

© Т.А. ФУГЕЛОВА

fta2012@yandex.ru

УДК 37.01(075.8)

**К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА
НАВЫКАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ,
СПОСОБАМ САМОРАЗВИТИЯ И ПОСТРОЕНИЯ КАРЬЕРЫ***

АННОТАЦИЯ. Подготовка будущего специалиста к профессиональной адаптации должна осуществляться еще в стенах учебного заведения. Смыслообразующую роль в решении этого вопроса играет контекстное обучение с точки зрения предметно-технологической и социальной составляющей. Работа в данном направлении осуществлялась в последовательном прохождении этапов моделирования содержания, методов и организационных форм и технологий обучения: технология «Case study», методы диалоговой вовлеченности, «Метод Гренхольма».

SUMMARY. Training of a future specialist for professional adaptation must be done even in the higher educational establishment. The context education from the point of view of the subject-technological and social aspects plays the basic role in solving this question. The work concerning this problem has been done in consecutive stages of the modeling of the content, methods and organizational forms, teaching technologies: the technology of «Case study», methods of interactive involvement, the «Method of Grienkholm».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Контекстное обучение, технология «Case study», методы диалоговой вовлеченности, «Метод Гренхольма», профессиональная мобильность.

KEY WORDS. Context teaching, technology of «Case study», methods of interactive involvement, «the method of Grienkholm», professional mobility.

Образование, полученное в техническом университете, становится сегодня социокультурным механизмом целенаправленного опережающего влияния на ход развития личности и качество полученных результатов, в котором одним из важнейших становится формирование профессионально мобильной личности, способной к максимальной реализации своего потенциала, готовой гибко взаимодействовать в социальной и профессиональной среде.

Специалист должен получить возможность адаптироваться к требованиям социально-экономических перемен и активно участвовать в организации и реализации профессиональной деятельности. С этой целью возникает необходимость учета специфики социально-личностной парадигмы, суть которой за-

* Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 гг.» (ГК №14.740.11.0235).

ключается в разрешении противоречий между социализацией и личностно-культурной идентификацией и созданием условий, обеспечивающих взаимное развитие сообщества и каждой личности, входящей в него.

Одним из путей к решению проблемы обучения будущего специалиста навыкам профессиональной адаптации, способам саморазвития и построения карьеры является совокупный метод, т.е. исчерпывающее использование моделирования, проектирования, конструирования. В моделировании преобладает научное мышление и знание, в проектировании — практика, ее опыт, результат, в конструировании — определенные способы и средства реализации выбранной модели в рамках имеющихся условий.

Важнейшую смыслообразующую роль в сознании и деятельности играет контекстное обучение (А.А. Вербицкий) — имитационная модель обучения, в которой задачи профессионального обучения решаются в учебных или учебно-игровых ситуациях, имитирующих реальные условия профессиональной деятельности [1]. Но не стоит забывать, что личность должна рассматриваться в социальном контексте (Г.М. Андреева), в системе общественных отношений.

Деятельность студента ни по содержанию, ни по формам «не равна» деятельности специалиста. В профессиональном обучении содержание деятельности будущего специалиста необходимо моделировать не только с точки зрения ее предметно-технологической составляющей (предметный контекст), но и социальной составляющей (социальный контекст).

Учебная деятельность академического типа, осуществляемая традиционно в форме информационной лекции, направлена на передачу и усвоение информации. *Квазипрофессиональная деятельность* — в форме деловой игры — представляет собой воссоздание в студенческой аудитории с помощью имитационной и игровой модели содержания производственной деятельности отношений между людьми, то есть в ней задается целостный контекст будущей профессиональной деятельности. Включение студентов в *учебно-профессиональную деятельность*, в научные исследования, производственную практику дает возможность им оставаться в позиции специалистов. Это создает условия для завершения процесса трансформации учебной деятельности в профессиональную.

В проблемных лекциях, семинарах-дискуссиях, групповых формах, лабораторно-практических занятиях, анализе конкретных производственных ситуаций, спецкурсах и т.п. просматриваются черты будущей профессиональной деятельности специалистов. При таком обучении моделируются действия специалистов, намечается предметный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности.

Студенты, находясь в деятельностной позиции, получают возможность использовать учебную информацию для регуляции собственной деятельности, что обеспечивает вхождение молодого специалиста в профессию без трудностей, связанных с адаптацией на производстве.

Основными обучающими моделями в контекстном обучении являются *семиотические обучающие модели*, представляющие систему заданий по работе с текстом, ориентированную на индивидуальное присвоение информации в конкретной области культуры; *имитационные обучающие модели*, направ-

ленные на моделирование будущей профессиональной деятельности, что вызывает необходимость личностного включения студента в предметную область профессиональной деятельности, которая выполняет функцию смыслообразующих контекстов; и *социальные обучающие модели*, представляющие типовые для профессиональной деятельности проблемные ситуации. В процессе диалогического общения у студента складывается новый теоретический и практический опыт. Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит к формированию не только предметной, но и *социальной компетентности* будущего специалиста. В данных моделях задается предметно-технологический и социокультурный контекст будущей деятельности специалиста. Личностные смыслы преобразуются в социальные ценности, в систему отношений студента к обществу, труду, к самому себе, происходит приобщение к профессии как части культуры.

Социальное содержание включается в учебный процесс через формы совместной деятельности студентов, предполагающие учет личностных особенностей каждого, его интересов и предпочтений, следование нравственным нормам учебного и будущего профессионального коллектива, общества.

На протяжении всего обучения идет контроль процесса преобразования учебной деятельности в профессиональную, результатом которого является адаптация к профессиональной деятельности, становление будущего специалиста. Средствами контроля, наряду с привычными, являются аттестационные *производственные ситуации* и *деловые игры*.

Педагогические технологии обеспечивают личностное включение студента в освоение профессиональной деятельности как части человеческой культуры. Происходит не только простое воспроизводство уже известного социального опыта, но и обогащение его за счет творческого развития личности будущего специалиста. Знания усваиваются студентами в контексте разрешения моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностного смысла процесса учения. Студент накапливает опыт использования учебной информации как средства регуляции своей деятельности, все более приобретающей черты профессиональной, что обеспечивает превращение объективных знаний, содержащихся в этой информации, в личностные смыслы. Центром педагогического процесса становится развивающаяся личность и индивидуальность будущего специалиста, что составляет реальную гуманизацию обучения. В таком обучении отражается сущность процессов, происходящих в науке, на производстве и в обществе. Из объекта обучающих и воспитательных воздействий студент превращается в субъект будущей профессиональной и социокультурной деятельности.

В рамках концепции контекстного обучения для решения вопроса формирования профессиональной мобильности студентов нами была использована технология «*Case study*» (кейс-технология, обучение на конкретных примерах), направленная на обучение будущего специалиста навыкам профессиональной адаптации, способам саморазвития и построения карьеры.

Под «кейсом» понимается письменное описание какой-то конкретной реальной ситуации. Обучающихся просят проанализировать обстоятельства, разобраться в проблеме, предложить возможные варианты решения проблемы и выбрать лучший.

Работу по созданию и использованию кейсов следует разделить на следующие стадии: поиск объекта для написания кейса; сбор эмпирической информации; структурирование данных и формирование макета; апробация кейса в аудитории; изменение, дополнение, адаптация, переструктурирование информации в течение жизненного цикла кейса [2].

Данный метод позволяет преподавать теорию *с точки зрения реальных событий*. В итоге у студентов формируются необходимые навыки: аналитические (анализ, классификация информации), практические (применение на практике знания теории), творческие (предложения, анализ решений), коммуникативные (умение работать в группе, вести дискуссию, аргументированно излагать свою точку зрения, поддерживать дискуссию, убеждать оппонентов), социальные (оценивать поведение других людей), рефлексивные (самоанализ). Раскроем этапы работы с кейсом.

Первый. Изучение текста с описанием ситуации. Студент пытается самостоятельно выяснить суть проблемы и определить собственную позицию в оценке ситуации, продумать ответы на вопросы и найти конкретные пути решения проблемы.

Второй. Работа в небольших группах, обмен мнениями по кругу проблем. Выясняются интеллектуальные лидеры, способные предлагать пути разрешения проблем после группового обсуждения.

Третий. Общегрупповое обсуждение под руководством преподавателя. Группа предлагает решение. Преподаватель умело «дирижирует» процессом анализа ситуации, вовлекая в обсуждение как можно больше студентов, любое высказывание воспринимается как допустимое (возможное).

Использование функциональных задач предполагает наличие проблем, решение которых требует от обучающихся конкретных теоретических знаний в определенной области. Здесь приводится противоречивая информация, которая вносит фактор неопределенности в выбор решения. Правильное решение известно заранее, но возможно несколько альтернативных ответов. Особый акцент делается на аргументированности и доказательности выбранного решения.

К примеру, студентам предлагалась следующая ситуация: «Вас недавно назначили начальником цеха на крупном предприятии, причем на эту должность вы пришли с другого завода. Вас еще не все знают в лицо. До обеденного перерыва осталось два часа. Идя по коридору, вы видите группу рабочих вашего цеха, которые о чем-то оживленно беседуют и не обращают на вас внимания. Возвращаясь через 20 минут, вы видите ту же картину. Как вы себя поведете?»

При решении кейса студенты должны выполнить задания :1) охарактеризовать коммуникативные установки героев; 2) составить коммуникативную модель ситуации; 3) выбрать вариант разрешения ситуации, обосновать свой выбор. К ситуации предлагаются следующие варианты.

Вариант А. Объясню рабочим, что я новый начальник цеха. Отмечу, что беседа их затянулась и пора браться за дело.

Вариант Б. Выясню, кто непосредственный начальник рабочих. Приглашу его в кабинет для беседы.

Вариант В. Проявлю интерес к их беседе. Затем представлюсь и спрошу: «Нет ли у них каких-либо претензий к администрации?» После этого предложу пройти в цех на рабочее место.

Вариант Г. Представлюсь, а затем поинтересуюсь, как обстоят дела в их бригаде, как загружены работой, что мешает работать ритмично.

При решении первых двух заданий работа проводится в группах, а третье выносится на общее обсуждение. При этом студенты знакомятся с правилами специфической формы коммуникации — дискуссией.

Целью подобного занятия является формирование умения формулировать задачу, выделять проблему, то есть самостоятельно определить, что известно и что еще нужно сделать для принятия решения. Как правило, на таких занятиях студенты делятся на несколько групп, каждая из которых предлагает свой путь решения проблемы. Затем при коллективном обсуждении оцениваются выводы каждой группы.

Механизм познавательной деятельности студентов при использовании кейсов можно представить в виде следующих этапов: осознание ситуации, актуализация усвоенных знаний; анализ исходных данных; выдвижение предполагаемого решения, его обоснование; проверка решения, решение задачи; анализ решения; обобщение [3; 71].

Ситуационные задачи существенно отличаются от учебных задач-упражнений: если в последней всегда сформулировано условие (что дано) и требование (что надо найти), то в ситуационной производственной задаче таких параметров, как правило, нет. Будущему специалисту в ходе решения подобных задач необходимо, прежде всего, разобраться в реальной ситуации, определить, существует ли проблема и в чем она состоит, т.е. самостоятельно установить, что ему известно и что требуется для принятия решения.

Контекстное обучение обладает значительным потенциалом в сфере повышения качества профессионального образования, особенно образования взрослых. С этой целью для магистрантов (5-6 курс) был введен курс «Планирование карьеры», в процессе изучения которого особое внимание уделялось технологии изучения разработки проектов профессионального развития. Содержание курса включало в себя следующие этапы: *1 этап.* Знакомство с различными социально-педагогическими моделями, в теории и практике, например, модель кадровой политики Японии, США, Германии и др. *2 этап.* Основные положения процесса проектирования построения карьеры. На этом этапе мы преследовали цель реального включения студентов и слушателей в творческие группы по разработке проекта. *3 этап.* Включение студентов в ситуации коллективного проектирования через организационно-деятельностные игры, (например, «Презентация»), а также реальные профессиональные ситуации. Например, для понимания сущности карьеры студентам предлагались незаконченные предложения, закончив которые, они должны были обосновать свои ответы и привести примеры из реальной практики. Для этого студенты обратились к опыту людей, достигших высокого уровня в служебной иерархии, с вопросом, что побуждает их к карьере. Ответы получились следующими: автономия (желание делать все по-своему) достигается за счет высокой должности, статуса, авторитета, заслуг, с которыми все вынуждены считаться; функциональная компетентность (стремление быть лучшим специалистом

в своем деле) достигается за счет профессионального роста; безопасность и стабильность (стремление упрочить свое положение в организации) за счет получения должности, дающей такие гарантии; управленческая компетентность (стремление к власти, лидерству, успеху) за счет получения высокой должности, звания, ответственной работы, высокой заработной платы, быстрого продвижения по служебной лестнице; предпринимательская креативность (стремление создавать что-то новое, заниматься творчеством) за счет обретения необходимых для этого власти и свободы, которые предоставляет соответствующая должность; потребность в первенстве (стремление быть всегда и везде первым) за счет возможности «обойти» своих коллег; стиль жизни (стремление интегрировать потребности личности и семьи) за счет получения интересной высокооплачиваемой работы, предоставляющей свободу передвижения, распоряжения временем, ее увлекательность, разнообразие; материальное благосостояние — стремление получить должность, связанную с высокой заработной платой или иными факторами вознаграждения; обеспечение здоровых условий (стремление достичь должности, предполагающей выполнение служебных обязанностей в благоприятных условиях).

Курс для студентов «Планирование карьеры» проходил с использованием различного вида профессионально-педагогических ситуаций. При этом преследовалась цель показать комплексный характер существующей проблемы и понять сущность методов ее решения. Мы использовали совершенно очевидные утверждения: средством реализации плана карьеры является успешная работа в занимаемой должности; профессиональное и индивидуальное развитие; обучение; эффективное сотрудничество с руководителем; создание положения и имиджа в организации; способность работать на стыке разных сфер деятельности.

Определялись направления в построении карьеры и обсуждались вопросы, которые необходимы для изучения. Так, одна из групп студентов предложила ответить на следующие вопросы: От чего зависит управление деловой карьерой? (Самого человека, руководства или службы управления персоналом); В каких ситуациях происходит выбор человеком профессии? (Традиция, случай, долг: выбор профессии связан с представлением о долге, о своей миссии, призвании или обязательствах перед людьми; целевой выбор связан с сознательным определением целей профессиональной деятельности); Что должен знать выпускник по вопросу планирования своей карьеры? (Знать себя, свои сильные и слабые стороны; свои потребности, социально-экономические условия, перспективы служебного роста, возможности повышения квалификации, реально оценивать свои деловые качества, знать рынок труда).

Обсудив данные направления в группах, студенты должны были предложить возможные модели построения карьеры. С этой целью создавались временные инициативные группы студентов, и каждая группа готовила краткий конспект по той или иной модели (оговаривалось обязательно время подготовки). Главным условием выступало наличие конспектов по всем изучаемым моделям и владение нужной информацией. Для этого до проведения практических занятий проходил взаимообмен конспектами, и каждая группа должна была не только его прочитать и законспектировать содержимое, но и обязательно внести дополнения и коррективы. Таким образом, «побывав» в каждой группе,

конспект возвращался к той группе, которая начинала с ним работать, но уже в более развернутом виде.

За основу вариантов развития моделей была взята классификация, предложенная А.П. Егоршиным [4]: «трамплин», «лестница», «змея», «перепутье». При этом каждая микрогруппа студентов разрабатывала возможные сочетания существующих моделей, тем самым предлагая новый вариант модели. Обязательным условием было приведение конкретных примеров из жизни. Все это позволило студентам выйти на реально действующие модели в профессиональной сфере.

Чтобы получить статус профессионального знания, информация с самого начала должна усваиваться студентом в контексте его собственного практического действия и поступка. Действия не чисто академического, а приближенного к предметно-технологическим и социокультурным ситуациям предстоящей профессиональной деятельности. Если иметь в виду развитие творческого мышления будущего специалиста, то эти учебные ситуации должны быть проблемными, отражающими проблемный же характер труда.

В условиях конкуренции от специалистов, стремящихся к успеху, требуется широкая эрудиция, аналитические способности, навыки в управлении, понимание социальных проблем, умение находить способы решения конкретных ситуаций [5] и т.д. С этой целью нами были использованы следующие методы диалоговой вовлеченности: *прием конференции* (обсуждение решения в группах проблемы), *игровой метод* (инсценировка производственной ситуации с последующей дискуссией), *способ выступлений* (четкое выражение мысли в процессе выступления), *способ инцидента* (анализ взаимоотношений между работниками), *способ конкретизации обстановки* (на основе производственного задания развивается умение самостоятельно решить проблему, убедительно обосновать и защитить свою точку зрения), *способ «атаки мыслей»* (способность творчески и интенсивно мыслить), *способ «Огонь по руководителю»* (умение критически оценивать положение и мыслить на основе исходной информации, сформулированной руководителем, сознательно наперекор мнению слушателей, что настроит всех студентов против него. Руководитель должен умело доказывать правильность своей точки зрения), *способ выявления эмоций* (позволяет выявить отношение слушателей к какой-нибудь конфликтной ситуации, которая должна вызывать сильные эмоции), *способ панельной дискуссии* (исходной информацией служит изложенный ранее учебный материал. В качестве гостя на занятие приглашается специалист, с которым руководитель и организует беседу).

На практических занятиях активно включался метод *деловой игры*, используемый в практике инновационного менеджмента. Идея сюжета (но не содержание) была заимствована у каталонского драматурга, сценариста Жорди Галсерана, автора знаменитой пьесы «Метод Гренхольма».

...Международная компания объявила конкурс на должность коммерческого директора. В приемной офиса собираются претенденты, где им предстоит пройти отборочный тур, состоящий из ряда совершенно неожиданных заданий. Именно такая необычная методика проведения «собеседования без правил» позволяет претендентам на искомую должность максимально «проявить» свою сущность. Так называемый «Метод Гренхольма» используется современными

компаниями для того, чтобы выявить достойного кандидата на искомую должность. Тем самым компания пытается обезопасить себя от того, что высокую должность займет человек, не отвечающий требованиям компании. Предполагаемый кандидат должен отличаться толерантностью к конкурентам, быть готовым к кооперации с коллегами, вести переговоры и урегулировать конфликты, находить организационно-управленческие решения, критически осмысливать накопленный опыт, самостоятельно формировать и отстаивать собственные мировоззренческие позиции, адаптироваться к изменениям содержания социальной и профессиональной деятельности.

Ему претит желание пройти по головам других людей. И тот, кто ради цели способен отречься от всего человеческого, тот не имеет права стать сотрудником компании. В этом вся суть «профессионального отбора» по методу «Грэнхольма», при котором проявление нормальных человеческих качеств, как-то: уважение друг к другу, вежливое и доброжелательное общение, стремление помочь в сложной ситуации — приветствуется.

Процедура отбора превращается в изощренное психологическое испытание, тренинг, тесты, за которыми скрывается определенный смысл, потребность заглянуть в подсознание человека. Примерные задания: попытаться убедить всех присутствующих, что вы являетесь самым достойным претендентом на вакантную должность; в самый напряженный период завершения производственной программы один из сотрудников вашего коллектива заболел, каждый из подчиненных занят выполнением своих обязанностей. Как поступить в данной ситуации?; чтобы подчиненные хорошо работали, нужно... (продолжите) и так далее. Это игра, в ходе которой соискатели должны «переиграть» друг друга. Офисный отбор превращается в естественный. XXI век — это век расцвета новой корпоративной субкультуры, субкультуры со своей «этикой», основанной на воспитании нового типа идеального служащего, руководителя.

Человек не должен лишаться всего человеческого ради карьеры. В процессе игры нам удастся развенчать миф о том, что идеология современного капитализма требует от менеджеров крупных корпораций в угоду прибыли пойти на все ради достижения цели [6].

Таким образом, работа в данном направлении заключается в последовательном прохождении этапов обучения моделированию с преемственными целями, содержанием, методами и организационными формами на каждом из восходящих этапов: от практического овладения методами самоисследования, определения проблемы, требующей научно обоснованного решения; определения путей решения данной проблемы, до проверки полученных рекомендаций в условиях самостоятельной профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
2. Гордин В.Э., Коротеева О.С. Использование кейс-метода в производственной и преддипломной практике студентов. URL: <http://speaker.esoligorsk.net/2007/01/17keis-metod.html>.
3. Даутова О.Б., Крылова О.Н., Мосина А.В. Традиционные и инновационные формы и технологии обучения студентов. Ч.1. СПб., 2007.

4. Егоршин А.П. Управление персоналом. Н. Новгород: НИМБ, 1997. 607с.
5. Савруков Н.Т., Степанов Н.С., Алексеев В.А. Проблемное обучение студентов. Чебоксары. 1998. 27 с.
6. Фугелова Т.А. Формирование профессиональной мобильности выпускников технического вуза: методология, теория, практика. Тюмень: ТюмГНГУ, 2012. 340 с.