

УДК 378.147

Л.Ю. Усеїнова

РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет»

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье на основе раскрытия роли самостоятельной работы студентов в формировании профессионально-практической компетентности в условиях производственной практики выявлены проблемные вопросы ее организации. Предлагаются отдельные рекомендации по методическому обеспечению самостоятельной работы в период прохождения производственной практики.

Постановка проблемы. Организация обучения современных студентов требует применения нестандартных приемов преподавания. Это в большей степени касается такой специфической формы обучения, как самостоятельная работа студентов, без которой не возможно проработать в полном объеме возрастающие в последнее время информационные потоки во многих сферах знаний. При этом необходимо отметить, что практическая подготовка студентов осуществляется в форме самостоятельной работы студентов, а в учебных планах учебное время, предусмотренное на проведение практик, также отнесено на самостоятельную работу студентов. Поэтому организация самостоятельной работы студентов в условиях производственной практики требует перманентного совершенствования и применения инновационных методик сопровождения студентов в ходе прохождения различных видов производственных практик для повышения уровней и эффективности формирования профессионально-практической компетентности.

Анализ последних исследований. Анализ научных работ по проблемам самостоятельной работы студентов, а также диагностика организации данного вида учебной работы в отечественных вузах показывает, что сегодня в их деятельности в рамках самостоятельной работы трудно обнаружить серьезный опыт организации и руководства развитием и формированием профессионально-практической компетентности студентов. Подразумевается, что проводимые вузом учебные занятия сами по себе порождают активную встречную работу студента над собой. Однако результаты анализа состояния организации студенческой самостоятельной работы свидетельствует, что у значительного числа студентов переход от позиции студента на позиции будущего специалиста происходит достаточно сложно, со значительной задержкой.

Проблемам организации самостоятельной работы студентов (СРС) посвящено достаточное количество исследований как в отечественной, так и зарубежной педагогической науке. Учеными обосновываются педагогические основы самостоятельной работы студентов, предлагаются пути решения проблемных вопросов различных видов, форм и способов ее организации [1, 2, 5]. Также в отдельных исследованиях разрабатываются концептуальные подходы по разработке методических рекомендаций организации самостоятельной работы студентов [6]. Однако, остаются нерешенными проблемные вопросы организации самостоятельной работы студентов в период прохождения производственных практик, что отражается на формировании у них профессионально-практической компетентности.

В вузовской практике выделяют два основных вида СРС такие как, индивидуальная и групповая. При этом не в первом, ни во втором видах отдельно не отражена самостоятельная работа в период практик. На наш взгляд, именно в условиях практики самостоятельная работа может осуществляться как индивидуально, так и в группах [9]. Спорным является вопрос: носит ли самостоятельная работа в период практик аудиторный или внеаудиторный характер, и каким образом она влияет на уровни сформированности профессионально-практической компетентности? Поднятые выше проблемы обусловили выбор темы исследования статьи.

Целью статьи является выяснение роли самостоятельной работы студентов в формировании профессионально-практической компетентности в период производственной практики и разработка отдельных рекомендаций по ее методическому обеспечению.

Изложение основного материала. Напомним, что раньше в обучении инженерно-педагогическим специальностям преимущество отдавалось тем претендентам, которые имели практическую подготовку по выбранной или родственной специальности или стаж работы. Сегодня студентами первого курса, как правило, являются выпускники общеобразовательных

школ, что, кстати, значительно повышает роль и значение производственной практики в процессе профессионального обучения. Однако, как потенциальные специалисты, они находятся на более ранних стадиях профессионального становления. Как показала, проведенная нами поисково-исследовательская работа, многим из них присущи элементы «оптации», т.е. несформированность, неосознанность уже сделанного профессионального выбора. В данном контексте существует подход [4], согласно которому студентов отличают по их отношению непосредственно к процессу обучения: среди них выделяют традиционных и нетрадиционных студентов. К традиционным относят тех, кто поступил в университет непосредственно после школы. В отличие от них нетрадиционные студенты – это люди взрослые, в большинстве случаев они уже работают, зачастую должны содержать семью или воспитывать ребенка. Существенные отличия между традиционными и нетрадиционными студентами заключаются в стремлении последних учиться, потому что это им необходимо. Это является частью естественного процесса профессионального роста, в котором истинное обучение – самообразование – ценится намного больше, чем формальное образование. Нетрадиционные студенты не только готовы учиться, они в этом нуждаются. Такие студенты учатся решать или рассматривать конкретные проблемы и стремятся свои знания использовать в повседневном профессиональном опыте, то есть нуждаются в практичности и актуализации, а профессиональные обязанности требуют постоянного умения приспосабливаться, совершенствоваться и учиться.

Нетрадиционные студенты в отличие от традиционных больше дорожат временем, потому что оно для них дорогостоящее, ограниченное и более важное. Они стремятся рационализировать использование своего времени, хотят научиться тому, что смогли бы использовать уже завтра в своей трудовой деятельности. Из учебного материала они пытаются выделить надежные и эффективные способы решения проблем в конкретных, локальных темах, которые непосредственно касаются их труда, а не широких абстрактных предметов цикла общей подготовки [9, С.139].

Данное обстоятельство подтверждает зарубежный опыт подготовки педагогов профессиональной школы. В частности, исследователь немецкой системы профессионально-педагогического образования К.В. Штратман пишет, что в Германии «подготовка учителей профшкол сориентирована больше на знание определенных разделов науки, чем на реально получаемые в той или иной профшколе профессии», поэтому «молодые учителя владеют профессией на уровне практиканта» [10, с. 149].

Тот факт, что в Германии, например, обучению педагога профессиональной школы в учебном заведении, предшествует обязательный годичный опыт работы по профилю выбранной профессии, а после окончания четырехлетнего обучения еще два года референдарата (своего рода постдипломная стажировка), и только после этого молодой специалист получает документ об образовании, заслуживает внимания. То есть, немецкий педагог профессиональной школы обучается семь лет, мы же должны обучить такого же педагога всего за пять, сформировав необходимые личностные качества, обеспечивающие его эффективную работу в образовательных учреждениях, профессионально направленных.

Таким образом, для повышения эффективности формирования профессионально-практической компетентности требуется учитывать, что прохождение практики осуществляется в форме самостоятельной работы студентов, а также указанные выше индивидуальные отличия между ними. То есть самостоятельная работа требует индивидуализации. Перед направлением на практику студентам необходимо разъяснить конечную цель и ожидаемый от них результат. В зависимости от типа студентов преподаватель избирает: вид самостоятельной работы, уровень самостоятельности и форму контроля.

В настоящее время студентам предлагается самостоятельно выполнять все задания согласно содержанию практики. Эти виды работ студент может осуществлять без непосредственного участия руководителя практики (нетрадиционные студенты) или под его контролем (традиционные и нетрадиционные студенты). Задания на практику (в форме самостоятельной работы) могут предусматривать коллективное участие в их решении и подготовки результатов для контроля руководителем.

Что же касается контроля самостоятельной работы в период прохождения практики, то для традиционных студентов необходимо обязательно контролировать как ход самостоятельной работы, так и ее результаты. При этом важно широкое применение методов самоконтроля, а также взаимоконтроля. Поскольку эта категория студентов еще менее организована, следует проводить

индивидуальный итоговый контроль выполненных заданий, а также возможна подготовка студентами традиционных отчетов. Для нетрадиционных студентов можно применять групповые методы контроля, например, в форме презентаций [8, 9].

Отметим, что формирование профессионально-практической компетентности будущего инженера-педагога включает следующую совокупность элементов:

1) этапы формирования профессионально-практической компетентности;

2) элементы учебного процесса и практической деятельности, оказывающие на нее влияние;

3) уровни и критерии сформированности профессионально-практической компетентности.

Процесс формирования профессионально-практической компетентности, на наш взгляд, также необходимо рассматривать как психолого-педагогическую категорию, включающую систему мобилизации студента, в рамках которой он должен: вырабатывать у себя навыки самонаблюдения и самопознания; учиться проектировать изменения в своей личности; сознательно оказывать на себя воспитательное воздействие, управлять своим поведением, развитием нужных качеств в себе; овладеть аутогенной тренировкой, учиться управлять своим физическим и психическим состоянием [3].

Тем самым, как отмечает Л.З. Тархан, формируется компетентность самосовершенствования (рефлексивная) – способность непрерывно совершенствовать свой профессионализм, развиваться в личной и общественной жизни, владение комплексом самоанализа действий и способами саморазвития, самоактуализации [7].

Конечно, не только практика обеспечивает формирование профессионально-практической компетентности, но и другие виды учебной деятельности (лабораторные, практические и расчетно-графические работы, курсовые проекты и т. д.). Практика лишь в большей степени влияет, определяет ее уровень, поскольку любая компетентность вырабатывается в результате деятельности, каковой и является практика. Однако, в тоже время мы хотим сказать, что именно практика является неким отражением приобретенной будущим инженером-педагогом профессионально-практической компетентности, т.к. она представляет собой конечный продукт всех других видов подготовки. Во время прохождения практики проявляется профессиональное развитие, происходит взаимодействие всех сфер личности: аффективной, когнитивной и моторной.

Ниже представим схему взаимодействия вуза (практическая подготовка) и предприятия (процесс прохождения производственной практики) в рамках формирования профессионально-практической компетентности (рис. 1).

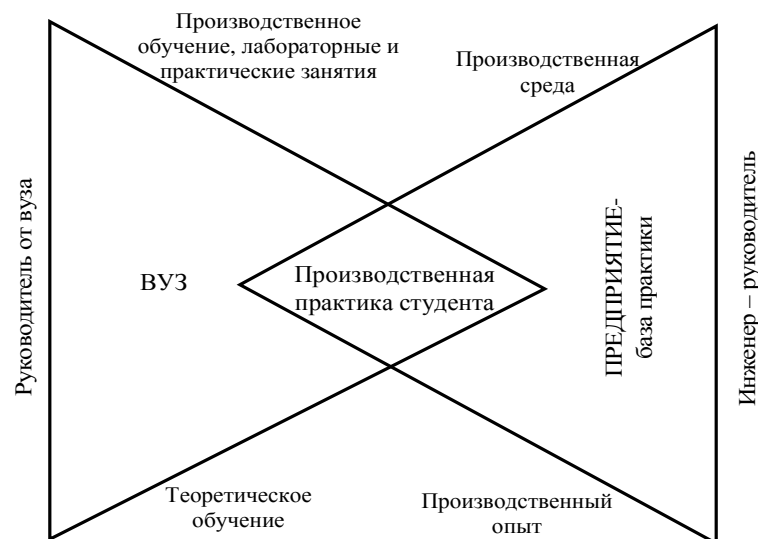


Рис. 1. Взаимодействие вуза и предприятия при организации производственной практики

Указанная схема иллюстрирует взаимодействие субъектов, объектов и процессов в период прохождения студентами производственной практики, а именно: студент, попадая в производственную среду реального предприятия, прежде всего, использует собственные теоретические знания, полученные в вузе, а также умения и навыки, отработанные в ходе производственного обучения, лабораторных и практических занятий. Деятельность студента

основывается и регулируется инструкциями и заданиями преподавателя – руководителя практики от вуза; непосредственное руководство практикантом на предприятии (производственная среда) осуществляется инженером (с его производственным опытом) или другим специалистом, выступающим руководителем практики от предприятия.

Для обеспечения эффективности процесса формирования профессионально-практической компетентности в период прохождения производственной практики необходимо учитывать воздействия руководителей практики, которые осуществляют сопровождение студента на практике и принимают непосредственное участие в ее организации и подведении итогов.

Все субъекты учебного процесса в условиях прохождения студентами различных видов практики используют методический инструментарий ее организации. Основным методическим документом должна являться интегрированная программа производственных практик.

Под интегрированной программой производственной практики мы понимаем программу практики, которая включает, объединяет в себе (интегрирует) содержательные компоненты практической подготовки студентов инженерно-педагогических специальностей за весь период обучения в вузе: технологический, производственный (инженерный), преддипломный.

Данная программа включает содержание всех видов практик за время обучения студента, а также регламентирует содержательные связи между ними и преемственность формирования конкретных знаний, умений и навыков. Именно они в комплексе с личностными качествами студентов и составляют компоненты профессионально-практической компетентности. Кроме того, интегрированная программа должна раскрывать связи между теоретическим, производственным и практическим обучением в условиях вуза и в условиях конкретной производственной среды на базе производственной практики, а также соответствие между содержанием программ отдельных видов практики и содержанием дисциплин учебного плана.

В состав методического инструментария производственной практики для более совершенной организации самостоятельной работы должно входить методическое сопровождение студента-практиканта. Оно, в свою очередь, должно включать инструктивные материалы непосредственно для студента и соответствующие рекомендации для руководителей практики. При этом данные инструктивные материалы должны быть не формальными, а детальным образом раскрывать конкретные приемы, способы и действия субъектов производственной практики для наиболее полного выполнения ее содержания.

Методический инструментарий также должен включать методическое обеспечение организации практики в форме соответствующей документации, которую будут использовать все субъекты для консультирования в процессе практики или фиксации ее результатов.

Одним из важных элементов методического инструментария является система оценивания, с помощью которой можно адекватно оценить результаты прохождения соответствующего вида практики, а также отобразить уровни формирования профессионально-практической компетентности. При этом необходимо отметить, что система оценивания должна учитывать разные по уровню программные требования по различным видам практики и формирования компонентов профессионально-практической компетентности. Предполагается, что к процессу оценивания должны привлекаться все субъекты производственной практики, включая носителя объекта профессионально-практической компетентности – студента-практиканта. Для этого необходимо разработать критерии и соответствующие им уровни сформированности профессионально-практической компетентности будущего инженера-педагога.

Аккумуляция данных по формированию профессионально-практической компетентности предлагается производить с помощью карты компетентности, в которую будет заноситься информация по сформированности профессионально-практической компетентности по каждому виду практики. К концу обучения карта компетентности может являться отображением сформированности профессионально-практической компетентности у конкретного студента, что вместе с данными из приложения к диплому может характеризовать общий уровень профессиональной подготовленности выпускника инженерно-педагогического вуза.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Проведенное в статье исследование позволяет заключить, что от уровня организации самостоятельной работы студентов в период прохождения различных видов производственных практик зависит эффективность формирования профессионально-практической компетентности, поскольку на практике проявляется профессиональная деятельность студента, отображающая весь комплекс его знаний, умений и навыков (компетенций). В связи с этим, помимо традиционных программ практики в дальнейшем

необходима разработка отдельных методических рекомендаций по организации самостоятельной работы студентов в условиях практики для различных ее видов и по различным специальностям.

1. Белкин Е.Л. Педагогические основы самостоятельной работы студентов в вузе / Е.Л. Белкин. – Орел, 1989. – 65 с.
2. Богоявленская А.Е. Педагогическое руководство самостоятельной работой и развитием познавательной самостоятельностью студентов: [учебное пособие] / А.Е. Богоявленская. – Тверь: Твер. Гос. ун-т, 2002. – 106
3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Л. М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
4. Одет Ю. Дж. Розвиток викладацької майстерності та вдосконалення навчальних програм / Ю. Дж. Одет, С. Бекер, В.М. Майкелоніс, О. Сидоренко – К.: СЕУМЕ, 1999. – 164 с.
5. Педагогические основы самостоятельной работы студентов: пособие для преподавателей и студентов / [О.Л. Жук, Н.А. Березовин, С.Н. Николаевна и др.]. – Мн.: РИВШ, 2005. – 112 с.
6. Сергеенкова В.В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модельно-рейтинговая и рейтинговая системы / В.В. Сергеенкова. – Мн.: РИВШ, 2004. – 132 с.
7. Тархан Л.З. Дидактические и методические основы формирования дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов: дис. ...доктора пед. наук: 13.00.04 / Тархан Ленуза Запаевна. – 2008. – 512 с.
8. Усеинова Л.Ю. Совершенствование организации самостоятельной работы студентов инженерно-педагогического вуза / Л.Ю. Усеинова // Впровадження нових інформаційних технологій навчання: наук.-метод. конф., 15-16 квітня 2004 р.: тези доп. – Харків: Нац. аерокосмічний ун-т «Харк. авіац. ін-т», 2004. – С. 147–151.
9. Усеінова Л.Ю. Сучасні підходи до організації самостійної роботи студентів / Л.Ю. Усеінова // Вісник Черкаського університету: серія «Педагогічні науки». – Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2006. – С. 137–141. – (Випуск 81).
10. Штратман К.В. Немецкая система профессионального образования и ее обучающий персонал / К.В. Штратман // Понятийный аппарат педагогики и образования: [сб. науч. тр.]; под ред. Е.В. Ткаченко.– Екатеринбург: Изд-во Урал.гос. проф-пед. ун-та, 1994. – Вып. 1.– С. 145–154.