

На третьем этапе осуществлялась апробация проекта в реальных условиях лечебного учреждения. Был проведен поиск, сбор и статистическая обработка полученного материала, под контролем преподавателя (консультации, координирование работы студентов, с стимуляцией их деятельности, исправлении ошибок в собранном материале).

На четвертом этапе идет обработка информации и сбор ее в портфолио студентов. На этом этапе студентами была проведена опытно-экспериментальная работа по оценке качества жизни стомированных пациентов в раннем послеоперационном периоде.

Пятый этап – презентация, проходит в виде защиты исследовательской работы. Затем весь материал группируется в портфолио по «сестринской помощи при нарушениях здоровья в хирургии».

Работа над проектом проходила с 2012 года по 2015 год. Студентами был собран большой и ценный материал, проведена опытно-экспериментальная работа по оценке качества жизни стомированных пациентов в раннем послеоперационном периоде.

Следует отметить, что в процессе творческой работы студенты получают полное и глубокое удовлетворение от сделанного, развивают творческую активность и умение выступать перед зрительской аудиторией. В процессе выполнения проекта студенты приходят к выводу, что от успеха каждого зависит успех всех участников проекта. Изменяется и привычная роль преподавателя: из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности, создавая благоприятный психологический климат и атмосферу сотрудничества.

Материал, собранный студентами, может быть использован при изучении других клинических дисциплин, а также в быту и практической деятельности как сестринского, так и фельдшерского отделения.

Проектная деятельность проходила в атмосфере заинтересованности в подготовке проекта, проведения исследования. Учитывая, что часть заданий студенты выполняли с помощью ноутбуков, мультимедийного проектора, работали в программе PowerPoint, применяя флеш-накопитель, можно с уверенностью сказать о владении ими компьютерными технологиями, методами информационного поиска, а также эрудированности будущих медицинских сестер XXI века.

Литература

1. Герус С.А. Теория и практика рационализации процесса обучения химии в средней школе: Монография.- СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.–160с.

2. Калашникова И.А. Growth in Russia - nostomipatients, rehabilitation services // Helios. - 02(13) - Дания. - 2006.

3. Литвинова Т.Н. Теория и практика интегративно-модульного обучения общей химии студентов медицинского вуза.- Краснодар: Изд. Кубанской государственной медицинской академии, 2001.-265 с.

4. Ролько, В.Т. Современные технологии сестринского процесса / В.Т. Ролько // Медицинская сестра. – 2002. - № 2. - С. 36-39.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СЛУШАТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТА ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Полежаева И.М., Бараева О.Г.
ГБОУ ВПО КубГМУ Минздрава России,
Краснодар, Россия

В концепции развития российского образования на период до 2020 года отведена ведущая роль образованию в развитии всего российского общества в целом. Приоритеты образовательной политики всех средних и высших учебных учреждений отражены в ФГОС второго и третьего поколения, соответственно [5].

За последние годы термины «интеграция» и «дифференциация» прочно вошли в нашу жизнь. В научной литературе эти понятия получили названия «парных» (в ряде работ – «полярных»). Интеграция и дифференциация – это взаимообратные процессы, они взаимно дополняют друг друга, создают целостную систему любого уровня. Данные процессы охватили всю сферу образования. Именно поэтому на всех ступенях образования нужно стремиться к созданию системы, оптимально сочетающей идеи интеграции и дифференциации.

Немаловажную роль эти понятия играют при изучении русского языка, поскольку «он отражает все стороны действительности и без овладения языком невозможна никакая мыслительная деятельность» [1]. Ведь именно язык воспитывает чувство ответственности за грамотное письмо и умение выражать свои мысли четко и логично.

Дифференцированное обучение в тех или иных формах реализуется сегодня практически в каждом общеобразовательном учреждении. Об этом свидетельствует наличие профильных классов, гимназических, классов коррекции, организуются гибкие группы учащихся и в составе обычных классов. При реализации дифференцированного обучения в школе возникает ряд проблем, которые требуют осмысленного теоретического подхода.

Внутриклассная уровневая дифференциация является самой распространенной формой дифференциации, при которой учителя используют разные виды работы.

При организации дифференцированного обучения учитываются интеллектуальные способности, специальные способности, интересы и будущая профессия подростков: учащиеся готовят доклады, рефераты по темам, интересующим их, изготавливают модели, макеты, проводят микроисследования. Недостатком такого подхода к обучению является адресное ориентирование на конкретные группы учащихся, с их уровнем подготовки по предмету, уровнем их общекультурного развития. Такой подход характерен для средних общеобразовательных школ.

На современном этапе развития науки и научных знаний наблюдаются новые формы взаимодействия дифференцированных и интегрированных процессов. Под дифференциацией понимают расчленение, разделение целого на составляющие его элементы; под интеграцией – процесс сближения и связи наук, состояние связанности отдельных частей системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию.

То есть если раньше новые науки возникали за счёт расчленения, дифференциации знаний, то в наше время они стали появляться благодаря взаимодействию интеграции знаний. Интеграция преобразовалась в доминирующую тенденцию и проявляется на более высоком теоретическом уровне, а дифференциация является, по сути дела, своеобразной формой выявления процессов интеграции, специфическим механизмом их исполнения. Ведь объединить можно только то, что было в расчленённом, разрозненном виде [6].

В то же время интеграция не должна заменить обучение классическим учебным предметам, она должна лишь соединить получаемые знания в единую систему. Как по-

казывают исследования, это множество частных приёмов познавательной деятельности может быть заменено небольшим числом обобщённых.

Эти процессы направлены на поиск способов обобщения знаний учащихся, преодоления разрозненности и дробности частных орфографических и пунктуационных правил.

На первых этапах школьного обучения такая разрозненность неизбежна. Она связана с тем, что фонетическими и грамматическими понятиями, необходимыми для ознакомления с орфографическими нормами, ученик овладевает лишь постепенно. Показательно, например, как дробится общая картина употребления О-Ё после шипящих. О том, как обозначаются под ударением звукосочетания [Ч'О], [Ш', Ш'О], [ЖО], [ШО], учащийся нередко узнает – в разное время! - из правил, касающихся правописания : 1) в корне; 2) в окончаниях существительных; 3) в суффиксах существительных; в окончаниях прилагательных; 5) в суффиксах –ов- у прилагательных; 6) в суффиксах наречий; 7) в суффиксе причастий и отглагольных прилагательных. Вдобавок два элемента в школьных правилах оказываются вообще «пропущенными»: ё (е) в личных окончаниях глаголов (бережёшь, печешь) и в глагольных суффиксах (размежёвывать, выкорчёвывать) [2, с. 16].

Целостное рассмотрение системы употребления букв о-ё(е) под ударением после шипящих даёт возможность не только обобщить, но и упростить представления о закономерностях в использовании этих букв. Оказывается, что на уровне окончаний и суффиксов следует знать не восемь отдельных правил, а лишь то, что в окончаниях и суффиксах глагольных форм последовательно пишется ё(е), а в окончаниях и суффиксах существительных, прилагательных и наречий – обычно О (небольшое отступление типа *учеба, дирижёр, Куличёв* этой общей картины существенно не меняют).

Важно, что при предлагаемом рассмотрении не просто реализуется задача повторения изученного, а появляется новый угол зрения.

Формируется новый уровень понимания – учащиеся теоретически осмысливают общие принципы, лежащие в основе каждого раздела правописания. Это обуславливает более компактное, экономное представление об орфографических закономерностях.

Элемент новизны способствует большей заинтересованности, снижает «топтание» на одном месте.

Интегрированные уроки помогают более эффективно подготовиться к ЕГЭ. Знания, полученные на таких уроках, особенно помогают в выполнении задания 25 (написание сочинения-рассуждения). Выстраивая рассуждение по тексту, выпускник должен привести не менее двух аргументов из жизни, из прочитанных художественных произведений, а также из жизни конкретных исторических личностей, музыкантов, художников, ученых, из газет, из журналов и т. д. Он должен уметь анализировать данный ему текст, выявить проблему, прокомментировать ее и изложить свои аргументы. Тут ему понадобится и читательский опыт, и жизненный опыт, и знания, почерпнутые при изучении других школьных предметов. Интегрированные уроки как нельзя лучше помогают в этом.

Процесс интеграции представляет собой форму воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения.

Еще Константин Дмитриевич Ушинский считал, что "знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь" [4, с. 178].

Замена частных приёмов познавательной деятельности обобщёнными существенно повышает развивающий эффект обучения, способствует формированию теоретического мышления. Такое мышление состоит в том, что с самого начала ученик привыкает смотреть на каждое частное явление глазами сущности, понимает это явление как одно из её проявлений. Межпредметные связи в обучении вносят элементы творчества в мыслительную деятельность ученика.

Обычно указывают на то, что русский язык связан со всеми школьными дисциплинами, поскольку язык является необходимым средством выражения по всем предметам, поскольку он отражает все стороны действительности и поскольку без овладения языком невозможна никакая мыслительная деятельность. Наличие такой связи бесспорно. В цепочке "русский язык - другие предметы" эта связь устанавливается не столько для русского языка, сколько для всех других предметов, т.к. язык в качестве орудия познания является одним из решающих условий усвоения учащимися знаний по любому предмету.

Русский язык как предмет школьного образования – явление многоаспектное, и контакты его с другими предметами обнаруживаются не только в содержании. Связь между предметами, как отмечают учёные [3, с.67], выражается также и в том, что один предмет служит как бы инструментом при решении вопросов и задач в другом предмете. Таким предметом для русского языка является, например, математика, химия, биология и т.д.

Связь русского языка и математики является строго фиксированной, закрытой. Реализация ее особенно актуальна в тех разделах, материал которых легче всего поддается формализации.

Поэтому интеграция предметов русского языка и математики - очень сложный процесс, и на практике его почти не осуществляют. Если же осуществляют, то очень редко. Например, можно интегрировать русский язык с математикой при изучении темы "Правописание числительных" или "Количественные и порядковые числительные" и т.п.

Наиболее тесно изучение русского языка связано с литературой.

Основная цель обучения языку и литературе сегодня – научить школьников свободно говорить о любой современной проблеме многокультурного мира, понимать главную идею различного литературного и публицистического материала, писать официальные и неофициальные письма, электронные сообщения, резюме, разнообразные поздравления и сочинения, т.е. формирование коммуникативных компетенций. Кроме того, изучение этих предметов должно способствовать развитию интеллекта, памяти и творческого воображения – основы творческого потенциала.

Практика преподавания русского языка на факультете довузовской подготовки подтверждает немаловажную интеграцию русского языка и химии. При проведении занятий проводятся химические диктанты (написание химических терминов), используются научные тексты при изучении, например, односоставных, безличных и сложноподчинённых предложений.

По нашему мнению, методы дифференцированного обучения более применимы в рамках средних образовательных учреждений для преподавания материала с ориентировкой на разный уровень базовой подготовки учащихся и требуют от преподавателя

значительных и разноплановых методических подходов к разным группам учащихся.

Введение в практику обучения учащихся лицейских классов интеграционной системы в сочетании с реализацией принципа дифференциации способствует воспитанию широко эрудированного молодого человека, обладающего целостным мировоззрением, способного самостоятельно систематизировать имеющиеся у него знания, нетрадиционно подходить к решению различных проблем, которые могут встретиться на его пути к сложной и многогранной профессии врача.

Литература

1. Крылова, М.Н. Интеграция и дифференциация как процессы развития языка: история, современное состояние, перспективы // Филология и литературоведение. 2014. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://philology.snauka.ru/2014/02/665>.

2. Скобликова, Е.С. Обобщающая работа по орфографии / Е.С. Скобликова – М.: Дрофа, 2010 – 175 с.

3. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие/ Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, - М.: Издательский центр «Академия», 2007

4. Ушинский, К.Д. Соч., 1948, т. 3, с. 178.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт www.edu.ru

6. Сеть творческих учителей. Информационные технологии на уроках русского языка и литературы, 2013г. [Электронный ресурс] // И.С. Калагина / Интегрированные методы обучения. – Режим доступа: www.itn.ru/communities.aspx?cat_no=2168&tmpl=colm. (дата обращения 12.02.2015).

**ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ
УСТАНОВОК БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ
В ПОЛУЧЕНИИ ЗНАНИЙ ПО
ЗАКОНОДЕТЕЛЬНОМУ
РЕГУЛИРОВАНИЮ ОХРАНЫ
ЗДОРОВЬЯ**

Породенко В.А., Ломакина Л.И.,
Травенко Е.Н., Ильина А.В., Тулендинов Д.Р.
*ГБОУ ВПО КубГМУ Минздрава России
Краснодар, Россия*

На современном этапе развития высшего медицинского образования большое

внимание уделяется становлению профессиональной направленности личности будущего врача. Н.Ю. Есенкова и Ю.Ш. Иобидзе [1] под ней понимают интегративное образование, включающее следующие блоки: ценностно-смысловой, эмоциональный, регуляционный и операциональный, куда входит уровень сформированности учебно-профессиональных компетенций. Выделены также разновидности профессиональных компетенций специалистов: практическая, социальная, психологическая, информационная, коммуникативная, экологическая и валлеологическая. Возникает вопрос – почему в этом перечне нет правовой компетентности?

Противоречие между потребностью системы здравоохранения в юридически грамотных врачах и существующей системой обучения, не ориентированной на формирование их правовой компетенции, отмечено давно [4]. Явно недостаточно исследований, в которых рассматривается становление правовой компетентности врача, хотя юридикация медицинской деятельности – это реалии сегодняшнего дня, и необходимость правовой подготовки, как организаторов здравоохранения, так и практических медицинских работников неоднократно подчеркивалась ведущими специалистами в области медицинского права [3].

Следует указать, что на кафедре судебной медицины КубГМУ многие годы ведется работа по формированию профессионально-правовой компетентности будущего врача [2]. В рамках этого направления в декабре 2014 г. нами было проведено анонимное анкетирование студентов после изучения курса «Правовые основы деятельности врача» на лечебном факультете и курса «Основы профессиональной деятельности врача (правовые аспекты)» на педиатрическом факультете. Всего в анкетировании приняли участие 430 юношей и девушек в возрасте от 19 до 21 года. Из них 301 студент 3 курса лечебного факультета и 129 студентов 2 курса педиатрического факультета.

Вопросы анкеты были направлены, в основном, на выяснение мотивации студентов на изучение медицинского законодательства и отношения к значимости изучения правовых проблем здравоохранения. Результаты анкетирования представлены на рис. 1.