



УДК 378.1.146+378.1.147

Н. В. Самсонова, М. С. Самсонова

УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ТРЕНИНГ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Обосновывается необходимость введения в практику учебно-воспитательного процесса в вузе учебно-профессионального тренинга, раскрываются его характеристики и описываются условия его внедрения в процесс профессиональной подготовки.

106

This article emphasizes the need to introduce educational and professional training into the educational and pedagogical process at universities. The authors describe the characteristics of educational and professional training, as well as the conditions of its introduction into the process of professional education.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, формы организации обучения, учебно-профессиональный тренинг.

Key words: educational and pedagogical process; educational management, educational and professional training.

Модернизация высшего профессионального образования обуславливает инновации в дидактике высшей школы. Изменению подвергаются все компоненты учебно-воспитательного процесса. Дополняются и конкретизируются педагогические цели, определение содержания и направленности которых осуществляется на основе методологии компетентностного подхода. Модель выпускника высшей школы описывается в системе общекультурных и профессиональных компетенций, овладение которыми на уровне конкретных умений переводит выпускника из ранга «будущий специалист» в квалификационный статус «молодой, начинающий специалист».

Процесс профессиональной адаптации на рабочем месте, как правило, занимает от 3 до 5 лет. В связи с постоянно изменяющимися условиями труда и объективными трудностями адаптационного процесса и начинающий работник, и его работодатель заинтересованы в уменьшении сроков трудовой адаптации.

Качество образования в высшей школе сегодня оценивается по параметрам не только академической успеваемости, но и трудоустройства, профессиональной карьеры. Каким образом оптимизировать процесс трудовой адаптации выпускников вуза? Этим вопросом в настоящее время задаются не только менеджеры образования, но и преподаватели, сотрудники фундаментальных и практико-ориентированных научно-образовательных центров вуза.

Определенным ответом на проблему оптимизации трудовой адаптации выпускников вуза является методология и технологии опере-



жающего и контекстного обучения. Активно развивающиеся педагогические направления внесли вклад в трудовую адаптацию, прежде всего они позволили по-новому структурировать содержание образования, сориентировав учебные действия студентов относительно реалий будущей профессии.

Понятие «квазипрофессиональная деятельность студента» определяет многие педагогические технологии. К числу традиционных педагогических технологий относятся технологии интенсификации, оптимизации, тренинговые технологии.

Обращение к тренингу как дидактическому средству свойственно для процесса обучения иностранному языку, при котором идет интенсивная выработка лингвистических умений. В последнее время тренинговые технологии стали внедряться в процесс обучения по профессиональным учебным дисциплинам. Вместе с тем «дидактическая мода» на тренинги не дает ожидаемого эффекта, поскольку несет в себе больше мотивационную функцию, делая учебные занятия преподавателя интересными и привлекательными, согласно оценке самих студентов. Это становится причиной несформированности прикладного навыка и операциональных умений, из которых складывается профессиональная компетентность.

Дидактическое противоречие между возможностями тренинговой формы обучения, с одной стороны, и условиями ее реализации в учебно-воспитательном процессе вуза, с другой, разрешается благодаря изменению педагогических условий применения тренинга в вузе, поскольку возможности перейдут в действительность только при наличии адекватных для их реализации условий.

Какие условия влияют на результативность использования тренинга в качестве дидактического средства? Свобода выбора преподавателем вуза педагогических средств, в том числе обращение к тренинговой форме организации обучения, определяется множеством факторов и условий, а именно: педагогическая цель, содержание образования, особенности специальности и профессии, которую получают студенты. Важнейшим критерием выбора тренинга в качестве учебной формы выступают особенности учебно-профессиональной деятельности студентов и сущностные характеристики формы организации обучения.

Какими свойствами характеризуется учебно-профессиональная деятельность студентов? В. А. Сластёнин, характеризуя ее профессиональную деятельность, пишет: «Содержание обучения проектируется не как учебный предмет, а как предмет учебной деятельности, последовательно трансформируемый в предмет деятельности профессиональной. Кроме того, задаются пространственно-временная координата развертывания содержания, сценарный план и ролевая инструментальная подготовка профессиональной деятельности в соответствии с ее технологиями» [2, с. 57-58]. Очевидно, что технология учебно-профессионального тренинга должна базироваться на профессиональных задачах, отражающих миссию и функции профессии.



Для определения учебно-профессионального тренинга базовым является понятие «форма организации обучения». Как пишет Г. И. Ибрагимов, «форма организации обучения – это исторически сложившаяся, устойчивая и логически завершенная организация педагогического процесса, которой свойственны систематичность и целостность, саморазвитие, личностный и деятельностный характер, постоянство состава участников, наличие определенного режима проведения» [1, с. 12]. Следовательно, проектирование целостной модели учебно-профессионального тренинга как формы занятий по учебному предмету должно обеспечить личностный и деятельностный характер заданий и упражнений с учетом логики профессиональной деятельности, раскрывающейся студентам при регулярном решении типичных стандартизированных задач.

Определенной гарантией педагогической эффективности учебно-профессионального тренинга является соотнесение его признаков с компонентной структурой целостного педагогического процесса. Диагностическому и целевому компонентам (оценка исходного уровня развития формируемого качества, постановка целей и задач) соответствуют признаки «саморазвитие», «личностный характер»; содержательному компоненту (определение тематики занятий и системы педагогических средств) – «деятельностный характер»; процессуальному (определение динамики (смены) этапов формирования качества) – «целостность и систематичность»; аналитическому (оценка результатов формирования качества) – «саморазвитие», «личностный характер»; организационному (совокупность условий) – «постоянство состава участников», «наличие определенного режима проведения», «структура занятия». Моделирование и технологизация учебно-профессионального тренинга должны учитывать и соблюдать педагогическую «рамку» его реализации и строго ориентироваться на структуру целостного педагогического процесса.

Внедрение учебно-профессионального тренинга в систему форм организации обучения позволит преодолеть феномен «разрывности мышления», при котором знания студентов и выпускников не управляют их действиями [3, с. 48].

Компетентностная модель обучения в вузе с введением в систему практических занятий учебно-профессионального тренинга получает дидактическое средство для формализации целостной картины прикладного аспекта профессиональной деятельности относительно ситуационного ее выражения, интегрируя научный тезаурус, проблемную логику, ролевой репертуар и умения профессии до уровня квалификационных характеристик выпускника вуза.

Список литературы

1. Ибрагимов Г.И. Форма организации обучения как дидактическая категория // Педагогика. 2009. № 6. С. 11–21.



2. Педагогика профессионального образования : учебное пособие для студентов высшего педагогического учебного заведения / Е.П. Белозерцев [и др.] ; под ред. В. А. Слостёнина. М., 2004.

3. Чебышев Н., Каган В. Терапия феномена «разрывности мышления» // Высшее образование в России. 1999. № 1. С. 47–53.

Об авторах

Надежда Владиславовна Самсонова – д-р пед. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград.

E-mail: NSamsonova@kantiana.ru

Марина Сергеевна Самсонова – асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград.

E-mail: SSamsonova@kantiana.ru

109

About authors

Prof. Nadezhda Samsonova, I. Kant Baltic Federal University, Kaliningrad.

E-mail: NSamsonova@kantiana.ru

Marina Samsonova, PhD student, I. Kant Baltic Federal University, Kaliningrad.

E-mail: SSamsonova@kantiana.ru