

к размышлению», использование которой помогает оценить адекватность самооценки по конкретным параметрам. На основе анализа результатов проведенной самодиагностики могут быть сформулированы рекомендации для конкретного обучаемого по содержанию его дальнейшей образовательной и самообразовательной деятельности, составлен индивидуальный план обучения (переподготовки, стажировки и др.), спроектирован индивидуальный образовательный маршрут. Результаты использования данной технологии свидетельствуют о том, что она способствует развитию такого профессионально значимого качества, как профессиональная рефлексия, наличие которой является обязательным требованием к современному специалисту. По отзывам студентов и преподавателей, использование данной технологии позволяет посмотреть на себя как на профессионала как бы со стороны, понять свои сильные стороны и выявить то, над чем еще надо работать. Такая оценка, по нашему мнению, подтверждает необходимость и перспективность дальнейшей разработки практических механизмов реализации вышеописанного подхода к управлению качеством профессионального образования.

А. В. Ефанов

КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПАРАДИГМА ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В профессиональном образовании производственная практика традиционно рассматривается как «составная часть учебно-воспитательного процесса, предусмотренная учебными планами и программами, организованная в реальных производственных условиях (или близких к ним) с целью формирования у учащихся представления о конкретной профессиональной сфере, обучения практическим знаниям, навыкам и умениям, приобретения опыта самостоятельной работы по избранной профессии» [5, с. 298]. Такой подход к организации практики, направленный в большей степени на ее внешнюю регламентацию, не учитывает внутренний мир обучающегося, не берет в расчет витальный потенциал и субъектный характер практики.

В этом плане производственная практика может быть осмыслена как самостоятельный и относительно самодостаточный источник получения индивидуумом профессионального опыта, более того, как особая микросреда, задающая необходимый социальный контекст, обеспечивающий не только профес-

сиональное, но личностное становление специалиста. Предлагаемый подход к практике как к образовательному феномену позволяет представить ее как *полисистемное образование*, используя психолого-педагогическое и социально-педагогическое измерения. В этом случае в ее «жизнеобразующем пространстве» открываются новые уровни осмысления, важные для развития личности будущего специалиста. Основываясь на данной методологической установке, раскроем педагогическую сущность производственной практики, характерную для профессионального образования в целом и профессионально-педагогического – в частности.

Во-первых, практика может быть рассмотрена в контексте семантического перехода «свое – иное» (А. Н. Леонтьев, Б. Д. Эльконин). Учебная деятельность как часть жизненной событийности несет в себе для личности необходимость постоянного перехода из одного типа поведения (вида деятельности) в другой. Это проявляется в том, что современный учебный процесс строится по дискретному принципу, когда студентам приходится постоянно чередовать лекционные занятия с практическими работами, аудиторную форму с производственным обучением. Такая учебная деятельность может быть охарактеризована как челночное движение (В. С. Библер).

Челночное движение – это движение от сознания (теоретического мышления) к практике (действию) с помощью мышления и снова от действия к сознанию. Пока мы внутри целостной, сопряженной в смысловом плане области, например на теоретических занятиях, – это пространство «свое». Как только мы вышли в «иное» – практику, она начинает развиваться, т. е. теоретические знания развивают и обогащают практическую деятельность. Но вот «учебное поле» практики осваивается, становится частью «своего» пространства, и практика начинает развивать теоретические конструкции личности; с возобновлением же учебных занятий теория для студентов становится «новым» знанием. В целом практика может выступать как форма опровержения теоретического обучения, представляя собой универсальное явление культурной жизни человечества.

При этом необходимо добавить, что теория и практика – это две неразрывные стороны одного и того же процесса образования. Уходя на практику, студент формирует в себе учебную позицию, выступает «теоретиком», стремящимся логически осмыслить любой практический факт. И, наоборот, возвращаясь в аудиторию, он с практических позиций оценивает теоретические положения, которые осваивает, относительно их применимости, полезности и т. д. Как теоретические знания нельзя оторвать от практики, так без практики нельзя

сформировать в структуре личности ни понятийного мышления, ни поведенческих стереотипов.

Эти взаимопереходы (челночное движение) и погружение то в теорию, то в практику (колебательное, пульсирующее) направлены на формирование у студента в период практики опыта *самопреобразования*, обеспечивая, с одной стороны, процедуру *рефлексии*, с другой – такое явление профессионального развития, как *перенос навыков*, т. е. активное влияние ранее полученных навыков на освоение и протекание актуальной на данный момент деятельности. «Челночный» характер учебной деятельности и обеспечивает профессиональное развитие личности.

Отсутствие в учебном процессе перехода «теория – практика» вообще может «увести» обучающегося от предмета его будущей профессии, выдавая за последний лишь сухие теоретические конструкции, его суррогатный образ. Такой студент в дальнейшем будет руководствоваться стихийно сложившимися у него представлениями о профессии. Только на практике учащийся имеет деятельность, направленную не на образ, а на собственно предмет профессии. Поэтому производственная практика будущего педагога профессионального обучения – даже больше, чем практика; это деятельность, предоставляющая возможность всецело «войти» в предмет обучения, так как им является сама профессиональная деятельность.

Во-вторых, практика может быть рассмотрена не только как форма обучения, но и как особая форма существования личности, как *инобытие* для обучающегося (С. Л. Рубинштейн). Студент не просто включается в практику, при этом у него происходит переосмысление действительности, так как знакомые явления подаются под новым «углом зрения». Практика предоставляет человеку *риск-опыт* перемены себя, возможность испытать свое «я». Разделение же теории и практики в процессе обучения формирует в конечном итоге нецелостного, непродуктивного человека, специалиста, не обладающего необходимой профессиональной компетенцией.

В-третьих, практика предоставляет возможность студенту сменить социальную «роль», с позиции обучающегося, являющейся преимущественно пассивной, перейти в позицию специалиста и через вовлечение своей субъектности обеспечить реализацию *деятельностной ответственности* за результаты своего труда. Такое практическое обучение в условиях реального производства, по формулировке А. Шелтена, носит «серьезный характер».

Преимущество практико-ориентированного профессионального образования заключается и в том, что молодежь рано входит в *мир взрослых*. Это важ-

нейший воспитательный аргумент, который в нашей педагогике пока еще не полностью оценен. Молодой человек во время практики на предприятии, находясь на рабочем месте, узнает через свой труд в реальных ситуациях новое о значении собственной персоны. Он уже не просто ученик, который сознательно относится к жизни, а человек, действующий творчески и ответственно. В то же время он знакомится с взрослыми, с которыми он вместе работает в бригаде, отделе, цехе, т. е. с людьми различного возраста, происхождения и образования. Если бы профессиональное обучение проходило только в учебном заведении с полной учебной неделей, то «представителями» мира взрослых были бы педагоги, что всегда обуславливает ограниченный круг общения для студентов. Молодое поколение через освоение профессиональной сферы учится соблюдать принятое в мире взрослых нормативное поведение, которое оно в процессе обучения нигде более не сможет сформировать.

В-четвертых, в процессе практики будущий специалист должен научиться «представлять», т. е. получить и носить в себе новый профессиональный опыт, уметь *выразить собой* всю полученную совокупность производственных и общественных отношений. В конечном итоге, этот опыт является основой его социальной и профессиональной компетенции.

Для преподавателя это вдвойне важно – стать носителем своего предмета. Педагог, если он хочет стать профессионалом, должен научиться «представлять». На это и направлена производственная практика, которая позволяет будущему педагогу «погрузиться» в стихию рабочих будней, «вдохнуть» в себя воздух иной социальной микросреды, соотнести свои ценности с ценностями профессиональной сферы, разделить и принять их своей личностью. Б. Д. Эльконин писал по этому поводу весьма определенно: «учитель математики, обучающий подростков, лишь потому добивается хоть какого-то успеха, что сам занят математическим мышлением, оно интересно ему, и он не только преподает математику, но и “живет в ней”, т. е. является хотя бы немножко ее фанатиком. В этом случае он представляет и выражает науку и мысль как *форму бытия*, а не только как отдельный специальный предмет» [4, с. 63].

В-пятых, в контексте деятельностного подхода практика может быть рассмотрена как некий переход субъекта учебного процесса посредством активной, *пристрастной* деятельности к новому *жизненному содержанию*, формированию иного *образа мира* (А. Н. Леонтьев, С. Д. Смирнов). Посредством такой «пристрастной» деятельности осуществляются получение и присвоение социального и профессионального опыта, развитие профессионально значимых психических функций и способностей человека, многоуровневой системы от-

ношений с объективным миром, другими людьми и с самим собой. В этом случае практика предполагает творческое участие личности в тех видах профессиональной деятельности, которые наиболее соответствуют ее индивидуальным способностям и образовательным потребностям.

Студенты во время производственной практики *вживаются* в конкретный тип профессиональной среды, «находят» себя в профессии. Практика обеспечивает, в зависимости от направленности личности, реализацию таких процедур, как оптация (выбор профессии), профессиональная подготовка, профессиональная адаптация (усвоение норм и требований, предъявляемых данной профессией) и, в качестве конечной цели, профессиональная социализация (самореализация личности через раскрытие ее внутренних сил в многогранной социальной деятельности) (по Э. Ф. Зееру). Таким образом, можно отметить, что производственная практика, являясь *сложным и целостным* организмом, обладает огромным *педагогическим потенциалом* (при этом не всегда реализуемым), обеспечивает процедуру саморазвития и самореализации личности студента. В процессе практики индивид профессионализируется, получая при этом определенные профессионально ориентированные социальные качества.

Знакомство с содержанием производственной практики на выпускающих кафедрах в Российском государственном профессионально-педагогическом университете показало, что организация практики осуществляется без должного психолого-педагогического обоснования, базируясь в значительной степени на эмпирическом опыте. В профессиональном образовании в целом преобладающим является «утилитарный» подход к проведению практики, ориентированный на внешнюю регламентацию деятельности студентов, при которой внутренний план проживания событийности, не менее значимый для развития личности студента, остается незамеченным. Можно сказать, что производственная практика как вид практической подготовки не выполняет своей *витальной функции* (по А. С. Белкину), в ее содержании отсутствует личностная профессионально значимая проблематика, вследствие чего система профессионального образования воспроизводит эрзац будущего специалиста.

Идея интегративной связи теоретического и практического обучения находит все более широкое применение в сфере профессионального образования стран Европейского экономического сообщества и реализуется в таких смысловых образовательных конструктах, как «профессиональная компетентность», «профессиональная компетенция» и «профессиональная квалификация» выпускника. Под *профессиональной компетентностью* педагога мы понимаем интегративное качество, представленное совокупностью знаний, умений и лич-

ностного отношения к профессии, характеризующее *потенциальные* возможности личности по разработке и реализации педагогических действий. *Профессиональная квалификация* педагога рассматривается нами как совокупность требований, предъявляемых данной профессией к социальным и профессиональным способностям специалиста. Под *профессиональной компетенцией* педагога мы подразумеваем способность применять имеющийся личностный и профессиональный потенциал, мобилизовать его в определенных социально-профессиональных ситуациях. Компетенция, на наш взгляд, характеризует способность личности направлять ее движение в деятельности от потенциального к актуальному.

Сущность и соотношение обозначенных выше структурных единиц можно продемонстрировать на метафорическом примере профессии педагога, приведенном Н. Б. Лаврентьевой, где образ педагога представлен в виде застёжки-молнии, в которой две стороны, зубцы-бороздки, представляют собой характеристики педагогической компетентности и педагогической квалификации. Безотказно и надежно молния будет работать, только если обе стороны точно соответствуют друг другу. И тогда замок-бегунок, произведя их соединение, обеспечит практичность и надежность этой конструкции. Профессиональная компетенция и есть этот «замок-бегунок», который, соединяя в процессе педагогического взаимодействия компетентность и квалификацию, выявляет соответствие нормативной и реальной, должной и действительной характеристик личности педагога.

Рассматривая с научных подходов сущность компетенции педагога профессионального обучения, считаем, что ее главный признак – *человекоориентированный* характер, так как результатом ее применения является обучение профессии другого человека, и в силу этого в ее структуре выделяем три составляющие:

1) *социальную компетенцию* – способность педагога выступать субъектом процесса обучения в профессиональных учебных заведениях;

2) *психолого-педагогическую компетенцию*, являющуюся своего рода методологической базой и технологией процесса передачи профессионального опыта;

3) *специально-предметную компетенцию*, которая выступает в качестве содержательной, тематической основы взаимодействия педагога и обучающегося.

По сути, компетентности и компетенции – это крупные, интегральные дидактические единицы, применение которых позволяет существенно сократить время на освоение нового теоретического материала и овладение навыками ра-

боты. И если зарубежная педагогика уже давно использует их в научном обороте, то наша педагогическая наука и практика только-только на подходе к их введению в образовательный процесс. Об этом, в частности, говорится в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. Поэтому задача разработки нового подхода в организации практики, основанного на критериях компетентности и компетенции, сегодня является весьма актуальной.

Анализ программ производственной практики разных специальностей в профессионально-педагогическом вузе показал, что практика традиционно ориентирована на развитие только специально-предметной компетенции, так как именно в этом виде образования она несет в себе двойную «нагрузку», обеспечивая целостное, интегративное единство педагогического и специального компонентов обучения (Н. К. Чапаев). Тем самым не обеспечивается взаимодействие психолого-педагогического знания со специальными знаниями, умениями и опытом. Выявив многоуровневую субъектно-деятельностную природу практики и не претендуя при этом на ее исчерпывающий характер, мы должны признать, что организация практики должна быть направлена на развитие всех структурных компонентов компетенции педагога, а значит, необходим иной подход к ее содержанию и проведению. Этот подход должен максимально содействовать выработке у студентов способности *представительства* от имени производственной сферы в будущей педагогической деятельности.

В связи с этим заслуживает специального рассмотрения принцип педагогизации производственной практики в профессионально-педагогическом образовании. Под *педагогизацией* производственной практики мы понимаем такую технологию организации деятельности будущего педагога на практике, которая была бы направлена, в первую очередь, на глубокое и всестороннее становление его как специалиста-педагога.

Этот принцип основывается на следующей идее: производственная практика в профессионально-педагогическом вузе, ориентированная на формирование только специально-предметной компетенции, должна органично соединять в себе и развивать весь спектр компетенций, необходимых педагогу профессионального обучения (специально-предметную, психолого-педагогическую и социальную). Причем этот подход предусматривает не механическое внедрение педагогики в процесс производственного обучения, а диалектически продуманное создание в нем «педагогических диаспор» (по В. С. Безруковой). Под *педагогической диаспорой* мы понимаем такие элементы практики, которые направлены на формирование у будущих педагогов способности «представительства» от имени производственной сферы в будущей педагогической деятельно-

сти. Педагогизация – это внесение в учебно-профессиональную технологию производственной практики заданий педагогического характера.

На первый взгляд, эти задания не носят педагогического характера, так как они не направлены на собственно объекты и процессы педагогической деятельности. Однако по своей сути они глубоко педагогичны, поскольку их целью является изменение и развитие личностных и профессиональных качеств студентов – будущих педагогов, т. е. педагогические они не по форме, а по существу. Но, чтобы не было путаницы между этими и сугубо педагогическими заданиями, их было бы правильнее называть «педагогизированными». К ним мы относим: использование метода «ритуального перехода» в виде специально разработанного ритуала начала практики; организацию деятельности студентов на предприятии в духе «расследования» (сбор специальной профессиональной лексики; сбор, анализ и описание реальных проблемных производственных ситуаций, которые в дальнейшем могут использоваться в процессе подготовки самих студентов, а также использование метода саморефлексии). Рассмотрим данные позиции подробнее.

Для осознания студентом в период практики своей деятельности как личностно значимого этапа профессиональной подготовки существенным фактором является такое педагогическое средство, как метод *«ритуального перехода»*. Как показывает собственный педагогический опыт, психологический настрой студентов второго курса перед началом первой в их жизни практики не обеспечивает должного понимания ее сущности, поскольку студенты почти не имеют представления об этой сфере профессиональной деятельности и переполнены чувством неопределенности и смутной тревоги. Процесс личностного освоения сферы производства ими еще не пройден, ведь современный студент по преимуществу – это вчерашний школьник, и производство он знает в лучшем случае поверхностно¹.

Мы считаем целесообразным, чтобы переход для студентов от учебных, аудиторных занятий к практике был обставлен как своеобразный *ритуал*, как некий переход из одного «семантического пространства» в другое в контексте

¹ Эмпирические данные подтверждают, что для профессионально-педагогического образования оптимальным является абитуриент, имеющий наряду с хорошей общеобразовательной производственную подготовку, соответствующую профилю его будущей предметной сферы. Как правило, такими абитуриентами являются выпускники профессиональных училищ, колледжей и техникумов. Анализ, проведенный в течение длительного времени рядом исследователей, подтверждает более активную закрепляемость таких педагогов в профессиональных образовательных учреждениях по сравнению с выпускниками общеобразовательных школ.

«свое – иное». Этот подход может быть выведен из психологии развития личности, если процессуальную сторону развития рассматривать как постоянно повторяющийся цикл, состоящий из двух фаз – причастия и осуществления (Б. Д. Эльконин). *Причастие* есть приобщение личности, субъекта к *идее* как особой форме жизни, чем и является теоретическое обучение в вузе. «Причастие – это та форма субъектности, в которой открывается и строится своеобразный опыт самоопределения – опыт инициации продуктивной жизни, т. е. осмысление места, степени важности того или иного действия и принятие на себя обязательства его выполнения», – пишет Б. Д. Эльконин [4, с. 86]. *Осуществление* есть приобщение идеальной жизни к наличному бытию, т. е. к практике. В осуществлении открывается, строится и переосмысливается опыт воплощения принятых на себя личностью инициатив.

Для обозначения перехода от одного способа жизнедеятельности к другому в различных культурах давно используют приемы ритуальности, обрядности, в которых *переход* спрессован до размеров одного акта, действия. В этом случае подобный переход строится не как природный, естественный акт, а именно «как переход в особую реальность особой идеи» [4, с. 46]. Например, широко распространены обряды посвящения в школьники, в студенты и др. Сами по себе эти действия не имеют прямого и существенного отношения к содержанию последующей практической деятельности. У них иная значимая функция – отделить содержание приближающейся новой действительности от многого другого и тем самым выделить именно ее.

Подобные ритуалы есть особый способ организации *событийности*, та первая форма, в которой только еще обнаруживается, просматривается *новая реальность новой идеи*. В ритуале задаются область и сфера, составляющие контекст и смысл того, что будет строиться в действии. В ритуале задаются, и это адресуется только принимающему в нем участие, те смыслы и задачи, которые впоследствии будут разворачиваться и разрешаться посредством определенного способа действия посвященного человека, причем в виде смыслов и задач выступает не просто другая, а *совершенная жизнь*. Ритуал – это средство обнаружения и утверждения новых и совершенных замыслов и идей жизни.

В контексте решения нашей проблемы надо отметить, что необходимы определенные процедуры, «сценарии» отправления студентов на практику, в которых, в свете такого подхода, освоение профессиональной сферы выступает как *событие*, а приобретение профессиональной компетенции специалиста – как воплощение *идеальной формы* в наличное бытие. Переход от теории к практике должен быть обозначен изначально как переход к новой жизни, к новой реально-

сти, в чем-то даже включающий в себя элементы мифологичности. Метод «ритуального перехода» нацеливает, укрепляет мотивацию студентов на сознательное, глубокое, лично значимое проживание профессиональной деятельности, эмоционально их заряжает, дает дополнительные жизненные силы.

Любая деятельность, которая нацелена на приобретение компетенций, рискует дать сбой, если она позволяет допустить, что компетенции можно приобрести без *погружения* и без значительного *инвестирования* обучающихся в область познания и опыта. Однако это инвестирование зависит от того *смысла*, который студенты вкладывают в предлагаемую им деятельность. Нам представляется, что весьма удачно обозначенную идею реализует такой способ организации деятельности студентов на практике, который мы назвали методом «*расследования*»¹.

Этот прием взят из творческой сферы. Например, чтобы сконструировать модель, мы должны какое-то время удерживать, вынашивать в голове замысел. Реализация проекта начинается в мыслях. Конечно, это только часть реализации задуманного, но она позволяет более основательно сформировать собственное представление, выработать личный подход, уточнить свое мнение. Даже тогда, когда мы приступили к моделированию, продолжается мысленное конструирование объекта, создавая тем самым «поле напряженности» между замыслом и воплощением.

Для того чтобы в процессе обучения удерживать такое «поле напряженности» между теорией и практикой, необходимо *переходное состояние*. Осваивая новую профессиональную сферу, студент должен все время учитывать, актуализировать собственные теоретические знания, удерживая переход от отстроенной в своем сознании теоретической реальности к *иной* действительности. Каким образом можно удерживать переход? Какими средствами? Здесь мы сошлемся на В. Франкла, который пишет, что «деятельностный момент всегда связан с существованием человека в определенном “поле” более или менее напряженного взаимодействия между *должным* и *сущим*. В этой связи крайне важно сохранить напряжение между “я есмь” и “я должен”, между реальностью и идеалом, между бытием и смыслом. И чтобы сохранить это напряжение, нужно оградить смысл от совпадения с бытием. Смысл смысла как раз в том и состоит, что он, не сливаясь с реальностью, направляет ход бытия» [2, с. 285].

Идея применения метода «расследования» исходит из того, что студент, пришедший из образовательного учреждения на производство, является для работников предприятия своего рода «чужаком». Они его принимают и взаимо-

¹ За эту идею особая признательность кандидату педагогических наук В. А. Печасву.

действуют с ним, но до определенной границы – он же не «свой». Студент не специалист, однако положение «чужака» на предприятии позволяет ему занять позицию стороннего, но активного и крайне заинтересованного наблюдателя, «сыщика». Ему предлагается «играть в расследование», т. е., привлекая собственное мышление, интеллектуальные ресурсы, всесторонне осваивать новое профессиональное пространство. С одной стороны, это искусственное, игровое закрепление за ним роли исследователя, с другой – продуктивная педагогическая позиция. Такое расследование носит внутренний, личностный характер. Это скорее игра в расследование. Студент становится не учеником, а неким экспертом; он «сам себе голова». Он оценивает «новое» явление по своему «учебному» эталону и своим терминологическим языком. Но при этом студенту надо быть и «объективным», вести изучение производства не только с позиции своего видения, а с учетом множества внешних факторов, мнений *значимых других*. Это позволяет его деятельности приобрести характер расследования в том смысле, что он вроде «чужой» для коллектива, но при этом должен активно проникать в содержание производственных процессов. Такая двойственность позиции позволяет студенту глубоко проживать свою деятельность на практике, получать и удерживать переходное состояние между теорией и практикой на весь ее период, что позволяет ему лучше, полнее разобраться в тонкостях профессии, глубже сформировать свою профессиональную позицию.

Метод «расследования» предполагает, что студент соответствующим образом настроен, подготовлен к такому приобретению нового знания, опыта. Реализация такой установки должна быть подкреплена и определенным практическим инструментарием. Для этих целей мы предлагаем выдавать учебно-педагогические задания на производственную практику, разработанные в духе «расследования».

Прежде всего, одним из важнейших критериев оценки профессиональных качеств представителей умственного труда может считаться владение понятийным аппаратом, лексикой данной области деятельности. При этом в труде педагога присутствуют два пласта профессиональной лексики: словарь той науки, основам которой он обучает, и категории педагогики и психологии, используемые в процессе собственно педагогической деятельности. В силу того что *материя* языка является отражением предметного мира, его свойств, связей, представляется целесообразным давать студентам на период практики задания по освоению специальной профессиональной лексики, профессиональных терминов, сбору специальных выражений, оборотов речи, т. е. профессионализмов, используемых на предприятии. Любая профессия передается тремя путями: че-

рез показ, через собственную деятельность и через язык. Это соответствует наглядным, практическим и словесным методам обучения. Практический язык часто не совпадает с языком теории: в процессе обучения студентам предлагается в основном нормативная лексика, но на практике они познают лексику ненормативную, профессиональный язык специалиста. Кроме того, есть еще профессиональный сленг.

Освоение профессиональной лексики обеспечивает *вживание* студента в среду деятельности будущих воспитанников. С одной стороны, это способствует более глубокому и продуктивному «погружению» студента в предметную область педагогической профессии, развивает его профессиональную компетенцию, с другой – на основе собранного материала на выпускающих кафедрах можно организовать научно-исследовательскую работу по составлению словаря профессиональной лексики, привлекая для этих целей в соавторы самих же студентов.

Помимо этого, деятельность студентов на практике в духе «расследования» предполагает выявление, сбор и описание студентами реальных производственных ситуаций, произошедших на предприятии до или во время прохождения ими производственной практики. Описание этих ситуаций должно включать выявление в них какой-либо проблемы (например, экономической, управленческой, технологической), указание способов ее решения и полученных результатов. Включение в программу практики студентов подобных учебных заданий направляет их на исследование производства как динамической системы; в дальнейшем собранные данные могут быть использованы в учебном процессе, что крайне важно для оперативного решения задачи по приближению теоретических учебных занятий к проблемам особенностей региональной экономики.

Наконец, мы предлагаем еще один инструмент педагогизации производственной практики. Это метод саморефлексии, работа с образом своего Я. Суть его заключается в том, что студенты в ходе практики последовательно пишут две-три психологические сказки, в которых, используя прием метафоры, излагают и оценивают происходящие с ними на практике события.

Что есть психологическая сказка? Это авторская история, которая содержит вымысел, через раскрытие самосознания человека характеризует его естественное психическое состояние, а также в виде метафоры несет информацию о внутреннем мире человека. Целью создания такого рода сказки является раскрытие перед человеком глубин его собственного внутреннего мира, развитие его самосознания, помощь в становлении его личности.

Для психологической сказки характерно следующее: 1) в такой сказке используется прием одушевления абстрактных символов и создается образ сказочного мира, в котором эти символы живут; 2) как правило, события, происходящие с героем, являются похожими на реальные ситуации его жизни; 3) здесь происходит обращение к глубинному Я человека, его важнейшему смыслообразующему содержанию, поэтому такая сказка является носителем материала о внутреннем мире человека – его душе, психике.

Таким образом, в процессе написания происходит глубокое погружение автора в сказочную стихию через обращение к своим внутренним состояниям и выявление своих личностных потенциалов. Это происходит, как правило, посредством актуализации поля бессознательного. В итоге в психологической сказке в метафорическом виде оживают не только «внешние» для человека знаки, но и те абстрактные символы, которые обозначают «внутренние» психические феномены (мышление, память, способности переживания и т. д.).

Метафоры как эффективный когнитивный инструмент измерения социальных процессов сегодня уже широко используются в прикладных системных исследованиях. Как считают ученые, метафора является одним из основных средств порождения нового знания, а, по мнению Дж. Лакоффа, привлечение метафоры для понимания опыта есть важнейший триумф человеческого мышления. Любой адекватный подход к рациональности требует использования воображения, которое неотделимо от метафорического способа постижения реальности. Г. П. Щедровицкий именно в рефлексии видит путь прорыва к новому знанию.

Этот метод может выступать одновременно в качестве инструментария и мониторинга профессионального развития студента. Написанную по «горячим следам» сказку можно использовать в роли теста, средства диагностики. Это работа творческая, выявляющая мировоззренческие установки, обеспечивающая самоанализ. Возможно также проведение по итогам практики так называемого диалога сказок, спора сказок. Через сопоставление актуализированной другими студентами жизненной и профессиональной событийности студент может увидеть себя и свое продвижение в профессиональном становлении, строить свою траекторию личностного развития.

Исходя из вышесказанного мы разработали в рамках компетентного подхода новое понимание роли и задач производственной практики в профессионально-педагогическом образовании и предлагаем рассматривать его как *компетентно ориентированную парадигму* (таблица).

**Характеристика производственной практики в традиционной
и компетентностно ориентированной парадигмах профессионально-
педагогического образования**

Традиционная парадигма производственной практики	Компетентностно ориентированная парадигма производственной практики
1	2
<p>Утверждается приоритет теории перед практикой – это означает, что практика базируется на теории и следует за ней</p>	<p>Производственная практика выполняет функцию самостоятельного источника познания мира, следовательно, может идти не только за теорией, но и параллельно ей или даже опережать теоретическое обучение</p>
<p>Производственная практика является верификационным инструментом теоретических знаний («практика – критерий истины»)</p>	<p>В практике деятельность студента выходит на метатеоретический уровень интенсивного использования, переструктурирования имеющегося теоретического опыта Производственная практика выступает как критерий истинности не столько научного знания, сколько того знания, которое непосредственно лично освоено и присвоено студентами в теоретическом обучении, т. е. лично значимо</p>
<p>Содержание производственной практики должно соответствовать содержанию теоретического обучения и рассматривается как иллюстрация и дополнение к теоретическим знаниям, обеспечивая их применение и закрепление в практической деятельности</p>	<p>Челночное движение в учебной деятельности не только обеспечивает закрепление теоретических знаний, но и через процедуру рефлексии способствует приобретению новых теоретических и практических знаний и умений, направлено на саморазвитие личности студента Практика способствует зарождению механизмов компенсаторики, когда уже имеющиеся знания, умения и личностные качества восполняют и заменяют недостающие</p>
<p>Практика способствует приобретению опыта самостоятельной работы в предметной сфере будущей педагогической деятельности, поэтому рассматривается как связующее звено между теоретическим обучением будущих педагогов и их профессиональной деятельностью в образовательных учреждениях</p>	<p>Производственная практика есть переход субъекта учебного процесса (студента) посредством активной, страстной деятельности в новое семантическое пространство, формирование нового образа мира. Поэтому она обеспечивает не только освоение предметной сферы, но и вживание студента в определенный тип профессиональной среды, духовно-практическое совершенствование в нем Практика, разворачиваясь в социальном контексте, обеспечивает через механизм ее идентификации с деятельностью специалиста-производственника трансформацию личности практиканта, формируя в ее структуре компонент представительства от имени предметной (производственной) сферы будущей педагогической деятельности</p>

1	2
<p>Педагогизация производственной практики будущих инженеров-педагогов рассматривается в контексте выполнения заданий идейно-политического характера (так называемая «общественно-политическая практика»). В основном практика носит производственно-отраслевой характер</p>	<p>Педагогизация производственной практики рассматривается не как механическое внедрение педагогики в процесс производственного обучения, а как интегративное, диалектически продуманное создание в нем «педагогических диаспор» и обеспечивается за счет:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● применения метода «ритуального погребения»; ● использования метода «расследования»; ● сбора производственной терминологии; ● анализа проблемных производственных ситуаций; ● применения метода саморефлексии
<p>Практика способствует формированию профессионально значимых знаний, умений и навыков с учетом выполняемых специалистом функций по профилю подготовки</p>	<p>Деятельность студента в период практики характеризуется многообразием функций и отношений, адекватных функциям специалиста, обеспечивает ему <i>практическое познание</i> закономерностей и принципов профессиональной деятельности</p> <p>Практика направлена на достижение студентом <i>профессиональной компетентности</i>, является важным средством в обучении, обеспечивающим развитие <i>профессиональной компетенции</i>, и, в конечном итоге, способствует приобретению будущим специалистом <i>профессиональной квалификации</i></p>
<p>Практика способствует <i>адаптации</i> молодого специалиста к реальной профессиональной деятельности в предметной области педагогической профессии</p>	<p>Практика способствует успешной <i>профессиональной адаптации</i> и <i>профессиональной социализации</i> личности студента в профессиональных учебных заведениях</p> <p>Производственная практика может быть рассмотрена в контексте <i>диверсификации</i> получаемого педагогом профессионально-педагогического образования как основа его <i>профессиональной мобильности</i> и <i>конкурентоспособности</i> в других отраслях экономики</p>
<p>Производственная практика должна быть комплексной, предельно <i>концентрированной</i> во времени и проходить в основном на старших курсах</p>	<p>Производственная практика должна быть <i>перманентной</i>, начинаться как и теоретическое обучение, с первого курса. Следует увеличить и перераспределить часы, отводимые на аудиторную форму работы</p>
<p>Место практики обеспечивается функционированием института немногочисленных базовых предприятий, заинтересованных в привлечении (или обязанных привлекать) молодых специалистов</p>	<p>Место практики определяется с учетом направленности личности студента, требований программы практики и возможностей предприятия</p> <p>Студенты на практике должны включаться в <i>реальные</i> производственные процессы, повышая тем самым мотивацию к процессу профессионального обучения</p>

1	2
<p>Программы и задания практики составляются на основе представлений об образе идеального специалиста, отраженных в профессиограммах и квалификационных характеристиках, а потому <i>унифицированных</i></p>	<p>Основным принципом организации практики является ее личностно ориентированный характер, обеспечивающий индивидуальную траекторию развития студентов, и составляющий основу следующих исходных положений:</p> <ul style="list-style-type: none"> • вариативность учебно-исследовательских заданий; • выполнение студентом разнообразных профессиональных ролей (специальностей); • выбор индивидуального темпа выполнения задач практики (при этом способный студент может выполнять задания следующей практики)
<p>Критериями качества прохождения студентом практики являются следующие компоненты:</p> <ul style="list-style-type: none"> • полнота выполнения студентом учебных заданий практики; • качество отчета и дневника; • степень заинтересованности и инициативности студента в работе, определяемая руководителем практики от предприятия 	<p>Необходимо изменить подход к оценке результатов практики. Вместе с оценкой качества выполненной учебной работы и содержания отчета ввести диагностику <i>профессиональной компетенции</i> (значимых умений и качеств личности) готовящегося специалиста. При этом итоговая оценка должна учитывать уровень сформированности этих качеств <i>за время практики</i>. С этой целью руководство практикой студента передать одному преподавателю, специально для этого подготовленному, и сохранить его руководство на протяжении всего периода обучения студента в вузе</p>

Как показывает анализ учебно-методической литературы, большинство педагогов в *практике* видят только сугубо «утилитарную» форму обучения, для которой, прежде всего, свойственны применение и закрепление знаний учащихся, полученных ими в процессе теоретического обучения. Подобный прагматичный подход в значительной степени выхолащивает педагогическую сущность практики, редуцирует объем этого понятия; соответственно, сужаются содержание самой формы учебной работы, ее глубина и личностная направленность. Уточнение и расширение содержания понятия *практики* в педагогическом аспекте заслуживают особого внимания, поскольку изменение терминологии очень часто влечет за собой более существенные изменения в самих образовательных системах.

Сегодня это крайне важно, так как с учетом новых, рыночных условий хозяйствования изменилась роль профессионального образования, которое, став открытой системой, все более отвечает за результаты своей деятельности. На систему профессионального образования сильное влияние оказывает рынок труда, возросшие требования к качеству подготовки специалистов. В свою оче-

редь, профессионально-педагогическое образование также стоит перед необходимостью повышения профессионализации педагогических работников, формирования у них профессионального мышления, активности, самостоятельности уже на стадиях их подготовки. Сегодня как никогда требуется такой профессиональный педагог, который способен и мастерски владеть своим предметом, и донести его до учащегося. «Это обуславливает, – говорится в коллективной монографии исследователей Российского государственного профессионально-педагогического университета, – необходимость наличия универсального преподавателя, способного спроектировать и осуществить интегративный учебный процесс, в равной степени готового и к теоретическому, и к производственному обучению, умеющего слить эти процессы в *единый*» [1, с. 101].

Библиографический список

1. Содержание и перспективы развития инженерно-педагогического образования / Под ред. Е. В. Ткаченко. Свердловск, 1990.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
3. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. М., 1993.
4. Эльконин Б. Д. Психология развития. М., 2001.
5. Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. / Под ред. С. Я. Батышева. М., 1999. Т. 2.

И. М. Кондюрина

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Критерий коммуникативной культуры был введен в число критериев квалификационных категорий в первой половине 1990-х гг. В эти годы начались изменения системы взаимодействий участников образовательного процесса, переход от отношений, основанных на идеологии «государственного заказа», к отношениям, основанным на уважении прав личности.

Данный переход зависит прежде всего от ценностных ориентаций педагога; необходимо, чтобы он относился к обучаемому как к важнейшей ценности, ориентировался в своей профессиональной деятельности на его жизненные интересы, строил свое отношение к обучаемому как к субъекту, а не объекту деятельности, ориентировался на установление позитивных взаимоотношений с обучаемым, а не на воздействие на него.