

М.А. КАРТАВЫХ, доктор педагогических наук, доцент, НГПУ им. К.Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, e-mail:mkartavykh@rambler.ru

И.В. ПРОХОРОВА, кандидат педагогических наук, доцент, НГПУ им. К.Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, e-mail: prokhorovaiw@yandex.ru

Е.Л. АГЕЕВА, кандидат биологических наук, доцент, НГПУ им. К.Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, e-mail:lena_anatom@km.ru

МАКРОПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕРСПЕКТИВНОЙ МОДЕЛИ ИНТЕГРИРОВАННОЙ КЛИНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

М.А.Kartavykh, I.V.Prokhorova, E.L.Ageeva

MAKRODESIGN OF PERSPECTIVE MODEL OF THE INTEGRATED CLINICAL PRACTICE OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

В статье обосновано применение феномена макропроектирования в профессиональной педагогике. Раскрыта сущность макропроектирования перспективной модели интегрированной клинической практики студентов в концептуальном и эскизном видах. Концепция (аванпроект) представлен на научно-методологическом и дидактическом уровнях. Эскизный проект создает представление об организационно-технологических аспектах интегрированной клинической практики студентов.

Ключевые слова: макропроектирование, концепция, перспективная модель, цикличность, итеративный процесс

In article application of a phenomenon of macrodesign in professional pedagogics is proved. The essence of macrodesign of perspective model of the integrated clinical practice of students in conceptual and outline types is opened. The concept (avant-project) it is presented at the scientific and methodological and didactic levels. The outline sketch creates idea of organizational and technological aspects of the integrated clinical practice of students.

Keywords: macrodesign, concept, a perspective model, cyclical, iterative process.

Изменение общественных запросов системе профессионального образования вызвало необходимость поиска и реализации инновационных направлений его развития, среди которых компетентностный подход и практическая профессионально-деятельностная ориентация.

Разрешение обозначенной проблемы мы видим в воплощении идеи «обучение как участие» на всем протяжении образования студентов. В условиях реальной профессиональной деятельности происходит освоение необходимых профессиональных компетенций, что обеспечивает эффективную профессиональную социализацию, профессиональную подготовку и развитие личностно-профессиональных качеств.

При кардинальном пересмотре функционального содержания и процессуально-технологических аспектов современного профессионального образования мы пришли к заключению относительно ключевых позиций интегрированной клинической практики студентов в достижении ими компетентностно-ориентированных образовательных результатов. Интегрированную клиническую практику характеризует системная учебно-профессиональная деятельность студентов в условиях организации – работодателя на протяжении всего процесса обучения в вузе. 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 – организация (предприятие)». В клинических практиках будущих выпускников вузов заложены мощные потенциальные возможности развития профессионального 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.

Для решения обозначенной проблемы нами применен в профессиональной педагогике феномен макропроектирования как специфичного этапа проектирования сложной системы современного высшего образования. Интегрированная клиническая практика в данном контексте выступает особым иерархическим уровнем и отвечает условиям академической мобильности и сетевого взаимодействия.

В контексте настоящего исследования макропроектирование направлено на обоснование общей идеи системы интегрированной клинической практики, определение ключевых качественных и количественных характеристик функциональной структуры системы, обеспечивающих ее результативность и эффективность.

Основываясь на подходе Н.М. Боргеста, нами осуществлено макропроектирование перспективной модели интегрированной клинической практики в концептуальном и эскизном видах [3, с. 18].

Концептуальное проектирование (conceptual design) перспективной модели интегрированной клинической практики студентов вуза подразумевало разработку концепции (аванпроекта), представляющей собой двухуровневую конструкцию, образованную теоретико-методологическим фундаментом и дидактической надстройкой [11].

Теоретико-методологический фундамент перспективной модели интегрированной клинической практики профессионального образования составили стратегические идеи, ведущие подходы, основополагающие принципы и функции. Стержневой методологической линией перспективной модели интегрированной клинической практики выступают идеи опережающего образования (Г.А. Бордовский, А.Д. Урсул). Разработка перспективной модели интегрированной клинической практики осуществлена на основе:

- 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;

- 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);

- 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;

- контекстного подхода, позволяющего максимально приблизить деятельностное содержание профессионального образования студентов к специфике выбранной профессиональной сферы (А.А. Вербицкий);

- профессиографического подхода, позволяющего предоставить комплексное видение профессиональных образовательных результатов будущих бакалавров (магистров), и

спроектировать индивидуальную траекторию освоения учебно-профессиональной деятельности (Е.А. Климов, А.К.Маркова, К.К. Платонов);

- клинического подхода, ориентированного на непосредственное погружение студентов в профессиональную сферу, что помогает будущим бакалаврам (магистрам) решать профессиональные проблемы, в том числе диагностики, экспертизы, развития новых способов деятельности – «обучение как участие»[19, с. 72].

Основополагающими принципами конструирования перспективной модели интегрированной клинической практики явились:

- 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 всех направлений подготовки и специальностей, с другой стороны, учитывают уникальные содержательно-технологические особенности основных профессиональных образовательных программ;

- непрерывность и совместимость, позволяющие преодолеть «энциклопедичность» содержания профессионального образования и рационально сочетать его фундаментальность с актуальной проблематикой реальной профессиональной практики;

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

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

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

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

- аксиологическая функция находит выражение в осознании студентами общественно-государственной значимости избранной сферы профессиональной деятельности;

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

- операционно-деятельностная функция реализуется в готовности и способности студента осуществлять профессиональную деятельность в условиях конкретной организации (предприятия);

- диагностическая функция обеспечивает рефлексию общих и промежуточных итогов, служит основанием корректировочных процедур, реализуется через анализ, оценку и самооценку студентами собственных достижений, имеющих форму профессиональной компетентности.

Перспективная модель имеет вид динамичного конструкта, внутри которого развивается образовательный процесс. Ключевыми характеристиками модели перспективной модели интегрированной клинической практики выступают целостность, целенаправленность, функциональная структурированность. Функциональная структура интегрированной клинической практики раскрывается на дидактическом уровне 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 [7].

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 определенного вида профессиональной деятельности. Актуальные профессиональные задачи, для которых отсутствуют стереотипные методы решения, необходимость поиска оригинальных способов достижения позитивных деловых результатов, обеспечивают развитие субъектного опыта будущего бакалавра (магистра) и индивидуального стиля его профессионального поведения.

Процессуальный компонент интегрированной клинической практики выстроен на идеологии цикличности образовательного процесса [18]. 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 ключевые цикла (общепрофессиональный, профильный, предквалификационный (комплексный)), развитие которых подчинено фазовой логике с превалированием в них проектной деятельности [10]. 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 учебного курса, учебной дисциплины (модуля), 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 акцентировано внимание на информационно-познавательной, когнитивной, практико-ориентированной, коммуникативной и рефлексивной видах деятельности. Специфика квазипрофессиональной деятельности в фазе внедрения заключается в высокой степени творчества, гибкости мышления при освоении студентами содержания профессионального образования, обладающего плюралистичностью, имитирующего ситуации реальной профессиональной деятельности. Приоритет отдан практико-ориентированной, коммуникативной и рефлексивной видам деятельности. Содержательное наполнение практико-ориентированной деятельности связано с прогнозированием развития профессиональных 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 [26, 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.

Эскизное проектирование (draft design) перспективной модели интегрированной клинической практики включало разработку предварительных проектных решений относительно системы практики в целом и ее отдельным циклам. Результатом явился эскизный проект, объединяющий принципиальные конструктивные решения, дающие общее представление об организационно-технологических аспектах интегрированной клинической практики студентов, отраженных в ее учебно-методическом обеспечении.

Результаты апробации перспективной модели интегрированных клинических практик студентов в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина позволяют говорить об эффективности избранной методологии макропроектирования в системе высшего образования для обеспечения оптимальных путей продуктивного педагогического взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим-Бад, Б.М. Опережающее образование: теория и практика/ Б.Н. Бим-Бад//Советская педагогика.- 1998.-№8.-С.51-58.
2. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 69 с.
3. Боргест Н.М. Онтология проектирования: теоретические основы. Часть.1. Понятия и принципы. – Самара: СГАУ, 2010 – 88 с.
4. 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.
5. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход / А.А. Вербицкий // Новое знание. – 2001. - № 1 // [Электронный ресурс]. URL:www.jornal.znanie.org/n1_01/n1_01.html.
6. Загвязинский, В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании: Сб. научн. тр. – Тюмень, 1992. – С. 5-14.
7. Заир-Бек, Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: Автореф. дисс...докт. пед. н. / Е.С. Заир-Бек. – СПб., 1995. – 35 с.
8. Зорина, Л.Я. Дидактический цикл процесса обучения и его элементы / Л.Я. Зорина // Советская педагогика. – 1983.- № 10. – С.31 – 35.
9. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М.С. Каган. – Л.: СГУ, 1991. – 384 с.
10. Картавых, М.А. Стратегия высшего профессионального образования студентов в области экологического менеджмента и аудита: монография / М.А. Картавых. – Н. Новгород:НГПУ, 2011.
11. Картавых, М.А. Клиническая практика – инновационный инструментальный компетентностно-ориентированного профессионально-педагогического образования/ М.А. Картавых, Г.А. Папуткова, И.В. Прохорова // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). - 2014. - № 4. Том 1. – С.96-101.
12. Картавых, М. А. Концепция методической подготовки учителя безопасности жизнедеятельности / М. А. Картавых, О. М. Филатова // Вестник Мининского университета. – 2014. – №3 (7) – URL: http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/room-3- 7 -2014.
13. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

14. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Родионовой, А.П. Тряпицыной. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
15. Кузьмина, Н.В. Системный подход в педагогических исследованиях / Н.В. Кузьмина // Методология педагогических исследований/ Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980. – С. 82-117.
16. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: МГФ «Знание», 1996. – 312 с.
17. Маркова, С. М. Проектирование педагогического процесса на технологической основе / С. М. Маркова, С. А. Цыплакова // Вестник Мининского университета. – 2014. №3 (7) – URL: http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/room-3-7-2014
18. Марон, А.Е. Андроогический подход к построению технологий обучения взрослых / А.Е. Марон, С.А. Филин // Человек и образование. – 2006. - № 6. – С. 10- 14.
19. 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.
20. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998.
21. Платонов, К.К. Профессиография – ее значение и методы работы / К.К. Платонов // Социальный труд. – 1971.- № 1. – С. 74-79.
22. Прикот, О.Г. О критериальных основаниях полипарадигмальной педагогики / О.Г. Прикот // Образование в изменяющемся мире: Сб. материалов конф., под ред. О.Г. Прикот. – СПб., 1999. – С. 41-44.
23. Садовский, В.Н. Смена парадигм системного мышления / В.Н. Садовский // Системные исследования. Ежегодник – М.: Эдиториал УРСС, 1996. – С. 64-78.
24. Субетто, А.И. Системогенетика образования, образовательные циклы и образовательное общество в XXI веке / А.И. Субетто // Академия тринитаризма; [Электронный ресурс]. URL: [www.trinitas.ru / rus / doc / 0016 / 001b / 00161276. htm](http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001b/00161276.htm).
25. Хуторской, А.В. Деятельность как содержание образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. - № 8. – с. 107 – 114.
26. Уман, А.И. Учебные задания и процесс обучения. – М.: Педагогика, 1989.
27. Урсул, А.Д. Модель опережающего образования и переход России к устойчивому развитию/А.Д Урсул.- М.: ВИНТИ, 1996.
28. Якиманская, И.С. Основы личностно ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 220 с.

© Картавых М.А., Прохорова И.В., Агеева Е.Л., 2015