

Ольга Петровна Морозова

(доктор педагогических наук, профессор, директор Регионального центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений Алтайского государственного университета, г. Барнаул)

ПОДГОТОВКА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И РАБОТОДАТЕЛЕЙ

Ключевые слова: *подготовка выпускников вуза, профессиональная деятельность, взаимодействие преподавателей и работодателей, компетентностный подход, производственный опыт.*

В условиях новой модели образования, основанной на компетентностном подходе, особую значимость и актуальность обретает проблема подготовки выпускников вуза к профессиональной деятельности на основе взаимодействия преподавателей и работодателей, включенности в образовательный процесс представителей предприятий, бизнес-структур, организаций и др.

Расширение состава субъектов педагогической деятельности становится важнейшим фактором, определяющим целевые, содержательные и процессуальные характеристики профессиональной подготовки будущих специалистов.

В этой ситуации вектор целеполагания меняет свое направление в соответствии с перспективными требованиями рынка труда и производства. Определяющими характеристиками выступают конкурентоспособность «специалиста как профессионально компетентной личности, стремящейся к личностно-профессиональной самореализации, интегрированной в современное общество, способствующей общему развитию и прогрессу» [1], инновационный стиль профессионального мышления, формируемый на основе принципа перспективной преемственности с учетом прогнозируемых тенденций развития региона, способность к системному видению современного производства, умение объективно оценивать ситуацию и принимать оптимальные решения, стремление к непрерывному саморазвитию и постоянному профессиональному росту и др. Включенность представителей предприятий, бизнес-структур и других в образовательный процесс вуза позволяет обеспечить успешное

достижение такого рода целевых установок за счет реализации особых педагогических возможностей работодателей, которые непосредственно осуществляют производственные процессы, выступают носителями инновационных практических решений, обладают значительным профессиональным опытом и др.

Особую специфику начинает также обретать содержание вузовского образования, детерминированное включенностью в него производственного опыта, интеграцией последнего с научно-теоретическим знанием, которое формируется у студентов в процессе их профессиональной подготовки. При этом производственный опыт может использоваться в различных дидактических целях:

- иллюстрации или подтверждения научных закономерностей;
- конкретизации теоретических положений;
- усиления глубины понимания теоретического знания;
- придания большей убедительности научно-теоретическому знанию;
- обеспечения целостности восприятия изучаемых процессов и явлений;
- формирования у студентов мотивации профессиональной деятельности и др.

Задачное структурирование образовательного материала в условиях взаимодействия вузовских преподавателей и представителей работодателей, осуществляющих подготовку будущих специалистов к профессиональной деятельности, также предполагает построение и использование в процессе профессионального обучения задач, представляющих модели проблемных ситуаций. Однако содержание

этих ситуаций основывается на реальном производственном опыте.

Решая такого рода ситуации, студенты могут испытывать дефицит знаний научно-теоретического характера, осознавать необходимость на должном уровне овладения профессиональными знаниями и умениями с целью успешного решения производственных задач, и, как следствие, – в их глазах возрастает ценность научной теории. Результаты нашего экспериментального исследования убедительно свидетельствуют о том, что здесь имеет место диалектика абстрактного и конкретного, когда общие теоретические представления (абстрактные конструкции) наполняются конкретным содержанием, конкретным смыслом. С другой стороны, анализируя конкретные практические ситуации, возникающие в реальной профессиональной деятельности, будущие специалисты начинают осознавать необходимость для их успешного решения обращения к научно-теоретическому знанию.

В ходе проведения учебных занятий в условиях производства работодатель демонстрирует студентам, как та или иная профессиональная проблема решается на производстве. Здесь возникает весьма существенный момент, отличающий реальную производственную задачу от учебной. Как отмечают исследователи, «в ходе обучения студенты, как правило, ориентируются на индивидуальное решение познавательных и практических задач, тогда как на производстве функционирует сложная система разделения труда и интеграции, предъявляющая специфические требования к структуре знаний и умений специалиста. Так, большинство производственных задач – помимо предметно-технологического содержания – включает еще и такие «подзадачи», как организация других участников деятельности с ее влиянием на морально-психологический климат в коллективе. Поэтому трудно примириться с тем, что у будущего специалиста мы зачастую формируем структуру знаний, моделирующую индивидуальную деятельность, тогда как в действительности такая деятельность есть лишь компонент деятельности совместной. Соответствующее изменение структуры формируемых у студента знаний и умений – обязательная предпосылка совершенствова-

ния их оценки с учетом реальных ситуаций производственного коллектива» [2].

Изучая под руководством работодателей, выполняющих педагогические функции, многообразные производственные процессы в реальных условиях, студенты убеждаются в том, что практические задачи, имеющие место на производстве, в отличие от учебных, характеризуются многосторонностью, противоречивостью, неожиданностью, носят комплексный характер, часто осуществляются в условиях дефицита времени. На работника возлагается большая ответственность – найти не любое, а оптимальное для данных условий решение. Серьезное значение здесь приобретает «принцип существенности любого момента» (Д.Н. Завалишина), когда все характеристики производственного процесса оказываются принципиально значимыми, влияют на характер анализа проблемы и ее последующее решение и в связи с этим требуют их всестороннего учета. «Если объективные характеристики познавательной (теоретической) деятельности делают правомерной дифференциацию условий задачи на существенные и не существенные в обучении и эксперименте, то объективные условия практической деятельности (варьирующаяся существенность конкретных условий деятельности: условие, не существенное в одной ситуации, может быть существенным в другой) столь же правомерно обуславливают допущение потенциальной существенности любого условия действия и предполагают соответствующую организацию эксперимента (или профессионального обучения) ...» [3].

Восхождение от абстрактного характера вузовского обучения к конкретной профессиональной действительности сопровождается также формированием у студентов представлений о «многозадачности – способности специалиста решать несколько самостоятельных, независимых друг от друга задач (экономических, экологических, социальных и т.д.) при выполнении одной производственной задачи» [4].

Включение студентов в сам производственный процесс требует от них сопряжения научно-теоретического знания с опытом практической деятельности. На стыке того и другого у студентов развивается способность к проблемному видению в области своей профессии,

т.е. видению тех проблем, которые еще не поставлены наукой, а практика их уже выдвинула, и они требуют научно-практического обоснования, либо, наоборот, – новая научная идея, уже известная выпускникам вуза (а иногда она генерируется наиболее талантливыми студентами самостоятельно или в ходе совместной деятельности с преподавателями и представителями работодателей), выступает как предложение, внедрение которого оптимизирует, совершенствует существующую практику.

Производственная практика организуется работодателями таким образом, чтобы будущие специалисты смогли увидеть производство с позиций целостного подхода, в его системных связях и отношениях, смогли принять участие в совместном с работниками организации решении производственных проблем, в результате чего выпускники вуза смогли бы овладеть необходимыми компетенциями, привлекательными в дальнейшем и для самих работодателей.

Взаимодействие вузовских преподавателей и работодателей в подготовке будущих специалистов к профессиональной деятельности, как свидетельствуют результаты проведенного нами теоретико-экспериментального исследования, может быть успешным лишь за счет реализации ряда педагогических условий. В качестве ведущих из них выступают: признание коллективных ценностей; принятие позиции субъекта педагогической деятельности, важнейший признак которого – наличие педагогической цели; готовность к обмену различного рода ресурсами; организация коллективной рефлексии и «коллективного характера мышления» (Г.П. Щедровицкий); оперирование едиными научными понятиями, единым профессиональным языком, с помощью которого представители вузовского научно-педагогического сообщества и института работодателей достигают консенсуса в понимании и интерпретации многообразных феноменов, описывающих профессиональную действительность как предмет профессионального обучения будущих специалистов.

Особое значение обретает коллективная деятельность преподавателей вуза и работодателей, направленная на проектирование содержания образования, важной составляющей которого выступают производственный опыт, производственные задачи и ситуации. «Однако

парадокс профессиональной ... деятельности состоит в том, что педагогическая (производственная – О.М.) задача преподавателю» (а в этой роли выступает и работодатель как субъект педагогической деятельности) «непосредственно не дана. ... Чтобы из этой ситуации «вычерпать» задачу как цель, данную в определенных условиях, преподаватель должен определить эти условия, оценить связи между ними, обнаружить смыслы, ... сформулировать цель как мысленную модель будущего результата деятельности. То есть – поставить для себя профессиональную задачу. Профессиональное выполнение всех этих действий связано с доопределением условий, их интерпретацией, переводом на профессиональный язык, построением гипотез ... и др.» [5].

Такого рода системе совместных дидактических операций предшествует деятельность со стороны работодателей, связанная с перманентной рефлексией, анализом и аккумулярованием в своем опыте лучших образцов производственной практики, привлечением научно-педагогического знания для осмысления этого опыта, и последующая деятельность преподавателей, направленная на интеграцию теории и практики с тем, чтобы получить «целое, обладающее новизной знание» (В.Б. Гаргай). Благодаря взаимопомогающему поведению двух субъектов педагогической деятельности, представляющих образовательную и производственную сферы, но объединенных общей педагогической целью, благодаря высокому уровню их самоорганизации, взаимодополнению, духу единомыслия «срабатывает синергетический эффект, смысл которого можно выразить математически: $1 + 1 + 1 + 1 > 4$. Энергия системы (синергия) больше суммы энергии ее составляющих. Аналогично результат, которого добивается команда вместе, всегда превосходит суммы результатов этих же участников, если бы они действовали поодиночке» [6].

Не вызывает сомнений тот факт, что это взаимодействие между вузовскими преподавателями и представителями работодателей носит подлинно диалогический характер, ибо человек по сути своей диалогичен (М.М. Бахтин), он может проявить себя и быть понят только через диалог. И только в совместном творчестве равных партнеров, которые слышат друг друга, возможен процесс взаимообогаща-

ющего влияния, обеспечивающего совместное решение профессиональных задач.

Таким образом, включение работодателей в образовательный процесс, их взаимодействие с преподавателями вуза создает реальные условия для обеспечения опережающего развития

образования. «Такое образование должно ориентироваться на будущее, на условия жизни и профессиональной деятельности, в которых окажется выпускник вуза после его окончания, т.е. через 5–7 лет после поступления на учебу» [7].

Библиографический список

1. Хайруллина, Э.Р. Современные тенденции повышения качества и конкурентоспособности инженерно-технологического образования в контексте Болонского процесса / Э.Р. Хайруллина // Образование и саморазвитие. – 2007. – №2. – С. 6.
2. Тамарин, В.Э. Учет структурных знаний при разработке способов их измерения и оценки / В.Э. Тамарин, Ю.В. Сенько, Н.В. Тамарина // Вопросы педагогики и методики высшей школы : тезисы докладов к краевой научно-практической конференции. – Барнаул : Изд-во БГПИ, 1982. – С. 28.
3. Завалишина, Д.Н. Психологическая структура практической задачи / Д.Н. Завалишина // Вопросы психологии. – 1984. – №2. – С. 23.
4. Ялалов, Ф.Г. Многомерные педагогические компетенции / Ф.Г. Ялалов // Педагогика. – 2012. – №4. – С. 48.
5. Сенько, Ю.В. Стиль педагогического мышления в вопросах : учебное пособие / Ю.В. Сенько. – М. : Дрофа, 2009. – С. 27.
6. Ялалов, Ф.Г. Указ. соч. – С. 49.
7. Манушин, Э.А. Проблемы и перспективы инновационного развития российского высшего образования / Э.А. Манушин // Педагогика. – 2013. – №4. – С. 12.

References

1. Hayrullina, E.R. Sovremennyye tendentsii povyisheniya kachestva i konkurentosposobnosti injenerno-tehnologicheskogo obrazovaniya v kontekste Bolonskogo protsessa / E.R. Hayrullina // Obrazovanie i samorazvitie. – 2007. – №2. – S. 6.
2. Tamarin, V.E. Uchet strukturnykh znaniy pri razrabotke sposobov ih izmereniya i otsenki / V.E. Tamarin, Yu.V. Senko, N.V. Tamarina // Voprosyi pedagogiki i metodiki vyisshey shkolyi : tezisyi dokladov k kraevoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. – Barnaul : Izd-vo BGPI, 1982. – S. 28.
3. Zavalishina, D.N. Psihologicheskaya struktura prakticheskoy zadachi / D.N. Zavalishina // Voprosyi psihologii. – 1984. – №2. – S. 23.
4. Yalalov, F.G. Mnogomernyye pedagogicheskie kompetentsii / F.G. Yalalov // Pedagogika. – 2012. – №4. – S. 48.
5. Senko, Yu.V. Stil pedagogicheskogo myishleniya v voprosah : uchebnoe posobie / Yu.V. Senko. – M. : Drofa, 2009. – S. 27.
6. Yalalov, F.G. Ukaz. soch. – S. 49.
7. Manushin, E.A. Problemy i perspektivy innovatsionnogo razvitiya rossiyskogo vyisshego obrazovaniya / E.A. Manushin // Pedagogika. – 2013. – №4. – S. 12.