

Открытие предметности профессиональной социально-педагогической деятельности как содержание практического обучения интернов

Т.В. Фуряева,

доктор педагогических наук, профессор ВАК, заведующая кафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, e-mail: tat.fur130@mail.ru,

Т.А. Хацкевич,

старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы КГПУ им. В.П. Астафьева, e-mail: orgmet2009@yandex.ru,

Ю.А. Черкасова,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы КГПУ им. В.П. Астафьева, e-mail: u6981@yandex.ru

В статье уточняется содержание практического обучения, раскрываются преимущества метода практического обучения в профессиональной социально-педагогической подготовке специалистов социальной сферы. Предлагается особая модель практического обучения — социально-педагогическая интернатура, раскрываются условия ее реализации. Рассматриваются критерии эффективности применения метода практического обучения в профессиональной социально-педагогической подготовке специалистов социальной сферы на этапе обучения в вузе.

• практическое обучение • организация учебного процесса • контекстное обучение • профессиональный стандарт • профессионально-ориентированная интернатура

Интенсивное развитие отрасли социального обслуживания, повышение требований к уровню профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, введение профессиональных стандартов определяют необходимость усиления практического компонента программ высшего образования, внедрения инновационных моделей практического обучения.

Как справедливо отмечает автор теории контекстного обучения А.А. Вербицкий, «передача» студенту массива учебной информации или формирование системы поведенческих навыков в рамках множества учебных дисциплин не гарантируют овладение им целостной профессиональной деятельностью, не делают из него специалиста. Иначе говоря, 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.

В рамках профессионального образования особая роль отводится практическому обучению, которое направлено на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для

осуществления определенного вида профессиональной деятельности. Ряд авторов, с одной стороны, отождествляют практическое обучение и производственное обучение, а с другой — выделяют и их отличие. Так, С.Я. Батышев под практическим (производственным) обучением понимает формирование у обучающихся основ профессионального мастерства в области определенной профессии. Но при этом отмечает, что в рамках профессиональной подготовки педагога корректнее употреблять «практическое обучение», так как в основе лежит не производственный труд, а общественно полезный труд. Практическое обучение реализуется в форме практики.

Многие исследователи рассматривают практическое (профессиональное, производственное) обучение как составную часть целостного процесса профессионального образования. В качестве особенности выделяют приоритет профессиональных умений и навыков перед формированием профессиональных знаний. Ведущим методом производственного обучения выступают упражнения, особое значение приобретает демонстрация трудовых приемов и способов, использование учебной и производственной документации. Специфической особенностью процесса производственного обучения является сочетание обучения учащихся в специально организованных, в том числе смоделированных условиях (учебных мастерских и учебных лабораториях, учебных участках, полигонах, учебных хозяйствах, тренажерах и учебных установках и т.п.) и в условиях реального производства.

Одной из ключевых проблем высшего профессионального образования становится неподготовленность студента к будущей профессиональной деятельности, которая является следствием излишне теоретизированного обучения и редких встреч с профессиональной реальностью. Анализируя процент учебного времени, выделяемого на

практическое обучение будущих специалистов по социальной работе, мы фиксируем, что в отечественных вузах объем практического обучения составляет не более 15% учебного времени, в то время как зарубежное профессиональное образование социальных работников в странах Европы и США гораздо в большей степени практико-ориентировано. Доля практического обучения за рубежом составляет от 30 до 70% вузовского времени.

Решение существующих проблем в рамках высшего профессионального образования возможно за счет усиления практико-ориентированного подхода к определению содержания профессиональной подготовки, особенно это актуально для бакалавров психолого-педагогического и социального направлений.

Современные исследователи считают необходимым изменить собственно структуру учебного процесса, который должен быть организован как межличностное взаимодействие в системе сотрудничества и общения учащегося с педагогом и другими учениками. В работах психологов подчеркивается, что современный процесс обучения в высшей школе однобоко интеллектуализируется в силу того, что социальные характеристики учебной деятельности как взаимодействия, сотрудничества и общения остаются в тени. Реальная практика организации учебного процесса в вузах страны подтверждает, что полноценное сотрудничество преподавателей и студентов, построенное на позиции субъект-субъектных отношений, может предоставлять дополнительную мотивацию к освоению профессионально значимой информации и ее творческой реализации в практической деятельности.

А.А. Вербицкий считает, что учебные ситуации должны быть проблемными, отражающими проблемный же характер труда. На этом основании можно формулировать противоречие между тем, что

для эффективной подготовки студентов к педагогической деятельности необходимо совершить открытие предмета этой деятельности, понять отношение к педагогической деятельности и т.д., и тем, что в существующих формах организации этой подготовки такого «открытия» не происходит.

На основании эмпирического анализа образовательной практики мы полагаем, что локальные образовательные события меняют подготовку студентов к педагогической деятельности. Вместе с тем образовательная событийность меняет качество подготовки студентов к педагогической деятельности (характеристики событийности — это основания изменения качества подготовки). Организация образовательных событий позволяет проявить и отрефлексировать совместность как предмет педагогической деятельности, помогает открыть студенту другого и себя как участников образования; позволяет открыть предметность педагогической деятельности. На этом основании можно формулировать противоречие между тем, что для эффективной подготовки студентов к педагогической деятельности необходимо совершить открытие предмета этой деятельности, понять отношение к педагогической деятельности и т.д., и тем, что в существующих формах организации этой подготовки такого «открытия» не происходит.

Анализируя изменения в сфере высшего профессионального социального образования, мы выявили, что начиная с XXI века вузовская практика профессиональной подготовки бакалавров по социальной педагогике и социальной работе ознаменовалась не только массовым переходом на модульное и компетентностно-структурированное содержание вузовской части высшего образования, но и на установление более тесной связи с работодателем в части создания единой профессионально-образовательной среды и введения дуальной системы.

Главный смысл дуальности состоит в сохранении и организации взаимодействия двух самостоятельных в правовом отношении сфер: образовательной и профессиональной — и заключается в повышении качества профессиональной подготовки в вузе. Профессиональная сфера заинтересована в участии в образовательном процессе и готова делать инвестиции в человеческий капитал. Работодатель усиливает свое влияние на целевую задачу высшей школы.

Современные исследователи определяют практическое обучение как наипервейший тип образования, который может базироваться на концепции контекстного обучения. Под контекстным обучением мы вслед за А.А. Вербицким понимаем обучение, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального социально-педагогического труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности в профессиональную деятельность социального педагога или специалиста по социальной работе. В контекстном обучении теоретическое знание впервые становится для студента осмысленным, превращаясь из «культурных консервов», пригодных лишь для сдачи экзаменов, в живое знание, в ориентировочную основу предстоящей профессиональной деятельности, которая формируется «здесь и теперь» в моделируемых ситуациях компетентного предметного действия и поступка. Тем самым студент как бы разворачивается из прошлого через настоящее в будущее, действует в целостном пространственно-временном контексте «прошлое — настоящее — будущее». Он понимает, что было («ставшие» образцы теории и практики), что есть (выполняемая им познавательная деятельность) и что будет (моделируемые ситуации профессиональной деятельности). Все это мотивирует его учебную деятельность, делает ее осмысленной и продуктивной.

Основной единицей содержания контекстного обучения выступает не «порция информации» или задача, хотя и ей здесь достаточно места, а проблемная ситуация во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Задание сюжетной канвы моделируемой профессиональной деятельности с помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач позволяет превратить статичное содержание образования в динамично развертываемое. Овладевая нормами компетентных предметных действий и отношений людей в ходе индивидуально- и совместного анализа и разрешения «профессионально подобных» ситуаций, студент развивается и как специалист, и как член общества [1].

Практическое обучение студентов социального профиля выступает как единый учебно-профессиональный цикл вузовского образования, базирующийся на принципах открытости, диалогичности, со-бытийности, рефлексивности, поли-субъектности, проектности. При этом речь идет не только об активном разноразновном включении студентов, но и о конструировании ими совместно с работодателем инновационной социальной практики, что способствует развитию субъектной позиции студентов. В основе практического обучения лежит практическое знание, которое обладает такими специфическими характеристиками, как целостность, нерасчлененность, «жизненный формат», смысловая наполненность, контекстность.

Практическое обучение в рамках профессиональной подготовки специалистов социальной сферы рассматривается в отечественных исследованиях, в которых раскрываются актуальные вопросы профессиональной подготовки будущих социальных педагогов и педагогов-психологов (М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Г.В. Сорвачева, Ю.В. Василькова, М.Л. Спирина), специалистов по социальной работе (Е.И. Холостова).

М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, анализируя содержание социально-педагогического образования, делают вывод, что практически вся его образовательная программа представлена в основном гуманитарными дисциплинами, и вопрос не в увеличении их объема. Поэтому, вероятнее всего, гуманитаризацию социально-педагогического образования следует рассматривать с позиции выявления профессионально-личностного смысла образования, актуализации ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности будущего социального педагога в процессе обучения.

Как отмечает И.А. Ларионова, профессиональную подготовку социальных педагогов и специалистов социальной работы можно рассматривать как единую профессиональную подсистему социального образования, которой присущи смежность, содержательная сопряженность специальностей и направлений разных уровней, а также ориентированность на одну сферу профессиональной деятельности — социальную.

М.В. Фирсов выделяет целый ряд факторов, которые тормозят профессионализацию социальной работы. В частности, дефицит соответствующих знаний и необходимых навыков у практических работников, что является следствием слабой связи образовательных учреждений с организациями, осуществляющими социальную работу на практике.

И наиболее подходящей моделью профессионализма для практиков социальной сферы в России должна выступать модель, которая делает акцент на важности обучающего опыта как средства достижения и оттачивания профессиональной компетентности. Даная модель включает в себя комбинацию теоретического и практического знания, профессиональных ценностей, когнитивной и поведенческой компетентности в специфических ситуациях, требующих достижения

взаимопонимания и договоренности. При этом необходимость партнерских отношений между образованием и практикой выступает одним из ключевых условий.

Новые профессиональные вызовы ставят перед системой образования задачу пересмотра образовательных программ, самой организации образовательного процесса. В сетевой форме организации профессионального образования происходят не только объединение всех имеющихся ресурсов и обеспечение открытого и эффективного доступа к новым ресурсам (идеям, информации, знаниям, программам, технологиям обучения), но и создаются и самоорганизуются инициативные, авторские пространства совместной деятельности. Студенты как участники профессионального сообщества имеют возможность не только включиться в смысловую работу, но и проблематизировать свой собственный социальный опыт в новой для них профессиональной ситуации. И в целом все линии современных вузовских перемен сводятся к базовой задаче формирования у студентов осмысленного позитивного образовательного опыта, их полной вовлеченности в образовательный процесс, становления субъектной позиции по отношению к собственному профессиональному образованию.

*Таким образом, под **практическим обучением** в рамках нашего проекта, реализуемого в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева, мы понимаем единый учебно-профессиональный цикл вузовского образования, базирующийся на принципах открытости, диалогичности, со-бытийности, рефлексивности, полисубъектности, проектности, который предполагает не только активное разноуровневое включение студентов, но и конструирование ими совместно с работодателем инновационной социальной практики, что способствует развитию субъектной позиции студентов. В*

основе практического обучения лежит практическое знание, которое обладает такими специфическими характеристиками, как целостность, нерасчлененность, «жизненный формат», смысловая наполненность, контекстность. Практическое обучение как целостный метод позволяет решить ряд проблем профессиональной подготовки бакалавров психолого-педагогического и социального направлений, а именно усиление практического компонента, осознание студентами своего практического опыта и включение в профессиональную реальность, закрепление в профессии и др. В качестве наиболее адекватной формы практического обучения мы рассматриваем социально-педагогическую интернатуру. Она как самостоятельный модуль последнего курса обучения направлена на интеграцию профессиональной практики в вузовский процесс, а также на участие преподавателей в организацию сопровождения и преобразования образовательной реальности.

В качестве педагогических условий организации практического обучения в форме интернатуры мы определяем следующие.

1. Разработку специального организационно-правового обеспечения, реализующего принцип полисубъектности образовательного процесса.
2. Конструирование и реализацию специальной модульной программы практического обучения, которая задает вектор динамичности за счет последовательного усложнения способов профессиональной деятельности: от дескриптивно-феноменологических (описание и анализ профессиональной реальности) к технологическим (реализация различных социальных технологий) и затем к преобразующим (включение на уровне соучастия, исполнения функциональной роли, проявления инициативности, креативности, проектирование замыслов по изменению реальности).

Компетентностно-ориентированные модули соотнесены с требованиями новых профессиональных стандартов в зависимости от типа учреждения и функций интерна.

3. Адекватное учебно-методическое, кадровое и индивидуальное сопровождение интернов при максимальном использовании активных форм практического обучения, обеспечение его открытости, полисубъектности, проектности за счет включения работодателей разного уровня (административно-управленческого, профессионального практического, непрофессионального практического) в образовательную деятельность.

4. Вовлечение интернов в деятельность инновационных образовательных и социальных учреждений разного типа: центры социального обслуживания населения, социально-реабилитационные центры разной направленности, дома-интернаты для пожилых и детей-сирот с умственной отсталостью, детские сады, школы, учреждения среднего профессионального образования и др., в рамках проектов, развивающих новые социально-инклюзивные подходы, технологии социально-педагогического взаимодействия с ребенком или взрослым, находящимся в трудной жизненной ситуации, с целью дальнейшего успешного трудоустройства, профессионального и личностного самоопределения будущих социальных педагогов.

На основе анализа профессиональных стандартов «Специалист по социальной работе», «Специалист в области воспитания», «Психолог в социальной сфере» нами были выделены критерии эффективности профессиональной социально-педагогической подготовки специалистов социальной сферы: мотивационно-ценностный, коммуникативно-деятельностный, эмоционально-рефлексивный и организовано специальное исследование по формированию образовательной вовлеченности интернов.

Мотивационно-ценностный критерий как базовый отражает направленность, становится системообразующим в обучении студентов и позволяет определить ведущие ценностные ориентации в будущей профессиональной деятельности. В качестве ведущего мотива предполагается мотив овладения будущей профессией. Что же касается ценностных ориентаций в будущей профессиональной деятельности, то профессии «педагог-психолог», «социальный педагог», «специалист по социальной работе» относятся к «помогающим» профессиям и ориентированы на социальное служение, включающее такие ценности, как альтруизм, справедливость, желание приносить пользу, работа с людьми и др.

Коммуникативно-деятельностный компонент оценивался нами по степени сформированности основных трудовых действий интернов как будущих специалистов социальной и образовательной сфер, к которым относятся аналитико-диагностические, организационно-проектные и технологические компоненты. Например, диагностические умения по артикулированию проблемы, постановке социального (социально-педагогического/психологического) диагноза, овладению различными методиками изучения личностного и социального развития, обработке и интерпретации полученных данных и др.; умения разрабатывать индивидуальные и групповые программы, направленные на решение актуальных проблем клиентов и их социального окружения; владение конкретными технологиями профилактической, реабилитационной, коррекционной, консультативной деятельности.

Эмоционально-рефлексивный критерий нашел свое отражение в повышении удовлетворенности выбором профессии, преобладании у интернов положительных эмоциональных переживаний по отношению к своему начальному профессиональному опыту и трудностям, в осознании перспектив в будущей профессиональной деятельности и ориентации на

трудоустройство по профессии в соответствии с полученным образованием. Результатом многолетней опытно-экспериментальной работы по внедрению профессионально-ориентированной интернатуры явилась значительная позитивная динамика по всем показателям образовательной вовлеченности выпускников.

В целом обращение и раскрытие предметности профессиональной социально-педагогической деятельности в практическом обучении позволяет эффективно осуществлять подготовку специалистов социальной и образовательной сфер. Организация практического обучения в рамках инновационной модели интернатуры способствуют вовлечению студентов в образовательный процесс, повышению продуктивности их учебной деятельности через создание и реализацию социальных проектов, адаптации к профессиональной деятельности и трудовому коллективу, к увеличению доли выпускников, стремящихся к трудоустройству и карьере в учреждениях социального обслуживания и образования.

Литература

1. *Вербицкий А.А.* Теория и технологии контекстного образования. — М.: МПГУ, 2017 — 175 с.
2. *Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н.* Аксиологический подход в профессиональной подготовке социальных педагогов // Педагогическое образование и наука. — 2010 — № 6.
3. *Лукина А.К., Фуряева Т.В.* Социально-технологическая деятельность в социальной работе: учебно-методическое пособие. — Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2017. — 292 с. (Антропология и социальная практика; вып. 16).
4. *Фирсов М.В.* Философия социальной работы: учебное пособие. — М.: КНОРУС, 2012. — 256 с.
5. *Фуряева Т.В., Черкасова Ю.А., Бочарова Ю.Ю.* Сетевая модель открытого профессионального социального образования (на примере Красноярского края): монография. — Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. — 272 с. (Антропология и социальная практика; вып. 13).