

Б.А. Жекибаева

Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова

О сущности понятия «педагогическое мастерство»

В статье рассмотрены актуальные проблемы формирования основ педагогического мастерства будущих учителей в условиях высшей школы. Анализ сущности понятия «педагогическое мастерство», широко представленное в современной психолого-педагогической литературе, позволил автору изучить подходы к исследованию, трактовке данного феномена и выделить компоненты, его составляющие.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, будущие учителя, высшая школа, подходы к исследованию, педагогический процесс, искусство, профессионализм деятельности, педагогическая умелость, педагогическая техника.

Одним из приоритетных направлений государственной политики, как указывается в Законе Республики Казахстан «Об образовании», в Концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 г., государственных общеобязательных стандартах и других нормативных документах, является совершенствование образовательной системы. Определяются цели, задачи реформирования и развития, реализация которых требует поиска и разработки новых методик подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности [1, 2; 3].

К числу проблем педагогической науки, претендующих на устойчивую актуальность в процессе развития современной образовательной парадигмы, относится проблема формирования основ педагогического мастерства будущих учителей в условиях высшей школы. Связано это с тем, что современной школе нужны педагоги-профессионалы, имеющие не только психолого-педагогическую и методическую подготовку, потребность и стремление в постоянном обновлении и обогащении полученных знаний, но и любящие детей, глубоко знающие свой предмет, грамотно управляющие процессами обучения, воспитания, развития и формирования, а также владеющие педагогическими технологиями. Данная проблема представлена в научной литературе достаточно широко и с различных точек зрения, порождающих многоаспектность подходов к ее исследованию, анализ которых мы представили в настоящей статье.

Изучение и анализ научных работ Д.А. Белухина, И.Исаева, И.А. Зимней, В.А. Кан-Калика, И.Б. Котова, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Я. Ляудис, А.С. Макаренко, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.В. Мудрик, В.А. Сластенина, С.А. Смирнова, В.А. Сухомлинского, Ю.И. Турчанинова, И.Ф. Харламова, Е.Н. Шиянова и других убеждают нас в том, что «педагогическая деятельность отличается исключительной сложностью и многообразием методов взаимодействия, свести ее к привычным стереотипам так же неправомерно, как и работать по интуиции» [3; 123].

Под воздействием одних и тех же приемов обучения и воспитания учащиеся развиваются по-разному: сказывается степень подготовленности школьника к осмыслению той или иной информации, его умение учиться, восприимчивость, воля, характер. Это означает, что любые советы, рекомендации, научные идеи принесут пользу только тогда, когда учитель «пропустит» их через свою индивидуальность, с учетом условий работы, способностей, возможностей и уровня подготовленности учащихся.

Педагогический процесс мы рассматриваем как одновременное продвижение педагогов и учащихся в совместной деятельности при взаимной ответственности к развитию способностей и расцвету личности. Поэтому школа представляется нам сложной педагогической системой, оптимальное функционирование которой зависит от множества факторов. Наиболее важным среди которых является педагогическое мастерство учителя.

Изучая сущность понятия «педагогическое мастерство», мы пришли к выводу, что это интегративное качество, которое в научно-педагогической литературе раскрывается с разных точек зрения, поскольку, каждый из ученых-педагогов подчеркивает ту или иную грань этого сложного феномена.

Так, в Педагогической энциклопедии мы находим следующее определение: «Мастерство — это высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педа-

гогу, работающему по призванию и любящему детей» [4; 459]. Из определения видно, что «педагогическое мастерство» раскрывается в нем через понятие «искусство».

Вместе с тем данное определение не дает полного представления об изучаемом явлении, так как понятие «искусство» в Словаре русского языка С.И.Ожегова определяется как «умение, мастерство, знание дела» [5; 242]. Это означает, что мастерство учителя в этом контексте — искусство, а педагогическое искусство — это мастерство, и поэтому даже такое уточнение, как «высоко и постоянно совершенствуемое искусство» не в полной мере раскрывает сущности рассматриваемого понятия.

Среди качественных показателей педагогического мастерства авторы выделяют: высокую культуру, глубокие знания своего предмета, знания общей и детской психологии, совершенное владение методикой обучения и воспитания.

Так, исследователь А.А.Трущева определяет мастерство как «творческое выполнение профессиональной деятельности, интеграция сформированных профессионально важных качеств личности в индивидуальный стиль деятельности, постоянное совершенствование методик и технологий собственной профессиональной деятельности» [6; 78].

По мнению Д.А.Белухина, мастерство — это знание и умение, это весь опыт профессиональной деятельности, это некая система взглядов и убеждений [7; 118].

В психологии труда мастерством называют свойство личности, приобретенное с опытом, высший уровень профессиональных умений в определенной области, достигнутый на основе гибких навыков и творческого подхода.

Анализ данных определений показывает, что, по мнению ученых, «мастерство» в содержательном отношении близко к категории «профессионализм деятельности», так как в основе этих понятий лежит высокий уровень гибких профессиональных навыков и умений, с одной стороны, а с другой — речь не идет напрямую об уровне сформированности личностно-профессиональных качеств, «хотя очевидно, что система умений и навыков вряд ли может быть сформирована без них». Из этого следует, что для достижения профессионального мастерства необходимо обладать «определенным личностным потенциалом, или стартовыми личностными возможностями» — общими и специальными способностями, базовыми знаниями, мотивацией достижений, направленностью на саморазвитие, адекватной самооценкой.

Из представленных определений видно, что в содержательном отношении категория «мастерство» является важной составной частью категории «профессионализм», а также его необходимым условием.

Следовательно, обретение профессионального мастерства является основополагающим этапом движения к «акме», на основе которого происходит формирование профессионализма деятельности и личности. В акмеологии мастерство рассматривается как высший уровень развития личности, совокупность способностей и обобщенного позитивного опыта, профессиональных умений в определенной деятельности, достигнутых на основе рефлексии и творческого подхода.

Исследователь Ю.И.Турчанинова считает, что из всего многообразия определений, представленных в научно-педагогической литературе, необходимо выбрать одно, и именно то, в котором мастерство учителя оценивается по конечному результату его труда — степени подготовленности его воспитанников к продолжению образования, творческому труду, активному участию в жизни общества [8; 61].

В этом случае у нас есть все основания полагать, что учитель-мастер, глубоко осознавая свою ответственность перед обществом, оптимально используя профессиональные методы и средства, добивается высоких результатов в профессионально-педагогической деятельности и отличается при этом индивидуальным стилем деятельности, наиболее полно реализуя в ней свой творческий потенциал.

Таким образом, эффективность деятельности педагога, его педагогическое мастерство могут быть оценены по их результатам, по качеству учебно-воспитательной работы, которая включает, по нашему мнению, глубину, прочность и осмысленность знаний учащихся, их умственное развитие, а также нравственно-эстетическую воспитанность.

В определении В.А.Сластенина и И.Исаева отмечается, что педагогическое мастерство, выражая высокий уровень развития педагогической деятельности, владения педагогической технологией, в то же время определяет и личность педагога в целом, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию. Мастерство учителя, по мнению этих исследователей, — это синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, характеризующих высокую эффективность педагогического процесса.

К этому выводу ученые приходят в результате анализа соотношения понятий «педагогическая технология» и «мастерство учителя». При этом педагогическая технология взаимосвязана с педагогическим мастерством; по мнению этих ученых, совершенное владение педагогической технологией и есть мастерство [9; 110].

Необходимо учитывать, что решение многочисленных педагогических задач, из которых собственно и состоит деятельность педагога, вне зависимости от их содержания и временных рамок, требует применения взаимосвязанных общих и частных технологий. К общим в педагогической науке относят технологии конструирования: например, технологии процесса обучения и его осуществления. Частные же технологии связаны с решением конкретных задач обучения и воспитания, среди которых организация деятельности учащихся, контроль и оценка ее результатов, анализ учебной ситуации и др.

Педагогическая технология, по своей сути, отличается от методики тем, что предполагает детальную и поэтапную разработку содержания и способов организации деятельности самих воспитанников. Она требует, по мнению В.А.Сластенина и И.Исаева, диагностического целеобразования и объективного контроля качества педагогического процесса, направленного на развитие личности школьников в целом [9; 111].

Таким образом, изложенное выше позволяет сделать вывод о том, что педагогическое мастерство педагога заключается в обеспечении органического единства всех компонентов педагогического процесса, с учетом того, что изменения в одном из них закономерно отражаются на изменениях в других.

Вместе с тем высший уровень владения педагогической технологией, на наш взгляд, — только одна сторона педагогического мастерства, поскольку оно не может ограничиваться операционным компонентом. Большинство ученых, разрабатывающих данную проблему, выражают общую точку зрения о том, что «педагогическое мастерство сугубо индивидуально, поэтому его нельзя передать из рук в руки» [5–13].

Развивая это направление и опираясь на анализ соотношения «технология и мастерство», исследователи И.Б.Котова, С.А.Смирнов и Е.Н.Шиянов отмечают, что педагогическая технология, которой можно овладеть, как и любая другая, не только опосредуется, но и определяется личностными параметрами педагога [10; 198].

Соглашаясь с мнением данных исследователей, мы хотим отметить, что одна и та же технология может реализовываться разными учителями по-разному. На наш взгляд, владение высшим уровнем педагогической технологии нельзя в полной мере приравнять к педагогическому мастерству в силу определенных обстоятельств:

- педагогические технологии регламентируют строгое поэтапное выполнение последовательных операций и не допускают отклонений от содержания и способов организации деятельности участников педагогического процесса. Вместе с тем необходимо учитывать его многофакторность и изменчивость, которые могут создавать дополнительные сопутствующие осложнения, требующие соответствующих реакций со стороны учителя;
- не учитывается индивидуальность каждого конкретного учащегося. Так, например, среди учащихся есть и такие, которые на воздействие учителя отвечают противодействием, в этом случае знания педагогических технологий, на наш взгляд, будет недостаточно;
- они предполагают обязательное достижение конечного результата каждым обучающимся при выполнении определенных действий; однако эти результаты могут быть неравнозначными в силу определенных психофизиологических особенностей обучающихся (уровень запоминания, скорость переключения внимания, ассоциативное мышление и др.);
- они косвенно отражают личностные качества педагога.

При этом необходимо учитывать, что учителя могут обладать различным набором профессиональных и личностных качеств (у одних больше душевности, обаятельности, притягательности, у других — интеллекта, ответственности, целеустремленности в достижении результата).

Педагогическое мастерство ученые И.Б.Котова, С.А.Смирнов и Е.Н.Шиянов рассматривают как сплав личностных и профессиональных качеств. По их мнению, учитель-мастер отличается от просто опытного учителя, прежде всего, знанием психологии детей и умелым конструированием педагогического процесса. Авторы исследования подчеркивают, что знание психологии детей должно стать ведущим в структуре знаний учителей, которым необходимо чутко воспринимать реакцию учащихся на свои действия [10; 207].

Это возможно, на наш взгляд, только при наличии психолого-педагогических знаний, касающихся половозрастных, индивидуальных, психофизиологических и многих других (в т.ч. этнических) особенностей развивающейся личности. В.А.Сухомлинский писал: «Не забывайте, что почва, на которой строится ваше педагогическое мастерство, — в самом ребенке, в его отношении к знаниям и к вам, учителю. Это — желание учиться, вдохновение, готовность к преодолению трудностей. Заботливо обогащайте эту почву, без нее нет школы» [11; 81].

По мнению А.С.Макаренко, педагогическое мастерство — это знание особенностей педагогического процесса, умение его построить и привести в движение. В его работах отмечается, что нередко педагогическое мастерство сводят к умениям и навыкам педагогической техники, в то время как это лишь один из внешне проявляющихся компонентов мастерства [12; 110]. В своих трудах он подчеркивает, что овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии целенаправленной работы над собой. Оно формируется на основе практического опыта.

Вместе с тем не любой опыт становится источником профессионального мастерства. Одни опираясь на свой практический опыт, становятся «просто умелыми учителями», работающими на обычном профессиональном уровне, другие, проявляя педагогическое мастерство и творчество, своими находками обогащают искусство обучения и воспитания.

Разрабатывая проблему педагогического мастерства, исследователи подчеркивают необходимость выделения простой, но самой важной его характеристики, которая по отношению к другим выступает как базовая. По мнению И.Ф.Харламова, такой характеристикой является «педагогическая умелость», которая в полной мере раскрывается им в определении понятия «педагогическое мастерство» как доведенная до высокой степени совершенства учебная и воспитательная умелость, которая проявляется в особой отшлифованности методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса [13; 186].

Из определения следует, что от обычной умелости педагогическое мастерство отличается, по мнению ученого, более совершенным уровнем, отточенностью используемых воспитательных и учебных приемов, а зачастую их соответствующей комбинацией. А эффективность применения психолого-педагогической теории отражается в использовании методик, пусть даже известных, способствующих достижению высоких результатов в обучении и воспитании.

Педагогическая умелость, на наш взгляд, характеризуется как более высокий качественный показатель сформированности совокупности умений и навыков, которые в научной литературе рассматриваются как опыт осуществления различных видов деятельности. Это, в свою очередь, ставит перед исследователями задачу, связанную с выявлением комплекса умений, которые необходимо развивать педагогу в процессе профессиональной деятельности, для достижения педагогического мастерства. Это, во-первых, а во-вторых, необходимо разработать критерии и показатели, в соответствии с которыми можно было бы определить результаты деятельности учителя-мастера.

Для того чтобы выявить круг умений и навыков, являющихся необходимой базой для формирования педагогической умелости, мы обратились к анализу научных трудов в этой области и обнаружили, что большинство ученых (Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, Л.М.Митина, А.В.Мудрик, В.А.Сластенин, И.Ф.Харламов, А.И.Щербаков и другие) связывают их с теми видами деятельности, которые учитель осуществляет в своей профессиональной деятельности.

Так, например, конструктивная деятельность требует развития у педагога аналитических, прогностических и проективных умений.

Осуществление организаторской деятельности педагога возможно при наличии у него умений включать учащихся в различные виды деятельности и организовывать работу коллектива. Организаторская деятельность имеет важное значение не только в процессе обучения, но и в воспитательной работе.

К организаторским, как общепедагогическим, относятся умения:

- мобилизационные;
- информационные;
- развивающие;
- ориентационные.

Коммуникативная деятельность педагога структурно может быть представлена через совокупность взаимосвязанных групп перцептивных умений, собственно, умений общения и педагогической техники. В процессе формирования педагогического мастерства, на наш взгляд, это наиболее важные

умения, поскольку характеризуют возможности учителя понимать других (учащихся, коллег, родителей), их личностные особенности и ценностные ориентации.

В совокупность перцептивных входят следующие умения:

- определять характер переживаний, состояние человека, его причастность или непричастность к тем или иным событиям по незначительным признакам;
- находить в действиях и других проявлениях человека признаки, делающие его непохожим на других, а может быть, и на самого себя в сходных обстоятельствах в прошлом;
- видеть главное в другом человеке, правильно определять его отношение к социальным ценностям, учитывать в поведении людей «поправки» на воспринимающего и противостоять стереотипам восприятия другого человека (идеализации, фаворитизму, «эффекту ореола» и др.) [11–13].

Данные об учащихся, полученные в результате «включения» перцептивных умений, составляют необходимую предпосылку успешности педагогического общения на всех этапах педагогического процесса. На этапе моделирования предстоящего общения педагог опирается, прежде всего, на свою память и воображение. Он должен мысленно восстановить особенности предыдущего общения с классом и отдельными учащимися, поставить себя на их место, «слиться» с ними, увидеть окружающий мир и происходящее в нем их глазами.

И еще одна группа необходимых умений характеризует педагогическое общение в учебно-воспитательном процессе — это умения, как указывается в трудах И.А.Зимней, А.А.Леонтьева, М.И.Лисиной, Б.Ф.Ломова, В.Я.Ляудис, А.К.Марковой и других, связанные с:

- распределением внимания и поддержанием его устойчивости;
- выбором по отношению к классу и отдельным учащимся наиболее подходящих способов поведения и обращения;
- анализом поступков воспитанников, умением видеть за ними мотивы, которыми они руководствуются, определением их поведения в различных ситуациях;
- созданием ситуаций для обогащения опыта эмоциональных переживаний учащихся, обеспечивающих атмосферу благополучия в классе;
- управлением инициативой в общении, с использованием для этого богатого арсенала средств, повышающих эффективность взаимодействия [14–20].

Анализ сущности понятия «педагогическое мастерство» был бы неполным без включения еще одного важного компонента — «педагогическая техника», которая представляет собой совокупность умений и навыков, необходимых для стимулирования активности как самого учителя и отдельных учащихся, так и коллектива в целом. Как показывает анализ, сюда входят умения, связанные с выбором правильного стиля и тона в общении с учащимися, управлением их вниманием, темпом речи и деятельности, навыками демонстрации своего отношения к поступкам школьников.

Особое место в ряду умений и навыков педагогической техники занимает развитие речи педагога как одного из важнейших воспитательных средств. Правильная дикция, «поставленный голос», ритмичное дыхание и разумное присоединение к речи мимики и жестикологии позволяют учителю оптимально осуществлять речевую деятельность. К речевым средствам общения исследователь А.Чернявская относит умения:

- грамотно и ясно формулировать свою мысль;
- достигать желаемой коммуникативной цели;
- осуществлять основные речевые функции (подтвердить, возразить, усомниться, одобрить, согласиться, предложить, узнать, пригласить и т.д.);
- говорить выразительно (выбрать правильный тон разговора);
- выбирать правильную синтагмативность речи (расставить логические ударения, найти точную интонацию и т.д.);
- высказываться «целостно», т.е. достигать смысловой целостности высказывания;
- высказываться логично и связно;
- высказываться продуктивно, т.е. содержательно;
- говорить самостоятельно (что проявляется в умении выбрать стратегию речи, разработать самостоятельную программу речи, говорить без опоры на письменный текст, опираться на собственный анализ проблемы, посвященной речевой деятельности);
- высказываться без предварительной подготовки;
- выразить в речевой деятельности собственную оценку прочитанного или услышанного;
- передать в речевой деятельности увиденное, наблюдаемое и др. [20; 43].

Совершенствование речевых умений не менее важно, чем развитие умений применения невербальных средств общения, среди которых:

- паралингвистические (интонация, паузация, дыхание, дикция, темп, громкость, ритмика, тоналность, мелодика);
- экстралингвистические (смех, шум, аплодисменты и т.п.);
- кинетические (жест, мимика);
- проксемические (позы, движения, дистанция общения) [20; 51].

Кроме названных выше, к умениям и навыкам педагогической техники необходимо отнести и следующие:

- умение управлять своим телом, снимать мышечное напряжение в процессе выполнения педагогических действий;
- регулирование своего психического состояния;
- вызов «по заказу» (или необходимости) чувства удивления, радости, гнева и т.п.;
- владение техникой интонирования для выражения разных чувств (просьбы, требования, вопроса, приказа, совета, пожелания и т.п.);
- расположение к себе собеседника, образная передача информации, по необходимости изменение подтекстовой нагрузки;
- мобилизация творческого «самочувствия» перед предстоящим общением и др.

Следует отметить, что педагогические умения, по А.К.Марковой, соответствуют разным позициям учителя, где «профессиональные педагогические позиции — это устойчивые системы отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющие его поведение» [21; 9]. При этом необходимо учитывать, что в педагогической деятельности проявляются разные позиции учителя: субъекта информации, предметника, методиста, исследователя, организатора деятельности учащихся, а в общении учитель выступает с позиций организатора, партнера и фасилитатора этого процесса. Они проявляют внутреннюю связь понятий «педагогическая направленность» и «педагогическая позиция», а также показывают их соотношенность с педагогическими действиями или умениями, в силу которых совокупность профессионально-педагогических действий всегда выявляет позиции педагога, и наоборот, педагогические умения репрезентируют как саму личность педагога, так и его деятельность, и взаимодействие с воспитанниками.

Следовательно, развитие умений в процессе профессиональной подготовки в вузе помогает будущим педагогам в определении своей педагогической позиции, от которой во многом зависит успех их будущей деятельности.

Таким образом, результаты проведенного анализа позволяют нам:

- рассматривать педагогическое мастерство как интегративное качество, выражающееся через совокупность свойств личности учителя, способствующих высокой самоорганизации профессионально-педагогической деятельности;
- убедиться в необходимости формирования целого комплекса знаний, умений и навыков, развития способностей к педагогической деятельности и совершенствования педагогической техники, а также профессионально значимых и личностных качеств будущих учителей в процессе их подготовки в вузе;
- подтвердить многогранность и разносторонность этого еще не до конца изученного феномена.

Список литературы

- 1 Закон Республики Казахстан «Об образовании». — Алматы: ТОО «Баспа», 2007. — 48 с.
- 2 Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года // Казахстанская правда. — 2004. — 25 февр. — С. 3.
- 3 Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. — М.: Просвещение, 1987. — 123 с.
- 4 Педагогическая энциклопедия: В 4 т. — М.: Сов. энцикл., 1965. — Т. 2. — 789 с.
- 5 Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под. ред. Н.Ю.Шведовой. — М.: Сов. энцикл., 1973. — 848 с.
- 6 Трущева А.А. Акмеологические детерминанты развития профессионализма личности учителя. — М.: Наука, 2006. — 223 с.
- 7 Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. Курс лекций. — Москва-Воронеж: Институт практической психологии: Модэк, 1997. — 304 с.

- 8 Турчанинова Ю.И., Гусинский Э.Н. Введение в философию образования. — М.: Логос, 2000. — 261 с.
- 9 Сластенин В.А., Исаев И. Педагогика. — М.: АСАДЕМА, 2002. — 228 с.
- 10 Шиянов Е.Н., Смирнов С.А., Котова И.Б. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. — М.: Издат. центр «Академия», 2001. — С. 325.
- 11 Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. — Киев: Радянська школа, 1969. — 258 с.
- 12 Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания // Пед. соч.: В 8 т. — Т. 4. — С. 175.
- 13 Харламов И.Ф. Педагогика: Учебник. — 5-е изд., перераб. и доп. — Минск: Университетская, 1998. — 456 с.
- 14 Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М.: Логос, 2000. — 378 с.
- 15 Леонтьев А.А. Педагогическое общение. — М.: Эль-Фа, 1996. — 273 с.
- 16 Леонтьев А.А. Психология общения. — М., 1997. — 291 с.
- 17 Лисина М.И. Потребность в общении // Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. — 203 с.
- 18 Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. — М.: Педагогика, 1991. — 296 с.
- 19 Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. — М., 2000. — 217 с.
- 20 Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. — 176 с.
- 21 Маркова А.К. Психология профессионализма. — М.: Изд-во «Междунар. гуманит. фонда „Знание“», 1996. — 197 с.

Б.А.Жекибаева

«Педагогикалық шеберлік» ұғымының мәні туралы

Мақалада болашақ мұғалімдердің жоғары мектеп жағдайында педагогикалық шеберлік негіздерін қалыптастырудың өзекті мәселелері қарастырылады. Автор қазіргі психологиялық-педагогикалық әдебиеттердегі «педагогикалық шеберлік» ұғымының мәніне жан-жақты талдау жасай отырып, өз зерттеуінде оның құрылымдық компоненттерін айқындайды.

In the article the urgent problems of the formation of pedagogical skill of teachers to be under the conditions of Higher School are considered. The analysis of the essence of the notion «pedagogical skill» that is widely spread in the contemporary psychological and pedagogical literature allows the author to study the approaches to the investigation and treatment of the given phenomenon and to single out its components.

УДК:337:378

П.З.Ишанов

Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова

Подготовка специалистов в техническом и профессиональном образовании

В статье рассмотрены проблемы подготовки специалистов в техническом и профессиональном образовании посредством современных технологий обучения и на основе принципа преемственности его содержания. Раскрыты такие требования, как систематическое овладение новыми методами обучения с учётом контингента обучающихся, инновационными и педагогическими технологиями, обеспечивающими получение необходимых и достаточных знаний для дальнейшей профессиональной деятельности, а также вбирающих в себя систему информации, необходимую для подготовки специалиста.

Ключевые слова: подготовка специалиста, техническое образование, профессиональное образование, современные технологии обучения, принцип преемственности, новые методы обучения, инновационные технологии, педагогические технологии, профессиональная деятельность, содержание образовательных программ.

Протекающий процесс интеграции Казахстана в мировое образовательное пространство требует разработки и внедрения в педагогическую практику инновационных технологий, способных вывести систему образования на качественно новый, соответствующий мировым стандартам уровень. В результате все более широкое распространение получают поиск и опыт создания новых образовательных технологий, направленных на максимальное удовлетворение запросов общественности.