и психолого-педагогическим дисциплинам в рамках программы бакалавриата не может сравниться с обучением на курсах повышения квалификации (специализации).

Болонский процесс подразумевает возможность для бакалавров продолжить свое обучение в магистратуре. При этом понятно, что в оптимальном варианте специализации после данных форм обучения должны быть достаточно близкими, что обеспечит преемственность образования и подготовить действительно наиболее квалифицированных специалистов в той или иной области. Во многих западных странах, где традиционно для среднего медицинского персонала существуют программы бакалавриата (которые, в отличие от нашей страны, достаточно дифференцированы), обучение в магистратуре происходит по специальностям, так или иначе связанным с сестринской деятельностью (включая, например, управление сестринской деятельностью). В нашей же стране до настоящего времени обучение медицинских сестер (бакалавров сестринского дела) может проводиться только по специальности «общественное здоровье и здравоохранение». Естественно, что в рамках данной специальности определенным образом можно модифицировать программу подготовки в магистратуре с учетом специфики и особенностей труда различных категорий сестринского персонала (но только в контексте управления сестринским делом). Но при этом невозможно создание прикладных программ для подготовки высококвалифицированных сестринских кадров для клинических специальностей (операционное дело, анестезиология и реанимация и пр.). То же самое справедливо и в отношении возможностей написания кандидатских и докторских диссертаций, которые в рамках специальности «Общественное здоровье и здравоохранение» могут касаться различных управленческих аспектов, но ни коим образом – клинических. В то же время вопросы совершенствования ухода за различными контингентами больных, сестринской реабилитации, помощи среднего медицинского персонала в решении социальных и психологических проблем пациента (его семьи) требуют специального изучения. То есть, необходимо введение соответствующей научной специальности (или нескольких), формирование Диссертационных Советов, издание журналов по вопросам сестринской деятельности, рецензируемых ВАК, и т.д.

Таким образом, для того, чтобы переход на систему подготовки кадров сестринского персонала в соответствии с болонскими соглашениями носил не формальный характер, а отражал его сущностные требования, необходимо совместное принятие Министерствами здравоохранения и образования ряда нормативных актов, регулирующих следующее:

– дифференциация программ бакалавриата в зависимости от уровня предшествующей подготовки;

– выделение различных программа бакалавриата для средних медицинских работников с определением будущей специальности, соответствующей номенклатуре специальностей;

– обязательность наличия подготовки в бакалавриате (магистратуре) для руководителей сестринских служб (начиная со старшей медицинской сестры);

– открытие специализированной магистратуры (магистратур) по сестринскому делу;

– введение научной специальности «управление сестринской деятельностью».

Для координации всех действий в данном направлении целесообразного создание при Министерстве здравоохранения отдела по управлению сестринской деятельностью с подотделами по сестринскому образованию и организации научных исследований.

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Раимкулова А.С.

Кыргызский национальный университет им. Жусупа Баласагына, Бишкек, e-mail: Rajmkulowa@yandex.ru

Экономические и социальные изменения в Кыргызстане, обозначенная в современном образовательном пространстве концепция компетентностного подхода и соответствующие им инновационные тенденции в образовательной системе обусловили потребность реформирования системы высшего педагогического образования.

В этой связи возрастает значение проблемы формирования учебно-познавательных компетенций будущего учителя, которая рассматривается как одна из важнейших направлений, подлежащих всестороннему анализу, как в теории, так и в практике высшего педагогического образования. Процесс формирования учебно-познавательных компетенций будущего учителя должна строиться как система научно-педагогических условий профессионального роста, саморазвития и реализации творческих способностей студентов педагогических направлений.

Исходя из концепции компетентностного подхода в контексте Болонского процесса в качестве ведущих учебно-познавательных компетенций будущего учителя, мы рассматриваем нижеследующие компетенции:

Рефлексивные компетенции:

● Умение осмысливать задачи и содержание учебных предметов.

● Умение строить индивидуальную траекторию учебного познания.

● Способность включаться в логику содержания познаваемых объектов.

Поисковые (исследовательские) компетенции:

● Способность самостоятельно генерировать идеи, т.е. изобретать способы действия, привлекая знания из различных областей.

● Умение самостоятельно находить недостающую информацию в информационном поле.

● Умение запрашивать (искать, находить) необходимую информацию у эксперта (преподавателя, консультанта, специалиста и в др. источниках).

● Способность находить несколько вариантов решения проблемы.

● Умение выдвигать гипотезы.

● Умение устанавливать причинно-следственные связи.

● Умения и навыки работы в сотрудничестве.

● Навыки группового планирования.

● Умение взаимодействовать с партнером из другой творческой группы.

● Навыки взаимопомощи в группе в решении общих задач.

● Навыки делового партнерского общения.

● Умение находить и исправлять ошибки в работе других участников группы.

Менеджерские компетенции:

● Способность проектировать процесс (продукты учебно-познавательной деятельности).

● Умение планировать деятельность, время, ресурсы.

● Умение принимать решения и прогнозировать их последствия.

● Навыки анализа собственной деятельности (ее хода и промежуточных результатов).

Коммуникативные компетенции:

● Умение инициировать учебное взаимодействие с преподавателем – вступать в диалог, задавать вопросы и т.д.

● Умение вести дискуссию.

● Способность отстаивать свою точку зрения.

● Способность к решению проблем контактного взаимодействия.

● Умение находить компромисс.

● Навыки интервьюирования, устного опроса и т.д.

● Навыки диалогового общения.

● Презентационные умения и навыки.

● Навыки монологической и диалогической речи.

● Навыки подачи презентационного материала.

Артистические компетенции:

● Умение использовать различные средства наглядности при выступлении.

● Умение отвечать на незапланированные вопросы.

● Способность конструировать подачу изученного материала.

● Способность уверенно держать себя во время презентации.

Педагогическими условиями для формирования вышеуказанных компетенций мы считем широкое использование интерактивных технологий обучения (кейс-стади, ролевые и деловые игры, игровое проектирование, мозговой штурм, концептуальная таблица, методы-Т-схемы, «метод Инсерта» и. т.д.).

Применение предложенных нами условий обеспечило:

– вхождение будущего учителя в рефлексивную деятельность, направленную на актуализацию их готовности к профессиональной деятельности; способствовало: формированию у будущего учителя устойчивых познавательных мотивов учебной деятельности и ценностное отношение к ней; осознанного целостного представления о себе, как об активном субъекте учения; интегрированию основных составляющих процесса обучения, как обучение, учение и оценивание; повышению оценки, самооценки, взаимооценки студентов, а также значимые – для их личностного развития параметры, как самоанализ и самоконтроль; укреплению стилей взаимодействий субъектов учебного процесса и будущих профессиональных позиций в качестве учителя.

Анализ основных позиций студентов – будущих учителей, участвующих в нашей экспериментальной работе, показывает наличие таких затруднений:

Во-первых, в умении ставить конкретные, реальные и достижимые цели познавательного плана перед собой на занятиях (частично умеют и постоянно испытывают затруднения примерно – 42 %);

во-вторых, умение планировать свою деятельность с учетом своего реального познавательного потенциала (слабо умеют и не умеют примерно – 35 %);

в-третьих, в умении анализировать итоги своей деятельности по овладению профессиональной компетентностью (практически умеют свыше – 50 %).

Все это предопределяло основные направления нашего научного исследования, как формирование учебно-познавательных компетенций будущего учителя в контексте компетентностного подхода. В рамках заданных целей экспериментальной работы перед будущими учителями ставились также задачи, способствующие укреплению их управленческого потенциала по активизации познавательной деятельности школьников.

Список литературы

1. Абдрахманов Т.А. Компетентностный подход в современном образовании / Т.А. Абдрахманов, М.А. Ногаев. – Бишкек, 2014. – 114 с.

2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. – М., 2006. – 55 с.