

КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОЙ КЛИНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Картавых М.А.¹, Прохорова И.В.¹

¹ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия (603950, Нижний Новгород, ГСП-37, ул. Ульянова, 1), e-mail: mkartavykh@rambler.ru

В статье обоснована концепция интегрированной клинической практики студентов в системе высшего педагогического образования. Аргументирована актуальность интегрированной клинической практики будущих педагогов, охарактеризованы ее педагогические преимущества по сравнению с традиционной формой педагогической практики. Рассмотрены методологические основания концепции: руководящие идеи опережающего образования и «обучение как участия»; ведущие подходы; конструктивные принципы. Обоснованы и раскрыты аксиологическая, теоретико-мировоззренческая, операционно-деятельностная и рефлексивно-оценочная функции концепции, установлена их взаимосвязь с ее структурой. В структуре дидактического уровня концепции определены целевой, содержательный, процессуальный, технологический и диагностический компоненты. Организация процесса интегрированной клинической практики выстроена по итеративной схеме, предполагающей ее циклический характер. Доказана целесообразность использования проектной деятельности в процессе интегрированной клинической практики для достижения студентами компетентностно-ориентированных результатов педагогического образования.

Ключевые слова: концепция, интегрированная клиническая практика, клинический подход, педагогическое образование

THE CONCEPT OF THE INTEGRATED CLINICAL PRACTICE OF STUDENTS IN SYSTEM OF THE HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

Kartavykh M.A.¹, Prokhorova I.V.¹

¹The Nizhny Novgorod state pedagogical university of K. Minin, Nizhny Novgorod, Russia, (603950, Nizhny Novgorod, Ylianova street, 1), e-mail: mkartavykh@rambler.ru

The concept of the integrated clinical practice of students in system of the higher pedagogical education are proved in the article. Relevance of integrated clinical practice for future teachers, its pedagogical advantages in comparison with traditional form of pedagogical practice. The methodological bases of the concept are considered: the leading ideas of the advancing education and "training as participations"; leading approaches; constructive principles. The functions connected with value system, information, operational basis and activity, reflexive processes of concept are proved and opened, their interrelation with its structure is established. In structure of didactic level of the concept target, substantial, procedural, technological and diagnostic components are defined. The organization of process of the integrated clinical practice is built according to the iterative plan assuming its cyclic character. Expediency of use of design activity in the course of the integrated clinical practice for achievement by students of the competence-based focused results of pedagogical education is proved.

Keywords: the concept, the integrated clinical practice, clinical approach, pedagogical education

Современная социокультурная ситуация вызывает необходимость пересмотра традиционной системы профессионального образования будущего педагога. Динамизм общественной жизни, усиление процессов глобализации, гуманизации, демократизации предполагает ориентацию на личностно-профессиональный потенциал специалистов и их профессиональную компетентность.

Профессиональный стандарт педагога предъявляет к выпускникам педагогических направлений подготовки особые требования, связанные с высокой профессиональной мотивацией, готовностью и способностью быстрого включения в продуктивную

педагогическую деятельность, реагирования на изменения ее условий, поиск целесообразных решений и эффективное их внедрение в образовательную практику. Освоение студентами обозначенных профессиональных компетенций в ходе обучения в вузе возможно только в деятельности, содержание которой максимально приближено к реальным условиям будущей профессии. Вместе с тем существующая традиционная педагогическая практика, имеющая зачастую в организационном плане эпизодический характер, не позволяет студентам в полной мере освоить все многообразие способов и видов педагогической деятельности.

Данное обстоятельство обусловило необходимость теоретического обоснования и реализации концепции интегрированной клинической практики как особого стрессового компонента системы высшего педагогического образования [5]. В контексте настоящего исследования нами был обозначен тезаурус концепции, основу которого составили следующие понятия: «клинический подход», «интегрированная клиническая практика», «клиническая база практик». При рассмотрении теоретических положений обозначенной концепции считаем необходимым привести дефиниции понятий, составивших тезаурус.

Клинический подход рассматривается нами как особое методологическое основание концепции, применяемое с целью непосредственного погружения будущего учителя в среду образовательной организации, подразумевая его непрерывное пребывание, направленное на освоение профессионально-педагогических компетенций (педагогических знаний, ценностей, способов деятельности, творчества) с обязательной оценкой субъектного опыта и идентификацией себя в профессионально-педагогическом сообществе.

Под интегрированной клинической практикой мы понимаем системную учебно-профессиональную деятельность студентов – будущих педагогов в условиях образовательной организации – работодателя на протяжении всего процесса обучения в вузе. В этом случае образовательная организация получает статус клинической базы практик. Клиническая база практик – это образовательная организация высокого профессионального уровня, являющаяся базой для научно-педагогического процесса соответствующей кафедры педагогического вуза, созданная на основе сетевого взаимодействия, деятельность которой направлена на развитие компетентности обучающихся в ходе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

Интегрированная клиническая практика направлена на решение актуальных конкретно-практических задач на основе проектной технологии как эффективного способа развития профессиональной компетентности.

Педагогические преимущества интегрированной клинической практики состоят в ее многоплановости, непрерывности, опережающей профессиональной направленности, в возможности реализации сетевого взаимодействия в системе «вуз – образовательная

организация». В клинических практиках будущих выпускников вузов заложены мощные потенциальные возможности развития педагогического образования. Они позволяют сократить время между появлением инновационных профессиональных идей и технологий и их внедрением в реальный образовательный процесс, используя ресурсы предприятий и организаций в рамках сетевого партнерства.

Концепция интегрированной клинической практики студентов – будущих педагогов представляет собой двухуровневую конструкцию, образованную теоретико-методологическим фундаментом и дидактической надстройкой [9].

Теоретико-методологический фундамент концепции интегрированной клинической практики составили руководящие идеи, ведущие подходы, конструктивные принципы и функции. Ведущим методологическим замыслом концепции интегрированной клинической практики послужили идеи опережающего образования (Б.М. Бим-Бад, Г.А. Бордовский, А.И. Субетто, А.Д. Урсул) и контекстного обучения (А.А. Вербицкий). Разработка концепции осуществлена на основе:

1) общепедагогической методологии системного подхода (И.В. Блауберг, М.С. Каган, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин) и ее педагогической интерпретации (В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, О.Г. Прикот), специфика которых позволила раскрыть внутреннее системное единство интегрированной клинической практики и процессы, обеспечивающие эффективность ее реализации;

2) личностно-деятельностного подхода, определяющего включение студентов в профессионально-ориентированные виды деятельности, нахождение их в активной субъектной позиции, что является обязательным условием личностно-профессионального становления будущего бакалавра (магистра) (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская);

3) компетентностного подхода, подразумевающего особую логику организации образовательного процесса через решение конкретно-практических учебно-профессиональных задач и создание максимально благоприятных условий для развития необходимых трудовых функций выпускника в соответствии с профессиональным стандартом;

4) профессиографического подхода, позволяющего предоставить комплексное видение профессиональных образовательных результатов будущих педагогов и спроектировать индивидуальную траекторию освоения учебно-профессиональной деятельности (Е.А. Климов, А.К. Маркова, К.К. Платонов);

5) клинического подхода, ориентированного на непосредственное погружение студентов в профессиональную сферу, что помогает будущим педагогам решать

профессиональные проблемы, в том числе диагностики, экспертизы, развития новых способов деятельности («обучение как участие») [8, с. 72].

Основополагающими принципами концепции интегрированной клинической практики в высшем педагогическом образовании явились:

1) унифицированность и вариативность, которые, с одной стороны, предлагают единую форму проведения интегрированной клинической практики в четком соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования педагогических направлений подготовки, с другой — учитывают уникальные содержательно-технологические особенности основных профессиональных образовательных программ;

2) непрерывность и совместимость, позволяющие преодолеть «энциклопедичность» содержания профессионально-педагогического образования и рационально сочетать его фундаментальность с актуальной проблематикой реальной образовательной практики;

3) компетентностное сопровождение образовательного процесса, подразумевающее дуальный характер навигации учебно-профессиональной деятельности обучающихся преподавателями вуза и тьюторами в условиях клинических баз практик;

4) модульности, обуславливающий конструирование практики в виде функционально самостоятельных блоков деятельностного содержания, сопряженного с теоретическим наполнением учебных дисциплин основных профессиональных образовательных программ;

5) технологичность, обеспечивающая учебно-профессиональную деятельность студентов в период практики в логике проектной технологии.

В контексте раскрытых идей, подходов и принципов определены следующие основные функции концепции интегрированной клинической практики в высшем педагогическом образовании:

1) аксиологическая функция — находит выражение в осознании студентами общественно-государственной значимости образования как сферы профессиональной деятельности;

2) теоретико-мировоззренческая функция — выполняется через формирование целостной картины динамичного мира, сохранение устойчивости которого зависит от уровня развития профессиональной компетентности педагогов;

3) операционно-деятельностная функция — реализуется в готовности и способности студента осуществлять профессиональную деятельность в условиях конкретной образовательной организации;

4) диагностическая функция — обеспечивает рефлексию общих и промежуточных итогов, служит основанием корректировочных процедур, реализуется через анализ, оценку и

самооценку студентами собственных достижений, имеющих форму профессионально-педагогической компетентности.

Обозначенные функции интегрированной клинической практики раскрываются на дидактическом уровне, определяя его структуру в единстве целевого, содержательного, процессуального, технологического и диагностического компонентов.

Стратегическое значение имеет целевой компонент, который образует система внешних и внутренних мотивов, профессиональных ориентиров. Он проектировался на основе подхода, предложенного Е.С. Заир-Бек, и интегрирует цель – ценность, цель – средство, цель – субъект [4].

Содержательный компонент интегрированной клинической практики представлен взаимосвязанными фундаментальным и проблемным контентом. Фундаментальная часть контента объединяет систему общекультурных и профильно-профессиональных знаний эмпирического, абстрактно-концептуального и теоретического характера. Проблемный блок контента сопряжен с функциональной интеграцией содержания вокруг конкретно-практических проблем, характерных для профессионально-педагогической деятельности. Актуальные профессиональные задачи, для которых отсутствуют стереотипные методы решения, необходимость поиска оригинальных способов достижения позитивных деловых результатов, обеспечивают развитие субъектного опыта будущего педагога и индивидуального стиля его профессионального поведения.

Процессуальный компонент интегрированной клинической практики выстроен на идеологии цикличности образовательного процесса [7]. Данный инновационный педагогический феномен представляет собой многоплановый механизм взаимодействия субъектов образовательного процесса – студентов, работодателей, преподавателей вуза. Интегрированная клиническая практика сконструирована на основе итеративной схемы (М.А. Картавых) и включает три ключевых цикла (общепрофессиональный, профильный, предквалификационный (комплексный)), развитие которых подчинено фазовой логике с превалированием в них проектной деятельности [6]. Итеративность интегрированной клинической практики обнаруживается, во-первых, в постоянной воспроизводимости циклов практики на уровнях бакалавриата и магистратуры; во-вторых, в разномасштабности проявления цикличности в условиях академических периодов, видов практики, учебно-профессиональной (квазипрофессиональной) задачи с непрерывной рефлексией деятельности, анализом и корректировкой полученных микрорезультатов. Итеративность цикла позволяет анализировать и детализировать процесс интегрированной клинической практики студентов. Итеративность данного процесса проявляется и в многократном решении студентами учебно-профессиональных задач с обязательным усложнением их

условий, требующих актуализации как освоенного содержания профессионального образования, так и активного творческого поиска. Для циклов интегрированной клинической практики характерна причинно-следственная зависимость его фаз: инициативы и перспективы; развертывания замысла; внедрения; рефлексии и оценки результата.

Фаза инициативы и перспективы является стартовой, сопровождается мотивацией, проблематизацией, целеполаганием, коммуникацией, рефлексией. В фазе развертывания замысла внимание акцентировано на информационно-познавательном, когнитивном, практико-ориентированном, коммуникативном и рефлексивном видах деятельности. Специфика квазипрофессиональной деятельности в фазе внедрения заключается в высокой степени творчества, гибкости мышления при освоении студентами содержания профессионально-педагогического образования, обладающего плюралистичностью, имитирующей ситуации реальной профессиональной деятельности. Приоритет отдан практико-ориентированному, коммуникативному и рефлексивному видам деятельности. Содержательное наполнение практико-ориентированной деятельности связано с прогнозированием развития профессионально-педагогических ситуаций. Фаза рефлексии и оценки результатов сопровождается мониторинговыми исследованиями, комплексным итеративным тестированием, составлением экспертных заключений руководителями практики от организации, проведением студентами рефлексии для определения успешности профессиональной деятельности в текущем цикле.

Технологический компонент представлен технологией задачного подхода (Г.А. Балл, Е.И. Машбиц, А.И. Уман, Л.М. Фридман), для реализации которого создан комплекс учебно-профессиональных (квазипрофессиональных) задач, отражающих специфику конкретной профессиональной деятельности. Каждая учебно-профессиональная задача сконструирована по классической схеме и объединяет условие, требование и предполагаемый способ решения [10, с. 10] Работа студентов над учебно-профессиональной задачей имеет характер проектной деятельности. Ее результаты могут быть положены в основу курсового и дипломного проектирования.

Диагностический компонент позволяет оценить и осознать образовательные результаты в виде профессиональной компетентности с помощью современного диагностического инструментария.

Результаты апробации концепции интегрированной клинической практики в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина позволяют говорить об эффективности избранных методологических оснований и педагогического инструментария.

Список литературы

1. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 69 с.
2. Бордовский Г.А. Актуальные проблемы современной профессиональной подготовки специалиста / Г.А. Бордовский // Подготовка специалиста в области образования. Основные направления совершенствования. – СПб., 1996. – Вып. 1V. – С. 14–16.
3. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход / А.А. Вербицкий // Новое знание. – 2001. — № 1 // [Электронный ресурс]. URL:www.journal.znanie.org/n1_01/n1_01.html.
4. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: Автореф. дисс... докт. пед. н. / Е.С. Заир-Бек. – СПб., 1995. – 35 с.
5. Картавых М.А. Макропроектирование перспективной модели интегрированной клинической практики студентов вуза / М.А. Картавых, И.В. Прохорова, Е.Л. Агеева // Вестник Мининского университета. – 2015. — № 1(9) – URL: http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2015-04-16/kartavyx.pdf
6. Картавых М.А. Стратегия высшего профессионального образования студентов в области экологического менеджмента и аудита: монография / М.А. Картавых. – Н. Новгород: НГПУ, 2011.
7. Марон А.Е. Андрогагический подход к построению технологий обучения взрослых / А.Е. Марон, С.А. Филин // Человек и образование. – 2006. — № 6. – С. 10–14.
8. Николина В.В. Создание клинической базы практик для подготовки будущих учителей – стратегическая задача инновационного педагогического образования / В.В. Николина, Г.А. Папуткова // Инновационное образование – локомотив технологического прорыва России: материалы образовательно-промышленного форума. — Н. Новгород, 2013. – С. 72–75.
9. Папуткова Г.А. Клиническая практика – инновационный инструментальный компетентностно-ориентированного профессионально-педагогического образования/ Г.А. Папуткова, М.А. Картавых, И.В. Прохорова // EuropeanSocialScienceJournal (Европейский журнал социальных наук). — 2014. — № 4. Том 1. – С. 96–101.
10. Уман А.И. Учебные задания и процесс обучения. – М.: Педагогика, 1989.

Рецензенты:

Демидова Н.Н., д.п.н., доцент, зав. кафедрой экологического образования и рационального природопользования, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический

университет им. К. Минина», г. Нижний Новгород;

Самерханова Э.К., д.п.н., профессор, зав. кафедрой прикладной математики и информатики,
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К.
Минина», г. Нижний Новгород.