

ЛИЧНОСТНО – РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

В современных условиях развития общества возникает необходимость изменения содержания, характера и направленности профессиональной подготовки, где процесс приобретения профессиональных знаний преломляется через личностную, ценностную, смысловую сферу субъектов образовательного процесса в высшей школе (К.А.Абульханова – Славская, Э.Ф.Зеер, Е.А Климов).

Профессиональное образование должно стать инновационным образованием и готовить специалистов к инновационной деятельности. Это напрямую связано с наблюдаемыми в настоящее время изменениями в психотехнологическом составе профессиональной деятельности и с интеграцией экономического пространства России в мировом экономическом пространстве.

Профессиональное становление сопровождается личностно-профессиональное развитие, а данное развитие есть предпосылка движения. Современное образование рассматривает не только психологические аспекты самого движения в сторону повышения профессионализма, но и динамику развития личности. Учитывая положительные тенденции развития вузовского образования – децентрализация образования, предоставление свободы в выборе содержания и системы подготовки, форм и методов обучения, учет региональных особенностей и потребностей – психологические науки расширяют свои возможности в определении задач психологического образования и научного обеспечения.

В настоящее время активно обсуждается вопрос перехода и подготовки на двухуровневую подготовку специалистов. Это обусловлено изменениями, происходящими в системе образования в России. К наиболее значимым изменениям можно отнести:

- вступление России в Болонский процесс и осуществляемые меры по вхождению в европейское образовательное пространство;
- ориентация системы профессионального образования на потребности рынка труда;
- модернизация профессионального образования, которая включает введение многоуровневого образования;
- провозглашение компетентностного подхода;
- информатизация образования.

Меры по реформированию профессионального образования обуславливают необходимость научно-методического обеспечения, требует пересмотра подходов к проектированию содержания образования, поиск оптимальных образовательных технологий. Данные меры позволят осуществить развивающую, прогностическую функцию профессионального образования, мобильно реагировать на изменения рынка профессий, решать вопросы качественной подготовки специалистов, которые будут востребованы и конкурентоспособны на рынке труда.

Реализация развивающей функции профессионального образования во многом определяется используемыми психолого-педагогическими технологиями. Технология – это совокупность знаний о способах и средствах проведения каких-либо процессов, а

также сами эти процессы, при которых происходит качественное изменение какого-либо объекта. В научно-педагогической литературе используются термины «педагогические технологии», «технологии обучения», «психотехнологии», «инновационные технологии».

Данные технологии применяются на всех уровнях профессионального образования. Масштабы создания новых психолого-педагогических технологий могут быть разными: от проектирования занятия, системы модулей до крупномасштабной акции пересмотра методической системы обучения, содержания обучения, учебного процесса, проектирования образовательных стандартов. По мнению В.И. Монахова педагогическую технологию отличают два принципиальных момента: 1) она гарантирует конечный результат; 2) является проектом будущего учебного процесса. Поскольку речь идет о субъектах деятельности, то в равной мере к ним относятся и обучаемые, и обучающие. Видами деятельности могут выступать обучение, воспитание, деятельность по изменению личности, развитию ее структурных составляющих: направленности, образованности, опыта, познавательных способностей, социально и профессионально важных качеств, психофизиологических свойств это и будет определять психологическую составляющую технологий.

Развивающее профессиональное образование представляет собой интеграцию обучения, развития и воспитания. Поэтому технологии должны быть направлены на реализацию этих трех составляющих, обеспечивающих становление личности.

Развивающие образовательные технологии: это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, направленных на развитие личности, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в профессионально-педагогических ситуациях, образующих интегральное единство форм и методов обучения при взаимодействии обучаемых и педагогов в процессе развития индивидуального стиля деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время в теории и практике представлены четыре *парадигмы* профессионального образования: *когнитивно ориентированная, деятельностно ориентированная, личностно развивающая, контекстно – компетентностная.* [7,с.51]

В соответствии с *когнитивной парадигмой* образование рассматривается по аналогии с познанием, а его процесс: постановка целей, отбор содержания, выбор методов и средств обучения – осуществляется как квазисследовательская деятельность. Личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательной мотивации познавательных способностей, а также к накоплению опыта смысловых, ценностных и эмоциональных оценок поведения других людей и своего собственного. Главное - информационное обеспечение личности, а не ее развитие, оказывающееся «побочным продуктом» реализующейся учебной деятельности, целью которой является усвоение определенных знаний и способов деятельности.

Деятельностно ориентированная парадигма образования имеет отлично выраженную функциональную направленность. Являясь частью социальной практики, профессиональное образование должно «помнить» о своем месте в политическом, социокультурном и экономическом развитии общества. Целевая установка образования в рамках деятельностно ориентированной парадигмы формулируется однозначно: образование по своей функции является социокультурной технологией формирования знаний, умений и навыков, а также обобщенных способов умственных и практических действий, обеспечивающих успешность социальной и трудовой деятельности. Приме-

нение деятельностно ориентированной модели образования оправдано при изучении профессиональных, специальных дисциплин в процессе производственного обучения и производственных практик.

Контекстно-компетентностная парадигма обоснована в работах А.А.Вербицкого. Особенностью этого вида образования является то, что наряду с дидактически преобразованным содержанием научных дисциплин в контекстном обучении добавляется и другой источник будущей профессиональной деятельности. Она представлена в виде модели деятельности специалиста: описания системы его основных функций, проблем и задач, предметных и социальных компетентностей. Воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности «добавляет» в образовательный процесс ряд новых моментов:

- пространственно-временной контекст «прошлое – настоящее – будущее»;
- системность и межпредметность знания;
- возможность динамической, а не статистической развертки содержания обучения;
- должностные обязанности и функции;
- сценарный план деятельности специалистов на производстве;
- ролевые действия и поступки;
- должностные и личностные интересы будущих специалистов.

С помощью учебных проблем, проблемных ситуаций и задач выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамичное содержание. Основной единицей содержания контекстного обучения выступает проблемная ситуация. Разрешая «профессионально-подобные» ситуации, студент развивается и как специалист, и как член общества.

Личностно-развивающая парадигма она предполагает не только развитие, но саморазвитие, самоактуализацию личности. Данная парадигма ориентирована на индивидуально психологические особенности личности, обращена к индивидуальному опыту учащихся, его потребности к самоорганизации, самоопределению и саморазвитию.

Личностно-развивающее образование следует рассматривать как возможности проектирования профессионального образования, предусматривающего развитие личности. Одним из перспективных путей решения этой парадигмы может стать введение в образовательные стандарты новых интегративных конструктов: компетентностей, компетенций и метапрофессиональных качеств. Их целесообразно отразить в модели выпускника или стандарте профессии. В международной практике стали разрабатываться профессиональные стандарты, представляющие собой подробно изложенные требования к должностным обязанностям, знаниям, умениям и навыкам, а также компетенциям и уровням профессиональной подготовки специалистов. [1,2,4,6]

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях проблема формирования профессиональных стандартов и их сопряжения с образовательными стандартами приобретает особую актуальность. Значимость этого аспекта исследований в области психологии профессионального образования повышается в связи с пересмотром норм многих видов деятельности и изменением мира профессий. Мир профессий характеризуется нестабильностью в силу изменений содержания профессий, средств и условий труда. Также отмечается изменение связи профессионального труда и профессионального образования. Личностно развивающее образование акцентируется на психологическом содержании основных характеристик профессионала как субъекта деятельности: мотивах и целях, ценностях, которые образуют внутреннюю детер-

минацию профессионального поведения и деятельности, направляя активность субъекта в соответствии со спецификой содержания конкретной профессиональной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет говорить о многообразии психолого-педагогических технологий, реализуемых в профессиональном образовании. Научные исследования, опытно поисковая работа в данном направлении позволили определить наряду с традиционными технологиями наиболее инновационные психолого-педагогические технологии; рефлексивные технологии обучения, контекстно-компетентностное обучение, технологии когнитивного инструктирования, развивающие тренинговые технологии, технологии социального партнерства.

1. Одной из инновационных педагогических технологий являются *рефлексивные технологии*, общая направленность которых определяется в преобразовании собственной мыслительной и практической деятельности через психологические механизмы рефлексии. Исследователи О.С.Анисимов, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, В.А.Сластенин отмечают что, данные технологии применяются давно, но на сегодняшний день важно рассмотреть методическое и методологическое осмысление феномена рефлексии и формирования технологий рефлексивного обучения. У рефлексивных методик нет жестких процессуальных рамок. Рефлексия нацелена на преобразование существующей профессиональной практики или ситуации, поэтому рефлексивная методика предполагает исследовательский процесс.

Рефлексия как феномен предполагает развитие самосознание и в тоже время способствует развитию самосознания, является одновременно и условием его развития и продуктом. С помощью процедуры рефлексии достигаются такие цели обучения, как самостоятельное нахождение новых норм деятельности на основе анализа и критической реконструкции, формировании смыслов – ценностей. При построении новой нормы с помощью рефлексии воспроизводятся культурные нормы, обеспечивается творческая деятельность, происходит развитие личности – все это характеризует способ усвоения содержания нового знания. Рефлексия реализуется через диалоговые методы. В диалоговом методе проявляется профессиональная и личностная рефлексия, связанная с индивидуальностью человека и его волевой направленностью, и интеллектуальная, позволяющая мыслить по поводу чужой мысли, и деятельностная, выражающаяся в выборе поступка с новой нормой. Яркое проявление рефлексии можно наблюдать в групповой дискуссии. В качестве рефлексивных методик выступают интерактивные игры, организованные по типу имитации профессиональной деятельности, ролевые игры. Интерактивные игры позволяют развивать и закреплять у обучаемых навыки самостоятельной работы, помогать связывать требования, которые предъявляются наличием групповой задачи, с индивидуальными потребностями каждого.

Интерактивная игра – это интервенция (вмешательство) ведущего в групповую ситуацию «здесь и теперь», которая структурирует активность членов группы в соответствии с определенной учебно-воспитательной целью. Интервенции известны под другими названиями «структурирующие упражнения», «моделирующие игры», «ролевые игры». Термин «интерактивные игры» подчеркивает два основных признака процедуры: игровой характер и возможность взаимодействия. Понятие «интеракция» включает внутрилличностную коммуникацию.

С помощью интерактивных игр можно смоделировать, развить и усовершенствовать практически все личные и профессиональные способы поведения – коммуника-

тивные навыки, наблюдательность, способность разбираться в своих и чужих чувствах, а также творческие способности.

Интерактивные игры пробуждают у участников любопытство, готовность к риску, создают ситуацию испытания, позволяют делать открытия о себе и о других.

В интерактивных играх используется техника контраста, техника обмена ролями, техника идентификации.

Основное отличие традиционных методов обучения и воспитания от интерактивных игр заключается в том, что первые обращаются только к интеллекту участника, а вторые затрагивают личность обучаемых целиком – его мысли, чувства, знания, опыт, интерес и стремление к игре.

Интерактивные игры позволяют усилить мотивацию обучения. Они помогают изучить особенности индивидуального поведения членов группы, отследить игровую динамику, способствуют пониманию сложных межличностных взаимосвязей. Интерактивные игры помогают социализации и развитию личности участников, развить и интегрировать различные убеждения, навыки и способности.

Эффективной формой рефлексивной методики является использование и применение в образовательном процессе видеозаписей профессиональных ситуаций, с детальным, пошаговым анализом профессиональной деятельности. Данная форма способствует переосмыслению собственного опыта, развитию профессиональной компетенции, развивает аналитическое мышление. Позволяет трансформировать теоретические знания в практической деятельности с применением видеоматериалов, развивает навыки организации собственной деятельности, способствует раскрытию творческого потенциала.

2. *Технологии контекстно - компетентностного обучения* предполагают переход от учебно-профессиональных компетенций к профессиональным. Соответственно, образовательный процесс должен по мере реализации все более приближаться к реальной профессиональной деятельности. Технологии перехода от учебной деятельности к труду связаны с определенными противоречиями:

- между абстрактным характером учебно-профессиональной деятельностью и реальным предметом предстоящей профессиональной деятельности;

- между знаниями по различным предметам и необходимостью их объединения в профессиональном труде;

- между активностью студента и активной позицией специалиста.

Данные противоречия можно преодолеть, применяя контекстно-компетентностное обучение. Контекстно-компетентностное обучение – это обучение, по мнению А.А.Вербицкого, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. [2,с.33]

Наиболее эффективными являются метод *case study* методика анализа конкретных ситуаций. Для анализа предлагаются ситуации по типу задач, в которых даются исходные условия и требуется либо найти вариант решения, либо внести коррективы в предлагаемое решение. Методика решения кейсов учит извлекать общие выводы из частных примеров, формирует навык практического пользования общими правилами и приемами. Кейсы разрабатываются с учетом следующих принципов: соответствие целям профессионального обучения, максимальная приближенность к действительности, задание должно быть подобрано таким образом, чтобы можно было пользоваться разными путями для решения.

Метод проектов в значительной степени соответствует реальной профессиональной деятельности. Проектировочная деятельность учащихся – система обучения, при которой учащиеся приобретают знания, умения, навыки в процессе конструирования, планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. Ценность данного обучения заключается в использовании самостоятельной проектировочной деятельности учащихся как основного средства их профессионального развития. Основной задачей выполнения проектов является усвоение алгоритма проектирования. Последовательность этапов выполнения проекта отражает деятельность педагога и учащихся, причем деятельность учащихся во много носит творческий, самостоятельный характер, а деятельность педагога имеет консультативный характер.

3. *В технологии когнитивного инструктирования* наиболее инновационным методом являются направляющие тексты. Сущностью направляющего текста является кодирование и сообщения учащемуся с помощью словесно-знаковых средств информации сравнительно небольшого объема для индивидуального восприятия. Направляющие тексты обеспечивают самостоятельное выполнение учащимися учебного задания и приучают его контролировать процесс и результат своего труда. Психологической основой усвоения учебной информации посредством направляющих текстов являются механизмы интериоризации. Использование направляющих текстов в учебном процессе является одним из способов осуществления индивидуального подхода к учащимся при создании и реализации различных типов учебно-познавательных ситуаций на занятиях практического обучения и на занятиях спецтехнологии. В процессе работы с направляющими текстами у учащихся развиваются следующие социально-профессиональные качества: креативность, самостоятельность, организованность, умение выполнять математические расчеты, аккуратность, дизайнерские способности, художественный вкус, координация движений, умение пользоваться инструментами, мелкая моторика, технологические качества такие как, наглядно-образная память, абстрактно-логическое мышление.

Метод направляющих текстов развивает такие ключевые квалификации учащихся как организованность, самостоятельность, пространственное воображение, креативность, эстетическая чувствительность, специальная компетентность.

4. *Развивающие тренинговые технологии.* Развивающий тренинг направлен на развитие определенных социально-профессиональных качеств и свойств личности. Его цель – не развитие всей личности и переосмысление жизненных позиций для решения внутриличностных проблем как в тренингах в рамках психотерапии, а совершенствование определенных личностных качеств и свойств, необходимых и важных для определенной профессиональной деятельности, и уже через это совершенствование и личности и деятельности. Основу любого тренинга составляет групповая работа, в организованном пространстве, что делает ее весьма удобной технологией влияния на личность в специально организованных групповых взаимодействиях. Проводить тренинги должен психолог, однако при наличии методологически и теоретически грамотно разработанных программ, вести тренинги при определенных личных усилиях способен и преподаватель, и мастер производственного обучения. Для этого необходимы по крайней мере два компонента: психологическая грамотность и способность к постоянной рефлексии.

Тренинговые технологии позволяют развивать навыки учащихся, используя результаты психодиагностики. Тренинги побуждают участников тренировать определенные психологические навыки, а именно дифференцированное восприятие, откры-

тую коммуникацию, постановку требований, принятие решений, помощь другим, сотрудничество, поиск возможностей самопомощи, личную ответственность, самостоятельность.

Тренинги позволяют изменять жизненные установки участников, в ходе тренинговой работы преобразуется терпимость к мнениям и ценностным ориентациям других людей. Тренинги способствуют снятию некоторых защитных механизмов. Соответствующие инструкции в сочетании с соблюдением групповых норм разрешают моделирование сложных форм поведения.

Тренинги в группах способствуют проработке важнейших проблем, возникающих в системе человеческих отношений. Эти проблемы неизбежны в связи с различными потребностями и целями участников, в связи с различным восприятием действительности и стилем работы участников, в связи с необходимостью решать реальные и моделирующие задачи.

Развивающие тренинги, в силу своей специфичности могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки для развития социально-профессиональных квалификаций. [3, с.25-109]

5. Одной из задач профессионального образования является качественная подготовка специалистов, которые будут востребованы и конкурентоспособны на рынке труда. В связи с этим вызывает интерес развитие *технологий социального партнерства*.

На основе принципов самореализации и универсализации воспитательной работы, реализуемых в современных условиях в рамках новых форм социального партнерства, впервые построена трехуровневая модель социального партнерства. В этой модели первый уровень — это образовательный заказ работодателей, второй уровень — трудоустройство выпускников, третий уровень — адаптация, профессиональный и карьерный рост выпускников. Анализируя опыт профессиональных училищ, колледжей, институтов в этой модели прослеживается четкая корреляция, взаимосвязь интересов обучаемого и работодателя, его будущего специалиста. Эти новые тенденции все более активно формируются в условиях рыночных отношений, где обучение, развитие и воспитание может и должно переходить в саморазвитие, самовоспитание и самореализацию. [5, с.56]

Обеспечение первого уровня состоит из организации совместной работы с социальными партнерами на всех стадиях образовательного процесса, от этапа профориентации и работы с абитуриентами до этапа государственной итоговой аттестации, где дается оценка качества профессиональной подготовки выпускников исходя из требований Государственного образовательного стандарта к знаниям, умениям и навыкам. А это — первый уровень (основа оценки конкурентоспособности будущего специалиста), определяемый Государственной аттестационной комиссией.

На втором уровне уже недостаточно той оценки знаний, умений и навыков, которые были даны на Государственной итоговой аттестации при выпуске специалистов. На этом уровне качество образования и воспитания оценивается через сформированность ключевых компетенций: профессиональных, специальных, коммуникативных, социальных и др. Их соотношение меняется с изменением социального заказа и с учетом особенностей социального партнера (работодателя). Так, например, в службе сервиса в большей мере востребованы коммуникативные компетенции выпускника, а в машиностроении — специальные. Таким образом, качество знаний — как один из основных критериев конкурентоспособности — включает в себя инвариантный и вари-

тивный компонент. Инвариант соответствует требованиям Государственных образовательных стандартов части знаний, умений и навыков, а вариативный определяется спецификой работодателя, его требованиями. И в этой части — широкое поле сотрудничества образовательных учреждений с социальными партнерами, в том числе переход к системным рефлексивным отношениям субъектов социального партнерства.

Именно на третьем уровне на основе принципа обратной связи отрабатывается то взаимодействие между социальными партнерами и образовательным учреждением, которое может реально повлиять на содержание и качество образования и организационно-педагогическое обеспечение работы на первом и втором уровнях.

Социальное партнерство на третьем уровне, в частности, оптимизация микроклимата в рабочем коллективе, социально-экономическая поддержка молодого специалиста, помощь в аттестации и сертификация, помогает преодолеть так называемый «нормативный жизненный кризис», который связан с задачей окончательного перехода к самостоятельной жизни и трудовой деятельности, — он проявляется в трудности вхождения в жесткий трудовой режим, неуверенности в своих возможностях, адаптации к трудовым взаимоотношениям и т. д. Развиваемое на третьем уровне социальное партнерство призвано предотвратить остроту протекания этого кризиса. Первый опыт взаимодействия с работодателями учащиеся получают во время прохождения учебно-ознакомительной, производственной, научно-исследовательской, квалификационной практики. Данная технология непосредственно позволяет оптимально интегрировать образовательные и профессиональные стандарты.

Таким образом, вышеперечисленные психолого-педагогические технологии позволяют наиболее эффективно решать вопросы профессионального образования при подготовке специалистов, которые будут востребованы и конкурентоспособны на рынке труда, проявлять социально-профессиональную активность.

Литература:

1. Бондаревская Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика 2004. №10. с.23
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М., 1999.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Учебное пособие. М. Изд-во «Ось-89», 2001. 224 с.
4. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос.гос.проф.-пед.ун-т», 2006.с.83-134.
5. Зеер Э.Ф., Хасанова И.И. Социально-профессиональное воспитание в вузе: Екатеринбург: Изд-во Рос.гос.проф.-пед.ун-та. 2003.158с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
7. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П., Лопес Е.Г. Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании. Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос.гос.проф.-пед.ун-т», 2007.