

ных студенческих конференциях нашего университета и в других вузах России и даже за рубежом.

К другому виду самостоятельной деятельности студентов следует отнести их ночные дежурства в том или ином лечебном учреждении. Именно на дежурствах студенты имеют возможность знакомиться с реальной хирургической работой, закрепить полученные на занятиях знания об элементах практической деятельности, а так же самостоятельно выполнять те или иные манипуляции под наблюдением дежурного преподавателя.

От вдумчивой работы по углублению и расширению обязательной учебной программы во многом зависит уровень подготовки будущих специалистов в области медицины. Таким путем можно будет не только сохранить высокий авторитет российского врача, но и умножить его. Общегосударственное значение этого дела не вызывает сомнений.

### **МЕТОДОЛОГИЯ ОТБОРА И СТРУКТУРИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ КУРСОВ**

Шаталов М.А.

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

Современный этап развития высшего профессионального образования в России связан с рядом системных преобразований, затрагивающих его ценностно-целевые ориентиры, содержание, требования к результатам и т.д. Одним из таковых можно считать переход высшей школы на государственные образовательные стандарты третьего поколения, базирующиеся, в том числе, на методологии компетентностного подхода.

В условиях перехода на новые «стандарты» перед педагогической общественностью встаёт закономерный круг вопросов - «Зачем учить?», «Чему

учить?», «Как учить?» и «Как оценивать?». Ответы на них носят сущностный характер, поскольку они дают ориентиры к построению и изучению буквально каждой учебной дисциплины.

Среди этих и сопряжённых с ними вопросов нам бы хотелось остановиться на *методологии отбора и структурирования содержания учебных курсов*. Значимость его обсуждения определяется тем, что сознательное и функциональное овладение учебным материалом во многом зависит от его структуры, так как в ней заложена структура и характер деятельности личности но его усвоению (Дж. Бруннер, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.). Понимание этого позволяет нам рассматривать любой *учебный курс как содержательно-процессуально-деятельностную систему*.

Прежде всего, хотелось бы акцентировать внимание на таком важнейшем принципе современной методологии, как *принцип дополнительности*. В контексте моделирования новой системы содержания учебных курсов он связан с введением инноваций в дополнение к сложившимся традиционным компонентам содержания обучения и усилением взаимосвязей между ними. Тем самым он определяет приоритетность *системного и интегративного подходов* к отбору и построению содержания, которые обеспечивают направленность создаваемых курсов на интеграцию, систематизацию и структурирование множества содержательных элементов (внутри- и междисциплинарного характера) *в рациональную систему учебного содержания*. При этом интегративность такой системы содержания может быть значительно усилена действием *культурологического и акмеологического подходов*, нацеливающих на междисциплинарный синтез знаний разных наук с единых концептуальных позиций.

Рациональность учебного содержания может быть достигнута за счёт обоснования *инвариантного ядра содержания* (далее - «ядро(о)»), опреде-

ляющего и последующее фактологическое наполнение курсов. При этом важно исходить из признанного в педагогике представления о четырех компонентной структуре содержания образования, а значит и содержания любой учебной дисциплины (система научных знаний; система умений; опыт творческой деятельности в данной области знаний; система ценностных отношений) [1 и др.]. Кроме того, следует учитывать и общепедагогические принципы оптимизации объема и сложности учебного материала (системности; научности; доступности; теоретической и практической значимости; оптимального соотношения теории и фактов и их научной значимости; соответствия материала возрастным и индивидуальным особенностям студентов и др.).

Учитывая сказанное, а также общую направленность на инновационные преобразования и в сфере содержания, и в сфере деятельности, «ядро» можно представить через единство следующих *инвариантных частей содержания*:

- *информационно-методологической* (мировоззренческие идеи, методологические знания, профессионально-значимые знания и т.д.);
- *операционально-деятельностной* (профессионально-значимые и иные группы умений, различные виды учебно-профессиональной деятельности и т.д.);
- *мотивационно-аксиологической* (профессионально-личностные ценности и ценностные отношения, профессионально-ориентированные мотивы и т.д.).

Очевидно, что наполнение обозначенных инвариантных частей конкретными содержательными элементами будет зависеть от требований образовательного стандарта, целей и задач изучения конкретной дисциплины, её особенностей и других факторов. Также заметим, что все части «ядра» взаимосвязаны между собой. Однако ведущей среди них мы считаем *информационно-методологическую часть, определяющую фундаментальность содержания*. Именно

она обеспечивает теоретическую подготовку студентов, без которой невозможно формирование их профессиональной компетентности. Однако активность личности в обучении и осознанность усвоения ею информационно-методологической и операционально-деятельностной частей инварианта обеспечивает мотивационно-аксиологическая часть «ядра». Одновременно с этим она влияет на воспитание стремления личности к непрерывному профессиональному росту и самосовершенствованию. Следовательно, только в единстве всех трех частей «ядра» возможно полноценное профессиональное становление будущего специалиста, а значит и достижение современного качества высшего профессионального образования.

Однако, не менее значима в системе содержания и его *вариативная часть*. Она раскрывает идеи и сущность понятий, подтверждает их и положения теорий примерами из практики и т.д. Благодаря этому, система содержания учебных курсов как единство их инвариантной и вариативной частей, представляет собой дидактико-методическую систему, выполняющую функции обучения, развития и воспитания личности.

Отметим, что вопросы построения дидактико-методических систем содержания, к примеру, химического, исследованы в трудах Н.Е. Кузнецовой, Е.Е. Минченкова, Г.М. Чернобельской и других [3 и др.]. В них она понимается как модель содержания образования, представленная в единстве проекции научного знания в учебном предмете и специально созданных и введенных в структуру содержания комплексов, обеспечивающих его обучающий, развивающий и воспитывающий потенциал. Однако содержание обучения приобретает свойства системы лишь после его структурирования, а структурированное содержание приводит к образованию учебной дисциплины. Причем, содержание обучения и учебный курс в теории создания учебного предмета соотносятся как цель и

средство, а учебный предмет и основы науки - как целое и его часть.

Таким образом, для превращения содержания обучения в учебные курсы необходимо осуществить его структурирование. Для этого, опираясь на опыт науки и собственные исследования, *мы предлагаем применять синтез системного, проблемно-интегративного, интегративно-модульного, структурно-функционального и личностно-деятельностного подходов.*

*Системный и личностно-деятельностный подходы* позволяют представить все содержание как сложную дидактико-методическую систему, направленную на ее усвоение в деятельности. Это определяет усиление методологической составляющей содержания, а также разработку методического аппарата его усвоения (систему заданий, ориентировочных основ деятельности и др.). При этом с позиции *проблемно-интегративного подхода* данный методический аппарат строится на основе принципов проблемности и интегративности, что обеспечивает вовлечение студентов в разноуровневую проблемно-поисковую деятельность на основе интеграции их знаний и умений.

*Проблемно-интегративный и структурно-функциональный подходы* обеспечивают построение содержания обучения в виде системы учебно-профессиональных проблем. Каждая из таких проблем представляет собой укрупненную содержательно-процессуальную единицу и позволяет обеспечить активность студентов в обучении, сознательность их участия и самостоятельность в процессе познания и, как следствие, понимание, осознанное усвоение, личностное принятие изучаемого материала и его применение в профессиональной сфере. Кроме того, такое структурирование способствует отражению полифункциональности профессиональной деятельности будущего специалиста. В комплексе сказанное отражает взаимосвязь указанных подходов с *личностно-*

*деятельностным подходом.*

Важную роль в структурировании содержания играет *интегративно-модульный подход*, предполагающий укрупнение его дидактических единиц и построение в виде относительно самостоятельных, взаимосвязанных и модернизирующихся модулей [2 и др.]. При этом *под модулем мы понимаем* логически завершенную часть учебного материала, сопровождаемую контролем знаний, умений и достижений студентов. Следовательно, модульное построение курса создает условия для системного и обобщенного усвоения содержания обучения, для системной диагностики качества образовательного процесса.

Значимо то, что в науке обоснована структура содержания модуля как единство его познавательной и учебно-профессиональной частей. Познавательная часть направлена на формирование теоретических знаний, а учебно-профессиональная - на выработку умений и навыков на основе приобретенных знаний. Оптимальность их соотношения обеспечивает эффективность обучения и рациональность его содержания.

Учитывая это, *структуру содержания модуля мы предлагаем рассматривать как единство его информативно-методологического, операционально-деятельностного и мотивационно-аксиологического компонентов.* Это обеспечит целостное отражение выделенного нами инвариантного «ядра» в содержании каждого модуля, а значит его системное и преемственное раскрытие в содержании курсов в целом.

Следует отметить, что *интегративно-модульный подход* непосредственно связан с *системным и личностно-деятельностным подходами.* Их взаимосвязь выражается в необходимости:

- *системности* построения содержания модулей на основе укрупнения дидактических единиц, внутри- и междисциплинарной интеграции в их единстве и взаимосвязи;

- *последовательного* чередования познавательной и учебно-профессиональной частей модуля для формирования профессиональных умений и навыков;

- *системности* контроля результатов обучения, логически завершающего каждый модуль.

Вместе с тем, *интегративно-модульный подход тесно связан с проблемно-интегративным и структурно-функциональным подходами*. С учетом этой взаимосвязи содержание модуля представляется в виде подсистемы учебно-профессиональных проблем, интегрируемых в единую систему проблем курса. Это позволяет усилить целенаправленность и систематичность включения студентов в деятельность проблемно-интегративного плана, в том числе в сфере самообразования, а также обеспечивает овладение ими умениями и опы-

том самоорганизации и самоконтроля деятельности.

Обобщая сказанное, подчеркнем, что предлагаемые нами подходы позволяют представить *систему содержания учебных курсов как функциональное единство их внешней и внутренней структур*. При этом внешняя структура формируется подсистемой содержательных модулей, а внутренняя - подсистемой их учебно-профессиональных проблем. Это позволяет считать интегративно-модульный подход важнейшим методологическим ориентиром, определяющим технологию структурирования содержания, поскольку в его условиях эффективно осуществляется синтез выбранных нами подходов и достигается рациональность структуры и объема предметного содержания (рис.).

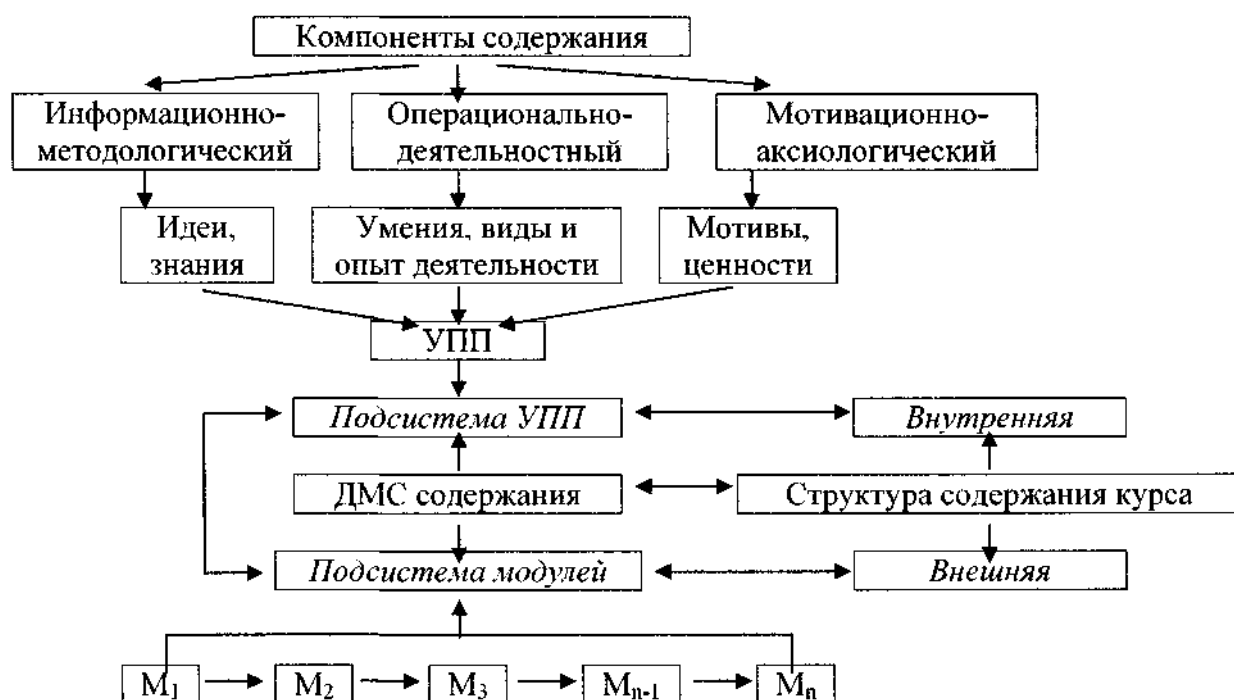


Рис. Схема структурирования содержания учебных курсов

Условные обозначения: УПП - учебно-профессиональная проблема; М - модуль; ДМС - дидактико-методическая система.

Таким образом, полагаем, что рассмотренная нами совокупность идей, принципов и подходов к отбору и

структурированию содержания обучения может выступать общей методологией построения учебных дисциплин.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. - М.: Знание, 1981.-№3.

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

3. Минченков Е.Е. Научно-методические основы отбора содержания и структурирования школьного курса химии: Автореф. дисс. ... д.п.н. - М.:, 1987.

**ОСОБЕННОСТИ НОВОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО  
СТАНДАРТА ПО  
СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПЕДИАТРИЯ»**

Шашель В.А., Щеголеватая Н.Н.,  
Биленко Н.П., Назаретян В.Г.,  
Шадрина Э.М., Лупаш Н.Г.,  
Фирсова В.Н., Левин П.В.  
*ГБОУ ВПО КубГМУ  
Минздравсоцразвития России,  
Кафедра факультетской педиатрии  
Краснодар, Россия*

В этом учебном году мы начали обучение вновь принятых студентов педиатрического факультета с учетом требований и идей нового федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС-3 ВПО) по специальности «Педиатрия».

В соответствии с ФГОС ВПО мы должны готовить педиатров, способных самостоятельно работать в поликлиниках, стационарах, иметь навыки к постоянному обучению и переобучению.

Положительными сторонами нового ФГОС ВПО является введение уже на I курсе в конце осеннего семестра учебной практики в центре практических навыков университета (ЦПН), соматических и хирургических отделениях дет-

ских ЛПУ. Такая практика рано приобщает студентов к современным условиям труда высокопрофессиональных больниц: ДККБ, ДИБ, муниципальной детской городской больницы №1.

В ходе прохождения практики студенты изучают правила сортировки медицинских отходов, правила уборки помещений (палат, перевязочных, операционных), правила проведения текущей и генеральной уборок, средства дезинфекции; подробно изучают правила обработки рук медицинского персонала. Полученные теоретические знания студенты закрепляют на практике. Уже с первого занятия студенты усваивают правила поведения медицинского персонала, учатся психологическому контакту с больными детьми и их родителями. ЦПН позволяет студентам на ранних этапах обучения познакомиться и освоить важнейшие практические манипуляции: отработать на фантомах введение в/в, в/м инъекций, постановку сифонной и очистительной клизм, сердечно-легочную реанимацию и т.д. Благодаря ЦПН у студентов формируется более полное понимание будущей профессии.

Знания и умения, полученные в ходе учебной практики, будут закрепляться в ходе летней производственной практики I курса, которая будет проводиться в лечебных учреждениях г. Краснодара и в ЦРБ Краснодарского края.

Следующим положительным моментом нового ФГОС ВПО является введение новой дисциплины «Основы формирования здоровья детей» на 3 курсе обучения. Сегодня в условиях нашей страны очень актуальны мероприятия по профилактике заболеваний, максимального продления активного, трудоспособного периода жизни человека, созданы системы социально-экономической мотивации граждан России на укрепление здоровья и ведения здорового образа жизни.

В новом предмете «Основы формирования здоровья детей», который вводится в VI семестре, будут рассмотрены вопросы здорового образа жизни, пра-