

Р. А. Аджимуллаева

СТАНОВЛЕНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Работа представлена кафедрой педагогики Санкт-Петербургского Университета МВД России.
Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Н. Ф. Гейжан*

В статье рассматривается понятие «практико-ориентированные методы обучения», их роль и возможности использования в процессе профессиональной подготовки в высшей школе на примере следователей правоохранительных органов.

The article views the notion «practice-oriented methods of education», their role and possibilities for using in the process of professional training in a higher education institute by the example of investigators in law enforcement agencies.

Поиск методов и технологий обучения, соответствующих требованиям социально-экономических реалий, является важнейшим направлением повышения качества профессионального образования в современной высшей школе. Среди инновационных форм и методов обучения исследователи рассматривают проблемные, активные, интерактивные методы, информатизацию обучения, различные игровые и творческие формы обучения. Одним из важных направлений такого поиска является разработка практико-ориентированных методов обучения.

Принцип практической направленности образования является одним из фундаментальных дидактических принципов, который признается большинством педаго-

гов и входит почти во все учебники по педагогике. Реализация этого принципа по определению разрешает противоречие между теорией и практикой профессиональной подготовки, определяет все элементы процесса обучения и воспитания.

Реализация этого принципа, особенно в условиях университетского образования, которое предполагает углубленную теоретическую подготовку специалистов, сталкивается с определенными трудностями и требует своего научно-методического осмысления.

Основная научная проблема в данном контексте заключается в поиске и использовании методов обучения, которые могли бы развивать умения выпускника вуза

действовать в разнообразных условиях реальной профессиональной деятельности. Неоднократно доказывалось практикой и исследованиями, что выпускнику вуза требуется около двух лет, чтобы адаптироваться к требованиям конкретного места работы или службы.

Развитие методов и технологий обучения является самостоятельным разделом в дидактике. Можно выделить несколько направлений, по которым ведутся исследования, приближающие методы обучения к запросам реальной практики. К ним относятся концепции, ориентированные на:

- активизацию познавательной деятельности обучаемых и их интереса к учебным, в том числе профессиональным, предметам;
- стимулирование мышления обучаемых, способности к самостоятельному поиску информации и профессиональному самообразованию;
- формирование профессионально важных качеств и интегральных образований, способствующих профессиональной адаптации выпускников образовательного учреждения на практике;
- формирование мотивации, умений и способностей действовать в обобщенных профессионально-практических условиях.

С начала 60-х годов востребованными стали методы, развивающие самостоятельность и мышление обучаемых, их способность решать разнообразные учебные задачи. Так называемое проблемное обучение, активно развивавшееся в 70-е годы, предполагало организацию занятия, в процессе которого учащиеся самостоятельно искали новое знание, действуя в проблемной ситуации. Исследование, поиск, обсуждение – основные методы при таком подходе к обучению.

С развитием данного подхода в дидактике началось разделение на традиционные и проблемные (позже – активные) методы обучения.

При этом важно, что оба рассмотренных направления решали задачи образовательного процесса. Профессиональная деятельность определяла содержание обучения, примеры, проблемы и задачи, выбираемые

для практических заданий и теоретического осмысления. Подготовка к действиям в условиях реальной практики требовала поиска иных дидактических решений.

Один из путей такого поиска лежал в области воспитывающего обучения и был связан с формированием профессионально важных качеств личности и субъекта деятельности. К личностным качествам традиционно относилось отношение к профессии, к труду и выполняемым обязанностям, а к субъектным характеристикам – подготовленность (знания, умения, навыки, уровень общих и специальных способностей) и готовность к деятельности, присоединяющая к подготовленности мотивационную и волевую составляющие.

Развитие психолого-педагогических наук актуализировало изучение различий в психологии обучающегося в учебном заведении и специалиста-практика. В частности, в статье М. И. Иванюка и Н. Ф. Гейжан (1980) на основе сравнения специфики учебной и профессиональной деятельности сделан вывод о том, что различия между ними касаются основных характеристик самосознания личности. Выделено четыре основных различия.

Первое различие заключается в разной мотивации обучающегося и работника.

Второе различие в учебной и профессиональной деятельности заключается в иной организации взаимоотношений в каждом случае.

Третье различие учебной и профессиональной деятельности заключается в отношении обучающегося к познанию и практике.

На этой же психологической основе строится четвертое различие обучающегося и профессионала. Речь идет об отношении к себе, в частности, критериев самооценки и самоуважения, мотивов самоутверждения и самовыражения.

Изменить позицию учащегося на позицию работника и соотношение является задачей профессионального образования будущего специалиста в учебном заведении¹.

Позже сходную мысль высказывает А. А. Вербицкий, который предлагает идею

знаково-контекстного обучения построенного переходной формой деятельности².

К методам такого воспитывающего обучения исследователи относят: ориентацию учащегося во внешних характеристиках профессии (знакомство с содержанием труда, представителями профессии, ее историей, трудностями и радостями); ориентацию во внутренних условиях, обеспечивающих успех в профессиональной деятельности (способности, уровень развития, уровень готовности к разным видам деятельности, уровень мотивации), а также самооценку и отношение к себе как представителю определенной профессиональной общности; оценочную деятельность педагогов, способствующую самопознанию и самооценке будущих специалистов³.

Четвертое направление в развитии методов профессионального образования, ориентированного на более быструю адаптацию выпускников к условиям реальной практической деятельности, связано с формированием мотивации, умений и способностей действовать в обобщенных профессионально-практических условиях.

С середины 1990-х гг. в дидактике активно обсуждается компетентностный подход в профессиональном обучении, основанный на формировании ключевых квалификаций или применительно к гуманитарным профессиям – ключевых компетенций. Специалисты показывают, что данный подход отражает такой вид содержания образования, который не сводится к знание-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнение ключевых (т. е. относящихся ко многим социальным сфе-

рам) функций, социальных ролей, компетенций. Предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную, ориентировочную роль⁴.

Помимо компетентностного подхода, ориентированного на формирование широких профессиональных компетенций, в дидактике последнего времени активно обсуждаются возможности организации практико-ориентированного обучения в вузе.

В условиях российских вузов, как показывают исследователи, внедрение практико-ориентированных методов обучения строится на пути оптимизации производственной практики, значительного повышения объема практических занятий (в рамках ГОС ВПО) и насыщения их проблематикой профессиональной деятельности, внедрением элементов деловых и ролевых игр.

В нашем исследовании основной акцент сделан на внедрении в образовательный процесс (последовательно на разных этапах освоения профессии на факультете подготовки следственных работников СПбУ МВД России) способов преодоления затруднений разного уровня сложности, с которыми сталкиваются начинающие следователи после окончания вуза. Выделены и систематизированы их типичные ошибки и затруднения. Каждая из проблемных ситуаций рассматривается с точки зрения причин, ее вызывающих: недостатка профессиональных знаний или умений, отношения специалиста к делу, к себе, к взаимодействию с коллегами. Проблемные ситуации соотнесены с ключевыми компетенциями и методами их формирования в процессе профессиональной подготовки будущих следователей.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Иванюк М. И., Гейжан Н. Ф.* О значении соотношения интереса и способностей для профориентации школьников//Психологические аспекты профориентационной работы среди молодежи. Ташкент, 1981. С. 41–44.

² *Вербницкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. М.: Высш. школа. 1991. С. 51.

³ *Иванова И. И.* Формирование профессионального самосознания курсантов в вузах МВД России. Дис. ...канд. пед. наук. СПб. 2001. С. 159.

⁴ *Бородавко Л. Т.* Профессиональное воспитание сотрудников правоохранительных органов в вузах МВД России: теоретические основы и практика организации. СПб., 2005. С. 18.