

УДК 378.147.88

ИНТЕРНАТУРА КАК АЛЬТЕРНАТИВНАЯ ФОРМА ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Фурьева Т.В.

ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Красноярск, e-mail: tat.fur130@mail.ru

Раскрыта сущность социальной интернатуры как особой формы практического обучения будущих специалистов социальной сферы, сделан сравнительный анализ различных подходов в педагогическом и социальном профессиональном образовании в контексте Болонского процесса, определен главный образовательный результат как субъективная позиция студента, обоснованы условия организации интернатуры в русле идеи открытости высшей школы и необходимости соотнесения профессиональных и образовательных стандартов

Ключевые слова: социальная интернатура, практическое обучение, открытое профессиональное социальное образование, профессиональные стандарты, условия организации социальной интернатуры

INTERNSHIP AS AN ALTERNATIVE FORM OF EXPERIENTIAL LEARNING BACHELORS OF SOCIAL SPHERE

Furaeva T.V.

Krasnoyarsk state pedagogical University. B.N. Astaf'eva, Krasnoyarsk, e-mail: tat.fur130@mail.ru

The essence of the social internship as a special form of practical training future professionals of the social sphere, the comparative analysis of different approaches in pedagogical and social education in the context of the Bologna process, identifies the main educational result as subjective position of a student, justified conditions for organizing internships in line with the openness of the higher school and the necessity of correlating the professional and educational standards.

Keywords: social internships, practical learning, open professional social education, professional standards, conditions of organization of social internship

В общепринятом смысле интернатура представляет собой институт со своими пространственно-временными, целевыми и содержательными характеристиками, в котором происходит практическое освоение профессиональных компетентностей выпускниками вузов, в основном, медицинских. Современное распространение этой формы последипломного образования на педагогические специальности бакалаврского уровня также сохраняет в значительной части факт наличия у интернов вузовского диплома бакалавра педагогического или психолого-педагогического направления. В основном, в современных экспериментах по реализации модели практической подготовки педагогов в условиях двухуровневой системы подготовки интернатура выполняет задачу формирования профессиональных компетенций специалиста для самостоятельной практической деятельности вне вуза. В частности, в эксперименте по созданию концепции и программы деятельности интернатуры в области педагогического и психолого-педагогического образования, организованного группой коллег из Московского городского педагогического университета под руководством Е.Н. Геворкян, акцент делается на непрерывности образования, преодолении оторванности вузовской бакалаврской образовательной программы от реальной профессиональной

деятельности и организации профессиональной адаптации молодых педагогов, их сопровождения со стороны педагогов-наставников [2].

В Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева главная идея обеспечения практической инновационной направленности профессиональной подготовки бакалавров педагогов и бакалавров социальной сферы заключается в интеграции стажерской практики (интернатуры) в образовательный процесс вуза. Интерны не имеют законченного высшего образования. Интернатура выступает как особая форма годичной практики (четвертый год бакалавриата) с индивидуальным образовательным маршрутом, предполагающим не только включение студентов в решение актуальных проблем, но и практико-ориентированное преподавание обычных вузовских курсов в пространстве образовательного или социального учреждения.

В целом, поиски вузовских преподавателей по усилению практической направленности вузовского образовательного процесса в нашей стране ведутся в двух направлениях: по типу послевузовского и внутривузовского образования. Послевузовский тип очень схож с опытом педагогического и социального образования в европейских странах, известном, например, в Германии как двухфазное образова-

ние. Для получения полноценного диплома, дающего право на занятие должности, выпускники университетов или высших профессиональных школ должны после окончания вуза и сдачи теоретического государственного экзамена пройти 18-месячную стажировку-референдарият в специальных семинариях. Выпускник вуза имеет возможность работать в школе в качестве стажера и одновременно изучать методические и педагогические дисциплины технологического плана с целью после окончания референдарията сдать второй государственный практический экзамен на должность. В 70-е гг. была сделана попытка отказа от двухфазного образования и перехода на однофазное, т.е. попытка интеграции теоретического и практического компонента профессионального педагогического образования в рамках вуза. Однако эта попытка осталась экспериментом и сохранилась только в одном университете – Бременском. В целом, немецкая система профессиональной подготовки учителей сохранила две содержательно и структурно разные фазы. Она осуществляется в двух разных типах сред: образовательной и профессиональной, слабо связанных друг с другом. Однако сокращение сроков обучения (у нас с пяти до четырех лет, в европейских странах с четырех до трех лет) значительно снизило возможности практического обучения в вузовский период и актуализировало новые поиски.

Специфика практического обучения бакалавра для социальной сферы в немецких университетах заключается в сохранении такого важного условия как сдача государственного теоретического экзамена после двух лет обучения. Вместе с тем произошли изменения в характере организации второй фазы профессионального социального образования, которые сводятся к тому, что вуз взял на себя ответственность за прохождение практического обучения (в современной терминологии, профессиональной практики или «год признания диплома» своих выпускников). Ранее, еще в 90-е гг., XX вв., вторая фаза практического обучения была полностью отделена от вуза. В настоящее время связь вуза с работодателем артикулируется как важный принцип организации профессионального социального образования [1].

Социальное учреждение, с которым вуз заключил договор, обязано по истечению первых шести месяцев предоставить отчет-оценивание результатов и отношения практиканта к своему практическому обучению. Вторая оценка со стороны учреждения и отчет о практике студента должны иметь ме-

сто за четыре месяца до заключительного коллоквиума. Успешное участие в последнем, а также позитивные оценки практики, участие в вузовских семинарах и отчет могут служить основанием для государственного признания раннее сданного экзамена и получения выпускником права работать в должности социального работника или социального педагога. Следует также отметить, что вуз предлагает практиканту семинары-погружения, блочные семинары, которые тот обязан посетить в течение года. Общая продолжительность обучения в аудиториях составляет 15-20 дней по шесть академических часов каждый [8, 9].

Начиная с XXI века, вузовская практика профессиональной подготовки бакалавров по социальной работе (выпускники немецких вузов получают диплом «бакалавра искусств, профиль «Социальная работа») 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 так называемых дуальных учебных курсов, изучение которых и участие в реальной профессиональной деятельности меняются в трехмесячном ритме. Дуальную систему профессиональной подготовки предлагают, в основном, средние профессиональные учебные заведения (профессиональные академии). Вместе с тем следует отметить постоянно нарастающую тенденцию введения дуальных или интегрированных профессионально-образовательных программ в высших профессиональных школах Германии [9].

В целом анализ результатов специальных исследований содержания и организации профессионального социального образования в нашей стране и за рубежом свидетельствует о значительной актуализации идей открытости, социального партнерства, корпоративности, сетевого взаимодействия (Б. Бёресон, Г.Б. Хасанова, Т.В. Черникова, И.Н. Закатова, Галагузова М.А., Галагузов А.Н., А.А. Вербицкий, Кашпирева Т.Б., Фокин И.В., Т.В. Фуряева и др.). Вуз превращается в открытую образовательную систему, сближается с реальной социальной практикой и становится влиятельной силой региона. О серьезных структурных изменениях внутри системы профессионального образования заявлено в национальной программе развития образования к 2020 г. При этом четко обозначено, что «система образования не может быть переведена в новое качество без учета интересов трех основных субъектов:

учащихся и их семей, профессионального сообщества преподавателей и работодателей» [3, с.17]. И далее называется главный принцип придания профессиональному образованию инновационного характера – принцип открытости. Он заключается прежде всего в интеграции образовательных программ с реальным производством, в организации обучения одновременно в вузе и в партнерской организации (кампании), в уменьшении количества «герметичных» учебных заведений, в росте количества преподавателей совместителей- практиков из разных сфер, в усилении исследовательской компоненты преподавательской деятельности в вузе [6].

Наряду с формированием нормативно-правовой базы для нового типа взаимодействия образовательных учреждений с рынком социального профессионального труда, имеет место усиление «прозрачности» информационных потоков о ситуации на рынке труда и образовательных услуг, широкое информирование населения о профессиональной и квалификационной структуре спроса, прогнозе основных макроэкономических показателей рынка труда, проблемах трудоустройства выпускников, рейтинге образовательных учреждений и т.д. Немаловажным фактором является оптимизация государственной налоговой политики, нацеливающей управление, социальные учреждения автономного типа на проведение активных программ по переподготовке и повышению квалификации своих кадров. Создаются специальные программы взаимодействия, предполагающие создание перечня профессий, требующихся на местном рынке труда; корректировку содержания образовательных программ, путем совместного рецензирования их с участием работодателей; проведение тематических, специализированных семинаров, конференций, выставок; приобретение и организация заказов на необходимую методическую литературу и др. Вышеперечисленные формы преодоления дистанции между образовательным и профессиональным мирами имеет особое значение для повышения квалификации работающих практиков. Однако, когда речь идет о профессиональном базовом высшем образовании, то здесь тенденция к инструментализации, к ответам на вызовы времени находит свое отражение в ориентации содержания на квалификационные характеристики искомой профессии с опорой на единую национальную рамку квалификаций. Последняя, а также профессиональный и образовательный стандарт составляют единую национальную систему квалификаций [4].

Наибольшую актуальность в настоящее время представляет собой соотнесение образовательных стандартов, образовательных программ с новыми профессиональными стандартами в социальной сфере. Так, в декабре 2013 года были утверждены и зарегистрированы в Минюсте восемь профессиональных стандартов: специалиста по социальной работе, руководителя организации социального обслуживания, специалиста органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних, специалиста по реабилитационной работе в социальной сфере, психолога в социальной сфере, специалиста по работе с семьей, руководителя учреждения медико-социальной экспертизы, специалиста по медико-социальной экспертизе.

Базовым компонентом в профессиональном стандарте и разрабатываемых в соответствии с ними модульных программах являются конкретные компетенции, соотнесенные с трудовыми функциями, которые называют профессиональные. Кроме них выделяют еще надпрофессиональные, относятся к социальным и личностным характеристикам будущего специалиста в социальной сфере. Мы фиксируем их под понятием субъектная позиция. Она выступает в качестве образовательного результата практико-ориентированного профессионального социального образования и означает отношение студента к собственному образованию и будущей профессиональной деятельности, его умения и готовность к проектированию, коммуникативные способности, проявление креативности как стиля поведения, навигационную способность (понимание себя, проектирование образа своего будущего, способность к самоопределению), способность к инновациям в социокультурной сфере [7].

Проблематика практического обучения получила значительное развитие в современных психолого-педагогических исследованиях (Е.И. Холостова, В.Л. Симанович Н.П. Клушина, О.В. Солодянкина, Т.В. Перова). Опираясь на имеющиеся исследования, под практическим обучением типа интернатуры мы понимаем единый учебно-профессиональный цикл вузовского образования, базирующийся на принципах открытости, диалогичности, событийности, рефлексивности, полисубъектности, проектности, который предполагает не только активное разноуровневое включение студентов профессиональную реальность, но и ее конструирование совместно с работодателем в пространстве инновационного социального

учреждения. В основе практического обучения лежит практическое знание, которое обладает такими специфическими характеристиками, как целостность, нерасчлененность, «жизненный формат», смысловая наполненность, контекстность.

Неоднократно в трудах теоретиков и практиков профессионального образования (А.П. Беляева, А.А. Вербицкого, С.М. Годника, Л.В. Голуб, Н.И. Думченко, М.В. Кларина, М.И. Махмутова, В.Г. Онушкина, А.Г. Соколова, А.Д. Федотова, В.М. Филиппова и др.) подчеркивается недостаточность актуализации потенциала практического обучения в сравнении с теоретическим. Эта проблема особо обостряется в связи со значительным сокращением удельного веса практического обучения новых образовательных программ, разработанных на основе Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) III поколения. Объем практического обучения будущих специалистов по социальной работе в отечественных вузах 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. В настоящее время в связи с массовым переходом на бакалавриат в нашей стране также происходит концентрация всего учебного времени, отводимого на разные виды практики, на один промежуток. В предлагаемой нами модели практического обучения типа интернатуры речь идет о концентрации основных видов практик на последний год обучения в вузе и его организацию в разных пространствах в рамках единой модульной программы при инструментальном сопровождении со стороны выпускающей кафедры с ориентацией на участие интернов в разных видах профессиональной деятельности, выполнении ими разных типов заданий и представлением выпускной квалификационной работы с учетом специфики определенного социального учреждения.

Наше представление о практическом обучении, которое мы называем интернатурой, содержательно и организационно тесным образом связано с вузовским обучением. Интернаттура в нашей опытно-экспериментальной работе, которую ведет кафедра социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева в рамках бакалаврских образовательных программ, понимается как

поэтапное погружение студентов в инновативную профессиональную социальную реальность, т.е. организация разной степени «встречи» с ней интерна: наблюдение, феноменологическое описание происходящего, понимание его контекстов, объяснение причинно-следственных связей, функционально-ролевое участие с разной степенью инициативности и самостоятельности. В качестве педагогических условий организации практического обучения типа 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). Компетенотно-ориентированные модули должны быть 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 социальных учреждений разного типа: центры социального обслуживания населения, социально-реабилитационные центры разной направленности, дома-интернаты для пожилых и детей-сирот с умственной отсталостью и др., в рамках проектов, развивающих новые подходы, технологии социального взаимодействия с клиентом с целью дальнейшего успешного трудоустройства, профессионального и личностного самоопределения будущих бакалавров.

В целом, проведенный анализ психолого-педагогических исследований проблемы

практического обучения, а также инновативного вузовского опыта профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы в разных странах свидетельствует о значительных изменениях в характере вузовского образования, а также об активных поисках новых путей профессионализации высшей школы.

Список литературы

1. Аветисян, Т.В. Основные направления развития системы образования социальных работников: исследование зарубежного опыта [Текст] / Т.В. Аветисян // Вестник Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина – 2010. – С.34-43.
2. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н. Интернаттура как форма организации последипломной практики в системе высшего профессионального образования / Вестник Московского городского педагогического университета, серия «Педагогика и психология», 2013, № 2 (24), с.32-43.
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751) (извлечения).
4. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Профессиональные стандарты: принципы формирования, назначение и структура. Методическое пособие. – М.: АНО Центр ИРПО, 2011. – 100 с.
5. Педагогическая интернаттура в действии: учебное пособие / под общ ред. Ю.Ю. Бочаровой, Н.В. Пилипчевской. – Красноярск: Краснояр. гос. пед ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. – 210 с.
6. Переход к открытому образовательному пространству [Текст] / Ч 2: Типологизация образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск: Томский государственный университет, 2009. – 448 с.
7. Фуряева, Т.В., Фуряев Е.А. Практико-ориентированное профессиональное социальное образование: сетевой дискурс [Текст] / Т.В. Фуряева, Е.А. Фуряев // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. – №3(25). – С.66-71.
8. Bachelorstudiengang. Soziale Arbeit. Studienjahrgang 2012-1013. Modulhandbuch. Hochschule Coburg, 2013 – 27 s.
9. Informationen zur Praxisausbildung an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Bern, 2011, 45 s.
10. Modulhandbuch Wintersemester 2013/2014/ Studiengang «Soziale Arbeit» (Bachelor of Arts) Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften. Fakultät für soziale Arbeit. Wolfenbüttel/Braunschweig, 2014. – 89 s.