

Таблица 1

Унифицированная рейтинговая шкала (рекомендации по распределению баллов)

Для дисциплин, имеющих цикл лабораторных работ и итоговой аттестацией которых является экзамен			
N/N	Вид самостоятельной работы и контроля	Рекомендуемые баллы	
		1 вар	2 вар
1	<b>Лекции</b> (посещение, выборочный контроль подготовки к лекциям, конспектирование материала, выделенного на самостоятельную проработку и т.д.)	10	10
2	<b>Лабораторные работы</b> (выполнение, контроль подготовки к работам и т.д.)	18	15
6	<b>Защита лабораторных работ</b> (проверка оформления, контроль теоретического материала и полученных практических навыков)	40	30
7	Аудиторные контрольные работы	10	20
10	<b>Творческое задание</b> (научно-исследовательская работа, наладка новой лабораторной работы, реферат по заданной теме и т.д.)	22	25
<b>Итого</b>		100	100
Для дисциплин, имеющих цикл лабораторных работ и итоговой аттестацией которых является зачет			
N/N	Вид самостоятельной работы и контроля	Рекомендуемые баллы	
		1 вар	2 вар
1	<b>Лекции</b> (посещение, выборочный контроль подготовки к лекциям, конспектирование материала, выделенного на самостоятельную проработку и т.д.)	10	10
2	<b>Лабораторные работы</b> (выполнение, контроль подготовки к работам и т.д.)	18	15
6	<b>Защита лабораторных работ</b> (проверка оформления, контроль теоретического материала и полученных практических навыков)	40	30
7	Аудиторные контрольные работы	10	20
11	Зачет	22	25
<b>Итого</b>		100	100

На изучение дисциплины «Химия», как общеобразовательного предмета, в техническом университете отводится 150 часов. Из них 36 часов на лекции и 36 часов на лабораторные занятия, остальное время для самостоятельной работы студентов по дисциплине, итоговой аттестацией является экзамен.

Логика изучения материала по дисциплине «Химия» должна быть следующей. Весь курс разбит на завершённые модули по темам, которые включают обязательно теоретический материал (лекционные занятия), практические занятия по данной теме (лабораторные работы, тренинги), закрепление теоретических и практических зна-

ний (индивидуальные домашние задания) и по окончании изучения темы – индивидуальный контроль (тесты в качестве эталонов сравнения).

На основании планирования составляются планы-графики работы по дисциплине для студентов, которые выдаются им в начале семестра. В плане-графике распределены часы самостоятельной работы и указаны контрольные мероприятия, баллы и сроки их выполнения. Все контрольные мероприятия должны выполняться в сроки, предусмотренные планом-графиком, при этом преподаватель оценивает индивидуально работу каждого студента соответствующим количеством баллов, зависящим от объема,

качества выполненной работы и максимальной оценки данного этапа. Студент, пропустивший контрольное мероприятие по уважительной причине, имеет право на его повторное выполнение в течение семестра по графику, определенному заведующим кафедрой. Студент, по неуважительной причине пропустивший контрольное мероприятие, получает за него ноль баллов.

При составлении плана-графика учитывается равномерная загрузка студента самостоятельной работой в течение семестра. План-график составляется в электронной форме для работы АСУ «Рейтинг» и для работы студентов. Составленный план-график является обязательным компонентом учебно-методического комплекса дисциплины, разрабатываемого преподавателем и размещённого на сайте университета [9].

План-график учебного процесса имеет следующие преимущества: помогает студенту планировать учебный процесс; является основой контроля деятельности преподавателя со стороны студентов и кафедры, что способствует повышению его ответственности; формирует основания для критической самооценки и пересмотра своей деятельности преподавателями.

Для осуществления рейтинговой системы контроля и оценки качества обучения студентов использовалась существующая в вузе АСУ «Рейтинг».

По каждой теме курса химии осуществляется контроль с помощью специального теста. Важнейшим вопросом процесса реализации рейтинговой системы оценки является создание таких тестов по каждой изучаемой теме курса, т. к. каждая специальность имеет свои особенности, то стандартных тестов для всех специальностей не существует, их нужно создавать преподавателю или методическому совету кафедры.

Подробно методика создания тестов представлена в работе «Тестирование как метод контроля учебных достижений студентов технического университета» [8].

**Выводы.** Выполненное исследование по изучению влияния рейтинговой системы оценки на качество подготовки студентов технического университета по дисциплине «Химия» показало, что внедрение в образовательный процесс предложенной методики построения рейтинга способствует повышению мотивации и качества естественнонаучной подготовки обучающихся.

#### Список литературы

1. Аванесов В.И. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В.И. Аванесов. М.: Исследовательский центр, 1989. 192 с.
2. Архангельский С.И. Теоретические основы научной организации учебного процесса / С.И. Архангельский. М.: Знание, 1975. 41 с.
3. Гузев В.В. Как построить рейтинговую систему оценки // Школьные технологии. 1996. №6. С. 53-63.
4. Ершова О.В. Модель рейтинговой системы оценки качества образования студентов технического университета // Вестник Башкирского университета. 2009.
5. Чупрова Л.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в условиях реформирования системы высшего профессионального образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5-2. С. 167-170.
6. Чупрова Л.В. Сущность образовательного процесса в вузе с позиций социального и психолого-педагогического знания // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2011. № 41. С. 47-49.
7. Чупрова Л.В., Ершова О.В. Рейтинговая система оценки качества образования как фактор развития творческой активности студентов // Интернет – журнал «Науковедение». 2013. № 4 (17). С. 73.
8. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Тестирование как метод контроля учебных достижений студентов технического университета // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: [www.science-education.ru/117-13669](http://www.science-education.ru/117-13669) (дата обращения: 26.11.2014).
9. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Учебно-методический комплекс как средство активизации самостоятельной работы студентов технического университета // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5; URL: [www.science-education.ru/119-14467](http://www.science-education.ru/119-14467) (дата обращения: 03.12.2014).

УДК 378.1

## ИНТЕГРИРОВАННАЯ КЛИНИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Картавых М.А., Прохорова И.В.**

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

Компетентностная ориентация современного педагогического образования обуславливает усиление внимания к категории учебно-профессиональной деятельности и различным видам практик. Клиническая практика будущих педагогов рассматривается в качестве составляющей образовательной платформы качества педагогического образования. В статье обоснована перспективная модель интегрированной клинической практики в педагогическом образовании и охарактеризованы ее научно-методологический и организационно-технологический аспекты. Научно-методологический фундамент перспективной модели клинической практики в профессионально-педагогическом образовании составили стратегические идеи, ведущие подходы, основополагающие принципы и функции. Организационно-технологический аспект и представлен единством целевого, содержательного, процессуального, технологического и рефлексивно-оценочного компонентов.

**Ключевые слова:** Интегрированная клиническая практика, педагогическое образование, профессионально-педагогическая компетентность, перспективная модель интегрированной клинической практики будущих педагогов

## THE INTEGRATED CLINICAL PRACTICE AS THE COMPONENT EDUCATIONAL PLATFORM OF QUALITY PEDAGOGICAL EDUCATIONS

**Kartavykh M.A., Prokhorova I.V.**

*Nizhny Novgorod state pedagogical University  
Nizhny Novgorod state pedagogical University them. K. Minin», Nizhny Novgorod, Russia,  
(603950, Nizhny Novgorod, Ulyanov street, D. 1), e-mail: mkartavykh@rambler.ru*

Competence orientation of modern teacher education causes increased attention to the category of educational activity and different types of practices. Clinical practice of future teachers is considered as part of the educational quality of teacher education platform. In the article the promising model of integrated clinical practice in teacher education and characterized its scientific and methodological, organizational and technological aspects. Scientific and methodological foundation for a promising model of clinical practice in vocational teacher education amounted to strategic ideas leading approaches the fundamental principles and functions. Organizational and technological aspects of the target and represented unity, meaningful, procedural, technological and reflective-evaluative components.

**Keywords:** integrated clinical practice, teacher education, professional and pedagogical competence, promising model of integrated clinical practice of future teachers

Динамизм социокультурного развития, усиление процессов глобализации, гуманизации, демократизации привели к тому, что исторически сложившаяся система традиционной профессиональной подготовки учителя на основе постоянства его структуры и содержания, уже не отвечает современным запросам личности, общества и государства.

Легитимность социальный заказ приобрел в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», определившим необходимость владения будущими бакалаврами и магистрами профессионально-педагогической компетентностью. Данное обстоятельство определило необходимость поиска и реализации инновационных стратегий развития системы современного педагогического образования, подразумевая подходы и варианты его орга-

низации, использование адекватных ресурсов, обеспечивающих его высокое качество [6, с. 133].

Стратегической линией развития современного педагогического образования выступают идеи опережающего образования (Б.Д. Бим-Бад, Б.С. Гершунский, А.Д. Урсул), его компетентностной направленности (В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.Д. Фрумин) и практической ориентации (С.И. Архангельский, М.А. Данилов).

Переход к опережающему компетентностно-ориентированному педагогическому образованию предполагает изменение ориентации учебного процесса с поверхностной «энциклопедичности» содержания, фактологичности, знакомства с образцами прошлого педагогического опыта на активную профессиональную социализацию, освоение инновационных способов педагогической деятельности, личностно-профессиональное становление.

Реализация обозначенных идей подразумевает погружение студента – будущего педагога в профессиональную среду, что предоставляет ему возможность «опережающего моделирования реальности» [7, с. 115] и позволяет быстро и успешно адаптироваться к динамичным условиям профессионально-педагогической деятельности. Происходит «размытие» временной границы между учебной и профессиональной деятельностью и превращение ее в учебно-профессиональную деятельность (А.А. Вербицкий, Н.А. Подымов, Л.С. Подымова, А.В. Репринцев), которая предполагает не только освоение студентом специальных знаний и умений, но и особого культурного слоя, важнейшим элементом которого является сам педагог.

Сохраняя классические академические традиции в виде учебных и производственных практик, в высшее образование проникают инновационные идеи вариативности, что позволяет усилить практическую ориентацию профессионально-педагогического образования.

В качестве инновационного инструментария развития профессионально-педагогической компетентности студентов нами предлагается клиническая практика. Она рассматривается нами, как системная учебно-профессиональная деятельность студентов, организуемая в образовательном учреждении на протяжении всего процесса обучения в вузе и направленная на решение актуальных конкретно-практических задач школы. Для решения обозначенной проблемы разработана и обоснована в научно-методологическом и организационно-технологическом аспектах перспективная модель интегрированной клинической практики будущих педагогов.

Научно-методологический фундамент перспективной модели интегрированной клинической практики в профессионально-педагогическом образовании составили стратегические идеи, ведущие подходы, основополагающие принципы и функции. Стержневой методологической линией перспективной модели клинической практики выступают идеи опережающего образования и двойного опережения профессионально-педагогического образования (Г.А. Бордовский). Разработка перспективной модели клинической практики осуществлена на основе общефилософской методологии системного подхода (И.В. Блауберг, М.С. Каган, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин) и ее педагогической интерпретации (В.И. За-

гвязинский, Н.В. Кузьмина, О.Г. Прикот); личностно-деятельностного, компетентностного, контекстного, профессиографического, клинического подходов.

В качестве основополагающих принципов определены:

1. Соответствие содержания интегрированной клинической практики международным и национально-государственным тенденциям социокультурного и экономического развития, личностным притязаниям студентов в своей будущей профессионально-педагогической деятельности.

2. Ориентация содержания интегрированной клинической практики на решение учебно-профессиональных конкретно-практических задач, реализующих существенные характеристики бакалавриата и магистратуры, как уровней высшего профессионально-педагогического образования.

3. Единство профессионально-трудо-вой социализации, профессиональной подготовки, развития необходимых личностно-профессиональных качеств педагога и выработки индивидуального стиля профессионального поведения.

В русле обозначенных идей, подходов и принципов определены следующие основные функции перспективной модели интегрированной клинической практики в профессионально-педагогическом образовании:

1. Аксиологическая функция находит выражение в осознании студентами общественных и государственных потребностей в высококвалифицированных педагогах, готовых и способных к эффективной образовательной деятельности.

2. Теоретико-мировоззренческая функция выполняется через формирование целостной картины динамичного мира, сохранение устойчивости которого зависит от уровня развития образования.

3. Операционно-исполнительская функция реализуется в готовности и способности студента осуществлять аналитико-рефлексивную, конструктивно-прогностическую, организационную, информационно-оценочную, коррекционно-регулирующую педагогическую деятельность в условиях образовательной организации.

4. Рефлексивно-оценочная функция обеспечивает рефлексию общих итогов, служит основанием корректировочных процедур, реализуется через анализ, оценку и самооценку студентами собственных достижений, имеющих форму профессионально-педагогической компетентности.

Конструирование перспективной модели интегрированной клинической практики в профессионально-педагогическом образовании осуществлено с учетом внешних факторов: ценностей постиндустриального общества, социально-экономических условий, современных парадигм развития профессионального образования, а также социальных и личностных потребностей, формирующих ценностно-целевые, структурно-содержательные, процессуально-технологические ее стороны. Перспективная модель представляет собой не статическую конструкцию, она обладает динамикой, в рамках которой развивается педагогический процесс. Исходя из этого, созданная перспективная модель интегрированной клинической практики обладает целостностью, целенаправленностью, функциональной структурированностью. Функциональная структура интегрированной клинической практики раскрывается в организационно-технологическом аспекте и представлена единством целевого, содержательного, процессуального, технологического и рефлексивно-оценочного компонентов.

Целевой компонент имеет стратегическое значение, объединяет совокупность мотивационных факторов и целевую установку интегрированной клинической практики. Общественно-государственные потребности в высококвалифицированных педагогах, готовых и способных к эффективной профессиональной деятельности, а также личностные притязания студентов в успешности, проявляющиеся в социальной престижности собственной профессиональной деятельности, возможности карьерного роста и получении материальной выгоды, образуют систему внешних мотивов. Восприятие и понимание студентами общественно значимых (просоциальных) и личностных мотивов приводит к убежденности в целесообразности и личностной значимости профессионально-педагогической деятельности, способствуя возникновению внутренней мотивации и формированию целевой установки.

Содержательный компонент интегрированной клинической практики рассматривается в единстве дисциплинарного (фундаментального) и проблемного уровней организации содержания профессионально-педагогического образования. Дисциплинарный уровень объединяет систему психолого-педагогических и профильных знаний и представлен эмпирическим, абстрактно-концептуальным и теоретическим уровнями

познания. Проблемный уровень сопряжен с функциональной интеграцией содержания вокруг реальных психолого-педагогических проблем, составляющих предметное поле профессионально-педагогической деятельности. Отсутствие «шаблонных» решений, необходимость разработки оригинальных способов решения конкретно-практических педагогических задач, обеспечивают развитие субъектного опыта будущего педагога и индивидуального стиля его профессионального поведения.

Стратегическим ориентиром при конструировании процессуального компонента интегрированной клинической практики определена идея цикличности образовательного процесса (А.М. Данилов, Л.Я. Зорина, А.Е. Марон, П.И. Пидкасистый). Интегрированная клиническая практика рассматривается нами как составляющая целостного образовательного процесса в рамках направления «Педагогическое образование», обеспечивающая его необходимое качество. Данный вид практики, как инновационный педагогический феномен, представляет собой многомерный механизм развертывания взаимоотношений в процессе выполнения различных видов деятельности между субъектами образовательного процесса – студентами, учащимися и их родителями, преподавателями вуза, педагогами школ. Такой механизм порождает взаимопонимание, самосознание участников образовательного процесса, корреляционные изменения обучающихся от количественных приращений в виде освоенного содержания педагогического образования к качественным личностным преобразованиям. Интегрированная клиническая практика сконструирована на основе итеративной схемы (М.А. Картавых) и включает три ключевые цикла (психолого-педагогический, предметно-методический, предквалификационный (комплексный)), развитие которых подчинено фазовой логике с превалированием в них проектной деятельности.

Итеративность интегрированной клинической практики обнаруживается в постоянной воспроизводимости циклов практики на уровнях бакалавриата и магистратуры; в проявлении фаз отдельных циклов практики, конкретной профессионально-педагогической ситуации с непрерывным тестированием, анализом и корректировкой полученных микрорезультатов. Итеративность цикла позволяет тестировать, анализировать и детализировать процесс интегрированной клинической практики студентов.

Итеративность данного процесса проявляется и в многократном решении студентами учебно-профессиональных педагогических задач с обязательным усложнением их условий, требующих применения как освоенного содержания педагогического образования, так и творческого поиска.

Предполагается причинно-следственная зависимость фаз развития каждого цикла практики: инициативы и перспективы; проектирования; внедрения; рефлексии и оценки результата. Начало каждой фазы рассматривается как логическое следствие предшествующей, а ее завершение – причиной возникновения следующей. Итогом каждой фазы цикла интегрированной клинической практики является микрорезультат обучения (меньший фрагмент функциональности) [5, с. 247] в виде отдельных видов педагогической деятельности. Каждая фаза напоминает «цикл в миниатюре» с определением целевых установок, освоением профессионально-педагогического содержания, решением определенного типа учебно-профессиональных задач и обязательной рефлексией и диагностикой микрорезультата.

Фаза инициативы и перспективы является стартовой, представляет собой первый шаг в цикле, сопровождается внутренним побуждением студентов к педагогической деятельности. Обеспечивается мотивацией, проблематизацией, целеполаганием, коммуникацией, рефлексией. В качестве механизма, запускающего весь циклический процесс «вхождения» студента в педагогическую профессию, выступает мотивация, в процессе которой студентами осознается общественно-государственная значимость образования для достижения устойчивого развития. В результате студентами формулируется и осознается проблема в виде противоречия между пониманием личностной значимости профессионально-педагогической деятельности и некомпетентностью в этой сфере. Происходит «сдвиг мотива на цель» и осознается перспектива достижения профессионально-педагогической компетентности.

Проявление итеративности в фазе инициативы и перспективы связано с рефлексией. В результате рефлексивного анализа после прохождения обозначенной фазы студент может ответить на вопросы: «знаю, готов и способен объяснить: зачем мне необходимо педагогическое образование и что нужно для достижения поставленной цели».

Акцент в фазе проектирования смещен на информационно-познавательную, когнитивную, практико-ориентированную, коммуникативную и рефлексивную виды деятельности. Информационно-познавательная деятельность предполагает умения студентов самостоятельно осуществлять свободный поиск, анализ, интерпретацию, систематизацию, критическую оценку педагогической информации; использовать полученную информацию при планировании и реализации своей учебно-профессиональной деятельности в зависимости от заказа образовательного учреждения; готовность и способность пользоваться различными электронными образовательными ресурсами.

Когнитивная деятельность составляет основу профессионально-педагогической компетентности, в сферу которой входят специальные теоретические и прикладные знания и умения, необходимые для научно-обоснованного разрешения психолого-педагогических проблем.

В результате рефлексивного анализа учебно-профессиональной деятельности в фазе проектирования студент способен ответить на вопрос: «знаю, готов и способен объяснить и продемонстрировать, что и как делать при разрешении педагогической ситуации».

Фаза внедрения связана с самостоятельной активностью, инициативностью, ответственностью студентов, разнообразной коммуникацией, рефлексией. Специфика учебно-профессиональной деятельности в фазе внедрения заключается в высокой степени творчества, гибкости мышления при освоении студентами содержания профессионально-педагогического, обладающего плюралистичностью, имитирующего ситуации реальной образовательной деятельности. Приоритет отдан практико-ориентированной, коммуникативной и рефлексивной видам деятельности. Содержательное наполнение практико-ориентированной деятельности связано с прогнозированием развития педагогических ситуаций, проектированием и внедрением образовательных программ. Коммуникативная деятельность пронизывает весь цикл, но в фазе внедрения ей придается особое значение. Этот вид деятельности предполагает вступление студентов в межличностное взаимодействие, способствующее развитию значимых личностно-профессиональных качеств.

Фаза рефлексии и оценки результатов сопровождается мониторинговыми исследованиями, комплексным итеративным тестированием, составлением экспертных

заклучений руководителями практики от организации, проведением студентами рефлексии для определения успешности педагогической деятельности в текущем цикле.

Технологический компонент представлен проблемным обучением, реализующимся через решение студентами учебно-профессиональных задач, имеющих конкретно-практический характер. Они представляют собой описание реальной педагогической ситуации, сложившейся в данной образовательной организации. Задачи формулируются для студентов в виде технического задания и выступают в качестве основного источника профессионально-педагогической информации, обладают проблемностью, альтернативностью и принципиальным отсутствием единственно правильного варианта решения. Работа студентов над задачей имеет характер проектной деятельности, результаты которой могут быть положены в основу курсового и дипломного проектирования.

Рефлексивно-оценочный компонент позволяет оценить и осознать образовательные результаты в виде профессионально-педагогической компетентности с помощью современного диагностического инструментария.

Результаты апробации перспективной модели интегрированных клинических практик в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Мини-

на позволяют говорить об эффективности выбранных научно-методологических и организационно-технологических оснований и проектировать новые образцы практического опыта в условиях обеспечения оптимальных путей продуктивного педагогического взаимодействия.

#### Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. Опережающее образование: теория и практика / Б.Н. Бим-Бад // Советская педагогика. 1998. № 8. С. 51-58.
2. Картавых, М.А. Стратегия высшего профессионального образования студентов в области экологического менеджмента и аудита: монография / М.А. Картавых. Н. Новгород: НГПУ, 2011.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Родионовой, А.П. Тряпицкой. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
4. 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.
5. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998.
6. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие / В.В. Сериков. М.: Академия, 2008.
7. Урсул, А.Д. Модель опережающего образования и переход России к устойчивому развитию / А.Д. Урсул. М.: ВИНТИ, 1996.