

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОДУКТИВНОГО ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Автор анализирует категории «профессиональный опыт», «освоение профессионального опыта», «моделирование учебно-профессиональных ситуаций» применительно к подготовке будущих педагогов-психологов. Моделирование учебно-профессиональных ситуаций представлено как продуктивная технология освоения профессионального опыта, применяемая в организации учебной практики. Выводы исследования ориентированы на оптимизацию практической подготовки в вузе.

Ключевые слова: *профессиональный опыт, учебная практика, моделирование учебно-профессиональных ситуаций.*

TECHNOLOGY OF EFFICIENT MASTERING OF PROFESSIONAL EXPERIENCE BY FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS

The author of the paper analyses the category “professional experience”, “mastering of professional experience”, “modeling of professional training situations” relating to future teachers-psychologists’ education. Modeling of professional training situations is considered as an efficient technology of professional experience mastering, used in organisation of training practice. The research results are directed at optimisation of practical education at higher educational establishment.

Key words: *professional experience, training practice, modeling of professional training situations.*

Исследование структуры и механизмов освоения опыта приводит к пониманию того, что состояние профессионального опыта будущего специалиста определяется не столько тем, как он овладел психолого-педагогическими понятиями, научными психологическими знаниями, научился теоретически решать психолого-педагогические задачи, ознакомился с профессиональными нормами поведения, но прежде всего тем, как реализовал все выше перечисленное в практической деятельности. Качество профессиональной подготовки в этой связи отражается в продуктивном освоении профессионального опыта. Под продуктивностью освоения профессионального опыта на этапе практической подготовки будущего педагога-психолога следует понимать качественный результат профессионального и личностного развития студента, выражающийся в гармоничном проявлении взаимосвязи и взаимодействия индивидуальных способностей, теоретических знаний, психолого-педагогической зрелости, раскрывающих потенциал дальнейшего саморазвития в процессе освоения профессионального опыта.

Согласно взглядам А. Н. Леонтьева, передача опыта осуществляется в процессе специально организованных видов совместной деятельности – в обучении и воспитании, которые, с одной стороны, есть не что иное, как особый вид присвоения и воспроизведения общественно-исторически заданных способностей, а с другой стороны, необходимые формы и единый процесс психического развития человека [4, с. 58]. Реальный смысл освоения раскрывается в отношении к предмету деятельности. Личностный смысл определяет сознательность деятельности. Поэтому необходимо выделить в качестве ведущего критерия формирования первичного профессионального опыта то, насколько система профессиональных знаний стала для студента значимой, приобрела субъективный, личностный смысл и воплотилась в конкретные профессиональные действия.

Учебная деятельность студента, интегрируясь с профессиональной, образует учебно-профессиональную деятельность. Б. Ф. Ломов отмечал, что любая деятельность имеет

внешнюю и внутреннюю стороны, и они связаны между собой неразрывно. Любое внешнее действие опосредуется процессами, протекающими внутри субъекта, а внутренний процесс проявляется вовне. Принципиальная общность строения внешней и внутренней деятельности как органической системы связана прежде всего с их генетическим родством [5, с. 42]. Генетически исходной формой для всех видов деятельности, как справедливо замечает Г. А. Суворова, является прежде всего внешняя предметная деятельность. Внутренняя деятельность поэтому вторична, она формируется в процессе интериоризации внешней предметной деятельности [7, с. 32]. В этой связи освоение профессионального опыта должно начинаться с создания учебно-профессиональной задачи, цель и результат которой состоит в изменении самого действующего субъекта, т. е. в овладении способами профессиональной деятельности, а сам процесс осуществления учебно-профессиональной задачи и есть ее непосредственный продукт [10, с. 84].

Отличительной стороной возникновения опыта является собственная активность человека, поэтому в целях формирования профессионального опыта у студентов-психологов необходимо создавать такие условия, которые способствуют осмыслению и активизации действий. Понимание механизма освоения профессионального опыта приводит к опоре на субъектно-деятельностный подход, в основе которого положено два вектора: к деятельности – через действия, к поведению – через поступок [6, с. 163]. Таким образом, освоение профессионального опыта зависит от содержания, характера и профессиональной направленности учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студента.

Важные характеристики учебно-познавательной деятельности выделил Л. Б. Ительсон: 1) учение имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения, формы поведения и деятельности; 2) во всех достоверно известных психологии случаях учение выражается в активной гностической

деятельности и основывается на ней [2, с. 79–81]. Учебно-познавательная деятельность направлена на освоение теоретических знаний в области профессии, и это наполняет процесс профессионализации вполне определенным содержанием.

Учебно-профессиональная деятельность в этом ключе представлена как совершение целенаправленных действий студента по интерпретации профессиональных ситуаций, способствуя проявлению в поступках профессиональной позиции, формирующегося профессионального поведения. Оптимальными возможностями обеспечения механизма освоения опыта обладает учебная практика как форма профессионального обучения.

Остановимся на понимании учебной практики в разрезе нашего исследования. Учебная практика предусматривает формирование первичных навыков профессиональной деятельности методом погружения. Одновременно учебная практика – это и связующее звено между теоретическим обучением и производственной практикой, в ходе которой целенаправленно формируется практическая составляющая профессиональной деятельности педагога-психолога. Анализ нормативно-правовой документации в области высшего профессионального образования показывает, что содержание учебной практики определяется прежде всего задачей создания мотивационно-ценностного отношения к предстоящей профессиональной деятельности, осознания необходимости самообразования и самоподготовки к практической работе.

Как форма обучения учебная практика представляет собой организованное, целенаправленное взаимодействие студента и преподавателя по передаче и освоению профессионального опыта. Взаимодействие субъектов учебной практики своей конечной целью имеет присвоение студентами опыта, а успешность этого процесса осуществляется в специально организованных условиях вуза с использованием психолого-педагогических средств.

Уникальность учебной практики в том, что она дает возможность создать аналог реальной профессиональной среды, обеспечивая

условия освоения профессионального опыта у студентов. Таким образом, деятельность студента в процессе учебной практики имеет вполне определенный продукт – овладение профессиональными знаниями и умениями, что объясняется близостью структур учебной и предметной профессиональной деятельности. Но учебная деятельность студента не тождественна освоению профессионального опыта, поскольку освоение профессионального опыта является основным содержанием учебно-профессиональной деятельности студента. Учебная практика как образовательное пространство создает потенциал для освоения опыта не только в учебных действиях; студент осуществляет учебно-профессиональную деятельность, выступая и как субъект учебной, и как субъект профессиональной деятельности, выполняя учебные, игровые, имитационные действия [9].

Одной из продуктивных технологий в организации учебной практики является моделирование учебно-профессиональных ситуаций. Узловой характеристикой учебно-профессиональной ситуации (от *лат.* *situatio* – положение) является отрезок педагогической действительности, стимулирующий к деятельности, к активному применению профессиональных знаний и умений. Учебный характер ситуации обосновывается обучающими целями, а профессиональный – освоением содержания профессиональной деятельности. Суть этого способа практической подготовки заключается в целевом комплексе наблюдения, анализа, интерпретации и выработке способов решения ситуаций с позиции педагога-психолога, апробирования профессиональных действий в ситуациях, приближенных к реальной действительности. Моделирование учебно-профессиональных ситуаций выступает в структуре учебной практики как способ образования и профессионализации, способствует осознанию у студентов реальных процессов и явлений профессиональной среды, что характеризует его и как научно-познавательный метод.

Перед реальной профессиональной ситуацией учебно-профессиональная на этапе учебной практики имеет ряд преимуществ: во-первых, обеспечивается психологическая

безопасность деятельности студента, во-вторых, за студентом сохраняется право на поиск оптимальных способов решения, многократное исправление ошибок, проявление вариативности; в-третьих, активизируется индивидуальный путь закрепления полученных знаний в ситуации, приближенной к реальности.

В основу моделирования учебно-профессиональной ситуации, как отмечено выше, положена идея взаимодействия преподавателя и студента по освоению профессионального опыта. Вслед за В. Д. Шадриковым, исходной задачей взаимодействия мы считаем то, «как в процессе целенаправленной активности личности происходит практическое преобразование объективного мира, каков механизм психической регуляции деятельности, как в процессе деятельности меняется сам человек, как деятельность влияет на завершение его природы и как сама деятельность принимает индивидуальный характер» [8, с. 10].

Взаимодействие студента и преподавателя в процессе учебной практики создает предпосылки для возникновения системы новых потребностей, мотивов, учебно-профессиональных действий. В ходе профессионализации потребности личности находят свой предмет в деятельности. Происходит формирование структуры профессиональных мотивов и их осознание. В результате этого процесса устанавливается личностный смысл деятельности и отдельных ее сторон. Взаимодействие выражается в форме сотрудничества, которое предполагает поддержку друг друга в целях достижения результата, учет интересов друг друга, принятие индивидуальных свойств личности, добровольное проявление активности. В ситуации сотрудничества практическая подготовка приобретает личностно ориентированную траекторию, способствует становлению новых качеств, профессионально значимых и актуальных.

В практической деятельности, реализуемой в учебно-профессиональной ситуации, студент сталкивается с необходимостью разобраться в отношении между нормативными и индивидуальными способами деятельности. Осваивая нормативный способ деятельности, студент

«распредмечивает» общественный опыт и индивидуализирует его. Переход от теории к практике сопровождается индивидуализацией опыта студента, что позволяет осуществлять теоретические знания на практике путем совершения практических действий, функции которых выражаются в следующем: 1) уточнение цели действия; 2) детализация программы деятельности; 3) раскрытие информационной основы деятельности в полном объеме; 4) отработка процедур принятия решения; 5) формирование образов операций; 6) включенность субъекта в предметную деятельность, что приводит к объединению многочисленных и различных по сложности компонентов в функциональную систему деятельности.

Преподаватель на этапе практической подготовки студента выступает в роли идеальной модели, которая воплощает в себе весь арсенал профессионального опыта, определяет учебно-профессиональные цели, средства и способы деятельности, поэтому преподаватель подчиняет себе деятельность студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Студент, в свою очередь, своими способностями оказывает влияние на усвоение нормативных способов профессиональной деятельности, обогащая и изменяя содержание действий, придавая им качественные своеобразия. В результате учебно-профессиональная деятельность поднимается на более высокий уровень, влияя на продуктивность освоения профессионального опыта.

Отметим центральные моменты освоения опыта в процессе учебной практики посредством моделирования учебно-профессиональных ситуаций: 1) движущей силой освоения опыта является диалектическое противоречие между нормативными требованиями профессиональной деятельности и возможностями субъекта учебно-профессиональной деятельности; 2) переход к практическим действиям; 3) подчиненность целям, средствам и способам деятельности; 4) двусторонние отношения между нормативными и индивидуальными способами деятельности, проявляемые в сотрудничестве преподавателя и студента, при котором учебно-профессиональная деятель-

ность приобретает качественное своеобразие в зависимости от способностей субъекта деятельности [1].

По содержанию учебно-профессиональная ситуация включает две группы компонентов. К первой относятся инвариантные компоненты, предполагающие анализ стандартных, типовых ситуаций профессиональной деятельности педагога-психолога, актуализацию базовых психолого-педагогических знаний, ценностей и оценок, стандартных, нормативных способов реагирования. Ко второй группе относятся вариативные компоненты, интерпретация которых требует привлечения творческого потенциала личности, реализации многовариантной интерпретации на основе интеграции знаний по разным дисциплинам теоретической подготовки.

Композиция моделирования ситуации складывается в систему задаваемых условий, стимулирующих активность студента. Студентам предъявляется учебно-профессиональная ситуация психолого-педагогического содержания, максимально приближенная к естественной, в форме устного или письменного изложения, возможна демонстрация отрывка видеофильма, прослушивание аудиозаписи и т. д. Вместе с предъявлением ситуации определяется и учебно-практическая задача по овладению конкретными способами профессиональной деятельности.

В учебно-профессиональных ситуациях учебно-практическая задача включает два важных момента: цель и действия моделирования. Цель определяется как предполагаемый результат вследствие применения определенных действий. Моделирование учебно-профессиональной ситуации включает следующие типы действий:

- преобразования условий ситуации с целью обнаружения проблем; студент наблюдает и анализирует ситуацию, обосновывает необходимость выделить вопрос или комплекс вопросов, подлежащих, по его мнению, решению;
- схематизация ситуации в виде графической модели; студент учится видеть значение ситуации, переводить ее на уровень конкретных задач и проектировать варианты их реше-

ния; в этом проявляется смыслообразующая функция интерпретации ситуации;

- преобразование модели для изучения отдельных свойств; студент разбивает ситуацию на логические части, проводит поиск причинно-следственных связей между частями, осмысливает и объясняет свою позицию;

- постановка задач, подлежащих решению; студент на основе предшествующего анализа осуществляет формулирование задач, проектирует способы их решения;

- практическое воплощение решения задач; проводится процедура «опредмечивания» решения; студент практически воплощает способы интерпретации и решения проблемы в имитационно-игровой форме, демонстрирует действия участников ситуации, проигрывает несколько линий развития ситуации; организационно работа проводится как в микрогруппах, так и индивидуально;

- контроль над выполнением действий; анализируется работа студентов по каждому этапу моделирования учебно-профессиональной ситуации; проводится сбор аналитической информации для действия оценки;

- оценка продуктивности действий; действия студента соотносятся с критериями; определяется уровень продуктивности учебно-профессиональной деятельности студента в ситуации, приближенной к реальной.

Моделирование как способ практического обучения обладает двусторонним характером, так как осуществляется и преподавателем и студентом.

Для студента моделирование выступает как способ освоения процесса и результата собственных целенаправленных действий в новых ситуациях. Деятельность по моделированию ситуации приводит студента к необходимости сначала на когнитивном, а затем и на практическом уровне восстановить условия, вызвавшие эти последствия. В результате рефлексии открываются причинно-следственные связи между собственным действием и его продуктивностью.

Преподаватель моделирует подходы к сотрудничеству со студентами в процессе работы над учебно-профессиональной ситуацией. Следуя логике организации работы, выделяется три позиции преподавателя.

Первая позиция – «ведущий сотрудник» – включенная деятельность преподавателя, предполагающая совместные действия со студентом. В этой позиции преподаватель оказывает прямые воздействия на формирующийся профессиональный опыт студентов, поскольку предзадает способы реагирования и направляет к применению определенных теоретических знаний, создает ценностные ориентиры.

Вторая позиция преподавателя – «консультант» – идентична консультативно-аналитической деятельности. Студент приобретает больше пространства для самовыражения, проявляется возможность формировать индивидуальный профессиональный почерк, осваивать профессиональный опыт на основе субъектного, жизненного, с соотносением типовых решений. Студент обнаруживает, что его собственных знаний уже недостаточно, чтобы интерпретировать и решить ситуацию, а умения еще не закрепились, непосредственной поддержки со стороны преподавателя нет, и необходимо актуализировать свои теоретические знания и начальный профессиональный опыт самостоятельно. Преподаватель аналитически подходит к организации деятельности, оставляя проблемное поле для индивидуального профессионального самовыражения студентов.

Третья позиция – «эксперт» – выражается в функциях наблюдателя и внешнего эксперта, когда учебно-профессиональная деятельность студента подвергается оценке и анализу лишь на итоговом этапе. Функции преподавателя заключаются в ознакомлении студентов с критериями оценки, с основными правилами и требованиями к учебно-профессиональной деятельности, а затем в анализе и соотношении результатов деятельности студентов с предъявляемыми критериями.

По своей сути моделирование учебно-профессиональных ситуаций становятся одним из способов подготовки к практическому осуществлению профессиональной деятельности. Функциональные характеристики моделирования заключаются в создании у студента конкретно-профессионального представления об основных закономерностях изучаемых

процессов, повышении интереса к профессии, стимулирования к самопознанию и самореализации в профессии. Кроме того, как показали наши исследования, сам процесс моделирования активизирует творческий потенциал студента, обращает его к актуализации теоретических знаний, воплощая в действительности принцип связи теории с практикой. Все это делает моделирование достаточно ценным методом практической подготовки студентов на разных этапах профессионализации. Моделирование учебно-профессиональных ситуаций, с одной стороны, логично завершает этап теоретического обучения, активизируя потребность перевода знаний в умения, а с другой стороны, выводит профессиональную подготовку на качественно новый уровень, когда формируются умения и навыки, а учебно-профессиональная деятельность становится самостоятельной.

Проведем анализ моделирования учебно-профессиональных ситуаций с точки зрения отнесения к разряду образовательных технологий.

Концептуальной основой моделирования учебно-профессиональных ситуаций выступает деятельностьная методология. Системность обеспечивается компонентным составом, функциональностью и интегративностью. В процессе учебной практики моделирование учебно-профессиональных ситуаций оптимально по затратам и оптимально по результатам. Результат проявляется в продуктивности учебно-профессиональной деятельности студента в ситуации, приближенной к реальной. Технология обеспечивает управляемость практической подготовки на этапе учебной практики, при которой функции преподавателя-наставника направлены на целеполагание, планирование, анализ, оценку, варьирование средствами и методами с целью коррекции результатов. Упорядочение совместной деятельности преподавателя и студента обеспечивает алгоритмизацию, стандартизацию и структурирование обучающей ситуации. Воспроизводимость технологии выражается в возможности ее применения в профессиональной подготовке специалистов, ориентированных на взаимодействие «человек-человек».

Ключевой же характеристикой, относящей моделирование учебно-профессиональных ситуаций к образовательной технологии, служит гарантированность результата. Отметим, что результат связан прежде всего с продуктивностью учебно-профессиональной деятельности в ситуациях, приближенных к реальным. Продуктивность, по Н. В. Кузьминой, отражается в динамике изменений – от непродуктивного до высокопродуктивного уровня [3, с. 23]. Как показали наши исследования, критериями продуктивности работы студентов являются когнитивная обоснованность, целесообразность действий, адекватность поведения, проявление профессионально-ориентированных качеств, ценностная целостность, самостоятельность. Уровневое проявление перечисленных критериев выражается в следующем:

- низкий уровень продуктивности – стихийно-эмпирический – характеризуется низкой, фрагментарной самостоятельностью, спонтанными действиями; студент не обращается к когнитивному опыту, не соотносит поступки с содержанием ситуации, поведенческие реакции не подвергаются самоконтролю, профессионально-ориентированные качества выражены слабо или отсутствуют, способы решения задач не соотносятся с ценностными ориентирами профессиональной деятельности;

- средний уровень продуктивности – теоретико-эмпирический – характеризуется умеренной самостоятельностью, частично рефлексивными действиями; студент проявляет попытки теоретически обосновать действия, частично осуществляет самоконтроль над своими действиями, поведение частично соответствует требованиям профессии; осознает проявленные качества, соотносит поступки с ценностными ориентирами профессии с помощью преподавателя;

- высокий уровень продуктивности – преобразующий – характеризуется преимущественно самостоятельной деятельностью студента; действия носят преобразующую, творческую направленность, рефлексивный характер, ярко выражаются профессионально-ориентированные качества и ценностные ориентиры профессии, поведение соответствует нормативным требованиям профессии.

Моделирование учебно-профессиональных ситуаций обеспечивается рядом психолого-педагогических условий. Прежде всего разрешение и поощрение множества вопросов, стимулирование независимости и ответственности, акцент на самостоятельность деятельности, внимание к интересам студента со стороны преподавателя. Одной из сложных процедур является преодоление негативных явлений, таких как неодобрительные оценки творчества со стороны сотрудников-студентов, преклонение перед авторитетом, стремление к успеху любой ценой, ориентированность на личный комфорт с ущербом для других, проявление поведенческих стереотипов и шаблонов. Само преодоление – это тоже опыт, моделируемый в зависимости от степени проявления качества на основе локализации контроля профессионального поведения.

Итак, моделирование учебно-профессиональных ситуаций представляет собой продуктивную технологию организации учебной практики, которая способствует освоению профессионального опыта, повышению качества практической подготовки будущих педагогов-психологов, активизирует учебно-профессиональную деятельность, повышает интерес к профессии, а также создает благоприятную атмосферу межличностного взаимодействия в процессе профессионального обучения, оптимально сочетая собственно психологическую и практико-ориентированную подготовку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Долгова В. И., Шумакова О. А. Инновационные технологии в общепрофессиональной подготовке будущих педагогов-психологов. Челябинск: ЧГПУ, 2007.
2. Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии. М.: АСТ – Харвест, 2003. С. 79–81.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. С. 23.

4. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. С. 58.
5. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. С. 42.
6. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика, 1989. С. 163.
7. *Суворова Г. А.* Психология деятельности. М.: ПЕРСЭ, 2003. С. 32.
8. *Шадриков В. Д.* Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. С. 10.
9. *Шумакова О. А.* Учебная практика как условие актуализации субъектного опыта будущих педагогов-психологов. – Челябинск: ЧГПУ, 2007.
10. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 84.