

МИНИСТЕРСТВО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

А. И. Артюхина, В. И. Чумаков

**ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ
В ВЫСШЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЕ**

Учебное пособие



Волгоград-2017

УДК 378. 1(075)
ББК 74. 58я7
А 867

Рецензенты:

профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного
социально-педагогического университета, доктор педагогических наук
Л. И. Столярчук;

зав. каф. общей и клинической психологии Волгоградского государственного
медицинского университета доктор социологических наук, профессор
М. Е. Волчанский

*Утверждено и рекомендовано к изданию
ЦМС ВолгГМУ (протокол № 3 от 29 марта 2017 года)*

А 867 Артюхина, А. И.

Практическое занятие в высшей медицинской школе: учеб. пос. /
А. И. Артюхина, В. И. Чумаков. – Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2017. – 232 с.

Учебное пособие аккумулирует педагогические приемы и нестандартные идеи, которые помогут преподавателю сделать практическое занятие интересным и продуктивным. Учебное пособие адресовано аспирантам медицинских и фармацевтических вузов, преподавателям, слушателям, проходящим переподготовку по специальности «Преподаватель профессионального образования». Пособие может быть полезно как в аудиторной работе в системе повышения квалификации преподавателей медицинских вузов, так и для профессионального саморазвития в непрерывном психолого-педагогическом самосовершенствовании педагогов-врачей.

**УДК 378. 1(075)
ББК 74. 58я7**

© Волгоградский государственный
медицинский университет, 2017
© Издательство ВолгГМУ, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Проектирование практического занятия	8
1.1. Практические занятия: значение, виды	8
1.2. Требования к практическому занятию	12
1.3. Основы проектирования практического занятия	15
Глава 2. Практическое занятие: вступительная часть	23
2.1. Организационный момент и целеполагание	23
2.2. Мотивационное обеспечение практического занятия	27
2.3. Входной контроль	36
Глава 3. Основная часть практического занятия	56
3.1. Семинар в различных технологиях обучения	56
3.2. Практическое занятие на естественнонаучном цикле	82
3.3. Практическое занятие на профессиональном цикле	98
3.4. Особенности проведения занятия при инклюзивном обучении студентов	117
3.5. Варианты проведения итогового занятия	124
Глава 4. Завершение занятия	138
4.1. Обобщение и систематизация знаний	138
4.2. Рефлексия	163
4.3. Задание на дом	178
Глава 5. Педагогическое общение на практическом занятии	185
5.1. Условия успешного педагогического общения	185
5.2. Новые роли преподавателя в общении	195
Глоссарий	203
Рекомендуемая литература	210
Ответы на тестовые задания	212
Список сокращений	213
Приложения	214

ВВЕДЕНИЕ

*Если профессия становится образом жизни,
то ремесло превращается в искусство.
И. Н. Шевелев*

Уважаемые коллеги! Закон 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 608н) определяют требования к квалификации педагогических работников. Обучение в высшей школе в русле компетентностного подхода, стремительное обновление нормативной документации в вузах, внедрение федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения и их постоянное совершенствование в совокупности с необходимостью повышать психолого-педагогическую квалификацию преподавателей не реже, чем раз в три года, свидетельствуют о возрастании требований к педагогам высшей медицинской школы.

На формирование каких же профессиональных педагогических компетенций ориентировано данное пособие? Для лиц, обучающихся в аспирантуре, это формирование общепрофессиональной компетенции: «готовность к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования» и универсальной компетенции: «способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития» (номера УК и ОПК не указываем, так как они отличаются для разных направлений подготовки). Для преподавателей вузов, проходящих профессиональную переподготовку или повышающих свою квалификацию в соответствии с Программой психолого-педагогической подготовки преподавателей медицинских вузов к профессиональной деятельности, разработанной в рамках проекта Tempus IV 159328-TEMPUS-1-FR-TEMPUS-SHMES «Система обучения в течение жизни для преподавателей медицинских вузов» компетенции преподавателей медицинского вуза в сфере психолого-педагогической деятельности:

- проектировать и организовывать образовательный процесс в медицинском вузе;
- создавать образовательную среду в соответствии с требованиями высшего профессионального образования;
- обеспечивать качество подготовки специалистов для системы здравоохранения в соответствии с ФГОС ВО;
- формировать у студентов умения и навыки профессиональной, в том числе врачебной, коммуникации.

Если отталкиваться от технологии самоорганизации преподавателем педагогической деятельности по О. М. Коломиец, то среди предлагаемых ею видов методических компетенций имеются следующие:

1. Способность и готовность организовать учебный материал для качественного усвоения каждым студентом и формирования системно-понятийного и системно-деятельностного мышления как основы профессионального мышления.

2. Способность и готовность организовать учебную деятельность каждого студента по: качественному усвоению знаний, формированию умений решать практические (профессионально-учебные) задачи без ошибок, развитию системно-понятийного и системно-деятельностного мышления, овладению разными видами деятельности.

3. Способность и готовность организовать педагогическую деятельность преподавателя, направленную на организацию системы условий, обеспечивающей и вынуждающей каждого студента: качественно усваивать знания, решать практические (профессионально-учебные) задачи без ошибок, развивать системно-понятийное и системно-деятельностное мышление, овладевать разными видами деятельности.

Основное внимание в пособии обращается именно на компетенцию по организации учебной деятельности студентов на практическом занятии.

Новые подходы в обучении, в том числе и опирающиеся на принципы обучения будущему, предложенные Институтом образовательных технологий (Великобритания) делают акцент на то, чтобы учить реальной жизни (практическая ориентированность), учить ин-

интересно и по-настоящему можно рассматривать как ответ на вызовы времени. В пособии представлена реализация для уровня высшей медицинской школы идеи конструктора урока, высказанная А. А. Гином в книге «Приемы педагогической техники» и получившая развитие в книге В. И. Садкиной «101 педагогическая идея. Как создать урок». Комбинация методических приемов, которые можно применять как набор деталей конструктора, позволяет проектировать занятие, максимально соответствующее поставленным дидактическим целям, задачам, особенностям студенческой группы, уровню подготовки обучаемых. Знание особенностей методических приемов, их возможности и ограничения, умение сочетать элементы разных образовательных технологий позволит добиваться лучшего эффекта качественного усвоения студентами изучаемого материала.

Представленные варианты интерактивных методических приемов, их творческое осмысление и применение как на этапе проектирования, так и на этапе проведения практического занятия позволяют организовать интересную и продуктивную учебную деятельность студентов. Задания, предлагаемые в начале каждой главы, помогают актуализировать ваши знания, опыт и настроить на творческий лад.

**10 ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО,
которые могут спровоцировать серьезные изменения
в высшем образовании** (Открытый университет,
институт образовательных технологий, Великобритания)

Принцип	Потенциал	Перспектива
1. Массовое открытое социальное обучение (<i>Massive open online learning</i>)	высокий	ближайшая (1–2 года)
2. Разработка педагогических методик на основе аналитики данных (<i>Learning design informed by analytics</i>)	высокий	средняя (2–5 лет)
3. «Перевернутое обучение» (<i>Flipped learning</i>)	высокий	средняя (2–5 лет)
4. Приносите ваши собственные устройства (<i>Bring your own devices (BYOD)</i>)		в данный момент
5. Метаучёба (<i>Learning to learn</i>)	средний	в данный момент
6. Динамическое оценивание (<i>Dynamic assessment</i>)	средний	отдалённая (4+ лет)
7. Событийное образование	средний	средняя (2–5 лет)
8. Обучение через рассказывание историй (<i>Learning through storytelling</i>)	средний	отдалённая (4+ лет)
9. Пороговое понимание (<i>Threshold concepts</i>)	средний	средняя (2–5 лет)
10. Бриколаж (<i>Bricolage</i>)	высокий	отдалённая (4+ лет)

Глава 1

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ

*Увлекающийся практикой без науки –
словно кормчий, вступающий на корабль
без компаса.
Леонардо да Винчи*

*Подумайте
и сформулируйте
ответы
на поставленные
вопросы*

1. Дайте определение терминов: «практическое занятие», «лабораторная работа», «семинар».
2. Что означает понятие «педагогическое проектирование»?
3. В чем, по вашему мнению, заключаются цели и задачи практического занятия?

1.1. ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ: ЗНАЧЕНИЕ, ВИДЫ

Практические занятия являются одним из главных видов учебных занятий в высшей школе, причем в учебном плане подготовки студентов медицинских и фармацевтических вузов по количеству отводимых на них часов занимают первое место по сравнению с лекционными часами и часами практики.

Под термином «практическое занятие» в широком смысле принято понимать аудиторную форму организации учебного процесса, при которой студенты под руководством преподавателя в процессе выполнения учебных (учебно-исследовательских) заданий осваивают теоретические основы научной дисциплины, умение применить свои знания в практической сфере и приобретают компетентностный опыт деятельности.

Основное значение практических занятий в вузе заключается в осмыслении, углублении, систематизации знаний, формировании умений студентов применять теоретические знания на практике и тем самым создавать целостное представление о сути и методах конкретной дисциплины, освоении способов деятельности и навыков профессиональной коммуникации, развитии клинического мышления. Практические занятия за счет постоянно осуществляемой обратной связи (контроль и оценка учебных достижений учащихся) позволяют проводить мониторинг формирования у студентов общекультурных и профессиональных компетенций и их элементов, управлять познавательной деятельностью обучающихся. Сверхзадача практического занятия заключается в том, чтобы вывести студента на субъект-субъектный уровень, чтобы он осознавал себя не как объект обучения (его обучают), а как личность, субъект, который сам обучается профессии.

В зависимости от дидактических задач и способов управления познавательной деятельностью студентов выделяют в самом общем виде варианты практических занятий, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Виды практических занятий

Вид занятия	Задачи	Формы проведения
Семинар – коллективное обсуждение студентами наиболее сложных теоретических вопросов темы, модуля под руководством преподавателя	– формирование навыка переработки научных текстов, обобщения и закрепления знаний по предмету; – развитие научного профессионального мышления; – освоение профессиональной терминологии; – приобретение навыков участия в дискуссии, аргументации и отстаивания своей точки зрения;	– дискуссия; – круглый стол; – мозговой штурм; – решение кейсов; – игра (ролевая, деловая); – занятие-конференция, конкурс

	– развитие самостоятельности при освоении знаний, творческой инициативы и творческих способностей	
Лабораторное занятие – выполнение экспериментов в ходе практической самостоятельной работы	– закрепление и углубление теоретических знаний в ходе экспериментальной работы; – формирование первичных навыков в организации, планировании и выполнении научных исследований; – приобретение навыков в проведении эксперимента, анализе полученных результатов	– фронтальная; – индивидуальная; – комбинированная; – по циклам: в один цикл объединяются 4–5 работ, осуществляемых на одном оборудовании; работы выполняются по графику
Практикум – практическая самостоятельная работа студентов в конкретной области	– закрепление знания теоретического курса и углубление его за счет подтверждения в лабораторных условиях	– фронтальная; – индивидуальная; – комбинированная
Тренинг – отработка практических навыков, занимающая свыше 70 % времени практического занятия	– выработка практических, профессионально значимых навыков	– индивидуальная; – индивидуально-командная; – командная
Научно-исследовательская работа студентов	– освоение исследовательского подхода; – приобретение навыков в организации, планировании и выполнении научных исследований	– индивидуальная; – командная (УИРС, веб-квесты, проекты)
Экскурсия учебная – целенаправленный показ объектов по определенной тематике и рассказ о них в сочетании с изучением, исследованием объектов студентами	– закрепление и углубление теоретических знаний в обстановке наглядности; – овладение умениями анализа находящихся перед глазами объектов; – освоение навыков профессиональной коммуникации	– музейная (музей кафедр анатомии, биологии, гистологии, патологической анатомии, фармакологии, ..., истории кафедры, университета, ЛПУ);

		– производственная (производственная аптека и т. д.); – в природу (на каф. фармакогнозии и ботаники)
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------

Разграничение это во многом условно, например, одной из форм проведения семинара может быть семинар-практикум, в ходе которого проходит обсуждение практических ситуаций, поиск оптимальных вариантов решения ситуационных задач, кейсов. Известно, что клинические разборы больных, проводимые профессорами и преподавателями университета либо заведующими отделениями в клинике, можно отнести к мастер-классу как к форме проведения практического занятия, тогда как практическое занятие, в основе которого – курация студентами больных, специфического названия в педагогике не получила. Практические занятия можно классифицировать по дидактическим целям, по месту в учебном процессе (вводные, текущие, заключительные), по форме проведения и т. д. Практическое занятие любого вида выполняет функции: познавательную, воспитательную, контрольную, развивающую.

Место в учебном курсе каждого практического занятия, его тематика и содержание определяются рабочей программой дисциплины и учебным планом. Полагают, что практические занятия целесообразнее проводить после лекционной начитки и самостоятельной работы студентов по данному материалу. Проектирование практического занятия является должностной обязанностью преподавателя. Отправной точкой проектирования как педагогической деятельности служит знание требований, предъявляемых к практическому занятию.

1.2. ТРЕБОВАНИЯ К ПРАКТИЧЕСКОМУ ЗАНЯТИЮ

Требования, предъявляемые к практическому занятию, подразделяют на требования к содержанию и требования к проведению занятия. Практическая работа каждого студента составляет основное содержание практического занятия. Дидактические требования к занятию сводятся к соблюдению принципов обучения.

Требования к содержанию практического занятия

1. Научность (материал отражает современные взгляды на проблему, современные достижения науки, раскрывает широкое и эффективное применение теории в практике) и доступность, систематичность и последовательность.

2. Единство обучения и воспитания и реализация воспитательных возможностей, заложенных в содержании и методах обучения.

3. Соответствие содержания и методов дидактическим целям обучения.

4. Методическая обработка содержательного учебного материала (единство формы и содержания).

5. Методически обоснованные связи с лекциями, другими видами учебных занятий и практикой, межпредметные связи.

6. Равновесие между содержанием, методами обучения с учетом подготовленности студентов, возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся и темой занятия.

7. Связь между теорией и практикой – теоретический материал занятия должен быть приближен к реальной профессиональной деятельности и обеспечивать реализацию связи обучения с жизненным опытом учащихся, будущей профессией студентов, общекультурными и профессиональными компетенциями.

8. Содержание практического занятия проектируется для предъявления студентам в виде учебных заданий с учетом:

- проблемности (освоение нового через преодоление трудностей, создаваемых постановкой проблемы);
- иерархии «от простого к сложному»;

- освоения «негативного опыта» (психологи полагают, что при формировании умений человек допускает ошибки, и задача преподавателя вуза – дать студентам возможность совершить типичные ошибки в квазипрофессиональной деятельности на занятии, осмыслить их с тем, чтобы не допускать в профессиональной работе). Если же брать за основу теорию планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина, получившую развитие в трудах его учеников, в том числе З. А. Решетовой, О. М. Коломиец, то согласно системно-деятельностному подходу задания исходно проектируются так, чтобы у студентов сразу формировался правильный алгоритм решения профессиональных задач.

9. Содержание практического занятия должно мотивировать студентов к изучению дисциплины и специальности.

Согласно профессиональному стандарту преподаватель должен «создавать на занятиях проблемно-ориентированную образовательную среду, обеспечивающую формирование у обучающихся компетенций, предусмотренных требованиями ФГОС и(или) образовательных стандартов, установленных образовательной организацией и(или) образовательной программой к компетенциям выпускников». Соответственно, для проведения практических занятий можно сформулировать несколько общих требований.

Проведение практического занятия учитывает такие *дидактические принципы*, как:



Задача педагога – организовать систему условий, которая не только побуждает, но и **вынуждает каждого учащегося действовать правильно в требуемой форме с заданными показателями.**

П. Я. Гальперин

- моделирование (модель учебного занятия – план);
- входной и выходной контроль;
- организация коллективной деятельности;
- экономия учебного времени;
- принцип опережающего обучения;

- принцип непрерывного обновления;
- диагностирование – проверка эффективности занятия.

Требования к проведению практического занятия включают в себя психологические, гигиенические, организационные компоненты.

Соблюдение *психологических требований к учебному занятию* подразумевает:

- использование методов, приемов и средств, обеспечивающих развитие познавательной деятельности студентов (внимание, память, мышление, воображение), а также познавательной направленности этой деятельности;
- необходимость учета психологических особенностей и психического состояния учащихся на занятии, общего психологического климата в коллективе группы;
- осознанное, продуманное, эмоциональное поведение преподавателя (собранность, умение распределять внимание, самоконтроль, оптимизм, мимика, жесты, доброжелательность, справедливость, уважительное отношение к студентам и др.);
- управление поведением обучаемых (мотивация, ориентировка, организация, корректировка, контроль), преодоление трудностей, удовлетворенность достигнутыми результатами учебного труда, создание доброжелательного настроения на творческое познание;
- соблюдение психологического такта, создание положительной эмоциональной атмосферы на занятии, доверия, чтобы студенты могли спросить обо всем, что им не ясно, и поделиться своими соображениями.

Организационные требования к занятию оценивают по:

- подготовленности преподавателя и студентов к занятию;
- четко поставленным целям и познавательным задачам перед началом занятия;
- правильности выбора вида занятия;
- четкой, гибкой структуре занятия;
- использованию разных по дидактическим целям типов занятий, их оснащенность дидактическими материалами, наглядными пособиями, ТСО;

- рациональному использованию времени занятия.

Занятие должно соответствовать *гигиеническим требованиям к занятию*:

- предупреждение умственного и физического утомления студентов (нагрузка в течение занятия, смена видов деятельности, их рациональное чередование и пр.);
- соблюдение санитарно-гигиенических норм, предъявляемых к помещению, освещению, температуре воздуха, его чистоте, к мебели и т. п.;
- обеспечение ясного изображения при использовании дидактических демонстрационных материалов, ТСО (размер, величина шрифта, записи на доске и т. п.).

1.3. ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ

Проведение учебных занятий по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и ДПП всегда складывается из нескольких этапов:

- 1) проектирование – подготовка преподавателя к занятию;
- 2) собственно проведение практического занятия;
- 3) рефлексия и анализ проведенного занятия.

Педагогическое проектирование рассматривается в педагогической науке с разных позиций, представленных на рис. 1. Соответственно, в понятие «педагогическое проектирование» разные исследователи вкладывают разный смысл.

Г. П. Щедровицкий выделяет два разных в стратегическом плане вида педагогического проектирования: адаптацию к социальной среде и ее условиям (своеобразный способ ответа педагогов на социальные вызовы образованию) и усовершенствование или преобразование среды в соответствии со своими ценностями, целями, убеждениями.



Рис. 1. Проектирование в педагогике

В. И. Слободчиков различает такие типы проектирования:

а) психолого-педагогическое проектирование образовательных процессов в рамках определенного возрастного интервала:

- обучения как освоения способов деятельности;
- формирования как освоения совершенной формы действия;
- воспитания – как взросления и социализации;

Сущность педагогического проектирования заключается в создании образа предстоящей деятельности, возможно даже нескольких вариантов образов, что ведет к прогнозированию результатов этой деятельности.

Под термином «педагогическое проектирование практического занятия» понимают целенаправленную деятельность преподавателя вуза по предварительной разработке основных компонентов учебного процесса на занятии (тема, цель, мотивационное обеспечение, содержание и модель предстоящей деятельности преподавателя и студентов, методы и образовательные технологии, средства, результаты и их диагностирование) и их взаимосвязи между собой.

б) социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды, в которых реализуются соответствующие процессы. Оно предполагает изучение и учет содержания социального заказа, особенностей социальной среды, уклада жизни, национальных и других социокультурных факторов, влияющих на функционирование образовательных учреждений.

Принципы педагогического проектирования

1. *Принцип человеческих приоритетов* – принцип ориентации на человека – участника подсистем, процессов или ситуаций – является главным.

2. *Принцип саморазвития* проектируемых систем, процессов, ситуаций означает создание их динамичными, гибкими, способными по ходу реализации к изменениям, усложнению или упрощению. Не следует останавливаться на одном проекте, рекомендуют иметь в запасе еще один–два варианта, обеспечивающих достижение цели.

Подготовка преподавателя к проведению практического занятия – многоэтапный процесс, отдельные элементы которого хотя и обусловлены формой занятия, но в общем включает:

- анализ ситуации, предшествующей занятию, при котором определяется его место в структуре темы и модуля, взаимосвязь с лекционным материалом, выявляется уровень подготовленности студентов, наличие оборудования в аудитории, возможности преподавателя и предполагаемые ограничения;
- формулирование темы и цели занятия, выбор формируемых компетенций согласно рабочей программы и ФГОС ВО;
- мотивационное обеспечение темы применительно к конкретному занятию;
- выбор формы проведения практического занятия, его содержания и обусловленных ими методических приемов, методов и образовательных технологий;
- просмотр текста лекций, базовых учебников и дополнительной литературы по теме, коррекция со списком литературы и источников Интернета из рабочей программы;

- подбор вопросов для обсуждения, их логическое расположение;
 - подбор заданий для входного (на понимание студентами теоретического материала, изложенного на лекциях и изученного ими самостоятельно) и выходного (на выявление качества освоения элементов компетенций) контроля студентов;
 - выбор примеров, упражнений, ситуационных задач, кейсов (система логических заданий по теме), образовательных веб-квестов, сценария игры, а также способов действия для самостоятельной практической работы студентов с целью освоения теоретических основ материала и практических умений;
 - решение подобранных заданий самим преподавателем (составление алгоритма решения каждой задачи – эталон решения задания для студента);
 - если запланирован лабораторный практикум или лабораторное занятие, то следует предусмотреть, в каком виде студенты будут проходить инструктаж по технике безопасности (в письменном виде представлен на плакате и один студент рассказывает либо на руках у каждого лист инструктажа и т. д.);
 - распределение содержания занятия по времени (хронокарта) и определение этапа, на каком студенты будут работать индивидуально или командно;
 - подбор иллюстративного, демонстрационного, раздаточного материала, курируемых больных, технических средств обучения;
 - определение способа завершения занятия, итоговой рефлексии и задания на дом;
 - подбор методических приемов создания доброжелательной и личностно развивающей среды на занятии;
 - создание методической разработки (методического указания) для студентов и для преподавателя по теме занятия с уточненным списком источников.
- Результат педагогического проектирования практического занятия** зависит от профессионализма преподавателя, его умения последовательно реализовать от замысла до продукта концептуаль-

ную стадию и стадии моделирования, конструирования. Продуктом (проектным решением) в этом случае является модель практического занятия, отражающая структуру и содержание каждого ее элемента, оформленная в виде методической разработки (указания к занятию).

Структура практического занятия также обусловлена целью и формой проведения, но обязательными компонентами являются следующие:

1. Вводный этап – организационный момент, целеполагание, мотивационное обеспечение и контроль исходного уровня подготовки студентов (входной контроль).
2. Основной этап – деятельностный этап, на котором и реализуются дидактические цели и задачи занятия.
3. Завершающий этап – проверка эффективности занятия (выходной контроль освоенных элементов компетенций), рефлексия и анализ занятия.

Каждый студент на протяжении практического занятия должен быть вовлечен в продуктивный учебный процесс и иметь возможность проявить свои способности. Проектируя проведение занятия, преподавателю следует предусмотреть с учетом особенностей студентов группы варианты заданий разной трудности, творческие задания, индивидуальные и командные, чтобы была возможность для маневра, индивидуализации учебного процесса согласно интересам и подготовки студентов. В УМКД обычно прописывают лишь одну схему проведения занятия, но опытный преподаватель постепенно накапливает в своем арсенале разные варианты проведения занятия. В методическом указании к конкретному занятию для преподавателя зафиксированы все предполагаемые действия преподавателя и студента. Зачастую преподавателю удобнее при проведении практического занятия опираться на план – ход занятия, в котором кратко, тезисно отражены основные моменты. План проведения занятия, помимо темы, цели и задач, включает содержание, примеры и задания по каждому обсуждаемому и изучаемому вопросу, алгоритм их решения, инструктаж по технике безопасности, последовательность действия

студентов и распределение их по времени, методы и технологии, используемые преподавателем.



Проверьте себя

- В чём заключается значение практического занятия в вузе?
- Перечислите виды практических занятий. По каким критериям их можно классифицировать?
- Назовите требования к содержанию и проведению практического занятия.
- В чём заключается сущность педагогического проектирования?
- Назовите основные этапы в структуре практического занятия.



Вопросы для размышления

- ▶ Чем будет различаться проектирование практического занятия на кафедрах гуманитарного и профессионального блока?
- ▶ Какие действия преподавателя при проектировании занятия в большей степени, как вы полагаете, влияют на успешность проведения занятия?
- ▶ Что предпочтительнее – проектировать на занятии условия для получения «негативного опыта» или исходно формировать действия, исключая возникновение ошибок?

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Выберите один или несколько правильных ответов



01. РЕЗУЛЬТАТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ

- 1) технические средства обучения
- 2) методические разработки для студентов и преподавателя
- 3) раздаточный материал
- 4) контрольные задания

02. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ЗАНЯТИЯ РЕАЛИЗУЮТСЯ НА ЭТАПЕ

- 1) входного контроля
- 2) организационного момента
- 3) основном – деятельностном
- 4) мотивационного обеспечения

03. К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ ОТНОСЯТ

- 1) тренинг
- 2) семинар
- 3) лабораторное занятие
- 4) лекцию

Соотнесите виды педагогического проектирования и ученых, обосновавших эти виды.



04.

УЧЕНЫЕ

1) Г. П. Щедровицкий

2) В. И. Слободчиков

ВИДЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

- A. психолого-педагогическое
- B. адаптация к социальной среде и ее условиям
- C. усовершенствование или преобразование среды
- D. социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды
- E. социально-психологическое проектирование

Глава 2

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ: ВСТУПИТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ

И великий мастер в начале пути – ученик.

Дж. Вильсон

Подумайте и сформулируйте ответы на поставленные вопросы

1. В чем заключается целеполагание на практическом занятии?
2. Что означает понятие «принцип мотивационного обеспечения учебного процесса»?
3. В чем, по вашему мнению, заключается актуализация знаний и способов действия на практическом занятии?

2.1. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ МОМЕНТ И ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ

Великая цель образования – не только знания, но и, прежде всего, действия.

Н. И. МIRON

Проведение практического занятия любого вида начинается с приветствия, в котором звучит пожелание плодотворной работы, доброжелательного общения, хорошего настроения. Приветствие студентов и дальнейшее общение с ними всегда происходит на «Вы»

и «коллеги», что способствует установлению эмоционального контакта.

Организационная часть имеет цель создать рабочую обстановку на занятии и включает контроль внешнего вида студентов, отметку отсутствующих и выяснение причины от-



Поистине серьезное стремление к какой-либо цели – половина успеха в ее достижении.

Вильгельм Гумбольдт

сутствия студентов, если она известна, проверку готовности аудитории и группы к занятию. Прием, показывающий доверие к студенту и развивающий у него ответственность: если студент не подготовился к занятию (один раз в семестр) и сообщил об этом преподавателю до занятия (причину можно не объяснять – всякое бывает: мама из деревни приехала, зуб заболел т. д.), то никаких отрицательных последствий для студента не будет. Знания студента по данному разделу темы будут проверены на итоговом занятии.

Целеполагание, то есть определение целей, которые обозначают будущие результаты деятельности, и их формулировка осуществляется преподавателем на этапе проектирования. Цель в высшей школе представляет собой триединство дидактического, воспитательного и развивающего начал, которые представлены в современных ФГОС ВО в терминах общекультурных и профессиональных компетенций как результатах достижения целей обучения.

Поскольку цели обучения – это мыслительный образ будущего результата деятельности, то они должны быть операциональны (иногда обозначают термином «диагностичны»), что подразумевает возможность их проверки, конкретны, реалистичны (имеются ли в наличии средства для их достижения – время, техническое обеспечение и т. д.).



Вместо двух проблем – передать знания и сформировать умения по их применению – перед обучением теперь стоит одна:

сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах.

Н. Ф. Галызина

Невозможно сформировать компетенцию в течение одного занятия, но можно согласно паспорту каждой компетенции выделить компоненты компетенций, практическое освоение которых будет проходить на занятии. Соответственно, цели обучающегося формулируются в терминах «уметь» и «знать». Студенты должны быть осведомлены, что в профессиональном стандарте специалиста соответственно трудовым действиям

прописаны необходимые умения, для овладения которыми указаны необходимые знания. При подготовке к практическому занятию студенты должны понимать, какие компетенции они будут у себя формировать, и как элементы этих компетенций представлены в целях в виде требуемых умений и знаний.

Дидактические цели могут быть классифицированы по уровню глубины проработки учебного материала либо по конкретному признаку. Так, например В. Блумом разработана таксономия целей в эмоционально-ценностной и когнитивной сферах.

С общим приемом конкретизации целей посредством использования в их описании глаголов, указывающих на определенное действие, вариантами формулирования целей на занятиях в медицинском вузе и уровнями глубины проработки учебного материала можно познакомиться в пособии из списка литературы.

Дидактические цели занятия принято представлять в методической разработке для студентов, а воспитательные и развивающие цели обычно обсуждаются уже в процессе занятия. Если же дидактическая цель занятия не указана, то далеко не каждый студент может ее сформулировать самостоятельно. Типичная ошибка – студенты отождествляют тему и цель занятия. Традиционно принято, что преподаватель называет тему занятия, цель занятия и особенности его проведения. Однако это допустимо только на первых занятиях по конкретной дисциплине. С самого начала студентов следует ориентировать на участие в процессе целеполагания. Причем цель будущего занятия студенты должны формулировать еще при выполнении домашнего задания. Тогда на занятии студенты предлагают свои варианты цели, и окончательно цель изучения темы формулируется совместно с педагогом. Если цель лично значима для обучающегося, то процесс присвоения знаний и выработка умений будет проходить быстрее и качественнее.

Принцип двойного целеполагания
подразумевает, что студент:

1) совместно с преподавателем определяет дидактическую цель занятия: компоненты компетенций – «знать», «уметь» (либо он ознакомлен с целью занятия преподавателем или посредством текста в методических указаниях к данной теме);

2) самостоятельно решает, какие личностные профессионально значимые качества как основу профессионально-субъектной позиции и дальнейшего личностно-профессионального самосовершенствования будет формировать у себя в процессе практического занятия.

На начальном этапе профессиональной подготовки следует знакомить студентов с принципом двойного целеполагания и учить применять его на практическом занятии. Алгоритм применения предлагаемого принципа двойного целеполагания достаточно прост. Во вводной беседе студентам предлагается ответить на вопросы:

1. Какая позиция вам ближе?

1) пока я студент; по окончании учебы в университете получу диплом и стану хорошим специалистом (врачом, провизором);

2) в душе я уже специалист (врач, провизор), но у меня пока нет нужных профессиональных знаний и навыков, поэтому я учусь в университете.

2. Каким вы представляете себе хорошего врача (провизора)?

3. Есть ли у вас образ идеального специалиста? Насколько вы ему соответствуете?

4. Кто ответственен за личностно-профессиональное развитие студента: преподаватели, сам студент, и преподаватель, и студент?

5. Когда следует начинать личностно-профессиональное развитие, формирование своей профессионально-субъектной позиции?

6. Насколько взаимосвязаны профессиональный рост и личностный рост врача (провизора)?

В ходе краткой беседы преподаватель разъясняет смысл вопросов и узнает первую, спонтанную реакцию на них. Обычно выясняется, что многие студенты над такими вопросами не задумывались. Им предлагается продумать свои ответы на поставленные вопросы дома. На следующем занятии студентам предлагается обсудить уже проду-

манные ответы. После краткой дискуссии студентам дается задание составить индивидуальный перечень личностных качеств, которые можно совершенствовать при изучении данной дисциплины. В течение учебного года (или цикла) преподаватель (или студент, который формулирует дидактическую цель занятия) напоминает о двойном целеполагании, о том, что цель личностного роста на каждом занятии определяется студентом самостоятельно и по окончании занятия фиксируется каждый результат ее достижения. Для этого в рабочей тетради или в тетради для самостоятельных работ отводится специальный раздел. В отличие от учебной цели, которая проговаривается на практическом занятии, цели личностного роста каждого студента не обсуждаются. И только на последнем занятии студентам предлагается оценить свои успехи в достижении поставленных целей и при желании обсудить их. Индивидуальное целеполагание в обучении укрепляет уверенность студента в себе, что способствует успешности обучения, усиливает мотивацию, помогает самоконтролю достижения целей.

2.2. МОТИВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ

*Чему бы ты ни учился,
ты учишься для себя.
Петроний*

Из двух значений термина «мотивация» – система мотивов определенного человека и система действий по активизации мотивов определенного человека – в педагогическом процессе используют второе.

Поскольку мотивацию рассматривают как ведущий фактор, регулирующий активность, поведение и деятельность личности, то педагогическое взаимодействие со студентом на любом этапе педагогического процесса будет эффективным только с учетом особенностей его мотивации.

Применительно к практическому занятию мотивация – это применение методических приёмов и методов формирования у студентов мотивов учения с акцентом на самомотивацию обучающихся. Главная цель мотивации – осознание студентами практической значимости изучаемой темы и её роли в подготовке специалистов, пробуждение потребности в освоении требуемых знаний, умений, навыков как элементов компетенций, в заинтересованном включении в выполнение практической работы.

Реализация принципа мотивационного обеспечения учебно-воспитательного процесса, а именно целенаправленное формирование у студентов мотивации учебной деятельности ведет к успешности учебной деятельности. Следует также учитывать, что сила и структура мотивации влияют на успешность учебной деятельности, и по психологическому закону Йеркса-Додсона эффективность учебной деятельности находится в прямой зависимости от силы мотивации.

Причем прямая связь сохраняется до определенного предела. Выяснено, что при достижении результатов при продолжении увеличения

силы мотивации – эффективность деятельности падает. Для мотивации учебной деятельности свойственны системность, направленность, устойчивость и динамичность.

Учебную мотивацию рассматривают как особый вид мотивации, в ее сложной структуре выделяют мотивацию внутреннюю и внешнюю.

Внутренняя мотивация характеризуется ориентированностью на процесс (собственно



Лев Выготский

Общим психологическим правилом выработки интереса будет следующее: для того чтобы предмет нас заинтересовал, он должен быть связан с чем-либо интересующим нас,

с чем-либо уже знакомым, и вместе с тем он должен всегда заключать в себе некоторые новые формы деятельности, иначе он останется безрезультативным. Совершенно новое, как и совершенно старое, не способно заинтересовать нас, возбудить интерес к какому-либо предмету или явлению.

Л. С. Выготский

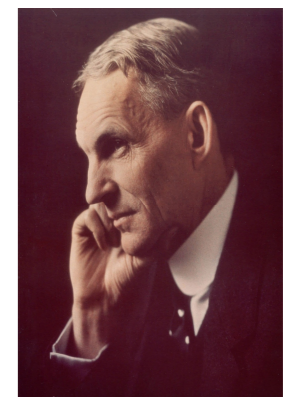
учебу – выполнение работы из-за интереса к ней) и результат, а внешняя мотивация обусловлена либо наградой за достижения, либо избеганием неудачи.

Внутренняя мотивация присутствует, если есть:

- ощущение компетентности – осознание своих возможностей: «я знаю, я могу»;
 - ощущение самодетерминации – осознание только самого себя причиной своих действий;
 - интерес;
 - ощущение субъективной ценности работы (речь идет о внутренних ценностях – личностный рост, межличностные отношения, интеллектуально-эстетическое развитие)
 - ощущение потока, под которым психологи понимают:
 - ощущение полной (умственной и физической) включенности в деятельность;
 - полная концентрация внимания, мыслей, чувств на занятии, которая исключает из сознания посторонние мысли и чувства;
 - четкое знание того, что следует делать в определенный момент времени, ясное осознание цели деятельности, полное покорение требованиям, которые идут от самой деятельности;
 - четкое осознание того, насколько удачно выполняется работа, четкая и определенная обратная связь;
 - отсутствие тревоги по поводу возможной неудачи, ошибки;
 - ощущение субъективной остановки времени;
 - потеря обычного ощущения четкого осознания себя и своего окружения, «растворение» в деле;
 - быстрое течение времени;
 - удовлетворение.
- Для внутренней мотивации свойственны три уровня развития:

Я никогда не говорю: «Мне нужно, чтобы вы это сделали». Я говорю: «Мне интересно, сумеете ли вы это сделать».

Генри Форд



1. *Ситуативный*, при котором важна способность деятельности удовлетворить потребности в самодетерминации, компетентности и значимых отношениях, что ведет к проявлению внутренней мотивации.

2. *Ситуативно-ценностный*, при котором принципиально, чтобы деятельность была значимой для человека, даже если в деятельности удовлетворяются не все указанные психологические потребности.

3. *Субъектно-ценностный*, при котором потребности в самодетерминации, компетентности и значимых отношениях обретают статус ценностей, и внутренняя мотивация становится личностным качеством.

Сравнительный анализ особенностей внутренней и внешней мотивации позволил В. И. Чиркову установить, что люди внутренне мотивированные креативны, имеют стойкое и продолжительное желание действовать, применять нестандартные подходы, причем предпочитают сложные, творческие задачи, решение которых приносит им радость, удовлетворение, рост самоуважения. Люди с выраженной внешней мотивацией, напротив, выбирают простые, стандартные задачи, быстрое решение которых обеспечит им вознаграждение, однако желание работать пропадает вместе с подкреплением, при этом качество и скорость выполнения творческих задач снижается, возникают отрицательные эмоции.

На занятии преподаватель сталкивается со студентами, имеющими разные типы учебных предпочтений (рис. 2), и, соответственно, мотивационные стимулы приходится подбирать в зависимости от этого.

Для преподавателя важно учитывать, что стремление студента к успеху постепенно формируется и усиливается, если эмоциональная значимость поощрения для него важнее значения наказания за неудачу. Если более эмоционально значимым является наказание за ошибку, промах, чем поощрение за успех, то у студента постепенно идет формирование желания избегать неудачи.

Давая мотивационную характеристику темы, ее актуальности и значения, связи с практической деятельностью и будущей специальностью, преподаватель не всегда может быть уверен, что студенту это интересно.

УКЛОНЯЮЩИЙСЯ
немотивированный,
незаинтересованный,
пассивный

УЧАСТВУЮЩИЙ
мотивированный,
с четко выраженными
учебными интересами,
активный

СОПЕРНИЧАЮЩИЙ
склонный к самоутверждению,
противопоставлению
своего мнения

СОТРУДНИЧАЮЩИЙ
ориентирован
на дискуссии,
работу в группах

ЗАВИСИМЫЙ
предпочитает структурированные
программы и задания с
определенными формами

НЕЗАВИСИМЫЙ
предпочитает сам
влиять на содержание
и структуру учебной
программы

Рис. 2. Бинарные типы учебных предпочтений студентов

Какие же методические приемы и средства предлагает педагогическая наука и практика для формирования мотивации учебной деятельности, развития устойчивых познавательных интересов студентов? Для мотивирования учебной деятельности студентов используют интеллектуальные, социальные, волевые и эмоциональные приемы.

Целенаправленное формирование мотивации учебной деятельности у студентов необходимо проводить как на протяжении всего занятия, так и в течение изучения конкретной дисциплины. Преподавателю для развития внутренней мотивации учебной деятельности студентов следует содействовать появлению опыта внутренне мотивированного поведения и помогать переходу стратегий, приобретенных в этом опыте, в ценностную сферу.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАВИЛА РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

1. Эффект любопытства, создание интриги, провокации.
2. Эффект загадки (хорошо использовать опережающее обучение).
3. Подталкивание к поиску объяснений с помощью противоречий.
4. Использование «эффекта вызова» (см. высказывание Г. Форда).
5. Показ практического применения знаний, умений в связи с профессиональными и жизненными планами студентов.
6. Укрепление уверенности в собственных силах учащихся – наиболее эффективная форма мотивации (похвала, поощрение достижений – их надо обязательно показать, создание ситуации успеха, применение «системы открытых перспектив» по В. Шаталову).
7. Поощрение желания добиться признания, создание потребности признания, обращение к самолюбию («И я не хуже других!», «Я обязательно добьюсь успеха!»).
8. Использование «самосравнения» или оценки «неиспользованного резерва» как результат обратной связи.
9. Предотвращение потери интереса к изучению – работу сделать привлекательной в психологически комфортной среде.
10. Создание ситуаций постоянного поиска в процессе обучения.
11. Создание ситуаций выбора заданий.
12. Создание ситуаций для поддержания у студентов общего положительного отношения к учёбе, преподавателю, образовательному учреждению.
13. Индивидуальное целеполагание или планирование целей и задач.
14. Использование эмоционально привлекательного учебного материала, его новизна.
15. Организация соревнования (осторожно поддерживайте соперничество).
16. Увлечённое преподавание! Педагогическое мастерство!
17. Применение современных образовательных технологий – интерактивного, проблемного обучения, с компьютерной поддержкой, использованием мультимедиа-систем, новых и нетрадиционных форм обучения, чередование форм и методов обучения.

Почему речь идет о развитии именно внутренней мотивации? Ведь каждый вид мотивации имеет свои достоинства и недостатки. Казалось бы, внешние мотиваторы – награда или наказание – просты в использовании, но при этом вознаграждение каждый раз придется увеличивать (или угрозу наказания усиливать), и так по нарастающей. Работа по внутреннему мотивированию студентов – постоянная, кропотливая, но дает свои плоды и в плане личностного развития студентов, и в плане учебных достижений.

Известно, что на субъектно-ценностном уровне человек может сформировать внутреннюю мотивацию к любой деятельности. Отсюда вытекает необходимость вывести студента на субъектный уровень обучения, а в данном случае – на уровень самомотивации, когда обучение становится личностно значимым.

На вводном занятии по дисциплине мы можем сказать студентам, что понимаем их затруднения. Например, согласно учебному плану по направлению «Лечебное дело» по ФГОС ВПО III студенту следует освоить 66 дисциплин, и трудно представить, чтобы студент любил все эти дисциплины.

Но если студенту интересно, если он понимает значение изучаемого материала, то на изучение темы уйдет в разы меньше времени, чем при изучении материала, который студент считает не важным, скучным. Значит, задача студента – найти изюминку в изучаемой теме, которая будет иметь для него личностный смысл, способствовать мотивации.



двигательным навыкам,
это тоже так.

Нужно,
чтобы **обучение**
вошло в жизнь,
чтобы оно
имело смысл
для учащегося.
Даже в обучении
навыкам, обык-
новенным

А. Н. Леонтьев

Как мы можем помочь в этом студенту?

Основная задача преподавателя – заинтересовать студента.

► Прежде всего, при ориентации студента на индивидуальное целеполагание следует задать ему вопрос: «На какую оценку вы планируете сдать экзамен (зачет) по предмету?». Если студент нацелен получить хоро-

шую отметку, то он будет искать пути достижения своей цели, и мы можем предложить самомотивацию как один из таких вариантов.

► Следует научить студента структурировать учебный материал по значимости. Допустим, в содержании темы определяем материал, необходимый для сдачи экзамена (зачета), материал, который обязательно будет востребован в будущей профессиональной деятельности и, наконец, материал «для дома, для семьи». Например, наследственные болезни на дисциплине «Биохимия» в соответствии с учебным планом изучают студенты и педиатрического, и фармацевтического факультетов, но для будущих педиатров этот материал профессионально значим, тогда как для будущих провизоров – важен с позиции общемедицинской эрудиции.

► Использовать прием сторителлинга (рассказывание историй). Его можно применять как для изучения нового материала, так и для мотивации учебной деятельности. Приведем пример.

Профессор-хирург рассказывал, что с первого курса хотел стать хирургом и тщательно учил все, связанное с хирургией, а другие предметы просто «проходил». Теперь, возглавив кафедру хирургии, он понял ошибочность такого подхода, ибо вынужден отправлять пациентов на консультацию к узким специалистам, хотя вопрос, вызвавший затруднение, изучался в вузе. А дочь профессора, тоже хирург, таких проблем не имеет, ибо как отличница серьезно учила весь материал. И резюме – не совершайте таких ошибок!

► Хороший прием – организация постоянно действующего конкурса среди студентов группы на лучший пример практического значения изучаемой темы. Тогда не педагог, а сами студенты заняты поиском мотивационного обоснования темы. Вопросы: «Зачем необходимы умения и

Основными мотивами сознательного учения, связанного с осознанием его задач, являются естественные стремления подготовиться к будущей деятельности и, поскольку учение – это собственно опосредованное, совершающееся через овладение накопленных человечеством знаний, познание мира, интерес к знанию.



С. Л. Рубинштейн

знания, приобретаемые на данном занятии?», «Для чего это мне понадобится?» могут задаваться в качестве домашнего задания. Тогда студенты на занятии рассказывают группе о своих ожиданиях от изучения темы. Или в начале занятия студенты обсуждают вопросы в малых группах несколько минут, а затем представляют свои примеры.

Для преподавателя важно умение использовать для мотивации студентов стимулы, возникающие спонтанно. Это может быть и публикация в научной или научно-популярной печати, и клинический случай, и ситуация, возникшая на учебной практике или в жизни студента.

При обучении действуют разные мотивы и их сочетания, причем какие из них в конкретный момент оказываются доминирующими у данного студента, обусловлено многими причинами, например, индивидуально-личностными особенностями студента. Психологами экспериментально выявлено, что обучающиеся с преобладанием образного компонента мышления усваивали учебную тему значительно успешнее, если к мотиву усвоения материала присоединялся мотив исследовательского порядка (например, проблемная задача). Для студентов с преобладанием вербально-логических компонентов мышления характерна тенденция лишь мотива «чистого» усвоения изучаемого материала.

Поскольку личность любого человека, в том числе и студента, многогранна, то для развития мотивации целесообразнее, как советуют психологи, использовать разные слабые стимулы, чем один сильнодействующий. Из многих применяемых мотивирующих приемов, стимулов какой-нибудь обязательно попадет в цель, тогда на занятии будет личностно-мотивированное выполнение работы студентом, а при использовании одного сильнодействующего стимула он может и не сработать в конкретном случае.

В любом случае на занятии проговариваются ответы на вопросы:

- Почему конкретно этот материал будем изучать?
- В чем вы видите значение этого материала, его важность лично для вас?
- Какой результат вы планируете получить в конце занятия?

2.3. ВХОДНОЙ КОНТРОЛЬ

*Ни одно человеческое существо
не является настолько совершенным,
чтобы не нуждаться в контроле со стороны.
Макс Фрай «Болтливый мертвец»*

Входной контроль на практическом занятии рассматривают как актуализацию опорных знаний и способов действий, а также как проверку исходных знаний студентов, позволяющую определить понимание ими сути теоретического материала, с которым познакомились на лекции и в ходе самостоятельной внеаудиторной работы. М. И. Махмутов полагал, что в начале занятия знания следует сделать актуальными, нужными в данный момент. Логично, что занятие начинается с актуализации знаний и умений, которую Л. Г. Петерсон считала «гимнастикой для ума». Актуализировать знания и способы действий означает «оживить» в памяти студентов существующие представления, поскольку за счет ассоциативного мышления новое знание будет связываться с ранее усвоенным.

Актуализация опорных знаний подразумевает дополнение, уточнение, углубление, не просто воспроизведение, но и ориентацию на реализацию способности их применения, порой в новой нестандартной ситуации. Актуализация опорных знаний ведет к стимулированию познавательной активности студентов и возбуждению интереса, способствует психологическому настрою студентов на занятие. Если планируется занятие в технологии проблемного обучения, то возможно помимо воспроизведения знаний и восприятие нового факта, поскольку проблемная ситуация зачастую создается в процессе актуализации.

Методический прием, применяемый обычно в конце занятия, но может быть использован и перед входным контролем. Преподаватель спрашивает студентов, что им не понятно по сегодняшней теме. Чтобы задать вопрос, студенты как минимум должны быть в курсе изучаемого материала. Преподаватель дает краткий ответ. Если ответ требует мно-

го времени, то преподаватель может сказать, что подробнее рассмотрим материал позже, а пока подумайте над такими вопросами...

Осуществляя актуализацию опорных знаний и способов действий (входной контроль), преподаватель, с одной стороны, получает информацию, позволяющую оценить степень готовности студентов к практическому занятию, что позволяет скорректировать методику его проведения, а с другой стороны, проводит психологическую подготовку студентов за счёт создания эмоционального настроения, возбуждения интереса.

Такой прием повышает доверие студентов – они видят, что преподаватель искренне старается помочь в учении студенту, а не поймав на незнании и поставить плохую оценку.

Современный входной контроль на занятии можно проводить разными способами, которые объединяет стремление к минимальным временным затратам и максимальному вовлечению студентов в деятельность. Рассмотрим несколько вариантов.

Интеллектуальная разминка

Вопросы по базовым аспектам темы студенты подготовили дома по материалу лекции и рекомендуемой литературе.

Варианты проведения.

1. На занятии студентов объединяют в команды. Каждая команда задает свои вопросы, а студенты других команд отвечают.

2. «*Задай вопрос коллеге*». Один студент задает свой вопрос другому, тот сразу отвечает и задает свой вопрос следующему студенту. И так до последнего студента группы, который задает свой вопрос первому студенту. Если вопрос сформулирован некорректно или не по теме занятия, преподаватель может его отменить и снизить оценку студенту.

3. «*Слово–предложение–вопрос–ответ*». В команде – три человека. Первой команде преподаватель говорит слово (термин, процесс, явление). Первый студент дает описание, определение слова в

предложении. Затем второй студент задает вопрос по этому слову, а третий студент отвечает и задает слово другой команде. Выигрывает команда, правильнее и быстрее выполнившая задание.

4. Игра «Разгадай кроссворд»

Организация. Формируются две или три команды, которые выбирают себе название. Открывается доска, на которой нарисован кроссворд. Преподаватель (или специально выделенный студент, если кроссворд был его творческим заданием) зачитывает задание № 1 по вертикали. Отвечает студент, первым поднявший руку. При правильном ответе команда получает балл и право выбора следующего номера задания. Выигрывает команда, набравшая больше баллов. Вариант – «Разгадай ребус».

5. Игра «Крестики – нолики»

Организация. Участвуют две команды: «Крестики» и «Нолики». Команда, начинающая игру, определяется по согласию (в классическом варианте игры всегда начинают «Крестики») или по жребию.

1 задание	2 задание	3 задание
4 задание	5 задание	6 задание
7 задание	8 задание	9 задание

Рис. 3. Игровое поле для игры «Крестики – нолики»

команды начинают выполнять одинаковое задание. Действует правило поднятой руки – первый человек, поднявший руку, может дать ответ на вопрос задания. Если ответ не верен, ответ дает представитель другой команды. Выигрывает та команда, которой удалось поставить на поле 3 своих знака в один ряд или поставить на поле более 5 знаков.

Жюри, в составе которого по одному представителю команды и преподаватель, определяется до игры, а в игре ведет оценку работы команд и каждый раз выносит решение, чей знак будет поставлен в клеточку поля.

На доске нарисовано игровое поле (рис. 3). Команда, начинающая игру, выбирает на поле клеточку – номер задания, и обе команды

Варианты заданий.

Вариант 1. Задание – разгадать анаграмму (в которой зашифрован термин). Студентам показывают слово напечатанное на весь лист формата А4. Анаграмма – слово или фраза, получаемые из других осмысленных слов или фраз посредством перестановки букв, либо просто слово, в котором переставлены буквы.

Вариант 2. Задание – вслух дается описание, а студенты должны назвать термин.

6. Игра «Ромашка»

Методическое обеспечение. Заранее приготовлена из бумаги «ромашка» – к круглой середине желтого цвета канцелярскими скрепками присоединены листы, формой напоминающие лепестки цветка ромашки с нанесенными на них номерами заданий. Создание «ромашки» может стать творческим заданием для студентов.

Организация. Участвуют две команды, которые выбирают себе название, девиз. Команда, начинающая игру, определяется по согласию или по жребию. Студент из команды, начинающей игру, выбирает листок с номером задания. Если студент дал правильный ответ на вопрос, то он снимает лепесток, а другой член его команды вступает в игру, то есть может выбрать из оставшихся листов любой лист с заданием. Если студент ошибся, ход переходит к представителю другой команды. Выигрывает команда, которая собрала большее количество лепестков «ромашки».

Варианты заданий.

Вариант 1. Играющему студенту называют термин, а он должен дать его точное определение.

Вариант 2. Студенту дается описание термина, а он называет этот термин.

Вариант 3. Вопросы задания соответствуют вопросам темы – например, дать классификацию ..., назвать ученых, разрабатывавших рассматриваемую тему, и т. д.

Игру «Ромашка» целесообразно использовать, если студентам надо запомнить определенные схемы или алгоритмы. В этом случае

выполнение каждого задания подразумевает изображение соответствующей схемы или рассказ о последовательности определенных процедур (алгоритма).

7. Игра «Ромашка вопросов» («Ромашка Блума») (технология развития критического мышления)

Описание. «Ромашка» состоит из шести лепестков, каждый из которых содержит определенный тип вопроса. Таким образом, шесть лепестков – шесть типов вопросов (рис. 4).



Рис. 3. «Ромашка вопросов»

«Ромашка Блума» предложена И. О. Загашевым, ее основу составляют вопросы различного типа:

- простые – отвечая на которые, нужно назвать какие-то факты, вспомнить и воспроизвести определенную информацию: «Что?», «Когда?», «Где?», «Как?»;
- уточняющие – начинаются со слов: «То есть вы говорите, что...?», «Если я правильно понял, то ...?», «Я могу ошибаться, но, по-моему, вы сказали о ...?», то есть цель таких вопросов – предо-

ставление студенту возможностей для обратной связи относительно того, что он только что сказал;

- интерпретационные (объясняющие) – начинаются со слова «Почему?» и направлены на установление причинно-следственных связей. Такой тип вопроса «срабатывает», когда в ответе присутствует элемент самостоятельности, а если ответ на этот вопрос известен, то он из интерпретационного «превращается» в простой;

- творческие – такие вопросы обычно содержат частицу «бы», элементы условности, предположения, прогноза: «Что изменилось бы...», «Что будет, если...», «Как вы думаете, как будет развиваться...»;

- оценочные – направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов: «Почему что-то хорошо, а что-то плохо?», «Чем один процесс отличается от другого?», «Как вы относитесь к поступку...?» и т. д.;

- практические – направлены на установление взаимосвязи между теорией и практикой: «Как можно применить...?», «Что можно сделать из...?», «Где вы в обычной жизни можете наблюдать...?».

В команде по 6 человек. Каждый студент формулирует вопрос одного из указанных типов. Затем вопросы задают студентам другой команды.

8. Игра «Кросс-вопрос»

Представляет собой универсальную форму для любой контрольной работы на занятии (входной, выходной, текущий контроль). Занятие преподаватель начинает со стихотворения, написанного на доске (желающий студент читает вслух):

« Все на кросс! Все на кросс!
Начинаем кросс-вопрос.
Все на старт. По ходу кросса
Будут разные вопросы.
Кто на все ответ найдет,
Путь до финиша пройдет!»

Суть игры в том, что около каждого письменного задания указано количество километров, которые «пробегут» студенты, если они

выполняют задания верно: чем сложнее задание, тем больше километров «пробежка». Помимо вопросов на репродукцию («знаниевые») обязательно включаются вопросы на сообразительность, но их километраж не велик. Оценки выставляются в зависимости от количества километров, которые «пробежали» студенты (отличную оценку получают студенты, «добежавшие» до финиша).

9. Игра «Верю – не верю»

Студентам зачитывают предложения-утверждения, и они должны ответить, согласны или нет. Можно играть командой или индивидуально. Отвечать должен каждый студент. Ответ требуется обосновать. *Вариант игры «Верите ли вы, что...».*

Прием формирует:

- умение оценивать ситуацию или факты;
- умение анализировать информацию;
- умение выражать свое мнение.

Прием может быть очень полезен при изучении естественнонаучных дисциплин, когда студентам излагается сложный материал, с которым они не встречались раньше на практике или знакомство с ним происходило не в явном виде. Утверждения звучат как выводы, поэтому, возвращаясь вновь и вновь к ним, студенты непроизвольно запоминают их. Однако лжеутверждения в данном случае могут сыграть отрицательную роль, поэтому стоит уделить время для анализа указанных утверждений.

10. Игра «Назови колонку»

Перед играющими студентами ставится задача обнаружить закономерности в построении и расположении содержания таблицы, состоящей из трех строк и трех колонок, каждая из которых несет определенную информацию (пример на табл. 2).

Таблица 2

«Назови колонку»

Название	Название	Название
1. Жиры	4. Амилаза	7. Аминокислоты
2. Углеводы	5. Липаза	8. Глицерин
3. Белки	6. Пепсин	9. Глюкоза

11. Игра «Текст»

В составленном заранее тексте пропущены отдельные слова или словосочетания, обозначающие определенные понятия, или характеристика изучаемых природных объектов или явлений либо производственных этапов. Задача студентов вписать эти пропущенные слова или сочетания. Можно проводить игру на скорость, и, соответственно, первые студенты, правильно ответившие, получают высший балл.

12. Игра «Найди пару»

Варианты проведения.

1. Студенты распределяются на две команды. Каждый игрок в одной команде получает карточку с изображением, в другой команде – с описанием этого изображения. По сигналу нужно найти парную карточку.

2. Прием «*Жокей и лошадь*» предложен А. Каменским. Группу делят на две подгруппы: «жокеев» и «лошадей». Первым выдают карточки с вопросами, вторым – с правильными ответами. Каждый «жокей» должен найти свою «лошадь».

13. Игра «Лови ошибку»

Студентам предлагается текст, рисунок, фрагмент фильма или мультфильма с различными ошибками по материалу темы. Выигрывает тот, кто найдет больше всего ошибок. Можно использовать командный метод работы. Такой методический прием формирует:

- умение анализировать информацию;
- умение применять знания в нестандартной ситуации;
- умение критически оценивать полученную информацию.

14. Презентация решения веб-квеста

В качестве домашнего задания студентам, объединенным в команды, был предложен образовательный веб-квест («webquest») по теме занятия. Поскольку образовательный веб-квест – это проблемное задание, решение которого требует специальным образом организованной самостоятельной исследовательской деятельности студентов по поиску информации в сети Интернет по указанным адресам, то работа может проводиться в мини группе или

в отдельных случаях индивидуально. Презентация результатов, полученных при работе с веб-квестом, проводится на занятии, что позволяет предъявить конкретные результаты деятельности, например, представить заполненную таблицу. При этом студенты могут корректировать свою таблицу информацией, найденной студентами других мини-групп. Если веб-квест клинической направленности и игровой момент вводился при описании контекста решения задачи, то каждая из мини групп представляет (проигрывает) ситуацию, например, объявление диагноза пациенту.

15. Прием «Корзина вопросов, идей, понятий, имен» (технология развития критического мышления)

Прием организации индивидуальной и групповой работы студентов на начальной стадии занятия, когда идет актуализация имеющегося у них опыта и знаний. Он позволяет выяснить, что знают или думают студенты по обсуждаемой теме занятия. Данный прием технологии развития критического мышления можно использовать на стадии вызова и стадии осмысления, помогает в осмысленном восприятии учебного материала.

Проведение. На доске нарисованы три корзины, в которые условно будет собрано все то, что все студенты вместе знают об изучаемой теме. Суть приема в следующем. Студент формулирует вопросы по изучаемой теме и «кидает в корзину». В одну – складываются вопросы, проверяющие знание учебного материала (текста лекции, учебника), его структуры. В другую – вопросы, касающиеся анализа материала (текста, процесса, явления). В третью корзину помещаются вопросы, которые выясняют впечатления от учебного материала и позволяют высказать личное мнение, оценку работающего с текстом.

Студентов опрашивают выборочно или формируют команды и дают время на обдумывание и «заполнение корзины».

16. Прием «Цепочка признаков»

Универсальный прием ТРИЗ, направленный на актуализацию знаний студентов о признаках тех объектов, которые включаются в работу.

Формирует умения:

- описывать объект через термины и значения признаков;
- определять по заданным частям модели скрытые части;
- составлять внутренний план действий.

1-й студент называет объект и его признак («гетерополисахарид – биополимер»);

2-й называет другой объект с тем же значением указанного признака и другой признак («белок – биополимер азотсодержащий»);

3-й студент называет свой объект по аналогичному признаку и новый признак («нуклеиновая кислота – биополимер азотсодержащий, первичная структура стабилизируется за счет ковалентных связей» и т. п.) до тех пор, пока находится кто-то, способный продолжить цепочку.

17. Прием Пинг-понг «Имя – значение»

Универсальный прием ТРИЗ, направленный на актуализацию знаний студентов, способствующий накоплению информации о признаках объектов и диапазонах их возможных значений.

Указанный прием формирует умения: - для заданного конкретного объекта выделять имена признаков; - определять значения признаков объекта по заданному имени признака.

Задается конкретный объект. Игроки первой команды называют имя признака, игроки второй команды отвечают значением признака. На следующем шаге роли меняются (2-я команда называет имена признаков, 1-я – значения признаков). Команда проигрывает, если не может назвать имя признака или ответить значением.

Фиксируя наиболее типичные имена признаков, можно собрать копилку имен признаков, и на ее основании строить паспорта объектов. Игра может использоваться при изучении любого учебного предмета.

18. Проверка тетрадей для самостоятельной работы (или тетрадей для самоподготовки, или рабочих тетрадей)

Варианты проведения.

1. Тетради студентов раскрыты. Преподаватель проходит по рядам и отмечает наличие выполненных заданий. В произвольном порядке просит студентов дать ответ по конкретным заданиям.

2. Группа подразделяется на две команды. Представители одной команды зачитывают свои ответы на задания из тетради, а представители другой команды выискивают в ответах неточности и ошибки. Участники первой команды проговаривают правильный ответ, а если не могут, то отвечают участники второй команды. Затем роли команд меняются. Победители – команда, допустившая меньше погрешностей.

3. В технологии самоорганизации педагогической деятельности студенты выполнили дома учебно-исследовательские задания и заполнили (составили) опорные карты и опорные таблицы. На занятии содержание опорных таблиц и карт обязательно проговаривается по цепочке или путем фронтального опроса, обсуждается и проводится коррекция таблиц и карт.

4. Если домашним заданием была разработка ментальной карты (интеллект-карты), то целесообразно провести среди студентов конкурс на лучшую интеллект-карту, причем победитель определяется коллегиально. Способ работы с информацией в соответствии с данной методикой состоит в визуализации – сопровождении мыслительного процесса рисованием блок-схем, которые структурируют учебный материал. При этом обычно заторможенное правое полушарие мозга начинает активнее работать, и становится сильнее интуиция – функция мышления, локализованная именно в этом полушарии.

19. Решение ситуационных задач

Целесообразно использовать не менее двух задач на этапе актуализации. Рассмотреть решение ситуационной задачи, выполненное студентами в качестве домашнего задания, а затем решить другую ситуационную задачу. При этом группу можно разделить на команды и каждой команде предложить свой вариант задачи. Затем при коллективном обсуждении каждая команда дает обоснование решения с приведением аргументов и доказательств.

20. Синквейн (от фр. *cinguains*, англ. *cinguain*) – пятистрочная форма дидактического стихотворения. Составление синквейнов является формой свободного творчества, требующей от автора умения

анализировать и выделять в информационном поле наиболее значимые элементы, делать выводы и кратко их формулировать. Синквейн – это стихотворение, которое требует синтеза информации и материала в кратких выражениях, что позволяет описывать или рефлексировать по какому-либо поводу.

Дидактический синквейн основывается не на слоговой зависимости, а на содержательной и синтаксической заданности каждой строки:

Первая строка – тема синквейна, включает в себе одно слово (обычно существительное или местоимение), которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь.

Вторая строка – два слова (чаще всего прилагательные или причастия), они дают описание признаков и свойств выбранного в синквейне предмета или объекта.

Третья строка – образована тремя глаголами или деепричастиями, описывающими характерные действия объекта.

Четвертая строка – фраза из четырех слов, выражающая личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту.

Пятая строка – одно слово-резюме (метафора), характеризующее суть предмета или объекта.

Синквейны очень полезны в качестве:

- 1) инструмента для синтезирования сложной информации;
- 2) средства оценки понятийного багажа студентов;
- 3) средства проявления творческой индивидуальности.

Примеры синквейнов

Опухоли

Доброкачественные, злокачественные
Появляются, метастазируют, рецидивируют
Успех лечения – ранняя диагностика
Обращайтесь!

Апоптоз
 Физиологический, необратимый
 Программировать, разрушать, погибать
 Что наша жизнь? Игра!
 Каспаза

Варианты.

1. В начале занятия студенты представляют синквейны, придуманные дома.

2. Студентам дается время для сочинения синквейна и его презентации (можно работать индивидуально или минигруппами).

Помимо самостоятельного (в паре, группе) составления синквейна, возможны варианты:

- составление краткого рассказа по готовому синквейну (с использованием слов и фраз, входящих в его состав);
- коррекция и совершенствование готового синквейна;
- анализ неполного синквейна для определения отсутствующей части (например, синквейн без первой строки, необходимо на основе существующих строк ее определить).

21. Стратегия «Вопросительные слова»

Считается универсальным приемом технологии развития критического мышления, который направлен на формирование умения задавать вопросы, а также может быть использован для актуализации знаний студентов. Прежде всего, методический прием «Вопросительные слова» целесообразен для использования на младших курсах. Студентам предлагается таблица вопросов и терминов по изучаемой теме. Необходимо составить как можно больше вопросов, используя вопросительные слова и термины из двух столбцов таблицы (табл. 3).

Вопросительные слова и основные понятия темы

Вопросительные слова	Основные понятия темы
Как ? Что? Где? Почему? Сколько? Откуда? Какой? Зачем? Каким образом? Какая взаимосвязь? Из чего состоит? Каково назначение?	

22. Тестирование

На многих кафедрах используют тесты из 5 тестовых заданий закрытой формы с выбором одного правильного ответа. Как правило, тестовые задания содержат вопросы по лекционному материалу, что

приучает студентов к работе с конспектами лекций. Тесты содержат инструкцию, а тестовые задания располагают по возрастанию сложности. Структура даже таких простых тестов стандартная – от вопросов на знание фактов до вопросов на их понимание. Такой вариант занимает минимальное время занятия. Другой вариант – первое и второе тестовые задания

А. Н. Майоров

закрытой формы с выбором одного правильного ответа – на знание и понимание соответственно (1-й уровень сложности), либо одно из заданий предлагается на знание алгоритма и формулируется как «расположите в правильной последовательности». Затем идет тестовое задание открытой формы, в котором требуется дополнить предлагаемое высказывание (2-й уровень). Тестовое задание на выбор нескольких правильных ответов или на соответствие показывает сравнительную характеристику объектов, явлений (3-й уровень). Тестовое задание на установление причинно-следственной связи, требующей использования аналитико-синтетических умений, часто на клинических кафедрах сформулировано в виде ситуационной задачи (4-й уровень).

Тестирование проводят в компьютерном формате или на бумажном носителе. После выполнения тесты сразу проверяют.

Варианты проверки тестов при использовании бумажного носителя:

- Преподаватель использует ключ, быстро проводит проверку, сообщает результаты.
- По окончании времени тестирования преподаватель называет номер вопроса, а студенты группы одновременно показывают ответ, пользуясь раздаточным материалом (круг или квадрат либо с цифрой, либо круги разных цветов, соответствующих цифрам) – у преподавателя создается общая картина готовности группы. Такой вариант предусматривает либо одинаковый тест для всей группы, либо разные тестовые задания имеют один ключ.
- Ключ к тесту представлен на слайде или на доске, и студенты проводят самопроверку.
- Студенты проводят взаимопроверку, затем получают ключ, отмечают другим цветом ошибочные ответы и сдают на проверку преподавателю.

23. Входной контроль в виде тестирования – игра «Знаток... (например, физиологии, фармакологии, терапии и т. д.)»

Цель игры: актуализация знаний, создание мотивации студентов к изучаемой теме и положительного эмоционального настроения в группе.

Организация: из студенческой группы формируются две или три команды, в зависимости от количества рядов в учебной комнате. Один ряд – одна команда. Студенты выбирают название, девиз, капитана. У каждого студента на руках имеется напечатанный экземпляр теста, содержащего 20 тестовых заданий закрытой формы с выбором одного варианта правильного ответа. Преподаватель в произвольной последовательности называет номер задания. Студент, первый определивший правильный ответ, поднимает руку. При этом если ответ корректный, команде засчитывается балл, если ответ не верный, то право ответа переходит к другой команде.

В данном случае мы видим, что предлагаемая игра не только способствует актуализации знаний по теме, но и помогает вырабатывать быстроту реакции.

24. Составление теста

Творческое задание может быть домашним заданием или выполняется в начале занятия. Группа подразделяется на команды, в каждой – 5 человек. Каждый придумывает тестовое задание. Затем одна команда зачитывает задание своего теста, а студенты других групп дают ответы. И так, пока выступают все команды. Действует правило поднятой руки. При неверном ответе ход переходит другой команде. Правильные ответы оглашают сразу после ответа команд на каждое тестовое задание, и специально выделенный студент ведет подсчет.

25. Терминологический диктант

Варианты проведения.

1. В первой части диктанта преподаватель называет термин, а студенты дают письменно определение, во второй части – преподаватель описывает суть, а студенты записывают название термина.

2. Каждый студент получает лист с напечатанными в столбик терминами, напротив которых надо написать их определение, во второй части листа напротив напечатанного определения следует указать термин.

26. Слайд-шоу

Студенты смотрят презентацию, причем каждый слайд проецируется на экран в течение 1 минуты. Число слайдов (10–20) определяет преподаватель в зависимости от количества часов, предусмотренных учебным планом на данное занятие. За минуту студенты оценивают информацию и записывают свои суждения. На культурологии на слайде могут быть фото произведений живописи, скульптуры, архитектуры и т. д. На дисциплинах клинического блока это могут быть рентгенограммы, данные ЭКГ, лабораторные анализы, вид габитуса больных при разных патологиях и т. д. Задания к просматриваемым слайдам могут быть разные: на узнавание, на сравнение, на понимание, вплоть до выдвижения диагностической версии.

27. Фронтальный опрос студентов по вопросам

Считается не лучшим вариантом входного контроля. Однако если поставить условие, что студенты при ответе должны высказать и обосновать свою позицию, привести примеры, дополнить высказывание коллег, отметить неточности, то такой опрос приучит студентов излагать свои мысли, развивать критическое мышление в процессе актуализации опорных знаний.

При любом варианте проверки исходного уровня знаний и умений студентов преподаватель обращает внимание на недочеты и ошибки, делает с привлечением студентов акцент на причинах допущенных неточностей, вносит поправки в ответы, отмечает лучшие ответы и успешных студентов.

Готовность группы к практическому занятию можно оценивать по таким критериям:

- знание учебного материала и техники безопасности по теме занятия;
- умение оперировать существенными характеристиками и логическими выкладками теоретического материала;
- самостоятельно подбирать соответствующие примеры;
- понимать принципы, устройство, ход работы с оборудованием, приборами;

- выполненное письменное домашнее задание (заполненная рабочая тетрадь, или таблицы самостоятельной работы, решенные ситуационные задания или подготовленная аналитическая записка и т. д.).

Организационный этап и актуализация знаний задают темп, настрой занятия.



Проверьте себя

- Кто и когда осуществляет целеполагание на практическом занятии в вузе?
- Назовите педагогические приёмы мотивации учебной деятельности студентов.
- Зачем на практическом занятии необходим входной контроль?
- Назовите приёмы актуализации знаний и способов действия согласно технологии развития критического мышления.
- По каким критериям можно оценить готовность группы студентов к практическому занятию?



Вопросы для размышления

- ▶ Как вы полагаете, будут ли отличаться приёмы мотивации студентов на кафедрах гуманитарного, естественнонаучного и профессионального блока?
- ▶ Какой приём вовлечения студентов в целеполагание вам кажется более перспективным при изучении дисциплины на вашей кафедре?
- ▶ Что предпочтительнее – проводить актуализацию знаний и способов действия всегда одним способом или каждый раз новым?
- ▶ Как вы полагаете, целесообразнее оценивать каждый этап занятия (например, входной контроль) или выставлять общую оценку, суммирующую результаты всех видов деятельности на занятии?

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Выберите один или несколько правильных ответов



01. ПРИНЦИП ДВОЙНОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ПОДРАЗУМЕВАЕТ, ЧТО

- 1) студент совместно с преподавателем определяет дидактическую цель занятия
- 2) преподаватель определяет дидактическую цель занятия
- 3) студент определяет дидактическую цель занятия
- 4) студент определяет, какие профессионально значимые качества будет формировать у себя на занятии

02. ДЛЯ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ СВОЙСТВЕННЫ УРОВНИ РАЗВИТИЯ

- 1) ситуативный
- 2) ситуативно-ценностный
- 3) субъектно-ценностный
- 4) ценностный

03. К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ РАЗМИНКЕ ОТНОСЯТ ПРИЕМЫ ВХОДНОГО КОНТРОЛЯ

- 1) «Задай вопрос коллеге»
- 2) «Ромашка» Блума
- 3) «Слово–предложение–вопрос–ответ»
- 4) тестирование

04. В ТЕХНОЛОГИИ САМООРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИИ ОБСУЖДАЮТ



- 1) синквейн
- 2) веб-квест
- 3) опорные карты
- 4) опорные таблицы

05. ПРИЕМ «ЦЕПОЧКА ПРИЗНАКОВ» – УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ПРИЕМ

- 1) технологии решения изобретательских задач
- 2) технологии развития критического мышления
- 3) проблемного обучения
- 4) рефлексивного обучения

Глава 3

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ

*Единственный путь, ведущий
к знаниям – это деятельность.
Бернард Шоу*

*Подумайте
и сформулируйте
ответы
на поставленные
вопросы*

1. Дайте определение понятию «технологии обучения».
2. В чем преимущество семинара перед другими видами практического занятия?
3. В чем, по вашему мнению, заключается инклюзивное образование?

3.1. СЕМИНАР В РАЗЛИЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ

*Набором истин кормя из рук,
Уменье мыслить украли у вас.
В. Лифшиц*

Семинар (лат. *seminarium* – буквально: «рассадник», «теплица») – форма учебно-практических занятий, при которой учащиеся (студенты, стажеры) обсуждают сообщения, доклады и рефераты, выполненные ими по результатам учебных или научных исследований под руководством преподавателя. Преподаватель в этом случае является координатором обсуждений темы семинара, подготовка к которому является обязательной. Поэтому тема семинара и основные источники обсуждения предъявляются до обсуждения для детального ознакомления, изучения. Цели обсуждений направлены на формирование навыков профессиональной полемики и закрепление обсуждаемого материала.

В современной высшей школе семинар является одним из основных видов практических занятий по различным наукам, так как

представляет собой средство развития у студентов культуры научного мышления, общения.

Семинар – это такая форма организации обучения, при которой на этапе подготовки доминирует самостоятельная работа учащихся с учебной литературой и другими дидактическими средствами над серией вопросов, проблем и задач, а в процессе семинара идет активное обсуждение, дискуссии и выступления учащихся, где они под руководством преподавателя делают обобщающие выводы и заключения.

Комплексность данной формы занятий определяется тем, что в ходе его проведения сочетаются выступления обучающихся и преподавателя; положительное толкование (рассмотрение) обсуждаемой проблемы и анализ различных, часто дискуссионных позиций; обсуждение мнений обучающихся и разъяснение (консультация) преподавателя; углубленное изучение теории и приобретение навыков умения ее использовать в практической работе.

Так как семинар предназначен для углубленного изучения дисциплины, овладения методологией научного познания, то главная цель семинарских занятий – обеспечить студентам возможность овладеть навыками и умениями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли.

На семинарах решаются следующие педагогические задачи:

- развитие творческого профессионального мышления;
- познавательная мотивация;
- профессиональное использование знаний в учебных условиях;
- овладение языком соответствующей науки;
- навыки оперирования формулировками, понятиями, определениями;
- овладение умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, опровержения, отстаивания своей точки зрения.

Кроме того, в ходе семинарского занятия преподаватель решает и такие частные задачи, как:

- повторение и закрепление знаний;

- контроль;
- педагогическое общение.

Трактовка семинара как завершающего звена в изучении блока взаимосвязанных тем дисциплины обусловлена тем, что во время его проведения подводятся итоги работы преподавателей, читающих лекции, и самостоятельной работы обучающихся по усвоению обсуждаемой научной проблемы.

По своему назначению семинарское занятие, в процессе которого обсуждается та или иная научная проблема, способствует:

- углубленному изучению определенного раздела дисциплины, закреплению знаний;
- отработке методологии и методических приемов познания;
- выработке аналитических способностей, умения обобщения и формулирования выводов;
- приобретению навыков использования научных знаний в практической деятельности;
- выработке умения кратко, аргументированно и ясно излагать обсуждаемые вопросы;
- осуществлению контроля преподавателя за ходом обучения.

Функции семинара

Основной и ведущей функцией семинара является функция *познавательная*. Если занятие хорошо подготовлено, в процессе обсуждения на семинаре конкретных проблем вырисовываются новые аспекты, углубляется обоснование, выдвигаются положения, не привлекая ранее внимания студентов. Даже само углубление знаний, движение мысли от сущности первого порядка к сущности второго порядка сообщают знаниям студентов более осмысленное и прочное содержание, поднимают их на более высокую ступень.

Воспитательная функция семинара вытекает из его познавательной функции, что свойственно всему учебному процессу. Глубокое постижение величайшего теоретического богатства, формирование философского мировоззрения необходимо связаны с утверждением гуманистической морали, современных эстетических критериев.

Воспитательные возможности науки, разумеется, не реализуются автоматически. Ими нужно умело воспользоваться при организации самостоятельной работы студентов, в содержательной и гибкой методике семинарских занятий.

Наконец, семинару присуща и функция *контроля* за содержательностью, глубиной и систематичностью самостоятельной работы студентов, являющаяся вспомогательной по отношению к вышеназванным функциям. Семинар может быть построен на основе различных технологий обучения. Естественно при выборе той или иной технологии обучения необходимо придерживаться «единства формы и содержания», то есть корреляции технологии с целью занятия, его темой и содержанием материала.

Семинар на основе технологии интерактивного обучения

Первоначально термин «интеракция» (от англ. *interaction* – взаимодействие) появился в социологии и социальной психологии. Несмотря на то, что данную технологию позиционируют как инновационную (далее ИПТ), нужно сказать, что ничего принципиально нового здесь нет.

Представление о развитии и жизнедеятельности личности, со-зидании человеком своего «Я» в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми стало ядром теории символического интеракционизма, основоположник которой – американский философ Дж. Мид. Воздействие положений интеракционизма обнаруживается в общей, возрастной и педагогической психологии. Интеракция в психологии предстает как способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (с человеком). Социальную интеракцию принято рассматривать в качестве процесса, при котором индивиды в ходе коммуникации в группе своим поведением влияют на других индивидов, вызывая ответные реакции. Именно в групповом взаимодействии, а не в индивидуальной деятельности, по мнению К. Левина, возникают продуктивные изменения в установках и поведении людей.

Идеи интеракции проникли также в педагогику и вызвали к жизни работы, в которых обучение обосновывалось как общение, кооперация, сотрудничество равноправных участников и обозначалось через такие понятия, как «интерактивность», «интерактивное обучение», «интерактивные методы и методики обучения».

Что же вкладывают педагоги-исследователи в понятие «интерактивное обучение»? Под интерактивным обучением понимают:

- обучение, основанное на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействиях;
- совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог учащихся между собой и учителем;
- обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта.

Соответственно, интерактивные методы от англ. (*inter* – «между»; *act* – «действие») – это методы обучения, позволяющие учиться взаимодействовать между собой.

Как же разграничить активные и интерактивные инновационные педагогические технологии? В последние годы эти термины применяются широко, но общепринятой трактовки понятий нет. Активные методы обучения объединяют формы индивидуального и коллективного освоения учебного материала, использующего фактические данные конкретной проблемы и ее теоретические обобщения. Наиболее эффективными из них являются ситуационные методы: анализ конкретных ситуаций, решение практических задач, инсценировки, разбор инцидентов, деловые игры. Цель активных методов обучения заключалась в интеграции всех психических процессов (речь, память, воображение и т. д.) для усвоения знаний, умений, навыков. Первоначально активные методы обучения исследовались и внедрялись на уровне школьного обучения. В дидактический процесс высшей школы активные методы стали проникать позже, после соответствующей адаптации.

Поскольку требования Федерального государственного образовательного стандарта 3 ++ подразумевают обязательное включение в учебно-воспитательный процесс медицинского вуза активных и интерактивных методов и образовательных технологий, то этому аспекту уделяется ключевое внимание. Известно, что любой из компонентов содержания образования в определенной предметной области: знания способов деятельности; владение способами деятельности; опыт творчества в этом виде деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к процессу и результату деятельности можно выразить суммой, а в идеале – системой образов профессиональной деятельности. Тогда различные соотношения этих образов составят профессиональные ситуации. На занятиях учащихся погружают в профессиональные ситуации: не просто идет разбор теоретических основ дисциплины, но и сами занятия проводятся в интерактивной форме. Студенты на семинаре, проводимом в русле интерактивных технологий, участвуют в мозговом штурме и регламентированной дискуссии, тренинге, занимаются в малых группах, систематически решают ситуационные задачи по профессиональной тематике, принимают участие в работе круглого стола, деловых и ролевых играх. Применяются такие интерактивные формы проведения занятий, как метод занятия по принципу «снежного кома», метод «ручка в центре стола», «каждый учит каждого», «ученик в роли учителя».

Подробнее об интерактивных методах обучения вы можете прочитать в пособии «Интерактивные методы обучения в медицинском вузе» (2012).

Тренинг (англ. *training* от *train* – обучать, воспитывать) – метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок. Тренингом считается практическое занятие, если свыше 70 % времени на нем отведено отработке практических умений и навыков студентов (например, при изучении дисциплины «Фармакология» – навыки выписывания рецептов, дисциплины «Общественное здоровье» – умение работать с документами, при изучении дисмургии – умение грамотно наложить повязку).

Тренинг – форма интерактивного обучения, целью которого является развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении.

Достоинство тренинга заключается в том, что он обеспечивает активное вовлечение всех участников в процесс обучения.

Можно выделить основные типы тренингов по критерию направленности воздействия и изменений – **навыковый, психотерапевтический, социально-психологический, бизнес-тренинг.**

Навыковый тренинг направлен на формирование и выработку определенного навыка. Большинство бизнес-тренингов являются навыковыми, например, тренинг переговоров, самопрезентации, техники продаж и др.

Психотерапевтический тренинг (более корректное название – психотерапевтическая группа) направлен на изменение в сознании. Эти группы соотносятся с существующими направлениями психотерапии – психодраматические, гештальт-группы, группы телесноориентированной, танцедвигательной терапии и др.

Социально-психологический тренинг (СПТ) занимает промежуточное положение, он направлен на изменения и в сознании, и в формировании навыков. СПТ зачастую направлен на смену социальных установок и развитие умений и опыта в области межличностного общения. Сегодня этот метод активно используется в работе с детьми, родителями, профессионалами социомической (работа с людьми) группы, руководителями предприятий и организаций.

Основная цель социально-психологического тренинга – повышение компетентности в общении – может быть конкретизирована в ряде задач с различной формулировкой, но обязательно связанных с приобретением знаний, формированием умений, навыков, развитием установок, определяющих поведение в общении, перцептивных способностей человека, коррекцией и развитием системы отношений личности, поскольку личностное своеобразие является тем фоном, который окрашивает в разные цвета действия человека, все его вербальные и невербальные проявления.

В американской педагогике часто используют «**растапливающие лед» упражнения** (*ice-breaking exercises*), которые напоминают традиционные психологические тренинги, способствующие формированию команды. Эти приемы используются преимущественно на пропедевтическом этапе организации групповой деятельности учащихся, когда студенты знакомятся друг с другом и готовятся к работе в малых группах сотрудничества, устанавливая доверительные отношения и формируя необходимые навыки работы в сотрудничестве. Знакомство можно провести по методике воркшоп – студенты представляются и называют 10 самых значимых своих достижений.

Семинар на основе технологии развития критического мышления

Определим основополагающие элементы критического стиля мышления студента вуза: способность уверенно ориентироваться в излагаемом материале и оценивать степень достоверности предлагаемой учебной информации, соотнося ее с тем, что известно; открытость по отношению к нестандартным способам решения как известных, так и новых задач, стремление к познанию нового; готовность к конструктивному диалогу с преподавателем и партнерами, умение отстаивать собственную точку зрения, а при необходимости реализовать различные варианты ее пересмотра в случае приведения оппонентом неопровержимых контрдоводов; нацеленность на самодиагностику уровня сформированности различных умений и качеств на основе сравнения собственных результатов с заданными эталонами; рефлексия всех пунктов своего учебного маршрута в контексте подготовки к будущей профессиональной деятельности, их конкретного назначения, той или иной последовательности; артикулированное выражение и отстаивание той или иной философско-мировоззренческой позиции.

Критическое мышление означает не негативность суждений или критику, а разумное рассмотрение разнообразия подходов с тем, чтобы выносить обоснованные суждения и решения. Ориентация на критическое мышление предполагает, что ничто не принимается на веру.

Каждый ученик, невзирая на авторитеты, вырабатывает свое мнение в контексте учебной программы.

Таким образом, по мнению отечественных исследователей, критическое мышление – это способность мыслить ясно и рационально. Также данный вид мышления включает в себя способность участвовать в групповой рефлексивной работе и при этом сохранять независимость мышления. Итак, критическое мышление включает в себя: понимание логических связей между различными идеями; определение, построение и оценивание аргументов; обнаружение несоответствий и ошибок в общих рассуждениях; решение проблем на основе знания научных фактов; определение актуальности и важности идей, отсеивание незначимых и второстепенных; отражение на оправдание своих собственных убеждений и ценностей. Критическое мышление предполагает не простое накопление наукообразной информации. Студент с хорошей памятью, обладающий солидным багажом знаний, не обязательно хорошо мыслит в нестандартных профессиональных ситуациях.

С психологической точки зрения в критичности мышления необходимо выделять умение оценивать, результаты мыслительной деятельности (М. И. Еникеев, С. И. Векслер, С. Л. Рубинштейн), работу мысли (Б. М. Теплов), а также «умение не поддаваться внушающему влиянию чужих мыслей, а строго и правильно оценивать их, видеть их сильные и слабые стороны, вскрывать то ценное, что в них имеется, и те ошибки, которые допущены в них» (А. А. Смирнов, Н. А. Менчинская).

Критическое мышление – это способность анализировать информацию с позиции логики и личностно-психологического подхода с тем, чтобы применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам. **Критическое мышление** – это способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые, продуманные решения.

Д. Торранс выделил в структуре творческой деятельности «чувствительность к проблеме» как проявление критичности. Критичность ума и самостоятельность определены А. А. Смирновым в качестве необходимых предпосылок для творческой деятельности. Поэтому развитие критичности мышления студентов в учебном процессе психологи связывают с развитием их творческого мышления путем включения их в частично-поисковую, исследовательскую деятельность. Б. И. Беспалов – умение подвергать сомнению суждения, доказывать и опровергать их, выделяя критичность мышления в один из основных признаков научности мышления.

Критическое мышление – тот тип мышления, который помогает критически относиться к любым утверждениям, не принимать ничего на веру без доказательств, но быть при этом открытым новым идеям, методам. Критическое мышление – необходимое условие свободы выбора, качества прогноза, ответственности за собственные решения. Критическое мышление, таким образом, по сути некоторая тавтология, синоним качественного мышления. Это, скорее «имя», чем понятие, но именно под этим именем с рядом международных проектов в нашу жизнь пришли те технологические приемы, которые мы будем приводить ниже.

Конструктивную основу «технологии критического мышления» составляет базовая модель трех стадий организации учебного процесса: **«Вызов – осмысление – размышление»**. Рассмотрим эти стадии подробно.

На этапе **вызова** из памяти «вызываются», актуализируются имеющиеся знания и представления об изучаемом, формируется личный интерес, определяются цели рассмотрения той или иной темы. Ситуацию вызова может создать педагог умело заданным вопросом, демонстрацией неожиданных свойств предмета, рассказом об увиденном; в тесте на стадии вызова работают «введение, аннотации, мотивирующие примеры». Можно бесконечно перечислять применяемые здесь приемы, но, очевидно, в педагогической копилке каждого тьютора имеются собственные сокровища, предназ-

наченные для решения главной задачи – мотивировать учащихся к работе, включить их в активную деятельность.

На стадии **осмысления** (или реализации смысла) студент вступает в контакт с новой информацией. Происходит ее систематизация. Ученик получает возможность задуматься о природе изучаемого объекта, учится формулировать вопросы по мере соотнесения старой и новой информации. Происходит формирование собственной позиции. Очень важно, что уже на этом этапе с помощью ряда приемов тьютор помогает обучающимся самостоятельно отслеживать процесс понимания материала.

Этап **размышления** (рефлексии) характеризуется тем, что студенты закрепляют новые знания и активно перестраивают собственные первичные представления с тем, чтобы включить в них новые понятия. Таким образом, происходит «присвоение» нового знания и формирование на его основе собственного аргументированного представления об изучаемом. Анализ собственных мыслительных операций составляет сердцевину данного этапа. В ходе работы в рамках этой модели учащиеся овладевают различными способами интегрирования информации, учатся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строить умозаключения и логические цепи доказательств, выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим.

Составление таблиц

Студентам может быть предложен и такой способ структурирования текста, как **оформление его в таблицу**. Любая таблица представляет собой результат некоторой классификации, оформленный в виде нескольких столбцов и строк. Создание таблиц – важнейший метод структурирования, полезный как на стадии осмысления, так и переработки материала. Многообразие дидактических упражнений, построенных на табличном методе, настолько велико, что мы приведем здесь только несколько:

- заполнение пропусков в уже заполненной таблице по материалам текста;

- описание логики построения таблицы;

- построение таблицы по образцу, когда заполнены только первый столбец и первая строка, и т. д.

Приведем еще несколько видов интересных упражнений, связанных с созданием таблиц.

Упражнение **«Двойной дневник»** дает возможность читателям тесно увязать содержание текста со своим личным опытом. Особенно полезны «двойные дневники», когда учащиеся получают задание прочитать какой-то большой текст дома, вне учебной аудитории.

Оформление «Двойного дневника». Лист делится пополам. С левой стороны записываются фрагменты текста, которые произвели наибольшее впечатление, вызвали какие-то воспоминания или ассоциации с эпизодами из собственной жизни. Возможно, возникли определенные аналогии из предыдущего опыта. Что-то просто озадачило или вызвало в душе резкий протест. С правой стороны предлагается дать комментарий: что заставило записать именно эту цитату? Какие мысли она вызвала? Какие вопросы возникли?

Таск-анализ

ТАСК – это сокращение для слов: Тезис – Анализ – Синтез – Ключ. Его помощь ученикам – научиться независимо размышлять об отдельных моментах текста. Метод этот представляет собой 10 последовательно заданных вопросов, над которыми в ходе чтения текста предстоит размышлять обучающимся. Наиболее рационально ответы на вопросы занести в специально сконструированную таблицу (табл. 4). Здесь мы снова встречаемся с культурой вычленения тезисов и антитезисов того или иного текста.

Таким образом, предлагаемый метод заставляет студентов относиться к текстам и в качестве читателей, и в качестве соавторов, что помогает им устанавливать связь между чтением и разработкой доказательств. Сотрудничество достигается, когда читатель начинает предлагать идеи, дополняющие, оценивающие или подвергающие сомнению довод, приведенный автором. Кроме того, ТАСК поощряет учащегося установить доброжелательную, но критическую связь с

ценностями и убеждениями автора. Использование ТАСК значительно улучшает способность студентов читать и оценивать прочитанное. Это наиболее очевидно проявляется при подготовке к групповой дискуссии в ходе выявления слабых мест в собственных доказательствах, таких, к примеру, как несоответствие материала, отсутствие доводов в защиту, ошибочность предубеждения, неуместные ссылки на авторитеты. Также улучшается их умение составлять доказательства.

Таблица 4

Таск-анализ (ТАСК: Тезис – Анализ – Синтез – Ключ)

ВОПРОС	ОТВЕТ
1. Какая тема обсуждается?	
2. Каково основное утверждение по теме?	
3. Сформулируйте контрутверждение: что, скорее всего, выскажет оппонент в защиту либо для опровержения данного утверждения?	
4. Что поддерживает основное утверждение и контрутверждение? Перечислите эти доводы в отдельных колонках.	
5. Содержит ли этот текст непонятные, сложные или «перегруженные» слова и выражения? Если да, то найдите и поясните их.	
6. Проведите оценку защиты утверждения и контрутверждения. Определите спорные выводы, отвлеченные моменты, ошибочные заключения и другие слабые места спора.	
7. Видите ли вы какие-либо допущения, ценности или идеологическое влияние в основном утверждении или доводах в его защиту? Найдите их и укажите, насколько они влияют на справедливость утверждения.	

8. Изложите свое утверждение полностью в следующей форме: Несмотря на то, что... (укажите контрутверждение либо один из самых сильных доводов в его защиту), ... (основное утверждение), поскольку... (главные причины, побуждающие верить в истинность основного утверждения).	
9. Является ли полный тезис спорным, но в то же время приемлемым для защиты, либо неприемлемым, либо слишком сложным для принятия?	
10. В случае необходимости пересмотрите ваше основное утверждение и повторите все стадии ТАСК.	

Работа с текстом

В случае, когда обучающиеся получают в индивидуальный доступ учебные книги, в которых может идти вся необходимая работа, процедура конспектирования может быть заменена графической разметкой текста. К формам такой разметки относятся: подчеркивания, выделение цветом, маркировка специальными значками и т. д. Мастерами работы с текстовой информацией даже изобретены две методики, получившие устойчивые названия и толкование.

Если вы изучаете анатомию, вам придется учить длинные перечни названий нервов, костей и прочих органов. Химики должны знать на память сложнейшие формулы. Я не буду доверять своему хирургу, если увижу, что он держит у себя на операционном столе список частей человеческого тела (хотя, быть может, это и неплохая идея). Можно привести множество примеров из реальной жизни, когда нам требуется выучить длинные списки и сделать это как можно точнее. Можно воспользоваться и одними образами (без ключевых слов). Они особенно удобны, когда вам нужно запомнить фамилии и лица.

Чтобы облегчить себе задачу запоминания чего-то, можно воспользоваться также и рифмами. Например, найдется немного людей, которые бы не слышали такую рифмованную строчку: «Тридцать дней у сентября, у апреля, ноября...»

А сейчас ответьте быстро на вопрос: «Какая буква идет за Н?» Многим людям надо продекламировать часть алфавита (л, м, н, о, п), чтобы ответить на этот вопрос. И рифма, и ритмика стиха не позволяют нам забыть важные вещи.

Рифмы помогают, когда нам важно запомнить порядок расположения, поскольку ошибки в расположении по порядку обычно нарушают рифму. Обратите внимание, что в примере со стишком, который был приведен мною в предыдущем подразделе, использовались и ключевые слова, и образы, и рифмы (один – это блин и т. д.). Такой метод особенно хорош, поскольку мы прибегаем в этом случае к помощи сразу нескольких мнемонических приемов, препятствующих забыванию.

Метод привязки к месту

Слова педагога: запомните список предметов, которые приходилось покупать в годы моей учебы. Прочитайте его, не торопясь, один раз, а затем проверьте, сколько позиций вам удалось запомнить.

- Карандаши
- Линейка
- Записная книжка
- Шариковые ручки
- Компас
- Рулетка
- Бумага
- Ножницы
- Точилка
- Стержни
- Блокнот
- Клей

Так, сколько же позиций вы сумели вспомнить?

Можно облегчить себе задачу запоминания этого перечня с помощью *метода привязки к месту*. Вспомните любой знакомый вам маршрут, например, из дома к школе. Теперь представьте себе каждую из позиций этого перечня, находящейся в каком-то месте этого маршрута. Карандаши, будучи очень длинными, могут стать забором, огораживающим лужайку перед вашим домом, линейка может расположиться внутри вашего автомобиля, записная книжка может превратиться в знак «Стоп» на перекрестке и т. д. Попробуйте проделать подобное с только что представленным перечнем. Стоит вам создать серию образов, и вы сможете вспомнить каждую позицию, мысленно «проходя» по своему маршруту и обращая внимание на предметы, которые вы расположили на этом пути (табл. 5).

Таблица 5

Системы действий преподавателя и студентов

Этапы	Действия преподавателя	Действия студентов
Этап «Вызов» (актуализация субъектного опыта)	<p>1. Нарисуйте в тетрадах познавательный объект так, как вы его себе представляете.</p> <p>2. Посмотрите на свой рисунок и вспомните все, что вы знаете о познавательном объекте.</p> <p>3. В тетради нарисуйте таблицу («маркировочную таблицу») с тремя одинаковыми колонками. Рисует на доске таблицу.</p> <p>4. В левой колонке таблицы запишите все, что вы знаете о познавательном объекте.</p>	<p>1. Каждый в тетради рисует познавательный объект так, как его себе представляет.</p> <p>2. Вспоминают все, что связано с рассматриваемым познавательным объектом.</p> <p>3. Рисуют маркировочную таблицу.</p> <p>4. Записывают в левую колонку все то, что вспомнили о познавательном объекте.</p>

	<p>5. Обменяйтесь своими мнениями в паре.</p> <p>6. Давайте обсудим то, что у нас получилось (что же мы знаем о познавательном объекте?). Записывает на доске в левой колонке таблицы все, что говорят учащиеся. Первая колонка таблицы маркируется словом «Знаю».</p>	<p>5. Обмениваются друг с другом своими знаниями.</p> <p>6. Каждый по очереди информирует класс о том, что он знает о рассматриваемом объекте. Левая колонка таблицы маркируется словом «Знаю». Дополняют записи в левой колонке таблицы.</p>
Этап «Осмысление»	<p>1. Предлагает студентам классифицировать записанные на доске знания по каким-либо основаниям.</p> <p>2. На доске оформляется структурно-логическая схема (в соответствии с проведенной классификацией).</p>	<p>1. Предлагают основания для классификации полученных об объекте сведений.</p> <p>2. Записывают структурно-логическую схему, обсуждая вопрос о распределении по предложенным основаниям полученных на предыдущем этапе сведений.</p>
Этап «Чтение с пометками»	<p>1. Предлагает каждому студенту текст.</p> <p>2. Дает задание учащимся: читаем и делаем в тексте пометки (не более 10 минут).</p> <p><i>Пометки:</i> «V» – «знаю»;</p>	<p>1. Получают распечатку текста.</p> <p>2. Читают текст и на полях делают предложенные учителем пометки.</p>

	<p>«-» – «противоречит моим первоначальным представлениям»;</p> <p>«?» – «хочу узнать»;</p> <p>«+» – «это для меня новое».</p> <p>3. Предлагает учащимся продолжить работу с маркировочной таблицей индивидуально. Маркирует две оставшиеся колонки таблицы: «Хочу узнать» и «Узнал новое».</p> <p>4. Предлагает учащимся обсудить данные, записанные в третьей колонке в ходе самостоятельной работы. Заполняет вместе с учащимися третью колонку таблицы «Узнал новое».</p> <p>5. Предлагает студентам обсудить данные, записанные ими самостоятельно во вторую колонку таблицы «Хочу узнать». Заполняет в ходе обсуждения вторую колонку таблицы на доске.</p> <p>6. Задаёт по ходу обсуждения вопросы учащимся: «Как вы думаете, из каких источников мы можем об этом узнать?», «У кого есть энциклопедии?» и др.</p>	<p>3. Самостоятельно в тетрадях заполняют маркировочную таблицу в соответствии со сделанными в тексте пометками.</p> <p>4. Участвуют в обсуждении.</p> <p>5. Участвуют в обсуждении.</p> <p>6. Отвечают на вопросы преподавателя. Предлагают свои варианты.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Этап «Рефлексия»	1. Предлагает учащимся разные способы инициирования рефлексии учащихся.	1. Проводят рефлексию.
-------------------------	-------------------------------------------------------------------------	------------------------

Перечень методик формирования критического мышления представлен ниже.

Методики формирования критического мышления

Кластеры. Таблица «Инсерт». Прием «Общее – уникальное».

Таблицы: концептуальная, сводная, «ПМИ» или «ПМ?». Стратегия «Фишбон». «Бортовой журнал». Умение осознанного, «вдумчивого» чтения: «Инсерт».

Дневники: двухчастный и трехчастный. Чтение с остановками. Стратегия «Идеал».

Стратегии работы с вопросами: «Ромашка Блума», таблица «толстых» и «тонких» вопросов. Таблица «ПМИ» или «ПМ?». Таблица «Сравнение источников».

Умение формулировать и решать проблемы: Стратегия «Фишбон». Стратегия «Идеал».

Умение работать с понятиями: Прием «Выглядит как... Звучит как...». Синквейн. «Концептуальное колесо». Денотатный граф.

Умение интерпретировать, творчески перерабатывать новую информацию, давать рефлексивную оценку пройденного: Синквейн. Кластеры. Эссе и другие приемы рефлексивного письма. Прием «Общее – уникальное». Сводная таблица. Двухрядный круглый стол.

Методики формирования критического мышления

Умения в области само- и взаимооценки: Лист взаимооценки. Парная письменная взаимооценка. Градация. Совокупная оценка. Умение планировать собственную учебную деятельность – таблица «Верные – неверные утверждения». Вопросы «Верите ли вы?». Кластеры. Портфолио.

Коммуникативные умения: Приемы парной и групповой работы.

Чтение с пометками (INSERT) – метод, применяемый при самостоятельном прочтении материала. Учащимся предлагается набор условных обозначений, которыми они должны отметить ключевые моменты текста: новая информация; знакомая информация; данные, с которыми ученик не согласен; моменты, вызывающие вопросы. Этот этап осуществляется на смысловой стадии обучения.

На стадии рефлексии пометки объединяются в таблицу, заполняемую тезисами из прочитанного материала. Таблица служит предметом обсуждения с соучениками и преподавателем.

Чтение с пометками позволяет, в частности, лучше запоминать сведения из учебника по истории и вписывать их в уже приобретенные знания.

Таблица 6

Семинар в различных технологиях обучения

Технология обучения	Цели	Содержание	Результат	Контроль
Традиционное обучение	Задаются извне. Одинаковы для всех. Связаны с передачей информации	Определяется целями. Системное, логическое расположение материала	Знания – знакомства, знания – копии	Традиционные формы
Проблемное обучение	Усвоение теоретического знания. Развитие теоретического мышления. Формирование познавательного интереса	Система учебных проблем и подпроблем. Выделение основных противоречий в развитии научного знания	Знания – знакомства, знания – копии, продуктивные мыслительные действия, познавательный интерес	Традиционные формы и специальные задания проблемного характера. Коррекция
Критическое мышление	Цели задаются преподавателем	Информация, обработанная и усвоенная на основе ТКРМ	Готовность к решению профессиональных задач на основе конвергентного и дивергентного мышления	Самоконтроль, рефлексия

Интерактивное обучение	Определяются преподавателем совместно со студентом. Активное содействие раскрытию потенциальных возможностей студента	Основные идеи предмета. Раскрытие индивидуальных возможностей студентов. Разработка программы личностного и проф. самосовершенствования.	Высокий уровень профессионального самосознания	Кейс-технологии, различные виды дискуссий
Кейс-технология	Цели задаются преподавателем	Ситуационные задания, истории болезни, большие массивы текста	Закрепление теоретич. знания, развитие дивергентного мышления, развитие клинического мышления	Имеет характер метода обучения и контроля (самоконтроля)
Игровая технология	Цели задаются преподавателем	Реализация практического занятия в форме ролевых, деловых игр, драматизации, тренинга	Умение работать в коллективе, контролировать свое поведение	Наблюдение преподавателем хода игры, выявление индивидуальных психологических особенностей учащихся

Комплементарная технология	Определяются преподавателем совместно со студентом	Работа в паре: сильный студент – «слабый» студент	Умение работать в диаде, эффект синергии	Самоконтроль, учение в роли учителя
Технология самоорганизации деятельности	Цели задаются студентом	Заполнение опорных карт, схем, таблиц, кластеров, ориентировочных схем практического занятия	Овладение навыком управления своей познавательной деятельностью	
Симуляционное обучение				

Таблица 7

Пример семинара в различных технологиях обучения

(заочный аспирант кафедры истории и культурологии М. В. Подшибякина)

Тема	Массовая и элитарная культуры
Цель занятия	Формирование представлений у студентов об основных направлениях и определениях массовой и элитарной культур, место каждой из культур в современном обществе
Входной контроль	Ребус
Ключевые слова	Элитарная культура
Варианты технологий обучения	Семинарское занятие выстроено как проблемные дебаты. Группа студентов делится преподавателем на 5 подгрупп: народная культура, элитарная и массовая культуры, субкультура и контркультура. Каждая подгруппа готовит свой материал и рассказывает его в течение 5–7 минут.
№ 1	

	При подготовке к семинарскому занятию стоит рассмотреть «творцов культур», «потребителей культур». Необходимо проработать понятия «массовая» и «народная культура», субкультура и контркультура.
№ 2	<p>Игровая технология</p> <p>Семинарское занятие носит характер ролевой игры. Из учащихся выбираются три человека, каждый из которых представляет: массовую культуру (Киркоров Ф.), элитарную (Образцова Е.), народную (Пятницкий М.).</p> <p>Моделируется ситуация поступления беременной женщины и роженицы в родильный дом. Задача врача на каждом этапе заключается в том, чтобы собрать анамнез, поставить предварительный и клинический диагнозы, выработать тактику ведения родов, своевременно диагностировать осложнения.</p> <p>Важен исходный уровень знаний, он должен быть примерно равен; на «роли» стоит подбирать в зависимости от личностных особенностей участников. Ролевая игра будет способствовать отработке навыков правильно и четко формулировать вопросы и также емко и исчерпывающе давать ответы. Уметь оценивать ситуацию с разных позиций и осознавать степень ответственности за принятие решений.</p>
№ 3	<p>Технология «Социально-психологический тренинг»</p> <p>Тренинг «Драматизация». Театральная драматизация – вид творческого практического занятия – представляет собой единоборство участников, каждый из которых должен показать свое владение материалом и разыграть роль представителей различных видов культур.</p>

	Разыгрывается ролевой диалог. Каждый игрок, делая сообщение, может привлечь к себе помощников. В итоге участники расширяют свои познания в теме, отрабатывают технику публичных выступлений, а работа требует актерских данных.
№ 4	Интерактивная технология. Семинар с использованием видеосюжетов Видеосюжет – инструмент обучения, основанный на навыке подбора видеоматериала к теме практического занятия. Суть этого метода заключается в том, что обучающимся предлагают осмыслить ситуацию на основе просмотра и комментирования видеоряда. Предложить студентам: дать оценку увиденному на экране. Применить критическое мышление, творчески оценить ответы других учащихся.
№ 5	Мозговой штурм (мозговая атака) Целью проведения «мозговой атаки» является получение от группы в короткое время большого количества вариантов определения видов культуры. «Мозговая атака» может продемонстрировать, что знают студенты по теме «Массовая и элитарная культуры». В ходе ее могут быть предложены идеи, способные проиллюстрировать виды культуры, создана структура обмена взглядами на общий опыт и высказаны мнения студентов, даже не совсем научные. Суть процесса заключается в том, что группе дается вопрос или незаконченное предложение/определение вида культуры. В течение нескольких минут члены группы говорят на эту тему культуры все, что приходит в голову, и все это записывается на классной доске мелом, на белой доске или на перекидном блокноте фломастером. Записывается все, каким бы неконкретным, ненаучным или спорным оно не было.

	Пока все только высказываются и обсуждения еще нет, так как цель состоит в получении большого количества разнообразных предложений. За первыми предложениями следуют другие идеи, так как воображение работает беспрепятственно. В это время не действуют запреты и не даются никакие оценки; у участников есть возможность позже разобрать предложения, высказать несогласие и обсудить все предложенные идеи. Если активность слабая, то преподаватель-ведущий может предложить записать некоторые из своих идей. Но прежде чем делать это, он должен выдержать паузу. Рекомендации для проведения «мозгового штурма» по дисциплине культурология: – хорошо подготовьтесь к технологии проведения «мозговой атаки», чтобы она прошла интерактивно, но в то же время раскрыла ему; – объясните порядок и цель процесса студентам; – все идеи записываются словами, которыми пользуется предлагающий их; – не допускается давать негативную оценку любой идее ни преподавателю, ни студентам; – группа работает и на качество, и на количество; чем длиннее список, тем лучше; – принимаются крайние, абсурдные и полярные идеи; – после того как все предложения будут собраны, студенты должны будут высказать свои замечания или свое несогласие с предложенными комментариями, или обсудить прочие предложения; – полезно будет при просмотре и оценке списка расположить предложения в определенном порядке, например, сгруппировав схожие идеи; – необходимо тщательно продумать критерии оценки участия каждого из студентов.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Выходной контроль	Тест по основным определениям и понятиям семинара или методика «каждый учит каждого».
Задание для самостоятельной работы	Составьте таблицу основных направлений и определений массовой и элитарной культур. Найдите видеоролик, иллюстрирующий тот или иной вид культуры.

3.2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ НА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМ ЦИКЛЕ

*При изучении наук
примеры полезнее правил.
И. Ньютон*

В процессе лабораторной работы, выполняемой на практическом занятии, студенты выполняют одну или несколько лабораторных работ (заданий), одну или несколько практических работ (заданий) под руководством преподавателя в соответствии с изучаемым содержанием учебного материала. Это очень важный вид учебной работы в структуре практического занятия, внимание к которому должно быть очень серьезным со стороны как преподавателя, так и студентов.

Выполнение обучающимися лабораторных работ на практическом занятии направлено на:

- обобщение, систематизацию, углубление, закрепление полученных теоретических знаний по конкретным темам дисциплин математического и общего естественнонаучного, общего профессионального и специального циклов;
- формирование умений применять полученные знания на практике, реализацию единства интеллектуальной и практической деятельности;
- развитие интеллектуальных умений у будущих специалистов: аналитических, проектировочных, конструктивных и др.;

- выработку при решении поставленных задач таких профессионально значимых качеств, как самостоятельность, ответственность, точность, творческая инициатива.

Для подготовки в ВолгГМУ нового поколения врачей необходимо искать пути интеграции гуманитарных, естественных и медицинских наук, являющихся фундаментом образования при подготовке медицинского работника. Важное значение приобретают базовые теоретические знания по основным дисциплинам, преподаваемым на 1–2 курсах медицинского вуза. Среди таковых по объему значимости выделяются комплекс естественно-научных дисциплин, таких как биология, биохимия, гистология и др.

Биология. Интеграция биологических научных знаний является одной из главных тенденций их развития на современном этапе. Переход от накопления биологических знаний к структуре суммативных систем, к формированию целостных систем естественнонаучных знаний задает вектор их теоретического развития. Многие авторы определяют интеграцию как процесс движения и развития системы, в которой число и интенсивность взаимодействия ее элементов растет, усиливается их взаимная связь и уменьшается их относительная самостоятельность по отношению друг к другу. Интеграция успешна, если она объединяет независимые предметы и устанавливает связи между ними, а также способна усиливать эти связи. Основой глобального синтеза научного знания является не редукция всех наук к одной науке, а системный подход, системная интеграция наук, при которой исходные научные дисциплины продолжают существовать и развиваться, а наряду с ними развиваются и дифференцируются синтетические пограничные дисциплины. Следовательно, интеграция ведет не к сокращению, а к возрастанию общего количества научных дисциплин. Основным направлением интеграции на локальном уровне является внутрибиологическое направление. Биологические дисциплины, объединенные между собой общим объектом исследования, широко используют данные ряда общебиологических наук: морфологии, анатомии, гистологии, физиологии и биохимии, эмбриологии, ге-

нетики, экологии, популяционной экологии и биоценологии, этологии, что свидетельствует об усилении тенденции к интеграции в биологии. Биологические знания концентрируются на основе современных биологических теорий и обобщений (клеточная, эволюционная, учение об обмене веществ и превращении энергии и др.) и уровнях их проявления (молекулярный, клеточный, организменный, популяционный, биосферный и др.). Выделение биологических обобщений как основы построения целостных систем и конкретизация проявления теоретических процессов на разных уровнях существования живой материи должны осуществляться не только на основе биологических знаний, но и с внедрением научного арсенала других наук.

Другим важным направлением интеграции является создание интегрированных курсов. Основанием для интеграции здесь также выступает всеобщая связь учебных предметов. Данный тип интеграции можно определить как вариант региональной интеграции, осуществление которой возможно при соблюдении следующих условий: когда объекты изучения совпадают либо достаточно близки, когда в интегрируемых учебных предметах используются одинаковые или близкие методы исследования, когда интегрируемые учебные предметы строятся на общих закономерностях, общих теоретических концепциях. Данное направление интеграции предполагает создание множества вариантов программ, дающих учащимся возможность выбора тех или иных циклов предметов, интегрированных курсов как одного из этапов обучения с дальнейшим переходом к предметному построению учебного процесса. Основанием для интеграции данного курса являются объекты исследования: человек, природа, окружающая среда и так далее. Обязательным условием данного направления является подготовка специалистов по интегрированным курсам, создание соответствующей материальной базы и методической обеспеченности учебных предметов.

Представляется весьма актуальной внутрипредметная (локальная) интеграция содержания учебного предмета, которая позволит

качественно изменить состав учебной информации в направлении обеспечения целостности содержания учебного предмета. В качестве основы интеграции курса биологии могут выступать главные положения биологической науки: идея эволюции, закономерности взаимодействия живых систем с факторами среды, понятие об обмене веществ как о главном признаке жизни.

Знания об обмене веществ могут выступать в качестве интегратора биологических знаний на организменном и клеточном уровнях развития биологических систем. Понимание процессов обмена веществ помогает не только понять связь живых организмов со средой, но и выявить процессы, протекающие внутри клеток у растений, животных и человека. Для оптимальной логики развития понятия «обмен веществ» необходимо ввести знания о том, как протекают процессы метаболизма на клеточном уровне. Это позволяет учащимся понять биологическую сущность процесса обмена веществ, способствует более полному усвоению этого понятия. Особенно важно усвоение знаний об обмене веществ на разных уровнях организации живой материи. Клетки и организмы представляют собой целостные системы, пространственно ограниченные, способные к обмену веществ и энергии с окружающей средой независимо друг от друга. Характерная особенность живых систем состоит в том, что вся сетка реакций метаболизма является строго согласованной и целенаправленной на постоянное самосохранение и самовоспроизведение всей системы в целом в данных условиях внешней среды. Понятие обмена веществ тесно смыкается с эволюционными понятиями курса биологии, так как процесс эволюции биологических систем можно представить в виде изменения интенсивности обмена веществ со средой в процессе развития органического мира. В процессе эволюции изменялся уровень организации живого, изменялась интенсивность обмена веществ со средой (вещественного, энергетического, информационного).

Таким образом, понятие обмена веществ является одним из оснований интеграции научных знаний курса биологии на локальном (внутрипредметном) уровне.

Следующим основанием для интеграции в биологии выступает идея экологии – одной из сравнительно молодых дисциплин биологического профиля. До недавнего времени экология изучала преимущественно взаимосвязи между организмами и средой обитания. Во-первых, экология изучает влияние на различные виды организмов отдельных элементов среды или факторов среды, а также их комплексов. Во-вторых, экологи изучают так называемые популяции животных и растений, то есть группировки особей, которые принадлежат к одному виду, обитают на ограниченном пространстве и обладают общими признаками и биологическими свойствами. Наконец, очень важное место в экологии занимает познание не только отдельных видов и составляющих их популяций, но и биоценозов, состоящих из популяций разных видов. Экологические знания по своей природе являются интегративными, объединяющими в себе элементы содержания многих биологических знаний об окружающем мире, включая в себя также знания из других научных дисциплин.

Экологические знания для врача являются важнейшим компонентом общемедицинских компетенций, прежде всего, в силу того, что человек, как и другое любое существо, образует с окружающей средой единую систему, а его здоровье напрямую зависит от ее условий. Особенно важно понимание этой взаимосвязи для врачей медико-биологического направления.

В Волгоградском медицинском университете при подготовке студентов на первом курсе медико-биологического факультета в рамках дисциплины «Биология» предусмотрено обязательное получение основ экологических знаний, включающих изучение различных сторон феномена паразитизма. В дальнейшем эти компетенции позволяют реализовать контекстное, непрерывное обучение основам паразитологии как на теоретических клинических, так и на клинических кафедрах вуза. Кроме того, знание и использование биолого-экологических закономерностей необходимо для формирования компетенций по охране здоровья населения с учетом взаимосвязи человека с природной и социальной средой.

Основной вклад в биолого-медицинское образование студентов-медиков вносят практические экологические исследования, которые помогают обучающимся обобщать полученные знания, использовать сведения, приобретенные при изучении других предметов, высказывать собственную точку зрения и предлагать решения той или иной экологической проблемы, что немаловажно в процессе воспитания врача-специалиста.

Физика. Введение ФГОС третьего поколения сократило курс физики более чем вдвое, при этом теперь подразумевается, что выполнение научной работы студентами вводится как обязательный компонент учебного процесса. В новом исполнении изучаемый студентами лечебного факультета курс ограничен лекциями, семинарами по математике и физическим лабораторным практикумом, то есть не включает семинаров по физике, что существенно затрудняет организацию научно-исследовательской деятельности студентов, так как экспериментальная часть исследования должна опираться на знание теории. Не вызывает сомнения роль формирования естественнонаучного мировоззрения в структуре системного мышления специалиста – будущего врача. Возникает закономерный методический вопрос – как организовать научно-исследовательскую работу студентов при таком коротком учебном курсе и не «спустить» ее на одноликие рефераты?

Выделим три основных направления организации НИРС по физике – теоретическое, теоретико-расчетное и экспериментальное. Изучение учебной литературы и работа с научной входит в перечень компетенций студента и будет всегда оставаться обязательной частью научной работы исследователя любого уровня, поэтому отказаться от реферативной работы не получится. При этом проблема организации работы с литературой и оформления результатов в виде рефератов актуальна не только для физики, но и для многих других теоретических дисциплин в медицинском вузе. Одним из выходов из такой ситуации может быть создание внутривузовской базы данных рефератов с организацией поисковой системы, учитывающей специфику учебных дисциплин, изучаемых студентами медицинского вуза. Кро-

ме того, база данных может включать научные статьи студентов и ученых вуза, учебники, энциклопедии, словари и т. д. Оформление реферата должно приобрести форму начального этапа научного исследования в виде анализа научной литературы и должно быть представлено в виде научной статьи или научного доклада, включающего цель, задачи, гипотезу, результаты и выводы, а также аннотацию и ключевые слова. Подготовка тем рефератов, направленных на обзор научной литературы, может учитывать темы ранее выполненных работ, что подразумевает постоянное обновление перечня тем рефератов по дисциплине. Включение в базу данных лучших из ранее выполненных рефератов позволяет задавать уровень выполнения работ; создание общевузовской базы расширит возможности организации междисциплинарных работ. К перечню технических требований к базе данных можно отнести возможность работы в локальной сети университета, а также возможность включения документов в формате doc, docx, pdf и djvu, позволяющих включать как текст, так и рисунки, графики и формулы.

С одной стороны, теоретическое направление научно-исследовательской работы студентов представляет меньший интерес, так как результаты такой работы едва ли могут быть представлены на конференциях и конкурсах студенческих работ. Однако, с другой стороны, без теоретической базы и расчетные, и экспериментальные исследовательские работы будут лишены основания, а исследователь – базы, на которую опирается расчет или эксперимент.

К теоретико-расчетному типу научной работы студентов можно отнести исследования по расчету тех или иных ситуаций, которые в учебном процессе на кафедре физики провести не представляется возможным. То есть подобная научно-исследовательская работа не является сугубо теоретической, но и к экспериментальной также не относится. В качестве примеров приведем лишь несколько примеров задач с медицинским содержанием, которые могли бы послужить основой для проведения теоретико-расчетной научной работы студента: «Женщина может видеть правым глазом только объекты, располо-

женные на расстоянии от 40 до 180 см. Какие бифокальные очки должны быть ей выписаны, чтобы четко видеть удаленные объекты (верхняя часть очков) и читать книгу на расстоянии 25 см (нижняя часть очков). Расстояние от глаз до очков – 2 см»; «Для переливания крови пациенту из емкости через трубку используется игла для введения в вену. Длина иглы – 4,0 см, внутренний диаметр – 0,40 мм, необходимый объем переливания крови составляет $4,1 \text{ см}^3$ в минуту. На какой высоте относительно иглы должна находиться емкость?»; «Чему равна частота биений при отражении ультразвуковых волн частотой 5,50 МГц от эритроцитов в аорте, если их скорость составляет 0,32 м/с, а скорость ультразвука в крови равна 1540 м/с?». Отметим, что на кафедре физики ВолгГМУ задачи по физике подобной направленности включены в содержание самостоятельной работы студентов фармацевтического факультета. Очень важное значение имеет философия для создания базиса научного мировоззрения студента-медика (изучение трудов философов-естествоиспытателей: Р. Декарта, Б. Паскаля, И. Ньютона и др.).

Также к теоретико-расчетному типу НИРС можно отнести исследования по моделированию различных процессов и другие исследования вычислительного характера, в том числе требующие применения современных информационных технологий. Приведем несколько примеров тем проведенных студенческих исследований: «Применение информационных технологий для определения концентрации раствора с помощью рефрактометра в курсе физики и биофизики на фармацевтическом факультете ВолгГМУ (2011 г.)», «Применение информационных технологий для моделирования численности популяций в рамках курса физики и биофизики на фармацевтическом факультете ВолгГМУ (2011 г.)», «Применение информационных технологий для динамического моделирования сердечно-сосудистой системы в лабораторном практикуме по физике для студентов-медиков» (2013 г.). Подобные разработки студентов позволяют не только существенно переработать или по-новому взглянуть на выполняемые на кафедре работы, но и расширить спектр лабораторных работ с учетом

новых возможностей современной аппаратуры, в том числе персональных компьютеров. Возможно составление веб-квестов с последующим решением в аудитории индивидуально или в интерактивной форме, в которых могут быть задействованы зарубежные информационные ресурсы Интернета.

Очевидно, наибольший интерес в рамках практического занятия представляют экспериментальные работы студентов, в которых изучаемый в рамках учебного курса физики материал не только расширяется, но и углубляется, например, «Определение коэффициента теплового расширения жидкостей (на примере воды)» (2015 г.). Важно отметить, что нередко экспериментальная научно-исследовательская работа студента является развитием и продолжением теоретических и расчетных работ. Так, например, логичным развитием аудиторной самостоятельной работы студентов по медицинской электронике расчетного типа стали экспериментальные исследовательские работы студентов медико-биологического факультета: «Применение информационных технологий для изучения электрических фильтров в курсе медицинской электроники на медико-биологическом факультете ВолГМУ (2010 г.)», «Изучение спектрального анализа сигналов в курсе медицинской электроники на медико-биологическом факультете ВолГМУ – моделирование и практическая реализация (2011 г.)», «Изучение принципа работы учебной модели детектора лжи в курсе медицинской электроники на медико-биологическом факультете ВолГМУ (2013 г.)», «Разработка лабораторной работы по исследованию частотной зависимости импеданса биологической ткани (2013 г.)», «Изучение принципа работы модели электроакупунктурного стимулятора в курсе медицинской электроники на медико-биологическом факультете ВолГМУ (2013 г.)», «Изучение принципа работы электронного стетоскопа в курсе медицинской электроники на медико-биологическом факультете ВолГМУ (2013 г.)», «Разработка аэроионизатора (2016 г.)», «Исследование зависимости электрического сопротивления биологической ткани от силы тока (2017 г.)», «Исследование зависимости электрическо-

го сопротивления биологической ткани от площади электродов (2017 г.)» и т. д.

По понятным причинам количество экспериментальных и расчетных научно-исследовательских работ студентов будет заметно меньше теоретических, что позволяет рассмотреть возможность дифференцировать оценку выполненной научной работы студента на основе типа работы, например, по 100-балльной шкале выполненная студентом научно-исследовательская работа теоретического типа оценивается не выше 80 баллов, расчетного – не выше 90 баллов, экспериментального – до 100 баллов. Полагая, что подобная система могла бы стимулировать более подготовленных студентов выполнять расчетные и экспериментальные научно-исследовательские работы с дальнейшей публикацией результатов в сборниках трудов научных конференций, необходимо помнить о том, что экспериментальные и расчетные работы студентов требуют значительно большего времени от преподавателей и студентов медицинских вузов.

Степень самостоятельности студента на практических занятиях по физике. Высшая школа коренным образом отличается от средней методикой преподавания и степенью самостоятельности учащихся. Здесь преподаватель занимается, в основном, организацией познавательной деятельности студентов, **а само познание осуществляется каждым студентом лично.** Завершая задачи всех других видов учебной работы в вузе, **основополагающую роль играет самостоятельная работа студента**, доля которой в процессе учебы возрастает от первого к старшим курсам. Поэтому каждый студент как можно раньше должен войти в этот новый для него темп учебной жизни.

Лабораторные занятия. Цель лабораторных занятий – ознакомить студента с современной научной аппаратурой, выработать у него начальные навыки проведения физических экспериментов и оценки погрешностей измерений.

Перед работой в лабораториях физики студенты проходят инструктаж по общим вопросам техники безопасности на рабочих местах. На лабораторные занятия студенты должны приходить подго-

товленными. К выполнению работы приступают только после получения допуска.

После выполнения измерений преподавателю представляется для контроля таблица результатов измерений.

По окончании работы каждый студент должен получить подпись преподавателя о ее выполнении и номер работы на следующее занятие. К следующему занятию студент обязан предоставить отчет о проделанной работе, защитить ее и получить по ней зачет. В зависимости от учебного плана в течение семестра студенты выполняют 5–10 лабораторных работ.

Биохимия. УИРС – это не просто самостоятельное выполнение биохимического анализа, применяемого в клинике (освоение работы по алгоритму), но получение не известного заранее результата, его интерпретация как нормы или отклонения от нее, а в случае несовпадения результата с истинным значением – поиск причин собственной ошибки, оформление полученных данных.

Пример выполнения УИРС представлен ниже в рамке.

Качество УИРС студента оценивается по ряду показателей:

- Практические умения и навыки:

- а) подготовка к работе:

- одет ли студент в медицинский халат (!) (а не верхняя часть хирургического костюма) и шапочку, не забыл ли надеть перчатки (при работе с кровью)?;

- правильно ли организовано рабочее место (рабочая поверхность стола свободна, необходимые реактивы выставлены, необходимое оборудование в наличии);

- б) техника выполнения анализа:

- умение работать с пипетками, в том числе автоматическими, мерными центрифужными пробирками, применять груши, насосы;

- навык использования аппаратуры (термостат, центрифуга, КФК – включение прибора, установка соответствующей длины волны, работа с кюветами, правильность проведения измерения и снятие показаний со шкалы и др.);

Задания по УИРС студент выполняет либо индивидуально, либо в составе малой группы. Как отмечают сами студенты, УИРС способствует развитию автономности, чувства ответственности, коммуникативных навыков. Биохимические методы, лежащие в основе УИРС, являются унифицированными и применяются в клинко-диагностических лабораториях медицинских учреждений, о чём студенты должны быть осведомлены.

Для выполнения УИРС студент должен хорошо знать принцип метода, применяемого для определения данного биохимического показателя в крови, этапы работы и условия. Технология выполнения каждого метода, предлагаемого в качестве УИРС, описана в соответствующем разделе «Практических и лабораторных занятий по биологической химии».

Каждый студент получает химическую склянку под номером с сывороткой крови и проводит, ориентируясь на пропись опыта из учебного пособия, количественное определение биохимического показателя в сыворотке крови. После выполнения всех этапов работы, определения величины оптической плотности на колориметре и расчёта полученного результата (концентрация метаболита или активность фермента) студент делает вывод и отчитывается преподавателю, интерпретируя результат как норму или отклонение от неё. Если студент получил неверный результат, он анализирует возможные причины этого, если правильно разобрался в своих ошибках – оценка не снижается. Результат и вывод оформляется в протокол.

в) правильность вычисления результата:

- использование соответствующей формулы;
- правильное обозначение единиц измерения.

• Теоретические навыки интерпретации анализа определяются по способности студента отнести полученный результат к норме, патологии или серой зоне (когда полученный результат выше референтного, но ниже диагностически значимого уровня).

Если результат отклоняется от референтного значения, студент должен предложить варианты возможного изменения метаболизма у пациента, проявившегося данными изменениями биохимического показателя.

Если результат биохимического анализа, выполненного студентом, отличается от истинного значения (информацию об этом сообщает преподаватель), то студент должен проанализировать собственную работу и обнаружить источник ошибки. В случае невозможности выявить собственную ошибку студент обращается за помощью. Расчет, полученный результат УИРС и его интерпретация обязательно оформляются в виде протокола исследования.

Результаты УИРС докладываются преподавателю и обсуждаются в группе. Выполнение УИРС в составе группы повышает ответственность каждого студента, способствует повышению коммуникативных навыков, навыков работы в команде. Если даются реактивы для выполнения одного опыта в группе, его всегда целесообразно поручить одному студенту как УИРС.

Грамотно разработанная технология проведения лабораторно-практического занятия решает дидактические цели и позволяет сочетать разные виды самостоятельной работы студентов. Переключение на разные виды деятельности снижает утомление, повышает интерес к изучаемому материалу. Предлагаемый вариант методической разработки лабораторно-практического занятия (см. пример ниже) показывает, что в некоторые виды самостоятельной работы включаются все студенты (работа на компьютерах с главой электронного учебника, решение ситуационной задачи, выполнение УИРС, коррекция

таблиц самоподготовки), тогда как в некоторых иных видах студенты участвуют по своей инициативе (подготовка рефератов, участие в учебной игре и взятая на себя роль, анализ выполнения целей личностного роста).

Пример. Кафедра теоретической биохимии с курсом клинической биохимии. Учебное время – 4 часа.

Тема: Биосинтез и распад пуриновых и пиримидиновых нуклеотидов и регуляция этих процессов в организме.

Цель: Составить представление о метаболизме пуриновых и пиримидиновых нуклеотидов, его регуляции, возможных нарушениях биохимических процессов, а также уметь количественно определять мочевую кислоту в сыворотке крови.

План занятия

1. Вступительное слово преподавателя	5 мин
2. Контрольная работа	15 мин
3. Учебная игра «Метаболизм пуриновых и пиримидиновых нуклеотидов и его регуляции»	40 мин
4. Работа на компьютерах с главой электронного учебника	20 мин
5. Рефераты студентов о нарушениях биохимических процессов при гиперурикемии, подагре, синдроме Леша-Нихена, оротацидурии	15 мин
6. Общая дискуссия по сообщениям докладчиков	15 мин
7. Решение ситуационной задачи	10 мин
8. Выполнение УИРС	45 мин
9. Оформление протокола, коррекция таблиц самоподготовки, анализ выполнения целей личностного роста	10 мин
10. Заключительное слово преподавателя	5 мин

Содержание занятия

1. Во вступительном слове преподаватель определяет учебные цели занятия и просит студентов решить: какая из целей им представляется определяющей, подумать, какие профессионально-личностные качества можно развить у себя на этом занятии. Преподаватель просит студентов записать свои цели личностного развития на текущее занятие в специальном разделе рабочей тетради.

2. **Контрольная работа:** студентам раздаются карточки с индивидуальным заданием. Студентам необходимо знать и уметь изобразить и назвать структурные формулы азотистых оснований, нуклеозидов, нуклеотидов, которые входят в состав РНК и ДНК; фрагмент первичной структуры РНК и ДНК.

3. **Учебная игра** «Метаболизм пуриновых и пиримидиновых нуклеотидов и его регуляция». Методика проведения – смотри Приложение.

4. Студенты получают проверенные контрольные работы. Работа в компьютерном классе с главой электронного учебника позволяет в индивидуальном темпе закрепить пройденный материал.

5. **Рефераты студентов:** 1) Гиперурикемия и подагра. Синдром Леша–Нихана; 2) Оротацидурия.

6. Общая дискуссия по сообщениям докладчиков.

7. Решение ситуационной задачи.

Студентам сообщается информация о том, что среди выдающихся людей разных народов и времен, профессий (ученых, полководцев, художников, музыкантов, политических деятелей и т. д.) заболеваемость подагрой выше, чем в среднем в популяции, и предлагается дать свое объяснение этому феномену.

Студенты сами обнаруживают проблему и предлагают свои гипотезы.

Когда студенты связывают феномен с обменом пуриновых нуклеотидов и обменом НК, им сообщается результат научного исследования (выявлена корреляция между уровнем мочевой кислоты в сыворотке и уровнем IQ), который требуется обосновать.

При обсуждении от студентов требуется доказательная защита своего решения.

8. **Выполнение УИРС:** каждый студент получает химическую склянку под номером с сывороткой крови и проводит, ориентируясь на пропись опыта из учебного пособия, количественное определение мочевой кислоты в сыворотке крови. После проведения реакции, работы на колориметре и расчета полученного результата делает вывод и отчитывается преподавателю, интерпретируя результат как норму или отклонение от нее. Если студент получил неверный результат, он анализирует возможные причины этого, если правильно разобрался в своих ошибках – оценка не снижается. Результат и вывод оформляется в протокол.

9. **Коррекция таблиц самоподготовки** (заполнялись дома в рабочей тетради): работа со схемами и взаимопроверка:

Регуляторные ферменты синтеза пуриновых и пиримидиновых нуклеотидов и их ингибиторов

Название ферментов	Ингибиторы

Характеристика синтеза дезоксирибонуклеотидов

Компоненты реакций	Биосинтез дАДФ, дГДФ, дУДФ, дЦДФ	Биосинтез дТМФ

Анализ выполнения целей личностного роста и запись в тетрадь (без обсуждения).

10. **Завершить практическое занятие** целесообразно подведением итогов и анализом полученных данных, заданием на следующее занятие. Объявляются оценки и при необходимости даются разъяснения и обоснование их. Спрашивается впечатление студентов о занятии, какие моменты студенты хотели бы изменить и почему.

Учебно-исследовательская задача позволяет реализовать себя как субъект учения и служит мостиком к научной работе. Работа в научном кружке кафедры играет важную роль в интеграции учебного, воспитательного, научного процессов и в формировании ценностной ориентации студентов. Научно-исследовательская работа помогает будущим врачам лучше понять пути получения нового знания и внести в организационные формы обучения большое число научных методов, придавая тем самым учебному и научному процессам практико-ориентированную направленность, наглядность.

3.3. ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЦИКЛЕ

*Умение ставить разумные вопросы есть
уже важный и необходимый признак ума
и проницательности.*

И. Кант

*Каждый раз, когда я вижу, к каким серьезным
последствиям приводят мелочи... я думаю
о том, что мелочей не бывает.*

Брюс Бартон

Занятие на клинических кафедрах можно осуществлять в русле разных образовательных технологий. Выбор конкретной технологии обуславливается как дидактическими целями, так и уровнем подготовки студентов. В качестве примера приведем варианты проведения практического занятия на кафедре акушерства и гинекологии (табл. 8).

Пример практического занятия в различных технологиях обучения

(заочный аспирант кафедры акушерства и гинекологии Э. И. Сейидова)

Тема	Разгибательные вставления головки. Неправильные положения плода.
Цель занятия:	Изучение биомеханизма родов при разгибательных предлежаниях и вставлениях головки (переднеголовном, лобном, лицевом), течение и ведение родов; обучение диагностике, клинике и ведению родов при неправильных положениях плода.
Входной контроль	Ребус (5–7 слов) по определениям и понятиям изученных тем.
Ключевые слова	Переднеголовное, лобное и лицевое предлежание; поперечное и косое положения
Варианты технологий обучения	Занятие носит характер проблемной дискуссии. Группа студентов делится преподавателем на 5 подгрупп: переднеголовное, лобное и лицевое предлежания, поперечное и косое положения плода. Подгруппы должны быть равными по подготовке к семинарским занятиям (уровень подготовки позволяют определить предыдущие занятия). Каждая подгруппа готовит сообщение на 5–7 минут. За это время представители других подгрупп выясняют различия и сходства в биомеханизме родов, подготавливают вопросы. После окончания выступления следует обсуждение проблем и вопросов, которые возникли в ходе выступления. При подготовке к практическому занятию необходимо обратить внимание на особенности биомеханизма родов, возможные осложнения при ведении родов <i>per vias naturalis</i> , абсолютные и относительные показания к операции кесарево сечение. Проблемная дискуссия должна обогатить представления обучающихся по теме, упорядочить и закрепить знания.
№ 1	

<p>№ 2</p>	<p>Игровая технология Практическое занятие носит характер ролевой игры. Из учащихся выбираются три человека, каждый из которых представляет: врача приемного покоя родильного дома, врача отделения патологии беременных, врача родильного отделения. Также выбираются два человека, представляющие пациентов. Моделируется ситуация поступления беременной женщины и роженицы в родильный дом. Задача врача на каждом этапе заключается в том, чтобы собрать анамнез, поставить предварительный и клинический диагнозы, выработать тактику ведения родов, своевременно диагностировать осложнения. Важен исходный уровень знаний, он должен быть примерно равен; на «роли» стоит подбирать в зависимости от личностных особенностей участников. Ролевая игра будет способствовать отработке навыков правильно и четко формулировать вопросы и также емко и исчерпывающе давать ответы. Уметь оценивать ситуацию с разных позиций и осознавать степень ответственности за принятие решений.</p>
<p>№ 3</p>	<p>Кейс технология Сжатый кейс (3–5 страниц) предназначен для разбора непосредственно на занятии и подразумевает общую дискуссию. Знакомство с задачей происходит прямо на занятии, для индивидуального анализа выделяется 30 минут. Работа ведется в микрогруппах по 2–3 человека. Далее идет межгрупповая дискуссия (делегат от каждой микрогруппы делает сообщение о своем видении решения проблемы, участники других микрогрупп выступают оппонентами).</p>

	<p>Данный вид технологии позволит проработать умение продуктивно вести групповой дискурс, в короткий срок провести анализ проблемы и найти пути ее разрешения. Уровень знаний участников в данном вопросе может быть различным.</p>
<p>№ 4</p>	<p>Технология обучающий («навыковый») тренинг <i>Тренинг «Поединок».</i> «Поединок» – основной вид управленческого тренинга – представляет собой единоборство двух участников, каждый из которых должен показать свое преимущество над партнером. Разыгрывается ролевой диалог. Каждый игрок, делая ход, называет преимущества того или иного метода родоразрешения беременной при неправильном положении плода (выбор по желанию участника), его оппонент в «ответном ходе» говорит о недостатках данного метода (допускается общение с «залом», критика друг друга, наводящие вопросы). Исходный уровень знаний примерно равен. В итоге: участники расширяют свои познания в данном вопросе, отрабатывают технику публичных выступлений, а работа в диалоге требует наличия аргументов, подкрепленных конкретными данными.</p>
<p>№ 5</p>	<p>Интерактивная технология. Занятие с использованием видеокейса Видеокейс – инструмент обучения, основанный на кейс-методе (методе анализа конкретных ситуаций). Суть этого метода заключается в том, что обучающимся предлагают осмыслить ситуацию из реальной профессиональной практики. Видеокейс состоит из видеофильма на CD-ROM-носителе или флэш-карте.</p>

	<p>Материал содержит записи: диагностика разгибательных вставлений головки плода, ведение II периода родов при разгибательных предлежаниях плода нафантоме, диагностика косоого и поперечного положения плода, запущенного поперечного положения плода.</p> <p>Предложить студентам проанализировать и дать оценку профессиональным моментам исполнения. Исходный уровень знаний может быть различным.</p>
Выходной контроль	Тест по основным определениям и понятиям занятия.
Задание для самоконтроля	<ol style="list-style-type: none"> 1. Назовите причины разгибательных вставлений в родах. 2. Сколько моментов включает биомеханизм родов при разгибательных предлежаниях; какие из них являются аналогичными для затылочного предлежания? 3. Возможно ли ведение родов через естественные родовые пути при лицевом предлежании? 4. Как диагностировать запущенное поперечное положение плода?
Задание для самостоятельной работы	Составьте сравнительную таблицу разгибательных предлежаний плода.

На клинических кафедрах в рамках одного практического занятия можно использовать комплекс образовательных технологий. Примером может служить проведение практического занятия по офтальмологии (см. Приложение).

Курацию больных в стационаре рассматривают как клинический (учебный) тренинг, целью которого является освоение комплекса профессиональных умений и навыков обследования, сбора, анализа и обобщения полученных сведений; навыков группировки полученной информации в синдромы и поставки предварительного и клинического диагноза, его обоснование, назначение лечения. Студент-куратор проводит осмотр и опрос больного по схеме истории болезни, разработанной в соответствии со спецификой патологии, изучаемой на конкретной кафедре, знакомится с данными лабораторных анализов и результатами других видов обследования. Курация больных – самостоятельная работа студента, и в зависимости от учебного плана осуществляется во время практического занятия и завершается либо внеаудиторно написанием и защитой учебной истории болезни (на ряде кафедр рассматривается как УИРС), либо устным разбором и обсуждением в конце занятия в группе, как вариант – клинический разбор больного. Такая самообразовательная деятельность студента, управляемая преподавателем, обязательно включает навык профессионального общения с больными. Хорошим приемом, формирующим такой навык, является предварительная, до встречи с больным, **мини-курация**. Студенты группы разбиваются на пары, и роль стандартизованного пациента выполняют при этом по очереди. Отработав умение вступать в профессиональный контакт и проговорив некоторые сложные моменты, студенты направляются в палаты к больным.

Клинический разбор больного имеет целью формирование у обучающегося профессиональной компетентности врача соответствующего профиля на конкретной клинической ситуации.

Клиническая практика, основанная на тщательном изучении конкретного больного, всегда была, есть и будет неисчерпаемым источником познания сложных проблем современной патологии человека. Именно конкретные больные с индивидуальными проявлениями заболевания обогащают наши представления о болезнях новыми деталями, которые могут стать ключевыми для понимания патологического процесса. Поэтому клинический разбор больного выступает

главной формой и безошибочным способом совершенствования клинического мышления. Подтверждение тому – ставшие классическими клинические разборы в терапевтических клиниках Г. А. Захарьина и С. П. Боткина.

Клинический разбор проводится преподавателем или студентом под непосредственным руководством преподавателя. Перед проведением клинического разбора ведущий называет тему, подчеркивает актуальность данной патологии в медицинской практике врача, дает целевую установку и порядок проведения, напоминает о соблюдении врачебной этики и деонтологии.

Методика проведения клинического разбора (по Н. П. Краюшкиной, 2010).

Для подготовки и проведения клинического разбора привлекаются 2–3 студента из группы, остальные студенты активно принимают участие в обсуждении патологии разбираемого случая, в оформлении и демонстрации параклинических данных (ЭКГ, R-грамм, лабораторных данных).

Первый этап: Самостоятельная работа студента.

Преподаватель подбирает пациента для клинического разбора, и студенты 2–3 дня курируют больного самостоятельно (собирают анамнез, проводят физикальное обследование в палате). Студенты обобщают полученные данные: выделяют ведущие синдромы, объясняют их патогенез с учетом найденной патологии, обосновывают диагноз, составляют план обследования в соответствии с МЭС,



Задача преподавателя «не только использовать все достижения практической и теоретической медицины, но прежде всего научить **клинически мыслить**. При этом студент должен видеть больного, а не учиться

по абстрактным моделям болезни, ибо в этих случаях пациент будет рассматриваться сквозь бланки анализов, рентгеновских и других исследований».

Е.М. Тареев

проводят дифференциальную диагностику, оценивают эффективность проводимой стандартной терапии.

Далее студенты самостоятельно работают с врачебной историей разбираемого больного, анализируют параклинические данные, выделяют функциональный диагноз.

Второй этап: Демонстрация больного (с согласия больного и разрешения лечащего врача).

Студенты докладывают преподавателю в присутствии всей группы анамнез, информацию о физикальных изменениях, параклинических данных. Совместно осматривают пациента в палате с последующим обсуждением выявленной патологии, диагноза, диффдиагноза, проводимой терапии, прогноза. Рассматриваются жалобы и анамнез, оценивается выявленная физикальная патология с патогенезом ее развития. Совместно обосновывают предварительный диагноз и дифференциальный диагноз с учетом выделенных основных синдромов, составляют план обследования в соответствии с МС, анализируют назначенное лечение, составляют прогноз и дальнейшие рекомендации больного при выписке.

Третий этап: Осмотр больного ведущим клинический разбор и обсуждение данного клинического случая.

После совместного разбора пациента с преподавателем больного обязательно осматривает ведущий клинического разбора (доцент, профессор), которому кураторы докладывают последовательно жалобы, анамнез, объективные данные, обоснование диагноза, дифференциальный диагноз с учетом выделенных основных синдромов, план обследования в соответствии с медицинскими стандартами, анализируют эффективность проводимой терапии, уточняют прогноз и дальнейшие рекомендации больному при выписке.

Заключительным этапом клинического разбора является создание компьютерной презентации истории болезни. Презентация составляется после обсуждения клинического случая с ведущим клинического разбора (доцентом, профессором) и учитывает внесенные им дополнения.

В ходе занятия со студентами разбираются наиболее типичные клинические ситуации. На клинический разбор обычно представляют «трудного больного», то есть трудного в плане диагноза, обследования и лечения. При клиническом разборе раскрывают индивидуальное значение обнаруживаемых симптомов и синдромов, что полностью соответствует знаменитому принципу «симптомы надо взвешивать, а не считать». Именно «вес» симптома в картине болезни позволяет проводить дифференциальную диагностику, оценивать тяжесть состояния и прогноз. Между тем, тенденция к «подсчету» симптомов, используемому в диагностике по критериям (известные «критериальные» диагнозы некоторых групп болезней), как и всякое стремление к схематизации, ограничивает возможности клинического мышления заранее заданными узкими рамками.

Диагностические трудности чаще других обсуждают в ходе клинического разбора, поскольку существует достаточно большая группа пациентов, страдающих так называемыми редкими заболеваниями. Как заметил Р. Вирхов, «редкие болезни важны потому, что они действуют не только на наши чувства, но и на разум». Выдающийся отечественный клиницист Е. М. Тареев писал, что изучение редких болезней, как новых, так и особенно ранее описанных, представляет большой смысл и интерес, поскольку помогает понять общие закономерности развития более распространенных заболеваний. Именно необычные проявления этих более известных болезней (особенно в дебюте и в процессе эволюции, включая трансформации под влиянием лекарственной терапии) можно трактовать как собственно редкие болезни.

Современная клиника внутренних болезней постоянно обогащается «забытыми», широко распространенными в прошлом болезнями, в том числе повторившимися в период Великой Отечественной войны «военным нефритом», «бессуставным ревматизмом», «алиментарной дистрофией» первой мировой войны, «раневой септической артериовенозной аневризмой с переносом инфекции на клапаны сердца» и др.

В отдельную группу Е. М. Тареев выделял «фактически новые, только нарождающиеся заболевания, болезни завтрашнего дня». Они представляют специальный интерес, поскольку нередко этиологически и эпидемиологически связаны с меняющимися условиями окружающей среды, появлением новых химических соединений, чужеродных антигенов и особенно лекарственных средств. При этом возникающие заболевания иногда могут быть похожи на «старые» болезни, хотя их новая этиология требует и нового лечения.

Клинический разбор включает обсуждение широкого спектра проблем врачебной практики.

Клинический разбор – это обсуждение вечных проблем клинической практики: диагноза, лечения и прогноза у конкретного больного, а не болезни вообще. Привлечение к такому обсуждению специалистов, детально знающих отдельные стороны проблемы, позволяет рассматривать важнейшие аспекты болезни в целом (этиологию, патогенез, дифференциальную диагностику, лечение и прогноз), но применительно к конкретному больному.

Вариантом клинического разбора выступает **мастер-класс**, который представляет собой особый жанр обобщения и распространения педагогического опыта, содержащий в основе фундаментально разработанный оригинальный метод или авторскую методику, имеющий определенную структуру и опирающийся на свои принципы.

Обучение медицине издавна проходило из рук в руки. Многие выдающиеся врачи отмечают, что своих успехов они добились потому, что в годы учебы рядом были выдающиеся мастера, настоящие врачи, которые с энтузиазмом делились своими знаниями и умениями с молодежью. Отрадно, что такие традиции продолжают и поныне. Очень важно, чтобы ученые – медики, проводящие мастер-классы, аккумулировали свой опыт в форме, доступной для нынешних и бу-

Модели клинических занятий (по Е. В. Фроловой, 2009)

дущих студентов, врачей. Так, например, ректор ВолгГМУ, главный внештатный специалист – клинический фармаколог Министерства здравоохранения и социального развития РФ, академик РАН, заслуженный врач РФ, заслуженный деятель науки РФ В. И. Петров еженедельно по понедельникам проводит мастер-класс на клинической базе кафедры. Каждый мастер-класс В. И. Петрова включает клинический разбор нескольких тяжелых больных. Студенты, клинические ординаторы, врачи имеют уникальную возможность получать из первых рук умения, необходимые клиническому фармакологу.

Каждый мастер-класс следует завершать в учебной аудитории, где студенты при подведении итогов занятия в устной или письменной форме должны провести рефлексию своего участия в мастер-классе, четко сформулировать представления о каких новых знаниях, умениях, компетенциях они получили, чем отличаются приемы данного мастера от виденных раньше, что особенно понравилось, запомнилось.

Для развития умения критически мыслить, анализировать, находить ошибки целесообразно на практическом занятии применять **метод взаимопроверки**. Например, на кафедре лучевой диагностики и лучевой терапии каждый студент на первом этапе занятия получает для анализа рентгеновский снимок и делает его описание согласно правилам. Затем на втором этапе студент получает рентгеновский снимок и его описание, выполненное другим студентом, дополняет, исправляет ошибки и неточности и сдает описание преподавателю. То есть за занятие студент выполняет два вида работы и получает две оценки.

Варианты проведения практических занятий для клинических ординаторов и врачей, повышающих квалификацию, представлены в табл. 9.

Тип занятия	Схема клинического занятия на примере	Примечание
<p>Занятие, посвященное оценке симптома в клинической картине</p> <p><i>Цель:</i> выработать умение оценить ранние неспецифические проявления заболевания.</p> <p><i>В результате</i> по окончании занятия студенты:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Будут знать наиболее опасные причины возникновения симптома. 2. Будут знать наиболее частые причины возникновения симптома. 3. Смогут составить план обследования пациента с первичной жалобой в виде конкретного симптома. 	<p>Занятие, посвященное оценке симптома «головная боль»</p> <p>Время – 110 мин</p> <ul style="list-style-type: none"> • Введение: почему разбирается случай головной боли. Устная презентация – 5 мин. <p>Преподаватель</p> <ul style="list-style-type: none"> • Изложение клинического примера: Доклад-презентация – 5 мин. <p>Студент-куратор, наблюдавший больную</p> <ul style="list-style-type: none"> • Каковы наиболее частые причины головных болей? Мозговой штурм в группе – 10 мин. Малые группы. <p>Доклад представителя группы</p> <ul style="list-style-type: none"> • Каковы наиболее опасные причины головных болей? Мозговой штурм в группе – 5 мин. Малые группы. <p>Доклад представителя группы</p> <ul style="list-style-type: none"> • Обсуждение предположительного диагноза на основании данных первого посещения. Обсуждение всей группой – 10 мин. <p>Вся большая группа</p> <ul style="list-style-type: none"> • Планирование обследования. <p>Обсуждение в малой группе – 15 мин.</p> <p>Доклад представителя группы</p>	<p>Обсуждая причины головной боли и алгоритм обследования, следует обязательно подчеркнуть, какие вопросы нужно задать пациенту, чтобы получить информацию о предполагаемом заболевании. Обобщая данные осмотра, можно попросить учащихся показать практические навыки неврологического обследования больного.</p>

<p>4. Выработают навык беседы с пациентом, научатся структурировать опрос для получения наиболее полной информации</p>	<ul style="list-style-type: none"> Алгоритм обследования пациента с головной болью. Презентация – 15 мин. Преподаватель Оценка консультации: что было сделано хорошо? Обсуждение в группе – 10 мин. Представители групп Оценка консультации: что было сделано недостаточно хорошо? Обсуждение в группе – 10 мин. Представители групп Окончание клинического примера. Результаты обследования пациента и заключительный диагноз – 10 мин. Доклад стажера, общее обсуждение Заключение: Что я вынес для себя из клинического занятия? – 15 мин. Общее обсуждение – все по очереди 	<p>По окончании этого или на следующем занятии можно предложить небольшой тест множественного выбора «Головная боль» для закрепления полученных знаний и навыков.</p>
<p>Занятия, посвященные особенностям ведения пациентов с различными заболеваниями</p> <p><i>Цель:</i> осветить особенности клинической картины либо патогенеза, либо наблюдения за пациентом</p>	<p>Ведение больного с артериальной гипертензией</p> <p><i>Цель:</i> осветить особенности ведения больных с АГ в условиях общей врачебной практики, уделив внимание назначению немедикаментозной коррекции АД.</p> <ul style="list-style-type: none"> Введение: почему выбрана тема занятия. Устная презентация – 5 мин. Преподаватель Обсуждение примеров эффективной и неэффективной немедикаментозной коррекции у ваших 	<p>Тщательная подготовка занятия. Поручите одному из учащихся литературный поиск, ограничив давность публикаций тремя годами. Попросите другого подготовить</p>

<p>с данным заболеванием в общей врачебной практике.</p> <p>В результате по окончании занятия студенты:</p> <ol style="list-style-type: none"> Будут знать стандартные рекомендации по ведению больных с АГ. Будут понимать необходимость немедикаментозной коррекции АГ. Будут знать наиболее частые причины неэффективности немедикаментозной коррекции АГ. Будут знать причины несоблюдения врачебных рекомендаций. Смогут в каждом конкретном случае помочь больному выполнять рекомендации врача. 	<p>пациентов. Обсуждение в парах – 10 мин.</p> <p>Вся группа, разделенная на пары</p> <ul style="list-style-type: none"> Примеры эффективной и неэффективной немедикаментозной коррекции. Доклады каждой пары – 10 мин. Представители каждой пары Выяснение причин несоблюдения врачебных рекомендаций. Мозговой штурм в группе – 15 мин. Вся группа Способы преодоления барьеров – как помочь пациенту выполнять рекомендации врача. Обсуждение в малых группах – 15 мин. Малые группы по количеству установленных ранее причин несоблюдения рекомендаций формулируют способ преодоления препятствия на пути выполнения рекомендации больным. Учащиеся, готовившие информацию, представляют презентации Обзор литературы: доказательства эффективности немедикаментозной коррекции АГ. Доклад-презентация – 20 мин. Стажер Изложение стандарта лечения АГ. Доклад-презентация – 10 мин. Стажер Обсуждение причин редкого назначения немедикаментозной коррекции. Обсуждение – 5 мин. Вся группа 	<p>клинические рекомендации по данному заболеванию с указанием градаций доказательности.</p> <p>Разделите участников занятия на пары. Каждую пару попросите обсудить и затем изложить всем примеры успешного и неэффективного назначения немедикаментозной коррекции АГ.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> • Заключение: «Как помочь пациенту выполнять рекомендации врача по немедикаментозной коррекции АГ». Доклад-презентация в формате PowerPoint – 20 мин. Преподаватель 	
<p>Занятие, посвященное оценке медико-социальных проблем</p> <p><i>Цель:</i> научить учащихся выделять медицинские и социальные проблемы пациента и уметь их оценивать отдельно.</p>	<p>Особенности ведения беременной пациентки с наркозависимостью, хроническим гепатитом и экстрагенитальной патологией</p> <ul style="list-style-type: none"> • Изложение клинического примера. Устная презентация с историей болезни – 5 мин. Лечащий врач пациентки • Выделение медицинских проблем. Мозговой штурм – 10 мин. Вся группа • Выделение приоритетной проблемы и ранжирование остальных. Подведение итогов мозгового штурма – 5 мин. Преподаватель • Обоснование способа решения каждой медицинской проблемы. Обсуждение в малых группах – 15 мин. Малые группы (3–4 человека) по количеству выделенных ранее проблем • Решение медицинских проблем пациента. Доклады представителей групп – 15 мин. Малые группы • Определение потребности в ресурсах здравоохранения; 	<p>Медико-социальные проблемы возникают, когда невозможно отделить клинические ситуации от проблем ухода за пациентом, доступности лекарственных препаратов. Можно рассмотреть проблемы паллиативной помощи. Необходимо четко выделить медицинскую проблему, определить роль врача в ее решении, а затем уже с учетом социальной</p>

	<p>проблемы взаимодействия со специалистами. Презентация преподавателя – 10 мин. Преподаватель</p> <ul style="list-style-type: none"> • Выделение правовых и юридических аспектов данного случая. Мозговой штурм – 10 мин. Все участники • Предложения по решению правовых и юридических проблем. Обсуждение и представление соответствующих документов – 10 мин. Эксперт (приглашенный консультант или преподаватель, или участник на основе подготовленных заранее документов) • Заключение: как врачу помочь больному, не совершив медицинских и юридических ошибок. Устная презентация – 5 мин. Преподаватель <ol style="list-style-type: none"> 1. План ведения пациентки. Обсуждение в группах и представление результатов – 15 мин. Представители групп 2. Показания к прерыванию беременности по клиническим причинам. 3. Особенности наблюдения пациентов, принимающих наркотические препараты. 4. Особенности решения социальных проблем пациентов, употребляющих наркотики. 5. Юридические особенности ведения пациентов с угрожающими жизни заболеваниями при отказе от госпитализации. 	<p>обстановки и обстоятельств комплексно решать возникшие вопросы.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------

<p>Клинический разбор пациента с несколькими хроническими сопутствующими заболеваниями</p> <p>Цель: научить оценивать состояние пациента в комплексе, выделяя наиболее важную проблему, оценивать прогноз заболеваний и составлять план ведения больных с сопутствующими заболеваниями.</p> <p><i>Пациент, 75 лет, страдает ишемической болезнью сердца, стабильной стенокардией 2 ФК, рецидивирующей персистирующей мерцательной аритмией. У него также имеется компенсированный сахарный диабет 2 типа с нормальными показателями содержания глюкозы в крови</i></p>	<p>Разбор пациента с несколькими сопутствующими заболеваниями</p> <p>Во время консультации больной предъявил жалобы на боли в правой руке, от которых он вынужден просыпаться ночью, чувство распирания, набухания, онемения I, II и III пальцев кисти; не может удерживать этими пальцами паяльник, с которым работает в лаборатории. Остальные жалобы касались периодических болей в сердце, купирующихся нитроглицерином, а также приступов аритмии, которые требуют вызова скорой помощи, и прекращаются после введения новокаинамида и панангина.</p> <p><i>Часть первая</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Представление пациента. Устная презентация с историей болезни – 5 мин. <p>Лечащий врач пациента</p> <ul style="list-style-type: none"> • Консультирование пациента с сопутствующими хроническими заболеваниями. Опрос, осмотр, физикальное обследование – 20 мин. <p>Все участники и преподаватель</p> <ul style="list-style-type: none"> • Знакомство с историей болезни (амбулаторной картой). Чтение истории заболевания, составление таблиц с результатами обследований – 20 мин. <p>Все участники</p>	<p>Самым сложным в подготовке и проведении является занятие, посвященное пациенту с несколькими заболеваниями. Как правило, это люди, страдающие несколькими хроническими заболеваниями, принимающие много препаратов. В работе с такими пациентами важно выделить приоритетную проблему, и оценка должна быть направлена именно на ее решение.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>за последние несколько месяцев. В прошлом перенес инфаркт миокарда. Во время очередного обследования, проведенного после пароксизма мерцательной аритмии, по данным суточного мониторирования, были выявлены эпизоды миграции водителя ритма по предсердиям, ускоренные предсердные ритмы и экстрасистолы, а также несколько пауз длительностью 1400–1500 мсек.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Выработка представления о пациенте (предварительный диагноз, приоритетная проблема). Мозговой штурм – 10 мин. <p>Все участники</p> <ul style="list-style-type: none"> • Обоснование предварительного диагноза. Выделение приоритетной проблемы. Представитель группы – 15 мин. <p>Все участники</p> <ul style="list-style-type: none"> • Распределение домашнего задания. Преподаватель дает задание в зависимости от потребностей в дифференциальной диагностике и обоснования плана ведения – 5 мин. <p>Преподаватель</p> <p><i>Часть вторая</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Представление домашнего задания. Презентации учащихся – по 2–3 мин на каждую презентацию. <p>Участники, получившие задание</p> <ul style="list-style-type: none"> • Совместная консультация кардиолога и невролога. Клинический опрос и осмотр, демонстрация патогномичных клинических признаков – 25 мин. <p>Кардиолог, невролог и все участники</p> <ul style="list-style-type: none"> • Заключение специалистов; беседа с пациентом. Предоставление информации пациенту, лечащему врачу; разъяснение симптомов, прогноза, обсуждение необходимых исследований, рекомендации по лечению – 10 мин. <p>Специалисты и лечащий врач</p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>Итоговое обсуждение по плану:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Почему пациент обратился за помощью? 2. Каков заключительный диагноз? 3. План обследования. 4. Какие службы нужно привлечь к ведению пациента? 5. План ведения и рекомендации по лечению. <p>15 мин. Преподаватель, представители групп</p> <p>Принципы оценки прогноза и подбора антиаритмической терапии у больных с мерцательной аритмией. Уметь проводить неврологический осмотр больного с периферической невралгией. Уметь составлять план ведения больного в зависимости от приоритетной проблемы.</p>	
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Представленные модели клинических занятий свидетельствуют, что комбинируя известные методы обучения, можно каждый раз проводить интересное и полезное практическое занятие. На некоторых терапевтических кафедрах занятия проводят с опорой на **дневник**, который ведут студенты на цикле, и где фиксируют как выполняемую работу, так и свои клинические обоснования.

Еще одним вариантом проведения занятия на профессиональном цикле является **экскурсия**. Так, на кафедре фармацевтической и токсикологической химии экскурсии проводятся в производственные аптеки, в которых предусмотрен аналитический кабинет или аналитический стол. Студент имеет возможность изучить устройство рабочего

места химика-аналитика, оборудование, увидеть работу специалиста. Как правило, студенты с удовольствием посещают такие экскурсии и задают множество вопросов, получают бесценный опыт практической деятельности работника аптеки.

3.4. ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЯ ПРИ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

*Разные люди бывают на свете.
Е. Шварц «Снежная королева»*

*Мы исключили эту часть людей
из общества, и надо вернуть их назад,
в общество, потому что они могут
нас чему-то научить
Жан Ванье «Из глубины»*

Понятие инклюзивного образования впервые в федеральном законодательстве закрепляется (п. 27 ст. 2) в Законе «Об образовании в Российской Федерации». Термином «инклюзивное образование» обозначают обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

В вузах для обеспечения доступа к качественному профессиональному образованию студентов-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья создается инклюзивная образовательная среда, реализующая условия для их полноценной адаптации к учебному процессу университета, начиная от работы подготовительного отделения и условий приема вступительных испытаний до особенностей проведения итоговой аттестации и помощи в трудоустройстве.

8 принципов инклюзивного образования

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса, скорее, может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Для достижения максимальной инклюзии по каждому из направлений сопровождения инклюзивного обучения студентов: организационное, психолого-педагогическое, медико-оздоровительное, социальное – выделяются соответствующие организационные структуры, а также назначается ответственное лицо, координирующее деятельность разных структурных подразделений университета по развитию инклюзивного образования.

При этом весь фокус проводимых преобразований – архитектурная организация безбарьерного пространства, оборудование аудиторий в соответствии с особыми потребностями студентов, имеющих поражение зрения, слуха, речи и опорно-двигательного аппарата, апробация разных моделей инклюзивного обучения – сводится к обеспечению условий формирования общекультурных и профессиональных компетенций студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на практическом занятии.

Правило 6 Стандартных правил ООН по обеспечению равных возможностей для людей с ограничениями

Включающее образование – это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба.

Питер Миттлер, профессор
Манчестерского университета

На этапе педагогического проектирования образовательных программ по направлениям подготовки (специальностям), рабочих программ и УМКД, научно-методического обеспечения инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, ответственными за разработки, являются соответствующие подразделения (кафедры и деканаты), а координатором выступает учебно-методическая комиссия инклюзивного обучения. Однако и при наличии утвержденного учебно-методического комплекса дисциплины при проектировании практического занятия в русле инклюзивного обучения преподаватель встречается с рядом вопросов, требующих получения ответов. Прежде всего, преподаватель должен быть ознакомлен со спецификой обучаемого контингента, с собственно особыми потребностями конкретных студентов – инвалидов или имеющих ограниченные возможности здоровья – и отметить в проекте практического занятия, каким именно образом планируется удовлетворять эти потребности. Педагогу следует также убедиться, что в группе находятся студенты со сходными ограничениями возможностей здоровья. В противном случае этот организационный вопрос решается с учебной частью вуза.

Отправной точкой для успешного проведения практического занятия может служить создание психологически комфортной образовательной среды занятия, что подразумевает предварительную подготовку здоровых студентов к инклюзивному обучению, то есть к при-

нятию студентов с ограниченными возможностями здоровья не только преподавателем, но и всеми студентами. Толерантное отношение к студентам-инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья проявляется в:

- привлечении студентов-волонтеров для помощи студентам-инвалидам, в том числе для помощи при передвижении по корпусам вуза;

- добровольной помощи студентов в организации учебного процесса инклюзивного обучения (зачитывание материалов для семинарских занятий, лабораторных работ и практических занятий, лекционного материала для аудиозаписи, совместное выполнение проектов).

Обычно студенты уже с первого занятия на первом курсе знают особенности ограничений возможности здоровья своих товарищей, однако конкретная помощь с их стороны при изучении разных дисциплин имеет свою особенность, что требуется рассмотреть на вводном занятии по дисциплине.

Вопросы, выносимые на мозговой штурм группы на первом вводном занятии по дисциплине:

1. Какие сложности при изучении дисциплины вы прогнозируете и как планируете их преодолевать?

2. Как представляете себе поддержку товарищей в достижении лучших результатов?

3. Какую помощь вы можете оказать своему товарищу с ограниченными возможностями здоровья?

Чем инклюзивное (включённое) образование отличается от интегративного (интегрированного)?

Инклюзия (в отличие от интеграции) предполагает не простое пространственное помещение человека с особенностями в общий класс или группу, ведь часто бывает именно так. Если этот учащийся не справляется с программой – с точки зрения ИНТЕГРАЦИИ это проблема учащегося, а с точки зрения ИНКЛЮЗИИ – проблема образовательной среды. То есть для того, чтобы включение (инклюзия) были успешными, именно среда должна быть изменена.

Существенным моментом проектирования и проведения практических занятий является выбор образовательных технологий. При инклюзивном образовании в вузе оптимальным представляется использование здоровьесберегающих образовательных технологий. И хотя термин «здоровьесберегающие технологии» появился в педагогической практике лишь в XXI веке, большинство педагогов (Г. А. Степанова, Г. А. Булатова, Р. М. Гимазов, Л. О. Артемьева и др., 2006) понимают под ним комплекс мер, обеспечивающих условия для укрепления и сохранения физического, духовного, эмоционального, интеллектуального здоровья учащейся молодежи. На практическом занятии в условиях инклюзии необходимо применять соответственно ситуации разные варианты таких технологий: организационно-педагогические – выстраивающие учебный процесс как предотвращающий гиподинамию, переутомление студентов; психолого-педагогические, обеспечивающие сопровождение всех элементов образовательного процесса; учебно-воспитательные, которые направлены на выработку у студентов умения заботиться о своем здоровье; социально-адаптирующие и личностно-развивающие технологии, нацеленные на повышение ресурсов психологической адаптации личности и лечебно-оздоровительные технологии, которые способствуют восстановлению физического здоровья обучающихся.

На практическом занятии при инклюзивном обучении студентов целесообразно использовать интерактивные методы и технологии (табл. 10).

В Интернете имеется портал www.wil.ru, где можно обнаружить самую полную информацию об инклюзивном высшем образовании.

Таблица 10

Педагогические приемы и технологии, применяемые на практическом занятии при инклюзивном обучении студентов

Этап практического занятия	Применяемые приемы и технологии	Особенности использования
На протяжении всего изучения дисциплины – создание психологически комфортной среды инклюзии для профессионально-личностного развития студентов	Приветствие	Пожелание хорошего настроения, активной работы, совместного творчества
	Беседа со студентами группы (фронтальная либо беседа-диалог)	На вводном занятии и по мере выявления напряженности в отношениях
	Совместный мозговой штурм	На вводном занятии
	Создание ситуации успеха	Возможно на любом этапе занятия, оптимально при выполнении совместных учебных проектов, ролевых и деловых игр
	Прием «ученик в роли учителя»	Тот, кто лучше подготовлен, помогает другим, обязательно роль учителя предоставить студенту с ограниченными возможностями здоровья
	Психологический и педагогический тренинги	Тренинги направлены на формирование профессиональных коммуникативных навыков, преодоление учебных стрессов и профилактику синдрома эмоционального выгорания

	Воспитательное воздействие – отметить достижения (похвала) и неудачи	Нам любом этапе занятия и обязательно на этапе рефлексии и подведения итогов. Причины неудач предложить выявить самим студентам
Определение цели занятия	Целеполагание – студенты дают обоснование учебной цели занятия	Студентов помимо учебной цели просят определить, какие профессионально важные качества они могут формировать у себя на данном практическом занятии
Мотивационный, актуализация знаний, умений, навыков необходимых для формирования компетенций	Прием «снежный ком»	Совместный поиск мотивации, можно малым группам смешанного состава задавать в качестве домашнего задания
Входной контроль	Тестирование, разгадывание кроссворда	Студент-волонтер зачитывает задания и варианты ответов для слабовидящего студента и отмечает выбранные ответы
Основная часть	Работа в малых группах. Выполнение учебного проекта – усвоение образца комплексного применения знаний, умений, навыков	Студент с ограниченными возможностями здоровья участвует как на этапе выполнения, так и на этапе представления результата, например, слабослышащий студент демонстрирует презентацию, незрячий – устно докладывает результат

	Игровые технологии, кейс-технологии – применение обобщенных знаний, умений, навыков в новых условиях	Организовать игру с переменным составом участников, чтобы студент с ограниченными возможностями здоровья мог побывать в разных ролях
	Технологии развития критического мышления	Если студент имеет нарушения опорно-двигательного аппарата и не может использовать доску, то рисует, например, денотатный граф в тетради или в ноутбуке
Выходной контроль и самопроверка знаний	Тестирование, решение контрольного кейса. Написание 5-минутного эссе, контрольной работы	Незрячий студент наговаривает ответы на вопросы кейса, текст эссе или контрольной работы на диктофон
Подведение итогов, рефлексия	Фронтальная беседа, сочинение синквейна, методика «Мишень»	Вариант рефлексии предоставить студенту на выбор с учетом ограниченных возможностей здоровья.

3.5. ВАРИАНТЫ ПРОВЕДЕНИЯ ИТОГОВОГО ЗАНЯТИЯ

*Экзамены – единственная возможность
знать хоть что-то хотя бы несколько дней.
Ж. Элгози*

Приоритетное применение для формирования компетенций у студентов компетентностно-ориентированных заданий обуславливает и необходимость нового подхода к осуществлению контроля учебных достижений студентов.

Традиционно рубежный контроль (заключительное, итоговое занятие) по теме (модулю) на начальном этапе профессиональной подготовки в медицинском вузе осуществляется в нескольких вариантах. Либо это только собеседование со студентом по вопросам изученной темы, включая разделы, вынесенные на самостоятельное изучение, либо это комбинация тестового контроля и собеседования. В отдельных случаях, в дисциплинах, предусматривающих овладение мануальными навыками, на этапе рубежного контроля студентам предлагают продемонстрировать свои практические умения. При этом выделяются такие оценочные параметры, как усвоение (знаний, навыков, умений) и применение (имеющее отношение к выполнению деятельности).

Следовательно, требования к заданиям на этапе рубежного контроля должны содержательно и структурно соответствовать сути компетентностного подхода. Проектирование заданий для заключительного занятия согласно сущности компетентностного подхода должно включать вопросы, ответы на которые показывают уровень знаний, умений и способность студентов применять их на практике, показать творческое отношение к учебному материалу. Сами задания, помимо полноты охвата предметного содержания и его выстраивания от простого к сложному, должны быть ориентированы как на репродуктивный, так и на продуктивный уровень освоения материала.

Комплексный рубежный контроль: трансформированный вариант тестового контроля, включая оценочный кейс для углубленного и продвинутого уровня и портфолио (электронное портфолио).

Разработанные задания на кафедре медицины катастроф в ВолгГМУ основывались на структуре единого государственного экзамена (ЕГЭ), поскольку студенты хорошо знакомы с таким видом работы. В современной России одна из основных задач внедрения ЕГЭ – обеспечение государственного контроля и управления качеством образования на основе независимой оценки подготовки выпускников. Хорошо известно, что задания ЕГЭ по большинству предметов делятся на три части (блока): А, В, С.

- Блок А содержит тестовые задания, в каждом из которых необходимо выбрать один вариант ответа из четырех предложенных.
- На каждое задание блока В необходимо дать краткий ответ, состоящий из одного или нескольких слов, букв или чисел.
- Блок С состоит из одного или нескольких заданий с развернутым ответом (например, необходимо решить задачу, написать сочинение на предложенную тему или обоснованно ответить на определенный вопрос).

Форма рубежного контроля знаний в виде трансформированного варианта тестового контроля, созданная нами, состоит из нескольких частей:

- Первый блок (I) содержит 10 тестовых заданий, из которых необходимо выбрать один из четырех предложенных вариантов.
- Второй блок (II) подразумевает выбор правильного утверждения по изученной теме.
- Третий блок (III) состоит из нескольких заданий, на которые необходимо дать краткий ответ (2–3 предложения).
- Четвертый блок (IV) состоит из перечня терминов, значение которых необходимо раскрыть кратко (1 предложение).
- В пятом блоке (V) необходимо расположить в правильной последовательности предложенные события.
- В шестом блоке (VI) требуется сопоставить предложенные термины, расположенные в двух столбцах.
- Седьмой блок (VII) состоит из одного задания (рисунка, схемы, таблицы), которое выполнялось на практических семинарских занятиях в течение изучения данной темы. Смысл данного задания заключается в необходимости заполнить (подписать) недостающие элементы (обозначения на рисунке, в графе таблицы и т. д.).

Предлагаемый вариант заданий нивелирует проблему списывания и позволяет задействовать несколько видов памяти студента. Следует отметить, что для успешной сдачи рубежного контроля по микробиологии студенту необходимо владеть умениями осмыслить и свободно использовать основные понятия, которые являются базовы-

ми для дисциплины «Микробиология» и служат основой формирования и развития универсальных, общепрофессиональных компетенций и компетенций микробиологов. Умение выделять существенные свойства у изучаемых явлений и понятий, отделять их от несущественных, а также устанавливать связи между выявленными свойствами является важным умением, позволяющим говорить о сформированности компетенций.

Применяемый подход позволяет исходно проектировать разноуровневые задания. Студент может выбрать задания порогового уровня, углубленного и продвинутого уровня. Разноуровневые задания позволяют поддерживать мотивацию к изучению микробиологии у одаренных студентов. Задания углубленного и продвинутого уровня в VII блоке содержали оценочные кейсы. Различие заключалось в том, что ситуационная задача углубленного уровня отражала умения и знания только по дисциплине «Микробиология», была монопредметная, тогда как кейс продвинутого уровня разрабатывался на межпредметной основе. У студентов появлялось стремление соревноваться с самим собой. Использовался метод открытых перспектив – если студент не справился с углубленным уровнем заданий, он мог выполнить задания порогового уровня. Возможность выбора уровня рубежного контроля снимала стрессовое состояние у студентов и выводила их на субъектное отношение к учебе – «я сам определяю степень освоения учебного материала». При этом правильные ответы на задания любого уровня сложности оценивались одинаково, но для студентов, освоивших углубленный и продвинутый уровень, согласно балльно-рейтинговой системе предусматривались бонусные баллы.

На каждом заключительном занятии студенты предоставляют портфолио, которое позволяет учитывать результаты в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, научной, коммуникативной. Структура портфолио включает обязательные компоненты – цели и задачи дисциплины, формируемые компетенции, цели ведения портфолио и заключение-самоанализ достижения целей. Портфолио студентов представляет собой: часть 1 – рабочее портфолио, в кото-

ром представлены результаты выполнения заданий для самостоятельной работы студентов, творческие задания, результаты проектной деятельности и часть 2 – оценочное портфолио, в которое включены выступления на научно-практических конференциях, отписки статей в профессиональных журналах, сертификаты за участие в конференциях, грамоты и благодарности за участие в олимпиадах, форумах, соревнованиях. Цель создания портфолио студента заключается в анализе и представлении значимых результатов процессов профессионального и личностного становления будущего врача, специалиста по социальной работе в обеспечении мониторинга культурно-образовательного роста студента. Студенты могли использовать конструктор сайтов wix. com для подготовки портфолио. Wix. com – международная облачная платформа для создания и развития Интернет-проектов, которая позволяет строить профессиональные сайты и их мобильные версии на HTML5 с помощью инструментов drag-and-drop.

Организация итогового занятия с учетом компетентностного подхода должна представлять собой не только оценочную деятельность преподавателя, но и оценочно-рефлексивную деятельность обучающегося. В процессе рефлексии студенты искали причину своих недочетов и ошибок, а также пути их коррекции в будущем. На занятии студенты выбирают уровень заданий и работают с ними.

Использование данного варианта итогового занятия, как показала практика, позволило провести более объективную оценку уровня знаний и умений студентов в комфортной обстановке. В то же время студенты получали мотивацию необходимости выполнения практической части занятий. В целом методика портфолио получила противоречивые отзывы как достаточно трудоемкая, но перспективная технология. Ведь те студенты, которые прилежно выполняли задания преподавателя на семинаре и практическом занятии, благополучно и без труда выполняли задания рубежного контроля, составили портфолио. **На данном этапе предлагаемый вариант контроля в зна-**

чительной степени соответствует компетентностному подходу в обучении, соответствует стратегии ФГОС 3 +.

Семинар – письменная работа студентов

Методика руководства письменными работами студентов.

Написание проверочных и научных работ – необходимая составляющая любого профессионального образования. В последнее время приходится все больше сталкиваться с тем, что выпускники средних школ испытывают серьезные проблемы, оказываясь перед необходимостью написать даже небольшой и простой текст самостоятельно. Навыков письма (а тем более – разных типов и видов письменных работ) современная школа практически не прививает, а если и прививает, то в довольно ограниченном объеме. В этих условиях высшим учебным заведениям приходится компенсировать недостатки среднего образования и в то же время ориентировать учащегося на потребности, актуальные для конкретной сферы профессионального образования.

В вузовской практике используются следующие разновидности письменных работ.

Контрольная (проверочная) работа

Контрольная работа может быть написана по итогам занятия (обычно не больше 7–10 минут в конце занятия), по итогам темы (15–20 минут в конце занятия), по итогам раздела курса (от четверти до трети занятия), по итогам изучения дисциплины в целом (от часа до двух). Все разновидности предполагают, прежде всего, контроль за усвоением основного содержания курса и дают возможность охватить всех слушателей. Контрольные работы по итогам конкретного занятия или отдельной темы можно проводить как без предупреждения, так и заранее предупреждая об этом студентов. Итоговая контрольная работа требует самостоятельной подготовки и не должна проводиться без предупреждения. Итоговая контрольная работа в ряде случаев может заменять собой итоговую аттестацию по дисциплине: зачет или экзаменационная оценка может выставляться по результатам итоговой контрольной работы. Считается, что таким образом может быть достигнута большая объективность, но в то же время современ-

ные методики и вузовская практика чаще рекомендует такую форму для курсов, заканчивающихся зачетом, а не экзаменом. Кроме того, в ряде вузов сейчас активно вводится балльно-рейтинговая система, предполагающая складывание итоговой оценки из целого ряда факторов, характеризующих работу студента в течение всего семестра / года обучения (посещаемость, активность на занятиях, результаты контрольных работ, выступления с докладами/рефератами, результаты итоговой аттестации по дисциплине).

Письменный тест

Отношение к тесту как к форме контроля усвоения материала в современной педагогической среде неоднозначно. В то же время методические руководства настаивают на формировании именно в тестовой форме баз АПИМ (аккредитационных педагогических измерительных материалов). Тестовая форма письменных работ не должна преобладать, но использование тестов продуктивно в тех случаях, когда надо проверить, насколько усвоен материал большой группой учащихся. В то же время следует помнить, что тест плохо проверяет системные и глубинные вещи (чаще всего в этом случае на вопрос не существует однозначного ответа) и не способствует формированию письменной культуры обучающегося – а это довольно важная составляющая целей и задач письменных работ в системе образования любого уровня. Тест может быть проведен с использованием мобильного приложения или веб-конструктора теста.

Реферат

Реферат многими учащимися ошибочно понимается как механическая компиляция из доступных Интернет-источников. Задача преподавателя заключается в том, чтобы, во-первых, объяснить студенту основы академических принципов письма, а во-вторых, дать такие темы для рефератов, которые бы вопреки убеждению в том, что в Интернете можно найти все, что угодно, было бы невозможно механически скачать из сети. Реферат – это первичная форма научной работы. При написании реферата студент должен овладеть следующими навыками: сбор материала по теме, работа с источниками и ис-

следованиями по рассматриваемому вопросу, умение структурировать материал, владение логикой, системой аргументации, а также нормами русского (а при необходимости – и иностранного) языка. При написании реферата методисты рекомендуют начинать собственно написание работы с создания плана и считают необходимым не поощрять случаи, когда студент пишет план по уже готовой работе. При этом реферат еще не является собственно самостоятельной научной работой, так как, как правило, не содержит собственных аналитических наработок и открытий студента, а представляет собой **подробное изложение современных научных взглядов на ту или иную проблему, спорных вопросов в изучении того или иного аспекта дисциплины и т. д.** Конечно, каждая кафедра или дисциплина привносит свою методику в такую форму, как реферат.

Работа над рефератом закрепляет навыки, накопленные в ходе изучения курса, написания мини контрольных работ и подготовки докладов. Написание реферата вырабатывает у студентов навыки, которые необходимы для написания самостоятельных исследовательских работ (например, выпускных квалификационных работ). В процессе выполнения исследовательской работы студенты применяют инструменты теории. Темы рефератов формулируются таким образом, чтобы задать студенту широкие рамки, в которых он должен поставить конкретный исследовательский вопрос (сформулировать узкую тему) и на него в работе дать ответ.

Над каждой темой может работать коллектив из трех–четырёх студентов. Они обсуждают и формулируют узкую тему исследовательской работы, подбирают академические статьи (например, на сайте elibrary.ru), обсуждают получаемые результаты. После сдачи исследовательских работ преподаватели проводят собеседования с авторами работ, в ходе которого авторы объясняют, почему был выбран тот или иной инструментарий, или получены такие результаты. Итоговая оценка за исследовательскую работу у каждого студента складывается из оценки за письменную исследовательскую работу и оценку за его участие в обсуждении.

Структура работы

В исследовательской работе должны содержаться следующие компоненты:

1. Аннотация (0,5 стр.)

В этом разделе должна быть кратко изложена основная идея работы и основной результат.

2. Введение и постановка проблемы (1–2 стр.)

Здесь объясняется, что привлекло к анализу данной проблемы, какой вопрос исследуется, какова основная идея. Работа должна содержать четкую постановку исследовательского вопроса – в начале работы и ответ на него – в конце.

3. Основная часть (10–11 стр.)

Состоит из двух основных частей:

- Обзор литературы по выбранной теме. Необходимо выбрать зарубежные статьи, в которых раскрывается выбранная тема. Из обзора литературы должно быть понятно, на каких уже существующих результатах основана работа, а какой результат является целью данной работы, то есть какая проблема будет решаться.

ИЛИ

- Строится вербальная «модель» (цепочка взаимосвязанных логических рассуждений в рамках выбранной теории), позволяющая решить обозначенную проблему, иллюстрируется примером из реальной практики.

4. Заключение (1–1,5 стр.)

Здесь формулируются основные выводы, полученные в работе.

5. Список литературы

Текст работы может содержать ссылки на все цитируемые источники.

Критерии оценки:

- самостоятельность выполнения работы, отсутствие видимых заимствований из Интернета без авторской обработки текста;
- постановка задачи – оригинальность, новизна, релевантность, корректность;

- выбор примера – актуальность, соответствие поставленной задаче;

- полнота ответа на поставленный вопрос;
- соответствие предложенной структуре;
- логичность и связанность изложения;
- выводы: связанность с проведенным анализом.

Мини контрольная работа

По каждой теме курса проводится мини контрольная работа (всего 6 мини контрольных работ), которая позволяет студентам закрепить пройденные понятия и помогает студентам и преподавателю оценить степень освоения темы. Каждый вариант мини контрольной работы состоит из короткой ситуации, описывающей определенную проблему, и нескольких вопросов. При ответе на вопросы студенты должны, во-первых, продемонстрировать уровень знания теоретических понятий и формальных моделей, а во-вторых, применить эти знания к анализу конкретной ситуации. В результате студенты видят связь между теоретическим материалом, который они проходят в рамках курса, и возможностями его применения. Наглядность такой связи позволяет, помимо прочего, повысить интерес студентов к освоению дисциплины. В Приложении 1 представлены примерные варианты мини контрольной работы по темам «Теория институтов и трансакционные издержки».

Мини контрольные работы проверяют ассистенты (студенты, помогающие преподавателям курса на добровольных началах) и по каждой работе совместно с преподавателями курса готовят комментарии, которые вывешиваются на сайте курса. В комментариях указываются критерии оценивания для каждого варианта, даются ответы на вопросы, которые вызвали наибольшее количество сложностей у студентов, и освещаются основные ошибки. На основе результатов мини контрольных работ преподаватели определяют, какие аспекты уже пройденных тем необходимо повторить еще раз. Написанная мини контрольная работа оценивается по озвученным преподавателем критериям по 100-балльной шкале. При этом при выставлении оценки

учитывается как соответствующие теме теоретические знания, так и то, насколько студенту удалось использовать теоретический инструментарий для анализа ситуации.

В рамках учебной деятельности приемы формирования группы рекомендуется использовать в следующих учебных ситуациях:

- при запуске новой учебной программы (проекта);
- в начале работы малых групп сотрудничества;
- когда нужно сделать паузу и переключить внимание учащихся с одного вопроса на другой;
- в конце занятия, когда учащиеся устали;
- перед началом проведения тренингов, семинаров и других учебных мероприятий, предусматривающих групповые формы деятельности.

Метод Сократа или сократическая беседа – метод вопросов, предполагающих критическое отношение к догматическим утверждениям, называется еще как метод «сократовской иронии». Данная методика вполне подходит для итогового занятия. Это умение извлекать скрытое в человеке знание с помощью искусных наводящих вопросов, подразумевающих короткий, простой и заранее предсказуемый ответ. Для такой методики у студентов должен быть **определенный багаж знаний, накопленный в ходе проведения предыдущих занятий.**

Метод диалектический, так как он приводит мысль в движение (спор мысли с самой собой, постоянное направление ее к истине). В основе диалектического метода и сегодня остался диалог как столкновение противоположностей, противоположных точек зрения.

Преимущества у этого метода такие:

1. Он держит внимание собеседника, не дает отвлечься.
2. Если что-то в вашей логической цепочке для собеседника неубедительно, вы это вовремя заметите.
3. Собеседник приходит к истине сам (хотя и с вашей помощью).



Проверьте себя

- В чём заключается отличие инклюзивного образования от интегративного?
- Как создать психологически комфортную образовательную среду занятия при инклюзивном обучении?
- В чём специфика психолого-педагогического и медико-социального сопровождения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья?
- Создание психологически комфортной образовательной среды занятия.



Вопросы для размышления

- ▶ Какие варианты здоровьесохраняющих технологий целесообразно применять при инклюзивном обучении студентов на вашей кафедре?
- ▶ При преподавании дисциплин на вашей кафедре целесообразнее проводить занятие в русле одной образовательной технологии или использовать комбинацию нескольких?

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Выберите один или несколько правильных ответов



01. ПРИ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ВУЗЕ ОПТИМАЛЬНО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

- 1) здоровьесберегающих
- 2) иллюстративно-объяснительных
- 3) традиционных
- 4) инновационных

02. ЛОГИЧЕСКИ ЗАВЕРШЕННАЯ ЧАСТЬ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА, ОБЯЗАТЕЛЬНО СОПРОВОЖДАЕМАЯ КОНТРОЛЕМ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ, НАЗЫВАЕТСЯ

- 1) модулем
- 2) разделом
- 3) темой
- 4) параграфом



03. СОКРАТ ПРЕДЛОЖИЛ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ, ОСНОВАННЫЙ НА

- 1) использовании наглядных примеров
- 2) упорядочении достигнутого знания
- 3) сообщении ученику готовых знаний
- 4) возбуждении у собеседника интереса к обсуждаемой проблеме
- 5) беседе учителя с учеником



04. ЗАДАЧА ИЛИ ВОПРОС ЯВЛЯЮТСЯ УЧЕБНОЙ ПРОБЛЕМОЙ ПРИ УСЛОВИИ

- 1) наличия противоречий между знанием и незнанием
- 2) вопроса на ответ «да» или «нет»
- 3) отсутствия достаточных опорных знаний для решения проблемы

05. РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ, ВКЛЮЧАЮЩИЙ ЗНАНИЯ, СПОСОБЫ И ПРИЕМЫ ИХ ПРИОБРЕТЕНИЯ, НАЗЫВАЕТСЯ

- 1) навыком
- 2) воспитанностью
- 3) обучаемостью
- 4) обученностью

Глава 4

ЗАВЕРШЕНИЕ ЗАНЯТИЯ

*Если вы не управляете реальностью,
она начинает управлять вами.
Вадим Зеланд*

*Подумайте
и сформулируйте
ответы
на поставленные
вопросы*

1. Нужны ли обобщение и систематизация знаний на каждом практическом занятии?
2. Что означает понятие «рефлексия» применительно к практическому занятию?
3. В чем, по вашему мнению, заключается актуализация знаний и способов действия на практическом занятии?

4.1. ОБОБЩЕНИЕ И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ

При проведении практического занятия следует учитывать роль повторения. Но оно должно быть активным и целенаправленным. Повторение для закрепления знаний следует проводить вариантно, под новым углом зрения, что далеко не всегда учитывается в практике вузовского обучения. Преподавателю необходимо овладеть основными методами повторения и обобщения знаний, чтобы помочь студентам усвоить их.

В заключительной части педагог должен подвести итоги занятия, отметив положительные и отрицательные стороны, студентов, достигших высоких результатов в процессе занятия, и ориентировать их на следующее практическое занятие.

В психологии систематизация и обобщение относятся к приемам умственной деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы, касающийся понятий «систематизация» и «обобщение», позволяет сделать следующие определения данных понятий:

Систематизация – приведение частей целого в какой-либо определенный порядок, в котором составленные части, будучи в известных связях и отношениях друг к другу, составляют единое целое. В то же время рассматривается систематизация как мыслительный процесс, который у учащихся начинается на самых первых ступенях учения и продолжается, совершенствуясь, на всем протяжении школьного обучения. Таким образом, систематизация осуществляется в результате мыслительной деятельности человека.

Систематизация в вузовских условиях представляет собой один из видов учебной деятельности преподавателя и учащегося, который находит отражение во всех звеньях процесса обучения и направлен на овладение школьниками системными знаниями – знаниями высокого качества. Систематизация знаний определяется с позиции организации учебной деятельности учителя и учащегося, ее направленности, исключив психологический аспект обучения. В таком случае «вид учебной деятельности» можно принять за ближайший родовой признак. Но учебная деятельность непременно включает (предполагает) мыслительную деятельность обучаемых, выполнение ими цепочек мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение и абстрагирование) и суждений (индукция и дедукция).

Обобщение – «мыслительный переход от признаков отдельных, единичных предметов к признакам, принадлежащим целым группам этих предметов»:

- «форма приращения знаний путем мыслительного перехода от частного к общему, который обычно соответствует и переходит на более высокую ступень абстракции»;

- «один из процессов познания, состоящий в мысленном выделении и объединении общих существенных черт предметов и явлений действительности. Под обобщением понимается также результат этого процесса».

Обобщение – это мыслительный процесс приращения знаний посредством перехода от конкретного уровня к более абстрактному на основе общих существенных черт объектов и явлений.

Процессы систематизации и обобщения осуществляются тем успешнее, чем лучше студент владеет перечисленными элементарными мыслительными операциями.

Огромное внимание обобщению как виду мыслительной деятельности уделяли видные отечественные психологи. Так, на существование двух форм обобщений – эмпирического и теоретического – впервые указал Л. С. Выготский. Дальнейшее развитие содержания эмпирического и теоретического обобщений осуществлено С. Л. Рубинштейном. В работах данного психолога выявлены пути осуществления эмпирического и теоретического обобщений. По мысли Рубинштейна, эмпирическое обобщение есть предпосылка теоретического.

Иную точку зрения относительно способов осуществления теоретического обобщения поддерживает В. В. Давыдов. По его мнению, теоретическое – это идеализация основной стороны предметно-практической деятельности. Как и С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов относит к содержанию теоретического мышления **область взаимосвязанных явлений, составляющих целостную систему**. Внутренние связи системы могут быть вскрыты только в развитии, в движении предмета. Но в отличие от С. Л. Рубинштейна, В. В. Давыдов считает, что сущность явлений, его закон могут быть успешно изучены, если явления входят в предметно-практическую деятельность человека.

П. Я. Гальперин и Н. Ф. Талызина, исходя из разработанной А. Н. Леонтьевым теории деятельности, доказывают, что обобщение успешно осуществляется лишь по тем свойствам, которые **вошли в состав ориентировочной основы действий, направленной на анализ этих действий**. Это означает, что управление обобщением познавательных действий и входящих в них знаний должно идти через определенные структуры деятельности обучаемых путем контроля за содержанием ориентировочной основы действия (ООД). Выделение типов ООД и использование знаний о них в обучении способствует повышению эффективности усвоения обучаемыми учебного материала.

По ряду причин учащиеся не всегда активно включаются в процесс обобщения. Указываются следующие причины:

- обобщение строится на узкой конкретной базе потому, что исследуемый фактический материал не дает возможность вычленить все необходимые признаки и связи, систему операций при определенном способе деятельности, фактический материал используется как иллюстрация к общим положениям без достаточного анализа, применяемые методы обучения не позволяют ученику в конкретном содержании выявить присущие ему связи и зависимости, поэтому учащимся сообщаются готовые обобщения;

- обучение создает богатую конкретную основу, но она не становится базой для формирования широких обобщений, это объясняется тем, что фактический материал изучается сам по себе вне общей идеи, общего принципа; изучаемый материал рассматривается вне связи с другими вопросами в содержании учебного предмета.

Если работа по подведению и обобщению осуществляется на всех уровнях – в ней принимает участие лишь отдельные, как правило, сильные ученики, и она не становится достоянием всех;

- в результате недостаточной умственной активности учащихся, так как их деятельность, в основном, носит исполнительный характер и преследует цель обеспечить воспроизведение изучаемого содержания и работу в соответствии с заданным образцом.

Проблема организации систематизации знаний учащихся нашла отражение в работах А. И. Бугаева, Н. Н. Дидовича, Х. Ю. Дреспа, А. Н. Звягина, В. В. Мултановского, Н. Г. Сорокиной и др.

Общий подход к систематизации знаний заключается в:

- опознании вида элемента системы знаний и представлении его как подсистемы;

- установлении структуры, характера взаимосвязи компонентов в данной подсистеме знаний.

Для систематизации и обобщения знаний студентов на занятиях естественнонаучного цикла некоторые авторы предлагают следующие методические приемы:

- составление таблиц, формул, выражающих взаимосвязь физических величин, относящихся к какому-либо определенному разделу физики;

- построение квалификационных схем, посредством которых выражаются отношения подчинения (между видовыми и родовыми понятиями, имеющими ближайший общий род);

- построение таблиц, в которых в определенной системе представлены свойства тел и основные, наиболее важные их применения в технике;

- составление сводных таблиц, в которых учебный материал по теме и разделу отражен с помощью различных знаков и символов в определенной системе на основе выбранного признака.

Усвоение знаний может производиться на различных уровнях, которые характеризуются разными показателями. Одним из уровней усвоения знаний является способность учащихся излагать материал «своими словами», формировать определения правил, явлений, законов и закономерностей, объяснять их, приводить примеры для конкретизации соответствующих теоретических положений. Это уровень представлений.

Представления по мере обогащения содержания и отражения в них более существенных свойств предметов и явлений становятся обобщенными представлениями, перерастающими в **понятия**. В понятии отражается сущность предмета, явления, процесса, то есть совокупность всех их существенных признаков. Например, в понятии «резец» отражено свойство, общее для всех резцов: режущий элемент – клин. Это существенное, принципиальное свойство любого резца. Такие же признаки, как форма, величина, внешний вид, назначение, не существенны с точки зрения возможности резца называться резцом.

Понятие характеризует собственно знание и, наоборот, овладение знаниями – это, прежде всего, овладение понятиями. Понятие является результатом процессов **обобщения и систематизации**.

Процесс обобщения – это мысленное выделение и объединение существенных черт изучаемых предметов, фактов, процессов, явле-

ний реальной действительности. Под систематизацией понимается мыслительная деятельность, в процессе которой изучаемые объекты организуются в определенную систему на основе выбранного принципа, основания, точки зрения.

Понятия не возникают из представлений спонтанно, по ходу изучения учебного материала. Наличие многих представлений о том или ином предмете или явлении еще не означает, что имеется понятие о нем. Формирование и развитие способностей учащихся к обобщениям и систематизации, развитие и совершенствование научных и технических понятий происходит непрерывно, на всех этапах обучения, и отражает все более глубокое проникновение в суть предмета. Одним из важных педагогических средств обучения учащихся, способствующих формированию понятий, является **сравнение** – умение выделять главное в изучаемом, разбираться в его сущности. К. Д. Ушинский называл сравнение основой всякого понимания и всякого мышления. Каждое новое понятие, вводимое в учебный материал, должно сравниваться с теми, которыми учащиеся уже владеют. Здесь возможны аналогия (сравнение по сходству) или противопоставление (выявление различия).

Формирование понятия в значительной степени зависит от **организации и стиля изложения учебного материала**. Если понятие вводится индуктивно, лучший способ изложения – рассуждать вслух вместе с учащимися, подводя их к усвоению понятия. Если понятие вводится дедуктивно, необходимо быть уверенным в наличии у учащихся знаний, способных служить основой для понимания и усвоения нового предмета, явления, процесса.

Исключительно важным фактором формирования понятий является **введение в употребление слов, терминов, точно выражающих понятия**, контроль за правильностью формулирования учащимися определений, правил, выводов, законов и закономерностей. Ошибки в определениях могут отрицательно сказаться на точности понятий, понимании их сущности; вместе с тем, нельзя ограничиваться механическим заучиванием учащимися формулировок поня-

тий. Усвоение понятия предполагает сознательное, осмысленное уяснение его сущности. Совместная с учащимися работа по разбору смысла определений, правил, законов, анализу допускаемых ошибок в их формулировании и обосновании является эффективным средством четкого раскрытия сущности явления, процесса, отраженного в изучаемом понятии. Основным дидактическим средством освоения знаний в обобщенной форме является самостоятельная работа студентов. Самостоятельные работы можно условно объединить в несколько групп.

Первая группа – самостоятельные работы на *выявление свойств и признаков понятий*. Выполняя их, учащиеся не просто пытаются выделить свойства предметов, явлений, но делают их сравнительный анализ. К ним относятся наблюдения, эксперименты, опыты, практическое изучение машин, механизмов, разбор и выполнение чертежей, схем, графиков, данных медицинской диагностики.

Вторая группа самостоятельных работ основана на «**подведении объекта под понятие**». Выполняя их, учащиеся обучаются выделять понятия, устанавливая, при каких условиях данный объект может быть отнесен к данному понятию, обладает ли данный объект признаками, характерными для понятия. К самостоятельным работам этой группы относятся выполнение различного рода заданий на доказательство, приведение примеров, ответы на вопросы, требующие анализа свойств изучаемого предмета, процесса, явления, решения учебных задач, в частности «смысловое» (без вычислений) решение задач, и т. д.

Третья группа самостоятельных работ – *различение сходных понятий, уточнение признаков*. Это, прежде всего, решение так называемых качественных задач, своеобразных задач-вопросов. Например, как влияет отклонение напряжения в сети на запуск магнитного пускателя, почему токари-скоростники стремятся к увеличению глубины резания, но не к увеличению числа оборотов станка?

Весьма эффективными являются задания, выполняя которые учащиеся оперируют сходными, близкими понятиями, такими как

давление – сила давления; напряжение тока – сила тока – мощность тока; скорость – ускорение; зазор – натяг – допуск и т. п.

Следующую группу составляют самостоятельные работы, основная задача которых заключается в выработке у учащихся умения правильно *соотносить данное понятие с другими понятиями*. К этой группе относятся задания по классификации и систематизации понятий, например, при заполнении таблиц, являющихся одновременно и заданием, и рабочим материалом.

Особая группа самостоятельных работ имеет целью *сформировать у учащихся умение применять понятия* в решении задач творческого характера. К этой группе относятся решение задач с неполными данными, «продуктивных» задач-вопросов, проектирование технологического процесса, исследовательские лабораторно-практические работы, экспериментальные работы, составление принципиальных схем машин, механизмов, приборов.

20 принципов систематизации знаний

Скорость изучения зависит от того, как вы будете систематизировать материалы. Один и тот же материал можно изучить гораздо быстрее, если его хорошо систематизировать. Прирост скорости может оказаться ошеломляющим. Принципы перечислены в порядке убывания значимости. То есть в начале списка идут те пункты, которые чаще всего не соблюдаются, или те, которые окажутся наиболее полезными, если им следовать. Также следует отметить, что основополагающим моментом является то, что принципы эти касаются изучения материала с помощью метода интервальных повторений, то есть имеется в виду, что вы не просто учите материал единожды, а повторяете его через оптимальные промежутки времени.

Итак, **20 принципов систематизации и алгоритмизации знаний** в процессе обучения.

1. Не учите, если не понимаете

Попытка выучить то, что вы не понимаете, является совершеннейшей глупостью. Тем не менее, огромное количество учащихся продолжают нарушать этот принцип, пытаясь выучить материал, ко-

торый они не понимают. Зачастую у них просто нет другого выбора. Содержание многих учебников и даже лекций оставляет желать лучшего, в то время как сроки сдачи экзаменов неизменны. Если немецкий – не ваш родной язык, вы все же можете выучить материал книги по истории на немецком, потому как книгу можно зубрить слово в слово. Хотя времени для такого «слепого заучивания» потребуется очень много. Но что еще более важно: ценность таких знаний очень мала. Даже если вы вызубрите книгу по истории на немецком языке, вы все равно ничего не будете знать об истории.

2. Целостная картина

Прежде чем вы начнете «загружать» в свою голову многочисленные правила и мелкие факты, вы должны увидеть общую картину изучаемого предмета. Только когда отдельные «кусочки» информации будут естественно встраиваться в общую картину, вы сможете значительно увеличить скорость запоминания. Это тесно перекликается с проблемой понимания, описанной в 1-м принципе. Отдельная, оторванная от контекста, часть общего вопроса все равно, что одинокое слово «банан» в кулинарной книге. Другими словами, не начинайте запоминания с плохо связанных между собой фактов. Сначала изучите общую картину вопроса, «слепите» эти факты в кучу. Например, вы изучаете устройство двигателя внутреннего сгорания. Имеет смысл сначала понять принцип работы самого двигателя, и лишь потом запоминать, какой клапан для чего служит и где находятся форсунки.

3. Стройте поверх основ

Общая картина вопроса (описанная во 2-м принципе) вовсе не должна быть ПОЛНОЙ картиной. Как раз наоборот, чем проще картина, тем лучше. Чем короче исходный кусок информации, тем лучше. Простые модели более легки для понимания и «усвоения». Вы всегда сможете достроить остальные детали поверх них. Не пренебрегайте основами! Запоминание, казалось бы, очевидных фактов – вовсе не трата времени! На первый взгляд очевидные факты, тоже могут поколебать вашу уверенность в своих знаниях, в то время как

запоминание этих «мелочей» не составляет никакого труда. Согласитесь, лучше предупреждать ошибки в учебе, а не быть застигнутым врасплох в бою. В конце концов, неожиданно забытый «очевидный факт» может стоить вам дорого.

4. Принцип минимума информации

Материал, который вы изучаете, должен быть сформулирован настолько простым языком, насколько это возможно. Но! Это не значит, что вы должны упускать смысл вопроса или пропускать сложные части. Вот две основные причины, почему знания должны быть упрощены:

1) Проще – легче. По определению простой материал легко запоминается. Это следует из факта, что простой материал мозг каждый раз обрабатывает одним и тем же путем. Сознание – это лабиринт. Когда вы заняты повторением, ваш мозг бежит по лабиринту, отыскивая нужную информацию. Во время бега мозг оставляет на стенах метки. Если к информации ведет только один уникальный путь, дорога не прерывается, и мозгу легко каждый раз находить эту информацию быстро. Если путей много, каждый «пробег» оставляет новые метки, которые начинают пересекаться с другими, что в итоге затрудняет нахождение правильного (читай – быстрого) пути. Это образное изображение того, что происходит с нашими нейронными сетями во время повторения. Чем обширнее предмет изучения, тем больше синаптических связей между нейронами и тем сложнее в них разбираться.

2) Запоминание простых кусков информации проще для систематизации. Предполагается, что вы используете для запоминания метод интервального повторения (Анки). Если у вас есть факт, который состоит из двух подфактов, вам придется повторять его чаще, чтобы запомнить. В то время, если вы его разобьете на два подфакта, повторения их отдельно в целом будет занимать меньше времени. Очень часто неопытные товарищи создают куски информации, которые можно разбить на 10, а то и более отдельных частей! Не смотря на то, что число отдельных кусков растёт, количество повторений

каждого по отдельности обычно будет достаточно малым, чтобы значительно перевесить забывание комплексного факта или повторения его с мегакороткими интервалами.

Например, очень плохим вопросом для запоминания будет: «Какими свойствами обладает Мертвое море?». И куда более эффективным, а значит правильным, будет **разбить этот вопрос** на следующие:

1. Где находится Мертвое море? – Между Израилем и Иорданией.
2. Где находится самая нижняя точка суши на планете? – Береговая линия Мертвого моря.
4. Средняя высота, на которой находится Мертвое море? – 400 метров ниже уровня океана.
5. Почему в Мертвом море так легко плавать? – Из-за высокого содержания соли.
6. Длина Мертвого моря? – 70 км.
7. Насколько Мертвое море соленее океанов? – В 7 раз.
8. Объем соли в Мертвом море? – 30 %.
9. Почему Мертвое море так называется? – Потому что выжить в нем могут только простейшие организмы.
10. Почему в Мертвом море могут жить только простейшие? – Много соли.

Вы можете убедиться в этом сами. Попробуйте выучить эту информацию сначала первым путем. А затем вторым. И вы поймете, что означает принцип минимума информации.

Лучше всего это заметно в долгой перспективе, то есть чем больше времени вам надо, чтобы запомнить какой-то факт, тем более эффективно будет, если вы разобьете его на несколько подфактов.

В примере выше обратите внимание, насколько коротки вопросы. Обратите внимание также на то, насколько короче ответы на эти вопросы. Наша цель – сделать так, чтобы при повторении из глубин нашей памяти извлекался как можно менее объемный кусочек информации. То есть мы хотим, чтобы ответ был настолько коротким, насколько это возможно!

5. Метод пропуска

Метод пропуска заключается в замене части предложения точками. И задача стоит вспомнить, что скрыто за точками. Например: «Билл ... был вторым президентом США, который прошел через судимость». Тут вам надо вспомнить фамилию этого президента. Если вы новичок и/или вы находите «Принцип минимума информации» тяжелым для себя, используйте этот метод. Если вы продвинутый товарищ, вам также может подойти этот метод. Это очень простой способ превратить «голую» информацию из учебника в удобный формат для запоминания. Также любопытно, что этот метод лежит в основе быстрого чтения **и техники чтения, называемой «дополняющее чтение».**

6. Используйте образы

Зрительная кора – это часть головного мозга, в которой обрабатывается информация, поступающая из наших органов зрения. Эволюция позаботилась о том, чтобы этот орган был очень хорошо развит, и именно поэтому мы говорим, что «одна картина стоит тысячи слов». Действительно, если вы посмотрите на количество деталей, изображенных на какой-нибудь картине, и на легкость, с которой ваш зрительный анализатор «переваривает» их, вы заметите, что наша вербальная система, мягко говоря, уступает нашей зрительной системе в продуктивности. То же самое относится и к памяти. Графические представления информации обычно менее подвержены забывчивости.

Обычно создание короткой пары вопрос–ответ занимает меньше времени, чем нахождение или создание подходящей картинки. Поэтому, возможно, вы часто будете ставить под сомнение ценность и выгоду использования изображений в своих учебных материалах. Но! Хорошо подобранные изображения значительно сократят ваше время обучения в таких областях, как анатомия, география, геометрия, химия, история и многие другие.

7. Используйте мнемонические техники.

Мнемотехника (или *мнемоника*) – от греч. *mnemonikon* – искусство запоминания, означает совокупность приемов и способов, облег-

чающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования *искусственных ассоциаций*. Мнемотехника известна с давних времен и насчитывает как минимум две тысячи лет. Считается, что термин «мнемоника» введен Пифагором Самосским в VI веке до н. э. Первый сохранившийся труд по мнемонике приписывают Цицерону. Мнемотехнику изучал, разрабатывал и преподавал Джордано Бруно. Ею интересовался Аристотель и обучал этому искусству своего ученика Александра Македонского. Феноменальной памятью, основанной на мнемотехнике, обладали Юлий Цезарь и Наполеон Бонапарт.

Основные мнемотехнические понятия:

Искусственная ассоциация. Несколько образов, мысленно соединенных так, чтобы их можно было обвести одной непрерывной контурной линией, называются искусственной ассоциацией. Мозг запоминает эти образы как одну картинку. В искусственную ассоциацию можно связать от двух до пяти образов одновременно.

Естественная ассоциация. Видимые нами объекты окружающего мира взаимосвязаны. Взаимосвязи между предметами фиксируются мозгом автоматически. Если вы видите стоящую на окне вазу с цветами, эта комбинация соединенных образов (окно, ваза, цветы) есть естественная ассоциация, и запоминается мозгом без вашего сознательного участия. Естественные ассоциации активно применяются в мнемотехнике (метод Цицерона, метод свободных ассоциаций, запоминание фотографий и иллюстраций).

Опорный образ. Опорный образ – это образ, к которому привязываются другие образы и ассоциации. Точная последовательность опорных образов, припоминаемых без труда, используется для запоминания последовательности закодированных в ассоциациях сведений. Цепочка опорных образов является носителем информации.

Основа ассоциации. Основой ассоциации называется образ, вокруг которого формируется ассоциация. Этот образ всегда следует мысленно представлять более крупным, чем другие входящие в ассоциацию образы. Последовательность ассоциаций запоминается по их основам. Другие образы ассоциации называются элементами ассоциации.

Мнемонические техники – это различные техники, которые делают запоминание более легким и удивительно эффективным. Самым простым, но от этого не менее важным мнемоническим приемом является правило ассоциаций. Если вы вспомните один только предмет из ассоциативного ряда, вы тут же вспомните и все остальные предметы из него! Главной проблемой является создание искусственной ассоциации с ее последующим «увязыванием» в один информационный пласт. Словом, особенных секретов тут просто нет! Основной мнемонический прием – информация должна соотноситься с образами, всегда должна превращаться в образы. Это вся информация, которая была увидена или услышана вами. Так вы во много раз превзойдете результаты тупого механического зазубривания. Так данные не только моментально запоминаются, но и навсегда остаются в памяти. **Словом, основным мнемоническим приемом является способ ассоциации.** Единицей памяти в этом случае является образ, который соединяет в себе несколько предметов и явлений.

Правила выбора лучшего образа

Качество образов, на основе которых и проходит само запоминание, бывает различным. Ведь предмет можно запомнить не только во всех деталях, но и очень обобщенно, в черно-белом цвете. Таким образом, далеко не каждый образ может подойти для запоминания. Наиболее качественными являются:

1. Образы предмета в цвете. Цвет представляемого вами образа должен соответствовать таковому для запоминаемого вами предмета. Скажем, радугу бесполезно запоминать, используя для этого одноцветный предмет.

2. «Объемистые» образы. Даже если запоминаемый вами предмет мелкий, то образ, которому он соответствует, мелким быть не должен. К примеру, запоминая парочку из мыши и экскаватора, представьте, что мышь не меньше огромного механического монстра!

3. Обилие деталей. Образ обязательно должен быть как можно более детальным. Запоминая мордочку все той же мыши, представляйте ее во всех мельчайших деталях, включая усики и глазки-

бусинки. Это очень важно в тех случаях, когда при помощи мнемотехники вы запоминаете сложные пароли.

4. Яркость и насыщенность красок. Предметы всегда должны быть яркими и блестящими. Яркий образ – легко запоминающийся образ!

5. Объем. Плоские образы использовать не советуем, так как они практически не запоминаются.

Наша память и мощь нашего сознания во много раз превосходят все современные программы для трехмерного моделирования. Мы можем приблизить, осмотреть со всех сторон и даже деформировать практически любой предмет. Возможности нашего мозга в этом плане практически не изучены. Возможно, они и вовсе являются безграничными.

Картинки для образов

При объединении нескольких детальных образов в один мы получаем так называемую картинку. Однако не все они полезны и всегда должны соответствовать некоторым определенным требованиям:

- Картинка должна быть необычной. Красочные, яркие и необычные связи запоминаются очень хорошо и быстро. К примеру, вместо «кленового листа» советуем использовать пример «ярко-желтого листа клена, глубоко врезавшегося в осеннюю землю». Данный прием отлично себя показывает в абсолютном большинстве случаев.

- Картинка должна двигаться. Любой движущийся предмет намного лучше запоминается. Кроме того, в движении каждый предмет привлекает к себе больше внимания. Сами посудите: «шурупы и отвертка лежат на верстаке» и «слон закручивает шурупы отверткой в верстак». Когда запомнить большее число предметов проще?

- Картинка должна быть эмоциональной. Это не только куда проще запомнить, но и просто интереснее и легче.

- Картинка должна обладать четкими связями между всеми своими элементами. Причем составляющие картинки должны быть логично и осознанно связываться друг с другом. Контуры всех составляющих картинки должны быть представлены вами на фоне спе-

цифической и подходящей для них обстановки. К примеру, вы легко запомните наименования целой горы фруктов, если будете их представлять на фоне овощного магазина.

Абстракции

Бывают случаи, когда нет никакого зрительного или визуально представляемого образа. Слова наподобие «боли» и «власти», «жесткости» и «доброты» просто не имеют таковых. Именно для этого случая идеально подходит метод ассоциаций. Богатое воображение легко поможет вам и в этом случае.

Любовь легко представить в виде пронзенного стрелой сердца, а в виде целой кучи золота вы легко запомните богатство. Власть, к примеру, может быть запомнена как трон или как скипетр с державой. Такие ассоциации достаточно распространены, но конкретную вам подскажет ваша фантазия. Кроме того, ассоциации легко строить на основе созвучности предмету или даже рифмы (галка–палка). Быть может, «боль» для вас ассоциируется не с огорчением, а с запахом аптеки или помещением больницы.

Приведем несколько устоявшихся и повсеместно распространенных ассоциаций:

- смерть – крест;
- богатство – слиток золота;
- скорость – автомобиль;
- ум – книга;
- жара – вентилятор.

Сами подумайте, подходят ли вам эти определения, ведь в случае необходимости их можно быстро поменять на необходимые вам.

Терминология

Довольно часто приходится встречаться с текстами, в которых слишком много узкоспециализированных терминов. Особенно это применимо к медицинским текстам. Если терминов мало, то это не беда. А если из них состоит едва ли не половина текста? В этом случае вы (быть может) одолеете кучу незнакомых слов, но непосредственный смысл текста от вас легко может ускользнуть.

Наибольшую проблему представляет то обстоятельство, что не только слово, но и его значение нужно запомнить. А потому образ приходится создавать не только для самого слова, но и для его значения. В основе данного метода лежит все тот же метод использования абстракций. Все образы при удачном подборе легко связываются в цельную картину.

8. Графические пропуски

Это практически то же самое, что и пропуски части предложения, только вместо слова или фразы пропускается часть изображения. Например, когда вы учите анатомию, у вас может быть одна общая иллюстрация, например скелет. И только маленькая часть (определенная кость, например) в вопросе будет пропущена (рис. 5).

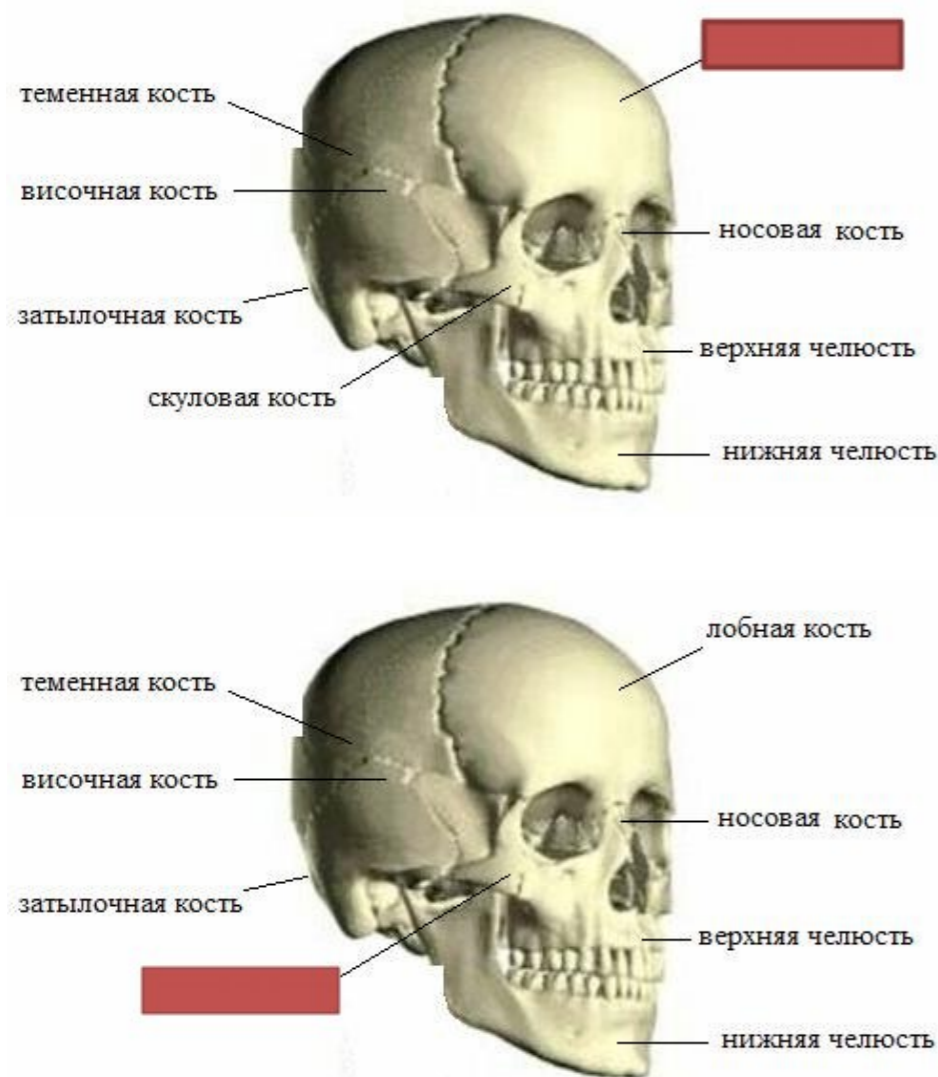


Рис. 5. Графические пропуски

В следующем вопросе будет пропущена уже другая часть и вам нужно будет вспомнить уже ее, и так далее. Таким образом, одна иллюстрация может служить материалом для нескольких десятков вопросов–ответов и каждый будет спрашивать только одну маленькую часть из общей иллюстрации.

9. Избегайте множеств

Множество – это группа объектов. Например, множеством фруктов может быть яблоко, груша, банан. Классический пример сложного для запоминания объекта – это вопрос, который просит список объектов множества.

Перечисления также трудны для запоминания, и по возможности должны избегаться. Как бы там ни было, основное преимущество перечислений перед множествами в том, что они заставляют мозг сортировать объекты всегда в одном порядке. Упорядоченный список стран содержит больше информации, чем просто множество стран, которые могут быть представлены в любом порядке. Парадоксально, но не смотря на содержание большего количества информации, перечисления легче запоминать. Причина этого обсуждалась в «Принципе минимума информации» – вы всегда должны пытаться создать такие условия для вашего мозга, чтобы он работал одинаковым образом при каждом повторении. В нашем случае воспроизведение объектов в произвольном порядке создает эффект путаницы в нашей памяти. Почти невозможно запомнить набор более чем пяти элементов, не используя мнемоники, перечислений, группировок и т. д. Не смотря на это утверждение, при должных тренировках вы можете преуспеть и в этом. Дело в том, что ваше подсознание само будет адаптироваться и продуцировать техники, которые будут помогать вам в решении этой проблемы. Но эти техники, к сожалению, слишком часто будут вас подводить.

Так что вывод один – избегайте множеств! Если они все-таки нужны вам, конвертируйте их в упорядоченные списки и используйте следующее правило.

10. Избегайте списков

Списки – это еще один классический пример плохого формата для запоминания. Но все же они несколько более приемлемы, нежели просто множества. Избегайте списков, где только возможно, но если без них не обойтись, лучшим вариантом будет использование «Метода пропусков» (5-е правило). Вы также можете использовать группировку, как в случае с множествами, но «Метод пропусков» будет все же более простым и подойдет в большем количестве случаев.

11. Борьба с интерференцией

Когда вы имеете дело со схожими понятиями, вы часто путаете их. Например, при изучении английского языка у вас могут быть проблемы с различием значений слов «historic» и «historical». Еще более это явление будет заметно при запоминании большого количества чисел, например, дозировок препаратов при изучении фармакологии или формул и констант из математики.

Если знание одного предмета затрудняет запоминание другого, это называется интерференция памяти.

Вы можете помнить годами какой-то факт, но стоит вам выучить нечто схожее, и ваши шансы допустить ошибку при вспоминании прошлого факта значительно увеличиваются.

Например, вы учите географию и запоминаете, что страна, которая находится между Венесуэлой, Суринамом и Бразилией, называется Гайана. Вы легко запоминаете эту информацию через пару повторений, потому что она уникальна. Однако стоит вам добавить в эту кучу Французскую Гайану, а затем Колумбию, Парагвай, Уругвай, Эквадор и т. д., как вы столкнетесь с интерференцией памяти во всей ее красе! Проще говоря, вы запутаетесь, что есть что. Интерференция – это одна из основных причин забывания больших массивов информации. Никогда нельзя быть уверенным, где это явление может возникнуть, и единственным средством в борьбе с оным будет выявлять и устранять!

12. Оптимизируйте формулировки

Формулировки вопросов должны быть оптимизированы так, чтобы в вашем мозгу нужная «лампочка» зажигалась за минимум времени.

Это уменьшит количество ошибок, увеличит точность вспоминания, снизит затрачиваемое время и поможет вашей концентрации.

13. Использование изученного

Использование ранее изученного материала может улучшить контекст вашей информации, упростить формулировку и снизить вероятность интерференции.

Например, вы продвинуто изучаете английский и для запоминания значений слов вы используете только английские определения.

Вам нужно запомнить слово «cringing» (раболепие, пресмыкательство).

Вы можете составить вопрос так:

«Shamelessly conscious of one's failings and asking in a begging way» (безбожное признание себя недостойным и обращение в попросительском тоне).

Но зная слова «humble» (робкий, смиренный, покорный) и «suppliant» (проситель, умоляющий) и используя их в формулировке, можно более точно сфокусировать значение вопроса: «Shamelessly humble and suppliant» (бессовестно покорный и молящий).

В данном случае все три слова дополняют значения друг друга, тем самым обеспечивая правильную семантику предложения и фокусировку на единственно правильном ответе.

А чем лучше фокусировка (то есть чем меньше неправильных ответов, которые могут подойти по смыслу), тем меньше вероятность возникновения интерференции.

Более того, использование в вопросе слов «humble» и «suppliant», которые сами по себе схожи с ответным словом, автоматически устраняет возможную интерференцию этих слов.

Ну и, наконец, второй вариант – более короткий.

Конечно, стоит отметить, что согласно принципам 1 (Не учи, если не понимаешь) и 3 (Строй поверх основ) слова «humble» и «suppliant» должны быть выучены предварительно, ну или, в крайнем случае, параллельно.

14. Персонализируй и добавляй примеры

Один из самых эффективных путей улучшить запоминание какого-либо явления – это снабдить это примером из собственной жизни. То есть «встроить» этот факт (иностранное слово, выражение, термин) в контекст чего-то вам знакомого и привычного. Конечно, образ должен быть хорошо знакомым и привычным. **Полагайтесь на эмоциональные состояния.** Если вы сможете связать какую-то информацию с примером из жизни, который вызывает яркие эмоции или даже вас шокирует, вы, скорее всего, обеспечите запоминание, близкое к идеалу (конечно, если вы не начнете злоупотреблять одинаковыми образами и не падете жертвой интерференции).

Ваши образы (а ведь они не обязательно должны быть из вашей реальной жизни, они могут быть из вашей фантазии) могут принимать самые причудливые формы. По крайней мере, пока они используются для ваших личных потребностей, цель оправдывает средства.

Таким образом, целесообразнее будет использовать образы, которые провоцируют очень специфические и сильные эмоции: любовь, секс, война, ваши последние отношения, объекты вашей страсти, Бредд Питт, Меган Фокс и т. д.

Ведь давно известно, что эмоциональные состояния способствуют запоминанию.

Известны случаи, когда информация, запомненная без применения образа, забывалась около 20 раз в течение одного года. В то время как та же самая информация, но запомненная с использованием незначительного примера из собственной жизни, не забывалась ни разу за 10 повторений, растянутых на 5 лет!

И такие примеры – не редкость!

Наиболее эффективно подобное достигается с использованием приемов, описанных в правиле 4 (принцип «Минимума информации») и правиле 11 (Интерференция).

15. Используйте ключевые слова

Ключевые слова упрощают формулировки. Ключевыми словами могут быть, например, хим. (химия), мат. (математика), биохим.

(биохимия) и так далее. Это поможет вам упростить формулировки вопросов.

Например, вы можете сформулировать вопрос так:

«Что означает аббревиатура АТФ в биохимии?» – «АденозинТриФосфат».

Но лучше будет сократить вопрос, используя ключевое слово:

«Биохим: АТФ» – «АденозинТриФосфат».

В этом примере слово «биохим» снижает количество текста, а значит, и время чтения, в то же время предотвращая вероятность, что вы спутаете эту аббревиатуру, например, с Алматинским Торгово-Финансовым банком.

Такое расположение гарантирует, что, прочитав его первым, ваш мозг сразу настроится на нужную область памяти и, когда вы прочитаете сам вопрос, станет искать уже в данной области. Этаким пошаговый фильтр получается.

В противном случае, если расположить ключевое слово в конце, вы будете тратить драгоценные миллисекунды на доставание из глубин памяти ВСЕХ воспоминаний, связанных с этим вопросом, но что самое худшее, – вы будете «подсвечивать» неправильные ответы, что может привести к интерференции.

16. Избыточность не противоречит принципу минимума информации

Как ни парадоксально это звучит, но это так. Избыточность – простыми словами это больше информации, чем необходимо, или повторение одной и той же информации. Избыточность не должна противоречить принципу минимума информации, но должна даже способствовать. К сожалению, проблема избыточности слишком велика для этого короткого текста.

Вот несколько примеров, которые показывают, что принцип минимума информации – это не принцип минимума символов или количества пунктов в вашем списке:

1) Пассивный и активный подход – если вы изучаете иностранный язык, например английский, вы часто будете создавать пары сло-

во – перевод, такие как телефон – phone, язык – language, надежда – hope и т. д. Эти пары требуют активного вспоминания иностранных слов.

Тем не менее, активные повторения не гарантируют пассивного узнавания, и вы можете неожиданно обнаружить проблемы с переводом наоборот – phone – телефон, language – язык, hope – надежда и т. д.

Добавление новых элементов с дублированием в перевернутом виде может в некоторых случаях быть лишним, но это не противоречит принципу минимума информации. Ваши вопросы–ответы все также просты, насколько это возможно. Вы просто создали их в большем количестве.

2) Цепочки рассуждения – вы часто будете хотеть улучшить вашу способность к рассуждению, составляя вопросы, которые требуют решения проблемы. Вместо простого заучивания ответа вы захотите быстро проследовать по ступенькам рассуждения (например, в математической задачке) и сгенерировать ответ.

Таким образом, добавляя подсказки для разных шагов в рассуждении, вы помогаете себе следовать правильному пути при повторениях.

3) Множественное семантическое представление – очень часто одинаковое знание может быть представлено под различными углами. Запоминание разных точек представления одного и того же факта или правила рекомендуется в случаях, когда этот факт или правило имеют высокую значимость. Это повышает уровень запоминания.

4) Гибкие повторения – если для вашего вопроса есть много подходящих ответов, убедитесь, что ваше представление об этом вопросе делает возможным выявить эквиваленты и выбрать один правильный.

17. Указание источников

За исключением хорошо известных и доказанных сведений (типа $2 + 2 = 4$), будет очень полезно, если вы будете добавлять и указывать источники, из которых вы получаете информацию.

В реальной жизни вы часто будете сталкиваться с сомнениями (своими или других людей) по поводу достоверности ваших знаний. Именно в таких ситуациях источники могут вас спасти.

Вы также можете заметить, что факты и доводы различаются в зависимости от ресурса.

Вы можете быть удивлены, насколько информация, которая публикуется одними информационными агентствами, может радикально отличаться от других.

Учитывая источники, вы будете делать более адекватный выбор, какой кусок информации более надежный.

Также вы можете указывать надежность информации (например, «Не доказано!», «Другие источники противоречат» и т. д.).

Источники информации могут сопровождать ваши вопросы–ответы, но это не значит, что они должны заучиваться, если, конечно, это не является самой целью.

18. Указание ярлыков, символов информации

Информация может быть относительно устойчивой (базовая математика, анатомия, классификация, физическая география и т. д.) и весьма изменчивой (экономика, ИТ, статистика и т. д.).

Поэтому важно, чтобы вы добавляли к вашей информации даты или другие ярлыки, которые показывают уровень актуальности информации. В случаях, например, статистики, вы можете указывать год, когда данные были собраны. А в случае ПО, например, указывать лишь версию продукта.

Когда вы узнаете о новой информации, вы можете обновлять ваши карточки. Однако, к сожалению, в большинстве случаев вам придется перезапоминать информацию, которая устарела.

Указывание дат – полезный прием при редактировании и верификации ваших знаний. Тем не менее, вы вряд ли захотите запоминать изменения какого-либо объекта во времени. За исключением редких случаев, конечно, и тогда даты сами становятся материалом для изучения.

19. Критическое мышление

Вы всегда будете сталкиваться с тем, что информации куда больше, чем вы можете охватить. Вот почему расстановка приоритетов так критична в построении качественных знаний в длинной пер-

спективе. То, как вы расставляете приоритеты, будет влиять на скорость обучения. Очень много областей, где постановка «критическое мышление» играет важную роль:

– Источники – всегда будет огромное количество ресурсов, из которых вы можете черпать знания. Учебники, конспекты, журналы, Интернет, телевидение, газеты, энциклопедии, словари и т. д. Всегда нужно быть осторожным при выборе оптимального времени, уходящего на разные ресурсы.

По мере того как будет расти ваш прогресс, вы будете совершенствовать вашу способность выбирать стоящие источники информации.

– Извлечение информации – если только вы не собираетесь сдавать экзамен всей вашей жизни, вряд ли имеет смысл заучивать наизусть целые книги или предметы.

Вам нужно будет извлекать те части, которые наиболее важны для вас по качеству.

20. Большую ценность представляют **самостоятельные работы на принятие решений в различных врачебных ситуациях**. Такие ситуации моделируются путем подробного их описания в так называемых деловых играх, решении кейсов, защите истории болезней, где приводятся сановные нарушения технологического режима, их признаки, то есть дается установка на принятие решения. При руководстве самостоятельными работами студентами следует всегда избегать негативных сторон этой работы. Многие недостаточно опытные преподаватели, предлагая самостоятельную работу учащимся, рассказывая им все – пути, способы, средства выполнения, контроля и самоконтроля – подробно объясняют и демонстрируют, дают, так сказать, в «разжеванном виде», что фактически лишает студентов необходимости проявить собственную самостоятельность в работе. При такой организации работы основная масса учащихся занята чисто исполнительской (по образцу) деятельностью, обречена на умственную пассивность.

Другая крайность – некоторые преподаватели понимают самостоятельность слишком прямолинейно, считая, что чем более незави-

симы от них студенты, тем работа выше по уровню самостоятельности. Студенты-медики при этом, оказавшись в условиях полной бесконтрольности, зачастую действуют методом «проб и ошибок», ограничиваются унылой схематизацией и бездумным копированием, что сразу заметно на экзаменах. Необходимо искусно использовать особенности досуга студентов, в частности, их тягу к всевозможным мобильным устройствам.

4.2. РЕФЛЕКСИЯ

Рефлексия в педагогике – это процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса состояния своего развития, саморазвития и причин этого.

С. С. Кашилев

Термином **рефлексия** (от лат. – обращение назад) принято обозначать: 1) процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний; 2) самоуглубление внутрь себя, вскрытие существенных характеристик, внутренне присущих исследуемому явлению. Согласно стандартам ФГОС, рассматривают несколько видов рефлексии, которые различаются по цели, содержанию, форме деятельности.

Выбор конкретного вида рефлексии обусловлен:

- целью занятия;
- содержанием и трудностью учебного материала;
- видом дисциплины и типом занятия;
- методами и способами обучения;
- возрастными и психологическими особенностями студентов.

Рефлексия учебного занятия заключается в двух направлениях: как рефлексия занятия студентом и рефлексия занятия преподавателем (рис. 6).

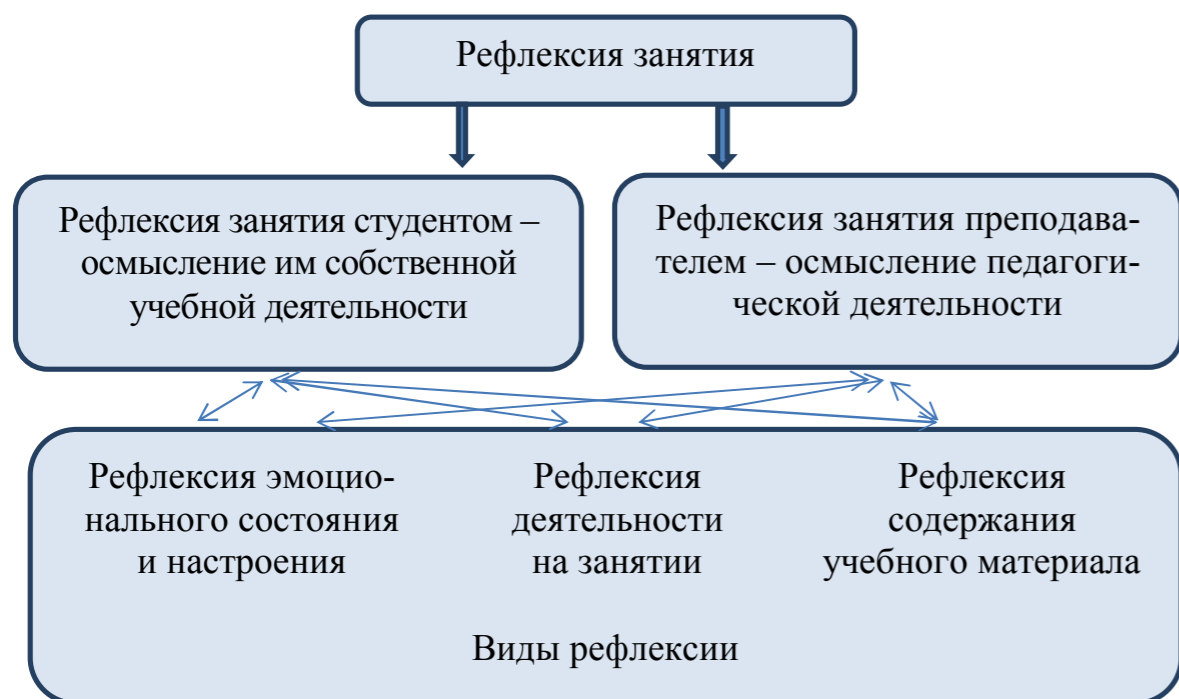


Рис. 6. Рефлексия практического занятия

Рефлексия занятия студентом – это процесс, который организует преподаватель в устной или в письменной форме, когда учебная предметная деятельность уже завершена. Проблемы рефлексии в обучении рассматриваются в двух направлениях: первое связано с содержанием предметных знаний (онтологическое) и второе характеризует познание своей деятельности и обращено к самопознанию (психологическое). Смысл организации рефлексивной деятельности студентов на занятии заключается в развитии профессионально значимых качеств личности студентов: самостоятельности, критичности, конкурентоспособности.

В зависимости от цели, идеи занятия, обстоятельств преподаватель может применять один из видов учебной рефлексии, отражающий четыре стороны человеческой сущности:

- физическую (успел – не успел);
- сенсорную (самочувствие: комфортно – дискомфортно);
- интеллектуальную (что понял, что осознал – что не понял, какие затруднения испытывал);

- духовную (стал лучше – хуже, созидал или разрушал себя, других), причем в отличие от других видов рефлексии ее проводят только индивидуально, письменно и не оглашают результаты.

Варианты организации рефлексивной деятельности студентов зависят от того, в русле какой образовательной технологии прошло занятие. Например, если на занятии студенты выполняли проект, то цель рефлексии его презентации рабочими группами (командами) сводится к анализу студентами стадий подготовки, реализации и демонстрации проекта. В этом случае этапы рефлексии заключаются в обсуждении трудностей и проблем в работе, оценке вклада отдельных команд и участников, в выявлении слабых сторон проекта, возможных путей эффективной реализации проекта. Вопросы для дискуссии в ходе рефлексии показаны на рис. 7.

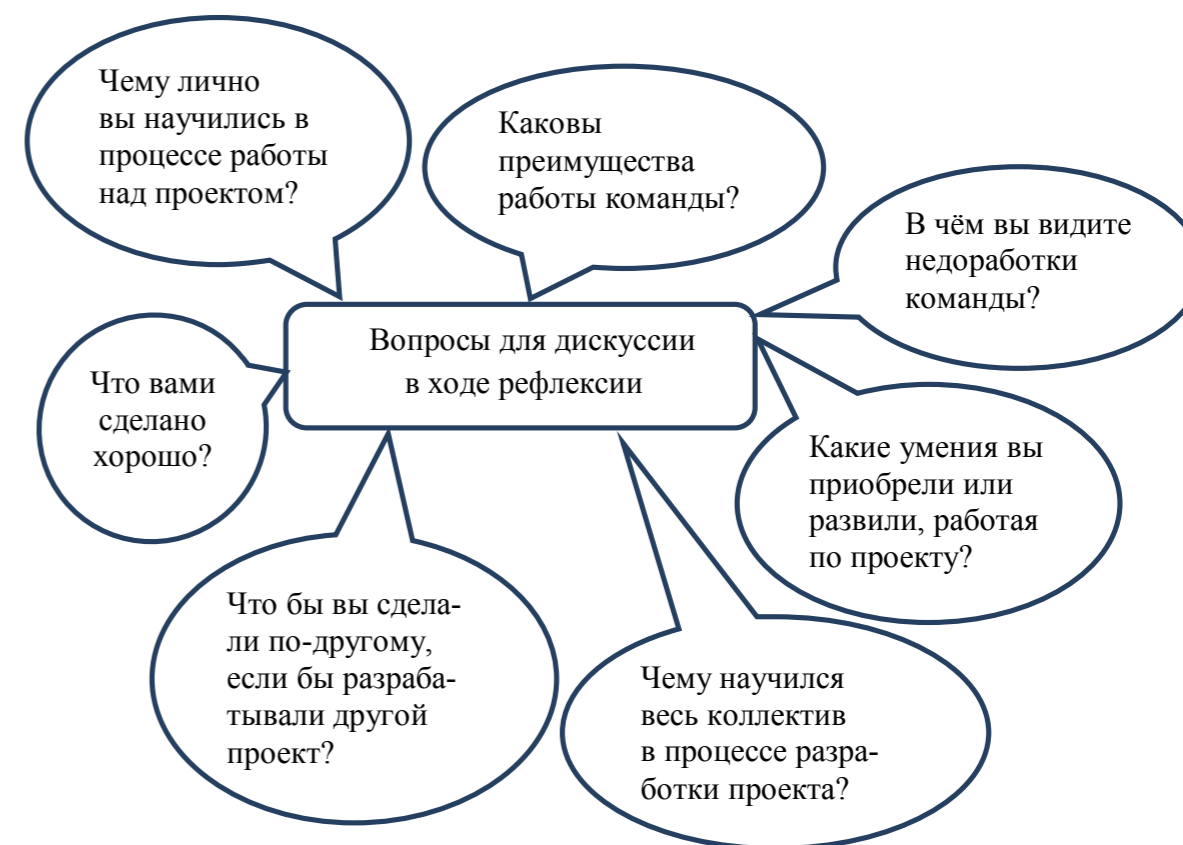


Рис. 7. Вопросы для дискуссии в ходе рефлексии презентации проекта

Приемы организации рефлексивной деятельности студентов в большинстве своем пришли в практику высшей школы из средней.

Приемы интеллектуальной рефлексии сводятся к осмыслению процесса, способов и результатов мыслительной работы, практических действий. В ходе такой рефлексии идет осмысление затруднений в конкретном случае, поэтому и рассматривают интеллектуальную рефлексиию в качестве одного из основных механизмов развития мышления и учебной деятельности.

Прием рефлексии «Утверждение»

Выбери верное утверждение:

- Узнал(а) много нового.
- Мне это пригодится в жизни.
- На все вопросы, возникающие в ходе занятия, я получил(а)

ответы.

- Сам не смог(ла) справиться с затруднением.
- У меня не было затруднений.
- Я выдвигал(а) идеи. . .
- На занятии работал(а) добросовестно, цели достиг(ла).

Моделирование или схематизация своего понимания, действий в виде рисунка или схемы, ментальной карты.

Кластер (гроздь) – фиксация системного понятия с взаимосвязями.

Таблица 3-У-Х – фиксация знаний о каком-либо понятии (может быть расположена как горизонтально, так и вертикально).

Понятие	Знал	Узнал	Хочу узнать

Для занятий по гуманитарным дисциплинам можно использовать следующие приемы:

Архивариус – вхождение в образ изучаемого понятия и написание автобиографии или сообщения о «себе» (об образе).

Шпиргалка – информация, формулировка, правило и т. д. в сжатом виде. Составление памяток, схем или текстов для справочников.

Стрелки или графики, на которых студенты изображают результат рефлексии по различным критериям: *понимание, участие в обсуждении, генерирование (выдвижение) идей, групповое взаимодействие, настроение, интерес к выполнению задания, легкость выполнения..*, то есть различные виды рефлексии.

Ранжирование – расположение в нужном порядке понятий.

Восстановление деформированного высказывания, правила, текста или дополнение пропущенными словами (например, когда каждое третье или пятое слово пропущены).

Приемы рефлексии настроения и эмоционального состояния. Рефлексия эмоционального состояния и настроения заключается в осмыслении студентами нового эмоционального опыта, чувств, которые возникли в процессе занятия.

Прием рефлексии «Яблоня». На доске нарисовано дерево, на ветки студенты помещают красные, желтые, зеленые «яблоки». Цвета характеризуют отношение учащихся к занятию – понятен ли был материал и насколько продуктивным считают занятие учащиеся.

Прием «Светофор». Студенты поднимают карточку определенного цвета, являющимся выражением их удовлетворения своей работой на занятии.

Прием рефлексии «Одним словом». Студентам предлагают выбрать три слова из 12, которые наиболее точно передают их состояние на занятии: раздражение, злость, радость, равнодушие, вдохновение, удовлетворение, скука, тревога, покой, уверенность, неуверенность, наслаждение.

Рефлексия методом цветных ассоциаций. Разноцветные карточки, отражающие спектр эмоций, либо карточки с изображением лиц (веселое, грустное, задумчивое) или смайликов соответствуют состоянию:

Человек критического ума, склонный к анализу, умеющий отделить нужное от ненужного, как правило, обладает сильным духом. А тот, кто не размышляет над услышанным и увиденным, не только не приобретает нового, но и теряет старые познания. Дух его слабеет.



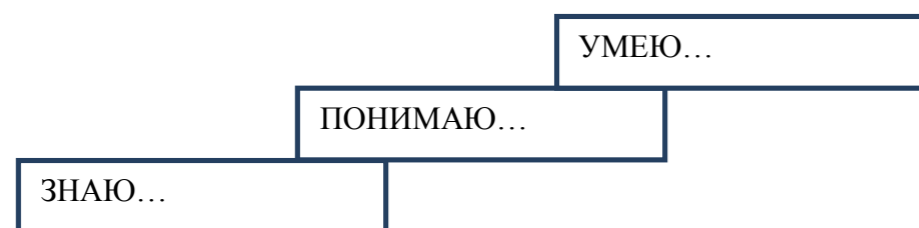
Абай

- было комфортно и все понятно;
- на занятии немного затруднялся, не все понятно;
- было трудно, ничего не понял.

Прием рефлексии «Солнышко». На доске прикреплен круг от солнышка, студентам раздают лучики голубого и желтого цветов. Лучики нужно прикрепить к солнышку *желтого цвета, если*: занятие интересное, понравилось, получил (а) много новой информации, или *голубого цвета, если*: занятие не понравилось, не интересное, мало полезной информации.

Рефлексия деятельности позволяет осмыслить способы и приемы работы с учебным материалом, поиск наиболее рациональных подходов, помогает оптимизировать учебный процесс. Такой вид рефлексивной деятельности применяют как на завершающем этапе занятия, так и при проверке домашнего задания, защите проектных работ. Применение этого вида рефлексии в конце занятия позволяет оценить активность каждого студента, используя, например, *прием «лестницы успеха»*.

Рефлексия деятельности «Лестница успеха»



Прием рефлексии «Выбор». Студентам предлагают поставить знак «+» на линии в том месте, которое отражает их отношение к занятию и степень участия в нем.

1. Я считаю, что занятие было интересным _____ скучным.
2. Я научился многому _____ малому.
3. Я думаю, что слушал других внимательно _____ не внимательно.

4. Я принимал участие в дискуссии часто _____ редко.
5. Результатами своей работы на занятии доволен _____ не доволен.

Рефлексия в форме анкетирования

1. На занятии я _____ узнал...
 _____ понял...
 _____ научился...
2. Лучшее у меня выходило...
3. Основные трудности были...
4. Во мне произошли изменения:
 - а) в знаниях по предмету;
 - б) в умениях чувствовать;
 - в) в умении осознавать собственную деятельность;
 - г) в моих творческих способностях.

Прием рефлексивной деятельности «5 пальцев». Необходимо перечислить, загибая пальцы по очереди, следующие моменты:

- **М** (**мизинец**) – **мышление**. Какие знания, опыт я сегодня получил?
- **Б** (**безымянный**) – **близость цели**. Что я сегодня делал и чего достиг?
- **С** (**средний**) – **состояние духа, настроения**. Каким было мое эмоциональное состояние, настроение? Изменилось ли? В какую сторону?
- **У** (**указательный**) – **услуга, помощь**. Чем я сегодня помог, чем порадовал или чему поспособствовал? Или мне в чем-то помогли?
- **Б** (**большой**) – **бодрость, здоровье**. Каким было мое физическое состояние? Что я сделал для своего здоровья?

Рефлексия одного из студентов группы. Один студент анализирует свою работу и работу группы. При такой организации рефлексии полагают, что другие студенты задумываются о своей деятельности и границе своих представлений. Услышав выражение:

«Я делал так, поскольку считал, что...» – другие участники рефлексии начнут размышлять: «А я считаю также или иначе?».

Прием рефлексии «Цепочка пожеланий». По цепочке обратиться с пожеланиями к себе и другим по результатам взаимодействия, с предложениями по совершенствованию работы.

Анализ результата учебной деятельности по решению поставленной проблемной задачи или ситуации можно представить в виде **графического организатора «рыбья кость».**

Индекс удовлетворенности занятием (см. табл. 11):

от 0 до 0,4 (не включая 0,4) – низкий;

от 0,4 до 0,6 (не включая 0,6) – близкий к норме;

от 0,6 и выше – высокий.

Таблица 11

Индекс удовлетворенности занятием

Состояние	+1	0	-1	Состояние
Интерес				Скука
Азарт				Апатия
Защищенность				Беззащитность
Самостоятельность				Подчиненность
Удовлетворенность				Неудовлетворенность
Чувство успеха				Чувство неудачи
Радость общения				Чувство одиночества
Уверенность				Неуверенность
Подъем настроения				Спад настроения
Чувство новизны				Ощущение стандартности

Оценка успешности занятия «Мишень». На листе бумаги или ином формате рисуется мишень, которая делится на четыре части. В каждом из секторов записываются вопросы рефлексии состоявшегося занятия. Каждый участник должен «выстрелить» в мишень 4 раза (в каждую четверть мишени), поставив оценку за тот или иной показатель:

- интересность;
- качество раздаточного материала;
- общая полезность;
- практическая применимость;
- атмосфера.

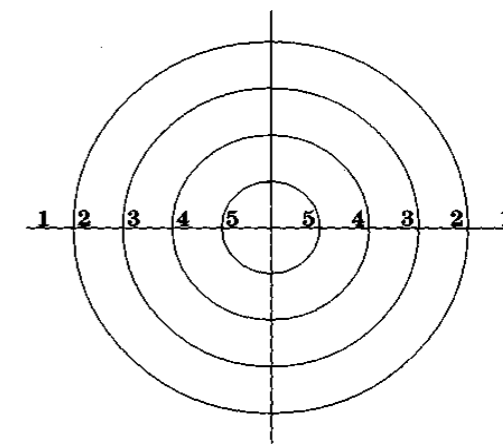
Или например;

1-й сектор – оценка содержания занятия (типы и количество заданий);

2-й сектор – оценка формы занятия: форма, подача, разнообразие, новизна;

3-й сектор – оценка деятельности преподавателя;

4-й сектор – оценка собственной деятельности/работы во время занятия.



После того как каждый участник взаимодействия «выстрелил», то есть поставил четыре метки в рефлексивную мишень, она вывешивается на всеобщее обозрение, и педагог организует ее краткий анализ.

Оценка успешности занятия – «квадрат». Что вы ожидали от семинара? Проверка эффективности осуществляется путем ответов на вопросы, оценивающие 4 различных стороны «квадрата»:

- Что из полученной информации важно для вас?
- Что вы будете использовать?
- Какую информацию вы получили?
- Что вам еще необходимо?

Рефлексия «Радуга оценок». Каждый студент в конце практического занятия заполняет таблицу (табл. 12). Причем не просто ставит «галочки», но и должен быть готов ответить на вопрос, например: «По каким признакам вы решили, что глубоко проникли в тему занятия?»

Радуга	Характеристика деятельности	Оценка и пояснения
КАЖДЫЙ	Красноречиво молчал	
ОХОТНИК	Очень хорошо работал	
ЖЕЛАЕТ	Ждал ответов товарищей	
ЗНАТЬ	Задумался о том, что надо рассказывать, писать от души, интересно	
ГДЕ	Глубоко проник в тему	
СИДИТ	Серьезно работал	
ФАЗАН	Фундаментально усвоил тему	

Вариант «Рефлексия учебной деятельности», предложенный О. М. Коломиец для студентов-медиков:

Продукт моей учебной деятельности:

(область
профессиональных
компетенций)

(область
общекультурных
компетенций)

- я овладел

умением/умениями: ? ?

- я усвоил *знания:* ? ?

- я овладел *понятиями:* ? ?

- я автоматизировал

навыки: ? ?

- я формировал у себя

компетенцию: ? ?

В результате моей учебной деятельности:

- я оцениваю свои

достижения: ? ?

- у меня остались

резервы: ? ?

Рефлексия содержания учебного материала. Используется для выявления уровня осознания содержания пройденного материала.

Прием незаконченного предложения, тезиса, подбор афоризма.

Сегодня я узнал ...

Было интересно ...

Было трудно ...

Я понял, что могу...

Теперь я могу...

Я почувствовал, что ...

Я приобрел ...

Я научился...

У меня получилось...

Я смог...

Я попробую....

Меня удивило ...

Занятие дало мне для жизни ...

Мне захотелось ...

Как вариант – **Рефлексия оценки «приращения» знаний и достижения целей** (высказывания типа *Я не знал... – Теперь я знаю...*).

Создание синквейна – прием помогает выяснить отношение к изучаемой проблеме, соединить старое знание и осмысление нового.

В конце занятия студентам предлагается написать синквейн.

Прием рефлексии «Плюс–минус–интересно» (прием развития критического мышления): каждый рассмотренный на занятии вопрос отмечают знаком:

П «+» – важный и нужный учебный материал, все, что понравилось на занятии – информация и формы работы, которые вызвали положительные эмоции, или, по мнению студента, могут быть ему полезны для достижения собственных целей.

М «←» – записывается все, что не понравилось на занятии, например, материал малозначим, было скучно;

«И» – «интересно» – если материал побуждает к размышлению и содержит информацию, которая просто заинтересовала студента.

Эссе. Письменный ответ (2–5 мин) на один – два вопроса по теме занятия с собственным отношением к нему. При работе над 5-минутным эссе студентам обычно предлагают два пункта: 1) написать, что узнали нового по теме; 2) задать один вопрос, на который они так и не получили ответа.

Рефлексия, завершающая педагогический тренинг. Проводится, когда все участники тренинга расположены по кругу, причем говорить может тот студент, которому в руки попал мяч. Ведущий бросает мяч и получивший его студент отвечает в течение минуты на два вопроса: «Что мне понравилось в сегодняшней работе?» и «Что я узнал нового?». Затем студент бросает мяч другому участнику. Таким образом все студенты группы участвуют в обсуждении занятия.

Письменное интервью. Вариант групповой письменной рефлексии в форме вопросов и ответов студентов группы. Такой прием позволяет провести письменную рефлексию с целью взаимобмена мнениями в достаточно короткий промежуток времени.

Рефлексию содержания учебного материала можно проводить с использованием приемов: *достижение цели, дерево цели, точка зрения, отношение к проблеме, мозаичное изображение, кластер* (выделение смысловых единиц текста и графическое оформление), *работа с текстом, работа с фрагментом фильма*.

Важную функцию рефлексии как способа обратной связи можно проводить, используя приемы: тесты, мини-сочинения, эссе, размышления над вопросами, составление таблицы, многоточие, открытый финал.

На практическом занятии целесообразно сочетать индивидуальную, групповую рефлексию с фронтальным анализом.

При организации групповой рефлексии до студентов необходимо донести **правило трех запретных «нельзя»**: говорить, что все уже сказано; отказываться высказывать свое мнение; выражать собственное плохое настроение или неприязнь.

Рефлексивная деятельность всегда сочетается с оценочной, когда анализируют не только актуальность рассматриваемой проблемы, типичность/исключительность изученных случаев, личное отношение

студентов, но и качество собственной учебной деятельности. Предложен следующий **алгоритм действия преподавателя для формирования оценочно-рефлексивных навыков** студентов на начальных этапах профессиональной подготовки.

- Мотивация студентов к освоению оценочно-рефлексивных навыков. На первом занятии студентам объясняют значимость оценочно-рефлексивных навыков в структуре профессиональной компетентности специалиста (врача, провизора). Причем общение со студентами строится на основе диалога. Тогда студенты сами приходят к мысли, что профессиональные ошибки (неправильный диагноз, неадекватное лечение, гибель больного) во многом могут быть следствием отсутствия у специалиста критичности, несформированности навыков оценивания и рефлексии своих затруднений.

- На каждом занятии – в начале его – студентам раздается лист (дубликат журнала учета посещаемости и успеваемости) и каждый выставляет себе оценку. То есть до занятия студент должен для себя определить уровень подготовки. Преподаватель не использует эти данные, они сразу помещаются в специальную папку и лишь в конце семестра преподаватель подводит итог. На занятии в соответствии с технологической картой его проведения студенты оцениваются преподавателем в процессе тестирования (компьютерном или на бумажном носителе), выполнения практикума, при устном опросе и т. д.

- Студенту, результат оценивания которого преподавателем отличается от его самооценки, рекомендуется провести анализ причин такого несоответствия. То есть идет процесс, направленный на снижение уровня несоответствия между ожидаемой моделью реальности и ее субъективным отражением.

Поскольку процесс рефлексии многогранный, то и оценка должна проводиться как личностью самой себя, так и окружающими людьми. Так, если студент не доволен оценкой за ответ на занятии, то следует сначала предоставить ему возможность назвать свои ошибки, а затем дать возможность его товарищам проанализировать ответ, указать неточности и ошибки.

Организация рефлексивной деятельности студентов будет продуктивной, если преподаватель будет использовать разнообразные методы и приемы. Приведенные выше приемы реализуются в процессе рефлексии текущей, осуществляемой студентами по ходу (анализ и осмысление поэтапно выполняемых заданий) или в конце занятия. Для осознания студентами результатов рефлексивной деятельности за определенный замкнутый период (в конце изучения модуля, цикла, семестра, учебного года) предлагаем использовать **лист мониторинга формирования профессионально-субъектной позиции студента**:

<p><u>Двойное целеполагание</u> Учебная цель модуля _____</p> <p>Цель профессионально-личностного развития 1) _____ 2) _____ 3) _____</p>	<p><u>Самооценка</u> Цель</p> <p>достигнута достигнута не полностью частично достигнута</p>		
<p>Виды самостоятельной работы</p> <p>Дата _____</p> <p>Дата _____</p> <p>Дата _____</p>	<p>отл</p> <p>отл</p> <p>отл</p>	<p>хор</p> <p>хор</p> <p>хор</p>	<p>удовл</p> <p>удовл</p> <p>удовл</p>
<p>Если цель не достигнута. Причины, затруднившие достижение цели</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>	<p>Коррекция</p>		

Рефлексия связана с другим серьезным действием – целеполаганием. Их сочетание при осуществлении разных видов деятельности

должно систематически повторяться, тогда студенты начинают самостоятельно формулировать цели своей деятельности.

Рефлексия на занятии – это совместная деятельность преподавателя и студентов. Даже если рефлексия занятия студентами проводилась письменно, следует устно подвести итог, сделать общие выводы по рассматриваемой проблеме. При работе малыми группами каждой из них предоставляется возможность сформулировать выводы по работе, а преподаватель обобщит и уточнит их.

Неотрефлексированная практика бесполезна и ведет не к развитию, а к профессиональной стагнации преподавателя.

Развивать рефлексивные способности прямыми методами обучения нельзя.

... обучающиеся усваивают необходимые знания и развивают рефлексивные способности в процессе деятельности, организованной как поисковая активность. От традиционной, в значительной мере алгоритмической деятельности поисковую отличает наличие сильно выраженного эвристического элемента.

О. И. Лаптева

Рефлексия преподавателем учебного занятия осуществляется с применением разных вариантов анализа. Объектами педагогической рефлексии в процессе анализа занятия являются:

- мотивы собственной педагогической деятельности преподавателя, так как полагают, что ответ на поставленный самому себе вопрос: «Ради чего я выполняю эту деятельность?» способен положительно повлиять на характер ее выполнения, повысить ее эффективность;
- механизмы педагогического взаимодействия: стратегия и тактика коммуникативного поведения и их успешность применительно к конкретной группе студентов;
- индивидуальный стиль педагогической деятельности;

- результаты педагогической деятельности, при этом важно осознание преподавателем сильных и слабых сторон собственной деятельности;

- отношение преподавателя к себе, студентам, инновациям.

Больше всего преподаватели обращают внимание на разбор причин неудачных занятий, допущенных методических ошибок и возможности их коррекции. Тогда как не менее важно анализировать удачные занятия с тем, чтобы выявить закономерности, позволяющие и в других группах проводить занятия успешно. Полагают, что основные рефлексивные вопросы для студентов и преподавателя схожи:

- Что я делаю?
- С какой целью?
- Каковы результаты моей деятельности?
- Как я этого достиг?
- Можно ли сделать лучше?
- Что я буду делать дальше?

Молодым преподавателям можно порекомендовать при составлении методического указания к занятию для преподавателя оставлять справа свободный столбец, и после занятия отметить по каждому пункту, что удалось и что не удалось осуществить.

Завершая занятие, подводя итоги, преподаватель должен отметить активность студентов, их успехи и отрицательные стороны, студентов, добившихся высоких результатов в процессе занятия, и дать задание на дом – настроить студентов на следующее практическое занятие.

4.3. ЗАДАНИЕ НА ДОМ

*Пробуждение интереса и разжигание энтузиазма – вот верный способ легкого и успешного обучения.
Трион Эдвардс*

В конце практического занятия преподаватель задает задание на дом. Фактически речь идет о той части самостоятельной внеаудитор-

ной работы, которую студент должен провести, и о результатах выполнения которой отчитаться на следующем занятии.

Обычно преподаватель называет тему будущего занятия, а с вопросами для обсуждения и рекомендуемой литературой студенты знакомятся в методической разработке к занятию или в пособии. Несмотря на то, что в конце глав или параграфов современных учебников имеются вопросы и задания для самоконтроля, если специально не обратить внимание студентов на это, то проверять себя они не будут. Теоретически работать с текстом должны уметь все студенты, поскольку этому учат в средней школе, но, как показывает практика, это не так. Поэтому задавая новый материал для изучения, следует уточнить, как именно должны работать с ним студенты.

Студенты очень любят творческие задания. Возможные варианты – создание (разработка):

- своей классификации;
- кроссворда, ребуса;
- теста;
- дидактического материала к занятию;
- муляжа;
- микропрепарата;
- презентации;
- доклада;
- видеоролика;
- памятки;
- стихотворения;
- сценария игры;
- синквейна;
- веб-квеста;
- ситуационной задачи.

Возможные варианты домашнего задания:

- выделить ключевые слова и внести в глоссарий;

Идеальное домашнее задание. Какое оно?

Один из опросов на форуме дал такой вариант (ответы ранжированы по значимости):

- интересное для ученика
- творческое
- дифференцированное
- привлекающее дополнительные ресурсы
- индивидуальное
- с дистанционной поддержкой
- с цифровым продуктом
- ограничивающее возможность списывания
- письменное
- коллективное
- выполняемое по желанию
- включающее работу с параграфом учебника
- устное
- трудное
- легкое

- по каждому вопросу, который будет разбираться на занятии, необходимо составить план ответа;
- если задание состоит в написании конспекта, то студенты должны выделить основной материал и второстепенный;
- составить вопросы по основным аспектам темы;
- подготовить тест из 5–10 тестовых заданий с ключом;
- структурировать материал в таблицы (шаблон таблиц может быть предоставлен преподавателем или разработан студентом самостоятельно).

Графическая организация материала помогает наглядно показать взаимосвязь разных компонентов темы.

Соответственно, студентам в качестве домашнего задания можно рекомендовать:

- разработку ментальных карт;
- создание кластера по изучаемому материалу;
- составление денотатного графа;
- использовать схемы (диаграммы) «фишбоун», в случае если проблема плохо поддается структурированию, имеется большой объем фактов, подтверждающих наличие проблемы;
- подготовить коллаж.

Если материал изучается в технологии проблемного обучения или с использованием принципа «перевернутого обучения», то студенту сразу дается для решения **ситуационная(ые) задача(и) или кейс**, что позволяет применить на практике теоретические положения, представленные в лекционном конспекте и учебниках. Кейс может быть представлен на образовательном портале, а студенты группы объединены в подгруппы для его решения (создается ситуация соревнования).

В качестве задания с исследовательским компонентом можно предложить студентам решение образовательного **веб-квеста** (*webquest* – проблемное задание, решение которого требует специальным образом организованной самостоятельной исследовательской деятельности студентов по поиску информации в сети Интернет по

указанным адресам). Студенты каждой мини группы работают самостоятельно, затем найденный материал объединяют согласно требованию веб-квеста в таблицу, схему, алгоритм, а уже на занятии уточняют при обсуждении со студентами других мини групп.

Вариантом домашнего задания может быть и письменная рефлексия состоявшегося занятия, например, студенту дается задание написать эссе о своем общении и взаимодействии с пациентом во время курации или если во время практической части студент допускал много ошибок, то проанализировать их причины; выполнить работу над ошибками в контрольной работе.

Если по предмету имеется рабочая тетрадь, то студенты выполняют дома соответствующие задания.

При обучении по технологии самоорганизации деятельности преподавателя студенты выполняют дома учебно-исследовательскую программу, разрабатывая и заполняя опорные таблицы и опорные карты.

Задания на дом должны помимо обязательной части, например, написание истории болезни, иметь и часть вариативную, например, студенту предлагается альтернатива – структурировать материал в виде ментальной карты или кластера.

Результаты самостоятельной работы, выполненной студентами при подготовке к практическому занятию, целесообразно оформлять в виде рабочего портфолио (если не предусмотрен другой вариант).



Проверьте себя

- Какими приёмами можно обобщать и систематизировать знания и умения?
- Назовите педагогические приёмы интеллектуальной рефлексии.
- Зачем на практическом занятии необходима рефлексия учебной деятельности студентов?
- Назовите приёмы графической организации материала, которые можно использовать при выполнении домашнего задания.
- Что общего и в чём отличие рефлексии, осуществляемой студентом и преподавателем?

Графическая организация.



Вопросы для размышления

- ▶ Как вы полагаете, целесообразнее использовать на занятии всегда один вариант рефлексии или несколько?
- ▶ Какой вариант рефлексии – индивидуальный или групповой или их сочетание предпочтительнее при изучении дисциплины на вашей кафедре?
- ▶ Какой ваш вариант идеального задания на дом? Дайте обоснование.

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Выберите один или несколько правильных ответов



01. К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ ОТНОСЯТ ПРИЕМЫ

- 1) кластер (гроздь)
- 2) таблица З-У-Х
- 3) «солнышко»
- 4) синквейн

02. ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОЙ АТМОСФЕРЫ НА ЗАНЯТИИ, СНИЖЕНИЕ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СО ЗДОРОВЬЕМ У УЧАЩИХСЯ ЗА СЧЕТ РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБЕСПЕЧИВАЕТ РЕФЛЕКСИЯ

- 1) содержания учебного материала
- 2) как способ обратной связи
- 3) настроения и эмоционального состояния
- 4) учебной деятельности

03. ЗАДАНИЕ НА ДОМ В ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ВКЛЮЧАЕТ

- 1) решение проблемной ситуационной задачи
- 2) написание эссе
- 3) разгадывание кроссворда
- 4) решение веб-квеста



04. РЕФЛЕКСИЯ «РАДУГА ОЦЕНОК» ОТНОСЯТ К РЕФЛЕКСИИ

- 1) преподавателем учебного занятия
- 2) студентом учебного занятия
- 3) содержания учебного материала
- 4) деятельности



05. СТУДЕНТУ В КАЧЕСТВЕ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ ДАЕТСЯ ДЛЯ РЕШЕНИЯ КЕЙС ПРИ

- 1) проблемном обучении
- 2) «перевернутом» обучении
- 3) модульном обучении
- 4) традиционном обучении

Глава 5 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ НА ПРАКТИЧЕСКОМ ЗАНЯТИИ

Единственная настоящая роскошь – это роскошь человеческого общения.

Антуан де Сент-Экзюпери

*Подумайте
и сформулируйте
ответы
на поставленные
вопросы*

1. Что означает понятие «педагогическое общение»?
2. Какое условие успешного общения со студентами вы считаете главным?
3. Какие приемы общения более эффективны на практическом занятии, а какие – на лекции?

5.1. УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Опытные медики говорят, что основа успеха в медицине – природная харизма врача и навыки коммуникаций.

И. Сафонова

Педагогическое общение соответствует общим психологическим закономерностям, присущим человеческому общению, в частности содержит коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты, но в то же время имеет свои особенности.

Педагогическое общение – это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности.

В. А. Слостенин

Учебная ситуация практического занятия подразумевает наличие у студентов коммуникативных умений и навыков, которые необходимо развивать в процессе общения с преподавателем, другими студентами группы, пациентами, средним и младшим медицинским персоналом. Общение преподавателя со студентами свидетельствует не только о его профессионализме (компетенции и навыки в сфере как своей предметной области, так и психолого-педагогической), но и научных устремлениях, вовлеченности в учебный, научный, лечебный процессы. Преподаватель как ученый, приверженец определенной научной школы, носитель традиций университета, а на клинических кафедрах – представитель мира реального здравоохранения в ходе общения показывает студентам свое отношение не только к профессии, но и к окружающему миру. Именно общение позволяет интегрировать процессы обучения, развития и воспитания студентов. В студенческие годы идет формирование профессионально-субъектной позиции, при этом коммуникативная культура преподавателя, его общение на занятии воспринимается студентами как пример для подражания.

Для решения педагогических задач занятия преподаватель применяет собственный стиль общения, причем в зависимости от ситуации может перейти от демократического стиля к авторитарному.



Китов, которые держат на себе воспитание, возможно, чуть больше тех, которые по мифическим представлениям древних

давились под тяжестью якобы плоской Земли. Но сколько бы их ни было, один, по моему убеждению, был и останется главным. Таким главным **китом воспитания я считаю общение**. Общение часто считают диалогом или подразумевают под ним передачу информации. Встречаются попытки объяснить общение как условие благоприятного психологического климата в коллективе.

Действительный же смысл общения остается за пределами всех перечисленных мною внешних черт. Люди не только взаимовлияют друг на друга, не только обмениваются информацией, не только упорядочивают отношения между собой, – все эти элементы еще не определяют самой сути. **А суть в том, что в общении люди реализуют свою человечность, свою индивидуальность и неповторимость, то есть живут.** Каждый завершённый акт общения – это клеточка развивающейся человеческой жизни – личной и общественной.

Ш. А. Амонашвили
академик, психолог, педагог

Демократический стиль в большей степени соответствует личностной парадигме в обучении, так как во главу угла ставит уважение к личности студента, его потребностям, способностям, возможностям.

Психологами и педагогами разработаны рекомендации для организации успешного педагогического общения, согласно которым на занятиях советуют применять следующие приемы коммуникации:

- исходная установка в общении заключается в том, чтобы относиться к людям так, как будто они хорошие и добрые (В. И. Слущкий);
- говорить на языке партнера: то есть язык сообщения должен быть понятен всем субъектам общения;
- «позиция на равных», то есть подчеркивание значимости студента, проявление уважения к нему, ведь согласно концепции А. Маслоу, потребность в уважении, признании, принятии относится к фундаментальной базовой потребности личности;
- искренняя заинтересованность и внимание к студентам, их мнениям, проблемам, выраженные вербальными и невербальными средствами;
- подчеркивать общность со студентами (у нас общая цель – добиться успеха студента в учебе, профессии) – это одно из ведущих правил конструктивного общения;
- поддержка любой попытки ответа, участия в диалоге с преподавателем;
- предоставление возможности высказаться студенту, поднявшему руку;
- поощрять устные ответы по инициативе студентов;
- дать время и возможность студентам при ответе сориентироваться в ситуации, «собраться с мыслями»;
- при ответе студента, имеющего некоторую коммуникативную заторможенность, создавать щадящие условия;
- следить, чтобы одни студенты не могли бы подавлять инициативу и творческую активность других студентов на занятии;
- одобрять обращения студентов за помощью к преподавателю или другим студентам;

- если требуется критика ошибочной позиции или поведения студента в диалоге с преподавателем, то она должна быть доброжелательной и конструктивной в русле известного высказывания из кинофильма «Золушка»: «Вы не волшебники, вы только учитесь». Демонстрация уважительного отношения к ошибкам как к попыткам, рассказ о типичных ошибках, их анализ, обсуждение последствий сделанных ошибок и возможности их коррекции позволяет студентам стать на путь сотрудничества с преподавателем, ощутить свою принадлежность к ценностям образовательной и профессиональной среды университета;

- преподаватель не должен бояться признаться в ошибке, критическое отношение педагога к собственным просчетам служит студентам образцом поведения в подобной ситуации;

- использовать «игровую провокацию» (например такой вариант: «А вот товарищ Андрей Сергеевич с сомнением улыбается при вашем ответе. Как вы докажете ему, что действительно правы?»);

- уметь смягчать контрасты;

- для того чтобы побудить студента чем-то заниматься, нужно обращаться с ним так, как будто он действительно хочет этим заниматься;

- для того, чтобы добиться выполнения ваших просьб и требований, нужно иметь вид и тон полной уверенности, что не может и быть такого, чтобы требование не было выполнено, что оно несомненно, обязательно будет выполнено (В. И. Слуцкий);

- для того чтобы человек слабый стал сильнее, ему нужно как можно больше общаться с еще более слабыми, чем он сам, то есть с теми, по отношению к которым он будет играть роль сильного (В. И. Слуцкий). Даже слабого студента можно временами переводить на роль учителя для более слабого товарища;

- **чтобы сделать человека таким-то, нужно обращаться с ним так, как будто он уже такой** – эффект Якобсона–Розенталя или эффект Пигмалиона – по книге американских психологов Роберта Розенталя и Леноры Якобсон «Пигмалион в школьном классе», 1968.

Психологический закон, подтвержденный экспериментально, свидетельствует, что поскольку преподаватель для студента – значимый человек, то предубеждение по отношению к студенту, которое выражается в неосознаваемых нами поведенческих сигналах, провоцирует человека вести себя в соответствии с нашими предубеждениями.

Студент, не заинтересованный в нашем предмете, кажется нам менее умным, симпатичным, внимательным. Мысленно мы полагаем, что толку от такого студента не будет. И предубеждение произвольно (сами мы этого не замечаем) вербально и невербально передается нами в словах, интонациях, мимике, жестах. При этом студент воспринимает наши сигналы и, даже не осознавая этого, начинает вести себя так, как мы этого от него ожидаем. Поэтому, согласно концепции самоисполняющихся предсказаний, следует создать новый образ такого студента: стремящегося получать знания и умения по вашей дисциплине, успешного.

И вести себя по отношению к нему так, как если бы он был таким, каким вы хотите его видеть. Советуют чаще произносить такие волшебные фразы студентам: «Я вам доверяю», «В вас чувствуется большой потенциал», «Не сомневаюсь, вы выполните задание в срок», «Вы можете учиться еще лучше». Показано, что те студенты, кого преподаватель считает одаренными и способными (хотя они могут и не быть такими), показывают лучшие успехи, чем те, кого преподаватель считает менее одаренными (хотя на самом деле так оно и есть).

Психологи также советуют использовать техники выравнивания напряжения:

Концепция самоисполняющихся пророчеств (англ. «*self-fulfilling prophecy*») предложена в 1948 году социологом Робертом Мертоном:

Самосбывающееся пророчество – это изначально ложное определение ситуации, порождающее новое поведение, которое приводит к тому, что ложная концепция оказывается правдивой, и в результате ошибка становится правилом. При этом «пророк» в качестве доказательства своей правоты опирается на цепь реальных событий. Таковы парадоксы социальной логики.



- дать студенту возможность выговориться;
- вербализовать свое эмоциональное состояние и эмоциональное состояние студента, то есть заменить этим неконструктивную технику замечания и проявления обид. Например, если вербализация собственного эмоционального состояния выражается фразой «Ваше сообщение меня расстроило. Даже не знаю, как нам теперь быть дальше», то формально это не является замечанием, и нет прямой оценки слов партнера по общению, однако смысл послания сохраняется: «Ваше сообщение мне не нравится». Похожим образом можно вербализовать эмоциональное состояние студента «вы сейчас расстроены (или напряжены и т. д.)». Если студент переживает негативное самооценивание, то относиться к этому следует осторожно:

- применять активное слушание;
- применять тактику получения утвердительных ответов,
- использовать «технику Франклина». Ученый-естествоиспытатель и американский государственный деятель Бенджамин Франклин детально описал последовательность приемов, которые помогли ему на дипломатическом поприще:

- ответ следует всегда начинать со слова «Да»;
- позитивно оценить идею собеседника и пояснить, чем конкретно она интересна, полезна и т. д.;
- описать условия, в которых данное предложение было бы оптимальным;
- только потом перейти к имеющимся реальным условиям, для начала безотносительно высказанной идеи;
- высказать предложение нового решения, соответствующего конкретным описанным реальным условиям.

При взаимодействии со студентами, привлекающими внимание, используют методические приемы в русле стратегии отвлечения внимания студента: задавать ему прямые вопросы, давать индивидуальные задания или в русле стратегии минимизации внимания: установить зрительный контакт со студентом, встать рядом, говорить тихим голосом или изменить интонацию, игнорировать демонстратив-

ное поведение. В последнем случае лучше воспользоваться приемом косвенного воспитания – вне занятия поделиться со студентом, пользуясь авторитетом в группе, своей озабоченностью: видимо, у студента, привлекавшего к себе внимание, существуют проблемы, раз он так неадекватно ведет себя на занятии, не в курсе ли товарищи по группе, может быть, ему нужна помощь?

Общение со студентами на практическом занятии направлено и на формирование веры студента в успех, что в свою очередь повышает учебную мотивацию. Преподавателю следует не только видеть сильные стороны своих студентов, но и обязательно говорить им об этом, подчеркивать любые улучшения студентов в отношении к предмету, в знаниях, умениях, выражать признательность за любой вклад в общее дело.

На практическом занятии преподаватель ориентирует студентов на грамотную формулировку высказываний, помогает правильно использовать научную лексику и профессиональную терминологию. Студенты осваивают коммуникативные приемы, технику выступления и общения, только если им **будет предоставлена возможность постоянно участвовать в общении**, а на занятии будет атмосфера защищенности и сотрудничества. Так, на клинических кафедрах перед курацией пациентов настоятельно рекомендуется миникурация на стандартизованном пациенте, в роле которого выступает другой студент группы. В процессе такой мини курации студенту следует не только отработать практические навыки, но и обязательно моделировать общение с пациентом – от приветствия до объявления диагноза и рассказа о лечении и возможном прогнозе – грамотным русским языком, доступным для пациента. Иногда возможно реализовать общение в игре «Аквариум»: двумя студентами разыгрывается ситуация «врач – больной», а остальные студенты группы отмечают недочеты. Причем может быть представлена одна клиническая ситуация, а поведение больных моделируется разное. Проблемы, возникшие в общении, и пути их решения затем обсуждаются в группе.

Поскольку навыки общения каждого студента зависят также от уровня развития группы, внутри которой осуществляется это обще-

ние, то внимание следует уделять как индивидуальным, так и групповым формам общения, которые способствуют развитию группы, в том числе ее коммуникативной культуры.

Педагогическое общение со студентами на занятии выстраивается с учетом их личностных особенностей (табл. 13, 14 по «Практические занятия» (Петросян) <http://www.studfiles.ru/preview/3846093/page:2/>).

Таблица 13

Стратегия и тактика общения со студентами – экстравертами и интровертами

Студент	Ориентация в жизни	Прием сотрудничества
Экстраверт	Позитив (наказания не боится)	Обещание поощрений и наград
Интроверт	Негатив (страх наказания или неудачи)	Сообщение студенту, что будет, если он не выполнит, не сделает, не справится

Таблица 14

Стратегия и тактика общения со студентами с разными типами темперамента

Тип темперамента студента	Главное условие успешного общения	Прием сотрудничества
Меланхолик - от природы способен к сложным теоретическим построениям и абстрактным умозаключениям; - хорошо анализирует самый сложный теоретический материал;	Эмоциональная поддержка	- Давать отдохнуть, если жалуется, что устал. - Использовать высокую эмоциональную чувствительность для регулирования отношений в малой группе. - Предоставить защиту в стрессовых ситуациях.

- отлично формулирует стратегические цели деятельности; - успешно разрабатывает стратегию и тактику для новых проектов, предвидя риски их осуществления и развития.		
Флегматик	Демонстрировать свое уважение: - не торопить; - не упрекать за медлительность; - публично подчеркивать важность, сложность выполняемой им работы	- Поручать сложную, длительную учебную работу, требующую хорошей памяти и развитого интеллекта (написать резюме, заключение, сделать обобщение). - Поддерживать мотивацию деятельности с помощью постоянных указаний на важность и престижность его работы. - Включать в команду для формулировки тактических целей и промежуточных результатов. - В учебе – выделять дополнительное время столько, сколько флегматику необходимо и достаточно.
Холерик	Демонстрировать холерику свое им восхищение: - давать похвалиться;	- Поручать кратковременные общественные акции, требующие ярких выступлений – презентации, например.

	- использовать его энергию в «мирных целях»	- Не наказывать отдельным наказанием за конфликты и скандалы. - Учитывать склонность к преувеличению и фантазиям. - Учебный материал для холерика необходимо разбивать на короткие, разнообразные и яркие отрезки.
Сангвиник	Признать в сангвинике равного себе: - не давать скучать, поручая разнообразную деятельность; - использовать его уравновешенность в стрессовых ситуациях	- Обучать технологиям управления. - Ориентировать в любой деятельности не только на процесс, но и на результат. - Напоминать о том, что у других людей есть чувства, которые он может задеть. - В учебе время от времени развлекать с помощью дидактических игр, интерактивных методов и т. п.

Причины, чаще всего препятствующие установлению оптимального педагогического общения между преподавателем и студентами, следующие:

- преподаватель не учитывает индивидуальные особенности студента, не понимает его и не стремится к этому;
- студент не понимает своего преподавателя и потому не воспринимает его как наставника;
- преподаватель высокомерен, задевает самолюбие студента, унижает его достоинство;
- студент сознательно и упорно не принимает требований преподавателя или всего коллектива;

- действия преподавателя не соответствуют причинам и мотивам поведения студента или сложившейся ситуации.

Важную роль в педагогическом общении играет **дистанция в общении**. Типичные ошибки начинающих преподавателей в общении:

1. Гипертрофированная (чрезмерная) дистанция (формализация взаимодействия педагога и учащегося).

2. Общение-дистанция в крайних проявлениях переходит в наиболее жесткую форму – «общение-устрашение» (чревато конфликтами).

3. Общение-заигрывание: педагоги кокетничают, ведут на занятии разговоры на личные темы, злоупотребляют поощрениями (угроза авторитету педагога).

Навыки коммуникации входят составным элементом практически во все профессиональные компетенции, поэтому при проектировании занятия, его проведении и последующем самоанализе приходится постоянно держать на контроле вопрос педагогического общения.

5.2. НОВЫЕ РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБЩЕНИИ

*Преподавание – это драйв и рост.
И. Сафонова*

Реализация в вузах России компетентностного подхода привела к изменению методики преподавания – смещению с односторонней активности преподавателя на самостоятельное учение студента, для чего потребовалось применение приемов и технологий работы, основанных на ответственности самих студентов. Поскольку профессионализм сориентирован не на «систему знаний», а на систему действий, то это отразилось и на функции преподавателя в общении. Преподаватель на практическом занятии все чаще выполняет функцию координатора, тьютора, модератора, фасилитатора, партнера.

Какой же смысл содержится в этих понятиях? Под термином **фасилитация** (от англ. *facilitate* – помогать) – принято понимать форму групповой работы с целью выработки решений любой образо-

вательной проблемы, в том числе повышенной сложности или повышенной важности либо разработки стратегии деятельности команды и др. Например, группа обсуждает кейс, в основу которого положена реальная история болезни. Тогда задача преподавателя-фасилитатора состоит не в традиционном обучении студентов, а в предоставлении им специальных технологий групповой работы для поиска решения и создания конечного продукта.

Фасилитатор сопровождает и руководит процессом взаимодействия, направляет деятельность студентов, контролирует выполнение участниками заданных технологией правил, то есть помогает группе. Термин «фасилитатор» обычно упоминают при тренинговых формах обучения, в связи с работой психологов и т. п. Фасилитатора рассматривают как человека, создающего позитивную комфортную среду для профессионального и личного развития членов группы. Полагают, что при фасилитирующем стиле обучения процесс учения становится для обучающегося значимым.

Представленный рис. 8 свидетельствует, что фасилитация независимо от вида способствует повышению продуктивности любой деятельности. Фасилитирующий стиль обучения (на основании данных исследований школьников) способствует формированию более позитивной самооценки и высокого уровня мышления, проявлению творческой активности, что ведет к большому прогрессу в обучении.



Рис. 8. Виды фасилитации

(по Зимняя И. А. Педагогическая психология. – Ростов на/Д., 1997. – С. 170)

Модерацию первоначально рассматривали в качестве инструмента, помогающего узнать точку зрения каждого, отобразить ее, и использовали для сбора общественного мнения в ситуации, когда стандартные опросы не помогали. Затем под модерированием стали понимать процесс осуществления контроля за поведением аудитории при интерактивном общении – будь то круглый стол, дебаты, дискуссия на практическом занятии в группе или при обсуждении доклада на конференции либо с использованием сетевого ресурса. Современное понимание **функции модератора** подразумевает **не только наблюдение за порядком, но собственно организацию общения.**

Преподаватель-модератор, организуя взаимодействие в образовательном процессе, с одной стороны, учитывает психологические особенности студентов, что позволяет привлечь студентов к активной дискуссии, а с другой стороны, предотвращает конфликт, переход спорщиков от темы обсуждения на личности. При ведении форума преподаватель-модератор обеспечивает комфортную среду общения, готов к спонтанной коммуникации и при возникновении сложной педагогической ситуации может быстро разобраться и найти корректный выход. Для интеграции деятельности педагога-модератора и студентов – участников интерактивного общения преподаватель на форуме может применять индивидуальный подход, обращаться к учащимся через личные сообщения. Отсутствие конфликтов при интерактивном общении учащихся свидетельствует о качественной работе преподавателя-модератора.

Что объединяет понятия «модерация» и «фасилитация»?

1) В обоих случаях речь идет об использовании технологий управления процессом обсуждения с целью помочь группе в принятии решения. Действия преподавателя ориентированы на мотивацию студентов, их максимальное вовлечение в интерактивное общение, признание группой ответственности за свои решения и их последствия, и представляют собой четко структурированное общение, при котором последовательно выстроенные этапы ведут к результату, достигнутому, осознанному и принятому каждым из участников.

2) Организатор процесса успешной групповой коммуникации (**фасилитатор или модератор**) остается нейтральным, **отвечает за процесс** (например, правила и т. д.) и **формат результата** (стратегия, либо план и т. д.), но не должен влиять на содержательный компонент. Смысл деятельности преподавателя заключается в том, что **содержание обеспечивает группа**.

Если практическое занятие проходит в форме тренинга, то преподаватель-тренер, в отличие от фасилитатора/модератора **отвечает и за процесс, и за содержание**, поскольку целью тренинга является выработка навыка, опыта применения полученных знаний на практике. Роли тренера могут меняться в зависимости от опыта группы. Когда у студентов небольшой опыт и уровень знаний, то тренер выступает в роли преподавателя, а если группа сильная, имеет высокий уровень знаний, то тренер может выполнять роль фасилитатора, который помогает обобщить знания и способствует выработке общего решения.

В современной педагогике термином **тьютор** (от англ. *tutor* – наставник, репетитор, опекун) обозначают координатора и преподавателя-консультанта, деятельность которого нацелена на создание комфортной образовательной среды, позволяющей обучаться в удобном для студента режиме, максимально самостоятельно формировать требуемые компетенции, в том числе и на занятиях. Собственная активная деятельность студентов, их практическая ориентация выстраивает систему знаний. Координирующая работа тьютора заключается в помощи: эффективного использования учебных материалов, практического опыта студента и других обучающихся; в выявлении проблемы, целеполагании (определение цели и задач деятельности) и поиске путей, планировании достижения цели, анализе полученных результатов. Организаторская роль тьютора приоритетна над собственно образовательной. Преподаватель-тьютор направляет студента, используя наводящие вопросы, советы, обзорную информацию. По сути действия тьютора стимулируют студента к инициативе в выборе методов самостоятельной работы, к изменению способов деятельности (замене или отказе от действий) в новой ситуации. Сам студент орга-

низует свою деятельность, а преподаватель-тьютор предстает советчиком при решении сложных проблем, консультантом, поддерживающим в процессе самостоятельной деятельности.

На практическом занятии и во внеаудиторной самостоятельной деятельности студентов преподаватель-тьютор осуществляет сопровождение: выслушивает каждого, помогает обнаруживать рациональное зерно в высказывании, обсуждает как проблему, так и стадии подготовки и выполнения СРС, не допускает огульную критику идей, навязывание своей исследовательской направленности или точки зрения, то есть обеспечивает свободную позитивную творческую атмосферу.

Тьюторское сопровождение образования рассматривают в качестве технологии, обеспечивающей условия выявления, реализации и осознания индивидуального потенциала студентов, а миссию педагога-тьютора видят как в оказании помощи обучающемуся в совершении выбора, так и в профилактике ограничения свободы данного выбора. При этом стиль общения преподавателя со студентами – сотрудничество, а позиция педагога – «рядом со студентом».

Какие отличительные от собственно преподавательской деятельности ориентиры и основания имеет деятельность тьютора? К таковым относят:

- поощрение студентов к использованию предметных знаний и умений, приобретенных в рамках неформального образования;
- предоставление возможности проб и исправления ошибок, осознание, признание их ценности;
- опора на выбор студента;
- наличие коммуникации и позитивного отношения студентов друг к другу в ситуации совместной деятельности;
- ориентацию на открытость личного образовательного пространства и деятельности студента, возможность его изменения и коррекции.

Педагог-тьютор выступает координатором и работает индивидуально со студентами. Если преподаватель осуществляет свою деятельность в виртуальном сообществе, то в роли координатора он решает ор-

ганизационные вопросы и отвечает за общее руководство, а в роли модератора обеспечивает порядок и соблюдение установленных правил.



Проверьте себя

- Какое общение принято называть педагогическим?
- Какая из трех сторон общения – информационная, перцептивная, интерактивная – вызывает наибольшие затруднения в педагогическом взаимодействии?
- Каковы условия успешности педагогического общения?
- Что представляет из себя концепция самоисполняющихся предсказаний?
- Дайте определение понятиям «фасилитатор», «модератор», «тьютор».
- В чём заключаются слагаемые педагогического мастерства в общении?



Вопросы для размышления

- ▶ Как вы полагаете, для эффекта Пигмалиона характерны только плюсы или возможны минусы? Приведите примеры.
- ▶ Поскольку студенты в группе имеют разные типы темперамента, как это можно учесть при формировании команд для работы в малых группах?
- ▶ Какие приёмы целесообразно применить в общении со студентами, привлекающими к себе внимание?
- ▶ Если на занятии студент рассказывает об имевшем место случае некорректного общения преподавателя со студентами или врача с пациентами, как лучше на это реагировать?

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

Выберите один или несколько правильных ответов



01. КОНЦЕПЦИЯ САМОИСПОЛНЯЮЩИХСЯ ПРОРОЧЕСТВ ПРЕДЛОЖЕНА

- 1) Робертом Розенталем
- 2) Ленорой Якобсон
- 3) Робертом Мертоном
- 4) Зигмундом Фрейдом

02. К ТЕХНИКАМ ВЫРАВНИВАНИЯ НАПРЯЖЕНИЯ ОТНОСЯТ ПРИЕМЫ

- 1) дать студенту возможность выговориться
- 2) вербализовать свое эмоциональное состояние
- 3) вербализовать эмоциональное состояние студента
- 4) активное слушание



03. ФОРМУ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С ЦЕЛЬЮ ВЫРАБОТКИ РЕШЕНИЙ ЛЮБОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОБЛЕМЫ НАЗЫВАЮТ

- 1) фасилитацией
- 2) тренингом
- 3) координацией
- 4) модерацией

04. ОРГАНИЗАТОР ПРОЦЕССА УСПЕШНОЙ ГРУППОВОЙ КОММУНИКАЦИИ (ФАСИЛИТАТОР ИЛИ МОДЕРАТОР) ОСТАЕТСЯ НЕЙТРАЛЬНЫМ, ОТВЕЧАЕТ ЗА

- 1) процесс
- 2) формат результата
- 3) стратегию
- 4) содержание

05. ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-МОДЕРАТОР

- 1) организует взаимодействие в образовательном процессе «Опорные карты»
- 2) предотвращает конфликты
- 3) обеспечивает комфортную среду общения
- 4) следит за порядком

06. СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ТЮТОРА СО СТУДЕНТАМИ

- 1) компромисс
- 2) сотрудничество
- 3) избегание

ГЛОССАРИЙ

Алгоритм – предписание, задающее на основе системы правил последовательность операций, точное выполнение которых позволяет решать задачи определенного класса.

Веб-квест – (англ. *webquest* – запутанное задание в Интернете) – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета.

Вербальное общение – словесное общение, в процессе которого в качестве знаковой системы используется речь.

Государственный образовательный стандарт – основной документ, определяющий образовательный уровень, который должен быть достигнут выпускником независимо от форм получения образования. В основном документе должны быть определены конечные результаты образования по учебному предмету.

Деонтология – совокупность нравственных норм профессионального поведения медицинских работников.

Дескрипторы – это описание того, что должен знать, понимать и/или уметь студент по завершении учебной программы.

Дидактика – теория обучения – научная дисциплина, объектом которой выступает процесс обучения, включающий в себя органично взаимосвязанные преподавание и учение, а предметом – закономерные связи и отношения, функционирующие в данном процессе, содержание образования, принципы, организационные формы, способы и средства реализации целей обучения.

Деятельность – динамическая система взаимодействия субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной деятельности. Любая деятельность, осуществляемая субъектом, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат.

Деятельность преподавателя включает в себя: отбор, систематизацию, структурирование, восприятие, осознание и овладение

учебной информацией и методами работы с нею учащихся и предъявление ее обучаемым в педагогической практике; организацию рациональной, эффективной, адекватной задачам обучения деятельности каждого обучаемого по овладению предлагаемой системой знаний и умений. Деятельность преподавателя предполагает также планирование и организацию им собственной работы. В таком контексте управление как педагогическое воздействие носит не столько корректирующий, сколько формирующий характер, и направлено на образование обучаемого, развитие у него различных структур умственной деятельности и на воспитание личности.

Задача – стимулируемая создавшейся ситуацией или преподавателем цель, достижение которой необходимо осуществить с учетом заданных или создавшихся условий. Задача включает в себя требования (цель), условия (известное) и искомое (неизвестное), содержащееся в вопросе. Между этими элементами существуют определенные связи и зависимости, за счет которых осуществляются поиск и определение неизвестных элементов через известные.

Задачи закрытого типа – тип тестовых заданий, предусматривающий различные варианты ответа на поставленный вопрос заданий.

Задачи открытого типа – тип тестовых заданий, предусматривающий свободные ответы испытуемых. По сути – задания без предлагаемых вариантов ответа.

Картирование знаний (*knowledge mapping*) – метод, предполагающий представление в наглядном структурированном виде основных характеристик компетенции (структура, уровни формирования, методы формирования и оценки). Данный метод, в том числе, применяется при разработке паспорта и программы формирования компетенции.

Карта компетенции – совокупность основных характеристик компетенции (структура, методы формирования и оценки), представленная в наглядном структурированном виде. В карте компетенции содержание учебного плана описано в терминах взаимосвязанных компетенций, а не в терминах фрагментированного или разъединенного знания, навыков и отношений.

Кейс – это события, реально произошедшие в той или иной сфере деятельности и описанные авторами для того, чтобы спровоцировать дискуссию в учебной аудитории, «сподвигнуть» обучающихся к обсуждению и анализу ситуации и принятию решения;

– это «моментальный снимок реальности», «фотография действительности». Кейс представляет собой не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию.

Клиническое (врачебное) мышление – 1) врачебное искусство, которое складывается из объема знаний, необходимых для понимания причин патофизиологических механизмов заболеваний, клинического опыта, интуиции, набора качеств, которые в совокупности составляют так называемое клиническое мышление;

2) специфическая умственная деятельность практического врача, направленная на наиболее эффективное использование теоретических научных знаний, практических навыков и личного опыта при решении профессиональных (диагностических, лечебных, прогностических и профилактических) задач для сохранения здоровья конкретного пациента (В. И. Петров).

Кластер (англ. *cluster* – пучок, гроздь) – объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определенными свойствами. В методике обучения кластер – это карта понятий, которая позволяет студентам свободно размышлять над какой-либо темой, дает возможность оценить свои знания и представления об изучаемом объекте, помогает развивать память. Кластер – это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему.

Коммуникация – акт общения, имеющий целью обмен информацией.

Компетенция (во всех ФГОС СПО и ВПО) – это способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области.

Компетентностный подход – подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных профессиональных ситуациях.

Критическое мышление (англ. *critical thinking*) – система суждений, которая используется для анализа вещей и событий с формулированием обоснованных выводов и позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам.

Метод обучения – это система последовательных взаимосвязанных действий преподавателя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования. Метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения. Каждый метод обучения призван отразить специфику проявления в нем этих признаков, а совокупность методов должна обеспечить достижение всех целей воспитывающего обучения.

Лабораторное занятие – форма организации обучения, когда студенты по заданию и под руководством преподавателя выполняют одну или несколько лабораторных работ.

Мотивация – совокупность устойчивых мотивов, побуждений, определяющих задачи, содержание и характер деятельности.

Навык – способ выполнения действий и операций, ставший в результате многократных упражнений автоматизированным.

Образовательные технологии – систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования (ЮНЕСКО, 1986).

Педагогическое общение – многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности.

Педагогический тренинг – метод групповой учебной деятельности учащихся, при котором в результате многочисленных, особым образом организованных упражнений по воссозданию, проживанию и анализу проблемных учебных ситуаций у его участников не только формируются умения и навыки, но и создаются условия для личностного роста в целом (С. А. Куликова).

Практикум – особый вид учебных занятий, имеющих целью практическое усвоение основных положений какого-нибудь предмета, преимущественно в высшем учебном заведении.

Практическое занятие – целенаправленная форма организации педагогического процесса, направленная на углубление научно-теоретических знаний и овладение определенными методами работы, в процессе которых вырабатываются умения и навыки выполнения тех или иных учебных действий в данной сфере науки.

Преподавание – педагогическое управление учебно-познавательной деятельностью обучаемых; один из компонентов процесса обучения. Преподавание реализуется как непосредственно педагогом, так и в опосредованной форме, и предполагает встречно-направленный процесс учения.

Принципы обучения – это основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его целями и закономерностями.

Проблемное обучение – обучение, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельности, поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки. Проблемное обучение направлено на формирование познавательной самостоятельности учащихся, развитие их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательных способностей.

Проблемная ситуация (от греч. *problema* – задача, задание и лат. *situation* – положение) – такой способ изложения учебного материала, при котором *субъект учения* вынуждается самостоятельно до-

полнить изученное или сделать из него вывод, используя уже имеющиеся у него знания, умения, навыки. Осознание противоречия в процессе деятельности (например, невозможность выполнить теоретическое или практическое задание с помощью ранее усвоенных знаний) приводит к появлению потребности в новых знаниях, в том неизвестном, которое позволило бы разрешить возникшее противоречие.

Рефлексия – внутренняя деятельность человека, ориентированная на самопознание, осмысление своих действий и состояний. Понятие заимствовано из философии, которая определяет рефлексию как принцип мышления, направляющий человека на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; деятельность самопознания, раскрывающую внутреннее строение и специфику духовного мира человека.

Семинар – форма обучения практического характера, которая направлена на углубленную проработку теоретического материала; групповые практические занятия под руководством преподавателя в высшем учебном заведении.

Ситуационная задача – это вид учебного задания, имитирующий ситуации, которые могут возникнуть в реальной действительности (при проведении диагностических и лечебных процедур, выполнении лабораторных работ и экспериментов).

Стимулировать – побуждать к действию, давать толчок; активизировать деятельность.

Творческая задача – задача, способ решения которой объективно неизвестен.

Технология обучения – выстроенная на основе законосообразности логическая последовательность операций, отражающая путь гарантированного достижения дидактической цели.

Тьютор (англ. *tutor* – наставник) – это педагог, который работает с принципом индивидуализации и сопровождает построение учащимся своей индивидуальной образовательной программы (Ковалева Т. М., д. п. н., профессор МПГУ, президент тьюторской ассоциации в России).

Умение – освоенный человеком путем упражнений способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Умение позволяет выполнять действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях.

Фасилитатор – человек, занимающийся организацией и ведением групповых форм работы с целью повышения их эффективности.

Целеполагание – постановка цели субъектом деятельности.

Эмпатия (от греч. *empathia* – сопереживание) – постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживание другого человека.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Артюхина А. И. Игровые технологии в фармацевтическом образовании [Текст] : учеб. пособие для обучающихся по основным программам высш. образования – программам подготовки науч.-пед. кадров в аспирантуре по направлению подготовки «Фармация» / А. И. Артюхина, Л. М. Ганичева, В. И. Чумаков ; ВолгГМУ Минздрава РФ. – Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2015. – 149, [3] с. – (Школа педагогического мастерства).

2. Артюхина, А. И. Интерактивные методы обучения в медицинском вузе [Текст] : учеб. пособие для доп. проф. образования преподавателей, участвующих в обеспечении образоват. программ группы Здоровоохранение / А. И. Артюхина, В. И. Чумаков ; ВолгГМУ Минздрава РФ ; худож.-ил. М. Ю. Будников. – Волгоград : Изд-во ВолгГМУ, 2012. – 210, [2] с. : ил.

3. Гин А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителей. – Луганск: Янтарь: Учебная книга, 2003. – 88 с.

4. Коломиец О. М. Самоорганизация преподавателем педагогической деятельности. – М. : Изд-во «Граница», 2011. – 222 с.

5. Краюшкина Н. П. Методика проведения клинического разбора. – Томск, 2010. – Адрес доступа: <http://poisk-ru.ru/s3503t2.html>

6. Компетентностно-ориентированное обучение в медицинском вузе: учебно-методическое пособие / А. И. Артюхина Н. А. Гетман, М. Г. Голубчикова, Е. В. Лопанова, Т. Б. Рабочих, Н. Н. Рыбакова; под ред. Е. В. Лопановой. – М: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 256 с. http://edu.omsk-osma.ru/uploads/pedo/ser_2.pdf

7. Садкина В. И. 101 педагогическая идея. Как создать урок. – Изд. 2-е- Ростов на/Д.: Феникс, 2015. – 87 с. (Золотая педагогическая коллекция).

8. Современные образовательные технологии [Текст] : учеб. пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, школьных педагогов и вуз. преподавателей / Н. В. Бордовская [и др.] ; под

ред. Н. В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – М. : КноРус, 2013. – 432 с. : ил. http://www.knorusmedia.ru/db_files/pdf/5105.pdf

9. Фролова Е. В. Клинический разбор в подготовке врача общей практики. Адрес доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/klinicheskiy-razbor-v-podgotovke-vracha-obschey-praktiki>

ОТВЕТЫ НА ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

*Поистине серьезное стремление
к какой-либо цели – половина успеха
в ее достижении.
Вильгельм Гумбольдт*

Гла- ва	№ воп- роса	Ответ	Гла- ва	№ воп- роса	Ответ	Глава	№ воп- роса	Ответ
1	01	2	3	01	1	4	03	1, 4
1	02	3	3	02	1, 4, 5	4	04	2, 4
1	03	1, 2, 3	3	03	1	4	05	1, 2
1	04	1-В, С 2-А, D	3	04	1	5	01	3
2	01	1, 4	3	05	4	5	02	1, 2, 3, 4
2	02	1, 2, 3				5	03	1
2	03	1, 3				5	04	1, 2, 3
2	04	3, 4	4	01	1, 2	5	05	1, 2, 3, 4
2	05	1	4	02	3	5	06	2

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

ДПП	– дополнительные профессиональные программы
ТСО	– технические средства обучения
ТРИЗ	– технология решения изобретательских задач
ФГОС ВО	– Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования
УМКД	– учебно-методический комплекс дисциплины

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Таблица

Формирование готовности преподавателей к инклюзивному обучению студентов согласно уровням инклюзии

Уровень инклюзии	Проявления инклюзии	Преподавателю необходимо
Макроуровень (государственный уровень)	Государственное регулирование инклюзивного образования, поддержка общества инвалидов, общества слепых, общества глухих	Знать нормативно-правовую основу инклюзивного образования
Мидиуровень (региональный)	Региональные нормативные акты, создание безбарьерной среды в регионе	Знать региональные акты и практику инклюзии в регионе. Уметь привлекать студентов к волонтерской работе, осуществлению социальных проектов в сфере инклюзии
Миниуровень (университетский)	Локальные нормативные акты (положения об учебно-методической комиссии инклюзивного обучения, о центре коллективного пользования по междисциплинарной подготовке, о центре	Знать университетские нормативные акты и практику действия центров и структур сопровождения инклюзивного обучения.

	социально-бытовой адаптации, о центре физической адаптации, о порядке организации образовательного процесса инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, документы, определяющие правила и условия приема таких лиц в вуз и т. д.); создание инклюзивной образовательной среды вуза, создание альтернативной версии официального сайта вуза в сети Интернет для слабовидящих т. д.	Уметь при составлении образовательных программ, учебных планов учитывать особые потребности лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья; разрабатывать научно-методическое обеспечение учебного процесса и психолого-педагогическое сопровождение таких лиц
Микроуровень (занятие)	Организация учебного процесса согласно требованиям ФГОС ВО и психофизиологическим особенностям и особым потребностям обучающихся, создание учебного коллектива группы и психологически комфортной среды инклюзии.	Знать потребности и особенности лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья Уметь создавать среду профессионального развития студентов, адаптируя современные образовательные приемы, методы и технологии к условиям инклюзии

Семинар на основе телекоммуникационных технологий (ст. лаб. каф. фармакологии Л. Р. Яналиева)

Педагогические технологии в значительной степени определяют успех педагогического процесса в целом. Поэтому как и всякое значимое нововведение, новая педагогическая технология должна пройти испытания, призванные показать, что ее результативность, по крайней мере, не хуже, чем результативность «старых» классических методов, и определить возможные особенности и ограничения применения новой методики. Повысить активность студентов при работе во внеаудиторное время, а также эффективнее организовать самостоятельную работу, которая в данной работе будет осуществлена через **электронную образовательную среду**. В данном случае используется система управления обучением, так называемая **Learning Management System**, которая позволяет эффективнее взаимодействовать преподавателю со студентами. Использование данной системы управления обучением способствует не только повышению эффективности обучения студентов, но и знакомит преподавателей с информационными технологиями.

Существует большое количество инструментов электронной образовательной среды, которые классифицируются следующим образом:

1. Информационные инструменты, где материалом для самостоятельного изучения может стать абсолютно любой файл.
2. Контролирующие инструменты. Те ресурсы, где студенты могут выполнять задания, например, Google-формы
3. Коммуникационные инструменты. Это некое пространство, на котором осуществляется общение преподавателя со студентами, где можно задавать вопросы и получать на них ответы в режиме *online*.

Основное назначение инновации – оказание помощи обучающимся, в усвоении ключевых методов работы, понятий и определений.

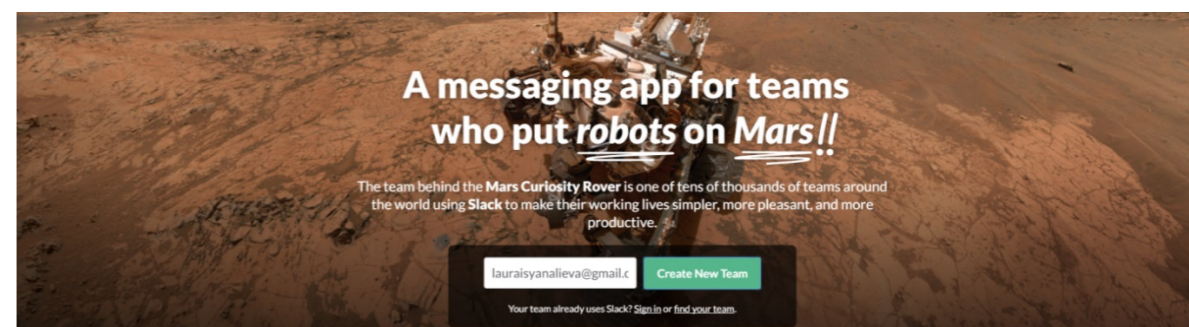
В эксперименте участвовали две группы студентов третьего курса медико-биологического факультета, в каждой группе было по 12 человек. Возраст группы ~ 20 лет.

Суть эксперимента, проведенного слушателями курсов ПК в 2016 году:

Одна из групп (именуемая далее группа МБ-305) проходила курс лекционного материала перед проведением практического занятия, вторая же группа (именуемая далее группа МБ-301), ровно наоборот, проходила лекционные занятия после практического. В курсе лекционного материала был представлен пакет программного обеспечения, используемый для практических занятий. Было предложено для группы МБ-305 знакомство с программами через лекции, а также через методические указания к их применению соответственно. Для группы МБ-301 была реализована инновация, которая заключалась в следующем:

Для группы МБ-301 на практическом занятии проводился подробный алгоритм работы в той или иной программе, а также предложены показательные примеры для усвоения практических навыков, также работа велась в режиме *online*, которая была обусловлена сетевым подключением и общим чатом группы, схема создания которого представлена далее.

Шаг 1. Регистрация на сайте <https://slack.com/> [28]



Шаг 2. Выбор названия группы



What's your school group called?

Group name

We'll use this to name your Slack team, which you can always change later.

[Continue to Team Domain →](#)

Шаг 3. Приглашение в группу студентов.



Send Invitations

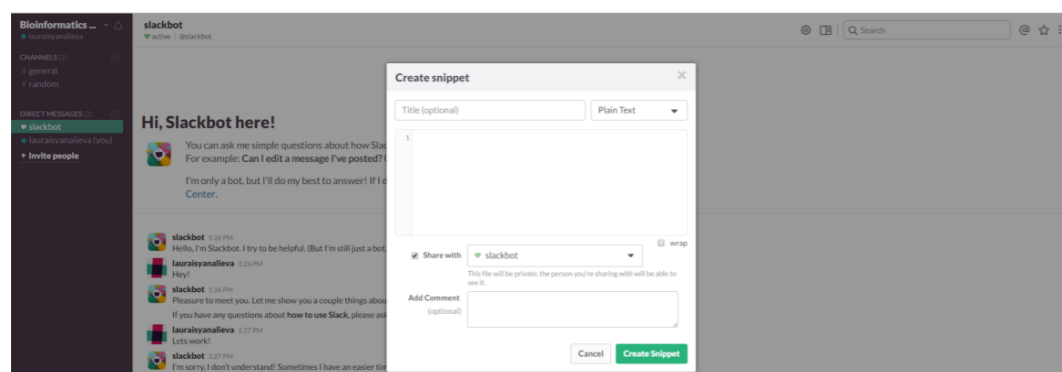
Your Slack team is ready to go. Know a few friends or coworkers who'd like to explore Slack with you?

Email address [+ Add another invitation](#)

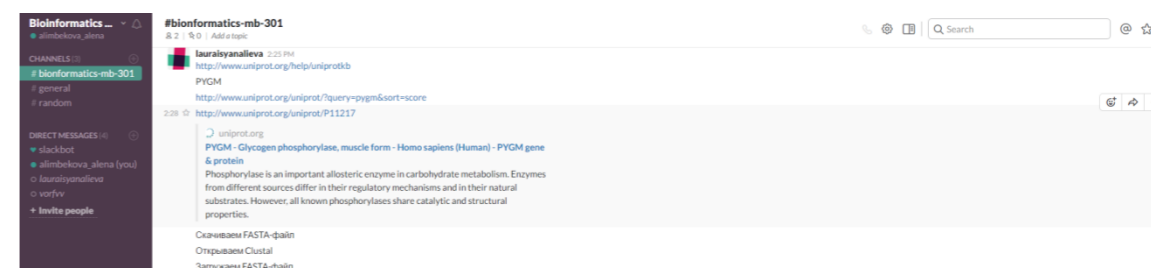
[Skip For Now](#) [Send Invitations](#)

Для каждого занятия необходим соответствующий материал. После входа в диалог можно было задать название практического занятия, отправить ссылку на сайт, с которым работаем, также загрузить файлы для скачивания.

Шаг 4. Загрузка файла в виде Snippet (отрывка), который можно без скачивания копировать. Преимущество создания таких отрывков в том, что первоначальный вид вносимого текста практически не меняется, текст не сжимается и не форматируется.



Шаг 5. Общение в виде диалогов.



Удобство форума заключается в своевременном обсуждении проблем, связанных с выполнением домашней работы. Чат также может быть использован для загрузки файлов, для проверки преподавателем, в таком случае студентам можно оценить работу друг друга.

Помимо этого студенты, пройдя определенный материал, для выполнения домашнего задания могут активно пользоваться чатом для того, чтобы воссоздать алгоритм работы, которая была ими проведена.

Данная технология была экспериментально апробирована на кафедре фармакологии. По итогам эксперимента выяснилось, что группа МБ-301, эффективнее справлялась с самостоятельными заданиями в сравнении с группой МБ-305.

Основное назначение инновации – оказание помощи обучающимся в усвоении ключевых методов работы, понятий и определений.

Самостоятельная работа студентов состояла из 4 основных блоков:

1. Использование Интернет-ресурсов, а именно базы данных белковых последовательностей UniProt KB. В этом блоке студентам необходимо было найти белковую последовательность своего белка-мишени в формате FASTA для человека и других организмов, представленных в базе.

2. Углубленное изучение UniProt KB, изучение структуры базы Поиск и скачивание 3D-моделей.

3. Третий блок работы был связан с освоением основных понятий попарного и множественного выравниваний. Помимо теоретических знаний данный этап предоставил студентам приобрести навыки работы в программе Clustal, а также самим освоить метод попарного выравнивания.

4. Знакомство с Интернет-сервисом BLAST, который выполняет как множественные выравнивания, так и попарные, анализ работы сервиса, оценка результатов работы.

Таким образом, самостоятельная работа представлена четырьмя равноценными частями, что иллюстрирует рисунок.

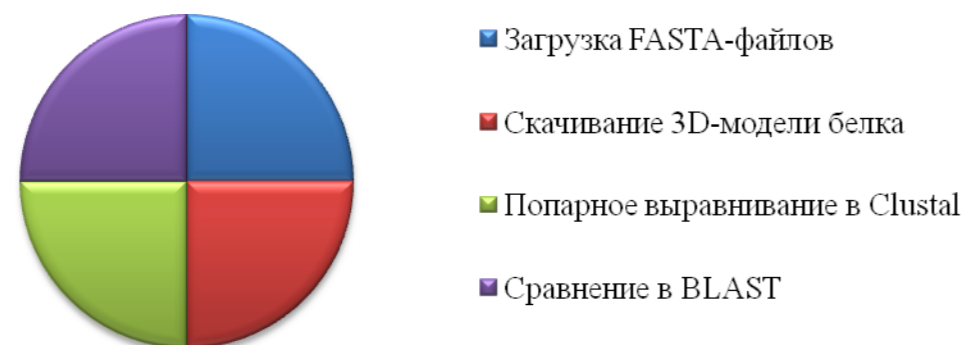


Рисунок. Состав самостоятельной работы студентов

**ПРИМЕР ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ
ПО ОФТАЛЬМОЛОГИИ
ДЛЯ СТУДЕНТОВ 4 КУРСА ЛЕЧЕБНОГО ФАКУЛЬТЕТА**
(клинические ординаторы кафедры офтальмологии А. В. Гнатюк, Д. М. Гнатюк)

Тема: Повреждения глаза и его придаточного аппарата у взрослых и детей.

Цель: знать основы диагностики, лечения и уметь оказать неотложную помощь при механических, термических, химических и лучевых повреждениях органа зрения.

Студенты должны:

- распознавать характер повреждения органа зрения и его придаточного аппарата на основании анамнеза, клинических данных, результатов обследования;
- обосновывать диагноз у курируемого больного;
- проводить дифференциальную диагностику с другими заболеваниями;
- оказывать первую помощь при травме;
- назначать лечение больным, определить тактику их дальнейшего ведения;
- определить прогноз заболевания.

Практические навыки. Студенты должны уметь:

1. Промывать конъюнктивальную полость.
2. Оказывать первую врачебную помощь при проникающих ранениях глаза.
3. Оказывать первую врачебную помощь при ожогах.
4. Накладывать асептические монокулярные и бинокулярные повязки.

Вопросы

1. Травма: определение, общие понятия (травматизм, его виды; механизм травмы; характер травмы).
2. Классификация повреждения органа зрения и его придаточного аппарата.
3. Клиника, диагностика, лечение повреждений орбиты. Прогноз.
4. Травмы век: клиническая картина, методы диагностики, лечебная тактика.
5. Контузия глазного яблока: определение, клиническая картина в соответствии со степенью тяжести, диагностика, лечение. Осложнения, прогноз. Первая помощь при тупых травмах органа зрения.
6. Ранения глазного яблока: определение, клиника, диагностика, лечение, алгоритм оказания первой помощи при проникающих и непроникающих ранениях глазного яблока.
7. Внутриглазные инородные тела: методы локализации, тактика.
8. Осложнения ранений глазного яблока: внутриглазная раневая инфекция (иридоциклит, эндофтальмит, паннофтальмит), симпатическое воспаление, металлозы, травматическая отслойка сетчатки.
9. Ожоги глаз: классификация, клиника, степени тяжести, диагностика, лечение. Первая помощь.

План проведения занятия

1. Проверка подготовки к занятию (15 минут).
 2. Разбор основных терминов, клиники, диагностики и лечения травм глаза в формате игры-викторины (1 час).
 3. Разбор и обсуждение проблемных ситуаций, встречающихся в клинической практике (30 мин).
 4. Закрепление полученных знаний при работе с пациентом, данными истории болезни и листом назначений, рентгенограммами. Просмотр учебного видеофильма. Работа с упрощенными схемами и таблицами (1 час 15 мин).
 5. Решение ситуационных задач (30 мин).
- ИТОГО: 3,5 часа.

Вопросы для проведения вводного контроля

1. Абсолютные и относительные признаки проникающего ранения глазного яблока
2. Первая помощь при химическом ожоге глаза.

Методические указания

При разборе больных с травмой органа зрения большое внимание уделяется вопросам профилактики глазного травматизма, а также проведению качественной диагностики и оказанию помощи при случившемся факте травмы.

1) Игровая технология

Студентам предлагается игра, созданная на основе известной телевизионной викторины «Своя игра». Участники делятся на 3 равные команды. Им предлагаются вопросы, разделенные на 5 категорий по 5 уровням сложности в каждой. Вопросы оформлены в виде таблицы. Каждый новый ход участвует новая тройка игроков. Игрок выбирает категорию и сложность вопроса. После озвучивания вопроса он должен дать ответ в течение 5 секунд. В случае верного ответа право хода сохраняется за этой же командой. В противном случае ход отдается участнику другой команды, который первым поднял руку (или подал другой сигнал). Побеждает команда, набравшая максимальное количество баллов.

Категория вопроса	Стоимость вопроса				
	1	2	3	4	5
Контузия					
Ранения					
Инородные тела					
Ожоги					
Осложнения травмы					

2) Проблемное обучение

Студентам предлагаются вопросы, связанные с затруднительными и спорными моментами, встречающимися при обследовании и лечении больных с травмой органа зрения. На основании пройденного ранее материала, а также знаний, полученных при изучении смежных дисциплин, учащимся следует путем установления причинно-следственных связей выдвинуть гипотезу, доказать свою точку зрения, сделать выводы.

1. Пациент через месяц после контузии глазного яблока средней степени тяжести жалуется на периодические боли в глазу, сопровождаемые снижением остроты зрения, покраснением глаза, головной болью на стороне пораженного глаза.

С чем может быть связана подобная симптоматика? (Вторичная глаукома: студент должен использовать знания, полученные при изучении тем: анатомия и физиология глазного яблока, глаукома, катаракта, травма органа зрения).

2. Пациент с термическим ожогом глаза тяжелой степени. Следует ли назначать препараты на мазевой основе? Аргументируйте все «за» и «против» (Используются знания из общей хирургии, травматологии, фармакологии).

3. У пациента после проникающего ранения правого глаза (внутриглазное инородное тело) возникла симпатическая офтальмия на левом глазу. $VOD=0,5$ н/к; $VOS=0,4$ н/к. Какова ваша тактика?

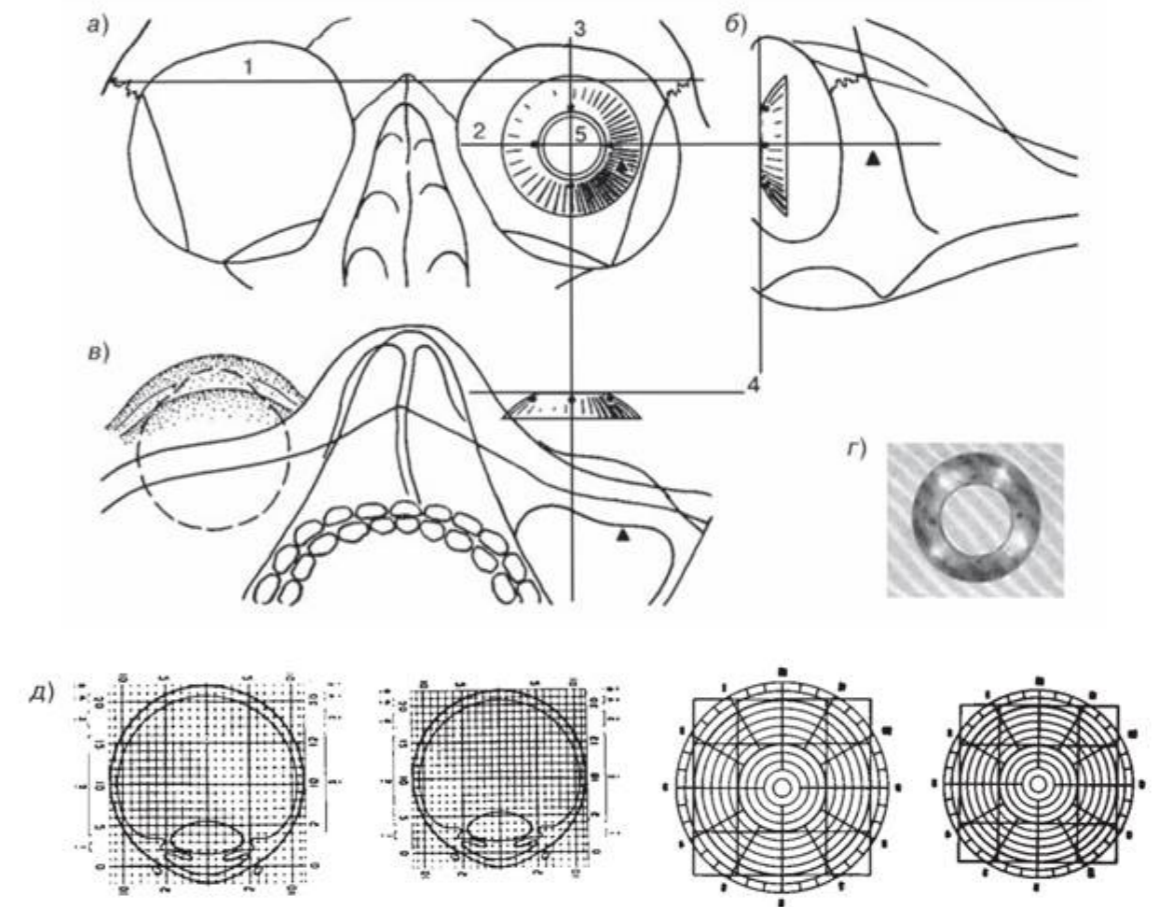
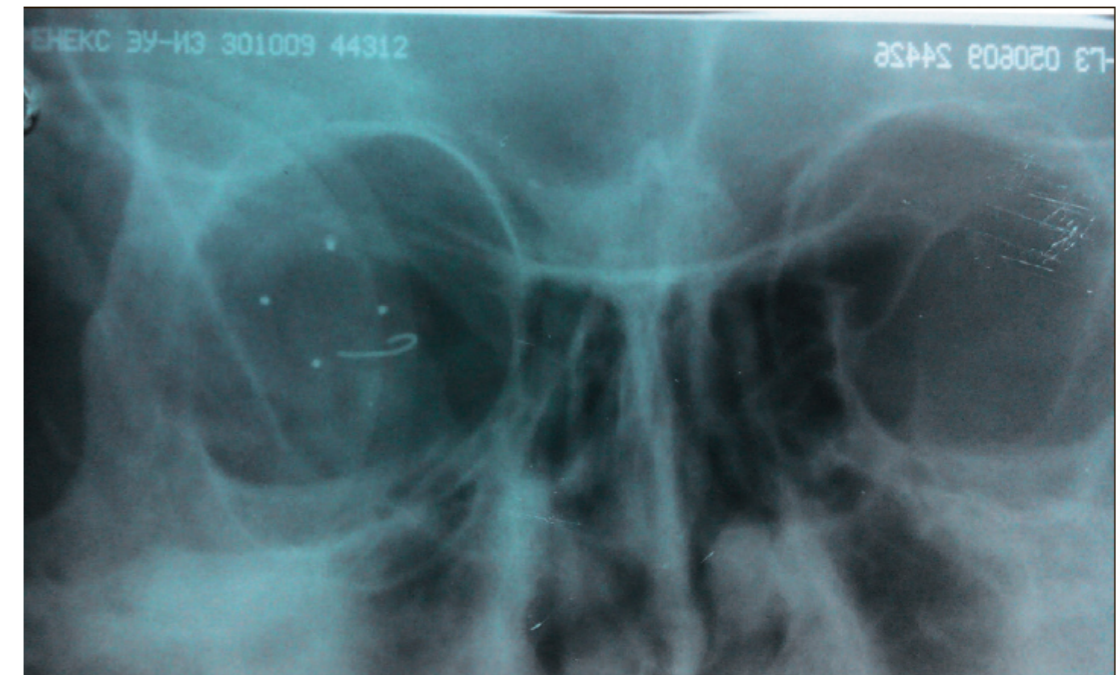
(Студентам нужно решить проблему: оставить или энуклеировать видящий правый глаз, который является причиной воспаления на левом глазу).

3) Визуализация

- Демонстрация пациента с травмой органа зрения (сбор жалоб, анамнеза, объективных данных).

- После предварительного опроса по методам визуализации внутриглазного инородного тела студентам предлагается набор рентгенограмм орбиты, снятых в двух проекциях с использованием протек-

за Комберга–Балтина. При помощи схемы Поляка каждый учащийся должен определить меридиан и глубину залегания инородного тела, а также предложить возможный метод его извлечения.



- Демонстрация видеофильма: «Ушивание колотой раны роговицы», «Ревизия и ушивание субконъюнктивального разрыва склеры при контузии глазного яблока».

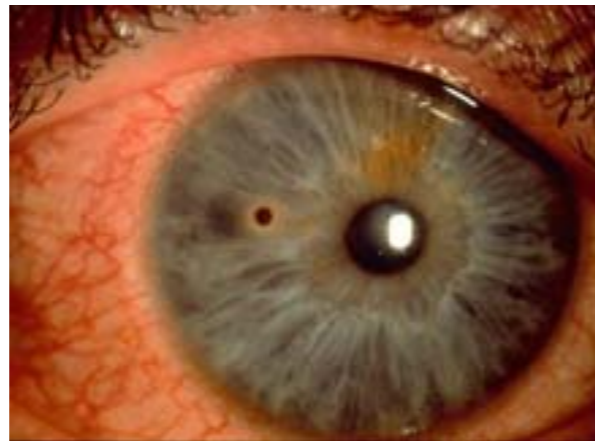
- Работа с упрощенными схемами и таблицами:

- схема оказания первой помощи при химических ожогах глаза;
- схема: «Классификация тяжести ожогового повреждения глаз».

4) Решение ситуационных задач

ЗАДАЧА № 1

В приемное отделение доставлен больной с жалобами на «режущие» боли правого глаза. При расспросе больного узнаете, что около 6 часов назад во время работы с «болгаркой» ему в правый глаз попала металлическая стружка. При осмотре правого глаза: умеренная инъекция конъюнктивы глазного яблока, на роговице в меридиане 9 часов в 5 мм от лимба визуализируется инородное тело темно-коричневого цвета, окруженное небольшим отеком тканей роговицы.

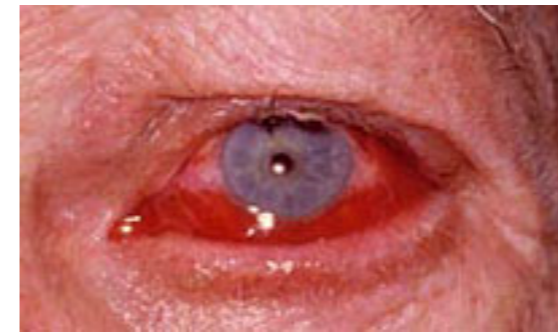


Вопросы:

- 1) Ваш предварительный диагноз?
- 2) Какова первая помощь и дальнейшая тактика в отношении данного пациента?
- 3) Какие методы обследования помогут вам определить глубину залегания инородного тела и исключить проникающий характер ранения?

ЗАДАЧА № 2

К вам доставили пациента 45 лет, который во время автомобильной катастрофы ударился областью правой глазницы о рукоятку руч-



ного тормоза. Пациент предъявляет жалобы на головную боль, головокружение, снижение остроты зрения правого глаза, ощущение перед ним «темной занавески» сверху, с носовой стороны. При осмотре правого глаза вы видите обширное кровоизлияние под конъюнктиву, окружающее роговицу в нижних квадрантах переднего отрезка глаза, с глазного дна рефлекс ослаблен, при пальпации травмированное правое глазное яблоко значительно мягче левого.

Вопросы:

- 1) Какой диагноз вы предположите?
- 2) Повреждение каких структур глазного яблока следует исключить при данной клинической картине?
- 3) Какие методы диагностики помогут определить характер полученных повреждений?
- 4) Объем первой помощи пациентке?

ЗАДАЧА № 3

В приемный покой больницы доставили девочку 9 лет со свежими ожогами глаз и лица пламенем вспыхнувшего бензина. Ресницы и брови обгорели, кожа лица гиперемирована, с отдельными пузырями и некротическими участками на щеках и веках. Вам нужно осмотреть глазные яблоки, чтобы определить тяжесть поражения.



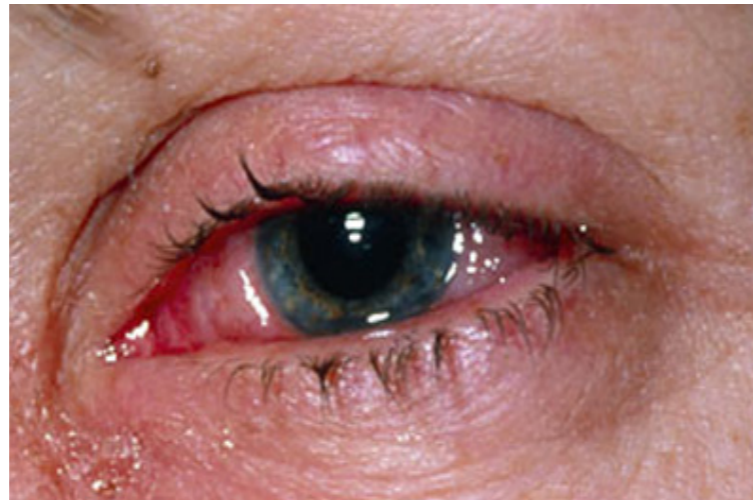
Вопросы:

- 1) Какие инструменты и медикаменты понадобятся вам для проведения осмотра и оценки тяжести поражения глаз?
- 2) Предварительный диагноз?

3) Какой объем медицинской помощи необходимо оказать пациентке в данной ситуации?

ЗАДАЧА № 4

К вам, дежурному врачу, обратилась женщина 76 лет с жалобой на резкую боль в левом глазу. Вместо глазных капель, содержащих витамины, случайно закапала «какую-то жидкость» из похожего флакона. С момента закапывания до обращения к вам прошло 30 минут. При осмотре выявлены: блефароспазм, слезотечение, выраженная гиперемия конъюнктивы глазного яблока; роговица выглядит шероховатой по всей ее площади. Реакция зрачков на свет живая, с глазного дна розовый рефлекс слегка ослаблен из-за изменений роговицы.

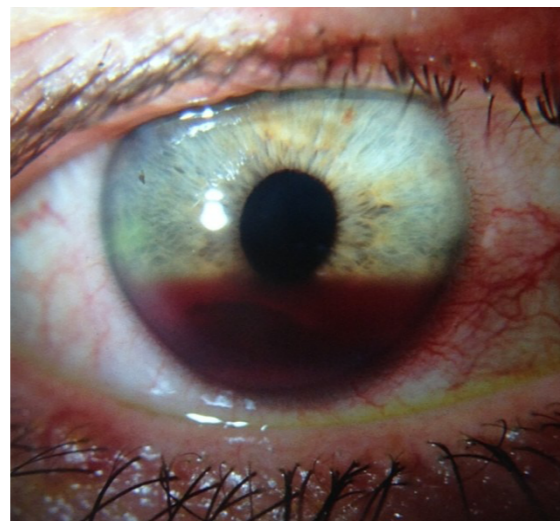


Вопросы:

- 1) Какой диагноз вы поставите в данной ситуации?
- 2) Какие дополнительные методы исследования необходимо провести для уточнения тяжести состояния?
- 3) Какова будет первая помощь пациентке и дальнейшая тактика ее ведения?

ЗАДАЧА № 5

В травматологическое отделение N-й больницы скорой помощью доставлен подросток четырнадцати лет с закрытой травмой головного мозга (легкая степень). Из анамнеза выяснилось, что во время катания на лыжах произошел ушиб головы при па-



дении на палку, конец которой попал в область правой брови. Кроме общих симптомов отмечается выраженная геморрагия в ткань верхнего века и небольшая ранка на коже лба. При осмотре поврежденного правого глаза вам, прежде всего, бросилось в глаза кровоизлияние в переднюю камеру – гифема, занимающая половину просвета. Следов разрыва капсулы глазного яблока не видно, но наощупь оно представляется мягким.

Вопросы:

- 1) О повреждении каких внутриглазных тканей можно думать здесь в первую очередь?
- 2) Каков ваш предварительный диагноз?
- 3) Первая помощь, которую следует оказать пациенту?

Демонстрационный материал

1. Плакат «Разрез глазного яблока».
2. Схема «Рентген-локализации инородных тел».
3. Протез Комберга–Балтина, рентгенограммы.
4. Учебные фильмы «Ушивание колотой раны роговицы», «Ревизия и ушивание субконъюнктивального разрыва склеры при контузии глазного яблока».
5. Бинты, наглазники.
6. Больные с травмой органа зрения.

Для заметок

Для заметок

Учебное издание

Артюхина Александра Ивановна

Чумаков Вячеслав Игоревич

**ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ
В ВЫСШЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЕ**

Редактирование и компьютерная верстка *Н. Г. Калачёвой*

Дизайн обложки *Е. А. Могужиной*

Директор Издательства ВолгГМУ *Л. К. Кожевников*

Сан.-эпид. заключение № 34.12.01.543. П.000006.07 от 11.01.2007.

Подписано в печать 22.09.2017 г. Формат 60x84/16.

Усл.-печ. л. 13,49. Уч.-изд. л. 12,11.

Тираж 100 экз. Заказ №

Волгоградский государственный медицинский университет

400131 Волгоград, пл. Павших борцов, 1.

Издательство ВолгГМУ

400006 Волгоград, ул. Дзержинского, 45.