

дентов не относятся. Создалась ситуация, при которой вузы вынуждены выпускать врачей с низким уровнем общей теоретической и практической подготовки. Однако они в определенной сфере трудовой деятельности могут оказаться даже преуспевающими специалистами. Все же, видимо, следует вернуться к системе централизованного направления врачей (после окончания вуза) в тот или иной регион России, а при формировании профильных групп студентов учитывать заявки, которые поступают в вузы из учреждений практического здравоохранения. Только так можно будет действительно повлиять не только на качество учебы студентов, но и оказывать образовательные услуги, что отражает собою веление времени. К другому виду самостоятельной деятельности студентов следует отнести пропаганду целесообразности их ночных дежурств в базовом лечебном учреждении, во время которых они будут вживаться в свою будущую профессию не со стороны, а напрямую - через личный контакт с больными.

Анализ экзаменов по практическим навыкам свидетельствует о том, что многие студенты даже 6 - го курса плохо владеют навыками клинического обследования больных. Большое значение в развитии интеллекта у учащейся молодежи имеет накопление ими эрудиции за время учебы в высшем учебном учреждении, что одновременно формирует у будущего врача и логическое мышление, без которого невозможна успешная профессиональная деятельность. В этом огромное значение имеет самостоятельная работа студента над материалом, который по объему информации превышает тот или иной учебник, утвержденный в качестве учебного пособия.

Указанная выше проблема становится еще более значимой, если учесть, что к числу обязательных требований к студентам в медицинских вузах относится и овладение ими производственными навыками и умениями [1, 2]. Важным фактором, предрасполагающим к повышению творческого потенциала у студентов высшей школы, является непосредственный контакт с достижениями научно-технического прогресса. Во многом он обусловлен характером и интенсивностью научно-исследовательской работы, проводимой сотрудниками на той или иной кафедре вуза.

Чувство подражания у студентов развито весьма сильно, и оттого личный авторитет руководителя кафедры и его помощников – профессоров, доцентов и ассистентов – приобретает исключительно важную роль в выборе студентом профиля своей дальнейшей трудовой деятельности.

Литература:

1. Кругов В.И. и др. Основы научных исследований. - М.: Высшая школа, 1989. - 400 с.
2. Организация научно-исследовательской работы студентов медицинских вузов / Сост. М.Е.Волчанский, А.В.Петров; ВолГМУ. – Волгоград, 2004. – 26 с.

ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ НОВОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Шаталов М.А.

*ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»,
Санкт-Петербург, Россия*

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (ФГОС ОО) предписывает рассматривать системообразующим компонентом построения процесса обучения *образовательные результаты*. В стандарте выделены три группы таких результатов – *личностные, метапредметные и предметные* [1 и др.], достижение которых становится стратегическим ориентиром профессиональной деятельности учителя.

В этой связи перед педагогом, как уже работающим в школе, так и будущим, ещё обучающимся в вузе, сегодня встаёт целый ряд практических вопросов, связанных с планированием этих групп результатов как по отношению к процессу обучения в целом, так и к конкретным урокам в частности. Среди таких вопросов можно назвать следующие: *«Какие позиции должны быть отнесены к той или иной группе планируемых образовательных результатов?»*, *«В какой форме они должны быть представлены в календарно-тематическом плане или в технологической карте урока?»* и др.

Дадим возможные ответы на эти вопросы. Для этого, прежде всего, остановимся на кратком рассмотрении того, что представляют собой предусмотренные стандартом группы образовательных результатов, подлежащих достижению в процессе обучения.

Итак, в новом ФГОС ОО под личностными образовательными результатами понимают сформированную в образовательном процессе систему ценностных отношений обучающихся к себе, к другим участникам образовательного процесса, к самому образовательному процессу и его результатам. В стандарте также определены наиболее общие позиции, составляющие сферу этой группы результатов (сформированность основ гражданской идентичности, социальных компетенций и т.д.). Однако все они являются предметом внешней оценки эффективности воспитательной деятельности образовательного учреждения или же образовательных систем разного уровня. При этом само образовательное учреждение может проводить лишь ограниченную оценку личностных результатов. Так, в школе может накапливаться информация о соблюдении учениками норм и правил поведения, их участии в общественной жизни школы и ближайшего социального окружения, о привлечении и ответственности за результаты обучения и т.д. [3 и др.].

Вполне очевидно, что оценивать эти позиции наряду со знаниями и умениями по предмету не представляется возможным. Следовательно, учителю *необходимо разграничивать* личностные образовательные результаты, достигаемые в ходе воспитательной работы (например, как классного руководителя), и личностные результаты, достигаемые в процессе обучения тому или иному учебному предмету. К числу последних на основе анализа ФГОС ОО считаем необходимым отнести:

- *научно-гуманистическое* мировоззрение (научное, т.е. основанное на достижениях науки и воспроизводимое в опыте; гуманистическое, т.е. центрированное вокруг проблем человека в современном мире) и определяемые им *ценностные* ориентиры личности;

- *культура* здорового и безопасного образа жизни;

- *экологическая* культура;

- *образовательно-профессиональное* самоопределение личности.

Эти общие стратегические ориентиры могут быть преобразованы в планируемые личностные результаты учебных тем курса или его отдельных уроков посредством *обще предметных и специально-предметных мировоззренческих идей*. Эти идеи, пронизывая предметное содержание всех учебных дисциплин, определяют «силу» его (т.е. содержания обучения в единстве всех его компонентов) воспитательного воздействия на личность учащегося.

К числу *обще предметных мировоззренческих идей* (т.е. общих для всех школьных предметов) в научно-педагогической литературе относят такие идеи, как:

- *познаваемость* мира; *единство* «живой» и «неживой» природы; *охрана* природы и рациональное природопользование; *экологическая* безопасность; *ценность* жизни и здоровья т.д.

Специально-предметные мировоззренческие идеи проиллюстрируем на примере школьного курса химии. Так, к числу специфических, по отношению к нему, можно отнести следующие *мировоззренческие идеи*:

- *зависимость* свойств и положения химического элемента в периодической системе элементов Д.И. Менделеева от строения его атома; *зависимость* свойств вещества от его состава и строения; *зависимость* протекания химических реакций от природы реагентов и внешних условий и т.д. [2 и др.]

Вполне очевидно, что, проектируя тот или иной урок, учитель всегда сможет установить, какие именно *обще предметные* и/или *специально-предметные* мировоззренческие идеи пронизывают его учебное содержание, и именно эти идеи заложить в его личностные образовательные результаты. Например, если на уроке будет рассматриваться влияние спиртов на организм человека, то одной из позиций личностных результатов этого урока может стать восприятие учащимися ценности жизни и здоровья и т.д.

Теперь перейдём к *метапредметным образовательным результатам*. Под ними понимают освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов *способы деятельности*, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. В ФГОС ОО очерчен круг этих результатов, стержневым элементом которых можно считать *сформированные у школьников универсальные учебные дейст-*

вия. Значит, именно они должны найти отражение в метапредметных результатах урока и процесса обучения в целом.

Наименьшее число вопросов у учителя вызывают *предметные образовательные результаты* процесса обучения. К ним относят освоенные учащимися конкретные элементы социального опыта, изучаемые в рамках того

...» (*кто формирует? учитель*); «развитие умения ...» (*кто развивает? учитель*); «совершенствование знаний о ...» (*кто совершенствует? учитель*) и т.д. Вполне очевидно, что проверить по окончании урока достигнутым подобные цели и насколько они достигнуты почти невозможно (или, во всяком случае, затруднительно).

Таблица

ПРИМЕРНЫЕ ВАРИАНТЫ
представления образовательных результатов урока
(на примере школьного курса химии)

Образовательные результаты		
Предметные	Метапредметные	Личностные
Знают определение понятия «валентность». Составляют уравнения реакций, отражающих химические свойства растворов кислот. Решают задачу на нахождение массы продукта реакции по массе исходного вещества и др.	Ставят и решают учебную проблему. Составляют общую формулу оснований. Классифицируют основания по их растворимости. Сравнивают металлы по их физическим свойствам. Работают в группе и др.	Убеждаются в познаваемости мира. Воспринимают единство «живой» и «неживой» природы. Убеждаются в зависимости свойств вещества от его состава и строения. Осознают ценность здорового образа жизни и др.

или иного учебного предмета – *знания, умения и навыки, опыт решения проблем и опыт творческой деятельности.*

Кратко очертив контуры личностных, метапредметных и предметных результатов, остановимся на особенностях их формулировки учителем при планировании процесса обучения в целом и при подготовке конкретных уроков в частности. Эти особенности определяются идеологией нового стандарта, которая предписывает (как было отмечено выше) рассматривать *образовательные результаты* системообразующим компонентом построения процесса обучения, а также ориентирует на повышение в нём познавательной самостоятельности ученика.

С учётом этого *формулировка планируемых образовательных результатов должна осуществляться в логике технологического подхода*, то есть *через деятельность ученика, чётко и диагностируемо* (табл.). Прокомментируем эту позицию отдельно.

Итак, *традиционная* и всё ещё преобладающая *практика целеполагания* в процессе обучения *исходит из деятельности учителя*. В силу этого *цели/задачи уроков часто предстают в нечёткой, не диагностируемой форме*. Например, «формирование понятия

В противоположность традиционному подходу, *технологический подход исходит* в целеполагании *из деятельности ученика*, а формулируемые цели/задачи урока предписывает представлять как его планируемые результаты. Например, «знают определение понятия...» (*кто знает? учащиеся*); «решают задачу ...» (*кто решает? учащиеся*); «составляют уравнение ...» (*кто составляет? учащиеся*) и т.д. При этом мера достижения таких целей/задач (по крайней мере в сфере предметных результатов) всегда может быть определена по ходу урока или в его завершающей части.

Безусловно, «тональность» формулируемых к уроку личностных, метапредметных и предметных результатов будет различна. Так, позиции *предметного результата* будут отражать то, что по окончании урока ученики должны будут знать и уметь делать. Элементы *метапредметного результата* – те виды действий, которые школьники выполнят, осваивая содержание урока. Следовательно, и те, и другие всегда можно будет проверить и оценить с помощью различных методов контроля качества обучения.

В отличие от них, позиции *личностного результата* будут включать те мировоззренческие установки, ценностные ориенти-

ры и т.д., восприятию которых будет способствовать специально отобранное учителем к уроку учебное содержание и подобранные виды действий по его усвоению. При этом судить о мере достижения этих результатов вероятнее всего можно будет на основе специально подобранного диагностического инструментария.

Таким образом, рассмотренные нами вопросы составляют сегодня инновационные грани профессионализма педагога. В силу этого полагаем, что они должны стать важнейшими элементами педагогической, в том числе методической подготовки учителя как в системе высшего, так и дополнительного профессионального образования.

Литература:

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.

2. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.

3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е.С. Савинов]. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с.

СТУДЕНЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА

Шашель В.А., Первишко О.В.,
Баум Т.Г., Биленко Н.П.

*ГБОУ ВПО КубГМУ Минздрава России,
Краснодар, Россия*

Основным направлением образования специалистов является личностно-ориентированный подход, направленный на активизацию стремления студентов к повышению его социально-профессиональной позиции, желания постоянно готовить себя к предстоящей деятельности.

Одной из актуальных проблем современной дидактики является необходимость общей активизации процесса обучения. Включение студентов в различные виды деятельности позволяет заметно повысить их познавательную активность, реализовать

связь теории с практикой, способствует совершенствованию процесса обучения и формированию личности врача. Кроме того, современные методики обучения особое внимание уделяют побуждению студентов к самостоятельной продуктивной деятельности.

С целью активизации познавательной деятельности студентов на 6 курсе педиатрического факультета одно из практических занятий по детским инфекциям проводится в виде студенческой конференции.

Под руководством преподавателей кафедры – профессоров, доцентов, ассистентов – на студенческих конференциях более подробно и глубоко освещаются вопросы дифференциальной диагностики инфекционных заболеваний и неотложные состояния при инфекционной патологии с разбором теоретического материала и «тематических больных». Конференции, являясь одним из вариантов самостоятельной работы студентов, стимулирующей их творческую деятельность, способствуют получению обучающимися прочных знаний и выработке клинического мышления [1, 2].

Для проведения конференции группа студентов делится на подгруппы, каждая из которых выбирает темы реферативных сообщений, вопросы, которые планируется обсудить на конференции.

При подготовке конференций студенты самостоятельно изучают монографии и периодическую медицинскую литературу по теме одного из практических занятий, выделяют проблемы, возможные пути их решения, знакомятся с современными достижениями диагностики и лечения определенной инфекционной патологии, то есть приобретают и усваивают знания.

Творческая деятельность студентов заключается в использовании для выводов проанализированной информации, предложении собственных высказываний суждений по некоторым ее вопросам, планировании дальнейшей деятельности. При написании докладов и сообщений студенты учатся анализировать информацию, выделять главное, делать выводы [3].

Председателем пленарного заседания выбирается студент, а преподаватель на конференции является лишь сторонним наблюдателем. Преподаватель не участвует в обсуждении. Основная роль преподавателя – в разработке методики, подготовке и организации конференции.