9. – С. 16–25.

5–А. Карпинская, Т.В. Теоретические основания подготовки будущих инженеров-педагогов к процессу педагогического проектирования / Т.В. Карпинская // Теория и практика подготовки инженеров-педагогов: сб. науч. тр. / Мозырский гос. пед. ун-т; под ред. Б.В. Пальчевского – Минск: УП «Технопринт», 2002. – Вып. 2 – С. 89–97.

6–А. Карпинская, Т.В. Становление и развитие профессионализма учителя технологии / Т.В. Карпинская // Профессиональная подготовка в системе среднего специального образования: модельное видение: Исследования молодых ученых: сб. науч. тр. / под ред. Б.В. Пальчевского. – Минск: Технопринт, 2002. – С. 338–349.

7–А. Карпинская, Т.В. Формирование проектной культуры будущих учителей образовательной области «Технология» / Т.В. Карпинская // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 10. – С. 49–55.

8–А. Карпинская, Т.В. Методическое обеспечение процесса становления проектной культуры педагога / Т.В. Карпинская // Тэхналагічная адукацыя. – 2004. – № 1. – С. 16–36; № 2. – С. 18–26.

9–А. Карпинская, Т.В. Анализ эффективности технологии развития проектной культуры будущих учителей (на примере образовательной области «Технология») / Т.В. Карпинская // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 5. – С. 46–53.

10–А. Карпинская, Т.В. Оценка дидактической эффективности спецкурса «Проектная культура педагога» / Т.В. Карпинская // Тэхналагічная адукацыя. – 2006. – № 1. – С. 12–18.

11–А. Карпинская, Т.В. Ценностные ориентиры подготовки будущих учителей технологии к процессу педагогического проектирования как основа профильного обучения / Т.В. Карпинская // Профильное обучение: состояние, проблемы, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 11–12 декабря 2006 г. – Минск: НИО, 2007. – С. 419–423.

12–А. Карпинская, Т.В. Технология перехода от морфологического к социальному типу проектирования как процесс становления проектной

культуры будущих инженеров-педагогов / Т.В. Карпинская // Теория и практика инновационной подготовки инженеров-педагогов: сб. науч. тр. / УО «Мозырский гос. пед. ун-т им. И.П. Шамякина»; под общ. ред.

В.В. Валетова. – Вып. 3. – Мозырь: УО «МГПУ им. И.П. Шамякина», 2007. – С. 211–218.

13–А. Карпинская, Т.В. Технология обучения студентов педагогическому проектированию / Т.В. Карпинская // Проблемы инженерно-педагогического образования в Республике Беларусь: материалы VI Международной науч.-практ. конф., Минск, 29–30 ноября 2012 г.: в 2 ч. – Минск: БНТУ, 2012. – Ч. 1. – С. 76–80.

14–А. Карпинская, Т.В. Модель снабжения методикой обучения студентов педагогическому проектированию / Т.В. Карпинская // Минский государственный высший радиотехнический колледж : тенденции инновационного развития инженерно-педагогического образования : сб. науч. ст. : в 2 ч. / М-во образования РБ, УО МГВРК ; под общ. ред. канд. пед. наук, доцента С.Н. Анкуды. – Минск: МГВРК, 2014. – Ч. 1. – С. 56–60.

15–А. Карпинская, Т.В. Организационно-методические условия проверки эффективности методик обучения педагогическому проектированию / Т.В. Карпинская // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І.П. Шамякіна. – 2014. – № 3 (44). – С. 48–53.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Проектная культура педагога

Учебная программа спецкурса

1 Пояснительная записка

Происходящая в обществе перестройка всей общественноэкономической и духовной жизни предъявляет особое требование к системе образования и диктует необходимость организации и проведения специальной работы по становлению полноценного уровня квалификации специалиста в ходе его вузовского обучения. В новых условиях хозяйствования, в частности с переходом на рынок, профессионал должен овладеть «умением учиться» и быть способным к самостоятельному повышению своих знаний и квалификации.

Предлагаемый нами спецкурс способствует разрешению проблем качества профессионального образования, и направлен на разрешение кризиса профессиональной идентичности и деперсонализации образовательного процесса.

Цель спецкурса – сформировать у студентов профессиональнозначимые качества, необходимые для реализации процесса педагогического проектирования в рамках проектной культуры будущих учителей трудового обучения; перевод учащихся с этапа морфологического проектирования (объект – материальный предмет, вещь) на ступень социального (объект – педагогическая деятельность).

Задачи спецкурса:

1. Актуализация современных проблем образовательной практики, формирование у студентов мотивации на участие в преобразовательной деятельности.
2. Выращивание у студентов субъективной потребности в формировании собственного педагогического кредо, свободного от недостатков.
3. Формирование у студентов культурного уровня профессиональной идентичности посредством обнаружения персонифицированного образа, или объекта идентификации.
4. Переход от морфологического к социальному типу проектной деятельности.
5. Закрепление у студентов потребности в постоянном (а не эпизодическом) участии в творческой деятельности, профессиональном становлении, систематическом приближении себя к избранному идеалу.

Спецкурс направлен на формирование профессионального сознания и оформление собственного педагогического кредо будущего учителя трудового обучения; овладение азами проектирования педагогической деятельности; освоение студентами проектной культуры с опорой на образцы профессиональной деятельности. В этом случае проектирование сможет обеспечить взаимосвязь трех основных векторов обретения

студентами профессиональной идентичности с лучшими традициями педагогической культуры, т.е. будет способствовать их воссоединению с прошлым, настоящим и будущим профессии педагога, тем более, что идентификация с будущим предполагает обязательное проектное видение.

В рамках культурологического подхода деятельность учителя трактуется не просто как учебная, а как учебно-поисково-творческая, т.е. соединяющая в себе и освоение уже имеющих место в культуре, и поиск собственной их интерпретации, и создание новых культурных норм и образцов.

В процессе изучения спецкурса «Проектная культура педагога» целесообразно использовать такие формы работы, которые будут способствовать созданию благоприятных условий для обретения каждым студентом собственного идеала в профессии педагога, т.е. поиска и отбора индивидуальных персонифицированных образцов. Таким образом, спецкурс позволит реализовать такие формы организации занятий, как имитационно-моделирующая, ролевая, деловая игры.

Процесс обучения разбит на 5 этапов, основное содержание которых центрировано вокруг реализации студентами следующих процедур:

I этап – критический анализ личного опыта участия в массовой педагогической практике;

II этап – осознание необходимости в преобразовании педагогической практики и формирование ценностного отношения к личности и деятельности учителя;

III этап – отбор персонифицированных образцов педагогической деятельности (поиск предмета потребности в сфере педагогической культуры);

IV этап – проектирование будущей педагогической деятельности в соответствии с избранным культурным образцом;

V этап – оценка личных возможностей достижения созданного образа педагогической деятельности.

Изучение спецкурса «Проектная культура педагога» будущими учителями трудового обучения предполагает *рост уровня педагогической культуры:*

- появление необходимых профессионально-личностных качеств;
 - запас психолого-педагогических знаний;
 - эпизодическое участие в творческом поиске;
 - неустойчивая потребность в собственном творческом росте;
- повышение уровня проектной культуры:*

□ обогащается за счет нового объекта проектирования – педагогической деятельности, которая относится к социальным образованиям, таким образом, и тип проектирования – социальное проектирование – обеспечивается знаниями основных функций и природы проектируемой системы, прогнозом возможностей ее реорганизации; □ способ проектирования остается прежний – по прототипу; *появление основы для развития педагогического сознания:*

□ умение актуализировать ценности образования, поставить соответствующие им цели и достичь их с помощью адекватных средств, т.е. основные нормы, способы и средства педагогической деятельности;

□ первичное усвоение учителем норм, менталитетов, необходимых приемов, техник, технологий.

2 Примерный тематический план

№ п/п	Наименование темы	Лекции (в часах)	Практические занятия (в часах)
1.	Критический анализ личного опыта учащихся в массовой педагогической практике		4
2.	Осознание необходимости в преобразовании педагогической практики и формирование ценностного отношения к личности и деятельности учителя		4
3.	Отбор персонифицированных образцов педагогической деятельности (поиск предмета потребности в сфере педагогической культуры);		6

4.	Проектирование будущей педагогической деятельности в соответствии с избранным культурным образцом		6
5.	Оценка личных возможностей достижения созданного образа педагогической деятельности		4
	Всего		24

3 Содержание спецкурса

Тема 1. Критический анализ личного опыта учащихся в массовой педагогической практике

Вскрытие массовых пороков учительской практики. Актуализация «болевых точек» образования: целеценностные основания, методы работы, отношения между участниками педагогической деятельности. Индивидуальная письменная работа «Проблемы образования глазами учащихся». Выявление наиболее типичных недостатков образовательной практики.

Тема 2. Осознание необходимости в преобразовании педагогической практики и формирование ценностного отношения к личности и деятельности учителя

Современные тенденции развития образования. Классификация требований развития педагогической практики. Сопоставление типичных недостатков массовой практики образования с современными требованиями ее развития. Пути преодоления негативных явлений.

Тема 3. Отбор персонифицированных образцов педагогической деятельности (поиск предмета потребности в сфере педагогической культуры)

Образцы педагогической культуры прошлого, запечатленные в текстах классиков. Отбор актуальных, соответствующих современным тенденциям развития образования, текстов-образцов педагогической деятельности. Персонификация (личностный выбор) актуальных образцов педагогической культуры.

Тема 4. Проектирование будущей педагогической деятельности в соответствии с избранным культурным образцом Этапы технического проектирования. Соответствие принципиальной схемы педагогического проектирования обобщенным этапам технического проектирования. Различия в акцентировке алгоритма проектирования в педагогике и технике. Воспроизведение отобранного образца в собственном проекте.

Тема 5. Оценка личных возможностей достижения созданного образа педагогической деятельности

Имитация индивидуальной педагогической деятельности. Оценка степени соответствия потребному будущему педагогике.

4 Рекомендуемая литература

1. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М-во образования России. Ин-т проф. образования. – М., 1995. – 336 с.
3. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
4. Видт, И.Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы / И.Е. Видт // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 3–7.
5. Волченкова, Л.К. Научно-методическое обеспечение процесса педагогического проектирования многоступенчатой подготовки специалистов / Л.К. Волченкова. – Минск: Нац. ин-т образования, 1999. – 284 с.
6. Гузеев, В.В. К построению формализованной теории образовательной технологии: целевые группы и целевые установки / В.В. Гузеев // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 3–10.
7. Запесоцкий, А.С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности / А.С. Запесоцкий // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 3–8.
8. Захарченко, Е.Ю. Становление педагогической культуры молодого учителя / Е.Ю. Захарченко // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 45–50.

9. Ильинский, А.М. Основы конструирования и проектирования: конспект лекций для инж.-экон. спец.: в 3 ч. / А.М. Ильинский, А.С. Периков. – СПб.: Изд-во СПб ИЭИ, 1992. – Ч. 1. – 34 с.
10. Кларин, М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12 – 18.
11. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
12. Масюкова, Н.А. Проектирование в образовании / Н.А. Масюкова; под ред. Б.В. Пальчевского. – Минск: Технопринт, 1999. – 288 с.
13. Матюнин, Б.Г. Нетрадиционная педагогика / Б.Г. Матюнин. – М.: «Школа-пресс», 1994. – 96 с.
14. Пальчевский, Б.В. Педагогическое проектирование и программирование в рамках ИПК / Б.В. Пальчевский, Н.А. Масюкова // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 2. – С. 9–16; № 3. – С. 17–27; № 4. – С. 3–16; № 5. – С. 3–14; № 6. – С. 3–13; № 7. – С. 21–27; № 8. – С. 3–10; № 9. – С. 3–8; № 11. – С. 3–16; № 12. – С. 3–18.
15. Саранцев, Г.И. Функции задач в процессе обучения / Г.И. Саранцев, Е.Ю. Миганова // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 19–24.

МГТУ им. И.П.Шамякина

МГТУ им. И.П.Шамякина

МГТУ им. И.П.Шамякина

МГПУ им. И.П.Шамякина

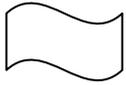
ПРИЛОЖЕНИЕ В

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
УО «МОЗЫРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ И.П. ШАМЯКИНА»**

**ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА
БЛОК-КОНСПЕКТ**

Студент _____
(Ф.И.О.)

Мозырь



Блок 1

Задание 2

В ячейке 1 зафиксируйте в удобной для Вас форме основные недостатки современной образовательной практики.

Ячейка 1

МГПУ им. И.П.Шамякина

Основные недостатки образовательной практики



Блок 2

Задание 3

3.1 Сформулируйте современные тенденции развития образовательной практики и запишите их в ячейке 2.

3.2 Если у Вас возникнут затруднения при выполнении задания, прочитайте тексты 1–4 комплекта 1 теоретических материалов «Современные тенденции развития образования».

3.3 Заполните структурно-логическую схему (СЛС) текста 2 (на с. 8).

Ячейка 2

**Современные тенденции развития
образовательной практики**

МГПУ им. И.П.Шамякина

Блок 3

Комплект 1 теоретических материалов «Современные тенденции развития образования»

Текст 1 Личностно ориентированное образование предполагает гуманистический тип педагогической культуры, в основе которого лежит целостное представление о педагогической деятельности как культурообразующей среде, где главная ценность – личность ребенка.

Личностная направленность образовательного процесса определяющим образом влияет на ценности гуманистической педагогической культуры, в качестве которых выступают:

- личностные смыслы учения и жизни ребенка, а не только знания;
- индивидуальные способности, самостоятельная учебная деятельность и жизненный опыт личности, а не отдельные (предметные) умения и навыки;
- педагогическая поддержка и забота, сотрудничество и диалог учителя и ученика, а не только педагогические требования;
- целостное развитие, саморазвитие и личностный рост ученика, а не объем знаний, не количество усвоенной информации.

Здесь мы используем метод противопоставления вовсе не для того, чтобы принизить значение знаниевого, практического, поведенческого или информационного компонентов в образовании, а для того, чтобы подчеркнуть их инструментальность (в противоположность самоценности) по отношению к главной ценности – культурному развитию ребенка.

Изменение ценностей требует переосмысления основных образовательных процессов, обеспечивающих их реализацию. В традиционной системе они сводятся к обучению, т.е. вооружению учащихся знаниями, умениями и навыками, к воспитанию, т.е. направленному формированию личности с заданными свойствами, и к развитию основных психических процессов (памяти, внимания, мышления). В личностно ориентированной системе основными образовательными процессами становятся образование смыслов (А.Н. Леонтьев), развивающее обучение (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), педагогическая поддержка детской индивидуальности (О.С. Газман) и воспитание, где главное – забота о духовно-нравственном становлении личности и ее личностном росте. Эти процессы характеризуют ценностное отношение к ребенку и требуют соответствующего содержательного наполнения и методического оснащения [4, с. 39–40].

Текст 2 Перейдем к более обстоятельной характеристике парадигмы личностно ориентированного образования. *Первое* положение касается представлений о его сущности и назначении. Традиционное понимание образования в виде овладения учащимися знаниями, умениями, навыками и подготовки школьников к жизни должно быть переосмыслено. Образование – это прежде всего становление человека, обретение им себя, своего образа: неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала. Образовать человека – значит помочь ему стать субъектом культуры, научить жизнотворчеству.

Второе фундаментальное положение парадигмы определяет отношение педагога к ребенку и его позиции в образовательном процессе. Суть этого отношения определил Ш.А. Амонашвили, обосновавший личностно-гуманный подход в образовании.

Многолетний опыт педагогической работы привел Амонашвили к убеждению, что для решения задач образования есть два подхода – императивный и гуманный. Императивный характер обучения приобретает в том случае, если оно строится без учета личностных особенностей и потребностей детей. Педагог в данном случае уверен, что ребенок обязательно будет ему сопротивляться, а потому его необходимо принудить к учению строгими требованиями, императивами. Гуманный же подход состоит в том, что воспитатель оптимистически мыслит о детях, относится к ним как к самостоятельным субъектам, способным учиться не по принуждению, а добровольно, по собственному желанию и свободному выбору. Иными словами, педагог исходит из того, что у каждого ребенка в его поступках есть личностный смысл, есть и личностная значимость учения, на которую и надо опираться в педагогическом процессе. А если такого личностного смысла нет, то надо помочь ребенку его обрести.

Итак, цель личностно ориентированного образования не сформировать и даже не воспитать, а найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в нем механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа и диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией.

Третье положение парадигмы личностно ориентированного образования связано с определением его человекообразующих функций. Важнейшая из них – гуманитарная, суть которой состоит в сохранении и восстановлении экологии человека: его телесного и духовного здоровья, смысла жизни, личной свободы, нравственности. Для этого образование должно заложить в личность механизмы понимания, взаимопонимания, общения, сотрудничества.

Не менее важной функцией является культуросозидательная (культурообразующая), обеспечивающая сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования. Реализация этой функции предполагает ориентацию образования на воспитание человека культуры. Необходимым условием этого является интеграция образования в культуру и, наоборот, культуры – в образование. Культуру нельзя сохранить иначе, как через человека. Для этого образование должно заложить в него механизм культурной идентификации.

Следующей важнейшей функцией образования является функция социализации, т.е. обеспечение усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта, свидетельствующее о нормальном, безболезненном вхождении человека в жизнь общества. Социализация происходит в процессе совместной деятельности и общения в определенной культурной среде. Ее продуктами выступают личностные смыслы, определяющие отношения индивида к миру, социальная позиция, самосознание, ценностно-смысловое ядро мировоззрения и другие компоненты индивидуального сознания, содержание которых указывает на то, что личность берет себе из

социального опыта, сколько берет и как психика эти приобретения качественно перерабатывает, какое придает им значение. Чтобы социализация совершалась без значительных потерь для личности, образование должно заложить в нее механизмы адаптации, жизнестворчества, рефлексии, выживания, сохранения своей индивидуальности.



Блок 3

Четвертое положение парадигмы личностно ориентированного образования касается его содержания. Прежде всего это направленность на удовлетворение экзистенциальных потребностей человека, т.е. потребностей его бытия, личного существования: свободы и свободного выбора себя, своего мировоззрения, действий, поступков, позиций, самостоятельности и личной ответственности, саморазвития и самореализации, самоопределения и творчества и др. Содержание личностно ориентированного образования должно включать все, что нужно человеку для строительства и развития собственной личности.

Чтобы обрести себя, индивидууму нужно выбрать и выстроить собственный мир ценностей, войти в мир знаний, овладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного «я» и научиться управлять им. Соответственно этому содержание личностно ориентированного образования должно включать, по крайней мере, следующие обязательные компоненты: аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий и личностный. *Аксиологический* компонент имеет целью введение учащихся в мир ценностей и оказание им помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций. *Когнитивный* компонент содержания обеспечивает школьников научными знаниями о человеке, культуре, истории, природе, ноосфере как основе духовного развития. *Деятельностно-творческий* компонент способствует формированию и развитию у учащихся разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации личности в труде, научной, художественной и других видах деятельности. *Личностный* компонент обеспечивает самопознание, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного самоопределения, формирует жизненную позицию.

Важно признать, что личностный компонент является системообразующим в содержании личностно ориентированного образования, и этим оно существенно отличается от традиционного, системообразующим компонентом содержания которого признается когнитивный компонент.

Пятое положение парадигмы личностно ориентированного образования касается педагогических технологий. Идея заключается в переходе от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от управления к самоуправлению. Основная задача педагога – общение, взаимопонимание с учениками, их «освобождение» для творчества.

Отношение к ребенку предполагает ценностный подход к детской личности, уважение самобытности, понимание того, что ребенок является субъектом собственной жизни, имеет свою жизненную историю, собственное «я», свой внутренний мир, что ему свойственны страсти и переживания (как пишет Амонашвили, страсти к развитию, взрослению и свободе), что у ребенка в любом возрасте есть честь и достоинство, что

он жаждет справедливости, нуждается в сострадании, общении, диалоге и поддержке, что способен мыслить и творить, наделен свободой морального выбора, может совершать ошибки, но и осознавать их, возрождаясь к лучшему [3, с. 12–16].



МГПУ им. И.П.Шамякина

Положения личносно ориентированного образования

1.

Назначение



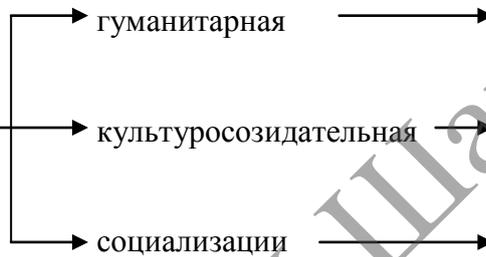
2.

Отношение педагога к ребенку



3.

Человеко-образующие функции



гуманитарная



культуросозидательная

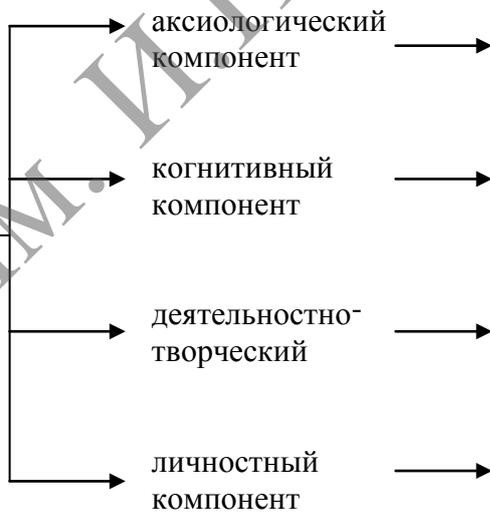


социализации



4.

Содержание



аксиологический компонент



когнитивный компонент



деятельностно-творческий



личный компонент

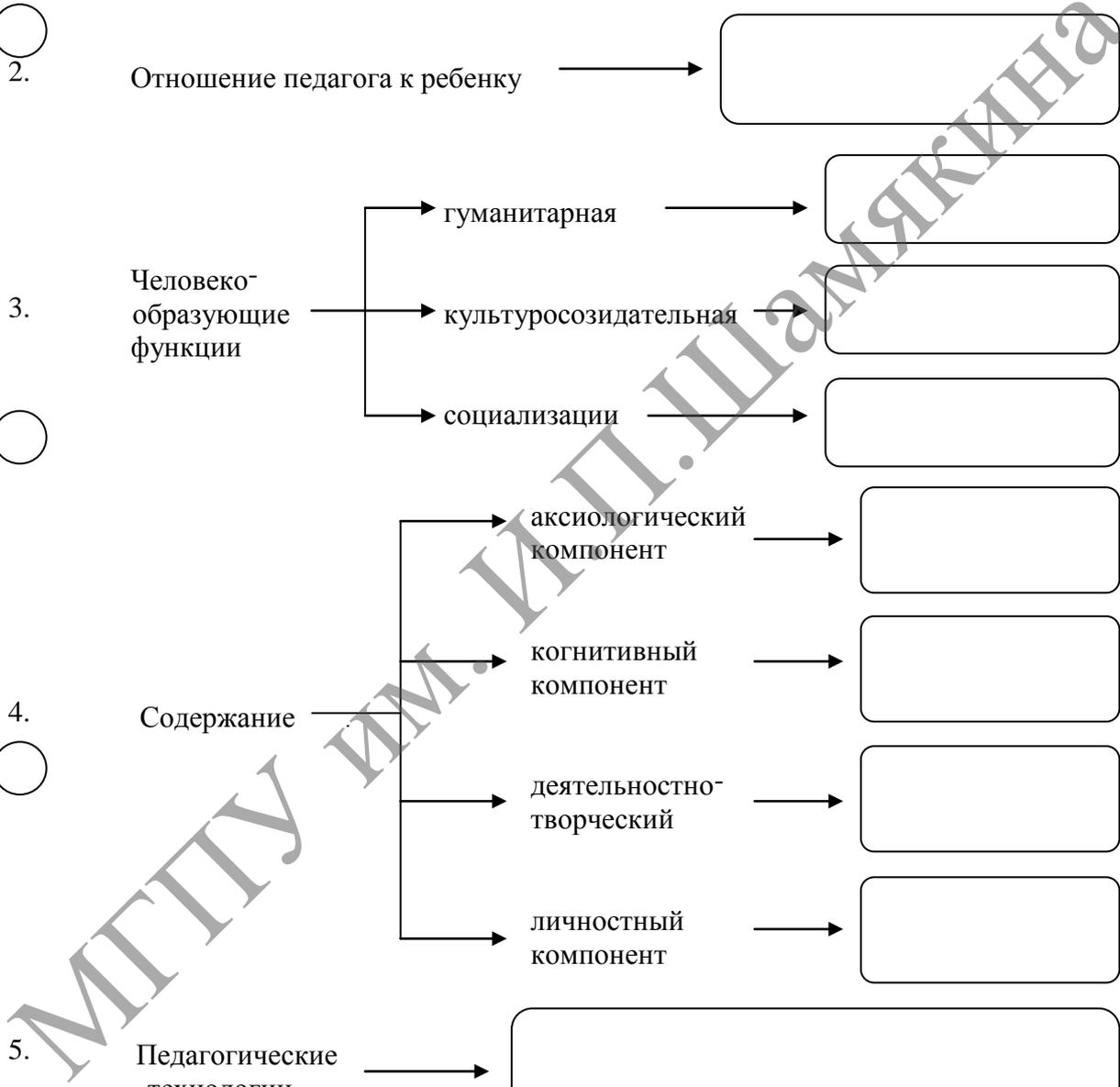


5.

Педагогические технологии



Цель





Структурно-логическая схема (СЛС) текста 2

Текст 3 Как же возможно перестроить педагогический процесс?

В технократической педагогике педагогический процесс традиционно описывается как связующее, промежуточное звено между заданным содержанием образования и обучающимися, которые это содержание «должны усвоить». Данное промежуточное звено обычно задается набором технологических приемов. Из педагогического процесса устраняются по сути его главные звенья – личность обучаемого и личность педагога. В таком виде он неизбежно становится безличностным и авторитарным. Восприятие педагогического процесса как технологического конвейера рождает достаточно массовый технологический фетишизм, веру в чудодейственную силу методики вне зависимости от личностных качеств и целей педагогов и склонностей, способностей, интересов обучаемых. В таком случае идеальным педагогом может быть и обучающая машина.

Между тем, именно взаимодействие участников педагогического процесса предопределяет успешность или безуспешность той или иной методики, самого педагогического процесса. Педагогический процесс, соответствующий универсальной модели образования, ориентирован на развитие способностей и проявление индивидуальности обучаемых. В этом смысле педагогический процесс – это совместное движение его участников к целям образования в соответствии с его ценностями.

Нынешнее содержание образования нацелено на усвоение знаний, умений и навыков (ЗУНов), а не на развитие личности. Из сферы образования выпадают такие важнейшие компоненты, как передача опыта использования разных форм и видов деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, опыта общения и т.д. Установка на усвоение ЗУНов – следствие, с одной стороны, технократизации педагогического сознания, а с другой – традиционного информационнообъяснительного подхода к построению содержания образования. При таком подходе, ориентированном на передачу готовых знаний, совершенствование образования понимается как увеличение этих знаний путем расширения традиционных курсов или введения новых учебных дисциплин.

В постиндустриальном информационном обществе образование перестает быть единственным источником информации, важную роль начинают играть прежде всего средства массовой информации. По критериям новизны, доступности, степени влияния на людей традиционное образование не выдерживает конкуренции. Экстенсивный путь построения содержания и способов образования в динамическом обществе оказывается неэффективным. Перевод их на интенсивный путь может быть осуществлен при использовании принципов деятельностного подхода в образовании. Этот подход ориентирует не только на усвоение ЗУНов, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала личности. Деятельностный подход противопоставляется вербальным методам и формам догматической передачи готовой информации, монологичности и обезличенности словесного преподавания, пассивности учения, наконец, бесполезности самих ЗУНов, которые не реализуются в деятельности. Деятельность обучающегося – основной фактор его развития, его самоопределения. Содержание образования – это неразрывное, органическое единство двух компонентов – ориентирующего в культуре и творчески-деятельностного. Источником формирования содержания образования в универсальной модели являются основные сферы самоопределения личности.



Блок 3

В свете деятельностного подхода к образованию особое значение приобретают активные и творческие методы обучения, разные формы проблемного обучения, исследовательские, проектные, проектно-конструкторские и другие методы. Это не исключает информационного объяснения, использования методик программноалгоритмического типа, но приоритет в новой методической системе отдается не им. Новая методическая система преодолевает и засилье фронтальных форм учебной работы, и монологической системы обучения.

Деятельностный подход к образованию предусматривает групповые, индивидуальные, клубные формы обучения, переменный состав учебных групп, широкое использование форм творческой организации труда. Переход от информационно-объяснительного обучения к деятельностному, развивающему связан с применением в образовательной практике новых технических средств: персональных компьютеров с разнообразным набором программ, видео-компьютерных информатек, обеспечивающих свободную поисковую деятельность.

И здесь степень эффективности образования определяется не уровнем усвоения ЗУНов, а способностями людей самостоятельно приобретать новые знания, использовать изменяющиеся и вновь приобретенные знания для постановки и

разрешения возникающих проблем и задач, осознавать и формулировать способы своих действий. В конечном итоге эти способности определяют глубину и целостность мировоззрения [6, с. 7–8].

Текст 4

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

Классификация методов по степени продуктивности

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

[1, с. 71]



Блок 3

Задание 4

(для групп)

4.1 Сгруппируйте в соответствии со схемой 1 на с. 3 основные тенденции развития образовательной практики, которые Вы определили, выполняя задание 3.1.

4.2 Результаты зафиксируйте в ячейке 3.

Основные тенденции развития образовательной практики

1.	2.	3.
----	----	----

Блок 4

Задание 5

(для групп)

5.1 Проведите сравнительный анализ недостатков массовой практики образования (см. ячейку 1 блока 2 на с. 4) с современными тенденциями ее развития (см. ячейку 3 блока 4 на с. 11).

5.2 Результаты внесите в таблицу 1 блока 5.

Доминирующая функция образования по отношению к обучающимся сменяется сервисной.

Первое, что отличает проективное образование от традиционного, – потеря ведущей роли преподавателем – учащийся становится ведущим субъектом процесса образования – он сам отбирает нужную ему информацию, сам определяет ее необходимость, исходя из замысла проекта. Преподаватель может лишь помочь ему в этом.

Второе – в проективном образовании нарушается главное условие традиционно понимаемого образования – наличие готовых, систематизированных знаний, подлежащих усвоению. В проективном образовании знания могут носить случайный, несистематизированный характер, могут быть неистинными и противоречивыми. Их систематизация, приведение в порядок, установление истинности и непротиворечивости – дело и забота самого учащегося. Он не усваивает готовые представления и понятия, но сам из множества впечатлений, знаний и понятий строит свой проект, свое представление о мире.

Третья особенность проективного образования состоит в том, что основным элементом учебного процесса становится не знание, а информация. Различие между знанием и информацией можно определить следующим образом. Знания – это проверенный практикой общества результат познания действительности, главная особенность которого – истинность и непротиворечивость. Информация – сведения любого характера, выражающие чаще всего мнения говорящих, иногда сомнительной достоверности и, как правило, не совпадающие или даже противоречащие друг другу. Можно определить специфичность проективного образования как возможность развития способности учащегося создавать и извлекать знания из получаемой информации, т.е. использовать не только готовые знания, но и «полуфабрикат», каким зачастую является информация.

Основные различия традиционного обучения и проективного образования

Характеристики образовательного процесса	Форма образования	
	Традиционное	Проективное
1. Цель обучения	Передача знаний	Решение задач, реализация жизненноважного проекта
2. Содержание обучения	Знание	Информация
3. Форма общения	Поучение	Обмен информацией
4. Инициатор и ведущий	Педагог	Педагог и учащийся
5. Характер	Доминирование общения	Попеременное доминирование или сотрудничество
6. Обучающий	Специалист, профессиональный педагог	Любой носитель необходимой информации

[7, с. 23–24]

Задание 6*(для групп)*

6.1 Из предоставленных образцов педагогической культуры (см. комплект 2 теоретических материалов «Образцы педагогической культуры прошлого» на с.15–24) Вам предстоит отобрать актуальные, соответствующие современным тенденциям развития образования, тексты-образцы педагогической деятельности классиков.

6.2 Результаты отбора оформите в таблице 2.

Таблица 2

№ т е к с т а	Целеценностные основания педагогической деятельности		Методы, используемые в педагогической деятельности		Отношения между участниками педагогической деятельности	
	соответ- ствует	не соответствует	соответ- ствует	не соответствует	соответ- ствует	не соответствует

Для
записей _____



Блок 6

МГПУ им. И.П.Шамякина

Комплект 2 теоретических материалов «Образцы педагогической культуры прошлого»

Текст 6

(Из книги Яна Амоса Коменского «Великая дидактика»)

Всеми возможными способами нужно воспламенять в детях горячее стремление к знанию и учению.

Метод обучения должен уменьшать трудность учения с тем, чтобы оно не возбуждало в учениках неудовольствия и не отвращало их от дальнейших занятий.

Стремление к учению пробуждается и поддерживается в детях родителями, учителями, школой, самими учебными предметами, методом обучения и школьным начальством.

Если учителя будут приветливы и ласковы, не будут отталкивать от себя детей своим суровым обращением, а будут привлекать их своим отеческим расположением, манерами и словами; если учителя рекомендуют науки, к которым они приступают, со стороны их превосходства, привлекательности и легкости; ... словом, если учителя будут относиться к ученикам с любовью, тогда они легко завоюют их сердце так, что детям будет приятнее пребывать в школе, чем дома.

Чтобы пробуждать стремление к знанию, прежде всего самый метод по необходимости всегда должен быть естественным. Ведь все, что естественно, развивается само собой.

Нет необходимости заставлять воду течь по наклонной плоскости; удали только плотину или вообще все то, что ее задерживает, – и ты увидишь, что она тотчас дотечет. Нет нужды просить птичку улететь – открой только клетку.

...Кроме того, чтобы способности пробуждались самим методом, необходимо его разумно оживлять и делать приятным именно так, чтобы все как бы оно ни было серьезно, преподавалось дружеским и приятным образом в форме бесед, состязаний, разгадывания загадок или в форме притч или басен. Отметим между тем три положения:

I. Каждая наука должна быть заключена в самые сжатые, но точные правила.

II. Каждое правило нужно излагать немногими, но самыми ясными словами.

III. Каждое правило должно сопровождаться многочисленными примерами, чтобы стало достаточно ясным, как разнообразно его применение.

Детям следует заниматься только тем, что соответствует их возрасту и способностям, а также тем, к чему они сами стремятся.

Ничего нельзя заставлять заучивать, кроме того, что хорошо понято. И также ничего нельзя требовать от памяти ребенка, кроме того, что, судя по несомненным признакам, он усвоил.

Ничего не следует предлагать к выполнению, кроме того, форма и способ выполнения чего в достаточной мере разъяснены.

Не следует прибегать при обучении ни к каким телесным наказаниям (так, как если ученье идет плохо, то чья это вина, как не самого преподавателя, который или не умеет сделать ученика способным к ученью, или не прилагает к этому достаточно старания).

Все, что ученики должны выучить, нужно преподавать им и изложить так ясно, чтобы они имели пред собой свои пять пальцев.

А для того, чтобы все воспринималось легче, надо, насколько лишь это возможно, привлекать к восприятию внешние чувства

Например, слух постоянно нужно соединять со зрением, язык (речь) с деятельностью рук. Следовательно, о том, что надо знать, надо не только рассказать, чтобы это было воспринято слухом, но это же следует зарисовать, чтобы через зрение предмет запечатлелся в воображении. С своей стороны, пусть ученики немедленно учатся все воспринятое произносить вслух и выражать деятельностью рук. Не следует отступать ни от одного предмета, пока он не запечатлеется достаточно в ушах, глазах, в уме и памяти. А для этой цели будет полезно, чтобы все, что обыкновенно изучается в каждом классе, будь то теоремы или правила, или образы и эмблемы из преподаваемого предмета, изображалось наглядно на стенах той же аудитории.

Метод преподавания всех предметов показывает, что школы стремятся к тому, чтобы научить смотреть чужими глазами, мыслить чужим умом. Школы учат не тому, чтобы открывать источники и выводить оттуда различные ручейки, но только показывают ручейки, выведенные из авторов, и согласно с ними предлагают идти по ним к источникам назад.

И в самом деле, неудобство неисправленного в этой части метода и даже его вредные стороны очевидны. Они состоят: 1) в том, что образование весьма многих, если не большинства, заключается в чистой номенклатуре, т. е. в том, что они, правда, могут назвать термины и правила искусств, но воспользоваться ими настоящим образом не могут; 2) в том, что ни у кого образование не является целостной совокупностью знаний, которые друг друга поддерживают, подкрепляют и обогащают, но заключает в себе нечто искусственно связанное: кусок отсюда, кусок оттуда, нечто такое, что нигде достаточно не связано и не приносит никакого основательного плода. Ведь подобное знание, составленное из мнений и суждений различных авторов, чрезвычайно похоже на то дерево, которое воздвигается на деревенских праздниках освящения новых домов: хотя оно и увешивается всевозможными ветками, цветами, плодами, даже гирляндами и венками, но так как все это исходит не от собственного корня, а прикреплено извне, то не может размножаться и долго существовать. Такое дерево не приносит никаких плодов, а те ветви, которые навешены на него, сохнут и отваливаются. Человек, обученный основательно, есть дерево, имеющее свой собственный корень, питающее себя собственным соком и поэтому постоянно (сильнее и сильнее со дня на день) растущее, зеленеющее, цветущее, приносящее плоды.

Вывод сводится к следующему: нужно учить так, чтобы люди, насколько это возможно, приобретали знания не из книг, но из неба и земли, из дубов и буков, т. е. знали и изучали самые вещи, а не чужие только наблюдения и свидетельства о вещах. И это будет значить, что мы снова идем по стопам древних мудрецов, черпая знание не из

какого-либо иного источника, а из самого первообраза вещей. Итак, пусть будет законом:

I. Все должно выводиться из незыблемых начал вещей.

II. Ничему не следует учить, опираясь только на один авторитет; но всему учить при помощи доказательств, основанных на внешних чувствах и разуме.

III. Ничего не преподавать одним аналитическим методом, а предпочтительнее преподавать синтетическим.

Все занятия должны располагаться таким образом, чтобы последующее всегда основывалось на предшествующем, а предшествующее укреплялось последующим.

Все преподаваемое, правильно понятое умом, должно быть закреплено также и в памяти...

Все, что преподается, должно быть так обосновано аргументами, чтобы не оставалось никакого места ни сомнению, ни забвению.

Ведь обоснования разумом — это те гвозди, те пряжки, скобы, которые прочно скрепляют дело, не дают ему колебаться и распадаться.

Подкреплять все основаниями разума — это значит всему учить, указывая на причины, т. е. не только показывать, каким образом что-либо происходит, но также и показывать, почему оно не может быть иначе. Ведь знать что-нибудь — это значит познавать вещь в причинной связи...

...Будет умножать знание тот, кто всегда:

I. Будет искать и привлекать к себе духовную пищу.

II. Будет пережевывать и переваривать то, что он найдет и привлечет

III. Переварив, будет выделять и сообщать другим.

На каждом уроке, после краткого изложения изучаемого материала и толкового объяснения смысла слов, наглядно показав применение изучаемого, тотчас нужно предложить встать одному из учеников, который все сказанное учителем должен повторить в том же порядке (как будто бы он сам уже был учителем других), объяснить правила теми же самыми примерами. Если он в чем-либо ошибется, его нужно исправлять. Затем нужно предложить встать другому и сделать то же самое, причем все остальные слушают; затем — третьему и четвертому и всем, кому необходимо, пока не станет ясным, что все правильно поняли и могут передать усвоенное и сами учить других. Не советую здесь соблюдать какой-либо особенный порядок, кроме того, чтобы сначала вызывать более способных для того, чтобы ободренные их примером более слабые легче могли следовать за ними.

...Возбуждать и удерживать это внимание ...главным образом собственными усилиями учителя, для чего он должен соблюдать следующие восемь условий:

1. Всегда стараться сообщать что-нибудь, что доставляло бы и удовольствие и пользу; таким образом, ученики будут приступать к делу с охотой и уже с пробужденным вниманием.

2. Если учитель пред началом каждой работы или заинтересовывает учеников, рекомендуя им предлагаемый материал, или одобряет их посредством вопросов о том, что уже было пройдено, чтобы по связи подойти к настоящему

материалу, или чтобы, сознав с этой стороны свое невежество, ученики были охвачены тем большим интересом к восприятию разъяснения предмета.

3. Стоя на более высоком месте, он должен бросать взоры кругом и не допускать, чтобы кто-либо занимался чем-либо другим, кроме того, чтобы направлять взоры с своей стороны на преподавателя.

4. Если он поддерживает внимание тем, чтобы везде, насколько это возможно, обращаться к внешним чувствам... Ведь это не только облегчает усвоение, но и возбуждает внимание.

5. Если среди работ он иногда, прервав речь, спросит: Такой-то или такой-то, что я только что сказал? Повтори этот период. А ты скажи, как мы дошли до этого? И тому подобное, сообразно с успехами каждого класса. Кто будет замечен в том, что он не был внимателен, тому нужно выразить порицание или сделать выговор здесь же. И это будет повышать общее внимание.

6. Подобным же образом, если ты спросил кого-либо одного, а он затрудняется ответить, быстро вызывай другого, третьего, десятого, тридцатого и требуй ответа, не повторяя вопроса. Все это с той целью, чтобы все старались быть внимательными к тому, что говорится одному, и обращать это себе на пользу.

7. Может быть и так, что, если чего-либо не знает один и другой ученик, нужно обращаться с вопросом ко всем, и тогда ответившего первым или лучше всех нужно похвалить перед всеми, чтобы пример вызывал подражание; если кто-либо сделает ошибку, нужно ошибку исправить, причем вскрывается и устраняется самый повод к ошибке (который проницательный учитель обнаруживает без труда). Такой прием принесет огромную пользу для достижения быстрее успеха.

8. Наконец, когда урок окончен, нужно дать возможность самим ученикам спрашивать учителя, о чем они хотят, явилось ли у кого-либо сомнение во время настоящего урока или ранее. Ведь расспросы вне класса должны быть устранены; ...чтобы все – и вопросы и ответы – было на пользу всем. Кто чаще поднимает полезные вопросы, того нужно будет чаще хвалить, чтобы у остальных не было недостатка в образцах старательности и в побуждениях к ней [9, с. 262–290].

Текст 7

(Из книги Жан-Жака Руссо «Эмиль, или о воспитании»)

Урок физики

Давно уже мы заметили, мой воспитанник и я, что янтарь, стекло, воск, различные тела, если их потереть, притягивают соломинки, другие же не притягивают. Случайно мы находим такое, которое обладает еще более странным свойством – оно притягивает на расстоянии и без всякого трения железные опилки и другие кусочки железа. Сколько раз мы забавлялись этим свойством, причем не могли заметить в нем ничего другого. Наконец, мы узнаем, что оно сообщается самому железу,

намагничиваемому в известном направлении. Однажды мы отправляемся на ярмарку и находим там фокусника, который приманивает куском хлеба утку, плавающую в бассейне с водой. Крайне изумленные, мы, однако, не говорим, что это колдун, так как не знаем, что такое колдун. Постоянно сталкиваясь с действиями, причины которых нам неизвестны, мы не торопимся судить и спокойно остаемся при нашем незнании, пока не представится случай покончить с ним. Вернувшись домой, мы разговариваем о ярмарочной утке, и эта беседа наводит нас на мысль воспроизвести ее: мы берем хорошо намагниченную иголку, облепляем ее белым воском и придаем ему, как умеем, форму утки так, чтобы игла проходила сквозь туловище, а головка ее образовала клюв. Мы кладем утку на воду, подносим к ее голове ключ и видим с легко понятной радостью, что наша утка следует за ключом совершенно так же, как ярмарочная за хлебом. Заметить, в каком направлении утка останавливается на воде, если представить ее самой себе, успеем в другой раз. Теперь же мы так заняты своим предметом, что ни о чем другом не хотим думать.

В тот же вечер мы возвращаемся на ярмарку с заготовленным хлебом в карманах; и как только фокусник проделывает свой фокус, мой маленький ученый, с трудом сдерживавший свое нетерпение, говорит ему, что эта штука не хитрая и что он сумеет сделать то же. Его ловят на слове; он тотчас достает из кармана кусок хлеба, в котором спрятано железо; приближается к столу с бьющимся сердцем, протягивает хлеб дрожащей от волнения рукой; утка подплывает и следует за ним; ребенок вскрикивает и дрожит от радости. Раздаются аплодисменты «браво», голова его идет кругом, он вне себя. Смущенный фокусник подходит, однако, к нему, целует его, поздравляет и просит почтить его завтра своим присутствием, прибавляя, что он постарается собрать побольше народа полюбоваться его искусством. Мой маленький натуралист, гордый своим успехом, готов пуститься в разговоры, но я тотчас затыкаю ему рот и увожу его, осыпанного похвалами.

Ребенок до следующего дня считает минуты с забавным нетерпением. Он приглашает всех встречаемых; ему хотелось бы, чтобы весь род человеческий был свидетелем его славы. Он с нетерпением поджидает назначенного часа, упреждает его; мы летим на место действия; зала уже полна. При входе его юное сердце расцветает. Сначала идут разные фокусы; фокусник превосходит самого себя и проделывает удивительные штуки. Ребенок не видит ничего; он волнуется, обливается потом, еле переводит дух и все время теребит в кармане кусок хлеба дрожащей от нетерпения рукой. Наконец, наступает его очередь; фокусник торжественно представляет его публике. Он приближается, слегка смущенный, достает свой хлеб... Новая превратность дел человеческих! Утка, такая ручная накануне, сегодня оказывается дикой: вместо того, чтобы направить клюв к хлебу, она поворачивает к нему хвост и уплывает; она избегает хлеба и руки, его протягивающей так же упорно, как вчера следовала за ними. После тысячи бесплодных попыток, вызывающих свистки, ребенок жалуется, говорит, что его обманывают, что это не та утка, и предлагает фокуснику приманить ее.

Фокусник, не отвечая, берет кусок хлеба и протягивает его утке, утка немедленно направляется к хлебу и гоняется за рукой, которая отводит его. Ребенок берет тот же кусок хлеба, но результат оказывается не лучше прежнего, утка точно

издевается над ним и делает пируэты по всему бассейну: наконец, он удалился, сконфуженный донельзя, не решаясь больше подвергаться свисткам.

Тогда фокусник берет кусок хлеба, принесенный ребенком, и пользуется им с таким же успехом, как своим; затем вынимает из него на глазах у всех кусок железа – новый взрыв насмешек по нашему адресу; затем он притягивает утку куском хлеба без железа. Он повторяет ту же штуку с другим куском хлеба, отрезанным на глазах у всех третьим лицом; делает то же с помощью перчатки, концом пальца; наконец, отходит на середину комнаты и с свойственным этого рода людям пафосом объявляет, что утка будет повиноваться его голосу так же, как повиновалась его жестам; говорит ей – и утка повинует; приказывает ей плыть вправо – она плывет вправо, вернуться – она возвращается, повернуть – она поворачивает; движения так же быстры, как приказания. Удвоенные аплодисменты являются сугубым афронтом для нас. Мы спешим незаметно улизнуть и запираемся в своей комнате, не собираясь оповещать о наших успехах всех, как намеревались раньше.

Утром кто-то стучится в нашу дверь. Я отворяю – это фокусник. Он скромно жалуется на наше поведение. Что он нам сделал, что вздумали дискредитировать его фокусы и лишить его заработка? Разве так лестно уметь приманивать восковую утку, что ради этой чести стоит отнять кусок хлеба у честного человека? Право, господа, владей я каким-нибудь другим талантом, чтоб зарабатывать пропитание, я бы не гордился ним. Вы сами должны сообразить, что человек, который всю жизнь занимался этим жалким ремеслом, владеет им лучше, чем вы, занимавшиеся им без году неделю. Если я не показал вам сразу моих главных фокусов, так это потому, что не следует легкомысленно выставлять напоказ все, что умеешь: я всегда приберегаю мои лучшие штуки на всякий случай, и, кроме этой, у меня имеются и другие, чтобы сдерживать нескромных юнцов. Впрочем, господа, я добровольно объясню вам секрет, который привел вас в такое смущение, только буду просить вас не пользоваться моим доверием мне в ущерб и быть вперед сдержаннее.

Затем он показывает нам приспособление, и мы с изумлением видим, что оно состоит из сильного магнита: ребенок, спрятавшийся под столом, двигал его незаметно для нас.

Фокусник прячет свой магнит, а мы, поблагодарив его и извинившись перед ним, хотим сделать ему подарок, но он отказывается: «Нет, господа, я не так доволен вами, чтобы принимать от вас подарки; я делаю вам одолжение помимо вашей воли; вот моя единственная месть. Убедитесь, что великодушие можно встретить во всяком состоянии. Я беру деньги за фокус, а не за наставление».

Каждая деталь этого примера имеет более важное значение, чем кажется. Сколько уроков в одном! Какие убийственные последствия влечет за собой первое проявление тщеславия! Молодой наставник, подстерегайте внимательно это первое проявление. Если вы сумеете устроить так, что оно приведет к унижению, конфузу, то будьте уверены, что оно не скоро повторится. Сколько возни! – скажете вы. Согласен. И все для того, чтобы сделать компас, который заменит вам меридиан.

Узнав, что магнит действует сквозь другие тела, мы спешим устроить приспособление, подобное тому, которое видели: выдолбленный стол, очень плоский таз, в котором вода стоит на несколько линий, прилаженный к этому столу; утку,



сделанную несколько тщательнее, и пр. Часто наблюдая, что происходит в этом тазу, мы замечаем, наконец, что утка, предоставленная самой себе, всегда принимает почти одинаковое направление. Мы продолжаем опыт, определяем это направление, находим, что оно указывает с юга на север. Больше ничего не требуется; наш компас найден, вот мы и в области физики.

Урок географии

Предположим, что пока я изучаю с моим учеником движение солнца и способ ориентироваться, он внезапно перебивает меня вопросом: к чему все это служит? Какую прекрасную речь я могу сказать ему! Сколько разных разностей могу сообщить ему по этому случаю, особенно если у нас есть посторонние слушатели. Я расскажу ему о пользе путешествий, о выгодах торговли, о произведениях, свойственных каждому климату, о нравах различных народов, об употреблении календаря, о знании вычисления возврата времени года для земледелия, об искусстве мореплавания, о способе определять свое положение в море и следовать верным путем, не зная, где находишься. Политика, естественная история, астрономия, даже мораль и права народов найдут место в моем объяснении, так что внушат моему воспитаннику высокую идею обо всех этих науках и великое желание познакомиться с ними. Выложив все это, я покажу себя настоящим педантом, в речи которого он решительно ничего не поймет. Его будет подмывать снова спросить меня, зачем нужно уметь ориентироваться; но он не решится, опасаясь рассердить меня. Он предпочтет сделать вид, что понимает то, что его заставили выслушать. Так осуществляется хорошее воспитание.



Но наш Эмиль, воспитанный проще и так туго воспринимающий трудные понятия, не станет ничего этого слушать. При первом же слове, которого он не поймет, он убежит, он примется дурачиться и предоставит мне ораторствовать одному. Поищем более грубого решения; мой ученый аппарат не годится для него.

Мы наблюдали положение леса к северу от Монморанси, когда он перебил меня своим несносным вопросом: какая в этом польза? Вы правы, говорю я, надо подумать об этом на досуге, и если мы найдем, что эта работа ни на что не может пригодиться, то не станем и возобновлять ее, так как у нас нет недостатка в полезных развлечениях. Мы обращаемся к каким-нибудь другим занятиям, и в этот день уже не возникает вопроса о географии.

На другое утро я предлагаю ему сделать прогулку перед завтраком; он ничего лучшего не желает. Дети всегда готовы бегать, а у этого крепкие ноги. Мы отправляемся в лес, странствуем по лугам, сбиваемся, не знаем, куда попали, и, когда нужно возвращаться домой, не можем найти дорогу. Время идет, становится жарко, мы проголодались, мы торопимся, блуждаем туда и сюда, но встречаем только рощи, овраги, поляны, никаких знакомых примет, по которым могли бы ориентироваться. Потные, усталые, голодные, чем больше мы мечемся, тем меньше соображаем, где мы. Наконец, мы присаживаемся отдохнуть, обсуждаем положение. Эмиль, которого я предполагаю воспитанным, как все дети, не рассуждает, он плачет; он не знает, что мы

у самого Монморанси и отделены от него только перелеском; но этот перелесок для него целый лес; человек его роста прячется в кустах.

После непродолжительного молчания я говорю с беспокойством: Милый Эмиль, как же нам выбраться отсюда?

Эмиль, потный и заливаясь горячими слезами. Не знаю. Я устал; я голоден; я пить хочу; я больше не могу.

Жан-Жак. А разве я в лучшем положении, чем вы? И не думаете ли вы, что у меня не нашлось бы слез, если б я мог ими позавтракать? Надо не плакать, а узнать, где мы находимся. Взгляните на часы; сколько теперь времени?

Эмиль. Двенадцать часов, а я ничего не ел.

Жан-Жак. Верно, двенадцать часов, и я тоже ничего не ел.

Эмиль. О! Как вам, должно быть, есть хочется!

Жан-Жак. К несчастью, мой обед не явится ко мне сюда.

Полдень: именно в это время мы наблюдали вчера из Монморанси положение леса. Если б мы могли определить из леса положение Монморанси?..

Эмиль. Да ведь вчера мы видели лес, а отсюда не видно города.

Жан-Жак. Вот в чем беда... А нельзя ли нам, не видя, определить его положение?

Эмиль. О, мой добрый друг!

Жан-Жак. Мы говорили, помнится, что лес находится...

Эмиль. На север от Монморанси.

Жан-Жак. Следовательно, Монморанси должен находиться...

Эмиль. К югу от леса.

Жан-Жак. Мы имеем возможность найти север в полдень.

Эмиль. Да, по направлению тени.

Жан-Жак. А юг?

Эмиль. Как же быть?

Жан-Жак. Юг противоположен северу.

Эмиль. Это правда; нужно только найти сторону, противоположную направлению тени. О, вот юг! Вот юг! Наверное, Монморанси с этой стороны; пойдем в эту сторону.

Жан-Жак. Пожалуй, что вы правы; пойдем по этой тропинке через лес.

Эмиль, хлопая в ладоши и с радостным криком. Ах, я вижу Монморанси! Вот он перед нами, совсем близко! Идем завтракать; идем обедать; пойдемте скорее; и астрономия на что-нибудь годится.

Заметьте, что если он не скажет этой последней фразы, то подумает ее; это неважно, лишь бы только не я ее сказал. И будьте уверены; что он всю жизнь будет помнить урок этого дня, тогда как если бы я заставил его только представлять себе все это, сидя в комнате, мое объяснение было бы забыто на другой же день. Нужно говорить, насколько возможно, действиями и не говорить о том, чего нельзя сделать [10, с. 161–167].

Текст 8

Посторонний посетитель, придя в Реутовскую школу № 2, может увидеть непривычную картину: ученики 1 класса идут на урок, а в руках у них... молотки. Нет, не игрушечные молоточки из детского набора, а настоящие, рабочие. Куда они идут? Что будут делать? Да и можно ли 7-летним детям давать такой опасный инструмент?

Давайте посмотрим, что будет дальше. Ребята уверенно направляются в класс, на двери которого висит табличка «Творческая комната». Они садятся за столы и кладут на них молотки. Перед каждым лежат заранее заготовленные учителем альбомы для черчения, инструменты - чертежные и столярные, кусок деревяшки, проволока.

Когда все усаживаются, учитель начинает объяснение урока.

– Ребята! На прошлом уроке мы делали макет корабля. Некоторые из вас брали работу домой, чтобы закончить, улучшить ее. Таня, Люда, Коля, соберите работы по рядам.

У учителя на столе уже стоит эскадра, и к ней добавляется еще несколько домашних работ. Всего стало 40 кораблей, среди которых нет двух одинаковых: большие, маленькие, простые, сложные, гражданские и военные. Учитель берет несколько работ и показывает их ребятам.

– Вот работа Сережи В. Его корабль длиной около 20 сантиметров, на нем палубные надстройки: орудийные башни, мачты, труба. Сережа – молодец, он правильно сделал работу, она выполнена аккуратно, доведена до конца, видно, что это военный корабль, и работа сложная – в ней 17 деталей из дерева. А вот пассажирский пароход Иры Е. Он размером поменьше, но сделан тоже отлично, и в нем 14 деталей. Пароход празднично украшен разноцветными флажками. А Саша Щ. сделал два корабля – большой и маленький...

Конечно, учитель больше хвалит учеников. Но и почти все модели заслуживают одобрения: ребята справились с заданием. После 5–7-минутного просмотра работ учитель говорит: «Итак, ребята, мы уже умеем делать макет корабля из дерева, теперь мы будем скульпторами и попробуем выполнить фигуру рыцаря».

Учитель рассказывает детям о средневековых рыцарях, поединках, турнирах, сопровождая рассказ демонстрацией нескольких таблиц, на которых изображены рыцари с различным вооружением. Затем он показывает скульптуры рыцарей, сделанные учениками средних классов. После этого объясняет, как нужно делать скульптуру. Сначала он чертит на доске каркас, ставит размеры. Ребята по этим размерам с помощью угольника и линейки выполняют чертеж в своих альбомах. Конечно, не у всех получается идеально, но беды в этом особой нет – всегда на помощь придет учитель. Когда чертеж готов, ученики переносят его на заранее заготовленную

деревяшку, берут пилу (обломок ножовочного полотна) и выпиливают туловище.

Надо видеть, как работают первоклассники! Старательно, увлеченно, сосредоточенно. Уверенно орудуют угольником и линейкой, что-то стирают, снова чертят. И когда, по их понятиям, чертеж готов, они тут же начинают пилить. Опилев деревяшку, берут проволоку и самостоятельно гнут ее, опять же по своему чертежу. Это в дальнейшем будут ноги, руки, копье или меч. Затем так же самостоятельно накладывают их на чертеж и начинают прибивать к туловищу. Вот здесь-то им и пригодились молотки, с которыми они шли в творческую комнату.

Интересно, что ребята сами находят наиболее рациональные приемы работы молотком. Сначала они берут его у самого основания, присматриваясь, как точнее ударить. Через некоторое время берут молоток уже за середину ручки, а к концу урока – за конец ручки: так удобнее, да и гвоздь забивается с одного раза – удар сильнее. Видимо, в этом возрасте высока приспособляемость к работе.

На следующем уроке первоклассники облепляют каркас пластилином, и в конце концов у них получается скульптура рыцаря. Усомниться в этом никак нельзя. Рыцари одеты в латы, причем у всех разные, шлемы и оружие тоже. Чувствуется, что фантазии детям не занимать. Правда, у одного рыцаря бедра в три раза шире плеч, другой похож на бабу-ягу, но это сейчас не важно, главное, что ребенок все сделал сам. Он освоил технологию изготовления скульптуры, а чувство пропорции – дело наживное.

Это самый обычный класс самой обычной общеобразовательной школы. Вот только уроки необычны. Ни уроки труда, ни уроки изобразительного искусства, а уроки творчества.

Сделаем отступление. Сегодня мощь государства определяется прежде всего количеством высококвалифицированных специалистов, творчески относящихся к своему делу, способных своим личным трудом содействовать успешному развитию науки, техники, искусства, производства. И партия, исходя из требований общества к типу труженика эпохи НТР, поставила перед школой главную задачу – воспитание всесторонней, гармоничной и творческой личности. Именно в школе начинается процесс становления качеств творческой личности. И очень важно правильно организовать этот процесс.

С 1952 г. автор (будучи учителем рисования и черчения) занимается проблемой развития самостоятельности и творчества, вопросом развития способностей и склонностей школьников во внеучебное время. Наш опыт убедительно подтверждает положение советской психологии, что все нормальные дети обладают разнообразными потенциальными способностями. Задача школы – выявить и развить их в доступной и интересной детям деятельности. Во многих случаях результаты были настолько впечатляющими, что те, кто видел работы учащихся, невольно восклицали: «Ну, это удел одаренных, талантливых, способных!» Однако вызывающие восхищение работы в наших условиях выполняют обычные дети, и притом все. Просто мы считаем, что развить способности – это значит вооружить ребенка способом деятельности, дать ему в руки ключ, принцип выполнения работы, создать условия для выявления и расцвета его одаренности.

Обучающая творческая деятельность рассматривается нами в первую очередь как деятельность, способствующая развитию целого комплекса качеств творческой



личности: умственной активности; быстрой обучаемости; смекалки и изобретательности; стремления добывать знания, необходимые для выполнения конкретной практической работы; самостоятельности в выборе и решении задачи; трудолюбия; способности видеть общее, главное в различных и различное в сходных явлениях и т.д. Результатом такого обширного и эффективного развития качеств, необходимых для творческой деятельности, должен стать самостоятельно созданный (творческий) продукт: модель, макет, стихотворение, игрушка и т. п. Творчество, индивидуальность, художество проявляются хотя бы в минимальном отступлении от образца

В нашем случае школа общеобразовательная, класс самый обычный, без специального отбора, условия для работы типичные, специальность учителя, ведущего уроки творчества, – «рисование и черчение». Конечная цель была определена так: общее развитие и формирование качеств творческой личности младших школьников. Эта цель может быть достигнута благодаря созданию условий разнообразной деятельности для выявления и развития способностей детей (вооружение их способами деятельности, обучение действиям с реальными предметами и их образами, раскрытие путей и способов осуществления деятельности). Поэтому конкретные задачи были сформулированы так.

1. Включить детей в разнообразную деятельность. Это достигается специально подобранными видами практических работ (20–25 наименований). Успешное выполнение этих работ (в своем неповторимом варианте, т. е. творческое) требует использования знаний по труду, рисованию, черчению и др. Усвоение этих основных знаний в процессе изготовления конкретных изделий способствует, в свою очередь, их глубокому теоретическому осмыслению в старших классах.

2. Выработать гибкие умения, позволяющие учащимся быстро осваивать новые виды труда (деятельности), т.е. перенос знаний и навыков.

3. Развить сообразительность и быстроту реакции при решении различных новых задач, связанных с практической деятельностью [5, с. 6–18].

Текст 9

(Из книги Адольфа Дистервега «Руководство к образованию немецких учителей») **Правила обучения, относящиеся к ученику, к субъекту**

1. Обучай природосообразно! Обучение должно быть согласовано с человеческой природой и законами ее развития...

2. Руководствуйся при обучении естественными ступенями развития подрастающего человека! Обыкновенно в развитии человека до четырнадцати или шестнадцати лет различают три ступени: 1. Ступень преобладания ощущений (чувственного познания) или созерцания; 2. Ступень памяти; 3. Ступень рассудка. К этому ныне добавляют еще четвертую – ступень разума...

...Воспитателем и учителем надо родиться; им руководит прирожденный такт. При непосредственном общении с учеником внутреннее чувство учителя подсказывает ему, как он должен действовать, поступать; настало ли время, чтобы переходить к обобщениям или они не посильны еще не созревшему для них юношескому



уму и только собьют его с толку. Вредно запаздывание, еще вреднее преждевременность. Но никто не действует так пагубно, как деспотичный учитель, не считающийся с естественным развитием человека, не уважающий этого развития. Так же пагубно действует учитель безыдейный, полный самомнения, критиканствующий. Он решается – и даже видит в этом геройство – раскритиковать перед учениками все великое, прекрасное, возвышенное в истории и литературе, приучает и учеников к критиканству, конечно, по данной, им навязанной мерке – и тем разрушает их веру в идеалы. Подобный учитель убивает благородную человеческую природу.

3. Начиная обучение, исходя из уровня развития ученика, и продолжай его последовательно, непрерывно, без пропусков и основательно! ...Так как умственное развитие связано с законом постепенности, то обучение должно следовать этому закону. Этого требует принцип непрерывности...

Что неприменимо сейчас же, что не является необходимым для продвижения вперед, того учить не надо. Учи как можно меньше! Тогда ты будешь занимать ученика лишь наиболее существенным, лишь самым главным; тогда ты сможешь основательно взяться за этот материал, запечатлеть его неизгладимым образом в сознании человека. Он же в споре преисполнится радостным чувством и вселяющей в него бодрость уверенностью, что кое-что знает и умеет. Тогда его учение станет основательным. Это и есть подлинная основательность. Изучение же всего того, что непригодно для продвижения вперед, – ложная основательность, отсутствие правильного метода...

4. Не учи тому, что для ученика, пока он это учит, еще не нужно, и не учи тому, что для ученика впоследствии не будет более нужно! «...не давай ничего преждевременно!» – не давай ничего слишком поздно! (первое относится к уровню развития отдельного ученика, последнее – к культурному уровню всего человечества)...

5. Обучай наглядно! ...исходи из чувственно воспринимаемого и переходи от него к понятиям...

6. Переходи от близкого к далекому, от простого к сложному, от более легкого к более трудному, от известного к неизвестному!

7. Веди обучение не научным, а элементарным способом! ...Наука не возникла в том виде, в каком она излагается в качестве готового самостоятельного объекта, потому что человеческий ум открывает и познает сначала конкретное, частное, из чего он впоследствии развивает общее. Такое начало с конкретного, специального,

индивидуального и переход к абстрактному является, следовательно, естественным ходом развития. Поэтому всякое развивающее обучение придерживается этого пути...
...Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить. В первом случае происходит движение сверху вниз, во втором – снизу вверх; там ученики начинают с вершины и стараются наконец дойти до основания; здесь начинают с основания, на котором стоит ученик, и поднимаются до конечной точки, до вершины... 8. Преследуй всегда формальную цель или одновременно формальную и материальную; возбуждай ум ученика посредством одного и того же предмета, по возможности разносторонне, а именно: связывай знания с умением и заставляй его упражняться до тех пор, пока выученное не сделается достоянием подсознательного течения его мыслей...

9. Никогда не учи тому, чего ученик еще не в состоянии усвоить! ...Пусть учитель продумает следующие положения:

- 1) всякое непонятное положение, которое заучивается, вредно;
- 2) всякая неизменная догма, не вовлекаемая в поток развивающегося образования, угнетает наш дух;
- 3) заставлять учащегося повторять непонятые или непонятные положения является безответственным...

10. Заботься о том, чтобы ученики не забывали того, что выучили! ...заботься о том, чтобы учащиеся действительно запоминали выученное и оно стало бы их неотъемлемым достоянием во всей их дальнейшей жизни!

11. Не муштровать, не воспитывать и образовывать ad hoc (для данного случая /лат./), а заложить общие основы человеческого, гражданского и национального образования! ...Немецкая педагогика требует сначала образования человека, затем гражданина и члена нации: сначала человек, потом немецкий гражданин и товарищ по профессии... а не наоборот. Общие основы должны быть заложены для всякой будущей специальности...

12. Приучай ученика работать, заставь его не только полюбить работу, но настолько с ней сродниться, чтобы она стала его второй натурой! ...Школа прежде всего должна представлять собой мастерскую, в которой работают и где ученик учится работать. Для этого необходимо, чтобы учитель был мастером своего дела, владел в совершенстве материалом, мог бы выбирать и разрабатывать его сообразно потребностям учеников, а последних обращать в своих искусных помощников...

13. Считайся с индивидуальностью твоих учеников! ...Одному ребенку легче дается отвлеченное мышление, другому доступнее чувственное познание, третий схватывает истину скорее благодаря картине или рассказу; бывают умы теоретические и практические. В этом отношении следует считаться с различиями детской природы и содействовать ее своеобразному развитию. Не все могут и должны сделаться одним и тем же и дать одно и то же... Нельзя требовать, одним словом, всего и от всех в одинаковой мере!

Правила обучения, касающиеся учебного материала, объекта 1.
Распределяй материал каждого учебного предмета в соответствии с уровнем развития и (вышеуказанными) законами развития ученика! ...Материал здесь является не более как средством для образования известных индивидуумов, поэтому он должен приноравливаться к их степени зрелости и развитию...

2. Задерживайся главным образом на изучении основ! ...Кажущееся излишним время, которое уходит на неизбежные основы, впоследствии наверстывается вдвойне и втройне.
3. При обосновании производных положений возвращайся почаще к первоначальным основным понятиям и выводи первые из последних!
4. Распределяй каждый материал на известные ступени и небольшие законченные части! ...Это содействует логическому развитию ученика, закладывает основу для наглядного всестороннего рассмотрения предмета, позволяет учителю проникнуть в природу его воспитанника и определить, способен он или нет к научным знаниям... Следовательно, всегда составляй заранее определенный план обучения.

Блок 6

5. Указывай на каждой ступени отдельные части последующего материала и не допускай существенных перерывов, приводи из него отдельные данные, чтобы возбудить любознательность ученика, не удовлетворяя ее, однако, в полной мере!
6. Распределяй и располагай материал таким образом, чтобы (где только возможно) на следующей ступени при изучении нового снова повторялось предыдущее!
7. Связывай родственные по содержанию предметы! ...самые разнообразные предметы совпадают в известных отношениях и в смысле единства знания дополняют друг друга. Однако действительно различные предметы должны изучаться по отдельности, и следует только ясно и определенно установить и указать их взаимоотношения...
8. Переходи от предмета к его обозначению, а не наоборот!
9. Считаешься при выборе метода обучения с природой предмета! С внешней стороны имеются только два метода обучения. Один заключается в том, что ученикам предмет излагается, сообщается, дается; другой – в том, что учеников заставляют предмет создавать и создают вместе с ними – догматический и развивающий (эвристический) метод обучения. Первый обыкновенно пользуется излагающей (акроаматической), второй – диалогической (эротематической) формой обучения... Если обучение ведется диалогическим или разговорным путем, то оно проходит в вопросах и ответах. Это – вопросное обучение. Вопросы могут исходить как от учителя, так и от ученика. Где имеет место последнее, там в школе кипит умственная жизнь. Вопросное обучение не всегда бывает развивающим. Оно или относится к уже выученному и служит в данном случае только для проверки, или же направлено на новое, которое должно быть развито из самого ученического ума...
10. Распределяй учебный материал не на основе надуманных понятий, общих схем, а всегда рассматривай его всесторонне...
11. Выводи последующие положения не посредством общих действий, но развивай их из природы предмета...
12. Содержание обучения должно соответствовать уровню современной науки... [10, с. 222–244]

Блок 6

Задание 7

Опишите в удобной для Вас форме выбранный Вами образец (см. таблицу 2 блока 6) в соответствии со схемой 1 (с. 3).

*Для
записей*



Блок 7

Задание 8

(для групп)

8.1 Опираясь на свои знания и опыт, выделите этапы технического проектирования.

8.2 В ячейке 4 зафиксируйте их в удобной для Вас форме.

8.3 Если у Вас возникнут трудности при выполнении задания 8.1, прочитайте и составьте СЛС текстов № 10–11 комплекта 3

теоретических материалов «Сущность, значение и этапы технического проектирования» (см. с. 27–29).

Ячейка 4

Этапы технического проектирования



Комплект 3 теоретических материалов «Сущность, значение и этапы технического проектирования»

Текст 10

Проектирование (от лат. *projectus* – «брошенный вперед») означает процесс создания проекта-прототипа, прообраза предполагаемого или возможного состояния объекта. Проектирование трудового процесса (ПТП) – это процесс определения и описания содержания и характера трудовой деятельности работников, рекомендуемый для изготовления планируемой продукции.

Целью проектирования трудовых процессов является создание условий для выполнения работы с минимальными затратами труда на высоком качественном уровне, для безопасного, комфортного и интересного труда; обеспечение эффективного использования вещественных элементов производственного процесса (оборудования, материалов, инструмента и т.д.).

Проект организации труда применительно к индивидуальному трудовому процессу или трудовому процессу, выполняемому бригадой, включает в себя следующие разделы:

- I. Технические условия осуществления трудового процесса.
- II. Характеристику трудового процесса, включая форму организации труда, элементы трудового процесса, степень его расчленения, методы труда, трудовые взаимосвязи и графики, их отражающие, графики совмещения действий исполнителей и машин, виды самообслуживания (если это входит в комплекс выполняемых работ).
- III. Требования к исполнителям.
- IV. Рабочее место: его планировка, оснащение (технологическое и организационное), расположение оснащения и предметов труда в зоне работы.
- V. Обслуживание рабочего места – функции обслуживания с указанием способов и графиков обслуживания, средств связи и т.д.
- VI. Условия труда и обусловленный ими режим труда и отдыха.
- VII. Система оплаты труда с указанием показателей и размера премирования.
- VIII. Установление норы времени.

Каждый из этих разделов имеет специфическое содержание в зависимости от вида трудового процесса [2, с. 4, 7].

Текст 11

При выборе ТС исходят из того факта, что любая ТС обладает ценностью, которую необходимо установить. В зависимости от точки зрения, с которой оценивают ТС, различают следующие разновидности ценностей, каждая из которых характеризуется своими критериями:

- а) техническая – совокупность качеств технических свойств;
- б) экономическая – совокупность качеств экономических свойств;
- в) потребительская – совокупность качеств внешних свойств, удовлетворяющих потребности людей;
- г) совокупная – обобщенный показатель, учитывающий совокупность всех предыдущих ценностей.

При проектировании решаются экономические и технические задачи выбора технических, социальных и финансовых средств, необходимых для достижения целей производства того или иного объекта и обеспечивающих требуемые техникосоциальные результаты.

Блок 8

В данной дисциплине изучаются задачи выбора технических средств, обеспечивающих требуемые технические результаты. Поэтому в качестве объектов проектирования рассматриваются только технические средства и отношения между ними.

Процесс проектирования ТС может быть разбит на несколько этапов (видов интеллектуальной деятельности), которые показаны на рисунке 5.

Следует отметить, что между этапами «изобретательство» – «инженерный анализ» – «принятие решения» нет четкой иерархии, последовательности. Они могут выполняться параллельно, взаимно влиять друг на друга, а также может осуществляться возврат на предыдущие этапы. При этом одновременно решаются задачи синтеза и анализа (см. раздел 1.3).

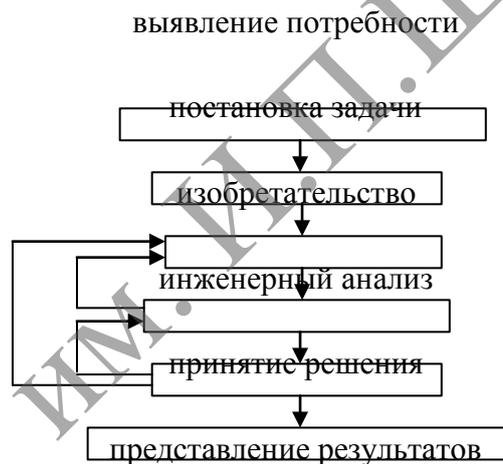


Рисунок 5 – Этапы (виды деятельности) при проектировании

Процесс проектирования носит интерактивный характер, заключающийся в последовательном приближении к правильным результатам. Действительно, вначале проектировщик определяет концепцию (общий вид будущей ТС), при этом еще не определены параметры подсистем, отдельных элементов. В результате могут быть приняты не реализуемые по технологическим, экономическим или иным соображениям параметры элементов ТС. Ошибки выявляются при переходе на следующий этап проектирования; их исправление происходит через повторное выполнение предыдущих этапов.

Рассмотрим более подробно содержание отдельных этапов процесса проектирования.

Выявление потребности. Предполагает установление самого факта существования проблем, т.е. возникновение потребности в разработке новой ТС или модернизации существующей.

Постановка задачи. На данном этапе на основе выявленной потребности четко формулируется цель, которой будет служить проектируемая ТС и основные критерии, которым она должна удовлетворять. Цель создания ТС может определяться техническим заданием на её проектирование или той функцией, которую она должна выполнять. В качестве основных критериев на данном этапе обычно фигурируют критерии, определяющие функциональные свойства ТС.

Изобретательство. Поиск путей решения поставленной задачи, т.е. разработка альтернативных возможностей достижения сформулированной ранее цели. Это творческий этап, требующий непредвзятого подхода к решению задачи, позволяющий сделать выбор из нескольких вариантов.



Инженерный анализ. Получение имеющих смысл ответов на вопросы инженерного характера за приемлемое время при допустимых затратах.

Принятие решения. Как указывалось выше, любая ТС обладает обобщенной ценностью. Поэтому принятие решения – это выбор такой альтернативы, в которой с учетом всех факторов будет оптимизирована обобщенная ценность. Оптимальное решение в некоторых случаях может быть найдено с помощью математических методов оптимизации; теории вероятности, математической статистики; теории полезности; в других случаях этот процесс носит субъективный характер – базируется на учете неколичественных человеческих факторов и суждений о ценности. Ситуацию, в которой происходит принятие решений, характеризуют следующие основные черты: а) наличие цели;

б) наличие альтернативных путей решения задачи;

в) учет существенных факторов.

Представление результатов – заключительная стадия процесса проектирования. Она предполагает документирование полученного результата (проекта), с помощью пояснительной записки, чертежей всей ТС и ее отдельных элементов, спецификаций и т. п.

СТАДИИ ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТОРСКОГО ПРОЦЕССА

Проектирование ТС представляет собой сложный многостадийный процесс разработки и постепенного уточнения проекта и рабочей документации. Государственный стандарт (ГОСТ 2103-68) устанавливает пять таких стадий; техническое задание, техническое предложение, эскизный проект, технический проект и рабочий проект.

Стадия разработки технического задания (поисковое проектирование) выполняется для определения назначения и технических требований к новому изделию. Эти вопросы изучаются и формируются исходя из анализа требований функционирования изделия и возможностей их реализации на основании передовых достижений науки и техники, сырьевой базы, финансирования, людских ресурсов, ограничений во времени и т.д.

На стадии технического предложения на основании анализа технического задания и проведения, если необходимо, научно-исследовательских работ, рассматриваются принципиально возможные способы создания проектируемого технического средства, проводится сравнительная оценка этих способов по выбранным критериям и устанавливается техническое и технико-экономическое обоснование целесообразности дальнейшей разработки.

Эскизный проект представляет собой комплекс конструкторских документов, дающих общее представление об устройстве, принципе работы, назначении, основных параметрах и габаритных размерах изделия. Здесь могут быть отражены варианты решений, подлежащих уточнению на последующих стадиях работы.

Технический проект дает полное и окончательное представление об устройстве и функционировании изделия.

Рабочий проект представляет полную детализацию конструкции путем разработки чертежей на каждый элемент, входящий в нее и подлежащий изготовлению. Кроме того, в состав документации входят также схемы, чертеж общего вида изделия, сборочные чертежи узлов, спецификации входящих элементов, пояснительная записка и различного вида инструкции [8, с. 15–20].

Блок 8

Задание 9

(для групп)

9.1 Сравните обобщенные этапы технического проектирования (см. ячейку 4 блока 8) со схемой 1 (см. с. 3).

9.2 Определите различия в акцентировке проектирования в педагогике и в технике.

9.3 Заполните таблицу 3.

Таблица 3



Блок 10

Примерный перечень тем школьного курса «Технология»

РАЗДЕЛ 1

ТЕХНОЛОГИЯ БУМАЖНО-КАРТОННЫХ РАБОТ (4–5 классы)

- 1.1 Рабочее место, оборудование, инструменты и приспособления для выполнения бумажно-картонных работ.
- 1.2 Основы материаловедения.
- 1.3 Графическая документация.
- 1.4 Технологическая документация.
- 1.5 Разметка бумаги и картона
- 1.6 Сгибание бумаги и картона.
- 1.7 Резание бумаги и картона.
- 1.8 Соединение элементов изделий из бумаги и картона.
- 1.9 Переплётные работы.
- 1.10 Заточка инструментов для обработки бумаги и картона.
- 1.11 Бумажная промышленность, основные профессии и специальности.

РАЗДЕЛ 2

ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАБОТКИ ДРЕВЕСИНЫ (4–9 классы)

- 2.1 Назначение и устройство столярного верстака,
- 2.2 Основы материаловедения. Древесина, её строение, свойства и текстура. Породы и пороки древесины. Сушка древесины и её виды. Пиломатериалы и листовые древесные материалы (доски, брусья, фанера, ДСП, ДВП и др.), правила их хранения и складирования.
- 2.3 Графическая документация.
- 2.4 Технологическая документация.
- 2.5 Основные способы ручной и механической обработки древесины резанием (со снятием и без снятия стружки).
- 2.6 Разметка древесины, инструменты и приспособления. Виды и приёмы разметки и контроля. Контрольно-измерительные инструменты.
- 2.7 Пиление древесины. Оборудование, инструменты и приспособления для ручного, механизированного и механического пиления древесины. Пиление лобзиком. Виды и приёмы пиления.
- 2.8 Строгание древесины. Оборудование, инструменты и приспособления для ручного, механизированного и механического строгания древесины. Виды и приёмы строгания.
- 2.9 Долбление древесины. Оборудование, инструменты и приспособления для ручного и механического долбления древесины. Виды и приёмы долбления.

2.10 Сверление древесины. Оборудование, инструменты и приспособления для ручного, механизированного и механического сверления. Виды и приёмы сверления. Режимы резания.

2.11 Точение древесины. Оборудование, инструменты и приспособления для точения древесины. Виды и приёмы точения. Режимы резания.

2.12 Фрезерование древесины, оборудование, инструменты и приспособления. Виды и приёмы фрезерования. Режимы резания.

2.13 Шлифование древесины, оборудование, инструменты и приспособления для ручного, механизированного и механического шлифования. Виды и приёмы шлифования.

2.14 Отделка изделий из древесины, её виды (прозрачная, непрозрачная и специальная). Оборудование, инструменты и приспособления для ручной и

Блок 10

механизированной отделки. Этапы и приёмы отделки.

2.15 Соединение элементов изделий из древесины (шиповое, «ласточкин хвост» и др.) в соответствии со стандартами, их применение. Шканты, нагеля, гвозди, шурупы и др. Клеи и их виды.

2.16 Заточка деревообрабатывающих инструментов. Оборудование, инструменты и приспособления. Виды и приёмы заточки.

2.17 Лесная и деревообрабатывающая промышленность, основные профессии и специальности.

РАЗДЕЛ 3

ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАБОТКИ МЕТАЛЛОВ (4–9 классы)

3.1 Назначение и устройство слесарного верстака.

3.2 Основы материаловедения. Металлы (чёрные и цветные), сплавы и их свойства. Проволока, листовая металл, сортовой прокат; виды, получение и применение. Классификация стали, её термическая обработка.

3.3 Графическая документация.

3.4 Технологическая документация.

3.5 Основные способы ручной и механической обработки металлов резанием (со снятием и без снятия стружки).

3.6 Разметка металлов, инструменты и приспособления. Виды и приёмы разметки. Контрольно-измерительные инструменты при обработке металлов. Приёмы контроля.

3.7 Рубка металлов, оборудование, инструменты и приспособления. Виды и приёмы рубки.

3.8 Правка металлов, оборудование, инструменты и приспособления. Виды и приёмы правки.

3.9 Гибка металлов, оборудование, инструменты и приспособления. Виды и приёмы гибки.

3.10 Резание металлов ножницами и ножовкой, оборудование, инструменты и приспособления для ручного, механизированного и механического резания. Виды и приёмы резания

3.11 Опиливание металлов, оборудование, инструменты и приспособления. Виды и приёмы опилования. Сверление металлов. Оборудование, инструменты и приспособления для механизированного и механического сверления металлов. Виды и приёмы сверления. Режимы резания.

3.12 Точение металлов, оборудование, инструменты и приспособления. Виды и приёмы точения. Режимы резания.

3.13 Фрезерование металлов, оборудование, инструменты и приспособления. Виды и приёмы фрезерования. Режимы резания.

3.14 Шлифование металлов, оборудование, инструменты и приспособления для ручного, механизированного и механического шлифования металлов. Виды и приёмы шлифования.

3.15 Отделка изделий из металлов, её виды (прозрачная, непрозрачная и специальная). Оборудование, инструменты и приспособления для ручной и механизированной отделки. Этапы и приёмы отделки.

3.16 Соединение элементов изделий из металлов (разъёмные и неразъёмные) в соответствии со стандартами, их применение. Нарезание резьбы, клёпка, фальцовка, пайка и сварка, оборудование, инструменты и приспособления. Виды и приёмы осуществления операций.

3.17 Заточка металлообрабатывающих инструментов. Оборудование, инструменты и приспособления. Виды и приёмы заточки.

3.18 Металлообрабатывающая промышленность, основные профессии и специальности.

Блок 10

Задание 11

(для групп)

11.1 В процессе групповой работы осуществите процедуру экспертизы, т.е. обсудите и оцените качество выполненного индивидуального задания 10.

11.2 Результаты подобной экспертизы занесите в таблицу 4.

Для записей

Таблица 4

Ф. И. О.	Соответствует ли образцу фрагмент проекта	Замечания для доработки
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Блок 11

Задание 12

12.1 Разработайте фрагмент индивидуального проекта педагогической деятельности при изучении выбранной Вами темы занятия.

12.2 Результаты зафиксируйте в ячейке 5.

Ячейка 5

МГПУ им. И.П.Шамякина

ПРОЕКТ

Тема: _____

Целецностные основания педагогической деятельности

Методы, используемые в педагогической деятельности

Отношения между участниками педагогической деятельности

Блок 12

Задание 13
(для групп)



ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриальнопедагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Бержак, В.М. Комплексное проектирование трудовых процессов: учеб. пособие / В.М. Бержак, В.М. Побегайлов. – Николаев, 1992. – 53 с.
3. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностноориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
4. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
5. Волков, И.П. Учим творчеству: Опытная работа учителя труда и рисования школы № 2 г. Реутова Московской обл. / И.П. Волков. – М.: Педагогика, 1982. – 88 с.
6. Жук, А.И. Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. – Минск: Ин-т повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования, 1994. – 96 с.
7. Ильин, Г.Л. Теоретические основы проективного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 19.00.01 / Г.Л. Ильин; Институт среднего специального образования РАО. – Казань, 1995. – 38 с.
8. Ильинский, А.М. Основы конструирования и проектирования: конспект лекций для инж.-экон. спец.: в 3 ч. / А.М. Ильинский, А.С. Периков. – СПб.: Изд-во СПб ИЭИ, 1992. – Ч. 1. – 34 с.
9. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский; под ред. А.А. Красновского. – М.: Гос. уч.-пед. изд. М-ва Просвещения РСФСР, 1955. – 650 с.
10. Хрестоматия по истории педагогики / сост.: И.Е. Лакин, М.В. Макаревич, А.Х. Рычагов. – Минск: Вышэйш. школа, 1971. – 608 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

АНКЕТА Уважаемые студенты!

Приглашаем Вас, как будущих коллег, принять участие в обсуждении вопросов, связанных с перспективами развития системы образования. Внимательно прочтите вопросы анкеты и выберите ответ, соответствующий Вашему мнению. Наш долг – гарантировать анонимность Ваших мнений и оценок. Надеемся на Ваши откровенные ответы. Заранее Вам благодарны.

1. Удовлетворены ли Вы выбором своей будущей профессии?

(обведите кружком номер подходящего ответа) 1. Вполне удовлетворен.

2. Удовлетворен.

3. В основном удовлетворен.

4. Не удовлетворен.

5. Затрудняюсь ответить.

2. Чем вызвано Ваше желание поступить в педагогический вуз?

(обведите кружком номер подходящего ответа)

1. Отеутствием в городе вузов другого профиля.

2. Советом взрослых (родителей, родственников, учителей).

3. Наибольшей полнотой представлений о профессии учителя в сравнении с другими профессиями.

4. Собственным интересом к педагогическому труду.

3. Собираетесь ли Вы работать по специальности? *(обведите кружком номер подходящего ответа)* 1. Да, конечно.

2. Скорее да, чем нет.

3. Скорее нет, чем да.

4. Не собираюсь.
 5. Затрудняюсь ответить.
4. Задумывались ли Вы о том, каким учителем хотите стать? (обведите кружком номер подходящего ответа)

1. Да.

2. Иногда.

3. Нет.

4. Затрудняюсь ответить.

5. Если да, то откуда появился образ идеала учителя? (обведите кружком номер подходящего ответа) 1. Из реальной жизни.

2. Из художественной литературы.

3. Из литературы по истории педагогики.

4. Из собственных представлений о том, каким должен быть педагог.

6. Насколько хорошо Вы представляете себе содержание своей будущей деятельности?

(обведите кружком номер подходящего ответа)

1. Хорошо представляю.

2. Представляю в общих чертах.

3. Не имею четкого представления.

4. Не представляю.

5. Затрудняюсь ответить.

7. Определите, пожалуйста, какими, на Ваш взгляд, знаниями, способностями, личными качествами должен в идеале обладать учитель технологий, чтобы соответствовать современным требованиям.

(из трех возможных вариантов (обязательно, желательно, не обязательно) выберите по каждой характеристике один и обведите кружком его цифровой код)

Характеристики	Обязательно	Желательно	Не обязательно
Как личность Любить детей, защищать их права и интересы, заботиться о них	3	2	1

Владеть научными знаниями, обладать широкой эрудицией, речевой культурой	3	2	1
Быть нравственным человеком	3	2	1
Иметь склонность и способность к инженерно-технической деятельности в сфере своей специальности	3	2	1
Иметь педагогические способности, уметь воздействовать на эмоционально-волевою сферу учащегося	3	2	1
Обладать высоким интеллектом, иметь склонность к упорядочению, систематизации, актуализации	3	2	1
Иметь способности к коммуникации позитивного типа (общению)	3	2	1
Занимать активную жизненную и профессиональную позицию, не выжидать, а действовать	3	2	1
Стремиться к самосовершенствованию	3	2	1

<p>Как учитель</p> <p>Понимать и уметь разъяснить цели и задачи своего учебного предмета, роль и значение его для развития культуры, цивилизации, нации, личности учащегося</p>	3	2	1
<p>Устанавливать и разъяснять связи своего учебного предмета с другими предметами, обогащать содержание своего учебного предмета за счет содержания других учебных предметов</p>	3	2	1
<p>Обладать высоким уровнем специально-технических знаний (теоретической подготовкой)</p>	3	2	1
<p>Обладать высоким уровнем специально-технической практической подготовки, в том числе по рабочей специальности</p>	3	2	1
<p>Уметь гибко связывать теорию с практикой, управлять процессом перехода знаний в умения и способности учащихся</p>	3	2	1

Обладать высоким уровнем психологопедагогических знаний	3	2	1
Уметь целенаправленно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся	3	2	1
Владеть активными методами обучения: проблемным, организационно-деятельностным, организационно-мыслительным, игровыми и другими	3	2	1
Создавать собственную методику или педагогическую технологию	3	2	1
Не останавливаться на достигнутом, не впадать в застой, а творить и расти	3	2	1

8. Если бы у Вас возникла необходимость изготовить какой-нибудь материальный предмет (молоток, стул, рубашку, пирог и т. п.), смогли бы Вы определить:

а) назначение и основные функции предмета (*обведите кружком номер подходящего ответа*)

1. Да.
2. Скорее да, чем нет.
3. Скорее нет, чем да.
4. Нет.

б) материал, из которого можно изготовить предмет

1. Да.
2. Скорее да, чем нет.

3. Скорее нет, чем да.

4. Нет.

в) технологию создания предмета

1. Да.

2. Скорее да, чем нет.

3. Скорее нет, чем да.

4. Нет.

9. Считаете ли Вы, что современное образование нужно изменить?

(обведите кружком номер подходящего ответа)

1. Да.

2. Скорее да, чем нет.

3. Скорее нет, чем да.

4. Нет.

10. Что в образовании нужно менять в первую очередь, а что уже потом?

(поставьте в пустых квадратиках цифры от 1 до 5 по степени важности изменений)

- внешнее оформление школьных зданий и помещений;
- отношение учителей к ученикам;
- методы обучения;
- материально-техническое оснащение учебного процесса;
- цели и ценности образования.

11. Кто, по Вашему мнению, может способствовать улучшению положения дел в школе?

(поставьте «галочки» в соответствующих Вашим ответам квадратиках)

- местные отделы образования;
- педагоги школы;
- учащиеся школ;
- администрация школы; Министерство образования;
- студенты педагогических вузов.

12. Стоит ли Вам уже сейчас строить какие-то представления о своей будущей деятельности в качестве учителя? (обведите кружком номер подходящего ответа) 1. Да, безусловно.

2. Может быть и надо.

3. Нет, не стоит.

4. Никогда об этом не думал (-а).

13. Как Вы считаете, можно ли строить проект своей педагогической деятельности в точном соответствии с проектом изготовления материальной вещи?

(обведите кружком номер подходящего ответа)

1. Да, конечно.

2. В точном соответствии нельзя.

3. Категорически нельзя.

4. Затрудняюсь ответить.

14. Что, на Ваш взгляд, может помешать Вам реализовать подобный проект в реальной практике?

(оцените возможные препятствия по 5-балльной системе)

собственное несовершенство ; неготовность

учащихся ; изменившаяся ситуация

; усложнение программного материала ;

_____ .

(что еще? напишите)

15. Сообщите дополнительно о себе: пол _____, возраст _____, имеете ли опыт педагогической работы _____

Благодарим Вас за участие в опросе!

Желаем творческих успехов.

Итоговая рефлексия

Фамилия _____

1. Как Вы считаете, режим занятий был напряженный?
 1. Очень напряженный.
 2. Для меня в самый раз.
 3. По мне он должен быть интенсивнее.
2. Насколько Вы адаптировались к учебному процессу?
 1. Полностью адаптировался.
 2. В основном адаптировался.
 3. Пока что не адаптировался.
3. Вы довольны своей деятельностью на занятиях?
 1. Да, вполне.
 2. В большей мере да.
 3. В большей мере нет.
 4. Совершенно не доволен.
4. Занятие было полезно для Вас?
 1. Для меня – да.
 2. Некоторые элементы полезны, некоторые – не очень.
 3. Для меня – нет.
5. Как Вы полагаете, заинтересовал ли ваших сокурсников процесс обучения? Они...
 1. Очень заинтересованы.
 2. Чаще заинтересованы.
 3. Чаще не заинтересованы.
 4. Не заинтересованы.
 5. Затрудняюсь ответить.
6. Какое чувство на занятиях Вы чаще ощущали?
 1. Свободы, независимости.
 2. Зависимости, подчиненности.
7. Ваша основная позиция на занятиях?
 1. Активный деятель.

2. Исполнитель требований.
 3. Наблюдатель.
8. А как бы Вы охарактеризовали учебную активность сокурсников?
1. Очень активны.
 2. В основном активны.
 3. В основном пассивны.
 4. Совершенно пассивны.
 5. Затрудняюсь ответить.
9. В общении, совместной деятельности Ваша позиция чаще всего была...
1. Я помогал.
 2. Мне помогали.
 3. Сотрудничали как равные партнеры.
10. Созданы ли были в ходе обучения условия для проявления активности и творческой самореализации студентов?
1. Да, в полной мере.
 2. Не в полной мере.
 3. Такие условия не созданы.
11. Как бы Вы оценили эффективность применяемых форм обучения? Определите, пожалуйста, степень эффективности по каждой форме обучения.

Формы обучения	Эффективны в большей степени	Эффективны в меньшей степени	Неэффективны
Групповая работа	1	2	3
Дискуссии, выработка единого мнения	1	2	3
Аналитические сбивки	1	2	3
Самостоятельная работа	1	2	3

12. Дорисуйте рисунок, который вернее всего характеризует Ваше

настроение на занятиях.



Критика, самокритика, предложения:

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Таблицы прямого счета (показатели формирующего эксперимента)

Таблица Е1. – Степень удовлетворенности участников эксперимента выбором специальности «технический труд и техническое творчество» (2 курс, гр. 5) и «физическая культура и технический труд» (3 курс, гр. 2, 3)

Степень удовлетво- ренности	До эксперимента			После эксперимента			До эксперимента в целом по выборке	После эксперимента в целом по выборке
	2 к. гр.5	3 к. гр.2	3 к. гр.3	2 к. гр.5	3 к. гр.2	3 к. гр.3		
Вполне удовлетворены	3	1	2	6	4	5	6	15
В основном удовлетворены	10	13	10	16	19	14	33	49
Не удовлетворены	5	4	4	2	1	2	13	5

Затруднились ответить	7	6	5	1	–	–	18	1
Кол-во участников эксперимента	25	24	21	25	24	21	70	70
Показатели χ^2 -критерия	$\chi^2_{эмт} = 2,053$			$\chi^2_{эмт} = 1,556$				
	$\chi^2_{кр} = 12,592$			$\chi^2_{кр} = 12,592$				

Таблица Е2. – Выборочные побудительные мотивы поступления в педагогический вуз

Побудительные мотивы Распределение (к-во ответов)	До эксперимента			После эксперимента			До эксперимента	После эксперимента
	2 к. гр.5	3 к. гр.2	3 к. гр.3	2 к. гр.5	3 к. гр.2	3 к. гр.3	в целом по выборке	в целом по выборке
Отсутствие в городе вузов другого профиля	9	11	4	8	5	3	24	16
Советы взрослых (родителей, родственников, учителей)	7	7	11	6	7	7	25	20
Наибольшая полнота представлений о профессии учителя в сравнении с другими профессиями	5	5	1	5	8	5	11	18
Собственный интерес к педагогическому труду	4	1	5	6	4	6	10	16
Кол-во участников эксперимента	25	24	21	25	24	21	70	70
Показатели χ^2 -критерия	$\chi^2_{эмт} = 9,026$			$\chi^2_{эмт} = 3,636$				
	$\chi^2_{кр} = 12,592$			$\chi^2_{кр} = 12,592$				

Таблица

Е3. – Профессиональные намерения участников эксперимента

Намерения Распределение (к-во ответов)	До эксперимента			После эксперимента			До эксперимента	После эксперимента
	2 к. гр.5	3 к. гр.2	3 к. гр.3	2 к. гр.5	3 к. гр.2	3 к. гр.3	в целом по выборке	в целом по выборке
Твердо намерены работать по избранной специальности	1	2	3	4	3	4	6	11
Скорее намерены	8	2	6	14	13	11	16	38
Не намерены	2	1	1	1	–	2	4	3
Затруднились ответить	6	9	6	2	3	1	21	6
Кол-во участников эксперимента	25	24	21	25	24	21	70	70
Показатели χ^2 -критерия	$\chi^2_{эм} = 5,196$			$\chi^2_{эм} = 4,080$				
	$\chi^2_{кр} = 15,507$			$\chi^2_{кр} = 15,507$				

Таблица Е4. – Оценка степени самоидентификации участников эксперимента в роли учителя (когнитивный аспект)

Степень самоидентификации Распределение (к-во ответов)	До эксперимента			После эксперимента			До эксперимента	После эксперимента
	2 к. гр.5	3 к. гр.2	3 к. гр.3	2 к. гр.5	3 к. гр.2	3 к. гр.3	в целом по выборке	в целом по выборке
Часто задумываются о том, каким учителем хотят стать	7	7	6	21	18	17	20	56
Иногда задумываются	15	13	10	3	5	4	38	12
Не задумываются	2	2	4	1	1	–	8	2
Затруднились ответить	1	2	1	–	–	–	4	–
Кол-во участников эксперимента	25	24	21	25	24	21	70	70

Показатели χ^2 -критерия	$\chi^2_{эмп} = 4,136$ ${}^6\chi^2_{кр} = 12,592$	$\chi^2_{эмп} = 0,603$ ${}^6\chi^2_{кр} = 12,592$	
----------------------------------	--	--	--

Таблица Е5. – Выборочные источники формирования у участников эксперимента представлений об образе-идеале учителя

Источники Распределение (к-во ответов)	До эксперимента			После эксперимента			До эксперимента	После эксперимента
	2 к. гр.5	3 к. гр.2	3 к. гр.3	2 к. гр.5	3 к. гр.2	3 к. гр.3	в целом по выборке	в целом по выборке
Преимущественно из реальной жизни	14	10	13	6	3	3	37	12
Преимущественно из художественной литературы	1	1	1	1	1	1	3	3
Из педагогической литературы	2	1	1	10	11	9	4	30
Из собственных представлений	8	12	6	8	9	8	26	25
Кол-во участников эксперимента	25	24	21	25	24	21	70	70
Показатели χ^2 -критерия	$\chi^2_{эмп} = 2,761$ ${}^6\chi^2_{кр} = 12,592$			$\chi^2_{эмп} = 1,954$ ${}^6\chi^2_{кр} = 12,592$				

Таблица Е6. – Степень представления участников эксперимента о содержании предстоящей профессиональной деятельности в роли учителя технологии

Степень представ- ления	До эксперимента			После эксперимента			До эксперимента	После эксперимента
	2 к. гр.5	3 к. гр.2	3 к. гр.3	2 к. гр.5	3 к. гр.2	3 к. гр.3	в целом по выборке	в целом по выборке
Хорошо представляют	3	4	2	8	5	6	9	19
Представляют в общих чертах	10	10	10	14	15	10	30	39

Таблица –

Не имеют определенного представления	8	6	7	3	4	5	21	12
Не представляют	--	1	--	--	--	--	1	--
Затруднились ответить	4	3	2	--	--	--	9	--
Кол-во участников эксперимента	25	24	21	25	24	21	70	70
Показатели χ^2 -критерия	$\chi^2_{эмл} = 3,169$		$\chi^2_{эмл} = 2,933$					
	$8\chi^2_{кр} = 15,507$		$4\chi^2_{кр} = 9,488$					

Е7.1. Идеальные представления участников эксперимента о должных знаниях, способностях, личных качествах учителя технологии

2 курс, гр. 5

n = 25

Должные знания, способности, ПВК	До эксперимента				После эксперимента			
	О	Ж	Но	i_3	О	Ж	Но	i_3
Как личность Любить детей, защищать их права и интересы, заботиться о них	19	6	-	4,52	22	3	-	4,76
Владеть научными знаниями, обладать широкой эрудицией, речевой культурой	20	5	-	4,60	23	2	-	4,84
Быть нравственным человеком	18	6	1	4,36	21	4	--	4,68
Иметь склонность и способность к инженернотехнической деятельности в сфере своей специальности	16	9	-	4,28	21	4	-	4,68
Иметь педагогические способности, уметь управлять личностным развитием учащихся	14	11	-	4,12	20	5	-	4,60

Обладать высоким интеллектом, иметь склонность к упорядочению, систематизации, актуализации	13	12	-	4,04	19	6	-	4,52
Иметь способности к коммуникации позитивного типа (общению)	18	7	--	4,44	18	7	--	4,44
Занимать активную жизненную и профессиональную позицию, не выжидать, а действовать	13	12	--	4,04	20	5	--	4,60
Стремиться к самосовершенствованию	21	4	--	4,68	22	3	--	4,76

Продолжение таблицы Е7.1

Как учитель Понимать и уметь разъяснить цели и задачи своего учебного предмета, роль и значение его для развития культуры, цивилизации, нации, личности учащегося	19	6	--	4,52	23	2	--	4,84
Устанавливать и разъяснять связи своего учебного предмета с другими предметами, обогащать содержание своего учебного предмета за счет содержания других учебных предметов	9	14	2	3,56	16	8	1	4,20
Обладать высоким уровнем специально-технических знаний (теоретической подготовкой)	21	4	-	4,68	23	2	-	4,84
Обладать высоким уровнем специально-технической практической подготовки, в том числе по рабочей специальности	18	6	1	4,36	23	2	-	4,84
Уметь гибко связывать теорию с практикой, управлять процессом перехода знаний в умения и способности учащихся	19	6	-	4,52	23	2	-	4,84

Таблица –

Обладать высоким уровнем психолого-педагогических знаний	15	8	2	4,04	18	6	1	4,36
Уметь целенаправленно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся	15	8	2	4,04	19	6	-	4,52
Владеть активными методами обучения: проблемным, организационно-деятельностным, организационно-мыслительным, игровыми и другими	9	15	1	3,64	18	6	1	4,36
Создавать собственную методику или педагогическую технологию	4	18	3	3,08	5	19	1	3,32
Не останавливаться на достигнутом, не впадать в застой, а творить и расти	12	12	1	3,88	19	5	-	4,40

Условные обозначения:

О – обязательно;

Ж – желательно; Но – не обязательно; i_3 – индекс значимости в баллах в метрической системе 5 – 3 – 1.

Е7.2. Идеальные представления участников эксперимента о должных знаниях, способностях, личных качествах учителя технологии

3 курс, гр. 2

n = 24

Должные знания, способности, ПВК	До эксперимента				После эксперимента			
	О	Ж	Но	i_3	О	Ж	Но	i_3
Как личность Любить детей, защищать их права и интересы, заботиться о них	19	5	-	4,58	20	4	-	4,66
Владеть научными знаниями, обладать широкой эрудицией, речевой культурой	17	7	-	4,42	21	3	-	4,75
Быть нравственным человеком	14	10	--	4,16	19	5	--	4,58

Иметь склонность и способность к инженерно-технической деятельности в сфере своей специальности	4	18	2	3,16	18	6	-	4,50
Иметь педагогические способности, уметь управлять личностным развитием учащихся	13	11	-	4,08	22	2	-	4,83
Обладать высоким интеллектом, иметь склонность к упорядочению, систематизации, актуализации	7	15	2	3,41	20	4	-	4,66
Иметь способности к коммуникации позитивного типа (общению)	12	12	--	4,00	18	6	--	4,50
Занимать активную жизненную и профессиональную позицию, не выжидать, а действовать	10	12	2	3,66	17	7	-	4,42
Стремиться к самосовершенствованию	11	13	--	3,91	21	3	--	4,75

Продолжение таблицы Е7.2

Как учитель Понимать и уметь разъяснить цели и задачи своего учебного предмета, роль и значение его для развития культуры, цивилизации, нации, личности учащегося	18	6	--	4,50	20	4	--	4,66
Устанавливать и разъяснять связи своего учебного предмета с другими предметами, обогащать содержание своего учебного предмета за счет содержания других учебных предметов	5	17	1	2,79	16	8	--	4,12
Обладать высоким уровнем специально-технических знаний (теоретической подготовкой)	8	15	1	3,58	21	3	--	4,75

Таблица –

Обладать высоким уровнем специально-технической практической подготовки, в том числе по рабочей специальности	13	11	-	4,08	18	6	--	4,50
Уметь гибко связывать теорию с практикой, управлять процессом перехода знаний в умения и способности учащихся	17	7	-	4,42	20	4	--	4,66
Обладать высоким уровнем психолого-педагогических знаний	11	13	--	3,91	21	3	--	4,75
Уметь целенаправленно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся	10	13	1	3,75	18	6	--	4,50
Владеть активными методами обучения: проблемным, организационно-деятельностным, организационно-мыслительным, игровыми и другими	7	16	1	3,50	21	3	--	4,75
Создавать собственную методику или педагогическую технологию	2	17	5	2,75	16	7	1	4,25
Не останавливаться на достигнутом, не впадать в застой, а творить и расти	8	16		3,66	18	6	--	4,50

Условные обозначения:

О – обязательно;

Ж – желательно; Но – не обязательно; i_3 – индекс значимости в баллах в метрической системе 5 – 3 – 1.

Е7.3. Идеальные представления участников эксперимента о должных знаниях, способностях, личных качествах учителя технологии

3 курс, гр. 3

n = 21

Должные знания, способности, ПВК	До эксперимента				После эксперимента			
	О	Ж	Но	i_3	О	Ж	Но	i_3
Распределение (к-во ответов)								

Как личность								
Любить детей, защищать их права и интересы, заботиться о них	12	9	-	4,14	18	3	--	4,71
Владеть научными знаниями, обладать широкой эрудицией, речевой культурой	16	5	-	4,52	19	2	--	4,81
Быть нравственным человеком	14	5	2	4,14	17	4	--	4,62
Иметь склонность и способность к инженерно-технической деятельности в сфере своей специальности	8	11	2	3,57	14	7	--	4,33
Иметь педагогические способности, уметь управлять личностным развитием учащихся	16	6	-	4,66	18	3	--	4,71
Обладать высоким интеллектом, иметь склонность к упорядочению, систематизации, актуализации	8	13	-	3,76	17	4	--	4,62
Иметь способности к коммуникации позитивного типа (общению)	13	8	--	4,24	18	3	--	
Занимать активную жизненную и профессиональную позицию, не выжидать, а действовать	2	16	3	2,90	16	5	--	4,52
Стремиться к самосовершенствованию	11	8	1	3,81	17	4	--	4,62

Продолжение таблицы Е7.3

Как учитель								
Понимать и уметь разъяснить цели и задачи своего учебного предмета, роль и значение его для развития культуры, цивилизации, нации, личности учащегося	19	2	--	4,81	20	1	--	4,90

Таблица –

Устанавливать и разъяснять связи своего учебного предмета с другими предметами, обогащать содержание своего учебного предмета за счет содержания других учебных предметов	8	12	1	3,66	14	7	-	4,33
Обладать высоким уровнем специально-технических знаний (теоретической подготовкой)	14	6	1	4,24	20	1	-	4,90
Обладать высоким уровнем специально-технической практической подготовки, в том числе по рабочей специальности	12	8	1	4,04	17	4	-	4,62
Уметь гибко связывать теорию с практикой, управлять процессом перехода знаний в умения и способности учащихся	14	7	-	4,33	18	3	-	4,71
Обладать высоким уровнем психолого-педагогических знаний	12	8	1	4,04	17	4	--	4,62
Уметь целенаправленно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся	13	7	1	4,14	19	2	-	4,81
Владеть активными методами обучения: проблемным, организационно-деятельностным, организационно-мыслительным, игровыми и другими	6	15	-	3,57	18	3	-	4,71
Создавать собственную методику или педагогическую технологию	3	13	5	2,81	14	7	--	4,33
Не останавливаться на достигнутом, не впадать в застой, а творить и расти	11	8	2	3,85	18	3	-	4,71

Условные обозначения:

О – обязательно;

Ж – желательно; Но – не обязательно; i_3 – индекс значимости в баллах в метрической системе 5 – 3 – 1

Таблица

Е8. – Самооценка проективных способностей для изготовления материальных предметов

А. Способность к определению назначения и основных функций предмета

	До эксперимента			После эксперимента			До эксперимента в целом по выборке	После эксперимента в целом по выборке
	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3		
Вполне способны	22	16	19	24	22	19	57	65
Скорее способны	3	8	2	1	2	2	13	5
Скорее не способны	--	--	--	--	--	--	--	--
Не способны	--	--	--	--	--	--	--	--

Б. Способность к определению материала, из которого можно изготовить предмет

Вполне способны	20	12	17	23	18	19	49	60
Скорее способны	5	12	4	2	6	2	21	10
Скорее не способны	--	--	--	--	--	--	--	--
Не способны	--	--	--	--	--	--	--	--

В. Способность определить технологию создания предмета

Вполне способны	13	5	12	19	23	17	30	59
Скорее способны	12	15	7	6	1	4	34	11
Скорее не способны	--	3	2	--	--	--	5	--
Не способны	--	1	--	--	--	--	1	--

Таблица Е9. – Мнение участников эксперимента о необходимости изменений в современном образовании

Мнения	До эксперимента			После эксперимента			До эксперимента в целом по выборке	После эксперимента в целом по выборке
	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3		
Изменения необходимы	7	6	10	19	19	14	23	52
Скорее да	12	11	8	6	5	7	31	18
Скорее нет	6	6	3	--	--	--	15	--
Нет	--	1	--	--	--	--	1	--

Кол-во участников эксперимента	25	24	21	25	24	21	70	70
Показатели χ^2 -критерия	$\chi^2_{эмт} = 3,411$			$\chi^2_{эмт} = 1,270$				
	$6\chi^2_{кр} = 12,592$			$2\chi^2_{кр} = 5,991$				

Таблица Е10. – Мнение участников эксперимента о характере и очередности необходимых изменений в образовании (результаты ранжирования)

2 курс, гр. 5

n = 25

Выборочные объекты преобразований	До эксперимента							После эксперимента								
	Ранги и к-во распределений по рангам	I	I	II	I	V	V	индекс	ранговое место	I	I	I	I	V	V	индекс
Внешнее оформление школьных зданий и помещений	2	1	3	2	1	6	1,79	5	--	--	--	5	2	0	1,25	5
Отношения учителей к ученикам	3	7	7	6	1	3,21	2	6	7	9	3	--	3,79	3		
Методы обучения	1	5	7	--	2	3,87	1	8	1	4	1	1	4,12	1		
Материальнотехническое оснащение учебного процесса	6	3	5	9	1	3,16	3	1	3	5	13	3	2,95	4		
Цели и ценности образования	3	8	2	8	3	3,00	4	1	4	7	3	1	3,91	2		

3 курс, гр. 2

n = 24

Выборочные объекты преобразований	До эксперимента							После эксперимента								
	Ранги и к-во распределений по рангам	I	I	II	I	V	V	индекс	ранговое место	I	II	II	I	V	V	индекс

Внешнее оформление школьных зданий и помещений	3	2	1	4	1 4	2,00	5	--	--	--	--	2 1	1,00	5
Отношения учителей к ученикам	5	5	1	1	2	3,04	3	9	--	1	1	--	3,90	2
Методы обучения	4	4	8	4	4	3,00	4	4	8	9	--	--	3,76	3
Материально-техническое оснащение учебного процесса	1 0	4	4	2	4	3,58	1	--	--	2	1 9	--	2,09	4
Цели и ценности образования	2	9	1 0	2	1	3,37	2	8	1 3	--	--	--	4,38	1

Продолжение таблицы E10

3 курс, гр. 3

n = 21

Выборочные объекты преобразований	До эксперимента							После эксперимента							
	Ранги и к-во распределений по рангам	I	I	II	I	V	индекс	ранговое место	I	I	II	I	V	индекс	ранговое место
Внешнее оформление школьных зданий и помещений	--	3	2	1	1	4	1,70	5	--	-	--	--	1 9	1,00	5
Отношения учителей к ученикам	5	4	7	3	1		3,45	3	5	8	5	1	--	3,89	2
Методы обучения	6	5	3	5	1		3,50	2	1	5	1 2	1	--	3,31	3
Материально-техническое оснащение учебного процесса	6	5	5	4	--		3,65	1	--	-	5	1 4	--	2,26	4
Цели и ценности образования	3	4	3	8	2		2,90	4	1 3	6	--	--	--	4,68	1

Примечание: индекс рассчитан на основе взвешенной арифметической.

Таблица E11. – Мнение участников эксперимента о субъектах необходимых изменений в образовании

Субъекты изменений	До эксперимента			После эксперимента			До эксперимента	После эксперимента
	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3	в целом по выборке	в целом по выборке
Местные отделы образования	9	10	5	17	12	18	24	47
Педагоги школы	10	10	10	21	22	19	30	62
Учащиеся школ	4	3	5	4	5	4	12	13
Администрация школы	13	8	11	18	19	20	32	57
Министерство образования	16	17	13	16	14	17	46	47
Студенты педагогических вузов	7	3	2	7	8	6	12	21
Кол-во участников эксперимента	25	24	21	25	24	21	70	70
Показатели χ^2 - критерия	$\chi^2_{эмт} = 3,863$			$\chi^2_{эмт} = 2,456$				
	$10\chi_{кр} = 18,307$			$10\chi_{кр} = 18,307$				

Примечание: суммы ответов больше 100% ($\chi \chi 100\%$), поскольку респонденты могли совершать произвольное количество выборов.

Таблица Е12. – Мнение участников эксперимента о необходимости построения определенных представлений о своей предстоящей деятельности в качестве учителя

Альтернативные варианты ответов	До эксперимента			После эксперимента			До эксперимента	После эксперимента
	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3	в целом по выборке	в целом по выборке
Да, безусловно	13	10	6	14	18	15	29	47
Вероятно, стоит	8	10	10	10	6	5	28	21
Нет, не стоит	--	3	1	1	--	1	4	2
Не задумывались над этим вопросом	4	1	4	--	--	--	9	--
Кол-во участников эксперимента	25	24	21	25	24	21	70	70

Показатели χ^2 -критерия	$\chi^2_{эмт} = 9,460$ $\chi^2_{кр} = 12,592$	$\chi^2_{эмт} = 3,422$ $\chi^2_{кр} = 9,482$	
----------------------------------	--	---	--

Таблица Е13. – Мнение участников эксперимента о возможности строить проект педагогической деятельности в точном соответствии с проектом изготовления материальной вещи

Альтернативные варианты ответов Распределение (к-во ответов)	До эксперимента			После эксперимента			До эксперимента в целом по выборке	После эксперимента в целом по выборке
	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3		
Да, безусловно	4	1	1	1	3	3	6	7
В точном соответствии нельзя	7	9	6	20	20	17	22	57
Категорически нельзя	6	1	2	4	1	1	9	6
Затруднились ответить	8	13	12	--	--	--	33	--
Кол-во участников эксперимента	25	24	21	25	24	21	70	70
Показатели χ^2 -критерия	$\chi^2_{эмт} = 8,743$ $\chi^2_{кр} = 12,592$			$\chi^2_{эмт} = 5,330$ $\chi^2_{кр} = 9,488$				

Таблица Е14. – Оценка факторов (проблем), способных препятствовать реализации личного проекта предстоящей педагогической деятельности

2 курс, гр. 5

n = 25

Выборочные факторы (проблемы) Распределение ответов по оценочным баллам	До эксперимента						После эксперимента					
	1	2	3	4	5	X ₆	1	2	3	4	5	X ₆

Собственное несовершенство	8	3	4	5	5	2,84	1	5	3	10	6	3,60
Неготовность учащихся	1	6	9	8	1	3,08	1	7	5	6	6	3,36
Изменившаяся ситуация	6	5	4	4	6	2,96	1	3	11	4	6	3,44
Усложнение программного материала	3	5	9	6	2	2,96	--	5	10	10	--	3,20

3 курс, гр. 2

n = 24

Выборочные факторы (проблемы)	До эксперимента						После эксперимента					
	1	2	3	4	5	X _б	1	2	3	4	5	X _б
Распределение ответов по оценочным баллам												
Собственное несовершенство	2	4	10	7	1	3,04	--	1	7	7	9	4,00
Неготовность учащихся	--	5	12	6	1	3,12	2	4	12	4	2	3,00
Изменившаяся ситуация	--	7	10	5	2	3,08	--	3	5	10	6	3,79
Усложнение программного материала	5	5	7	5	2	2,75	3	10	9	2	--	2,42

3 курс, гр. 3

n = 21

Выборочные факторы (проблемы)	До эксперимента						После эксперимента					
	1	2	3	4	5	X _б	1	2	3	4	5	X _б
Распределение ответов по оценочным баллам												
Собственное несовершенство	1	2	5	7	6	3,71	1	2	3	7	8	3,90
Неготовность учащихся	1	2	7	10	1	3,38	1	2	5	10	3	3,57
Изменившаяся ситуация	1	3	8	7	2	3,28	1	3	4	7	6	3,67
Усложнение программного материала	1	6	5	8	1	3,09	1	6	5	8	1	3,09

Примечание: 1, 2...5 – оценочные баллы; максимальная сложность проблемы – 5 баллов
X_б – средне групповые баллы.

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Таблицы сравнительного анализа показателей констатирующего и формирующего педагогического эксперимента

Таблица Ж1. – Выборочные побудительные мотивы поступления участников эксперимента в педагогический вуз

Выборочные побудительные мотивы Распределение в %	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	
		До эксперимента	После эксперимента
Отсутствие в городе вузов другого профиля	36,6	34,3	22,9
Советы взрослых (родителей, учителей и т.д.)	34,1	35,7	28,6
Наибольшая полнота представления о профессии учителя в сравнении с другими профессиями	12,2	15,7	25,7
Собственный интерес к педагогическому труду	17,1	14,3	22,8

Таблица Ж2. – Степень удовлетворенности участников эксперимента выбором будущей профессии учителя технологии

Степень удовлетворенности Распределение в %	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	
		До эксперимента	После эксперимента
Вполне удовлетворены	6,7	8,6	21,4
В основном удовлетворены	53,3	47,1	70,0
Не удовлетворены	26,7	18,6	7,1
Затруднились ответить	13,3	25,7	1,5

Таблица Ж3. – Профессиональные намерения участников эксперимента

Намерения Распределение в %	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	
		До эксперимента	После эксперимента
Твердо намерены работать по избранной специальности	7,3	8,6	15,7
Скорее намерены	21,9	22,9	54,3
Скорее не намерены	29,3	32,8	17,1
Определенно не намерены	14,6	5,7	4,3
Затруднились ответить	26,9	30,0	8,6

Таблица Ж4. – Уровень потребности в самоидентификации в качестве учителя технологии (когнитивный аспект)

Степень самоидентификации Распределение в %	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	
		До эксперимента	После эксперимента
Постоянно задумываются о том, каким учителем хотят стать	26,8	28,6	80,0
Иногда задумываются	41,4	54,3	17,1
Не задумываются	14,7	11,4	2,9
Затруднились ответить	17,1	5,7	--

Таблица Ж5. – Степень представления участников эксперимента о содержании предстоящей профессионально-педагогической деятельности

Степень представления Распределение в %	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	
		До эксперимента	После эксперимента
Имеют хорошее представление	19,5	12,8	27,1
Представляют в общих чертах	39,0	42,9	55,7
Не имеют определенного представления	24,4	30,0	17,2
Абсолютно не представляют	4,9	1,4	--
Затруднились ответить	12,2	12,9	--

Таблица Ж6. – Выборочные источники формирования у участников эксперимента представлений об образе-идеале учителя

Источники Распределение в %	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	
		До эксперимента	После эксперимента
Представления формируются преимущественно из реальной жизни	56,1	52,8	17,1

Преимущественно из художественной литературы	2,4	4,3	4,3
Из педагогической литературы (по истории педагогики и т.п.)	12,2	5,7	42,9
Из собственных представлений об образе-идеале учителя	29,3	37,2	35,7

Таблица Ж7. – Уровень и динамика изменений идеальных представлений студентов о знаниях, способностях, личных качествах учителя технологии в процессе педагогического эксперимента

Знания, способности, личные качества Распределение (к-во ответов)	До эксперимента				После эксперимента			
	О	Ж	Но	i_3	О	Ж	Но	i_3
Как личность Любить детей, защищать их права и интересы, заботиться о них	71,4	28,6	--	4,43	85,7	14,3	--	4,71
Владеть научными знаниями, обладать широкой эрудицией, речевой культурой	75,7	24,3	--	4,51	90,0	10,0	--	4,80
Быть нравственным человеком	65,7	30,0	4,3	4,22	81,4	18,6	--	4,63
Иметь склонность и способность к инженерно-технической деятельности в сфере своей специальности	40,0	54,3	5,7	3,68	75,7	24,3	--	4,51
Иметь педагогические способности, уметь управлять личностным развитием учащихся	61,4	38,6	--	4,23	85,7	14,3	--	4,71
Обладать высоким интеллектом, иметь склонность к упорядочению, систематизации, актуализации	40,0	57,1	2,9	3,74	80,0	20,0	--	4,60
Иметь способности к коммуникации позитивного типа (общению)	61,4	38,6	--	4,23	77,1	22,9	--	4,54
Занимать активную жизненную и профессиональную позицию, не выжидать, а действовать	35,8	57,1	7,1	3,57	75,7	24,3	--	4,51

Стремиться к самосовершенствованию	61,4	35,8	2,8	4,17	85,7	14,3	--	4,71
Как учитель Понимать и уметь разъяснить цели и задачи своего учебного предмета, роль и значение его для развития культуры, цивилизации, нации, личности учащегося	80,0	20,0	--	4,60	90,0	10,0	--	4,80

Продолжение таблицы Ж7

Устанавливать и разъяснять связи своего учебного предмета с другими предметами, обогащать содержание своего учебного предмета за счет содержания других учебных предметов	31,5	61,4	7,1	3,48	65,7	32,9	1,4	4,28
Обладать высоким уровнем специально-технических знаний (теоретической подготовкой)	61,4	35,7	2,9	4,17	91,4	8,6	--	4,83
Обладать высоким уровнем специально-технической практической подготовки, в том числе по рабочей специальности	61,4	35,7	2,9	4,17	82,9	17,1	--	4,66
Уметь гибко связывать теорию с практикой, управлять процессом перехода знаний в умения и способности учащихся	71,4	28,6	--	4,43	87,1	12,9	--	4,74
Обладать высоким уровнем психолого-педагогических знаний	54,3	41,4	4,3	4,00	80,0	18,6	1,4	4,57
Уметь целенаправленно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся	53,3	41,0	5,7	3,97	82,0	18,0	-	4,60

Владеть активными методами обучения: проблемным, организационно-деятельностным, организационно-мыслительным, игровыми и другими	31,4	65,7	2,9	3,57	81,4	17,2	1,4	4,60
Создавать собственную методику или педагогическую технологию	12,8	68,6	18,6	2,88	50,0	47,1	2,9	3,94
Не останавливаться на достигнутом, не впадать в застой, а творить и расти	44,3	51,4	4,3	3,80	79,0	21,0	-	4,60

Условные обозначения:

О – обязательно;

Ж – желательно; Но – не обязательно; i_3 – индекс значимости в баллах в метрической системе 5 – 3 – 1.

Ж8. – Самооценка проективных способностей для изготовления материальных предметов

а) Назначение и основные функции материального предмета

Альтернативные варианты ответа Распределение в %	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	
		До эксперимента	После эксперимента
Вполне могут определить	82,9	81,4	92,9
Скорее могут	14,7	18,6	7,1
Скорее не могут	2,4	--	--
Не могут	--	--	--

б) Материал, из которого можно изготовить предмет

Альтернативные варианты ответа Распределение в %	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	
		До эксперимента	После эксперимента
Вполне могут определить	80,5	70,0	85,7
Скорее могут	17,1	30,0	14,3
Скорее не могут	2,4	--	--
Не могут	--	--	--

в) Технология изготовления предмета

Альтернативные варианты ответа Распределение в %	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	
		До эксперимента	После эксперимента
Вполне могут определить	36,6	42,8	84,3
Скорее могут	51,2	48,6	15,7
Скорее не могут	12,2	7,2	--
Не могут	--	1,4	--

Таблица Ж9. – Мнение о необходимости изменений в современном образовании

Альтернативные варианты ответа Распределение в %	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	
		До эксперимента	После эксперимента
Изменения необходимы	29,3	32,8	74,3

Таблица

Скорее да	53,6	44,3	25,7
Скорее нет	14,7	21,4	--
Нет	2,4	1,4	--

Таблица Ж10. – Мнение участников эксперимента о характере и очередности необходимых изменений в образовании (результаты ранжирования)

МГПУ им. И.П.Шамякина

Объекты преобразования	Формирующий эксперимент																					
	Констатирующий эксперимент							До эксперимента						После эксперимента								
	I	II	III	IV	V	i	R	I	II	III	IV	V	i	R	I	II	III	IV	V	i	R	
Распределение в % по рангам																						
Внешнее оформление школьных зданий и помещений	5,9	11,8	23,5	17,6	41,2	2,23	5	7,4	8,8	8,8	10,3	64,7	1,84	5	--	--	--	7,7	92,3	1,07	5	
Отношение учителей к ученикам	35,3	17,6	29,5	17,6	--	3,71	1	19,1	23,5	22,1	30,9	4,4	3,22	3	30,8	23,1	38,4	7,7	--	3,77	2	
Методы обучения	5,9	23,5	23,5	41,2	5,9	2,82	3	29,4	20,6	26,5	13,2	10,3	33,45	2	20,1	36,9	38,4	3,1	1,5	3,71	3	
Материально-техническое оснащение учебного процесса	35,3	23,5	11,8	17,6	11,8	3,52	2	32,4	17,6	20,6	22,1	7,3	3,46	1	1,5	4,6	18,5	70,8	4,6	2,27	4	
Цели и ценности образования	17,6	23,5	11,8	5,9	41,2	2,71	4	11,8	30,9	22,1	26,4	8,8	3,10	4	47,7	35,4	10,8	4,6	1,5	4,23	1	

Таблица

п

Примечание: i – индекс, рассчитанный на основе взвешенной средней арифметической; R – ранговое место.

Ж11. – Мнение участников эксперимента о субъектах изменений в образовании

Субъекты изменений	Распределение в %	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	
			До эксперимента	После эксперимента
Местные отделы образования		30,0	34,3	67,1

Педагоги школы	38,6	42,8	88,6
Учащиеся школ	12,9	17,1	18,6
Администрация школ	44,3	45,7	81,4
Министерство образования	68,6	65,7	67,1
Студенты педагогических вузов	10,0	17,1	30,0

Таблица Ж12. – Мнение участников эксперимента о необходимости формирования представлений о предстоящей профессиональной деятельности в качестве учителя

Альтернативные варианты ответа Распределение в %	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	
		До эксперимента	После эксперимента
Да, безусловно	39,0	41,4	67,1
Вероятно, стоит	39,0	40,0	30,0
Не стоит	14,7	5,7	2,9
Не задумывались над этим вопросом	7,3	12,9	--

Таблица Ж13. – Мнение о возможности строить проект педагогической деятельности в точном соответствии с проектом изготовления материальной вещи

Альтернативные варианты ответа Распределение в %	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	
		До эксперимента	После эксперимента
Безусловно, можно	7,3	8,6	4,9
В точном соответствии нельзя	51,2	31,4	88,5
Категорически нельзя	4,9	12,9	8,6
Затруднились ответить	36,6	47,1	--

Ж15. – Показатели различий в контрольной и экспериментальной группах

А. До начала эксперимента:

Характеристики сравнительного анализа	Эмпирические значения показателей	Критические значения
Степень удовлетворенности выбором профессии «учитель технологии»	² □ □ 4,073	² □ □ 7,815 _{3 кр.}
Побудительные мотивы выбора профессии «учитель технологии»	² □ □ 0,866	² □ □ 7,815 _{3 кр.}
Профессиональные намерения	² □ □ 1,876	² □ □ 9,488 _{4 кр.}
Уровень потребности идентификации в роли учителя (когнитивный аспект)	² □ □ 4,351	² □ □ 7,815 _{3 кр.}

Источники формирования представлений студентов об образе-идеале учителя	² □ □ 2,493	² □ □ 7,815 _{3 кр.}
Степень представления студентов о содержании предстоящей профессионально-педагогической деятельности	² □ □ 2,871	² □ □ 9,488 _{4 кр.}
Идеальные представления студентов о знаниях, способностях, личных качествах учителя технологии (модель должного)	t = 1,37	36t _{кр} = 2,02
Самооценка проективных способностей для изготовления материальных предметов а) назначение и основные функции предмета; б) материал, из которого можно изготовить предмет; в) технология изготовления предмета	² □ □ 1,503 ² □ □ 1,870 ² □ □ 0,876	² □ □ 5,991 _{2 кр.} ² □ □ 5,991 _{2 кр.} ² □ □ 7,815 _{3 кр.}
Мнение о необходимости изменений в образовании	² □ □ 1,328	² □ □ 7,815 _{3 кр.}
Мнение о характере и очередности данных преобразований	R _s = 0,700	R _{кр s} = 0,900 (для n = 5)
Мнение о субъектах преобразований	² □ □ 2,456 R _s = 0,821	² □ □ 18,307 _{10 кр.} R _{кр s} = 0,829
Мнение о необходимости формировать представления о предстоящей профессиональной деятельности в качестве учителя	² □ □ 2,136	² □ □ 7,815 _{3 кр.}
Мнение о возможности построения проекта педагогической деятельности в точном соответствии с проектом изготовления материальной вещи	² □ □ 4,850	² □ □ 7,815 _{3 кр.}
Оценка проблем, способных препятствовать реализации предстоящей педагогической деятельности	t = 0,411 R _s = 0,200	6t _{кр} = 2,45 4R _s = 1,000

Продолжение таблицы Ж15

Б. После эксперимента (динамические сдвиги):

Таблица

Характеристики сравнительного анализа	Эмпирические значения показателей	Критические значения
Степень удовлетворенности выбором профессии «учитель технологии»	2 □ □ 23,870	2 □ □ 7,815 3 кр.
Побудительные мотивы выбора профессии «учитель технологии»	2 □ □ 5,204	2 □ □ 7,815 3 кр.
Профессиональные намерения	2 □ □ 22,190	2 □ □ 9,488 4 кр.
Уровень потребности идентификации в роли учителя (когнитивный аспект)	2 □ □ 38,040	2 □ □ 7,815 3 кр.
Источники формирования представлений студентов об образе-идеале учителя	2 □ □ 32,639	2 □ □ 7,815 3 кр.
Степень представления студентов о содержании предстоящей профессионально-педагогической деятельности	2 □ □ 17,200	2 □ □ 9,488 4 кр.
Идеальные представления студентов о знаниях, способностях, личных качествах учителя технологии (модель должного)	$t = 3,06$	$3\sigma_{кр.} = 2,02$
Самооценка проективных способностей для изготовления материальных предметов а) назначение и основные функции предмета; б) материал, из которого можно изготовить предмет; в) технология изготовления предмета	2 □ □ 4,075 2 □ □ 5,013 2 □ □ 27,180	2 □ кр. □ 3,841 1 2 □ кр. □ 3,841 1 2 3 □ кр. □ 7,815
Мнение о необходимости изменений в образовании	2 □ □ 30,668	2 □ □ 7,815 3 кр.
Мнение о характере и очередности данных преобразований	$R_s = 1,000$	$R_s = 0,900$

Мнение о субъектах преобразований	2	2
	$\bar{x} = 7,820$ $R_s = 0,686$	$\bar{x}_{кр.} = 11,070$ $R_s = 0,829$
<p>В частных характеристиках:</p>		5
а) местные отделы образования;	$\bar{x} = 3,91$	
б) педагоги школ;	$\bar{x} = 5,86$	
в) учащиеся школ;	$\bar{x} = 0,25$	
г) администрация школ;	$\bar{x} = 4,43$	$\bar{x}_{кр.} = 1,64$
д) Министерство образования;	$\bar{x} = 0,18$	кр.
е) студенты педагогических вузов	$\bar{x} = 1,81$	

МГПУ им. И.П.Шамякина

Продолжение таблицы Ж15

Мнение о необходимости формировать представления о предстоящей профессиональной деятельности в качестве учителя	2 □ □ 14,920	2 □ □ 7,815 3 кр.
Мнение о возможности построения проекта педагогической деятельности в точном соответствии с проектом изготовления материальной вещи	2 □ □ 49,100	2 □ □ 7,815 3 кр.
Оценка проблем, способных препятствовать реализации предстоящей педагогической деятельности Проблемы: □ собственное несовершенство; □ изменившаяся ситуация; □ неготовность учащихся; □ усложнение программного материала	t = 1,04 R _S = 0,400 2 □ □ 11,451 2 □ □ 7,338 2 □ □ 3,622 2 □ □ 5,487	σ _{кр.} = 2,45 4R _S = 1,000 2 □ кр. □ 9,488 4 2 4 □ кр. □ 9,488 2 □ кр. □ 9,488 4 2 □ кр. □ 9,488 4

Таблица Ж16. – Матрица оценки успешности выполнения контрольных заданий

Этапы (контрольные задания)	II курс гр. 5				III курс гр. 2				III курс гр. 3				В целом			
	4	3	2	X _б	4	3	2	X _б	4	3	2	X _б	4	3	2	X _б
Распределения по оценочным баллам																
II этап (задание 5)	72,0	28,0	--	3,72	66,7	33,3	--	3,67	70,8	29,2	--	3,71	69,9	30,1	--	3,70
III этап (задание 7)	76,0	24,0	--	3,76	75,0	25,0	--	3,75	58,3	33,3	8,4	3,50	69,9	27,4	2,7	3,67

IV этап (задание 9)	88,0	12,0	--	3,88	83,3	16,7	--	3,83	83,3	16,7	--	3,83	84,9	15,1	--	3,85
В целом	78,7	21,3	--	3,78	75,0	25,0	--	3,75	70,8	26,4	2,8	3,68	74,9	24,2	0,9	3,74

Примечание:

4 балла – освоили задание в полной мере; 3 балла – освоили не в полной мере; 2 балла – не освоили.

Таблица Ж17. – Результаты контент-анализа эссе «Проблемы образования глазами учащихся»

Позиция	Цели и ценности				Методы				Отношения			
	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3	В целом	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3	В целом	2 к. гр. 5	2 к. гр. 2	3 к. гр. 3	В целом
Позитивная	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Преобладает позитивная	2	3	3	8	4	2	3	9	3	0	1	4
Нейтральная	10	4	5	19	5	4	8	17	4	3	7	14
Преобладает негативная	10	9	12	31	10	7	10	27	8	8	10	26
Негативная	3	3	2	8	6	6	1	13	10	8	4	22

ПРИЛОЖЕНИЕ И

Матрица результатов итоговой рефлексии

Таблица И1. – Оценка интенсивности режима обучения

Степень интенсивности Распределение показателей в %	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3	В целом
Напряженный	20,0	21,1	9,1	16,7
Оптимальный	76,0	78,9	81,8	78,8
Недостаточно интенсивный	4,0	--	9,1	4,5

$\bar{x}_{\text{эмп.}} = 4,168$

2

+

$\bar{x}_{\text{гр.}} = 9,488$

4

гр.

Таблица И2. – Оценка условий обучения для проявления активности и творческой самореализации студентов

Условия Распределение в %	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3	В целом
Созданы в полной мере	76,0	100	100	90,9
Созданы не в полной мере	24,0	--	--	9,1
Не созданы	--	--	--	--

2

□_{эмт.} □ 3,444

2

□ □ 5,991

2 кр.

Таблица И3. – Оценка заинтересованности процессом обучения (оценка наблюдения)

Степень заинтересованности Распределение в %	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3	В целом
Студенты очень заинтересованы	4,0	5,3	4,5	4,5
Чаще заинтересованы	60,0	63,1	72,8	65,2
Чаще не заинтересованы	12,0	15,8	4,5	10,6
Не заинтересованы	8,0	--	--	3,1
Затруднились ответить	16,0	15,8	18,2	16,6

2

□_{эмт.} □10,656

2

□ □15,507

8 кр.

МГТУ ИМ. И.П. ДАМЯНИНА

Таблица И4 Оценка учебной активности студентов (оценка наблюдения)

Уровень активности	Распределение в %	2 к. гр.	3 к. гр.	3 к. гр.	В целом
		5	2	3	
Очень активны		--	--	4,5	1,5
В основном активны		52,0	84,2	91,0	74,2
В основном пассивны		20,0	--	--	7,6
Пассивны		--	--	--	--
Затруднились ответить		28,0	15,8	4,5	16,7

□_{эмп.} □ 9,418

2

8□_{кр.} □ 15,507

Таблица И5. – Оценка эффективности применяемых форм обучения

Формы обучения	2 к. гр. 5				3 к. гр. 2				3 к. гр. 3				В целом			
	В С	С С	Н С	i _э	В С	С С	Н С	i _э	В С	С С	Н С	i _э	В С	С С	Н С	i _э
Групповая работа	76,0	24,0	--	4,5 2	100	--	--	5,0 0	95,5	4,5	--	4,9 1	89,4	10,6	--	4,7 9
Дискуссии, выработка единого мнения	72,0	28,0	--	4,4 4	100	--	--	5,0 0	90,9	9,1	--	4,8 2	86,4	13,6	--	4,7 3
Аналитические сбивки	76,0	24,0	--	4,5 2	57, 9	42,1	--	4,1 6	54,5	45,5	--	4,0 9	63,6	36,4	--	4,2 7
Индивидуальна я самостоятельна я работа	52,0	36,0	12,0	3,8 0	47, 4	52,6	--	3,9 5	40,9	59,1	--	3,8 2	46,9	48,5	4,6	3,8 8

Условные обозначения:

ВСЭ – высокая степень эффективности;

ССЭ – средняя степень эффективности; НСЭ – низкая степень эффективности; i_3 – индекс эффективности в баллах (рассчитан в метрической системе:

5 – 3 – 1 баллов на основе взвешенной средней арифметической).

Таблица И6 Самооценка степени адаптированности студентов к учебному процессу

Степень адаптации Распределение в %	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3	В целом
Полностью адаптировались	16,0	36,8	27,3	25,8
В основном адаптировались	84,0	63,2	68,2	72,7
Не адаптировались	--	--	4,5	1,5

$\square_{\text{эмт.}}$ \square 2,302

2

\square \square 9,488

4 кр.

Таблица И7. – Самооценка степени удовлетворенности студентов собственной учебной деятельностью

Степень удовлетворенности Распределение в %	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3	В целом
Вполне удовлетворены	12,0	26,3	4,5	13,6
В основном удовлетворены	64,0	57,9	54,6	59,1
В основном не удовлетворены	24,0	15,8	36,4	25,8
Не удовлетворены	--	--	4,5	1,5

$\square_{\text{эмт.}}$ \square 5,063

2

\square \square 12,592

6 кр.

Таблица И8. – Самооценка степени полезности учебных занятий

Степень личной пользы Распределение в %	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3	В целом
В личном плане занятия были полезны	64,0	73,7	59,1	65,2
Некоторые элементы полезны, некоторые не вполне полезны	36,0	26,3	40,9	34,8
В личном плане занятия были бесполезными	-	-	-	--

эмт. 1,884

2

5,991

2 кр.

Таблица И9 Самооценка личной позиции по критерию «чувство свободы (независимости) – зависимости (подчиненности)»

Доминирующее чувство Распределение в %	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3	В целом
Свобода (независимость)	80,0	100	100	92,4
Зависимость (подчиненность)	20,0	--	--	7,6

эмт. 2,620

2

5,991

2 кр.

Таблица И10. – Самооценка личной позиции по критерию «степень учебной активности»

Занимаемая позиция Распределение в %	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3	В целом
Активный деятель	60,0	89,5	81,8	75,8
Исполнитель требований	20,0	--	--	7,6
Наблюдатель	20,0	10,5	18,2	16,6

эмт. 5,446

2

9,488

4 кр.

Таблица И11. – Самооценка личной позиции по критерию «тип коммуникации»

Позиция в коммуникации Распределение в %	2 к. гр. 5	3 к. гр. 2	3 к. гр. 3	В целом
Оказывали помощь сокурсникам	16,0	31,6	9,1	18,2
Получали помощь	12,0	10,5	13,6	12,1
Сотрудничали в равноправном партнерстве	72,0	57,9	77,3	69,7

эмт. 3,357

2

9,488

4 кр.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК БАЗОВОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ НАУЧНО ОБОСНОВАННОГО ЗАПУСКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	3
ВВЕДЕНИЕ	8
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ К ПРОЦЕССУ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ	15
1.1 Состояние проблем вузовской подготовки будущих учителей трудового обучения	15
1.2 Теоретическая модель квалификации учителя трудового обучения с учетом роли и места педагогического проектирования в его профессиональной деятельности	26
1.3 Научно-методологические основания подготовки к процессу педагогического проектирования будущих учителей трудового обучения	39
ГЛАВА 2 РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ	57
2.1 Методика подготовки к процессу педагогического проектирования будущих учителей трудового обучения	57
2.2 Организационно-методическое обеспечение подготовки к процессу педагогического проектирования будущих учителей трудового обучения	67
2.3 Оценка дидактической эффективности процесса подготовки к педагогическому проектированию будущих учителей трудового обучения	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	105
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	108

СПИСОК АВТОРСКИХ РАБОТ

ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	122
ПРИЛОЖЕНИЕ А Учебная программа спецкурса «Проектная культура педагога»	124
ПРИЛОЖЕНИЕ Б Технологический план-график спецкурса «Проектная культура педагога»	129
ПРИЛОЖЕНИЕ В Блок-конспект спецкурса «Проектная культура педагога»	134
ПРИЛОЖЕНИЕ Г Анкета	172
ПРИЛОЖЕНИЕ Д Итоговая рефлексия	177
ПРИЛОЖЕНИЕ Е Таблицы прямого счета (показатели формирующего эксперимента)	179
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж Таблицы сравнительного анализа показателей констатирующего и формирующего педагогического эксперимента	193
ПРИЛОЖЕНИЕ И Матрица результатов итоговой рефлексии	205

МГТУ им. И.П.Шамякина

Научное издание

Карпинская Татьяна Владимировна

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ
В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Корректор *Л. В. Журавская* Оригинал-
макет *Е. В. Лис*

Подписано в печать 16.11.2015. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 12,26. Уч.-изд. л. 15,97.
Тираж 100 экз. Заказ 32.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования «Мозырский государственный
педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя
печатных изданий N 1/306 от 22 апреля 2014 г. Ул. Студенческая, 28,
247760, Мозырь, Гомельская обл.
Тел. (0236) 32-46-29

МГПУ ИМ. И.П.ШАМЯКИНА