студентов посредством подготовки обобщающих докладов, проведения конкурсов рефератов и интервью с ведущими специалистами в области экономики, разработки творческих этюдов по заданным темам. К таким играм можно отнести «Бухгалтерский учет 21 века», «Выборы экономических партий», «Аудиторская фирма».

Игры третьего вида – это очень динамичная, эмоциональная и интересная форма обучения. Игры позволяют обрести опыт коллективного мышления, расширяют кругозор в области экономики, развивают быстроту реакции, активизируют память, сплачивают коллектив. Дух состязательности – вот что присуще этому виду деловых игр.

Преподаватель, исходя из реалий конкретной ситуации, должен определить основные параметры проведения деловой игры:

- выбор индивидуального или группового режимов работы обучаемых;
- базовый сценарий проведения игры по тематическим эпизодам или по хронологическому принципу;
- оформление состава групп и распределение ролей внутри каждой группы, а также определение главных ведущих игры;
- формы промежуточного и итогового контроля.

При использовании идей, изложенных в настоящей статье, следует помнить, что предлагаемый программно-методический комплекс – всего лишь инструмент, применение которого требует активного ответного участия и творчества со стороны преподавателя, использующего данные методические средства.

А. В. Ефанов

Екатеринбург

ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА КАК ФЕНОМЕН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современное профессиональное образование имеет четкую функциональную направленность – подготовить такого специалиста, который был бы наделен знаниями и умениями, достаточными, чтобы обеспечить производителю процветание на конкурентном рынке. Поэтому, в процессе подготовки специалиста необходимо учитывать практические аспекты будущей профессиональной деятельности работника.

Однако ситуация, когда после четырех-пяти лет обучения выпускник, придя на производство, слышит: «Забудь все, чему тебя учили. С сего дня мы будем учить тебя заново», – встречается достаточно часто. Как правило, при этом и у самого выпускника не сформировано ни профессиональных качеств, ни профессионального поведения, ни элементарных знаний, умений. Эта «безжизненность» обучения в значительной степени объясняется ложными путями в организации производственной практики. Почему не туда идем? Какие последствия имеем? Как организованная нами практика соответствует природе человека? Ни педагогическая, ни психологическая науки не дают в настоящее время однозначного ответа на эти вопросы.

В «Энциклопедии профессионального образования» сказано, что практика является «*составной* частью 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». Такой подход к организации практики, направленный в большей степени на ее внешнюю регламентацию, не учитывает наличие внутреннего мира обучающегося, в расчет не берется «витагенный» потенциал и субъектный характер практики.

При организации учебного процесса в профессиональных учебных заведениях, предпочтение отдается теоретической форме подготовки. Теория рассматривается как широкое, обобщающее знание, которое почти целиком обеспечивает профессиональное становление специалиста. Практика представляется скорее знанием «утилитарным», ограниченным, которое, само по себе, не может быть самостоятельным источником получения профессионального опыта. Как правило, педагогами содержание данного вида учебной работы понимается «нетворчески», узко, лишь как эмпирическое подтверждение тех знаний, которые были получены студентами на теоретическом этапе обучения.

Такой подход к организации практики может быть объяснен тем, что в профессиональном образовании уже давно прочно утвердилась когнитивно ориентированная парадигма образования, которая всегда оставляла практику на «*обочине*» педагогического процесса, недооценивала и сегодня недооценивает ее роль в профессиональном становлении специалиста.

В сформированных педагогической наукой подходах, практика предстает как *приложение* к теоретическому обучению, опытно подтверждающее его общие положения и выполняющее лишь служебную функцию. При этом упускается та мысль, что для успешной работы в профессиональной сфере молодой специалист, помимо крепких теоретических знаний должен иметь личный, *живой опыт* работы по профессии, т. е. приобрести то, чему его в процессе обучения более нигде не научат.

Этот тезис лежит в основе идеи, согласно которой производственная практика может быть осмыслена как некий самостоятельный и относительно самодостаточный источник получения индивидом профессионального опыта, более того, как микросреда, задающая необходимый социальный контекст, обеспечивающий не только профессиональное, но и личностное становление специалиста. Практика в этой логике может выступать даже как форма опровержения теоретического обучения (и в этом ее практичность), представляя собой *универсальное* явление культурной жизни человечества.

То есть нами утверждается, что роль и значение практики в развитии человека гораздо шире, чем это рассматривается в рамках определенного предметного подхода в различных учебно-методических пособиях. В психологической литературе специальных работ, посвященных практике, нам не встречалось. Но чем полнее наши знания о практике как социальном, психологическом и образовательном феномене, тем рациональнее она может быть построена, и, тем эффективней будет работать на человека и образование.

Ее сущностные, философские, ценностные и прочие характеристики можно встретить в содержании многих общественных наук: философии, психологии, социологии, педагогике, экономике и др. Современный уровень их развития дает возможность подойти к рассмотрению сущности практики с иных методологических позиций, в более широком социально-педагогическом измерении и рассматривать ее как *полисистемное* образование. В этом случае в «жизнеобразующем пространстве» производственной практики открываются новые уровни ее осмысления, важные с точки зрения развития личности будущего специалиста.

Основываясь на обозначенной выше методологической установке, мы выявили следующие характерные аспекты педагогической сущности производственной практики.

Во-первых, практика может быть рассмотрена в контексте семантического перехода «свое – иное» (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 построен 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 от действия снова к сознанию. Пока студент внутри целостной, сопряженной в смысловом плане области, например, на теоретических занятиях – для него это пространство «свое». Как только он вышел в «иное» – практику, она начинает им осваиваться, т. е. теоретические знания обогащают и развивают практическую деятельность человека. Но вот «учебное поле» практики осваивается, становясь частью «своего» пространства, и практика начинает развивать теоретические представления личности. С возобновлением же учебных занятий теория для студентов становится «новым» знанием, новой «практикой».

При этом необходимо добавить, что теория и практика – это две неразрывные стороны одного и того же процесса профессионального образования. Уходя на практику, студент формирует в себе учебную позицию, выступает «теоретиком», стремящимся логически осмыслить любой практический факт. И, наоборот, возвращаясь в аудиторию, 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 алгоритмов.

Эти взаимопереходы (челночные движения) и погружение то в теорию, то в практику (колебательные, пульсирующие) направлены на формирование у студента в период практики опыта *самопреображения*, 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 дан-

ный момент деятельности. «Челночный» характер учебной деятельности и обеспечивает профессиональное развитие личности.

Например, академик С. П. Королев, выделяя такие «взаимопереходы» в процессе своего профессионального обучения писал в автобиографии: «Учебу (в Киевском политехническом институте) приходилось совмещать с работой на производстве... Теория и практика, практика и теория - очень полезные вещи».

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 он осуществляет деятельность, направленную не на образ профессии, а на собственно предмет профессии. Производственная практика будущих педагогов профессионального обучения – даже больше, чем практика; это деятельность, предоставляющую возможность всецело «войти» в предмет будущей профессиональной деятельности, так как предметом преподавания у таких педагогов является сама профессия, профессиональная деятельность человека.

Во-вторых, практика может быть рассмотрена не только как форма учения, 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, рождает в конечном итоге нецелостного, непродуктивного человека, специалиста не обладающего необходимой профессиональной компетенцией.

Рассмотрим, как человек воспринимает предмет изучения и каков путь овладения этим предметом? Общая закономерность накопления человеком опыта такова – от непонимания проблемности явления к пониманию и видению этой проблемы. Профессиональное видение складывается тогда, когда человек видит проблему соразмерно видению специалиста. Сначала он «увидел», распознал сложность нового явления. Далее включается мотивационный механизм, формируется социальный контекст этой проблемы. «Увидев», т. е. осознав проблему, человек начинает думать, что

значит она в его мире значимых близких. В результате происходит то, что на языке психологии называется *включенной субъектностью* (А. В. Петровский), что обеспечивает формирование профессиональной позиции у практиканта.

Под *профессиональной позицией* мы понимаем устойчивую систему отношений человека по вопросам его профессиональной деятельности. Профессиональная позиция проявляется в грамотном поведении при решении вопросов, относящихся к области профессиональной деятельности. Это способность *видеть* и *оценивать* явление так, как его видит и оценивает специалист.

На следующем уровне становления профессиональных качеств формируется *профессиональное самосознание*. Это значит, что принимаемое решение, человек связывает со своим Я. Становящееся профессиональное самосознание человека лежит в основе его профессионального поступка.

Психолого-педагогическая категория «поступок», которую впервые предложил С. Л. Рубинштейн в качестве единицы анализа целостных проявлений человека, имплицитно содержит глубинные пласты личностного потенциала. А. Н. Леонтьев понимал поступок, как действие, «судьба которого определяется не из наличной ситуации», а М. М. Бахтин видел в нем «предельно конкретное, индивидуальное, свободное и ответственное бытие человека».

Под *профессиональным поступком* мы понимаем деятельность человека адекватную деятельности специалиста в конкретной области профессиональной деятельности. И роль практики состоит в том, что в ней практикант встает лицом к лицу с реальным предметом профессии. Что он ушел от абстрактно-человеческих форм и стал осваивать конкретно-человеческие формы профессиональной деятельности, результатом освоения которых и является профессиональный поступок.

Вышесказанное позволяет еще раз конкретизировать ту особенность производственной практики, что в результате ее прохождения опыт, приобретаемый студентом, должен быть «*переплавлен*» в личность, обеспечивая профессиональное развитие человека.

В-третьих, практика, ориентированная на личность студента, предоставляет ему возможность сменить социальную «роль», и из позиции обучающегося, являющейся преимущественно пассивной, перейти в позицию специалиста и через вовлечение своей субъектности обеспечить реа-

лизацию *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 и в том, что молодежь рано входит в *мир взрослых*. Это важнейший 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 тоже время он знакомится с взрослыми, с которыми 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.

Конечно, профессионально-практические знания и навыки можно приобрести и в лаборатории или мастерской учебного заведения. Но их практическое применение в профессиональной школе можно только копировать, совершая при этом эрзац-деятельность. Это происходит оттого, что будущий работник в стенах учебного заведения не знает того, что люди, имеющие трудовой опыт, называют производственными буднями.

Можно упрощенно представить себе следующее, пишет А. Шелтен, что на школьной кухне начинающие повара учатся приготовлять блюда. Но только в загородном ресторане начинающий повар знакомится, например, при внезапно подъезжающих автобусах с туристами с рабочей действительностью, т. е. с работой в условиях нехватки времени. Приготовленные блюда гостями принимаются или не принимаются. Это значит, что блюда оцениваются более верным способом, чем в школе, где зачастую смысл работы просто теряется.

В-четвертых, практика может быть рассмотрена как когнитивная деятельность обучающихся. В этом случае она выступает, с одной стороны, как актуализация ранее усвоенных знаний, которые необходимы для

решения поставленных перед практикантами задач, и, с другой стороны, как умение синтезировать эти знания.

Умение синтезировать (интегрировать) знания из различных областей науки тесно связано с высоким уровнем развития аналитико-синтетической мыслительной деятельности обучающихся: анализом, синтезом, сравнением обобщением. Организация такой мыслительной деятельности студентов во время практики помогает им увидеть, уже изученные в теории, знакомые явления, факты с новых сторон, уточнить и углубить некоторые понятия, способствует развитию их профессионального мышления. Это не простое «приложение» прошлых знаний к новым фактам, задачам, а использование человеком прошлого витагенного опыта для познания, раскрытия и присвоения нового.

Применение знаний на практике – сложный аналитико-синтетический процесс, предполагающий «способность анализировать и синтезировать, конкретизировать общие, абстрактные положения и отвлекаться от конкретных данных, усматривать в частном общее, связывать в единую систему знания различной степени общности, перестраивать приобретенные знания в соответствии с требованиями задачи, переосмысливать один и тот же объект или явление под углом зрения разных систем знаний» (О. А. Абдуллина). Результатом применения знаний на практике является их дифференциация, отчленение существенного от несущественного, формирование обобщений более высокого уровня, обеспечивающих в дальнейшем применение измененных знаний в новых условиях.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что практика является верификационным инструментом полученных студентами профессионально-теоретических знаний. Благодаря проверке знаний на практике у студентов не остается сомнений в правильности соответствующих научных положений. Однако, как указывает В. И. Орлов, практика выступает не столько критерием истинности научного знания, сколько того знания, которое непосредственно *лично* освоено и присвоено студентами в теоретическом обучении, т. е. личностно значимо.

Применительно к профессионально-педагогическому образованию это означает, что только в процессе применения знаний на практике можно научится использовать их в различных образовательных средах и различных педагогических ситуациях. Это способствует развитию творческого мышления будущих педагогов, формированию творческой профессио-

нальной деятельности. Таким образом, представляется обоснованным, что практика обеспечивает формирование следующего, более высоко уровня профессионального развития личности – *профессионального мышления*.

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

Для преподавателя это важно вдвойне – стать носителем своего предмета. Педагог, если он хочет стать профессионалом, должен научится «представительствовать». 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 подростов, 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».

В-шестых, в контексте деятельностного подхода практика может быть рассмотрена как некий *переход* субъекта учебного процесса посредством активной, пристрастной деятельности к новому жизненному содержанию, формированию иного субъектного *образа мира* (А. Н. Леонтьев, С. Д. Смирнов). Посредством такой «пристрастной» деятельности, осуществляется получение и присвоение социального и профессионального опыта, развитие профессионально важных психических функций и способностей человека, многоуровневой системы отношений с объективным миром, другими людьми и с самим собой. В этом случае практика предполагает творческое участие личности в определенных 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 уровня развития и 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) (Э. Ф. Зеер).

Через практику студент начинает осознавать себя в профессиональном плане личностью, а свою деятельность – частью деятельности большей социальной общности (производственного коллектива). При этом профессиональная деятельность не может протекать вне социального контекста, а профессиональные качества, становясь стержнем личности человека, формируют его отношение к другим жизненным сферам, определяя в конечном итоге его *профессиональную судьбу*.

Таким образом, на основе вышеизложенного, можно сделать вывод, что практика являясь сложным целостным организмом, включает в себя все формы (этапы) профессионального проявления личности: *профессиональная позиция – профессиональное самосознание – профессиональный поступок – профессиональное мышление – профессиональная деятельность – профессиональная судьба*.

Практика выступает своего рода детонатором развертывания процесса профессионального становления. В условиях моделирования практику можно расположить в точке, из которой берут начало и устремляются в бесконечность лучи-векторы, являющиеся проекциями этих форм профессионального поведения. Причем, модуль каждого следующего вектора будет больше, и, двигаясь в одном направлении, он будет перекрывать собой предыдущий вектор.

Обобщив вышесказанное, можно резюмировать, что производственная практика является пока малоизученным образовательным феноменом. Выступая неотъемлемой частью учебного процесса, она обладает огромным, но не всегда реализуемым, педагогическим потенциалом, обеспечивает процедуру саморазвития и самореализации личности студента. В процессе практики индивид профессионализируется, получая при этом не только профессионально необходимые, но и социально значимые личностные качества.

Эту многоплановость практики необходимо учитывать при разработке программ и ее организации в профессиональных учебных заведениях. Как

показывает анализ научной и методической литературы, большинство педагогов видят в понятии «практика» только узкую, сугубо «утилитарную» форму обучения, для которой свойственно, прежде всего, применение и закрепление знаний учащихся, полученных ими в процессе теоретического обучения. Такой односторонний подход значительно выхолащивает педагогическую сущность практики. А вместе с узким наполнением понятия, сужается содержание самой формы учебной работы, ее глубина. Уточнение содержания понятия *практика* в педагогическом обороте, заслуживает особого внимания, поскольку изменение терминологии часто влечет за собой более существенные изменения и в самих образовательных системах.

Т. С. Ильиных,
С. В. Фалалеева,
Г. Р. Корнова

Екатеринбург

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

Можно смело утверждать, что студент является неотъемлемой частью любого вуза. Своими достижениями, своим отношением к учебному процессу студенты определяют репутацию вуза, его известность. Немногие задумываются, что движет абитуриентами при выборе того или иного учебного заведения. Однако, зная систему целей, желаний, интересов и потребностей человека, понимая, что им движет, к чему он стремится, можно ответить на вопрос: «Как повлиять на сознательный выбор конкретного вуза, на заинтересованность студента в учебе, на его потенциал и целеустремленность?».

Существует множество причин, из-за которых люди «мечтают» попасть в высшую школу. Одни желают в дальнейшем зарабатывать большие деньги, другие хотят преуспеть в своем развитии, а третьи просто получить «корочки». В основе такого выбора лежит мотивация. Процесс мотивации сложен и неоднозначен. Она находится «внутри» человека, имеет персональный характер, зависит от множества внешних и внутренних факторов. Мотив не только побуждает человека действию, но и определяет способы и средства достижения целей. Основным рычагом воздействия на мотивацию являются стимулы. Стимулирование должно соответствовать потреб-