

УДК 378

Е. А. Вержинская

Педагогические условия проектирования профессиональных коммуникативных практик в образовательном пространстве колледжа

В статье дано теоретическое обоснование педагогических условий проектирования профессиональных коммуникативных практик с позиций компетентностного подхода. Необходимость и достаточность выявленных педагогических условий была доказана в ходе проведения опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: профессиональные коммуникативные практики, среда, целеполагание, профессионально-коммуникативная компетентность.

Эффективность проектирования профессиональных коммуникативных практик студента в образовательном процессе среднего специального учебного заведения зависит от нескольких факторов:

- компетентности педагога, включающей: знания теоретико-методологических оснований изучаемого процесса, компонентов, а также возможностей его практической реализации; комплекс компетенций в профессионально-педагогической, организационной и мониторинговой деятельности, качества личности педагога;
- комплекса педагогических условий, на фоне которых реализуется изучаемый процесс;
- отбора и структурирования содержания проектирования профессиональных коммуникативных практик.

Одним из обстоятельств, обеспечивающих эффективность и результативность исследуемого процесса, являются педагогические условия, выявление которых предполагает рассмотрение разработанных теоретических положений с точки зрения их практического применения. Т. В. Ежова относит к педагогическим те условия, которые сознательно создаются в педагогическом процессе и которые должны обеспечить наиболее эффективное формирование и протекание нужного процесса. Условия призваны придать активности факторов созидательный, позитивно преобразующий смысл [3]. При этом педагогические условия мы не сводим только к обязательствам, к совокупности объектов, ибо проектирование профессиональных коммуникативных практик является процессом, представляющим собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления, возможного и должного.

Определение педагогических условий проектирования профессиональных коммуникативных практик осуществлялось в два этапа. Первоначально на основе анализа литературы был выбран и использован подход, предложенный Г. Н. Сериковым, который вычленяет четыре ориентира, на основании которых определяются направления развития и качества любой системы:

- нормативно-регламентирующая координата (правовые и нравственные основания развития системы);
- перспективно-ориентирующая координата (социально-педагогическая ценность ожидаемых результатов);
- деятельностно-стимулирующая координата (условия деятельности субъектов);
- коммуникативно-информационная координата (средство отражения взаимосвязей между различными подсистемами) [8, с. 93].

Принимая во внимание вышеизложенное, мы выделили в проектировании профессиональных коммуникативных практик следующие **педагогические условия:** создание

© Вержинская Е. А., 2012

информационно-образовательной среды в колледже; развитие у студента математических умений личностного целеполагания; субъект-субъектное диалогическое взаимодействие студента и преподавателя; педагогически целесообразное сочетание учебной, квазипрофессиональной, профессиональной деятельности и социально-психологического тренинга; поэтапный мониторинг уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетентности студентов.

Проектирование профессиональных коммуникативных практик предполагает *создание в колледже информационно-образовательной среды*. В толковом словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой понятие «среда» трактуется как «окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий» [7, с. 759]. В современных исследованиях определены и описаны различные виды среды, в частности: окружающая, социальная, культурно-историческая и др. Нам в большей степени интересуют конкретизация понятия «среда» в педагогических исследованиях. Основное направление этих исследований — выявление сущности понятия «образовательная среда».

Под образовательной средой понимается совокупность всех образовательных факторов, которые прямо или косвенно воздействуют на личность в режиме обучения, воспитания и развития [9, с. 134]. Образовательная среда интегрирует в себе свойства природной, духовной и культурной сред.

Установлено, что основными компонентами любой среды являются социально-контактный, информационный, соматический и предметный. С позиций нашего исследования наиболее значимым представляется информационный компонент образовательной среды, который реализует интегрирующую функцию: с одной стороны, он образует наполнение этой среды, а с другой — пронизывает и объединяет все остальные ее компоненты. Поэтому информационный компонент детерминирует содержание любого процесса, в том числе и педагогического. Основываясь на исследовании З. И. Тюмасевой [9], мы выделили следующие свойства информационной среды как компонента образовательной среды в целом:

1. Комплементарность как свойство информационной среды выступать в качестве подсистемы образовательной среды и быть связанной с другими ее подсистемами.
2. Конгруэнтность, которая подразумевает функциональное дополнение информационной среды другими подсистемами образовательной среды и ее взаимодействие с данными подсистемами.
3. Устойчивость, под которой понимается способность информационной среды к саморегуляции, самоорганизации и саморазвитию.

Информационно-образовательная среда возникает и развивается в условиях педагогического процесса в нескольких направлениях: а) организационном (педагог планирует и организует свою деятельность с учетом ее специфики); б) деятельностно-практическом (реализуются возможности информационно-образовательной среды в аспекте ее использования в практических целях); в) управленческом — (информационно-образовательная среда устанавливает границы педагогической деятельности и помогает реализовать мониторинг). Такая информационно-образовательная среда обеспечивает возможности для осуществления профессионально-коммуникативной деятельности студентов как в рамках образовательного процесса, так и во внеучебной деятельности, сокращая в дальнейшем сроки их будущей адаптации к трудовой деятельности. Определяющими принципами создания информационно-образовательной среды в ссузе являются принципы ценностно-смыслового взаимодействия, диалогичности, *профессиональной направленности*, обратной связи.

Одним из педагогических условий проектирования профессиональных коммуникативных практик является *развитие у студента математических умений личностного целеполагания*. Математика — это наука о целеполагании, доказывающая необходимость начального этапа любой деятельности с постановки и обсуждения конечных целей. Гуманистический вариант целеполагания открывает сегодня перед педагогом возможность уйти от «усредненного», обезличенного целеполагания и создать лично ориентированную модель своей деятельности. Это, в свою очередь, позволяет выстроить содержание педагогического процесса, ориентированное на жизненные и познавательные проблемы, потребности, интересы конкретных учащихся. Ведь принятие цели лишь педагогом еще не означает, что эта же цель будет принята и студентом. Поэтому при проектировании профессиональных коммуникативных практик мы исходим из того, что целеполагание — это совместный акт преподавателя и студента.

Личностное целеполагание проходит через весь процесс проектирования профессиональных коммуникативных практик, выполняя в нем функции мотивации деятельности участников образовательного процесса, структурной стабилизации проектируемых практик, диагностики критериев и показателей сформированности профессионально-коммуникативной компетентности субъектов. Чтобы студент поставил лично значимую цель, необходимы следующие процедуры: во-первых, выстраивание личностного отношения к объекту целеполагания (в данном случае — к проектированию профессиональных коммуникативных практик), которое выявляет и актуализирует личностные качества субъекта; во-вторых, наделение собственной деятельности личностным смыслом; в-третьих, выбор типа взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. После этого студент должен осуществить выбор технических приемов, способов и технологий реализации поставленной цели.

Важное значение имеет согласование целей преподавателя, студента и коллективного субъекта проектирования профессиональных коммуникативных практик. От гармонизации целей всех участников зависит их готовность к достижению общей цели, тип отношений, на которых предположительно будет строиться педагогическое взаимодействие. Под согласованием целей подразумевается процесс, в ходе которого сопоставляются и обсуждаются сформулированные различными участниками цели, в результате чего становится возможным найти смысловые точки соприкосновения и общие основания для целеполагания. В этой ситуации начинает действовать принцип «ценностно-смыслового равенства участников» [4]. Автор особо подчеркивает, что это равенство — не в знаниях, не в опыте, не в уровне образованности, а в «человеческом праве познания окружающего мира и себя в пределах, устанавливаемых изнутри, в праве на индивидуальный внутренний мир и жизненный опыт, ценой которого появляется на свет, высвечивается человеческий образ, то есть и осуществляется собственно образование» [4, с. 228]. Данный принцип содержит прежде всего этическое начало, указывающее на смысловой приоритет в педагогической деятельности ценности любого человека как живой уникальной сущности.

Субъект-субъектное диалогическое взаимодействие участников является одним из наиболее значимых педагогических условий проектирования и реализации профессиональных коммуникативных практик, поскольку эффективность любого педагогического процесса находится в прямой зависимости от эффективности взаимодействия его субъектов. А. В. Брушлинский отмечает: «Человек объективно выступает в системе бесконечно многообразных противоречивых качеств. Важнейшее из них — быть субъектом, т.е. вершителем своего жизненного пути: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности. Субъект — это человек на высшем уровне ак-

тивности» [1, с. 5]. Субъектность студента не может быть задана извне и заранее, а возникает в субъект-субъектном взаимодействии преподавателя и студента. Задаваемые извне инструкции здесь могут носить лишь самый обобщенный характер, конкретная же дискурсивная ситуация проектируется преподавателем непосредственно в процессе реального взаимодействия со студентом.

Реализация этого педагогического условия предполагает знание необходимых способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе, определенный уровень информационной грамотности. В процессе общения усваиваются культурно-этические нормы поведения, укрепляются межличностные отношения, развиваются такие качества, как готовность прийти на помощь, взаимовыручка, отзывчивость. Такое взаимодействие способствует приобретению социального опыта общения с людьми.

Т. В. Ежова рассматривает педагогическое взаимодействие не просто как систему совместной деятельности, общения и отношений педагога и студента, а как процесс совместной деятельности участников образовательного процесса, имеющий педагогическую цель, опирающийся на установленные нормы и ценности, имеющий следствием изменения в ценностях, установках, деятельности, личностном миропонимании, поведении, развитии соответствующих знаний, умений и навыков [3, с. 84]. Все виды взаимодействия: психологическое, межличностное, социальное, воспитание, воздействие, сотрудничество, влияние, интеракция, общение, поддержка, манипулирование, и конфликт в том числе, — являются, с точки зрения автора, стимулами развития личности.

Педагогически целесообразное сочетание учебной, квазипрофессиональной, профессиональной деятельности и социально-психологического тренинга является следующим педагогическим условием проектирования профессиональных коммуникативных практик. Для определения сущности данного педагогического условия и его эффективности необходимо описать специфику учебной, квазипрофессиональной, профессиональной деятельности, межкультурного тренинга и их педагогически целесообразное сочетание в процессе проектирования профессиональных коммуникативных практик, причем под педагогической целесообразностью мы будем понимать разумную достаточность меры педагогического влияния.

Как отмечает А. А. Вербицкий, переход от учения к труду представляет собой сложнейший процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную, что связано с превращением знаний из предмета учебной деятельности в средство регуляции деятельности профессиональной, со сменой одного ведущего типа деятельности другим, с изменением социальной позиции человека. Из ученика, присваивающего знания, студент превращается в производителя материальных и духовных благ. Между тем дефицит практики работы с полученными знаниями как со средством новой деятельности обуславливает длительный период предметной адаптации молодого специалиста, а недостаток опыта социального взаимодействия и общения — еще и социальной адаптации. Содержанием предметной адаптации становится формирование профессионального мышления специалиста, а социальной — вхождение в коллектив производственников, овладение умением социального взаимодействия и общения, совместного принятия и реализации решений [2].

Учебная деятельность студентов осуществляется во время аудиторных занятий и самостоятельной творческой работы. Аудиторные занятия по психологии общения, общей и профессиональной педагогике, теоретическим и методическим основам педагогического сопровождения группы обучающихся в урочной и внеурочной деятельности, теоретическим и прикладным аспектам методической работы мастера производственного

обучения имели целью, кроме приобретения соответствующих знаний и умений, формирование у студентов профессионально-коммуникативной компетентности. Для реализации этой цели аудиторские занятия структурировались с учетом следующих принципов: личностной вариативности, ситуативной обусловленности, сотрудничества, коммуникативности, проблемности, профессиональной направленности.

Данные педагогического эксперимента показали, что наиболее эффективными методами для реализации исследуемого процесса во время аудиторских занятий явились метод проектов и обучение в сотрудничестве. Метод проектов, основными особенностями которого являются высокая коммуникативность и цикличная организация учебного процесса, может быть успешно реализован при решении учебных задач на этапе управляемого и свободного общения. Обучение в сотрудничестве предполагает создание условий для активной совместной учебной деятельности студентов в разных учебных и квази-профессиональных ситуациях. Студенты, проходя от трех до семи фаз сотрудничества (введение в деятельность, разделенное действие, имитируемое действие, поддержанное действие, саморегулируемое действие, самопобуждающее действие, самоорганизуемое действие), не были ограничены «усвоением знаний», а изучали новое, участвовали в решении творческих продуктивных задач, являющихся источником новых знаний, новых воззрений и установок, более глубокого проникновения в сущность предмета, «восхождения от абстрактного к конкретному». Названные методы основаны на принципах сотрудничества и коммуникативности, обеспечивающих реализацию субъектной позиции студентов как равноправных участников образовательного процесса.

Квазипрофессиональная деятельность успешно моделировалась с использованием предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. Сущностью коммуникативных практик квазипрофессионального типа являлось моделирование в аудиторских условиях ситуаций, максимально приближенных к условиям будущей профессиональной деятельности, отношений и действий занятых в ней людей. Целью коммуникативных практик квазипрофессионального типа являлось формирование представлений о методах, технологиях, приемах и эффективных способах решения сложных профессиональных ситуаций, о моделях коммуникации, оптимальных для возникающей ситуации, а также формирование комплекса профессиональных компетенций.

Наиболее актуальными нам представлялись ситуации, потребовавшие от студентов принятия самостоятельных решений, выбора оптимальной стратегии и тактики действий, устранения стрессогенных факторов деятельности, способов преодоления конфликтных ситуаций. Многие студенты высоко оценили возможности, заложенные в использовании проблемных ситуаций, ролевых и деловых игр, дискуссий. Мы вводили в учебную обстановку содержание, которое с ней как таковой не было связано, но отвечало системе потребностей студентов и способствовало побуждению их к естественной активности. Мы предлагали различные приемы создания проблемных ситуаций при помощи специальных заданий с опущенными смысловыми звеньями, а также активно использовали возможности ролевых и деловых игр.

Создавая в обучении имитацию конкретных условий делового общения, а также действий и отношений специалистов в ходе общения, деловая игра служит средством развития делового мышления, актуализации, применения и закрепления знаний. Развитие личности специалиста в деловой игре обусловлено усвоением профессиональных действий (норм) и норм отношений участников делового общения. Методически правильно построенные деловые игры служат эффективным средством обучения технологии принятия решений в ходе делового общения. Такие формы активности студентов знаменуют собой взаимопроникновение учебной, научной и производственной деятельности.

На этапе реализации коммуникативных практик профессионального типа меняется точка отсчета: вместо ориентации на овладение системой информации и тем самым основами наук целью деятельности студента становится формирование готовности к комплексному выполнению профессиональных обязанностей и функций.

Наиболее яркая форма коммуникативных практик профессионального типа — производственная практика студентов, где студенты остаются в позиции обучающихся и в то же время применяют полученные знания и умения в практической деятельности. Содержание профессиональной деятельности студентов во время прохождения производственной практики обусловлено социальным заказом общества на современном этапе, а также спецификой профессиональной деятельности специалиста соответствующего профиля.

Научно-исследовательская работа студентов, дипломное проектирование также помогают осуществить переход от учебной деятельности к квазипрофессиональной, а от нее — к реальной профессиональной деятельности. Тем самым обеспечиваются психолого-педагогические условия интеграции учебной, научной и производственной деятельности студентов, условия для творческого развития индивидуальности каждого будущего специалиста.

Под *тренингом* в современной педагогической науке понимается форма интерактивного обучения, целью которого является развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении, а также один из важнейших методов в системе профессионально-педагогической подготовки, который модифицируется в тренинг делового общения, являющийся видом социально-психологического тренинга, направленным на приобретение знаний, умений и навыков, коррекцию и формирование установок, необходимых для успешного общения в условиях профессиональной деятельности.

В контексте нашего исследования мы говорим о социально-психологическом тренинге, который представляет собой практику психологического воздействия, основанную на активных методах групповой работы и имеет целью формирование компетентности в общении — развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения [6]. Социально-психологический тренинг требует выработки четких правил работы группы, к которым традиционно относятся: точность начала и финала процедуры, конфиденциальность, активность участников, открытость и предоставление права говорить «нет», обязанность слушать, право на личное мнение и поддержку, требование говорить от себя лично и о происходящем здесь и сейчас [6].

В номенклатуру социально-психологического тренинга включаются в настоящее время несколько видов: тренинг делового общения, тренинг коммуникативных умений, тренинг для определенных социальных и профессиональных групп и т.д. Динамика развертывания деятельности студентов осуществлялась как система переходов от учебной деятельности (лекция, семинар, практическое занятие) через формы квазипрофессиональной деятельности (проблемные и учебно-профессиональные ситуации, ролевые и деловые игры) к профессиональной деятельности (производственная практика, научно-исследовательская работа студентов) при постоянном использовании возможностей социально-психологического тренинга.

Поэтапный мониторинг уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетентности студентов является следующим педагогическим условием проектирования профессиональных коммуникативных практик. В процессе мониторинга зафиксирована и экспериментальным путем доказана устойчивая взаимосвязь между проектированием профессиональных коммуникативных практик и уровнем сформированности профессионально-коммуникативной компетентности субъектов образовательного процесса. В ходе эксперимента доказано, что формирование профессионально-

коммуникативной компетентности являлось не случайным, побочным или косвенным результатом образовательной деятельности, а прямым результатом деятельности субъектов по проектированию профессиональных коммуникативных практик.

Каждый из шагов проектирования профессиональных коммуникативных практик (проблематизация, постановка цели, анализ вариантов решения, стратегическое целевое планирование, определение оптимального соотношения цели, содержания и средств, моделирование, прогнозирование, реализация, экспертиза, рефлексия, обратная связь, коррекция) способствовал формированию профессионально-коммуникативной компетентности субъектов. Наше исследование приняло уже не только дескриптивный, но и прескриптивный характер, что позволило дать не только качественную, но и количественную оценку конечного образовательного продукта — профессионально-коммуникативной компетентности будущего мастера производственного обучения.

В контексте нашего исследования *профессионально-коммуникативная компетентность личности* понимается как профессионально и личностно значимое интегративное качество, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты, обеспечивающее успешность профессиональной коммуникации путем осуществления субъектом эффективных и адекватных коммуникативных действий в определенном круге ситуаций взаимодействия в профессиональной деятельности, соответствующих ее целям, нормам общения и специфике конкретной ситуации.

Под мониторингом сформированности профессионально-коммуникативной компетентности мы понимаем поэтапный процесс оценки состояния изучаемого явления, анализа факторов, повышающих эффективность данного процесса, выявления оптимального содержания профессионально-педагогического образования в ссузе, форм, методов, средств его организации. При этом разработанный мониторинг включает следующие этапы: определение педагогической таксономии, организационно-подготовительную работу, начальную диагностику уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетентности студентов до проведения педагогического эксперимента, анализ результатов диагностики, планирование дальнейших действий, реализацию целевой комплексной программы проектирования профессиональных коммуникативных практик, промежуточную диагностику, коррекцию внешних условий, итоговую диагностику после проведения эксперимента на основе парного сравнения (контрольная и экспериментальные группы) по выделенным критериям и уровневым показателям.

Названные педагогические условия взаимосвязаны и взаимообуславливают друг друга. Они образуют комплекс и реализуются в полном составе. Каждое педагогическое условие основывается на предыдущем, выводится из него и обеспечивает успешное функционирование последующего. Необходимость и достаточность выделенных педагогических условий проектирования профессиональных коммуникативных практик доказана в ходе эксперимента.

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод, что *проектирование профессиональных коммуникативных практик* — это полифункциональный процесс, реализуемый на основе приоритетных педагогических ценностей, целей и задач, обеспечивающий опережающее приобретение студентом опыта решения неординарных проблемных ситуаций, возможных в профессиональной коммуникации, и сокращение сроков его адаптации к будущей трудовой деятельности.

Список использованной литературы

1. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996.
2. Вербицкий А. А., Дубовицкая Т. Д. Контексты содержания образования. М. : РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003.
3. Ежова Т. В. Проектирование педагогического дискурса: методология, теория, практика. М. : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2008.
4. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб. : СПбГУПМ, 1999.
5. Краткая философская энциклопедия. М. : Издат. группа «Прогресс», 1994.
6. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг. 4-е изд., испр. и доп. М. : Когито-Центр, 2001.
7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений. М. : Азъ LTD, 1992.
8. Сериков Г. Н. Образование: аспекты системного отражения. Курган : Зауралье, 1997.
9. Тюмасева З. И. Системное образование и образовательные системы. Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 1999.

Поступила в редакцию 22.10.2012 г.

Екатерина Анатольевна Вержинская, аспирант
Оренбургский государственный колледж
460000 г. Оренбург, ул. Володарского, д. 31
E-mail: orenkatia85@mail.ru

E. A. Verzhinskaya

Pedagogical conditions of professional communicative practices projection in the educational space of a college

This article provides a theoretical basis for organizing pedagogical conditions of professional communicative practices projection under the competence approach. The necessity and adequacy of the conditions found by the author were proved during the experiment.

Key words: professional communicative practices, environment, aim, professional communicative competence.

Ekaterina Anatolyevna Verzhinskaya, Postgraduate
Orenburg State College
460000, Russian Federation, Orenburg, ul. Volodarskogo, 31
E-mail: orenkatia85@mail.ru