

- более четкая постановка конкретной задачи, как с качественной, так и с количественной точки зрения;

- анализ реальных данных конкретной ситуации при недостатке исходной информации для имитации вероятностного характера деятельности;

- многовариантность возможных решений [2].

Внедрение ситуационных задач, по нашему мнению, дает возможность упорядочить самостоятельную работу, повышает мотивацию и вовлеченность студентов в решение обсуждаемых проблем. Это дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности учащихся, побуждает их к конкретным действиям, процесс обучения становится более осмысленным, помогает устанавливать межпредметные связи, адаптировать полученные знания к будущей специальности.

Ситуационные задачи близки к проблемам педиатрии, способствуют выработке клинического мышления, адаптации к будущей профессиональной деятельности, что и составляет основу формирования профессиональных компетенций. При решении ситуационной задачи педагог и обучающиеся преследуют разные цели: для обучающихся – найти решение данной ситуации, для педагога – добиться освоения обучающимися способа и осознание его сущности [3]. Они позволяют студенту выявлять межпредметные связи с помощью разных способов деятельности, различных методов работы с информацией, как этого требуют образовательные стандарты нового поколения.

Ситуационные задачи носят практико-ориентированный характер. Для решения ситуационной задачи студентам требуется знание нескольких учебных предметов. Они позволяют осваивать интеллектуальные операции последовательно в процессе работы с информацией: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка. Это приближает учащегося к реальной жизненной ситуации в отличие от традиционных образовательных ресурсов.

Использование ситуационных задач в биохимии, как метод обучения, позволяет интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения теоретических знаний при решении практических задач.

Совместная дискуссия студента и преподавателя в ходе обсуждения ситуационных задач обеспечивает более углубленное изуче-

ние курса возрастной биохимии, позволяет преподавателю проверить уровень усвоения студентом теоретического материала, индивидуализировать обучение и является необходимым условием для становления и совершенствования компетентностей через включение студентов в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности. Нами отмечено, что при регулярном применении форм и методов интерактивного обучения у студентов формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх высказать неправильное предположение, и устанавливаются доверительные отношения с преподавателем.

Таким образом, использование ситуационных задач, разработанных коллективом кафедры как метода обучения для студентов педиатрического факультета, с нашей точки зрения, обеспечивает не только формирование профессиональных, но и общекультурных компетенций.

Литература

1. Куличенко В.П., Блашнцев С.А. Качество медицинского образования как основа развития отрасли здравоохранения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010 – Т.12. – №3(2). – С 310-315.

2. Панфилова А.П. «Инновационные педагогические технологии. Активное обучение» // – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 191 с.

3. Педагогика. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРЕПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ХИМИИ

Космодемьянская С.С.

*Казанский федеральный университет,
Казань, Россия*

Вопросы интеграции в различных областях отечественных экономики и образования достаточно часто рассматриваются в последнее время. Частично это связано с вступлением России в 2012 году в ВТО

(Всемирную торговую организацию), что повлекло за собой формирование направлений долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации. Учитывая тот факт, что развитие экономики находится в неразрывной связи с развитием образования, логично рассмотреть изменения, которые коснулись и этой сферы развития общества. Это подразумевает подготовку конкурентоспособных специалистов для формирующихся на территории России территориальных нефтехимических кластеров, касается и Поволжского округа. Определенную роль в подготовке играет реализация системы «школа-вуз-школа», в нашем случае – профессиональная подготовка специалистов, более подготовленных к меняющимся условиям в обществе [1]. Подготовка и переподготовка специалистов для преподавания химии включает в себя несколько направлений: учителя химии средних общеобразовательных школ, лицеев, гимназий; учителя химии учреждений профессиональной направленности (колледжи, техникумы); преподаватели химии вузов и т.д.

В этой статье представлен анализ примера переподготовки учителей химии Республики Татарстан, личный опыт работы (с 2009 года) по переподготовке работников образования по специальности «Химия: теория и методика обучения в СОШ».

В настоящее время в образовательных учреждениях вопрос о соответствии учителей-предметников требуемого уровня квалификации достаточно актуален. Практика показывает, что в некоторых школах республики учителями химии работают специалисты после окончания вузов, где химия и методика ее преподавания изучались факультативно или практически не входили в учебный план вуза.

Для полной характеристики слушателей, поступивших на курсы профессиональной переподготовки по данной специальности, были проанализированы результаты разработанной анкеты. Акмеологическая характеристика слушателей курсов показала преобладающее большинство учителей в возрасте 31-40 (39%) и 41-50 (37%) лет, начинающие учителя составили группу 21-30 лет (11%). Необходимость пройти переподготовку по своей специальности и получить диплом государственного образца привлекла и учителей более старшего возраста – от 51 года (13%). Большую часть слушателей со-

ставили женщины (81%), хотя это вполне ожидаемо. Наибольшую группу слушателей курсов переподготовки составили учителя химии сельских школ (76%). Спецификой преподавания химических и методических дисциплин для таких неоднородных групп явилось не столько возрастное отличие, сколько базовый уровень слушателей по изучаемым дисциплинам. В группах преобладали выпускники педагогических вузов республики по специальностям «Биология» и «География-биология», есть выпускники математического и исторического факультетов, начального образования, сельхозакадемии и ветеринарного вуза, даже финансово-экономического института. Первичный анализ уровня подготовленности слушателей на первых занятиях показал, что особую группу составили выпускники химико-технологического института, обладающие хорошей базой по химическим дисциплинам, но это не связано напрямую с уровнем методической подготовки. Изначально эти слушатели позиционировали себя намного «выше» остальных, мотивируя тем, что «все химические науки мы изучали достаточно хорошо». Но, как известно, науки (а тем более, химия), не останавливаются в своем развитии на каком то определенном уровне. Поэтому на аудиторных занятиях, даже для таких слушателей были раскрыты многие «белые пятна». Это было подтверждено впоследствии в наблюдениях, беседах и заключительных анкетах по окончанию курсов профессиональной подготовки учителей химии. Примечательно, что и статус слушателей тоже был различный: обучение проходили учителя химии (но без диплома), биологии, географии, математики, истории, начального обучения, заместители директора по учебной и воспитательной работе, руководители районных методических объединений и директора школ.

Мы проанализировали педагогический стаж слушателей и их стаж в должности учителя химии. Последний представлял для нас особый интерес, так как являлся основным критерием разделения на подгруппы для организации индивидуально-дифференцированного подхода в преподавании химических и методических дисциплин на аудиторных занятиях курса в химических лабораториях. Большую группу слушателей составляли учителя, имеющие стаж от 11 до 30 лет и более (62%).

В этой статье мы не будем подробно останавливаться на специфике проведения занятий по химическим дисциплинам. Конечно, переподготовка учителей химии включает в себя не только лекционные занятия с применением современных инновационных средств обучения, но и организацию лабораторных работ на базе химических лабораторий. Учитывая различия слушателей по педагогическому стажу в должности учителя химии, были определены подгруппы и, в соответствии с этим, система лабораторных занятий. Во 2ой группе иногда были слушатели, которые только планировали ведение уроков по химии на следующий учебный год («обещали часы по химии»). Эти слушатели не имели практической базы химического эксперимента, поэтому иногда на занятиях присутствовал индивидуальный подход, как для студентов-первокурсников. Особое внимание было уделено правильной организации и методике проведения химического эксперимента. Методические занятия по изучению основ преподавания химии для многих слушателей тоже явились «полным откровением». На занятиях анализировались современные методики педагогических технологий (отечественных и зарубежных), особенности применения элементов различных педагогических технологий в зависимости от типа урока, этапов урока, характеристики учащихся и т.д. Занятия были ориентированы на практику внедрения педагогических инноваций в своей деятельности [2, с.100].

Таким образом, интегративность в процессе профессиональной переподготовки учителей химии представляет собой определенную взаимосвязь и взаимное дополнение разрозненных компонентов и элементов образования, объединенных в единое целое по подготовке квалифицированных специалистов. Рассмотренный нами пример анализа проведения занятий для слушателей курсов переподготовки с учетом взаимосвязи первичного анализа группы слушателей и корректированием аудиторной работы в данной группе показал практически неограниченные возможности реализации принципа интегративности через взаимосвязь разрозненных компонентов целостного процесса. Именно этот принцип обеспечивает целостность, системность и систематичность самого процесса подготовки и переподготовки учителя химии.

Литература:

1. О гранте Правительства Республики Татарстан «Алгарыш» на подготовку, переподготовку и стажировку граждан в российских и зарубежных образовательных и научных организациях (с изменениями на 31.05.2013г.). [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/917038146> свободный.
2. Космодемьянская, С.С. Методика обучения химии. Учебное пособие / С.С. Космодемьянская, С.И. Гильманшина // Казань: ТГГПУ, 2011. – 136 с.

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Костылев А.Н.

*ГБОУ ВПО КубГМУ Минздрава России,
Краснодар, Россия*

Процесс образования представляет собой самосознание каждого студента в его индивидуальном и групповом получении знаний. Сам процесс развития самосознания находится в постоянном движении, являясь коллективным производением поведения каждого человека под воздействием других людей, сохраняя при этом и отдельные черты индивидуальности. На развитие индивидуального и группового самосознания влияет заложенная в человека биологическая программа, которая реализуется в формировании человеческого духа (в мировой традиции получила название духа или души [2; с. 56-57], дополняясь программой в знаках национальной культуры, и представляет собой образование, состоящее из обучения, воспитания и социализации.

Характеризуя образование как целостное явление, можно выделить четыре составляющих: образование как ценность, образование как система, образование как процесс, образование как результат [4; с. 6].

На воспитание нового человека, способного жить и трудиться в качественно новых социальных и экономических условиях, оказывает образование как ценность личностная на основе других взаимосвязанных ценностей образования.