

деятельности студентов; знание и применение новых педагогических технологий обучения, максимально адаптируемых к специфике преподаваемого предмета; ориентация на связь теории и практики для развития активной профессиональной позиции и действенного мышления у будущих врачей; обеспечение обратной связи в обучении через различные виды контроля и самоконтроля.

Преподаватель медицинского вуза должен соизмерять свою деятельность с развитием науки, культуры, обязан расти вместе с духовным ростом современной молодежи

Важнейшими критериями мастерства преподавателя-медика являются готовность и потребность во взаимопонимании и сотрудничестве. Преподаватель медицинского вуза должен проявлять желание сотрудничать с коллегами, помогать друг другу, искать новое и радоваться успехам своих коллег. Готовность и потребность в сотрудничестве характеризуется такими признаками: знанием психологии и особенностей своих коллег по работе, включая средний и младший медицинский персонал; умением вести дискуссию, вырабатывать удовлетворяющие и одобренные всеми коллегами позиции в общем деле; способностью находить и использовать сторонников в выполняемом каком-либо исследовании; умением использовать опыт и способности своих коллег для решения задач обучения и воспитания студентов.

Активная реализация имеющихся условий для своего профессионального роста проявляется в следующих признаках: постоянные занятия преподавателя самообразованием, изучение новейшей литературы по специальности; участие в конференциях, форумах, симпозиумах по своей специальности, публикация статей; выступления на методологических семинарах, курсах повышения квалификации врачей; создание методических рекомендаций для студентов по самостоятельной работе для активизации их к самостоятельному подходу в будущей профессии врача.

Выводы: в современных условиях основные личностные характеристики преподавателя медицинского вуза охватывают совокупность требований к нему и как к члену общества, и как к ученому, и как к профессионалу, обучающему студентов, и как к творцу нового в специализированном своем деле.

Список литературы

1. Акмеология профессионального образования // Материалы II регион. науч.-практ. конф., 14-16 марта 2005 г., Екатеринбург. – Екатеринбург: РГППУ, 2005. – 275 с.
2. Деркач А.А., Зыбкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала: учебное пособие. – М.: РАГС, 2000. – 124 с.
3. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНАТОМИИ И ГИСТОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ НА БАЗЕ КАФЕДРЫ МОРФОЛОГИИ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА РНИМУ ИМЕНИ Н.И. ПИРОГОВА

Ботчей В.М., Рябов С.И., Федосеев В.А.,
Писцова Т.В.

*МБФ ГБОУ ВПО РНИМУ им. Н.И. Пирогова
Минздравсоцразвития России, Москва,
e-mail: bonik-do@yandex.ru*

Традиционно на кафедре морфологии медико-биологического факультета (МБФ) Российского национального исследовательского медицинского университета (РНИМУ) им. Н.И. Пирогова обучаются англо-говорящие студенты. В течение 1-го и 2-го курса иностранные студенты слушают лекции на английском языке, которые читают опытные и квалифицированные педагоги кафедры морфологии МБФ. Курс лекций по морфологии человека это симбиоз двух фундаментальных медицинских дисциплин – нормальной анатомии и гистологии человека, к которым добавляются материалы по эмбриологии и цитологии. Такая система обучения значительно сокращает время, затрачиваемое студентами на получение знаний по фундаментальным дисциплинам, а так же помогает им быстрее преодолеть период адаптации и социализации в русскоязычном обществе, не испытывая влияния языкового барьера. На практических занятиях студенты имеют возможность общения с преподавателем, как на английском, так и на русском языке, что значительно ускоряет и облегчает процессы изучения и запоминания, как специального предмета, так и русского языка. Учебная нагрузка распределена так, чтобы в течение недели студент регулярно с коротким интервалом посещал лекционные и практические занятия. Процесс обучения ориентирован на максимальное усвоение материала в условиях аудитории и оптимизацию последующей самостоятельной подготовки студента. Для изучения анатомии и гистологии на кафедре используется комплекс наглядных пособий: лекционный материал в мультимедийном варианте с устным комментарием лектора, секционный – в условиях анатомического зала, на макромоделях органов (объемных и плоских муляжах), гистологический – в виде слайдов, электроннограмм, микропрепаратов. Широко применяются методические материалы разработанные коллективом кафедры – схемы, таблицы, логические графы. В конце обучения каждый иностранный студент сдает итоговый экзамен на английском языке по анатомии и гистологии. Таким образом, на кафедре морфологии МБФ иностранные студенты без предварительной

языковой подготовки в комфортных условиях изучают две базовые медицинские дисциплины и параллельно с этим учат русский язык, для последующего обучения и практики на клинических кафедрах университета.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

¹Гребенюк И.И., ¹Чехова С.Э., ²Сурмачев Д.В.

¹*Нижегородский институт менеджмента
и бизнеса, Нижний Новгород;*

²*Нижегородский военный институт инженерных
войск, Кстово, e-mail: nqtu2008@ya.ru*

В статье рассматривается проблема проектирования образовательного процесса современного вуза в условиях реализации ФГОС ВПО. Особое внимание обращено на модульность как один из методологических ориентиров технологизации образовательного процесса.

Проблема проектирования образовательного процесса современного вуза как одного из наиболее трудоемких и ответственных видов деятельности преподавателя активно обсуждается профессиональным сообществом высшей школы России. Ее актуальность вызвана значительным усложнением организации образовательного процесса вуза.

Как показывает анализ методических рекомендаций УМО по различным направлениям подготовки бакалавриата, компетентностный подход привлек внимание профессионального сообщества вузов на ранее мало востребованные и часто критикуемые педагогические исследования. Компетентностный подход начал интегрировать исследовательские подходы к образованию и в частности к образовательному процессу вуза в единую систему. Вновь пристальное внимание обращено к проблемному обучению и его концептуальной идее, направленной на формирование познавательной самостоятельности учащихся, на развитие их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательных способностей обучающихся. Как известно, в основе организации проблемного обучения лежит личностно-деятельностный подход и приоритет поисковой учебно-познавательной деятельности. Обучение «деятельностью и в деятельности» в этой ситуации становится нормой для всех уровней подготовки (бакалавриат, магистратура, специалитет).

Наконец то обращено внимание: и на нетрадиционные формы проведения лекций, на которые в соответствии с ФГОС отведено не более 40% учебного времени, а это значит, что следует не только освоить методику преподавания лекций в таких формах, но и делать это так профессионально, чтобы не превышать отведенное на их проведение время; и на активные методы

обучения; и на образовательные технологии (особенно той их части, которая связана с имитацией квазипрофессиональной деятельности: неимитационные, неигровые технологии и методы; неимитационные, игровые технологии и методы; имитационные, неигровые технологии и методы; имитационные, игровые технологии и методы; комбинированные технологии и методы; технологии формирования научно-исследовательской деятельности студентов.); и на информационные технологии; и на разнообразные организационные формы воспитательной работы образовательных учреждений высшего профессионального образования [2–5].

Кроме того, вопрос как обучать, чтобы сформировать компетенции привел к технологическому подходу к образованию, который заявил о потребности в обобщающих данных о существующих психолого-педагогических концепциях и теориях организации образовательного процесса. Одним из методологических ориентиров технологизации образовательного процесса стала модульность. ФГОС ВПО предложил введение в вузах кредитно-модульной системы учета трудоемкости дисциплин, что в свою очередь потребовало подробного анализа модульного обучения как варианта организации проблемного обучения. В связи с этим, актуальной становится и более детальная разработка модульно-компетентностного подхода к организации образовательного процесса вуза.

В соответствии с трактовкой ФГОС существует двойное понимание модуля. В первом случае под модулем понимается блок дисциплин, которые образуют определенную взаимосвязанную целостность в составе ООП ВПО, и предназначается для формирования «кластера компетенций». Данный подход к определению понятия «модуль» позволяет вузу в условиях предоставленной академической свободы так спроектировать образовательный процесс, чтобы был максимально раскрыт как воспитательный, так обучающий потенциал образовательного учреждения.

Во втором случае модуль рассматривается как тематически связанная структурная единица внутри учебной дисциплины, которая представляет логически завершенную единицу учебного материала, и здесь предоставляется прекрасная возможность профессорско-преподавательскому составу вуза продемонстрировать свои общекультурные и профессиональные компетенции. Следует заметить, что междисциплинарная природа компетенций и их кластеризация, создают условия для объединения усилий преподавателей разных кафедр, выработки единых подходов к проектированию конкретных модулей.

Отличительной особенностью ФГОС ВПО третьего поколения является то, что впервые в данном нормативном документе как государственном требовании к результатам об-