

Н.Д. Ахмедова

**УЧЕБНИК**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
ТЕХНОЛОГИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
МАСТЕРСТВО**



АНДИЖАН – 2022

Н.Д. Ахмедова

916810901

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ  
И  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО  
ДАРСЛИК**

Андижон -2022



## O'QUV ADABIYOTINING NASHR RUXSATNOMASI

O'zbekiston Respublikasi Oliy va o'rta maxsus  
ta'lim vazirligining 2022 yil "19" iyul dagi  
"233" -sonli buyrug'iga asosan

*H. D. Axmedova*

(muallifning familiyasi, ismi-sharifi)

*SA510101-Akusherlik va ginekologiya, SA510103-*

*Terapiya, SA510103-Kardiologiya*

(ta'lim yo'nalishi (mutaxassisligi))

ning

talabalari (o'quvchilari) uchun tavsiya etilgan

*Педагогические технологии и педагогическое мастерство*

(o'quv adabiyotining nomi va turi: darslik, o'quv qo'llanma)

*nomli darsligi*

ga

O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasi tomonidan  
litsenziya berilgan nashriyotlarda nashr etishga ruxsat  
berildi.



Vazir

A. Toshkulov

(imzo)

Ro'yxatga olish raqami

233-0250



**МИНИСТЕРСТВО СРЕДНЕСПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН  
МИНИСТЕРСТВО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ  
УЗБЕКИСТАН  
АНДИЖАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ  
ИНСТИТУТ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ  
И  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО**

**Составитель:**

Нигора Ахмедова, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам,  
заведующий кафедрой «Узбекского языка и литературы» Андиджанского  
государственного медицинского института

**Рецензенты:**

Уразова М. Б. Профессор кафедры дистанционного образования ТГПУ им.  
Низами

Кадырова М.Р PhD доц., проректор по научной работе и инновациям  
ФМИОЗ.

«Педагогические технологии и педагогическое мастерство» учебник,  
Область образования «Здравоохранение» 510000  
направление образования «Магистратура» Акушерство и гинекология  
5A510101, Терапия 5A510103, Кардиология 5A510105  
Ташкент, 2022. “ ”, 317 с.

ADTI  
AXB.-RESURS MARKAZI

№ 1039

## ВВЕДЕНИЕ

Роль педагогических технологий и педагогического мастерства в педагогической деятельности по клиническим специальностям является актуальной проблемой настоящего этапа развития системы профессиональной подготовки современного Узбекистана.

Во исполнение постановления Президента Республики Узбекистан от 11 июля 2019 года № ПП-4391 «О мерах по внедрению новых принципов управления в систему высшего и среднего специального образования» в высших медицинских учебных заведениях активнее проводится реорганизация процесса обучения в вузе. Обучение настоящих профессионалов – дело рук и труда специалистов, знающих пути и формы организации учебного процесса с использованием инновационных педагогических технологий и методов активизации учебно - познавательной деятельности для достижения качественных результатов.

Эффективность педагогической деятельности преподавателя медицинского ВУЗа зависит не столько от знаний и навыков, сколько от способности использовать педагогическую информацию различными способами и в быстром темпе.

Преподаватель медицинского ВУЗа как ученый, педагог, специалист в определенной области знания в ходе учебно-воспитательной работы, предварительной практики демонстрирует свое творческое отношение к профессиональной деятельности.

Понимание творческой природы педагогической деятельности создает у преподавателя установку на создание и внедрение в педагогический процесс творческого отношения к профессиональной деятельности.

Потребность в инновационной направленности педагогической деятельности преподавателя ВУЗа в современных условиях развития образования и культуры вызвана двумя основными факторами:

- необходимостью обновления системы образования, методологии и технологии организации учебного процесса в медицинском ВУЗе;
- изменением отношения преподавателей медицинских ВУЗов к факту освоения и применения педагогических навыков.

Владение педагогическими технологиями и педагогическим мастерством предполагает управление дидактическим процессом, включающим в себя организацию деятельности обучаемого и контроль этой деятельности. Эти процессы непрерывно взаимодействуют и изменяют дальнейшую организацию деятельности в интересах достижения целей, определённых на основе образовательных стандартов и направленных на развитие личности. Мастерство педагога на занятии зависит от того, как он подготовлен. В учебнике раскрываются теоретические и практические основы педагогических технологий и педагогического мастерства в медицинском вузе. Учебник поможет понять цель и конкретные педагогические задачи, которые необходимо решить в процессе организации и проведения занятий по клиническим дисциплинам.

## ГЛАВА 1. НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

### Тема № 1. Инновационные образовательные технологии в системе образования.

#### Образовательные инновации

Сегодня одной из основных задач, поставленных перед современным образовательным учреждением, является поиск, создание, внедрение образовательных инноваций, направленных на удовлетворение общественно-государственного заказа и потребностей участников образовательного процесса.

В опубликованных известной медиа-компанией «CNN» сравнительных оценках систем образования США, Узбекистана и ряда других стран мира, которые были подготовлены авторитетной международной бизнес-школой «Insead» (Франция) и Всемирной организацией интеллектуальной собственности (ВОИС) и основаны на обнародованном 3 июля аналитическом докладе «Глобальный индекс инноваций 2012 года», по мнению авторов, успешное развитие экономики той или иной страны зависит от наличия инновационного потенциала и условий для его реализации. При этом индекс инноваций рассчитывается как сумма оценок двух групп показателей. В первую группу входит наличие ресурсов и условий для реализации инноваций (институты; человеческий капитал и исследования; инфраструктура; развитие внутреннего рынка и бизнеса). Ко второй группе относятся практические результаты реализации инноваций (развитие знаний о технологиях и экономике; результаты креативной деятельности). Итоговый индекс представляет собой соотношение затрат и эффекта, что позволяет объективно оценить эффективность усилий по развитию инноваций в той или иной стране. Согласно исследованиям, по ряду показателей развития системы образования Узбекистан превосходит многие страны мира. В



частности, аналитические данные свидетельствуют, что показатели Узбекистана, касающиеся развития сферы образования и затрат государства на неё, расходов на капитальное строительство и обновление школ, числа преподавателей в процентном соотношении к числу учащихся, числа выпускников в области точных наук и инженерного дела изменились. В исследовании подробно изложены основные критерии и факторы достижений Узбекистана в этой сфере. Особо отмечено, что сильнейшими сторонами социально-экономического развития и инновационного потенциала Узбекистана являются инвестиции в человеческий капитал, исследования, объём государственных затрат на развитие образования и в целом состояние системы образования. В связи с этим уместно напомнить высказывание первого президента Ислама Каримова: «Не секрет, что XXI век – это век, в котором главенствуют интеллектуальные ценности. Именно поэтому, если каждое государство и общество вовремя не осознают эту истину и необходимость стремления к освоению новых знаний, наращиванию интеллектуального потенциала, если эти критерии не станут смыслом их повседневной жизни, то это общество неизбежно останется за рамками мирового прогресса». Следует подчеркнуть, что наш народ, в недалеком прошлом действительно отстававший от общечеловеческого развития, сделал правильные выводы из этого горького опыта и, определив своей приоритетной задачей стремление к науке и просветительству, интеллектуальному развитию, воспитанию гармонично развитой, ничем и никому не уступающей молодежи, добился в этом направлении весомых практических результатов. Благодаря этому сегодня Узбекистан выходит на передовые позиции мирового развития. Раскрепостить личность педагога, дать возможность каждому выявить творческую сторону своей индивидуальности – эти направления в работе с педагогическими кадрами выдвигаются в настоящее время на первый план. По инициативе Президента нашей страны Ш.М. Мирзиёева осуществляется последовательная работа по

инновационному развитию сфер жизни общества и ведущих отраслей экономики, широкому внедрению в производство инновационных идей и технологий. Указ главы нашего государства "Об образовании Министерства инновационного развития Республики Узбекистан" от 29 ноября 2017 года поднимет проводимую в этом направлении работу на новый уровень. «Важнейшая задача – сформировать инновационное мышление у нашего народа. Где нет инноваций, там не будет развития и конкуренции. Без широкой пропаганды новшеств в этой сфере, формирования у людей умения мыслить и работать по-новому мы не сможем идти в ногу с нынешним стремительно меняющимся временем, научным прогрессом. Поэтому выведение инновационной деятельности на уровень, соответствующий требованиям современности, должно стать главной задачей нового министерства и данного центра», – сказал Шавкат Мирзиёев.<sup>1</sup>

Термин «инновация» происходит от греч. Innovation, что означает обновление, изменение, возобновление. В современном научном понимании инновация в образовании направлена на создание нового вида образовательной практики, развивающейся на основе актуальных научно-обоснованных идей, концепций, подходов.

В качестве такого нового вида образовательной практики могут выступать различные технологии, методики, организационные формы, наборы заданий, формы оценивания и прочие.

В зависимости от степени новизны выделяют различные уровни инноваций:

I - если разработанный образовательный продукт является принципиально новым, то есть не имеет аналогов, характеризуется объективной новизной, то это высший уровень, который в идеале и есть инновация;

II - если происходит усовершенствование известного образовательного продукта, он претерпевает значительные изменения, в нем присутствуют элементы новизны, то говорят о модернизации, новации в образовании;

<sup>1</sup> <http://uzhdep.uz/ru/news-of-uzbekistan/340>

III - если происходит применение известного в новых условиях, с новыми целями, то происходит адаптация известного к заданным современным условиям.

В реальной образовательной практике зачастую инновация трактуется как антоним традиционного подхода, ориентированного на репродуктивное обучение, усвоение готовых образцов, понятий, действий, как выход за пределы типичных, часто встречающихся приемов, способов, методов обучения. Существенными характеристиками, а значит, и критериями инноваций в образовании является (таблица №1).

**Таблица №1. Существенные характеристики и критерии инноваций в образовании.**

<b>Критерии инновации</b>	<b>Их характеристика</b>
1. Актуальность, отражающая	- степень новизны для современной науки и практики, - своевременность изучения данной проблемы, - установление связи с важными аспектами тех или иных проблем современности, - уровень изученности избранной проблемы, - недостаточность разработки проблемы в имеющихся исследованиях, - необходимость изучения проблемы в новых ракурсах.
2. Новизна проявляющаяся	- в качественном своеобразии, - наличии существенных признаков, отличающих данную работу от подобных, - в оригинальности выдвинутой концепции, идеи, гипотезы.
3. Технологичность	- степень разработанности технологии внедрения, - описание материально-технических условий внедрения, - степень разработки финансово-экономического обоснования внедрения, - описание возможных сложностей при использовании и путей их преодоления.
4. Практическая значимость, раскрываемая через	- востребованность, подтвержденную анализом потребительского спроса и / или рекомендациями авторитетных экспертов, - возможность распространения и использования в

	массовой практике.
5. Эффективность:	- инновационный продукт должен давать эффект (экономический, социальный, индивидуальный), - может проявляться на уровне обучающихся, преподавателей, университета, - определяется возможностью фиксации результатов использования продукта.

Стратегия инновационного обучения предполагает системную организацию управления учебно-воспитательным процессом (технология), **первая характерная черта** которой заключается в том, что личность преподавателя или организатора образования по-прежнему выступает в ней как ведущий элемент, но при этом изменяется его позиция по отношению к студенту, к себе самому. Позиция авторитарной власти, право старшего и сильного утрачиваются, взамен их утверждается позиция демократического взаимодействия, сотрудничества, помощи, вдохновения, внимания к инициативе учащегося, к становлению и развитию его личности. Изменяется и позиция учащегося, который переориентируется с результата усвоения, с полученной оценки на активное взаимодействие с педагогом и своими сверстниками.

**Вторая характерная черта** – изменение в функции знаний и способов организации процесса их усвоения. Процесс усвоения перестаёт носить характер рутинного заучивания, репродукции и организуется в многообразных формах поисковой мыслительной деятельности как продуктивный творческий процесс.

**Третья существенная черта** – решительное выдвижение на первый план социальной природы всякого обучения и развития личности, с чем связана ориентация не на индивидуальные, а на групповые формы обучения, совместную деятельность, на многообразие форм взаимодействия, межличностных отношений и общения, на естественное выращивание индивидуальности из "коллективного субъекта", богатого радостью повседневного сотрудничества и сотворчества.

Концепции глубокого и поверхностного подходов к обучению стали более изощрёнными с дальнейшими исследованиями, в первую очередь с работой Бигтса (1987) и Рамсдена (1988). Рамсден приводит полезные, наглядные примеры утверждений студентов по разным дисциплинам, демонстрирующих глубокий и поверхностный подходы<sup>2</sup>. Бигтс и Рамсден перевернули теорию обучения с ног на голову в том смысле, что вместо того, чтобы опираться на работы философов или когнитивных психологов, они обращались к самим студентам в поисках отличительной точки зрения.

По мнению Слободчикова В.И., современное инновационное образование – это развивающее и развивающееся образование<sup>3</sup>. Формирование педагогических условий в данном контексте должно быть ориентировано на создание нового поколения учебно-методического обеспечения, направленного на использование современных информационных и инновационных образовательных технологий, что позволит:

- сформировать качественно новые связи между технологиями, содержанием обучения, развитием среды обучения и другими компонентами образовательного процесса;
- осуществить совершенствование среды обучения;
- применить рыночные механизмы организации образования (маркетинг образовательных услуг: исследование конъюнктуры рынка образовательных услуг, реклама и др.).

### **Технология обучения**

Понятие технологии (от греч. *techne* – мастерство, искусство и *logos* – наука) в современном значении используется прежде всего в производстве (промышленном, сельскохозяйственном), различных видах научно-производственной деятельности человека и предполагает совокупность

<sup>2</sup> Ramsden, P (2003, 2nd edn) *Learning to Teach in Higher Education*, London: Routledge Falmer.

<sup>3</sup> Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах В.И.Слободчиков. Литрес, 7 окт. 2019 г. с 99

знаний о способах (совокупность способов, операций, действий) осуществления производственных процессов, гарантирующих получение определенного результата.

Ведущими признаками технологии являются:

- 1) совокупность каких-либо компонентов;
- 2) логика, последовательность компонентов;
- 3) методы (способы), приемы, действия, операции как компоненты;
- 4) гарантия результата.

Все эти характеристики относятся и к педагогической технологии.

В общем смысле, **технология** – это любая целенаправленная деятельность, осуществляемая по определенным операциям, правилам, этапам. В педагогике термин «технология» в самом общем смысле означает пути и средства достижения заданной цели обучения или воспитания.

**Исторические этапы развития педагогической технологии.** (таблица №2)

В своем развитии идея педагогической технологии прошла ряд этапов.

**Первый этап** связан с идеей Я.А. Коменского сделать обучение «техническим», то есть таким, чтобы всё, чему учат, не могло не иметь успеха. Так была сформулирована важнейшая черта педагогической технологии – гарантированность результата. Механизм обучения, приводящий к запланированным результатам, Я.А. Коменский назвал «дидактической машиной». Для неё важно: определить цели; обозначить средства достижения этих целей; отыскать правила пользования этими средствами. Вырисовывается своеобразный модуль, выступающий ядром любой педагогической технологии: цель – средства – правила их использования – результат. Но самого термина «педагогическая технология» Коменский не употреблял.

**Второй этап.** Термин «педагогическая технология» впервые появляется в 20-е годы XX века в работах по педологии, основанных на

трудах по рефлексологии (И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, А.А. Ухтомский, С.Т. Шацкий).

А.С. Макаренко. В «Педагогической поэме» писал, что «наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди». Он считал, что именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы педагогического производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка.

В это же время распространилось и другое понятие – «педагогическая техника», которая в «Педагогической энциклопедии» 30-х годов XX века была определена как «совокупность приемов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию учебных занятий». К педагогической же технологии в 30-е годы было отнесено умение оперировать учебным и лабораторным оборудованием, использовать наглядные пособия, технических средств обучения. Данный подход к толкованию педагогической технологии получил наибольшее распространение в США, где впервые стали использоваться аудиовизуальные средства обучения (магнитофон, кино, радио, машины-тренажеры). Так, в университете Индианы (США) в 30-е гг. студентам были прочитаны курсы по педагогическим технологиям. В 1946 г. в том же вузе был введен план аудиовизуального образования (автор плана – Л. Ларсон).

**Третий этап.** В середине 50-х годов XX в. возникает особый «технологический» подход к построению самого процесса обучения. Педагогические технологии признаны профессиональной категорией.

В 1954 г. Скиннер Б.Ф. обосновал концепцию программированного обучения, базирующуюся на идее «оперантного», подкрепляемого научения по схеме «стимул – реакция». Суть данного подхода заключается в идее полной управляемости работой студента. Модель

программированного обучения Скиннера предлагала преподавателю линейную технологию пооперационного обучения (тема – шаги – кадры), в которой предусмотрена обратная связь, то есть немедленный контроль правильности реализации каждого задания и возврат к предыдущему шагу в случае ошибки.

В 1961 г. последователь Скиннера Д.Финн предложил новый термин – «обучающая технология». Он организовал в университете Южной Калифорнии отделение с одноименным названием.

В 1958 г. технологию Скиннера – Финна усовершенствовал Кроудер Н.А., предложивший разветвленную схему программированного обучения с множественным выбором ответов из ряда предложенных и соответствующей обратной связью в зависимости от степени правильности ответа. Таким образом, обучающая технология стала адаптивной.

Продолжавшаяся в течение 60-х гг. борьба «скиннерианцев» и «кроудерианцев» закончилась компромиссом. В результате появилась комбинированная технология программированного обучения, сочетающая черты линейной и разветвленной технологий.

В середине 60-х гг. содержание понятия «педагогическая технология» подвергалось широкому обсуждению в педагогической печати за рубежом и на международных конференциях, где были определены два направления его толкования в зависимости от уровня и результатов исследований в данной области в различных странах. Сторонники первого продолжали связывать технологии с применением ТСО (technology in education).

Представители второго направления главное видели в том, чтобы повысить эффективность организации учебного процесса (technology of education) и преодолеть отставание педагогических идей от стремительного развития техники. Таким образом, первое направление было обозначено как «технические средства в обучении», второе, возникшее чуть позже, как «технология обучения» или «технология учебного процесса».



Массовая разработка и внедрение технологий обучения в практику школы началось в 60 – 70-е гг. в Европе и США и связано с работами Б. Блума, Дж. Брунера, Г. Гейса, В. Каскарелли, Дж. Кэролла, Д. Хамблина. В советской педагогике анализ опыта зарубежных авторов обобщен в исследованиях Т.А. Ильиной, М.В. Кларина.

Итог данного этапа: признание ПТ объектом изучения и стремительный рост количества вузов, разрабатывающих собственные программы подготовки специалистов в области ПТ. В 1980 г. в США 788 факультетов готовили студентов по ПТ.

**Четвертый этап** (80 – 90-е годы) связан с признанием ПТ отраслью теоретического знания в педагогике. Второй подход (technology of education) полностью возобладал. Проблема технологий стала одной из наиболее обсуждаемых в педагогике. Посвященная ей научно-педагогическая литература насчитывает сотни наименований. Однако единого понимания термина «педагогическая технология» ученые так и не достигли.

Педагогическая технология, возникшая на основе требований научно-технического прогресса, служит его ускорению.

**Таблица №2. Исторические этапы развития педагогической технологии.**

Этапы	Характеристика
<b>Первый этап</b>	Я.А. Коменский «техническое» обучение, важнейшая черта педагогической технологии – гарантированность результата. Механизм обучения, приводящий к запланированным результатам, – «дидактическая машина». Термин «педагогическая технология» Коменский не употреблял.
<b>Второй этап.</b>	Термин «педагогическая технология» впервые появляется в 20-е годы XX века в работах по педологии, основанных на трудах по рефлексологии (И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, А.А. Ухтомский, С.Т. Шацкий). Распространилось понятие – «педагогическая техника». В США, впервые

	стали использоваться аудиовизуальные средства обучения.
<b>Третий этап.</b>	<p>В середине 50-х годов XX в. «технологический» подход к построению самого процесса обучения.</p> <p>В 1954 г. Скиннер Б.Ф. обосновал концепцию программированного обучения, В 1961 г. последователь Скиннера Д.Финн предложил новый термин – «обучающая технология». В 1958 г. технологию Скиннера – Финна усовершенствовал Кроудер Н.А., предложивший разветвленную схему программированного обучения.</p> <p>Массовая разработка и внедрение технологий обучения в практику школы началось в 60 – 70-е гг. в Европе и США и связано с работами Б. Блума, Дж. Брувера, Г. Гейса, В. Каскарелли, Дж. Кэрролла, Д. Хамблина.</p>
<b>Четвертый этап</b>	80 – 90-е годы связан с признанием ИТ отраслью теоретического знания в педагогике. Второй подход (technology of education) полностью возобладал.

**Целью педагогической технологии** является обеспечение достаточной эффективности образовательного процесса с гарантией достижения студентами запланированных результатов обучения в условиях массового образования.

**Главной задачей педагогической технологии** является разработка учебного процесса, обеспечивающего достижения «обычным» педагогом должного эффекта обучения в условиях массового образования.

**Предметом педагогической технологии** является сам учебный процесс.

**Объектами педагогической технологии** являются составляющие учебного процесса<sup>4</sup>.

В истории становления и развития понятия педагогической технологии усматриваются различные понимания, начиная с первоначального толкования как об обучении с помощью технических средств до представления

<sup>4</sup> [https://superinf.ru/view\\_article.php?id=369](https://superinf.ru/view_article.php?id=369)

о педагогической технологии как о систематической и последовательной организации спроектированного процесса обучения.

Впоследствии меняющаяся социокультурная ситуация, теория и практика педагогического процесса корректируют этот термин.

Свидетельством различных подходов толкования педагогической технологии в современной науке и практике являются многочисленные её определения.

Азизходжаева Н.Н. рассматривает педагогическую технологию как новые формы педагогических коммуникаций, переработку структурирования информации, управления учебной деятельностью. Технологии обучения формируют деятельную основу образования, обеспечивают перенос знаний в сферу труда, формируют сознательность педагога, влияют на его целеустремленность и жизненную стратегию. Технологии профессионального обучения создают социокультурное пространство, в котором формируются личность, дисциплина, воля, интерес к специальности. Образовательные технологии, нацеленные на удовлетворение всесторонних требований к специалисту, направлены на практическую реализацию психолого-педагогических условий, оптимально адаптированных к взаимодействию педагога и обучающихся. Технологическим принципом профессиональной подготовки специалиста является единство целей, функций содержания, методов обучения, создающих ориентацию на будущую профессию. Исходя из этого разрабатываются педагогические технологии. Разные подходы к определению педагогической технологии свидетельствуют о том, что на самом деле технология обучения занимает промежуточное место между наукой и производством – учебно-педагогическим процессом. Эта самостоятельная область знаний в системе профессиональной дидактической подготовки связана с дидактической

теорией и практикой обучения. Она обладает функциями проектирования и конструирования процесса управления учебной деятельностью<sup>5</sup>.

Научно-исследовательский коллектив Национальной школы Беларуси (научный руководитель Гусаковский М.А.) рассматривает технологию как «...знание, представление о процессе развития личности и обеспечивающей его системе учебно-предметной деятельности, педагогические знания о последовательности усложняющихся структур деятельности ребенка и соответствующей последовательности педагогических действий, развивающих студента на каждом конкретном этапе, знания об определенной системе педагогических средств, условиях и характере их применения, о необходимых педагогических способностях»<sup>6</sup>.

Азаров Ю.П., давая определение педагогической технологии, обращается к первоначальному значению технологии как «науке об искусстве». Опираясь на аристотелевское понимание искусства как «начала, находящегося в другом», оно представляет педагогическую технологию способностью учителя создавать условия для саморазвития ребёнка<sup>7</sup>.

Педагогическая технология, по мнению Щурковой Н.Е., это «естественный набор различных приемов педагогического воздействия как естественного гармоничного поведения педагога в контексте современной культуры, на уровне его высокой духовности и психолого-педагогического понимания разворачивающейся ситуации. Это операционное обеспечение гуманных, психологически оправданных функций взрослого по отношению к ребенку, входящему в мир»<sup>8</sup>.

Фрадкин Ф.А. считает педагогическую технологию системным, концептуальным, нормативным, объективированным, инвариантным

<sup>5</sup> Н.Н. Ализоджаева. Педагогические технологии и педагогическое мастерство: Учеб. пособ. для магистратуры всех специальностей Т.: Издательско-полиграфический творческий дом имени Чулпана, 2005. - 200 с.

<sup>6</sup> Теоретические основы концепции национальной школы Республики Беларусь // Адукацыя і выхаванне, 1991, № 12.

<sup>7</sup> Азаров Ю.П. Педагогика любви и свободы. М., 1994.

<sup>8</sup> Щуркова Н.Е. Педагогические технологии. М., 1992.

описанием деятельности учителя и студента, направленным на достижение образовательной цели<sup>9</sup>.

С точки зрения Беспалько В.П., педагогическая технология – проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике<sup>10</sup>.

Монахов В.М. определяет педагогическую технологию как упорядоченную систему процедур, неукоснительное выполнение которых приведет к достижению определенного планируемого результата<sup>11</sup>.

Можно предположить, что педагогическая технология есть не что иное, как совокупность способов педагогического взаимодействия, гарантирующих решение педагогических задач.

Это определение складывается из нескольких понятий. Прежде всего, любая педагогическая технология предполагает определенный набор способов, операций, процедур, действий, методов, приемов, отдельных шагов, осуществление, использование которых в педагогическом процессе происходит по логике, в определенной последовательности, взаимосвязи, т.е. по совокупности способов.

Мейер и Лэнд (2006) разработали идею пороговых концепций<sup>12</sup>, которую подхватили многие преподаватели в различных дисциплинах. Пороговые концепции – это те ключевые идеи, концепции или процессы в дисциплине, которые должны быть поняты студентами, прежде чем они смогут понять другие части предмета, вытекающие из них. Подходы к обучению могут быть такой пороговой концепцией в обучении и преподавании в высшем образовании. Не каждое ключевое понятие в дисциплине является пороговым понятием. Таким образом, язык, который разработали Мейер и Лэнд, говорит о «проблемных знаниях», которые представляют собой «портал» или «врата», которые, как только учащийся пройдет через них, будут освещать и укреплять многие последующие знания.

<sup>9</sup> Фрадкин Ф.А. Педагогическая технология в исторической перспективе // История педагогической технологии. М., 1992.

<sup>10</sup> Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.

<sup>11</sup> Монахов В.М. Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии // Педагогика. 1997. № 6.

<sup>12</sup> Meyer, Jan H F and Land, R (eds) (2006) *Overcoming Barriers to Student Understanding*, London: Routledge.

Студенты могут «застрять» в состоянии «лиминальности», не имея возможности пройти через портал. Идея понятий пороговых значений полезна, поскольку помогает педагогу определять очень важные области, которые жизненно важно помочь учащимся понять; это также может помочь выявить прошлые недоразумения, которые могут помешать учащемуся добиться текущего прогресса.

В современной образовательной практике термин «педагогическая технология», согласно Селевко<sup>13</sup>, употребим в трёх ракурсах:

- 1) общепедагогический (общедидактический) подход: педагогическая технология характеризует целостный образовательный процесс в регионе, в учебном заведении и отождествляется с понятием педагогической системы; она представляет собой совокупность целей, содержания и методов обучения, а также описание деятельности участников педагогического процесса;
- 2) частнометодический (предметный) подход: дефиниция употребляется в значении частная методика, представляет собой совокупность методов и средств для реализации определённого содержания обучения и воспитания в пределах какого-то одного учебного предмета или группы, а также описание деятельности педагога или воспитателя;
- 3) локальный (модульный) подход: педагогическая технология представляет собой описание отдельных частей учебно-воспитательного процесса, подразумевает решение частных образовательных и воспитательных задач.

---

<sup>13</sup> Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – Народное образование, 1998. – 256 с.

### Классификационные группы, «педагогических технологий», согласно Селевко



Рис.1 Классификационные группы.

Ниже приводится краткое описание классификационных групп, составленное автором системы.

*По уровню применения* выделяются общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии.

*По философской основе:* материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные (сциентистские) и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения и другие разновидности.

*По ведущему фактору психического развития:* биогенные, социогенные, психогенные и идеалистические технологии. Сегодня общепринято, что личность есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может учитывать или делать ставку на какой-либо из них, считать его основным.

В принципе не существует таких монотехнологий, которые использовали бы только один фактор, метод, принцип – педагогическая технология всегда комплексна. Однако своим акцентом на ту или иную сторону процесса обучения технология становится характерной и получает от этого свое название.

*По научной концепции усвоения опыта* выделяются ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальттехнологии, интериоризаторские, развивающие. Можно упомянуть еще малораспространенные технологии нейролингвистического программирования и суггестивные.

*По ориентации на личностные структуры:* информационные технологии (формирование знаний, умений, навыков по предметам – ЗУН); операционные (формирование способов умственных действий – СУД); эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений – СЭН); технологии саморазвития (формирование самоуправляющихся механизмов личности – СУМ); эвристические (развитие творческих способностей) и прикладные (формирование действенно-практической сферы – СДП).

*По характеру содержания и структуры* называются технологии: обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, различные отраслевые, частнопредметные, а также монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии.

В монотехнологиях весь учебно-воспитательный процесс строится на какой-либо одной приоритетной, доминирующей идее, принципе, концепции, в комплексных – комбинируется из элементов различных монотехнологий. Технологии, элементы которых наиболее часто включаются в другие технологии и играют для них роль катализаторов, активизаторов, называют проникающими.



Педагогическая технология отвечает на вопрос «Как учить?» и является более узким понятием, чем методика, которая в свою очередь есть составная часть дидактики. Взаимосвязь этих объектов такова: технология – методика – дидактика.

Так как одной из сущностных характеристик педагогического процесса является взаимная деятельность педагога и студента, то и, ведя речь о педагогических технологиях, необходимо думать о совокупности способов взаимодействия педагога и студента.

Стили обучения – один из наиболее широко используемых терминов в отношении обучения студентов. Однако понятие стилей обучения проблематично. Есть несколько категорий «стилей»; данные об их существовании, основанные на исследованиях, немногочисленны<sup>14</sup>; этот термин иногда неправильно используется для обозначения подходов к обучению, или их объединяют. Однако, даже если у учащихся могут быть предпочтения, их следует поощрять к использованию различных стилей обучения, и в этом случае лица, ответственные за организацию обучения, должны создавать возможности для обучения, чувствительные к различным стилям, а не просто отражать, как они или их студенты любят учиться.

Всегда ли применение в педагогическом процессе совокупности способов, шагов взаимодействия педагога и студента гарантирует предполагаемый результат? Эффективность (результативность) способов взаимодействия, используемых в педагогическом процессе, зависит от многих факторов: индивидуальных и половозрастных особенностей педагога и студентов; владения педагогом педагогической техникой; содержания педагогического процесса; смены видов деятельности; психофизиологического и эмоционального состояния педагога и студента; ситуативности; уникальности педагогического процесса и т.д. В этой связи можно говорить о том, что применение в педагогическом процессе

<sup>14</sup> Coffield, F. Moseley, D. Hall, E. Ecclestone, K (2004) Learning Styles for Post 16 Learners. What Do We Know? A Report to the Learning and Skills Research Centre, Newcastle: University of Newcastle, School of Education.

совокупности способов взаимодействия не гарантирует решения педагогических задач, а дает возможность продвижения к результатам, создает условия для их решения. А так как все педагогические задачи связаны с развитием человека, личности, то правомерно говорить о создании условий развития личности учащегося.

Педагогическая технология представляет собой процесс, при котором происходит качественное изменение воздействия на обучаемого. Педагогическую технологию можно представить следующей формулой:

**ПТ = цели + задачи + содержание + методы (приёмы, средства)  
+ формы обучения.**

**Педагогические технологии** есть совокупность способов (методов, приёмов, операций) педагогического взаимодействия, создающих условия развития участников педагогического процесса и предполагающих определенный результат этого развития.

Давая определение педагогической технологии, пользуются терминами: методика, метод, приём, способ, алгоритм, средство.

Особенно часто говорят о соотношении технологии и методики (например, методики того или иного предмета). Методика является теорией, учением о методах (т.е. способах педагогического взаимодействия). Каждый метод складывается из приёмов (т.е. отдельных операций, действий). Соотнося понятия «метод» и «приём», следует иметь в виду, что их границы очень подвижны, изменчивы. Каждый метод представляет собой определенную систему приемов. В свою очередь, приём или элемент метода и соответственно фрагмент деятельности состоят из системы наиболее рациональных действий. При помощи приёма не решается задача в целом, а лишь какой-то её этап, какая-то часть. Таким образом, приём и метод соотносятся как часть и целое.

Эти рассуждения говорят о том, что понятия «методика» и «педагогическая технология» синонимичны, но, в то же время, между ними

существуют различия. Так, методика изучает разнообразные методы обучения и воспитания, не выстраивая из них определенные логические цепочки. Технология всегда предполагает логику, последовательность педагогических методов и приёмов, совместных действий педагога и студента, которые дают конкретный результат их развития. Иначе говоря, технология отличается от методики своей алгоритмичностью.

Алгоритмом является точное, однозначно понимаемое предписание о выполнении в указанной последовательности операций (действий), приводящих к решению задачи. В обобщённом виде можно говорить и о взаимозаменяемости этих понятий. Но если алгоритм предполагает точную репродукцию действий, то педагогическая технология учитывает и допускает творчество педагога и студента.

Конструирование педагогической технологии протекает в соответствии со следующей последовательностью, предложенной Беспалько:

- 1) анализ будущей деятельности учащегося;
- 2) определение содержания обучения на каждой ступени;
- 3) проверка степени нагрузки студентов и расчёт необходимого времени на обучение при заданном способе построения дидактического процесса;
- 4) выбор организационных форм обучения и воспитания, наиболее благоприятных для реализации намеченного дидактического процесса;
- 5) подготовка материалов для осуществления мотивационного компонента дидактического процесса по отдельным темам и конкретным занятиям; включение их в ранее сформированное содержание учебных предметов;
- 6) разработка системы учебных упражнений и включение их в содержательный контекст учебных пособий;
- 7) разработка материалов для объективного контроля за качеством усвоения учащимися знаний и действий соответственно целям обучения и критериям оценки степени усвоения;

8) разработка структуры и содержания учебных занятий, нацеленных на эффективное решение образовательных и воспитательных задач; планирование занятий и домашнего задания;

9) апробация проекта на практике и проверка завершенности учебно-воспитательного процесса; коррекция проекта<sup>15</sup>.

Педагогические технологии являются одним из ведущих средств инновационного педагогического процесса, т.е. средств развития человека. Причём, стоит подчеркнуть особую функцию педагогических технологий как средства использования, применения в педагогическом процессе других средств: деятельности, педагогического общения, содержания, методов и приемов, организационных форм и т.д.

Педагогические технологии, являясь компонентом педагогического процесса, отражают все его ведущие, сущностные характеристики – совокупность последовательных взаимодействий в целях развития.

Достаточно точное определение педагогической технологии как процессуально-методической характеристики педагогической деятельности даёт В.В. Сериков в своей монографии «Личностно - ориентированное образование: поиск новой парадигмы»<sup>16</sup>.

Владение педагогическими технологиями является компонентом готовности педагога к профессиональной деятельности, технологии – это инструментарий педагогической деятельности.

В структуре психолого-педагогической готовности индивидуальные педагогические технологии сочетаются с индивидуальным педагогическим сознанием (совокупность ответов педагога на профессионально значимые вопросы: «Кто я такой как педагог?» как человек?»; «Что я делаю и зачем?»; «Что я должен делать?»; «Кто такой мой студент?» и т.д.) и индивидуальной педагогической техникой, т.е. совокупностью исполнительских

<sup>15</sup> Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.

<sup>16</sup> В. В. Сериков. Личностно ориентированное образование: Поиск Новой Парадигмы Монография Москва, 1998 182с.

возможностей педагога<sup>17</sup>. Без индивидуального педагогического сознания и техники невозможна реализация педагогических технологий.

Прежде чем использовать тот или иной технологический приём (найденный в литературе, увиденный у коллеги и т.д.), педагог соотносит его со своей педагогической типологией, профессиональной «Я-концепцией», «окрашивает» своей индивидуальностью, отвечает на вопросы: «Зачем я буду использовать этот приём?»; «Что даёт его использование?» (прогноз результативности, действительности).

В практической педагогической деятельности понятие технологии возникает тогда, когда педагог хочет рассказать коллеге о том, что делал, когда хочет научить его тому, что делал. Технология даёт ответ на вопрос «Как сделать?». Педагогическая технология является результатом рефлексии педагогом педагогического взаимодействия. Процедура описания педагогической технологии может складываться из следующих действий: в непосредственной педагогической практике создается некоторое взаимодействие, которое приводит к определённому результату, рефлексивируется цепочка (последовательность) шагов взаимодействия, которая представляет собой педагогическую технологию, затем даётся описание реализованной педагогической технологии.

### **Функции и критерии педагогической технологии**

#### **Функции педагогической технологии.**

Для более полного представления о педагогической технологии рассмотрим её возможные функции в педагогическом процессе.

#### **Организационно - деятельностная функция предполагает:**

- организацию деятельности педагога;
- организацию педагогом деятельности ребенка (создание условий);
- взаимоорганизацию педагогом и ребёнком совместной деятельности;
- организацию ребенком своей деятельности.

<sup>17</sup> Турчанникова Ю.И. Как помочь учителю стать учителем? // Директор школы. 1991. № 2.

**Проектировочная (прогностическая) функция отражает:**

- предвидение участниками педагогического процесса его возможных результатов;
- моделирование педагогического взаимодействия;
- прогноз уровня развития ребенка и педагога в процессе реализации педагогической технологии.

**Коммуникативная функция предполагает:**

- коммуникативную деятельность педагогов и родителей – участников педагогического процесса;
- обмен информацией между педагогом и студентом;
- создание условий взаимопонимания педагога и студента.

**Рефлексивная функция обеспечивает:**

- осознание педагогом и ребенком себя в сложившейся педагогической ситуации;
- оценку объективности результата педагогического взаимодействия;
- осмысление и освоение опыта взаимодействия;
- фиксирование состояния и причин развития.

**Развивающая функция заключается:**

- в создании условий развития ребенка и педагога;
- в обеспечении средствами саморазвития педагога и студентов.

Классифицируя существующие педагогические технологии, выделяют макротехнологии, определяющие философию, стратегию педагогического процесса, и микротехнологии – конкретные приёмы, тактику педагогического взаимодействия.

Примерами макротехнологий являются: коллективная творческая деятельность (КТД); развивающее обучение; организация летнего отдыха; эстетическое развитие; развитие экологической культуры и т.д.

Микротехнологиям относятся: игра-путешествие, этическая беседа, устный журнал, пресс-бой, защита фантастических проектов, викторина, пресс-конференция, вечер, метаплан и т.д.

По уровню субъектности исполнителя педагогические технологии можно классифицировать на производственные (репродуктивные), социальные (проблемные) и гуманитарные (творческие).

Данная классификация диктуется определённой практикой и целесообразностью использования в условиях педагогического образования.

Под производственной (репродуктивной) технологией понимается та технология, которая алгоритмична и поддаётся полному воспроизведению, независимо от личности пользователя. Социальная (проблемная) технология предполагает учёт личности пользователя. Гуманитарная (творческая) технология – это всегда собственная технология, созданная субъектом в своей непосредственной деятельности.

В логике организации педагогического процесса, где максимально реализуются внутриличностные возможности студента, где создаются условия для самореализации, самоактуализации, где превалируют межсубъектные взаимодействия, наиболее эффективными являются максимально индивидуализированные, созданные самим педагогом технологии, будь то воспитательные, дидактические или др. Вместе с тем, для дальнейшего развития педагогических знаний необходимо осмысление педагогом процессов инновационных технологий, условий их создания, дальнейшего функционирования и их использования.

Существуют учебные нормы, относящиеся к дисциплинам<sup>18</sup>. Насколько студенты осознают, привлекают или формируют дисциплинарные нормы и насколько их восприятие разделяется академиком, неясно<sup>19</sup>. Идея о том, что предпочтительный стиль обучения человека может иметь

<sup>18</sup> Neumann, R (2001) 'Disciplinary differences and university teaching', *Studies in Higher Education*, 26(2): 135–146.

<sup>19</sup> Breen, R, Lindsay, R, Jenkins, A (2000) 'Phenomenography and the disciplinary basis of motivation to learn', in C Rust (ed.) *Improving Student Learning Through the Disciplines*, Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.  
Neumann, R, Parry, S, Becher, T (2002) 'Teaching and learning in their disciplinary contexts: a conceptual analysis', *Studies in Higher Education*, 26(2): 406–417.

отношение к конкретной дисциплинарной структуре, в которой происходит обучение, по-прежнему требует дальнейших исследований. Бехер и Троулер рассматривают кластеризацию и характеристики дисциплинарных знаний<sup>20</sup>.

Основой технологии служит чёткое определение конечной цели. В традиционной педагогике проблема целей не является ведущей, степень достижения определяется неточно. В технологии цель рассматривается как центральный компонент, что и позволяет определять степень её достижения более точно. Технология, в которой цель (конечная и промежуточная) определена очень точно (диагностично), позволяет разработать объективные методы контроля её достижения.

Таким образом, инновационная образовательная технология обучения предполагает управление дидактическим процессом, включающим в себя организацию деятельности обучаемого и контроль этой деятельности. Эти процессы непрерывно взаимодействуют: результат контроля влияет на содержание управляющих действий, т.е. изменяет дальнейшую организацию деятельности в интересах достижения целей, определённых на основе образовательных стандартов.

В отличие от ранее использовавшихся методических поурочных разработок, ориентированных на педагога и виды его деятельности, технология предлагает проект учебного процесса, определяющего структуру и содержание учебно-познавательной деятельности студентов. Методическая поурочная разработка воспринимается каждым педагогом по-разному, следовательно, по-разному организуется и деятельность студентов. Проектирование же учебной деятельности студентов ведет к более высокой стабильности успехов практически любого числа студентов.

#### **Критерии педагогической технологии.**

---

<sup>20</sup> Becher, T and Trowler, P (2001) *Academic Tribes and Territories*. Buckingham: Society for Research in Higher Education/Open University Press.



Любая педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям - критериям технологичности, которыми являются:

- концептуальность;
- системность;
- управляемость;
- эффективность;
- воспроизводимость.

**Концептуальность** предполагает, что каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

**Системность** означает, что педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью его частей, целостностью.

**Управляемость** предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов.

**Эффективность**, указывает на то, что современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

**Воспроизводимость** – подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

Перечисленные критерии технологичности определяют **структуру педагогической технологии**, которая включает в себя три части:

1. Концептуальная основа.

2. Содержательный компонент обучения.
3. Процессуальная часть – технологический процесс.

**Концептуальная часть** педагогической технологии – это научная база технологии, те психолого-педагогические идеи, которые заложены в её фундамент.

**Содержательную часть** технологии составляют цели - общие и конкретные, а также содержание учебного материала.

**Процессуальная часть** представлена системной совокупностью следующих элементов:

- организация учебного процесса;
- методы и формы учебной деятельности студентов;
- методы и формы работы преподавателя;
- деятельность педагога по управлению процессом усвоения материала;
- диагностика учебного процесса.

Предложенная образовательным учреждениям Законом "Об образовании" самостоятельность, ограничиваемая только требованиями к качеству образования выпускников, даёт возможность выбора технологий, методов и средств обучения и управления.

В практике деятельности образовательных учреждений в настоящее время используются в той или иной степени все обобщенные педагогические технологии: проблемного, концентрированного, модульного, развивающего, дифференцированного, игрового, активного обучения. Доминирование какого-либо одного конкретного подхода определяется типом учебного заведения, целями подготовки, приверженностью преподавателей к отдельным педагогическим концепциям.

Педагогу необходимо тщательно отбирать педагогические технологии для использования в педагогическом процессе. Среди требований, предъявляемых к педагогическим технологиям, называют следующие:

- соответствие половозрастным особенностям участников педагогического процесса;
- соответствие специфике педагогической ситуации;
- сообразность индивидуальности педагога;
- соответствие индивидуальным интересам и потребностям студентов;
- деятельностный подход (педагогические технологии, используемые в педагогическом процессе, направлены, прежде всего, на организацию деятельности ребенка);
- соответствие поставленным целям и задачам развития участников педагогического процесса;
- культуросообразность (соответствие педагогических технологий сложившейся социокультурной ситуации, времени);
- высокий развивающий потенциал;
- гармония с другими педагогическими средствами (содержанием, методами и приемами, общением, деятельностью и др.);
- возможности творческого преобразования;
- соответствие содержанию педагогического процесса (обучения и воспитания);
- соответствие принципам организации и осуществления педагогического процесса;
- соответствие уровню развития студентов.

Отбор и использование педагогом разнообразных технологий в педагогическом процессе обуславливает выделение им критериев их эффективности. Таковыми могут быть:

- взаимосвязь компонентов технологий;
- высокий уровень результативности при использовании в массовой практике;
- успех ребенка и педагога в процессе реализации технологии;

- соответствие логики реализации технологии структуре деятельности;
- возможности технологии в актуализации, саморазвитии ребенка и педагога;
- взаимодействие педагога и студента;
- креативность (насколько технология создает условия для творческой деятельности);
- позитивная оценка со стороны студентов; - наличие рефлексии как компонента технологии.

Педагог целенаправленно создаёт благоприятные условия, обеспечивающие высокую эффективность использования педагогических технологий. Среди этих условий называют следующие:

- достаточно полное описание технологий;
- наличие необходимых дидактических средств для реализации технологии;
- высокий уровень владения педагогом педагогической техникой, педагогическими методами и приемами;
- систематичность использования;
- разнообразие, последовательная смена различных видов технологий, используемых в педагогическом процессе;
- рефлексия реализованных педагогических технологий.

**Таблица 3. Педагогическая технология: определение и характеристики**

Автор	Определение педагогической технологии	Характеристики педагогической технологии
Кларин М.В.	Построение образовательного процесса с заданными диагностируемыми результатами. Совокупность операций, осуществление которых должно привести к необходимым	1.Диагностичность описания. 2.Воспроизводимость педагогического процесса (предписание этапов, целей обучения, характеристика деятельности обучающего и обучаемых на каждом шаге). 3.Воспроизводимость педагогических результатов.

	результатам. Перевод на язык практики закономерностей педагогики.	
Беспалько В.П.	Проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике. (Педагогическая система – определённая совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами).	<p>1. Принцип диагностичной целенаправленности (цель в педагогической системе должна быть поставлена настолько точно и определённо, чтобы можно было однозначно сделать вывод о степени её реализации и построить определённый дидактический процесс, гарантирующий её достижение за заданное время).</p> <p>2. Принцип социосообразности (обоснованности) целей обучения и воспитания.</p> <p>3. Принцип завершённости обучения.</p> <p>4. Принцип природосообразности (определяется по степени желания учиться).</p> <p>5. Принцип интенсивности построения дидактического процесса.</p>
Сластёнин В.А., Руденко Н.Г.	Законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно-обоснованный проект дидактического процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надёжности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных методиках обучения. Это упорядоченная	<p>1. Наличие диагностично заданной цели.</p> <p>2. Представление изучаемого содержания в виде системы познавательных и практических задач, ориентировочной основы и способов их решения.</p> <p>3. Наличие достаточно жёсткой последовательности, логики, определённых этапов усвоения темы.</p> <p>4. Указание способов взаимодействия участников учебного процесса.</p>

	совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого и диагностируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса.	5. Мотивационное обеспечение деятельности педагога и студентов, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе. 6. Указание границ алгоритмической и творческой деятельности педагога. 7. Применение в учебном процессе новейших средств и способов переработки информации.
Сериков В.В.	Некоторая законосообразная деятельность (то есть система действий, реализуемых в соответствии с имманентными законами объекта), приводящая к законосообразному (ожидаемому) результату. Это «пакет» методик, прилагаемых к целям; блоки программ совместной деятельности, отражающие индивидуальные варианты развития детей.	1. Трансформация содержания обучения в целостный проект деятельности, которой должны овладеть обучаемые. 2. Представление проектируемой деятельности в процессуальной форме (в виде системы задач или задачных ситуаций, обеспечивающих последовательную ориентировку в некоторой предметной или ценностной сфере). 3. Представление в эксплицированной форме способов решения задач из данной предметной (или конфликтов коллизий) из данной ценностной сферы. 4. Выявление способов взаимодействия участников учебного процесса, их функций, связей, сюжетно-игровых линий. 5. Мотивационное обеспечение технологии на основе создания возможностей самореализации участников учебного процесса. 6. Разграничение сфер правилосообразной и творческо-импровизационной

		<p>деятельности.</p> <p>7.Использование материально-технических факторов, способствующих эффективному развитию учебно-воспитательной ситуации.</p>
Селевко Г.К.	<p>Педагогическая технология может быть представлена тремя аспектами:</p> <p>1) научным: педагогическая технология – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;</p> <p>2) процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;</p> <p>3) процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.</p> <p>Педагогическая технология функционирует:</p> <p>1) в качестве науки,</p>	<p>1. Концептуальность (опора педагогической технологии на научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей).</p> <p>2. Системность (педагогической технологии должны быть присущи все признаки системы: целостность, логика, взаимосвязь частей).</p> <p>3. Управляемость (наличие диагностического целеполагания, возможность поэтапной диагностики и коррекции результатов).</p> <p>4. Эффективность (оптимизация педагогической технологии по затратам и результатам, гарантия в достижении образовательного стандарта).</p> <p>5. Воспроизводимость (возможность применения педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях и иными субъектами).</p>

	<p>исследующей наиболее рациональные пути обучения;</p> <p>2) в качестве системы принципов и регулятивов, применяемых в обучении;</p> <p>3) в качестве реального процесса обучения.</p>	
Скиннер, Б.Ф. <sup>21</sup>	<p>При улучшении обучения менее важно находить новые подкрепления, чем проектировать лучшие непредвиденные обстоятельства, используя уже имеющиеся. Студент, который знает, как учиться, знает, как усилить немедленные последствия, чтобы они оказались подкрепляющими. Он не только знает, он знает, что знает, и получает соответствующее подкрепление.</p>	<p>Немедленное и последовательное подкрепление, конечно, желательно, но это не отрицает важность периодических или удаленных подкреплений.</p>
Курт С. <sup>22</sup>	<p>Образовательные технологии - это область исследования, которая исследует процесс анализа, проектирования, разработки, внедрения и оценки учебной среды и учебных материалов с целью улучшения преподавания и обучения. Технологии обучения также можно рассматривать как процесс решения образовательных проблем</p>	<p>Сначала выявляется проблема, проводится анализ факторов проблемы и представлены возможные решения проблемы. Затем анализируется количество учащихся и учебная программа. Следующим шагом является выбор наиболее подходящих учебных стратегий для конкретной ситуации. Затем выбираются учебные материалы и ресурсы, которые подходят для учебной</p>

<sup>21</sup> Скиннер, Б.Ф. 1968. Технологии обучения. Нью-Йорк: Корпорация Меридит. С. 61-2, 64-5, 155-8, 167-8.

<sup>22</sup> Курт С. «Образовательные технологии: обзор» и «Образовательные технологии», 18 ноября 2015 г. Получено с <https://educationstechnology.net/educational-technology-an-overview/>



	и проблем, который может включать мотивацию, дисциплину, процент отсева, насилие, основные навыки, критическое мышление и весь список образовательных проблем.	программы и выбранного режима обучения. Наконец, программа реализуется, оценивается и пересматривается по мере необходимости для достижения поставленных целей по улучшению школы.
П.Д.Митчелл.	"Педагогическая технология есть область исследования и практики (в рамках системы образования) имеющая связи (отношения) со всеми аспектами организации педагогических систем и процедурой распределения ресурсов для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов"	1.Педагогическая психотехнология. 2.Педагогическая информация и технология коммуникации. 3.Технология педагогического менеджмента. 4. Технология педагогических систем. 5.Технология педагогического планирования.
Совет по финансированию высшего образования Англии <sup>23</sup> (HEFCE, 2005)	Электронное обучение - это не набор систем и инструментов, а то, что происходит, когда учащиеся учатся с использованием информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Это не то, что вы «доставляете». Скорее, это то, что вы позволяете своим студентам делать.	•Это может происходить на курсах дистанционного обучения или курсах на территории кампуса (последнее иногда называют «смешанным» обучением). • Обычно он определяется достаточно широко, чтобы позволить вам как практикующему в своей дисциплине преподавателю обучить ваших студентов применять различные подходы. В том, как вы его

<sup>23</sup> HEFCE (2005) HEFCE Strategy for E-Learning 2005/12. Bristol: Higher Education Funding Council for England (HEFCE). Available online at <http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce>

		используете; не существует единого способа «заниматься» электронным обучением.
--	--	--

Синтезируя эти исследования, можно определить, что педагогическая технология – это проект системы последовательного развертывания педагогической деятельности, направленная на достижение целей образования и развития личности.

Основная функция педагогических технологий – реализация целей учебного процесса и развития личности. Отсюда вытекают принципы целостности технологий, предусматривающие закономерность развития системы: инвариантность её структуры при гармоничном взаимодействии всех её составных элементов.

#### **Анализ инновационной деятельности педагога**

Анализ инновационной деятельности педагога требует использования определенных критериев, определяющих эффективность нововведения. К таким критериям относятся: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Проведённые В.А. Сластённым исследования дают возможность определить профессиональную готовность педагога к инновационной деятельности. Профессиональная готовность к инновационной деятельности включает следующие основные характеристики:

- прогноз успешности намечаемого нововведения в целом, его отдельных этапов;
- выявление недочётов как в самом новшестве, так и в организации его внедрения с целью его последующей доработки;
- сопоставление новшества с другими инновациями, выбор наиболее эффективного из них, уточнение его значимости и разработанности;
- проверка степени успешности внедрения новшества;

- оценка инновационной способности организации, в которой это новшество будет внедряться<sup>24</sup>.

Инновационная деятельность педагога включает в себя анализ и оценку новшества, формирование цели и концепции будущего действия, реализацию этого плана и его коррекцию будущего действия. Эффективность инновационной деятельности определяется личностью педагога.

В исследованиях В.А. Сластёнина выделены основные характеристики педагога, определяющие его способность к инновационной деятельности. К таким характеристикам относятся:

- мотивационно-творческая направленность личности. Это любознательность, творческий интерес; стремление к творческим достижениям; стремление к лидерству; стремление к самосовершенствованию и др.;

- креативность. Это фантазия, воображение; способность отказаться от стереотипов; стремление к риску; критичность мышления, способность к оценочным суждениям; способность к самоанализу;

- оценка профессиональных способностей. Это способность к овладению методологией творческой деятельности; владение методами педагогического исследования; способность к созданию авторской концепции, технологии деятельности; способность к сотрудничеству и взаимопомощи в творческой деятельности и др.;

- индивидуальные способности преподавателя. Это тип творческой деятельности; работоспособность личности в творческой деятельности; решительность, уверенность в себе, ответственность; честность; правдивость; способность к самоорганизации и др.

Одним из важных вопросов инновационной деятельности является личность педагога. Педагог-новатор должен быть творчески продуктивной

<sup>24</sup> В.А. Сластёнин «Педагогика: инновационная деятельность» 1997,

личностью, обладать креативностью, широтой интересов и увлечений, богатым внутренним миром, восприимчивостью к педагогическим новациям. Инновационная деятельность состоит из основных структурных компонентов. Это мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный.

Подготовка педагога к инновационной деятельности должна осуществляться в двух взаимосвязанных направлениях:

- формирование инновационной готовности к восприятию новшества;
- обучение умениям действовать по-новому.

Особое значение в организации инновационной деятельности имеет учебно-познавательная деятельность студентов и руководство ею.

Не случайно до сих пор существует дилемма: педагогика – наука или искусство? В данном определении соединяются наука и искусство.

Подводя итоги изложенного материала, можно отметить следующее:

- 1) стремление к технологизации образовательного процесса – объективная тенденция современного этапа;
- 2) педагогическая технология призвана оптимизировать учебно-воспитательную работу и направлена на получение максимальных образовательных результатов. Её задача – свести к минимуму педагогические эксперименты, добиться гарантированного и воспроизводимого результата;
- 3) характерными чертами педагогической технологии являются: наличие системы диагностики, обеспечивающей достижение поставленных целей; воспроизводимость педагогического процесса (наличие чёткой и логически обоснованной системы предписаний этапов, целей обучения; характеристика способов взаимодействия и деятельности участников образовательного процесса на каждом шаге); гарантированность педагогических результатов; присутствие мотивационного компонента, обеспечивающего развивающие возможности технологии; возможность тиражирования и переноса в новые условия.

### **Контрольные вопросы**

1. Что такое инновация?
2. В чём проявляется стратегия инновационного обучения?
3. Какова этимология слова «технология» и её взаимосвязь с педагогикой?
4. Какие ведущие признаки, характеристики технологии вы знаете и как они раскрывают понятие «педагогическая технология»?
5. Что повлияло на появление понятия «педагогическая технология»?
6. Как связаны дидактика, педагогическая технология и практика обучения?
7. Как Г.К. Селевко обозначает ракурсы педагогической технологии?
8. В чем различие понятия «методика» и «педагогическая технология» деятельности?»

### **Тема №2. Технология разработки и контроля выявленных целей.**

Стоит помнить о том, что обучение врачей – сложное дело. Медицинское образование включает:

- запоминание большого количества фактического материала;
- понимание сложных механизмов;
- знание ряда технических навыков;
- понимание и использование научного метода;
- развитие профессионализма, социально ответственного отношения и этической практики;
- развитие навыков межличностного общения для работы с коллегами и пациентами;
- развитие сложных навыков решения проблем и диагностического мышления;
- личные навыки, включая самооценку и рефлексию.

Немногие педагоги преподают все эти аспекты, но все должны знать о спектре и разборчиво подходить к выбору подходящих методов для «своей» части учебной программы, помня при этом, что практика требует «целостного», а не разрозненного подхода<sup>25</sup>.

Мастерство педагога на занятии зависит от того, как он подготовлен. Очень важно хорошо продумать цель и конкретные педагогические задачи, которые необходимо решить на данном этапе. Комплексное планирование задач и целей образования, воспитания и развития студентов вытекает из принципов дидактики, повышает результативность процесса обучения, позволяя за одно и то же время решить не одну, а несколько учебно-воспитательных задач.

#### **Цель обучения.**

Под целью обучения понимается обдуманный и ожидаемый результат, к которому стремится педагог в результате взаимодействия с учащимися. Этот результат выражается в изменениях, которые посредством обучения достигаются в знаниях, умениях, личных качествах, характере, во взаимоотношениях, взглядах, ценностных ориентациях, в развитии личности в целом.

Технологии обучения формируют деятельную основу образования, обеспечивают перенос знаний в сферу труда, формируют сознательность педагога, влияют на его целеустремленность и жизненную стратегию. Технологии профессионального обучения создают социокультурное пространство, в котором формируются личность, дисциплина, воля, интерес к специальности. Образовательные технологии нацеленные на удовлетворение всесторонних требований к специалисту, направлены на практическую реализацию психолого-педагогических условий, оптимально адаптированных к взаимодействию педагога и обучающихся.

<sup>25</sup> Адам Фелер и Хизер Фрай. Ключевые аспекты преподавания и обучения в медицине и стоматологии. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing Academic Practice. This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2008.

В эпоху повсеместного доступа к высококачественному контенту возникают вопросы: где люди могут искать информацию, общаться с экспертами, практиками и учащимися в любой дисциплине? Что связано с ролью педагогов? Для чего нужны библиотеки? Что остается особенным в учебных сообществах академических кругов? Как мы можем в формальном управляемом процессе высшего образования использовать мощь и потенциал современных электронных средств массовой информации, чтобы наши студенты могли учиться лучше, независимо от нас и друг от друга?<sup>26</sup>

### **Таксономия учебных целей Б. Блума.**

Слово «таксономия» происходит из греческого языка: «такса - порядок, естественное, последовательное расположение, явление». В педагогику слово «таксономия» ввёл английский ученый Бенджамин Блум. Таксономия учебных целей Блума является научно обоснованной теорией обучения, которая в настоящее время признана многими современными педагогами и успешно используется на практике в учебных заведениях передовых стран мира.

При технологическом подходе к обучению большое внимание уделяется формированию знаний через образование связей.

Приведём определение понятия «знание», которое дал великий русский физиолог И.П. Павлов: «Когда образуется связь, т.е. то, что называется «ассоциация», это и есть, несомненно, знание дела, знание определенных отношений внешнего мира, а когда в следующий раз пользуетесь ими, то это называется пониманием»<sup>27</sup>. При этом он отмечал: «...будучи применены в новых условиях, знания совершенствуются...», видимо, за счёт организации новых связей.

Как отмечал К. П. Марквардт, «поскольку знания – это связи, а связи

<sup>26</sup> HEFCE (2005) HEFCE Strategy for E-Learning 2005/12. Bristol: Higher Education Funding Council for England (HEFCE). Available online at <http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce>

<sup>27</sup> И.П. Павлов. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей деятельности (поведения) ...Изд Наука М.1973 с. 582

могут образоваться только между узнаваемым новым и усвоенным старым, то чем больше и богаче это старое, т.е. чем больше в нём выработано и установлено связей, тем больше можно установить новых связей и тем богаче будет приобретено новое знание. Качество знания определяется тем количеством связей, которые устанавливаются между рассматриваемыми явлениями т.е. широтой понимания их взаимодействия. Нет связей, следовательно, нет и знаний, хотя мы наизусть запомнили изученное. Установлены богатые связи, значит, приобретены ценные богатые знания»<sup>28</sup>.

#### **Глаголы, попадающие в категорию целей обучения в таксономии Б. Блума.**

Таксономия образовательных целей Блума (1979) может быть полезна при формулировании уровней ожидаемой академической успеваемости при написании результатов обучения. Таксономия Блума<sup>29</sup> охватывает шесть уровней когнитивных способностей, возрастающих от знания, понимания, применения, анализа и синтеза до оценки. Маклин и Лукер<sup>30</sup> из отдела обучения и преподавания Университета Нового Южного Уэльса в Австралии представили список глаголов, позволяющих академическому персоналу конструировать результаты обучения, соответствующие приведенной выше таксономии Блума. Некоторые из глаголов, которые они представляют, показаны ниже и связаны с шестью уровнями когнитивных способностей. Интересным упражнением может быть изучение этих глаголов и размышление о том, как они могут соответствовать уровням обучения.

#### **1. Знания.**

Что мы ожидаем от учащихся? Указанные глаголы могут, например, использоваться в основе вопросов о задании:

записать	изучить	воспроизвести	выстраивать
----------	---------	---------------	-------------

<sup>28</sup> Марквардт К. Г. Вопросы научной организации учебного процесса в техническом ВУЗе. М.: Знание, 1971. - 48 с.  
<sup>29</sup> Bloom, B S (1979) Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: The Cognitive Domain. New York: David McKay.  
<sup>30</sup> McLain, J and Looker, P (2006) Developing Learning Outcomes, Learning and Teaching Unit, UNSW.



определить	обрисовать	констатировать	представить
описать	идентифицировать	показать	цитировать

## 2. Понимание.

Это касается способности учащихся передать то, что они понимают. Могут ли учащиеся интерпретировать то, что они знают? Могут ли они экстраполировать то, что им известно? Подумайте, как учащиеся могут использовать в работе следующие глаголы:

обсудить	пояснить	классифицировать	объяснить
толковать	продолжать	интерпретировать	рассмотреть
выбрать	суммировать	сопоставить	оценивать

**3. Применение.** Это касается способности учащегося использовать теорию или информацию в новой ситуации. Могут ли учащиеся увидеть актуальность этой идеи в данной ситуации? Глаголы могут включать:

решить	изучить	изменить	применить
использовать	практиковать	показать	выбрать
связать	вычислить	классифицировать	продемонстрировать

**4. Анализ.** Это касается способности учащегося разбивать материал или идеи на составные части, показывая, как они соотносятся друг с другом и как они организованы. Могут ли учащиеся анализировать элементы предметной области? Могут ли они анализировать отношения на местах? Могут ли они анализировать организационные принципы? Следующие глаголы могут помочь вам построить результаты обучения в ответ на эти вопросы:

дифференцировать	исследовать	категоризировать	оценивать
------------------	-------------	------------------	-----------

критиковать	спорить	сравнивать	сопоставлять
различать	решать	анализировать	вычислять

**5. Синтез.** Это включает в себя способность учащегося работать с элементами и комбинировать их таким образом, чтобы составлять шаблон или структуру, которых раньше не было. Могут ли учащиеся создать уникальное общение в этой области? Могут ли они разработать план или предлагаемый набор операций? Могут ли они вывести набор абстрактных отношений? Приведенные ниже глаголы могут помочь вам построить результаты обучения в ответ на эти вопросы:

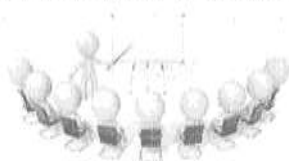
собрать	организовать	составить	предложить
построить	моделировать	создать	сформулировать
интегрировать	модифицировать	извлечь	разработать

**6. Оценка.** Это включает способность учащегося строить аргументы, сравнивать противоположные аргументы, выносить суждения и т. д. Могут ли учащиеся выносить суждения на основе внутренних данных? Могут ли они выносить суждения на основе внешних доказательств? Следующие глаголы могут быть полезны при построении результатов обучения в ответ на эти вопросы:

обсудить	отобрать	определить качество	выбрать
оценить взвешенно	сравнить	дать оценку	оценить окончательно
измерить	аргументировать	защитить	резюмировать

При использовании этих глаголов для формирования результатов обучения полезно иметь в виду, что вам может потребоваться проверить,

действительно ли ваши студенты понимают значение глаголов. Понимают ли ваши студенты, например, разницу между «сравнением» и «контрастом»? Понимают ли они, что значит «построить аргумент»? При написании результатов обучения необходимо учитывать и другие факторы, связанные с «учебной программой», поскольку учащиеся её испытывают. Например, результаты обучения должны включать описание видов деятельности, по которым будут оцениваться достижения, либо в рамках результата, либо в соответствующем наборе критериев оценки



### **Требования к современному учебному процессу.**

Принципиальным отличием современного подхода является ориентация стандартов на результаты освоения основных образовательных программ. Под результатами понимается не только предметные знания, но и умение применять эти знания в практической деятельности:

*Отношение во время занятий.* Перед педагогом стоит важная задача: вовлекать студентов в общий труд учения. Суть новаторского подхода в отношениях с студентами в том, что изменения социальных условий требуют адекватных изменений системы обучения.

*Учение должно быть без принуждения.* Это один из принципов педагогики сотрудничества - снять чувство страха у учащихся на занятии, сделать его раскованным, свободным, вселить уверенность в свои силы, увидеть в нем полноценного и способного к творчеству серьёзного человека.

*Идея трудной цели* заключается в том, что педагог поддерживает как можно более сложную цель, указывая на её исключительную трудность, внушает уверенность в том, что цель будет достигнута, материал хорошо

изучен, тема усвоена. Ведь учебное занятие - это главный плацдарм педагогического сотрудничества. Кроме "идеи трудной цели" в педагогическом творчестве должны быть:

*Идея опоры* – опора на имеющийся запас знаний самого студента.

*Идея свободного выбора* - это самый простой шаг в развитии творческой мысли студентов. Студенты сами выбирают и определяют какой предмет сделать и из какого материала.

*Идея опережения.* Отводят некоторое время занятия на освоение материала, который будет изучаться в будущем.

*Идея самоанализа.* Педагог учит индивидуальному и коллективному самоанализу и коллективному самоанализу, рецензирует письменные работы студента.

При работе преподавателя со студентами должен быть интеллектуальный фон академической группы и личностный подход к каждому. Каждый должен получать на каждом занятии оценку своего труда.

#### **Технология разработки цели занятий.**

Педагог-мастер долго вынашивает замысел всех лекционных и практических занятий, их системы и конкретного занятия. Замысел состоит из следующих элементов:

*Осмысление преподавателем материала, установленного государственной программой в соответствии с государственным стандартом.*

Государственный образовательный стандарт и квалификационные требования наряду с законом «Об образовании» является основным нормативным документом, несущим толкование определенной части Закона. Он развивает и конкретизирует такие характеристики образования, как содержание, его уровень и форму предъявления, указывает методы и формы измерения и интерпретации результатов обучения. Посредством

стандарта осуществляется обеспечение стабильности требуемого уровня образования, его постоянное воспроизводство и совершенствование, отвечающее перспективам развития общества. Государственные образовательные стандарты определяют требования к содержанию и качеству общего среднего, среднего специального, профессионального и высшего образования. Выполнение государственных образовательных стандартов обязательно для всех образовательных учреждений Республики Узбекистан.

*Следующими элементами замысла занятия являются соотношение материала с идейными задачами современности, с уровнем развития учащихся данного курса;*

Соотношение изучаемого материала с изученным ранее и с тем, который предстоит изучать, то есть учебный предмет.

Учебный предмет - это дидактически обработанные знания по основам какой-либо науки, искусства, деятельности для достижения образовательных целей. Предметы объединяются в циклы: естественно-математический, гуманитарный, художественный, производственно-трудовой, физкультурно-оздоровительный. Каждая группа предметов имеет свои функции и роль в достижении образовательных целей;

Соотношение собственного духовного состояния с рабочим;

Соотношение данного материала с психологией конкретных учащихся конкретного класса.

*При разработке занятия очень важно выбрать для изучения программный материал, а потом уже определять другие его компоненты: проверку задания, методику закрепления и т.д.*

Учебная программа – документ, характеризующий отдельный учебный предмет. Она включает перечень тем изучаемого материала, рекомендации по количеству времени на каждую тему и весь курс; перечень знаний, умений и навыков, формируемых при изучении предмета,

методические рекомендации о средствах обучения и контроля. Имеется три принципа расположения материала в программе: линейный, концентрический и спиральный. При линейной структуре части материала расположены последовательно. В концентрической программе отдельные темы или разделы изучаются с перерывом, повторяясь на новом уровне несколько раз за все время обучения. Спиральные программы сочетают последовательность и цикличность.

#### **Типы учебных занятий**

1. Лекция как передача нового учебного материала.
2. Обобщения и систематизации.
3. Формирования мнения, обмен мнениями, их аргументация (семинар).
4. Формирования умений и навыков (практическое занятие).
5. Практического применения знаний, умений, навыков (производственная практика).
6. Проверка усвоенных знаний, умений (опрос).

К ведущим формам учебных занятий в вузе относятся лекция, семинар, опрос, производственная практика. Сопутствующие занятия: факультатив, дополнительное занятие, учебная экскурсия, учебная конференция - они расширяют кругозор учащихся. Занятия бывают стандартные и нестандартные. Нестандартные занятия в форме ролевых игр, с применением графических органайзеров, учебная конференция, творческие задачи, КВН - повышают интерес учащихся и студентов.

#### **Структурные управления качеством образования**

Основные переходные состояния процесса обучения, успешность достижения цели (конечного состояния) прямо зависит от знания основных промежуточных состояний и их последовательности. Следовательно, программа управления качеством должна обеспечить прохождение формируемых видов психической деятельности учащихся через основные качественные этапы процесса обучения. Для управления по принципу

«белого кибернетического ящика», предполагающего информационное обеспечение управления, соответствующее каждому этапу, необходимо четкое представление о функциональной роли каждого этапа в процессе усвоения знаний. А для этого, в свою очередь, необходим анализ содержательной информации, предлагаемой учащимися для усвоения, то есть количественное измерение и качественное описание содержания учебного материала.

**1. Обеспечение систематической обратной связи.** Осуществление обратной связи, применительно к управлению качеством образования, предполагает решение следующих двух проблем:

- определение содержания обратной связи - выделение совокупности контролируемых характеристик на основании целей обучения. Общее правило состоит в том, что оцениванию подвергаются основные независимые характеристики процесса обучения, совокупное измерение которых и приводит к переходу учащегося из одного качественного состояния в другое;
- определение частоты обратной связи. В кибернетике является общепризнанным положение о том, что чем чаще осуществляется контроль за процессом, тем выше эффективность управления. Идеальным случаем является так называемая следующая обратная связь.

**Регуляция (коррекция) процесса обучения.** Этап в управлении предполагает обеспечение переработки информации, полученной по каналу обратной связи, выработки корректирующих воздействий и их реализации. Осуществляется тремя путями:

- I. Реагирование на ожидаемые изменения ситуации (в этом случае по косвенным признакам предвосхищаются вредные воздействия на систему и в соответствии с их характером производится перестройка программы);
- II. Реагирование на наступившие изменения в ситуации (коррекция программы осуществляется в соответствии с изменившимися условиями работы);

III. Реагирование на ошибки (в этом случае имеют место отклонения в ходе процесса под влиянием тех или иных вредных воздействий на него, а коррекция программы производится в соответствии с характером отклонений на основе анализа ошибок).

В традиционной практике управления имеет место третий путь регуляции процесса обучения, хотя наиболее желательным было бы предотвращение вредных воздействий на систему, то есть корреляция по первому и второму пути. Проведенный анализ структурных компонентов дает возможность выделить узловые моменты построения реализации процесса управления качеством образования:

1. Цель процесса обучения должна быть максимально технологична - для этого естественно использовать педагогические технологии;
2. Для установления исходного состояния учащихся (психологическое развитие и конкретные знания) необходимо обосновать и разработать соответствующую технологию;
3. Количественный и качественный анализ содержания материала должен выделить основные факторы, влияющие на качество образования, что, в свою очередь, позволит прогнозировать результаты процесса обучения и постепенно перейти к первым двум путям коррекции этого процесса;
4. Для обеспечения систематической обратной связи должно быть организовано непрерывное, длительное наблюдение за состоянием образовательной среды учебного заведения и ее воздействием на личность учащегося, что, кроме прочего, также позволит достоверно прогнозировать результаты процесса обучения и постепенно перейти к первым двум путям коррекции этого процесса;
5. Все перечисленные задачи должны решаться на основе новых информационных технологий.

В соответствии с полученными результатами и строится все дальнейшее изложение.



### **Диагностика обучения.**

Надо различать диагностику как общий подход и диагностирование как процесс практической деятельности. Без диагностики невозможно эффективное управление дидактическим процессом, достижение оптимальных для имеющихся условий результатов.

Различают диагностирование обученности, т.е. последствий, достигнутых результатов и обучаемости. Обучаемость – это способность обучаемого овладеть заданным содержанием обучения. Компоненты обучаемости: потенциальные возможности обучаемого; обобщённость мышления; темпы продвижения в обучении. Обученность рассматривается так же, как достигнутый на момент диагностирования уровень реализации намеченной цели. Целью дидактического диагностирования является своевременное выявление, оценивание и анализ течения процесса в связи с его продуктивностью. Как видим, в диагностику вкладывается более широкий смысл, чем в традиционную проверку знаний, умений обучаемых. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Оно включает в себя контроль, проверку, оценивание. Таким образом, диагностика (от греч. прозрачные знания) является процессом получения информации о состоянии наблюдаемого или изучаемого объекта с помощью совокупности методов, способов и приёмов.

Объектами диагностики является социальная среда, т. е. обучаемые с их интересами, мотивацией, способностями, увлечениями, уровнем критического мышления. Субъектами диагностики являются специально подготовленные для этой работы люди: педагоги, социологи, психологи, врачи.

В процессе обучения важную роль играет так называемая обратная связь, т.е. информация, которая поступает от учащегося к педагогу и свидетельствует о ходе учения, затруднениях и достижениях учащихся в

овладении знаниями, развитии умений и навыков, познавательных и иных способностей, качеств личности в целом. Канал обратной связи важен для преподавателя, так как позволяет ему диагностировать образовательный процесс, оценивать результаты, корректировать свои действия, строить последующий этап обучения на основе достигнутого на предшествующих, дифференцировать методы и задания с учетом индивидуального продвижения и развития учащихся. Не менее важна обратная связь для учащихся, ибо благодаря ей они могут видеть недостатки и достижения, получить оценку своей деятельности, советы по ее корректированию.

На основе обратной связи педагог осуществляет ряд близких, но все же различающихся действий и операции: проверку, контроль, учет, оценку результатов учебной деятельности, а также выставление отметок. Все эти действия входят в состав диагностического процесса и результатов обучения.

#### **Педагогическая функция контроля**

Контроль – важная составная часть учебного процесса, включающий контрольно-регулирующий и оценочно-результативный компоненты обучения. Он позволяет определить в соответствии с целями и задачами уровень усвоения знаний, умений, навыков обучаемых. Контроль призван обеспечить управление процессом обучения, поскольку он есть средство усиления мотивов. Контроль формирует внимание педагога на конкретную ситуацию обучения. В каждой конкретной ситуации представлено и прошлое (предшествующее обучение, личный опыт педагога, личный опыт учащихся, их взаимоотношения и т.п.) и будущее (конечные цели обучения, то общее, что свяжет участников общения по истечении данной ситуации, их взаимоотношения и т.п.). И именно поэтому каждая конкретная ситуация есть ступень в продолжении к цели. Таким образом, достичь цели можно лишь в том случае, если педагог в состоянии контролировать себя и своих учащихся. Компоненты контроля:

1. Проверка – это выявление и измерение знаний, умений и навыков,

составной компонент контроля, основной дидактической функцией которого является обеспечение обратной связи между педагогом и обучаемым.

2. Оценка – качественный показатель уровня обученности. Она выполняет определённые функции( средство стимулирования учения, создание положительной мотивации, способ влияния на личность обучаемого).
3. Баллы или проценты – количественные показатели обученности согласно критериям.
4. Валидность – соответствие контроля объёму и содержанию материала, определённому программой.

**Перечень умений, необходимых для осуществления функций контроля:**

- Умение определять актуальность контроля и его характер;
- умение наблюдать, фокусируя свое внимание на конкретных моментах обучения (объектах контроля);
- умение концентрировать внимание учащихся на существенных моментах, значимых для овладения знаниями;
- умение осуществлять контроль за своим собственным состоянием и за своими речевыми действиями;
- умение осуществлять контроль за состоянием учащихся и за их действиями с учетом собственного влияния на них;
- умение соотносить конкретное задание с личностью конкретного учащегося а также регулировать объем заданий;
- умение внести в обучение дух соревновательности, невозможный без творческой активности каждого обучаемого;
- умение сформулировать домашнее задание, которое, с одной стороны, должно «венчать» занятие, а с другой - быть дальнейшим шагом вперед, готовящим учащихся к тому, что им предстоит на следующем занятии;

- умение своевременно вложить коррективы в процесс обучения;
- умение контролировать, не нарушая процесса и его коммуникативного характера.

Важнейшими принципами диагностирования и контроля обучения (успеваемости) являются объективность, систематичность, наглядность (гласность). Объективность заключается в научно обоснованном содержании диагностических тестов (заданий, вопросов), дружеском отношении педагога ко всем обучаемым.

Требование систематичности состоит в необходимости проведения диагностического контроля на всех этапах дидактического процесса – от начального восприятия знаний и до их практического применения. Она заключается и в том, что регулярному диагностированию подвергаются все обучаемые с первого и до последнего дня пребывания в учебном заведении.

Принцип гласности заключается в проведении открытых испытаний всех обучаемых по одним и тем же критериям. Рейтинг каждого учащегося носит наглядный, сравнимый характер.

#### **Виды контроля согласно рейтинговой системе оценки знаний студентов**

Диагностировать, контролировать, проверять и оценивать знания, умения учащихся проводят в логической последовательности:

- Предварительное - выявление уровня знаний (функция -определение знания важнейших элементов курса, направленное на устранение пробелов);
- Текущий контроль –оперативное получение данных об уровне знаний обучаемых, устанавливает обратную связь в процессе обучения, информирует преподавателя о ходе процесса усвоения материала, направлен на коррекцию обучения и приведение к запланированному результату. В этом виде контроля идёт формирование знаний, умений и навыков (50%). Он выполняет следующие функции:
  - учётная;
  - определение уровня усвоения;

- корректирующая;

- мотивационная.

• **Промежуточный контроль** проводится для определения уровня усвоения содержания обучения по завершению одного из разделов изучаемого предмета. Обобщает и корректирует знания студентов.

• **Итоговый контроль** проводится в конце каждого семестра по завершению изучаемого предмета в целом. Форма контроля - традиционное и нетрадиционное (OSKE, OSE, компьютерный).

Требование к реализации контроля:

1. Соответствие контроля целям и задачам обучения, объёму и содержанию учебного материала.

Недостатки в организации и реализации контроля:

- формальный подход к реализации контроля;
- субъективное отношение к обучаемым;
- отсутствие чётких критериев оценки;
- слабый учёт индивидуально-психологических особенностей обучаемых.

Преимущества рейтингового контроля:

- осуществляется предварительный, текущий, промежуточный и итоговый контроль;
- текущий контроль является средством обучения и обратной связи;
- развёрнутая процедура оценки результатов отдельных звеньев контроля обеспечивает его надёжность;
- контроль удовлетворяет требования содержательной и конструктивной валидности (соответствие контроля объёму и содержанию материала, определённому программой);
- текущий контроль реализует мотивационную и воспитательные функции;

- развивает у студентов навыки самооценки работы и формировать навыки и умения самоконтроля в профессиональной деятельности.

### **Технология контроля образовательного процесса.**

Регуляция процесса осуществляется не только с учетом конечного продукта, но и на основании сведений о процессе получения этого конечного продукта. Такое управление позволяет выделить следующие структурные компоненты:

- 1) указание цели управления;
- 2) установление исходного состояния - управляемого процесса;
- 3) определение программы воздействий, предусматривающей основные переходные состояния процесса;
- 4) обеспечение получения информации по определенной системе параметров о состоянии управляемого процесса (обеспечение систематической обратной связи);
- 5) обеспечение переработки информации, полученной по каналу обратной связи, выработки корректирующих (регулирующих) воздействий и их реализации.

Применение данной структурной схемы предполагает разработку двух видов программ управления качеством образования: основной корректирующей (регулирующей). Основная программа составляется на уровне проектирования процесса обучения, с учетом всех его особенностей. Программа регулирования процесса обучения вырабатывается только в ходе процесса обучения на основе анализа данных, получаемых по каналу обратной связи.

**Комплексная проверка** (функция - диагностирование качества реализации межпредметных связей).

**Методы контроля**

Методы контроля - это способы деятельности преподавателя и учащихся, в ходе которой выявляются усвоение учебного материала и овладение учащимися требуемыми знаниями, умениями и навыками.

**Формы контроля:**

Устный опрос - наиболее распространенный метод контроля знаний учащихся.

Различают фронтальный, индивидуальный, комбинированный опрос.

Письменная проверка наряду с устной является важнейшим методом контроля знаний, умений и навыков учащегося.

Применение этого метода дает возможность в наиболее короткий срок одновременно проверить усвоение учебного материала всеми учащимися группы, определить направление для индивидуальной работы с каждым.

Практическая проверка позволяет выявить, как учащиеся умеют применять полученные знания на практике.

Тест- слово английского происхождения и на языке оригинала означает «испытание, проверка». Тест обученности – это совокупность заданий, ориентированных на определение уровня усвоения определённых аспектов содержания обучения. Тесты должны быть относительно краткосрочными, то есть не требовать больших затрат времени, однозначными, правильными, информационными, стандартными для широкого практического использования.

Если в основу классификации тестов положить различные аспекты развития и формирования человеческих качеств, то она будет выглядеть следующим образом:

1. Тесты общих умственных способностей .
2. Тесты специальных способностей в различных областях деятельности.
3. Тесты обученности, успеваемости, академических достижений.
4. Тесты для определения отдельных качеств личности (памяти, мышления, характера).

#### 5. Тесты для определения уровня воспитанности.

При разработке тестов важно, насколько они соответствуют целям обучения, образования, развития обучаемых. Критерии диагностических тестов обученности: действенность, надёжность, дифференцированность.

Действенность теста по содержанию близка к требованию полноты всесторонности проверки всех элементов изучаемых знаний, умений.

Грамотно составленные тесты обученности позволяют достичь коэффициента надёжности 0,9.

Надёжность тестов обученности значительно зависит от трудности их выполнения. Трудность определяется по соотношению правильных и неправильных ответов на тестовые вопросы.

Характеристика дифференцированности связано с использованием таких тестов, где нужно выбирать правильный ответ из нескольких возможных альтернатив. Кроме рассмотренных критериев используется и показатель эффективности теста. Тест, обеспечивающий большое количество ответов за единицу времени, считается более эффективным.

Таким образом, тесты обученности применяются на всех этапах дидактического процесса. С их помощью эффективно обеспечивается предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль знаний,

умений, учёт академических достижений. Тестовая проверка знаний осуществляется в форме ответов учащихся на различные вопросы, записанные на специальных карточках - заданиях.

Самоконтроль и самопроверка. Самоконтроль активизирует познавательную деятельность учащегося, воспитывает сознательное отношение к проверке, способствует выработке умений находить и исправлять ошибки.



Рефлексия - формирование у учащихся способности к объективной самооценке.

Таким образом, диагностический контроль как своеобразный метод обучения должен иметь ярко выраженную обучающую, развивающую направленность, соединяться с самоконтролем, быть необходимым и полезным прежде всего самому обучаемому.

Области медицинского образования, которые могут быть улучшены за счёт использования технологий:

- потоковые демонстрации или интервью (например, клинических и коммуникативных навыков, включая сбор анамнеза). Их съёмка, при условии, что она сделана профессионально, может быть выгодна во многих отношениях (например, при полном использовании ограниченных ресурсов); необходимо добавить возможности для студенческой активности и размышлений;
- возможность симулированной практики предшествовать или улучшать практику в реальном мире, включая использование виртуальной реальности;
- средство поддержания сообщества практикующих и общности подхода, когда студенты распределяются по разным клиническим центрам;
- портативные устройства для журналов обучения и компьютеры для электронных портфолио;
- способность представлять в трёхмерном виде и предлагать манипуляции (например, с молекулами или анатомией);
- доступ к веб-информации или загрузка справочных текстов в карманные компьютеры может помочь в обучении, в том числе в моменты «спада» в клинических условиях, и может улучшить научно-обоснованный подход к практике;
- многие медицинские методы и исследования полагаются на технологии (например, визуализацию), и они также могут использоваться для

преподавания и обучения, что дает дополнительное преимущество в виде ознакомления студентов с тем, как «читать» результат.

Технологии также становятся всё более актуальными для оценки. Это варьируется от онлайн-опроса MCQ, который может дать учащимся обратную связь об их ответах или попросить учащихся подумать о том, насколько они уверены в своем ответе<sup>31</sup>, до возможностей для экзаменаторов проводить оценку на расстоянии.<sup>32</sup>

В состав технологии обучения включены знания как теоретические, так и практические о конкретных способах управления учебным процессом, о процедурах управления, адекватных стратегии обучения. Устанавливается их последовательность в соответствии с условиями, в которых протекает учебный процесс.

Таким образом, при одном подходе технология обучения определяется как некий инструментарий, включающий всевозможные средства обучения. Тогда технология представляет способ технизации процесса обучения. Другой подход даёт возможность рассматривать технологию в качестве способа обеспечения знания необходимых процедур для проектирования новой или несколько модернизированной практики обучения. В данном случае технология рассматривается как применение научных принципов и практик обучения<sup>33</sup>.

#### **Контрольные вопросы.**

1. Что такое педагогическая цель и педагогическая задача?
2. Что такое обученность?
3. Чем отличается современное учебное занятие от традиционного?
4. Что вы понимаете под диагностикой обучения?

<sup>31</sup> Gardner-Medwin, 2006 «Оценка на основе уверенности: к более глубокому обучению и лучшим экзаменам», в К. Браун и К. Клетт, К. (ред.), *Innovative Assessment in Higher Education*, Abingdon: Routledge.

<sup>32</sup> Справочник для преподавания и обучения в высшем образовании: повышение исследовательской практики / [под редакцией] Хизер Фрай, Стив Кеттеридж, Стефани Маршалл. – 3-е изд. 2009 г. по Routledge 270 Madison Ave, Нью-Йорк, NY 10016 424-448стр

<sup>33</sup> Беспалько В. П. Дидактический процесс (часть II) [Текст] В. П. Беспалько // Школьные технологии. - М.: НИИ школь. технологий при участии ред. "Нар. образование", 2007. - № 2.

5. Что такое оценка?
6. Что такое контроль?
7. Какие виды контроля знаний учащихся используются в учебном процессе?
8. В чём проявляется основная функция педагогических технологий?

## ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

### Тема № 3 Мастерство эффективного применения проблемных и эвристических технологий обучения

#### Понятие о процессе обучения.

Процесс обучения – это организованное взаимодействие педагога и студентов для достижения образовательных целей. Сущность процесса обучения состоит в стимулировании и организации активной учебно-познавательной деятельности студентов по овладению ими знаниями, развитию способностей, выработке взглядов. Современная дидактика рассматривает процесс обучения как двухсторонний: преподавание, деятельность педагога, и учение – деятельность студентов. В.П.Беспалько выражает процесс обучения формулой:

$$ДП = М + А\phi + А\psi,$$

где ДП – дидактический процесс;

М – мотивация студентов к учению;

Аφ – алгоритм функционирования, учебно-познавательная деятельность студента;

Аψ – алгоритм управления, деятельность преподавателя по управлению учением.

Исходя из общих целей образования, процесс обучения имеет функции: образовательную, развивающую, воспитывающую, а также побудительную и организационную. Они выступают в единстве,

комплексно, но для практической деятельности, планирования задач обучения их следует осознать, выделить.

Превращение теории в практику. Выбор методов преподавания, обучения и оценки должен быть обоснован и рассмотрен наряду с пониманием теорий об обучении. Среди заповедей, которые вытекают из того, что мы понимаем о том, как учащиеся учатся, примечательны следующие:

- Учащиеся по-разному воспринимают одно и то же обучение.
- Учащиеся будут подходить к обучению по-разному, и способы, которыми мы обучаем, могут изменить их подходы.
- Необходимо активировать предварительные знания.
- Учащиеся должны «вовлекаться» в то, что они изучают, чтобы произошла трансформация и интернализация.
- Учащиеся приносят ценный опыт в обучение.
- Учащиеся могут быть более мотивированы, когда им предлагается элемент выбора.
- Учащиеся должны уметь объяснять свои ответы, а также отвечать на вопросы «почему?».
- Учащиеся, изучающие новую для них дисциплину, могут с трудом мыслить надлежащим образом (важный момент в модульных программах).
- Педагог должен понимать, с чего начинают студенты, чтобы они могли получить правильный уровень и попытаться исправить лежащие в основе заблуждения или пробелы.
- Педагог и учащиеся несут ответственность за обучение.
- Педагог должен осознавать влияние культурного происхождения и убеждений на поведение, интерпретацию и понимание учащихся.
- Обратная связь и обсуждение важны для того, чтобы преподаватель и учащийся могли проверить «правильность» адаптации нового понимания.

• Формальное и неформальное обсуждение того, что изучается в (небольшой) группе сверстников, может быть мощным инструментом обучения.<sup>34</sup>



Рис 2. Совместная целенаправленная деятельность.

Учение рассматривается как разновидность процесса познания. Поэтому для прикладной науки очень важны философские и психологические основы обучения. Познание учащимися действительности опирается на материалистическую теорию познания, гносеологию, согласно которой реальный мир объективен и существует вне сознания человека, он познаваем. Познание есть процесс отражения реальности в сознании, активная умственная и эмоциональная деятельность, результатом которой является знание, обобщение в виде теорий, законов, научных понятий. Учебное познание в отличие от научного имеет свои особенности. Многие преподаватели знают, как они учились или учатся лучше всего, но не обязательно учитывают, как их студенты учатся, и зависят ли способ их

<sup>34</sup> Хизер Фрай, Стив Кеттеридж и Стефан Маршалл. Понимание обучения студентов. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing Academic Practice. This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2008.

преподавания от возможности обучения. У них также необязательно есть концепции, чтобы понять, объяснить и сформулировать процесс, который, по их мнению, происходит у их студентов.

Обучение – это то, как мы воспринимаем и понимаем мир, придаем смысл<sup>35</sup>. Но обучение – это не что-то одно; это может включать в себя овладение абстрактными принципами, понимание доказательств, запоминание фактической информации, приобретение методов, приёмов и подходов, распознавание, рассуждение, обсуждение идей или развитие поведения, соответствующего конкретным ситуациям.

Несмотря на многолетние исследования в области обучения, нелегко применить эти знания на практике. Нет простых ответов на вопросы «Как мы учимся?» И «Как мы, преподаватели, можем способствовать обучению?» Отчасти потому, что образование имеет дело с конкретными целями и контекстами, которые отличаются друг от друга и со студентами как людьми, которые разнообразны во всех отношениях и постоянно меняются. Не все учатся одинаково или одинаково легко. Дисциплина и уровень изучаемого материала имеют значение в восприятии материала. Учащиеся привносят в обучение различный опыт и ожидания. Наши знания о взаимосвязи между обучением и учением являются неполными. Отношение и действия обеих сторон влияют на результат обучения.

Психолого-педагогическая литература различает следующие основные типы познавательной деятельности:

- перцептивная;
- репродуктивная;
- продуктивная;

**Перцептивная познавательная деятельность** – это такой тип деятельности, при котором признаки и содержание предметов, явлений, событий, а также некоторые сведения о них воспринимаются в наблюдении

<sup>35</sup> Marton, F and Booth, S (1997) Learning and Awareness. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

посредством устной и письменной речи. Перцептивная деятельность начинается с ощущений и заканчивается формулированием представлений.

**Репродуктивная познавательная деятельность** – это деятельность, связанная с последующим воспроизведением этих знаний на практике в творчестве. Этот тип познавательной деятельности охватывает усвоение знаний, применение их в творческой работе, овладение различными средствами учебной деятельности.



**Продуктивная познавательная деятельность** – такой тип деятельности, который направлен на решение творческих задач различных типов. Один из видов продуктивной познавательной деятельности – эвристическая деятельность. Наряду с эвристической деятельностью осуществляется самостоятельная деятельность студентов.

Процесс обучения рассматривается в дидактике как деятельность, и потому в нем на основе теории деятельности выделены следующие компоненты:

1. Анализ исходной ситуации и определение целей обучения;
2. Планирование работы, отбор содержания и средств достижения целей;
3. Исполнение обучающих и учебных операций, организация учебной работы педагога и студентов;
4. Контроль и корректирование работы;
5. Анализ и оценка результатов обучения.

По такой структуре строится деятельность преподавателя, но подобную структуру должна иметь и учебная деятельность, чего не бывает в практике и что требуется формировать у студентов. Учащегося надо учить строить свою учебную деятельность сознательно, имеющую цели, содержание, средства и методы, контроль и оценку результатов.

Учебный процесс – система организации учебно-воспитательной деятельности, в основе которой – органическое единство и взаимосвязь преподавания и учения; направлен на достижение целей обучения и воспитания. Определяется учебными планами, учебными программами, а также планами воспитательной работы соответствующих учебных заведений, включает все виды обязательных учебных занятий (практикумы, лекции, семинары, лабораторные занятия, учебную и производственную практику) и внеаудиторной работы студентов.

Современная дидактика считает: педагог организует активную деятельность студентов по усвоению знаний, управляет ею.

Процесс учения с точки зрения дидактики внешний по отношению к процессу усвоения знаний учащимися, внутреннему, психологическому процессу. Поэтому дидакты и психологи выделяют звенья процесса усвоения: восприятие, понимание, осмысление, обобщение, закрепление, применение. Этими понятиями обозначается психологическая деятельность обучаемых. В реальности эти этапы психологической деятельности протекают слитно и трудно различимы, но педагогу следует их знать, чтобы, планируя занятие, облегчать их протекание.

Результаты обучения должны быть представлены на правильном уровне, чтобы указать сложность и/или значимость ситуации, в которой обучающийся должен продемонстрировать поведение.<sup>36</sup>

### **Проблемное обучение.**

Поиски моделей, которые позволяли бы обучать критическому, продуктивному мышлению, привели к созданию **проблемного обучения** – одного из видов обучения, основанных на использовании **эвристических методов** – специальных методов, используемых в процессе открытия нового. Данный вид обучения ставит своей целью развитие эвристических умений в процессе разрешения проблемных ситуаций, которые могут носить как

<sup>36</sup> Лоррейн Стефанн (2008г) Планирование преподавания и разработки программы обучения. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing Academic Practice. This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2008.



практический, так и теоретико-познавательный характер. В поисковый процесс вовлекаются и тем самым активизируются знания и аналитические умения, имеющиеся у обучаемых. Еще Сократ в своих знаменитых беседах учил слушателей умению логически мыслить, искать истину, размышляя. Французский энциклопедист Ж. Ж. Руссо, чтобы ученик захотел узнать и найти знание, создавал для него специальные ситуации, вынуждающие к познавательному поиску. Великие педагоги прошлого (И. Г. Песталоцци, А. Дистервег и др.) учили так, чтобы учащийся не только получал, но и искал знание. Однако в полной мере проблемное обучение получило разработку в XX столетии, в частности в педагогике Джона Дьюи, который выступил с критикой словесной, книжной школы, дающей ребенку готовое знание, пренебрегая его способностью к деятельности и познанию. Дьюи предложил модель обучения, где учитель организует деятельность детей, в ходе которой они решают возникающие у них проблемы и получают необходимые им знания, учась ставить задачи, находить решения, применять полученные знания. Он называл это *обучением через делание*, а в дальнейшем – через *исследование*. Обучение как исследование проблем разрабатывали американский психолог Дж. С. Брунер, отечественные педагоги И. Я. Лернер, Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и др.

Проблемное обучение – это модель обучения, при которой педагогом организуется относительно самостоятельная поисковая деятельность. В ходе этой деятельности студенты усваивают новые знания, умения и развивают общие способности, а также исследовательскую активность, формируют творческие умения. Характер преподавания и учения в сравнении с сообщающим обучением здесь резко меняется: студенты делают мини-исследование или творческую практическую работу (например, изобретают устройство), в ходе этого "делания" и "исследования" формируются новые знания – факты, закономерности, понятия, принципы, теории, правила, алгоритмы.

В проблемной модели используется следующая структура процесса обучения: 1) создание проблемной ситуации и постановка проблемы; 2) выдвижение гипотез, предположений о возможных путях решения проблемы, обоснование их и выбор одной или нескольких; 3) опытная проверка принятых гипотез в естественно-математических предметах и анализ материалов, источников для доказательства выдвинутых положений в гуманитарных науках; 4) обобщение результатов – включение новых знаний и умений в уже освоенную студентами систему, закрепление и применение их в теории и на практике.

При проблемном обучении преподаватель не сообщает готовых знаний, а организует студентов на их поиск: понятия, закономерности, теории познаются в ходе поиска, наблюдения, анализа фактов, мыслительной деятельности, результатом чего является знание. Процесс учения, учебная деятельность уподобляется научному поиску и отражается в понятиях: проблема, проблемная ситуация, гипотеза, средства решения, эксперимент, результаты поиска.

#### **Проблемно-ориентированное обучение.**

Проблемно-ориентированное обучение (ПОО) принимает множество форм, но на самом деле существует только два типа ПОО – краткая версия и версия с прогрессивным выпуском. Формат краткого регистра обычно используется в курсах, предназначенных для выпускников школ; прогрессивная версия для выпускников и студентов старших курсов. Обе версии используют одни и те же основные принципы.

В формате краткого описания студентам даётся краткий триггер (например, клинический случай, фотография, статья в газете или журнале), обычно не более одной страницы<sup>37</sup>. В версии с прогрессивным выпуском преподаватель поэтапно предлагает студентам гораздо более длительный

<sup>37</sup> Адам Фезер и Хизер Фрай. Ключевые аспекты преподавания и обучения в медицине и стоматологии. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing Academic Practice. This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2008.

сценарий. Студенты подробно обсуждают каждый этап, прежде чем переходить к следующей части сценария. Ключом к процессу является «стратегия расследования», когда студенты должны решить, какой анамнез, обследование, исследование и лечение будут подходящими до получения результатов своих запросов. (т.е. студенты должны думать, как врачи).

Пример (каждый абзац является отдельным триггером (спусковой крючок), а весь ПОО очень сжат): *Больной, 55-летний архитектор, обратился к своему терапевту с болью в животе. Он сказал, что накануне вечером сильно заболел после праздничного ужина с друзьями в местном кафе. Студенты предполагают возможные причины и предлагают задать больному вопросы, которые помогут им различать свои гипотезы. Больной объяснил, что сильная боль длилась около пяти часов, а затем медленно утихла. После хорошего ночного сна он снова почувствовал себя совершенно здоровым. Он объяснил это «чем-то, что ел». Он признал, что то же самое произошло несколько дней назад, но боль длилась не так долго. Когда его спросили, где болит, он указал на эпигастральную область и правое подреберье. Он описал боль как колики и схватку, которая, казалось, переместилась в его спину. Он принял парацетамол, и это немного уменьшило боль.*

Студенты обсуждают, как эта информация помогла им, и предлагают, какое обследование может провести врач. Рост составлял 178 см, а вес - 105 кг. Температура во рту была 36,6 С. Терапевт, отметил, что его склеры были жёлтыми, хотя конъюнктивы не побледнели. Признаков хронического заболевания печени не было. Во рту пересохло. У него была болезненность в правом верхнем квадранте живота, и доктор не мог нажимать здесь слишком глубоко. Органомегалии и асцита не было. Звуки кишечника присутствовали. Артериальное давление составляло 130/90 мм рт. ст., а частота пульса - 80 ударов в минуту. Доктор попросил больного предоставить свежий образец мочи. Образец имел темно-коричневый цвет.

На вопрос о его стулах он признался, что заметил, что они были немного бледнее, чем обычно. Студенты обсуждают значение новой информации и предлагают исследования, которые можно провести. Они обсуждают соответствующую анатомию гепатобиллярного дерева, желтуху и значение результатов. Затем студентам предоставляются результаты соответствующих исследований, включая анализы крови и ультразвуковое сканирование; они обсуждают важность этих выводов и предлагают дальнейшие действия. Было проведено МРТ обследование, которое подтвердило наличие нескольких небольших камней в общем желчном протоке. Учащиеся сравнивают и противопоставляют методы обнаружения камней. Они обсуждают информированное согласие на МРТ и предлагают лечение. Для удаления камней была проведена сфинктеротомия. Студенты обсуждают, что они знают о процедуре, альтернативах и прогнозах. Затем случай будет развиваться дальше с такими осложнениями, как послеоперационная инфекция, рецидив камней в желчном пузыре или, возможно, последующее инфицирование гепатитом. На каждом этапе студенты составляют список тем, по которым нужно исследовать и оставлять отзывы. Один случай обычно состоит из трёх руководств и может занимать до 20 страниц, в зависимости от его сложности. Студентам нравится такой способ обучения. Они контролируют и решают, что исследовать, и, поскольку все они исследуют каждую проблему обучения, дискуссии во время обратной связи часто проходят на очень высоком уровне и чрезвычайно стимулируют слушателей. Различные члены группы приносят разный опыт в учебное пособие в зависимости от их базовых знаний. Они подпитывают навыки и знания друг друга. Эта форма ПОО отражает реальную жизнь, хотя и в замедленном темпе, и помогает студентам мыслить клинически, изучать медицинскую терминологию и интерпретировать клинические данные (тем более, что они снабжены реальными лабораторными отчётами, радиологическими тестами,

микрофотографиями и выпиской пациентов). В то же время студенты изучают основы своей науки с помощью этих «реальных» случаев. Хотя их обучение менее детально, оно гораздо более актуально, более глубокое и продолжительное. У студентов есть проблема с определением, достаточно ли они выучили ПОО. Они действительно узнают это только тогда, когда их оценивают. Но обучение двигают именно кейсы, а не оценка. Оценка определяет глубину их обучения. Задавая поисковые вопросы, в которых учащиеся должны рассуждать и применять свои знания, они учатся проникать в мелкие детали и разбираться в основных концепциях. В этом вся суть ПОО<sup>38</sup>.

#### Элементы проблемного обучения:

1. **Проблема** – это теоретический или практический вопрос, требующий анализа. Сформулировать проблему – значит поставить такой вопрос и определить, что дано и (или) известно и что требует решения. Проблему чаще ставит педагог, но надо готовить студентов к самостоятельной постановке проблемы.

2. **Проблемная задача** – форма организации учебного материала с заданными условиями и неизвестными данными, предполагающая активную мыслительную деятельность студентов: анализ фактов, выявление причин происхождения объектов, анализ причинно-следственных связей.

3. **Проблемное задание** – поручение или указание учащимся по их самостоятельной поисково-познавательной деятельности, направленной на получение требуемого результата (поиск, сочинительство, изобретательство и другое).

4. **Проблемная ситуация** – состояние умственного затруднения студентов, вызванное недостаточностью ранее усвоенных знаний и

<sup>38</sup> Адам Фелзер и Хизер Фрай. Ключевые аспекты преподавания и обучения в медицине и стоматологии. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing Academic Practice. This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2008.

способов деятельности для решения познавательной задачи, задания или учебной проблемы.

5. Гипотеза – это предположение о возможном объяснении противоречия, заключенного в проблеме, о связи фактов или явлений, причин наблюдаемого. Выдвижению гипотез способствует хорошее знание материала и получение новой информации, что и делают обучающиеся на практикуме, лекции, семинаре и других учебных занятиях: наблюдают опыты, изучают источники и т.д.

Для решения проблемы, т.е. проверки истинности гипотезы, педагог может осуществлять определенные действия: дать дополнительную информацию; указать студентам, где можно получить информацию; организовать опыт, практическую работу, дискуссию, какие-либо специфические операции с материалом (анализ художественного текста, грамматический разбор, лабораторная работа). На заключительном этапе учащиеся осознают, формулируют то новое знание, которое они получили: законы, принципы, правила, научные факты, понятия. Считается, что в естественных науках проблемы при разных гипотезах имеют одно решение; в гуманитарных, технических и художественных дисциплинах проблемы могут иметь несколько не исключających, а дополняющих друг друга решений.

Таким образом, у обучающихся формируется конвергентное и дивергентное мышление. Новое знание должно быть включено в уже имеющуюся систему знаний, чему тоже способствует педагог в беседах или комментариях. Студенты используют полученные знания в решении учебных задач и практической работе, что служит контролем, показывает уровень усвоения, сформированности умений на основе знаний.

По мнению ученых, проблемное обучение является естественным обучением: как в жизни мы что-то узнаем, когда сталкиваемся с необходимостью что-либо сделать, так и студенты, сталкиваясь с какими-либо затруднениями, ищут способы решения. Разница, однако, заключается в

том, что в учебном процессе преподавателю все-таки приходится организовывать "встречу" с проблемной ситуацией, хотя последние возникают и в спонтанной деятельности обучающихся. Дидактикой разработаны некоторые разновидности классического проблемного обучения: деловые и имитационные игры, моделирование процессов (в том числе на компьютере), метод анализа конкретных ситуаций, мозговая атака, эвристическая беседа и др. В основе всех этих методов – наличие проблемы, подлежащей решению. Такой широкий набор методов позволяет преподавателю вводить в учебный процесс элементы проблемности, познавательного поиска студентов в разных формах и степени, осознавая суть своих действий с позиций дидактической науки.

**Таблица 4. Этапы проблемного обучения.**

Действия педагога	Действия студента
1. Создает проблемную ситуацию.	1. Осознает противоречия в изучаемом явлении.
2. Организует размышления над проблемой и её формулировкой.	2. Формулирует проблему.
3. Организует поиск гипотезы - предположительного объяснения противоречий в материале, ситуации	3. Выдвигает гипотезы, объясняющие противоречия, причины явления.
4. Организует проверку гипотезы.	4. Проверяет гипотезы в эксперименте, решении задач, анализе и т.д.
5. Организует обобщение результатов, получение выводов и их применение	5. Анализирует результаты, делает выводы, применяет полученные знания

**Достоинства** в ходе проблемного обучения студенты включаются в активную интеллектуальную и практическую деятельность, при этом они испытывают сильные положительные эмоции (интерес, удовлетворение). У учащихся формируются интеллектуальные умения: восприятие объектов, наблюдение, воображение, анализ, классификация, доказательство и др., а также творческие умения: способность видеть проблемы, ставить вопросы,

искать решения. Эксперименты показывают, что проблемное обучение дает более глубокие знания; студенты не только воспроизводят информацию, но устанавливают связи, интерпретируют, применяют, оценивают, однако все это возможно только при определенных условиях.

**Недостатки:** проблемное обучение приносит неудовлетворительные результаты и отрицательные эмоции, если студенты не подготовлены к нему по своему развитию и уровню знаний. Оно требует высокой предметной и методической квалификации педагога, его способности ставить и решать проблемы и научить этому студентов. Проблемное обучение требует больше времени, поэтому рекомендуется использовать его в соответствии с дидактическими задачами и в сочетании с другими видами обучения (сообщающее, программированное). Не всегда можно применять из-за характера изучаемого материала, требует много времени, в силу чего проблемное обучение в полном виде используется нечасто.

#### **Активные методы и эвристические технологии обучения**

Что слышу - забываю;

что вижу - помню;

что делаю - понимаю.

Конфуций

Активные методы – это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но и студенты. В основе традиционного объяснительно - иллюстративного подхода к обучению лежит принцип передачи студентам знаний в готовом виде. В случае же использования активных методов происходит смещение акцентов в направлении активизации умственной деятельности студентов.

Активные методы обучения позволяют решить одновременно три учебно-организационные задачи



1) подчинить процесс обучения управляющему воздействию преподавателя;

2) обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных студентов, так и не подготовленных;

3) установить непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала.

Это соответствует стратегическим целям развития системы высшего образования, которые включают повышение качества подготовки высококвалифицированных кадров, развитие человеческого капитала на основе требований рынка труда для модернизации и стабильного социально-экономического развития страны<sup>29</sup>

Таблица 5. Активные методы (классификация А.М. Смолкина)

Неимитационные	Имитационные игровые
<ul style="list-style-type: none"><li>• проблемная лекция, лекция вдвоём, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция пресс-конференция;</li><li>• эвристическая беседа;</li><li>• поисковая лабораторная работа студента;</li><li>• учебная дискуссия;</li><li>• самостоятельная работа с литературой</li><li>• семинары;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• деловая игра;</li><li>• педагогические ситуации;</li><li>• педагогические задачи;</li><li>• ситуация - инсценирование различной деятельности</li><li>• неигровые</li><li>• коллективная мыслительная деятельность;</li><li>• ТРИЗ - работа</li></ul>

Методы активного обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса:

<sup>29</sup> www.lex.uz Ключевая роль развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года

**1 этап – первичное овладение знаниями.**

Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.

**2 этап – контроль знаний (закрепление),** могут быть использованы такие методы как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.

**3 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей,** возможно использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы.

### **Деловые и ролевые игры.**

**Игра** – форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры.

**Игра деловая** – форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики.

#### **Общие цели деловых игр в медицине:**

- погружать студентов в атмосферу интеллектуальной деятельности, предельно близкую к профессиональной практической работе врача в распознавании болезней и лечении больных;
- создавать играющим динамически меняющуюся картину в зависимости от правильных и ошибочных действий и решений;
- нести ответственную воспитательную функцию;
- умение проводить дифференциальную диагностику кратчайшим путём за минимальное время и назначать оптимальную тактику лечения наиболее простыми и доступными методами лечения;
- сформировать оптимальный психологический климат общения с больными и коллегами по работе;

– эффективно действовать не в условиях богато оснащенных клиник, кафедр, институтов, а первичной врачебной сети – на амбулаторном приеме в поликлинике, на скорой помощи, в роли участкового врача;

– в качестве контроля профессиональной подготовки служить барьером на пути к постели больного, пропуская к больному только профессионально подготовленных студентов.

Что такое учебные игры в медицине? Ответ на этот вопрос весьма сложен, потому что в литературе нет ни общего понимания, что такое игры, ни единого подхода к этой проблеме.

По определению Р.Ф. Жукова, В.И. Рыбальского и др., деловая игра – это моделирование конкретной ситуации или избранных её аспектов, выполняемая в соответствии с заранее определенными правилами, исходными данными и методиками. Из приведенной формулы видна сложность даже установления понятия деловая игра. Существует два образца учебных игр, принципиально отличающихся между собой.

Первая из них, «Больной с жалобами на боль в груди», представляет собой игру контролирующе - обучающего характера. Обратная связь, которую получает играющий в виде текста на карте в ответ на своё решение на предыдущем шаге игры, констатирует лишь объективное состояние больного вследствие предпринятых действий. Играющий должен самостоятельно оценить информацию о состоянии больного и предпринять шаги для оптимизации этого состояния. Следовательно, этот первый этап игры погружает учащегося в реальную обстановку интеллектуальной врачебной деятельности.

Вторая игра, «Раненый на поле боя» и «МПП», имеет преимущественно обучающий характер. После принятия решения на данном этапе, в зависимости от правильности или ошибочности своего решения, играющий получает карточку, на которой уже заранее в тексте

написано, правильным или ошибочным является его решение. Здесь же прогнозируются последствия допущенной ошибки.

Теперь можно перейти к формулировке понятия «учебная игра».

Карсон Д.Р. даёт следующее определение деловой игры: «Деловая имитация или игра может быть определена как упражнение в цепочечном принятии решения, основанное на некоторой модели управленческой деятельности и на исполнении участниками игры этой имитируемой деятельности»<sup>40</sup>. Карсон рассматривает два основных класса деловых игр: общие управленческие игры и функциональные.

Из сказанного ясно, что медицинские клинические игры являются функциональными и не интерактивными, что касается индивидуальных или групповых, то они могут применяться в любом из этих вариантов

В классификации методов активного обучения перечислены семь признаков деловой игры:

Первый признак имеется: моделируется профессиональная деятельность врачей. Поскольку главной целью и смыслом клинических учебных игр является моделирование умственной профессиональной врачебной деятельности, клинические игры не рассматривают проблемы управления руководящих работников. Клиническая игра должна моделировать, прежде всего, интеллектуальную, а кое-где и профессиональную мануальную деятельность врача.

Второй признак наличен: потому что перед игровым коллективом – учебной группой, независимо от количества участников поставлена общая цель – оптимальная диагностическая и лечебная работа с моделью больного.

Третий признак так же полностью соблюден, поскольку играющий назначается на роль врача. То обстоятельство, что в игре по принципу "врач – больной" каждый из участников играет роль одного лечащего

<sup>40</sup> Карсон Д.Р. Деловые игры. Метод обучения принятию решений. М., 1977г.

врача – непринципиально. Следует всё время помнить о цели и смысле учебной игры в медицине – сформировать у каждого играющего профессиональное умение и навык работы с больным в своей профессиональной основной роли – лечащего врача. В игре по принципу «консилиум» и других более сложных игр из перечисленных ниже участники игр назначаются на роли разных врачей-специалистов (терапевта, хирурга, гинеколога и т.д.), но это опять непринципиально, ибо главной ролью для участников медицинской клинической игры является роль врача.

Четвертый признак – для всех производственных, экономических, военных и прочих деловых игр различие интересов участников определяется той реальной профессиональной деятельностью, моделью которой является игра. В силу специфики профессиональной деятельности врача клинические медицинские игры не могут и не должны отвечать требованиям четвертого признака, ибо различие интересов участников клинической игры нет и быть не может.

Клинические игры полностью отвечают и пятому признаку деловых игр. В игре по типу «консилиум» состояние больного неизбежно меняется в зависимости от действий разных участников консилиума. Так, если хирург, гинеколог, невролог и др. специалисты настаивают на своей тактике, то игра коренным образом меняется в зависимости от решения принятым каждым консультантом.

Шестой признак – система стимулирования. Для клинических медицинских игр характеризуется состояние больного – выздоровление при правильных решениях или ухудшение, вплоть до летального исхода при ошибках.

Седьмой признак – объективность оценки результатов игровой деятельности.

Отсутствие хотя бы одного из перечисленных семи признаков не позволяет считать занятия деловой игрой, а требует отнести его к одному из других методов активного обучения.

В клинических медицинских играх есть борьба между врачом и болезнью. И если врач не в состоянии победить болезнь, то она побеждает больного, нанося тем самым поражение врачу.

Исходя из выше изложенного, принята следующая формулировка понятий деловой игры. Деловая (имитационная, операционная, учебная, дидактическая) игра – это метод обучения профессиональной деятельности посредством её моделирования, близкого к реальным условиям, с обязательным разветвленным динамическим развитием решаемой ситуации, задача или проблемы в строгом соответствии последующих событий с характером решений и действий, принятых играющими на предыдущих этапах.

Исследователи проблемы игровой имитации считают, что ситуации, закладываемые в основу каждой игры, должны быть актуальными, реальными, типичными, полными, способными к росту и развитию ситуаций. Но в медицине нужно учесть проблему редких больных. Клиницисты всех профилей знают, что многие болезни, предусмотренные учебной программой, встречаются редко и показать студентам реальных больных часто невозможно. И здесь учебная игра на эту тему компенсирует отсутствие больного.

Проблема практического здравоохранения вовсе не в том, что врачи плохо распознают и не умеют лечить самые редкие болезни, главная беда в том, что они довольно часто плохо диагностируют и не всегда хорошо лечат самые частые заболевания, составляющие основной удельный вес показателей заболеваемости, поражённости и смертности населения. Поэтому смысл учебного моделирования посредством диагностических и лечебных задач, проблемных ситуаций и особенно учебных игр –

обеспечить высокую профессиональную подготовку именно на этом уровне, жизненно важном для каждого врача, безусловно работать в довольно характерной и типичной обстановке.

В медицинских учебных играх нужно предусмотреть полноту ситуаций. Разрабатывая игру, следует стремиться к тому, чтобы помимо информации, необходимой и достаточной для диагностики, был обязательно включен и «информационный шум» – избыточные сведения, которыми, тем не менее, всегда пользуются большинство врачей. Это сложные лабораторные анализы, многочисленные инструментальные исследования.

Деловые игры бывают исследовательскими, производственными и учебными. Главная цель и смысл последних – подготовка специалистов, их тренировка и развитие профессиональных умений и навыков до уровня высокой квалификации. Разные формы игр преследуют различные цели. Исследовательские игры служат для проверки гипотез, накопления статистических данных, поиска новых форм организаций. Производственные игры применяются для совершенствования, отработки и корректировки организационных, управленческих, технологических и других приёмов и процессов. Учебные игры используются для подготовки и тренировки работников, формирования узких знаний и развития умения и навыков.

Деловые игры бывают односторонними, когда все играющие стремятся к достижению единой определённой цели; двухсторонними, когда все противостоящие стороны пытаются разрешить ситуацию в свою пользу; многосторонними, когда приходится организовывать сложные взаимодействия игроков с конкурирующими и взаимоисключающими интересами.

Очевидно, что все клинические игры по своему замыслу и цели могут быть односторонними, ибо все они преследуют единственную цель – быструю оптимальную диагностику и эффективное лечение.

Различают несколько вариантов клинических игр, возрастающие по сложности.

**Первый тип игры: «Врач – больной».** Это основная форма клинической игры, моделирующей условия интеллектуальной профессиональной деятельности врача, направленной на распознавание болезней и лечение больного. Эта форма наиболее проста, она является основой всех клинических игр. Учебная игра «врач – больной» организационно и методически чрезвычайно широка, мобильна и может применяться в диапазоне от единственного играющего с преподавателем студента до применения этой методики на лекции, когда лектор ведет игру со студентами целого потока или даже всего курса.

**Второй тип – «Консилиум».** Эта игра отличается тем, что кроме лечащего врача в игре участвуют консультанты. Формально эта ролевая игра, где разные играющие выполняют роли врачей разных специальностей и уровня подготовки. По своей сути она односторонняя.

**Третий тип клинической игры – это «Палатный врач».** Отличие этого варианта в том, что палатный врач ведёт нескольких больных. При этом для моделирования наиболее реальной ситуации каждый из этих больных находится на разных стадиях обследования и лечения, на разных стадиях своих заболеваний. Эта игра может быть проще или сложнее, в зависимости от того, будет ли палатный врач иметь дело с многопрофильными больными, скажем, кардиологическими, пульмонологическими, либо разнопрофильными, когда в палате общего отделения концентрируются больные с разной патологией разных органов и систем. Второй вариант гораздо сложнее для студентов и требует более серьезной подготовки.



На последнем различии могут строиться еще два варианта игр: специализированное отделение стационара, когда врач имеет дело с однопрофильными больными, и общее, например, общетерапевтическое, общехирургическое отделение больницы, где врач лечит больных с поражением разных органов и систем. Эти две игры отличаются от игры «Палатный врач с несколькими больными» тем, что здесь, помимо чисто клинических задач, возникают организационные проблемы взаимодействия с разными специалистами, заведующим отделением, с вспомогательными, клиническими, инструментальными и лабораторными службами.

Наиболее сложными, притом не только клиническими, но и организационными играми могут стать учебные игры «Поликлиника», «Больница», «Больнично-поликлиническое отделение».

Игра ролей – важный метод обучения, позволяет студенту более адекватно реагировать на незнакомые и сложные ситуации, ведь эти ситуации можно прорепетировать.

Подготовка участников к исполнению роли:

– участники выбирают ситуации, в которых им хотелось бы сыграть свою роль;

– преподаватель/ведущий распределяет роли и дает подробное описание общей ситуации;

– для начала участникам предлагается две строки диалога, на основании которых далее следует составить роли;

– преподаватель/ведущий вручает участникам полный сценарий и предлагает им проиграть его с тем, чтобы они могли войти в особо эмоциональное состояние, соприкоснуться с ситуацией.

**Руководство по исполнению роли:**

– подберите материал, пригодный для роли (важно хорошее планирование);

- уточните цели и задачи занятия;
- перед началом занятия важно объяснить студентам цель и ту процедуру, которую им предстоит пройти;
- преподаватель/ведущий должны создать атмосферу безопасности и помощи и поддерживать её;
- при распределении ролей важно, чтобы они соответствовали способностям студентов и никто не чувствовал себя смущённым или униженным;
- необходимо предусмотреть время для вопросов студентов и для того, чтобы преподаватель/ведущий мог проверить усвоение материала, однако как только тема будет названа, студенты тотчас же должны приступить к работе, не теряя слишком много времени на подготовку;
- необходимо предложить студентам оставаться как можно дольше в исполняемой роли в начале игры, дать им несколько минут для изучения их роли или инструктажа их партнеров, если сцена разыгрывается в лицах;
- если сцена выиграет от наличия некоторых реквизитов, то надо запастись ими заранее до начала занятия вместо того, чтобы делать это во время занятия;
- нужно подготовить студентов, которые наблюдают за исполнением ролей и снабжают исполнителей обратной связью. Обратная связь должна касаться только поведения и главным образом таких его аспектов, как визуальный контакт и несловесное поощрение;
- необходимо оказывать помощь студентам во время игры;
- окончание игры исполнением роли в самом деле важно в силу того, что участники обычно очень входят в роль. Поэтому для выхода участников из роли необходимо предусмотреть время, дающее им возможность отделить себя от тех лиц, в роли которых они выступают.

**Методика подготовки и проведения деловых клинических игр состоит из следующих этапов: (М.С. Дианкина)<sup>41</sup>.**

**I. Подготовительный.**

**1. Выбор курса и темы.**

Предпочтительнее проведение деловой игры (ДИ) на старших курсах, ординаторами, врачами ФУВ, т.к. для успешного проведения игры требуется большой объём базисных знаний и умений. Темой ДИ лучше выбрать ситуации, требующие привлечения врачей многих специальностей (консилиум).

2. Определение целей игры: какие знания и умения должны быть продемонстрированы и сформированы в игре.

**3. Составление сценарного плана:**

а) выбор ситуации профессиональной деятельности (реальной, актуальной, типичной);

б) определение набора ролей, необходимых для проведения ДИ и подготовка карточек с названием специальности и должности;

в) определение мест действия (квартира больного, машина скорой помощи, приёмное отделение и т.д.);

г) подготовка реальной медицинской документации (анализы, рентгенограммы, ЭКГ и пр.), обеспечение игры приборами, фантомами, муляжами, таблицами и пр.

4. Повторение базисных разделов из предшествующих и параллельно изучаемых дисциплин. Студентам предлагается для повторения список литературы: учебники, лекции, монографии, статьи, справочники.

**II. Ход игры.** Ведущий - преподаватель начинает игру исходной врачебной ситуации и назначает первого студента, например, на роль матери больного, которая вызывает участкового врача – другого студента;

<sup>41</sup> Дианкина М.С. «Профессионализм преподавателя высшей медицинской школы (психолого-педагогический аспект)». Москва, 2000. Источник: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=272](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=272)

тот, в свою очередь, выбирает врача скорой помощи и т.д. Это даёт возможность преподавателю не просто задействовать студентов в определенных деловых ролях, а ещё увидеть истинную расстановку социальных ролей в коллективе, дружеские и деловые предпочтения и т.д. Целесообразность всех принятых решений специалистами обязательно обосновывается вслух. По ходу игры преподаватель или лучший студент - эксперт может вводить различную дополнительную информацию, усложняющую ситуацию (изменение состояния больного, отсутствие лекарственных препаратов и их адекватная замена и др.). дополнительная информация может быть также поведенческого характера – отказ больного от госпитализации, жалоба больного или его родственников и др. В этих случаях игра даёт возможность опробовать своё общение в разных ситуациях и оценить себя, а также партнёров по группе. Именно в игре преподаватель фиксирует уровень деонтологической подготовки студентов и осуществляет его коррекцию. ДИ является как бы «полигоном» отработки коммуникативных навыков, основанных на деонтологических принципах. В зависимости от исполнения различных ролей конкретные формы проявления нравственных качеств коррелируются с требованиями ролевого взаимодействия.

**III. Разбор игры.** Экспертами проводится анализ удачных и неудачных решений и действий всех участников игры. Каждый из студентов так же может изложить свою точку зрения на проигранные ситуации, определить оптимальность их реализации.

Таким образом, можем констатировать:

1. Важность отработки нравственно-деонтологических качеств будущих врачей в процессе взаимодействия участников деловых игр;
2. Переход хорошо знакомых деонтологических принципов в тренинг конкретных методов коммуникации исполнителей различных ролей с четкой проекцией на их ролевую специфику;

3. Наглядность коррекции деонтологического поведения всех участников игры и проецирование этого поведения на свои личностные возможности.

**Ролевая игра.** Обучение коммуникативным навыкам, ориентированным на пациента, поддерживается постоянными возможностями для студентов практиковаться с использованием ролевых игр. Ролевая игра обеспечивает студентам безопасную среду без риска причинения вреда настоящему пациенту. Эффективность ролевой игры максимальна, если уделить время инструктажу (чтобы поместить ролевую игру в контекст и выявить индивидуальные потребности учащихся) и подведению итогов (чтобы предоставить возможность для размышлений и обратной связи)<sup>42</sup>. Ближе к концу первого года преподаватель предоставляет три возможности для ролевых игр, используя этот «конкретный опыт» для поощрения экспериментального обучения. Студенты разыгрывают ролевые игры друг с другом, проводят три пятиминутных интервью с волонтерами и берут интервью у профессионального «симулированного пациента» (СП). После каждой ролевой игры учащимся предлагается рефлексия. После ролевых игр друг с другом и с волонтерами они отвечают на следующие вопросы:

- Какие коммуникативные навыки вы использовали эффективно?
- Какие коммуникативные навыки вы использовали менее эффективно?
- Как вы сохраните свои сильные стороны?
- Как вы будете работать над своими ошибками?

Рефлексия поддерживается обратной связью. Студентам даётся руководство по предоставлению и получению обратной связи, чтобы они могли обеспечить эффективную обратную связь друг с другом; волонтеры оставляют отзывы в краткой рейтинговой форме. Тем не менее, самая лучшая возможность для студентов получить обратную связь (и, таким образом,

<sup>42</sup> Nestel, D and Tierney, T (2007) 'Role-play for medical students learning about communication: guidelines for maximising benefits', BMC Medical Education, 7:3. Available online at <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/7/3>.

руководствоваться своими размышлениями) – это после собеседования с профессиональным СП. У каждого студента есть 20 минут с СП и опытным фасилитатором. После собеседования с СП студенту предлагается подумать о своей работе, прежде чем получить обратную связь от СП. СП и фасилитаторы обучены давать обратную связь, которая является сложной задачей и высокой поддержкой для получения максимальной выгоды. Затем фасилитатор обобщает размышления студентов и отзывы СП и призывает студентов подумать о том, как они будут поддерживать и развивать свои навыки, и применять их в будущих интервью с пациентами (абстрактная концептуализация Колба, активное экспериментирование). Чтобы поощрять активные эксперименты, студентам может быть предложена возможность повторить разделы ролевой игры, чтобы увидеть, был ли другой подход более эффективным. Поощряя рефлексию после ролевых игр, мы стремимся развивать у студентов отношение к рефлексивной практике, чтобы они продолжали использовать её при встречах с реальными пациентами не только во время учебы, но и на протяжении всей своей профессиональной жизни.<sup>43</sup>

**Выбор методов обучения зависит от следующих факторов.**

---

<sup>43</sup> Nestel, D and Tierney, T (2007) 'Role-play for medical students learning about communication: guidelines for maximising benefits', BMC Medical Education, 7:3. Available online at <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/7/3>.



Рис.3. Выбор методов обучения.

#### Контрольные вопросы.

1. Дайте объяснение понятию «обучающая технология».
2. Что такое проблемное обучение и в чём её сущность?
3. Какие классификации видов обучения вы знаете? Расскажите о них.
4. Что такое нетрадиционные методы обучения?
5. Воспроизведите классификацию и различие активных методов обучения.
6. В чём заключается сущность обучающей игры?
7. На чём основывается правильный выбор метода обучения?

#### Тема №4. Интерактивные методы и аналитические органайзеры.

##### Технологический подход к обучению.

Обычно обучение характеризуют так: это передача человеку определенных знаний, умений и навыков. На первый взгляд здесь указана ситуация любого обучения. Действительно, до обучения у человека нет

каких-то знаний, умений или навыков. После обучения они появляются. Откуда они взялись? От педагога, который обладает этими знаниями и навыками и передает их студенту. Этот процесс передачи и есть обучение. Но знания, умения и навыки, так же как и представления, понятия – ведь это не физические предметы, которые можно передавать из рук в руки или «перекладывать» из головы в голову. Знания, умения и навыки – это формы и результаты определённых процессов в психике человека. Значит, они могут возникнуть в голове человека только в результате его собственной деятельности. Их нельзя просто «получить» от кого-то, они должны получиться в результате психической активности самого учащегося. Если нет встречной его активности, то никаких знаний, умений и навыков у него не появляется. Это хорошо знает по личному опыту каждый педагог, когда факт отсутствия у студентов встречной психической активности обозначает такими словами, как их «невнимание», «лень», «неспособность».

Воздействия обучающего стимулируют активность обучаемого, а достигая при этом определенной, заранее поставленной цели, тем самым управляют этой активностью. Поэтому обучение можно ещё представить как процесс стимуляции внешней и внутренней активности студента и управления ею. Обучающий создаёт для активности обучаемого необходимые условия, направляет её, контролирует, предоставляет для неё нужные средства и информацию. Данный процесс предусматривается Концепцией развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года, разработанной исходя из потребностей социальной сферы и отраслей экономики на основе обеспечения прочной интеграции науки, образования и производства в целях улучшения качества образования, подготовки конкурентоспособных кадров, эффективной организации научной и инновационной деятельности, развития международного сотрудничества, а также во исполнение



постановления Президента Республики Узбекистан от 11 июля 2019 года № ПП-4391 «О мерах по внедрению новых принципов управления в систему высшего и среднего специального образования»<sup>44</sup>.

Технологический подход к обучению предусматривает конструирование учебного процесса, исходя из образовательных ориентиров, целей и содержания обучения.

Потребность в гуманизации педагогики проявляется по-разному. Например, появилось выражение “педагогика сотрудничества” как требование перемен в отношении с студентами, которые предполагают “учение без принуждения”, “личностный подход” и другие идеи и приёмы в работе с учащимися. Идеи “педагогики сотрудничества” фактически были представлены в трудах Ж.Ж.Руссо, Я.Корчак, К.Роджерс, Э.Берн и других.

В зарубежной литературе первые описания этого метода появились в печати в конце 1970-х – начале 1980-х годов в разных странах мира (Великобритания, Канада, Западная Германия, Австралия, Нидерланды, Япония, Израиль и др.). Но основная идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов из университета Джона Хопкинса (Р. Славин, 1990), университета Миннесота (Роджерс Джонсон и Дэвид Джонсон, 1987) и группой Дж.Аронсона (1978, Калифорния), а также группой Шломо Шаран из университета Тель-Авива, Израиль (1988).

Другой подход в организации обучения в сотрудничестве (cooperative learning) был разработан проф. Эллиотом Аронсонс в 1978 году и назван Jigsaw (в дословном переводе с английского – ажурная пила, машинная ножовка).<sup>45</sup> Идея сотрудничества в настоящее время даёт высокие результаты в процессе применения. В нынешнее время в педагогическую лексику вошло

<sup>44</sup> www.lex.uz Концепция развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года

<sup>45</sup> Heeden, T. 2003. The reverse jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. Teaching Sociology 31 (3): 325-332.

новое понятие коллаборативного обучения. Коллаборативное обучение – это образовательный подход к использованию групп для улучшения обучения посредством совместной работы. Группы из двух или более учащихся работают вместе, чтобы решать проблемы, выполнять задачи или изучать новые концепции. При коллаборативном обучении отдельные участники так же, как и при совместном обучении, должны нести ответственность за обучение и успех своей команды, но их роли, ресурсы и организация остаются на их усмотрение. Нет руководителя, который бы управлял правилами участия, поэтому сама группа должна руководить самостоятельно. Исследования показали, что использование коллаборативного обучения может привести к более активному вовлечению и лучшему удержанию знаний. Процесс коллаборативного обучения позволяет участникам достичь более высокого уровня мышления, а информация сохраняется намного дольше, чем при обучении в условиях отсутствия сотрудничества.

Процесс формирования у человека знаний, умений и навыков происходит только в результате его собственной активности.

Какую именно активность учащегося надо создавать и как её следует направлять, чтобы у него сформировать полноценные знания, умения и навыки? Как должно быть организовано обучение, чтобы дать наибольший эффект? Ответы на эти вопросы зависят от того, как решается основная проблема: какая внутренняя и внешняя активность учащегося отражается в его знаниях, умениях и навыках и порождает их?

### **Интерактивные методы обучения.**

Современные формы интерактивных методов обучения позволяют активизировать познавательную деятельность студентов путём организации общения между собой, между преподавателем и студентами и направлены на решение общих образовательных проблем. Суть интерактивного метода обучения в том, что учебный процесс организован таким образом, что все учащиеся оказываются вовлечёнными в процесс

познания<sup>46</sup>. Слово интерактивный от англ. (inter – “между”; act – “действие”) – позволяющие учиться взаимодействовать между собой. Интерактивное обучение – обучение, построенное на взаимодействии всех обучающихся, включая педагога. Эти методы наиболее соответствуют лично-ориентированному подходу, так как они предполагают сообучение (коллективное, обучение в сотрудничестве), причём и обучающийся и педагог являются субъектами учебного процесса. Педагог чаще выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, фасилитатора, создателя условий для инициативы студентов. Интерактивное обучение основано на прямом взаимодействии студентов со своим опытом и опытом своих друзей, так как большинство интерактивных упражнений обращается к опыту самого учащегося, причём не только учебному. Новое знание, умение формируется на основе такого опыта. На настоящем этапе развития образования идёт процесс создания в высших образовательных учреждениях технопарков, форсайт-центров, центров трансферных технологий, стартапов и акселераторов за счёт широкого привлечения зарубежных инвестиций, расширения масштаба платных услуг и других внебюджетных средств, выведение их на уровень научно-практических учреждений по изучению и прогнозированию социально-экономического развития соответствующих отраслей, сфер и регионов.<sup>47</sup>

#### **Классификация интерактивных методов обучения**

1. Творческие задания.
2. Работа в малых группах.
3. Обучающие игры.
  - 3.1. Ролевые.
  - 3.2. Деловые.
  - 3.3. Образовательные.

<sup>46</sup> Keit H. Neue Methode der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung // Die Verantwortung der betrieblichen Weiterbildung. Bielefeld, 1992

<sup>47</sup> [www.lex.uz](http://www.lex.uz) Концепция развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года

4. Использование общественных ресурсов.
  - 4.1. Приглашение специалиста.
  - 4.2. Экскурсии.
5. Социальные проекты.
  - 5.1. Соревнования.
  - 5.2. Выставки, спектакли, представления и т.д.
6. Разминки (различного рода).
7. Изучение и закрепление нового информационного материала.
  - 7.1. Интерактивная лекция.
  - 7.2. Студент в роли педагога.
  - 7.3. Работа с наглядным пособием.
  - 7.4. Каждый учит каждого.
  - 7.5. Использование и анализ видео-, аудио-материалов;
  - 7.6. Практическая задача, кейс-метод, разбор ситуаций из практики участника;
8. Работа с документами.
  - 8.1. Составление документов.
  - 8.2. Письменная работа по обоснованию собственной позиции.
9. Обсуждение сложных и дискуссионных проблем.
10. Тестирование, экзамен с последующим анализом результатов.

**Задачи интерактивных методов обучения:**

- научить самостоятельному поиску, анализу информации и выработке правильного решения ситуации;
- научить работе в команде: уважать чужое мнение, проявлять толерантность к другой точке зрения;
- научить формировать собственное мнение, опирающееся на определённые факты.

**Примеры образовательных технологий, способов и методов обучения, рекомендуемых для внесения в рабочую программу (учебно-**

тематический план) дисциплины:

- занятие – конференция (ЗК),
- тренинг (Т),
- дебаты (Д),
- мозговой штурм (МШ)
- мастер-класс (МК),
- «круглый стол» (КС),
- активизация творческой деятельности (АТД),
- регламентированная дискуссия (РД), дискуссия типа форум (Ф),
- деловая и ролевая учебная игра (ДИ, РИ),
- метод малых групп (МГ),
- занятия с использованием тренажеров, имитаторов (Тр),
- компьютерная симуляция (КС),
- разбор клинических случаев (КС),
- подготовка и защита истории болезни (ИБ),
- использование компьютерных обучающих программ (КОП), интерактивных атласов (ИА),
- посещение врачебных конференций, консилиумов (ВК),
- участие в научно-практических конференциях (НПК), съездах, симпозиумах (Сим),
- учебно-исследовательская работа студента (УИРС),
- проведение предметных олимпиад (О),
- подготовка письменных аналитических работ (АР),
- подготовка и защита рефератов (Р),
- проектная технология (ПТ),
- экскурсии (Э),
- подготовка и защита курсовых работ (Курсе)

## Ситуационные задачи

Проблемная ситуация – (от греч. *problema* – задача, задание и лат. *situation* – положение):

- 1) ситуация, для овладения которой индивид или коллектив должны найти и использовать новые для себя средства и способы деятельности;
- 2) психологическая модель условий порождения мышления на основе ситуативно возникшей познавательной потребности, форма связи субъекта с объектом познания. Проблемная ситуация характеризует взаимодействие субъекта и его окружения, а также психическое состояние познающей личности, включенной в объективную и противоречивую по своему содержанию среду. Осознание противоречия в процессе деятельности (например, невозможности 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.

Использование ситуационных задач способствует формированию клинического мышления студента, поощряет творческий спор, значительно стимулирует студентов и даёт им чувство удовлетворенности от своей работы.

В литературе выделяются следующие типы проблемных ситуационных клинических задач<sup>48</sup>:

1. Задачи с недостающими исходными данными, для решения которых нужно получить дополнительные сведения из анамнеза заболевания, инструментальных и лабораторных исследований и т.д. Только при этих самостоятельно полученных студентом значимых данных возможно осуществить диагностику и назначить лечение.

<sup>48</sup> Дьяченко М.С. «Профессионализм преподавателя высшей медицинской школы (психолого-педагогический аспект)». Москва, 2000. Источник: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=272](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=272)

2. Задачи с избыточными исходными данными, содержащие сведения, не представляющие необходимые основания для диагностики и лечения заболевания. Эти задачи содержат некий «информационный шум» для его последовательного исключения из мыслительной деятельности студентов по нахождению правильного ответа.

3. Задачи с неопределённостью в постановке вопроса, требующие дополнительных рассуждений по идентификации причин и следствий, утверждений и обоснований, явлений и признаков на разных этапах течения заболевания.

4. Задачи с противоречивыми (частично неверными) сведениями в условии, отражающими: результаты исследований по разным методикам; показатели, взятые на разных этапах течения болезни; введенные данные по смежным заболеваниям и т.п. Деятельность студентов при решении таких задач направлена на исключение противоречий, уточнение адекватных состоянию больного данных и, на их основе, нахождению правильного ответа.

5. Задачи, допускающие лишь вероятностное решение, что является достаточно характерным для медицины, которая не относится в полной мере к точным наукам. В этом случае студенты воспроизводят ряд рассуждений, устанавливают логические связи с точной ориентацией обоснования на утверждение и их взаимозависимость.

6. Задачи с ограниченным временем решения, формулирующие экстремальные медицинские ситуации, решение которых направлено на отработку быстроты постановки диагноза, совершения лечебных мероприятий.

7. Задачи, требующие использования предметов с необычной для них функцией (ложка при осмотре горла, ветка при наложении шины и т.д.), решение которых помогает сформировать «врачебную смекалку» в нетипичных ситуациях.

В любом случае описание клинической ситуации должно содержать определённые вводные данные.

Шаблон клинической ситуации с описаниями больных.

Ситуации должны включать некоторые или все из нижеперечисленных компонентов в указанном порядке:

Возраст, пол (например, 45-летний мужчина).

Место оказания помощи (например, обратился в приёмный покой).

Жалобы в настоящее время (например, по поводу головной боли).

Длительность (например, продолжающейся в течение двух дней).

Анамнез жизни (с семейным анамнезом).

Данные физикального обследования.

+/- Результаты диагностических исследований.

+/- Первичное лечение, последующие данные и т.д.

Убедитесь, что написанное Вами условие задания:

– Фокусируется на важных понятиях, а не тривиальных фактах.

– Позволяет дать ответ, не глядя на варианты ответа.

– Включает существенные факты и никакая дополнительная информация включаться не должна.

– Не является запутанным или чрезмерно сложным.

– Не содержит отрицательных фраз (иными словами, избегайте использования слов *кроме, за исключением, или, не* во вводных вопросах).

Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) разработаны определённые требования к подготовке экзаменационных упражнений (задач) на моделирование в медицине.

Клиническая задача, имеющая целью воспроизведение взаимоотношений между врачом и больным, должна включать следующие характеристики:

1. Задача должна быть представлена обычной, получаемой от больного информацией, а не суммой наиболее характерных признаков. Описание



задачи по языку должно соответствовать типичной для больного форме изложения.

2. Упражнение должно содержать задание на серию последовательных и взаимосвязанных решений, отражающих различные этапы в постановке диагноза и определении курса лечения больного.

3. Экзаменующийся должен уметь получить конкретную информацию о результатах каждого решения, которые послужат основой дальнейших действий.

4. После получения таких данных экзаменующийся теряет возможность изменить полученное решение, даже если оно неэффективно для больного, т.к. подлежит экзаменационной оценке.

5. Формулировка задачи должна включать различные медицинские подходы и учитывать различные реакции больного соответствующие этим подходам.

6. Каждый раздел задачи должен предполагать много возможных привходящих обстоятельств и свободный выбор методов диагностики и лечения. По форме это может быть как бы произвольный перечень процедур. По сути это должна быть тщательно подобранная группа процедур, позволяющая экзаменуемому получать информацию, необходимую для успешного решения задачи. Выбор гипотезы решения должен быть абсолютно свободным, что предполагает возможные ошибочные варианты. Этот ход мышления студентов оценивается соответствующим образом.

7. Необходимо сведения сократить до минимума данных задачи, получаемых в готовом виде, что приведёт к поиску экзаменующимся информации, необходимой ему для правильного решения.

*Пример ситуационной клинической задачи.*

*Специальность: Ортопедия*

*Проблема 54 - Спина*

*Разработано господином Дж.Е. Никсон (Хирург-ортопед, Больница Чеаринг Кросс, МШКИ)*

*Цель: Изучить пояснично-крестцовый радикулит и возможность прогрессирования заболевания.*

*Ситуационная задача: 35 летняя медсестра наклоняется, чтобы поднять тяжёлого пациента и чувствует острую боль в спине. Она не в состоянии продолжать работу и идёт домой отдыхать. Медсестра вызывает своего врача общей практики, который предписывает ей постельный режим и обезболивающее. Но на следующей неделе у неё возникает боль и онемение в левой ноге до большого пальца. Большой палец ноги онемел и чувствует слабость в разгибающей мышце спины (экстензорхалликус лонгус) и с трудом передвигается. Она не может сидеть, чувствует себя комфортно только лёжа.*

Связь с другими частями курса:

Неврология

Урология

Профессия и здоровье

Семейная практика

На клинических кафедрах рекомендуется вместе с заданием новой темы давать студентам на дом ситуационную задачу.

***Пример ситуационной задачи по биохимии.***

*У ребёнка, поступившего в детскую больницу с диагнозом пневмония, изучено содержание 2,3-ДФГ в эритроцитах. О чём говорит его повышение в эритроцитах?*

*Студенты предлагают свои варианты решения. Важно, чтобы аргументация позиции каждого студента обсуждалась всеми студентами группы, а преподаватель лишь подводил итог рассуждениям студентов.*

*Решение. Прежде всего, необходимо расшифровать аббревиатуру*

(2,3-ДФГ = 2,3-дифосфоглицерат), затем вспомнить, какой биохимический процесс поставляет клетке 2,3-дифосфоглицерат (гликолиз) и биологическую роль этого вещества. Подумайте, в какой ситуации активность гликолиза возрастает? Тогда студент самостоятельно придёт к обоснованию, что 2,3-ДФГ является показателем гипоксии.

*Пример ситуационной задачи по биохимии интегрированного типа.*

Голодающие получали раз в день кусок хлеба и воду. Один человек – М. сразу размачивал сухарь в воде и ел, а другой – Н. сначала долго жевал хлеб и только потом проглатывал. Чьи действия были правильными и почему?

При решении этой задачи студенты используют знания по биохимии и физиологии.

*Пример ситуационной задачи по анатомии.*

Почему во время кулачных боёв на Руси были запрещены удары в висок? Дайте анатомическое обоснование.

Решение ситуационных задач возможно как в аудиторной, так и в процессе внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Каждый студент решает ситуационную задачу индивидуально, а свои рассуждения, логические построения и полученный результат её решения представляет для обсуждения в группе.

### **Метод малых групп (МГ)**

Цель: Занятия в малых группах позволяют учащимся приобрести навыки сотрудничества и другие важные межличностные навыки. Кроме того, эти занятия помогают учащимся научиться разрешать возникающие между ними разногласия.

По мере увеличения группы диапазон возможностей, опыта и навыков её участников так же расширяется. Повышается вероятность появления участника, чьи специальные знания окажутся полезными для выполнения группового задания. Но вместе с этим увеличивается и вероятность

дурного поведения. Чем больше группа, тем больше умения должны проявлять учащиеся, чтобы дать каждому возможность высказаться.

В вашей программе будет не много студентов, которые уже обладают хорошо развитыми групповыми навыками. Поэтому такие навыки требуют тщательного обучения и длительной практики.

Чем меньше времени отпущено на завершение практического задания, тем меньше должен быть размер группы. Маленькие группы более эффективны, поскольку быстрее поддаются организации, быстрее работают и предоставляют каждому студенту больше возможностей внести в работу свой вклад.

#### **Характеристика взаимодействия внутри небольшой группы**

Группы из двух человек. В таких группах отмечается высокий уровень обмена информацией и меньше разногласий, но выше и вероятность возникновения большей напряженности, эмоциональности и, очень часто, потенциального тупика. В случае возникновения разногласий ни один из участников не имеет союзника.

Группы из трёх человек. При такой организации две более сильные индивидуальности могут подавить более слабого члена группы. Тем не менее, группы из трёх студентов являются наиболее стабильными групповыми структурами с периодически возникающими смещающимися коалициями. В этом случае легче уладить разногласия.

Группы с нечётным и чётным количеством членов. В группах с чётным количеством членов разногласия уладить труднее, чем в группах с нечётным количеством членов. Нечётный состав способен вывести группу из тупика или уступить мнению большинства.

Группа из пяти человек. Такой размер группы представляется наиболее удовлетворительным для учебных целей. Распределение мнений в соотношении 2:3 обеспечивает поддержку меньшинству. Такая группа

достаточно велика для моделирования ситуаций и достаточно мала для вовлечения всех участников в работу и персонального поощрения.

#### **Распределение студентов по группам.**

Преподавателям рекомендуется помещать отлично, средне и плохо успевающих студентов в одну и ту же группу. В разнородных группах, судя по всему, отмечается более активное творческое мышление, более частый обмен объяснениями и более полное усвоение перспективы в результате обсуждений.

Чтобы построить конструктивные взаимоотношения между учащимися разных полов и представителями разных культурных слоев, нужно, чтобы состав каждой группы был, по возможности, разнородным в половом и культурном отношении. Существует много полезных способов распределения студентов по учебным группам. Наиболее простой способ произвольного распределения – попросить студентов рассчитаться «на первый-второй». Чётные попадают в одну группу, нечётные – в другую.

Некоторые педагоги не меняют состав учебных групп в продолжение всей программы. Полезно сохранять стабильный состав группы достаточно долго, чтобы группа могла добиться успеха в работе. Расформирование недостаточно эффективно функционирующих групп часто оказывается непродуктивным, поскольку учащиеся не приобретают навыков, необходимых для совместного разрешения проблем. Вместо этого попробуйте объяснить учащимся, что общение и сотрудничество – важный залог успеха.

Обдумайте возможность включения в группу взрослого человека.

#### **Типичные проблемы.**

Среди типичных проблем групповой работы, на которые должны обращать внимание преподаватели и наблюдатели, следует назвать следующие:

– Уважение к правам и мнениям других людей. Каждому ли члену группы дается равная возможность высказать своё мнение?

– Готовность к компромиссу и сотрудничеству. Есть ли в группе люди с заранее установившимися мнениями, которые «проиграют» от перемены своей позиции или «выиграют», если их позиция будет принята остальными?

– Поддержка других людей. Оказывают ли члены группы поддержку тем, чья позиция совпадает с их собственной?

– Готовность прислушиваться. Может быть, члены группы предпочитают говорить сами, а не прислушиваться к словам других? Указывают ли их ответы на стремление прояснить слова предыдущего выступавшего?

– Конфликт. Если один или более членов группы придерживаются разных позиций и эти позиции вступают в конфликт, пытается ли группа избежать разговора об этом конфликте? Ведут ли себя члены группы так, как если бы они соглашались с противоположной позицией? Выносят ли они вызвавшие разногласия вопросы на открытое обсуждение?

#### **Рекомендации по работе с небольшими группами.**

1. Убедитесь, что учащиеся обладают знаниями и умениями, необходимыми для выполнения работы. Нехватка знаний очень скоро даст о себе знать – учащиеся не станут прилагать усилий для выполнения задания.

2. Старайтесь сделать свои инструкции максимально четкими. Маловероятно, что группа сможет воспринять более одной или двух даже очень четких, инструкции в один прием.

3. Предоставьте небольшой группе достаточно времени на выполнение задания. Придумайте, чем занять группы, которые справятся с заданием раньше остальных.

4. Формируйте группы в составе от двух до пяти человек. Начните с групп, состоящих из двух-трех студентов. Пять человек – это оптимальный верхний предел для проведения обсуждения в рамках маленькой группы.

5. Не переусердствуйте в поисках равновесия между индивидуальным и совместным обучением. Используйте небольшие группы только в тех случаях, когда задача требует совместной а не индивидуальной работы.

6. Работа небольшими группами должна стать в вашей группе правилом, а не радикальным, единичным отступлением от практики «лекции-пересказа».

7. Подумайте о том как ваша стратегия поощрения/оценки влияет на применение метода работы небольшими группами. Обеспечьте групповые награды за групповые усилия.

8. Будьте внимательны к вопросам внутригруппового управления. Если один из студентов должен отчитаться перед однокурсниками в групповой работе, обеспечьте справедливый выбор докладчика.

9. Будьте готовы к повышенному шуму, характерному для совместных учебных занятий.

10. В процессе формирования групп остерегайтесь «навешивания ярлыков» на студентов. Как правило, желательны разнородные группы.

11. Переходите от группы к группе, наблюдая, оценивая происходящее. Остановившись около определенной группы, не отвлекайте внимание на себя. Подумайте о своей роли в подобной ситуации.

12. Убедитесь в том, что учащиеся сидят по кругу – колено к колену, глаза в глаза. Каждый член группы должен легко видеть остальных.

**Оценка работы группы.** Предложите участникам дать оценку тому, как работала группа, задав несколько вопросов.

1. Все ли члены группы принимали участие в работе? Если нет, то почему?

2. Кто из участников руководил работой?

3. Все ли, кто хотел руководить работой, получили такую возможность?

4. Сколько членов группы выдвинули предложения, которые помогли

найти правильное решение?

5. Все ли предложения были выслушаны?

6. Помогали ли члены группы друг другу?

7. Можно ли было сделать так, чтобы в дискуссии приняли участие больше участников?

8. Какой вклад внесли в дискуссию те или иные участники?

#### **Самооценка работы**

Понравилось ли вам участвовать в выполнении задания?

1. Чувствовали ли вы, что группа приняла ваши идеи?

2. Ощущали ли вы себя полноправным участником поиска решения?

3. Какой вклад вы внесли в выполнение задания'?

4. Чтобы вы хотели изменить в следующий раз?

#### **Окончательная оценка.**

1. Чему вы научились, работая в группе?

2. Что нового вы узнали о том, как решать проблемы?

3. Что нового вы узнали о себе?

4. Что нового вы узнали о том, как работать сообща?

Применение основ обучения дают преподавателю возможность:

1) активизировать мышление студентов;

2) выделить цели обучения;

3) способствовать дискуссии;

4) повысить мотивацию обучения;

5) обеспечить активную учебную деятельность;

6) стимулировать перемены;

7) познакомиться с разными мнениями;

8) научить студентов задавать вопросы;

9) способствовать самовыражению;

10) обеспечить обработку информации учащимися;

11) способствовать критическому мышлению.



## **Проектная технология (ПТ)**

Одной из современных форм новых педагогических технологий является проект. Цель этого метода – развитие творческих навыков в научно - исследовательской работе студентов, обучение их поиску информации и работе с литературой, интегрирование знаний и развитие мышления.

Проектная технология не является принципиально новой в мировой педагогике. Она возникла еще в начале нынешнего столетия в США. Его называли также технологией проблем и связывалась она с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В. Х. Килпатриком.

Проект – слово иноязычное, происходит оно от латинского *project us*. Буквальный перевод – «брошенный вперед».

Цель проектной технологии (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, С.Т. Шацкий) заключается в организации самостоятельной познавательной и практической деятельности; формировании широкого спектра УУД, личностных результатов, а результат - овладение учащимися алгоритмом и умением выполнять проектные работы способствует формированию познавательного интереса; умения выступать и отстаивать свою позицию, самостоятельность и самоорганизации учебной деятельности; реализация творческого потенциала в исследовательской и предметно-продуктивной деятельности.

Целевое назначение:

1. Способствовать повышению личной уверенности у каждого участника реализации технологии:

позволить каждому увидеть себя как человека способного и компетентного;

развивать у каждого позитивный образ себя и других;

развивать умение истинно оценивать себя.

2. Развивать «командный дух» и «чувство локтя»; вдохновлять на развитие такого необходимого социального навыка, как коммуникабельность и умение сотрудничать.

3. Обеспечить механизм развития критического мышления, умение искать путь решения поставленной задачи,

4. Развивать исследовательские умения (выявление проблем, сбор информации и т.д.) наблюдение, умение строить гипотезы, обобщать, развивать аналитическое мышление.

Идея состоит в следующем: с большим увлечением выполняется только та деятельность, которая выбрана им самим свободно; деятельность строится не в русле учебного предмета. Суть проектной технологии состоит в том, что студенты в процессе работы создают проект, он в учебной работе постигает реальные процессы, проживает конкретные ситуации, приобщается к проникновению вглубь явлений, конструированию новых процессов, объектов и т.д.

Педагог является консультантом, мотивирующим и направляющим исследовательскую, аналитическую, проектную, творческую деятельность студента. Студент самостоятельно выбирает эффективный маршрут решения предметной, метапредметной, личностной проблемы из многих вариантов, используя разнообразные источники информации, материалы, формы, способы деятельности.

Проектная технология рассматривается в системе личностно-ориентированного образования и способствует развитию таких личностных качеств, как самостоятельность, инициативность, способность к творчеству, позволяет распознать их насущные интересы и потребности, представляет собой технологию, рассчитанную на последовательное выполнение проектов. При реализации проектной технологии создается конкретный продукт, являющийся результатом совместного труда и

размышлений, который приносит удовлетворение от осознания того, что пережили ситуацию успеха.

Проектная технология всегда ориентирована на самостоятельную деятельность - индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени. Эта технология органично сочетается с групповыми методами. Проектная технология всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения и воспитания, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть "осязаемыми", т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая - конкретный результат, готовый к использованию (на практических занятиях, в институте, в реальной жизни). Проектная технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Каждый проект – это маленькая или большая, но научно-исследовательская работа. Она может длиться от нескольких часов до нескольких месяцев и даже лет. В первую очередь, необходимо определить проблему, что порой бывает очень сложно. Чтобы студент воспринимал знания, как действительно нужные ему, лично значимые, требуется проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для него.

Проектная технология предполагает:

- наличие проблемы, требующей интегрированных знаний и исследовательского поиска ее решения;
- практическую, теоретическую, познавательную значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельную деятельность студента;

- структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов;
- использование исследовательских методов, т.е. определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижения гипотезы их решения;
- обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов;
- анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы.

**Таблица 6. Этапы работы над проектом.**

Стадии	Деятельность педагога	Деятельность студентов
1. Разработка проектного задания		
1.1. Выбор темы проекта	Педагог отбирает возможные темы и предлагает их учащимся.	Студенты обсуждают и принимают общее решение по теме.
	Педагог предлагает учащимся совместно отобрать тему проекта.	Группа учащихся совместно с педагогом отбирает темы и предлагает группе для обсуждения
	Педагог участвует в обсуждении тем, предложенных учащимися.	Студенты самостоятельно подбирают темы и предлагают своей группе для обсуждения.
1.2. Выделение подтем в теме проекта	Педагог предварительно вычленяет подтемы и предлагает учащимся для выбора	Каждый студент выбирает себе подтему или предлагает новую.
	Педагог принимает участие в обсуждении с учащимися подтем проекта	Студенты активно обсуждают и предлагают варианты подтем. Каждый студент выбирает одну из них для себя (т.е. выбирает себе роль).
1.3. Формирование творческих групп	Педагог проводит организационную работу по объединению студентов, выбравших себе конкретные подтемы и виды деятельности	Студенты уже определили свои роли и группируются в соответствии с ними в малые команды
1.4. Подготовка материалов к исследовательской работе:	Если проект объемный, то Педагог заранее	Отдельные Студенты старших и средних классов

формулировка вопросов, на которые нужно ответить, задание для команд, отбор литературы	разрабатывает задания, вопросы для поисковой деятельности и литературу	принимают участие в разработке заданий. Вопросы для поиска ответа вырабатываются могут в командах с последующим обсуждением.
1.5. Определение форм выражения итогов проектной деятельности	Педагог принимает участие в обсуждении	Студенты в группах обсуждают формы представления результата исследовательской деятельности: видеофильм, альбом, натуральные объекты, и т.д.
2. Разработка проекта	Педагог консультирует, координирует работу учащихся, стимулирует их деятельность.	Студенты осуществляют поисковую деятельность
3. Оформление результатов	Педагог консультирует, координирует работу учащихся, стимулирует их деятельность.	Студенты вначале по группам, а потом во взаимодействии с другими группами оформляют результаты в соответствии с принятыми правилами.
4. Презентация	Педагог организует экспертизу (например, приглашает в качестве экспертов студентов из других курсов или групп, родителей и др).	Докладывают о результатах своей работы
5. Рефлексия	Оценивает свою деятельность по педагогическому руководству деятельностью детей, учитывает их оценки	Осуществляют рефлексию процесса, себя в нем с учетом оценки других. Желательна групповая рефлексия

Существует 5 критериев для написания проекта:

1. Цель и задачи должны быть конкретные и простые, реально выполнимые.
2. Актуальность: проект должен отражать насущную проблему реальной жизни.
3. Необходимо сделать обзор мировой литературы по этой проблеме.
4. В проекте должны быть предложены пути улучшения медицинской помощи.

5. Эти улучшения должны быть значительными и достигаться простыми способами.

Реализация этого метода требует ряда условий.

- выбор места проведения, гарантирующего непрерывность и полноту объектов исследования;

- сбор информации с использованием реальных медицинских документов (история болезни, амбулаторные карты, анкеты).

- умение использовать компьютерную технику для получения и обработки информации.

Результаты проекта оформляются письменно и подлежат официальной презентации (доклад публикации). Защита проекта вырабатывает у студента навыки выступления и стремление к углублению и совершенствованию своих знаний. Рациональнее использовать метод проекта на выпускных курсах и постдипломном обучении.

#### **Оценка работы.**

Когда вы приступаете к решению задач, поставленных при планировании учебной деятельности, необходимо побуждать участников постоянно осмысливать даже обыденные поступки, задумываясь над тем, что они делают, и обсуждать с ними все этапы работы. Без этого не будут достигаться поставленные цели.

#### **Оценка эффективности задания.**

Чтобы узнать, как оценивают участники предложенные им виды деятельности, задайте им несколько вопросов:

1. Что в этом задании показалось вам самым лёгким (трудным)?
2. С какими проблемами вы столкнулись, выполняя это задание?
3. Нашли ли вы наилучший способ решения проблемы (задачи)?
4. Можно ли было выполнить это задание быстрее? Каким образом?

### **Интерактивные формы проведения занятия**

**Занятие – конференция (ЗК)**

Если большой объём материала, а студенты в группе слабые и нет уверенности, что все осилят заданное, то целесообразно провести занятие в формате конференции. В качестве домашнего задания каждому студенту даётся тема для выступления (время регламентировано), причём сведения должны быть не просто из учебника, а из научных публикаций, монографий. Занятие имитирует научную конференцию: выступления, вопросы, заключение, выбор лучшего сообщения.

Практическая задача, кейс-метод; разбор ситуаций из практики участника  
**Метод занятия по принципу «снежного кома».**

Снежный ком – это образное название метода проведения учебного занятия, которое начинается с того, что студентам дается индивидуальное время на размышление. Затем начинается обсуждение в группах по два, четыре, восемь человек и так до тех пор, пока в обсуждении не примет участия вся группа. Метод преследует цель дать возможность каждому члену группы высказать свою точку зрения и, используя те знания и опыт, которые имеются у всей группы, предложить богатую смесь из информации и комментариев. Для отработки этого метода понадобится какое-то время прежде, чем исчезнут первоначальные признаки неуверенности и хаоса и вся группа начнет работать вместе.

Часто свои сомнения проще высказать двум коллегам или небольшой группе, чем большой группе. Работа с маленькими группами снижает опасность доминирующей роли такого члена группы, который хотел бы монополизировать всеобщее внимание и подавить собой менее уверенного в своих силах члена группы.

Преимуществом использования метода снежного кома на учебном занятии является возможность меньшими усилиями сгладить различия в способностях членов группы.

**Метод «ручка в центре стола»**

Цель метода – привлечь к участию всех участников группы, способствует концентрации внимания и активизирует студентов. Группе предлагается совместное решение одного задания (вопросы этиологии, клиники, лечения и пр.). На один лист каждый студент записывает 1 вариант ответа и передвигает лист товарищу, при этом свою ручку передвигает в центр стола. При отсутствии ответа, ручка остаётся у студента. Все ответы обсуждаются совместно, анализируются верные и неверные варианты. Анализ и повтор верных ответов повышают уровень усвоения и запоминания материала.

#### **Каждый учит каждого**

Стратегия «каждый учит каждого» может использоваться при введении какого-либо блока или при обобщении изученных моментов при завершении работы с блоком информации.

Цель: данная стратегия даёт возможность студентам принимать участие в обучении и передаче своих знаний группе. Использование этого метода даст учащимся общую картину понятий и фактов, которые необходимо изучить во время занятия, а также вызовет вопросы и повысит интерес.

Порядок проведения:

1. Подготовьте карточки с фактами. Изложите какой-либо факт, относящийся к теме занятия, на карточке из картона или листе бумаги – по одному на каждого студента.
2. Раздайте по одной карточке каждому учащемуся.
3. В течение нескольких минут студент должен прочесть информацию на карточке. Преподаватель должен ходить по аудитории и проверять, понимают ли студенты полученную информацию.
4. После прочтения попросите студентов начать ходить по аудитории и знакомить со своим фактом встречающихся людей (по одному человеку).



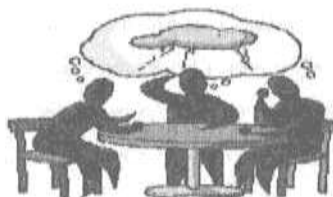
Упражнение продолжается до тех пор, пока каждый учащийся не поговорит с каждым из своих одногруппников.

5. Студенты могут одновременно говорить только с одним одногруппником. Задача состоит в том, чтобы поделиться своим фактом и самому узнать один факт от другого студента.

6. После того, как студенты завершат это упражнение, попросите их рассказать что-либо о том, что они узнали от другого студента. Педагог может записывать ответы на доске или на флипкарте.

#### **Студент в роли педагога**

Например, на кафедре анатомии студент разбирает индивидуально со студентом учебный материал по таблице, а затем студент рассказывает этот раздел темы всей группе, «обучает» товарищей, отвечает на их вопросы.



#### **Мозговой штурм (МШ)**

Целью проведения «мозгового штурма (атаки)» является получение от группы в короткое время большого количества вариантов. «Мозговой штурм» может продемонстрировать, что знают студенты; в его ходе могут быть предложены идеи, способные решить проблему, создана структура обмена взглядами на общий опыт и высказаны пожелания студентов. Суть процесса заключается в том, что группе даётся тема, вопрос или незаконченное предложение. В течение нескольких минут члены группы говорят на эту тему всё, что приходит в голову, и всё это записывается на доске мелом на белой доске или на перекидном блокноте фломастером. Записывается всё, каким бы неконкретным, глупым или спорным оно не было. Пока все только высказываются и обсуждения ещё 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.

Рекомендация для проведения «мозгового штурма»:

- хорошо подготовьтесь к проведению «мозгового штурма», чтобы оно затрагивало соответствующую тему;
- объясните порядок и цель процесса студентам;
- все идеи записываются словами, которыми пользуется предлагающий их;
- не допускается давать негативную оценку любой идее ни преподавателю, ни любым членам группы;
- группа работает не на качество, а на количество; чем длиннее список, тем лучше;
- принимаются крайние 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.

Чрезвычайно важно, чтобы преподаватель/ведущий объяснил группе порядок её действий в самом начале «мозговой атаки». Так же важно не давать группе нарушать порядок и тем самым отвлекаться от задачи; даже группа, привыкшая участвовать в «мозговом штурме», склонна перейти к обсуждению предложений до того, как будут собраны все идеи или мысли. Желательно выделить одного человека для записи поступающих

предложений, что поможет преподавателю управлять процессом и собрать предложения группы. Это позволит преподавателю/ведущему не отвлекаться, поддерживать визуальный контакт с группой и не снижать темпов мыслительного процесса группы.



### **Синектика**

Значением метода является коллективно творческая деятельность, основанная на использовании интуитивно-образного, метафорического мышления участников. Название методу дал его автор, американский психолог У. Гордон. В переводе с греческого слово «синектика» означает совмещение разнородных элементов, и этот метод обучения объединили с теорией памяти и методом Дельфи, который является очень эффективным как в повседневной жизни, так и в профессиональной сфере деятельности, ведь он позволяет учитывать мнения всех людей, которые имеют отношение к какому-либо вопросу, посредством последовательного объединения соображений, предложений и выводов, а затем прийти к конкретному соглашению.

Метод Дельфи удобен в применении, и использовать его может любой человек или группа людей, важно только знать, как это делается, ранее данные методы не были объединены и использованы в процессе обучения, но, как и ожидалось, они дали очень хороший результат в формировании разностороннего развития мышления. Так как метод синектики является развитием «мозгового штурма», но в отличие от него допускает критику, которая позволяет развивать и видоизменять высказанные идеи. В процессе использования метода синектики применяются четыре вида аналогий,

которые дают возможность рассмотреть решаемую проблему со всех сторон, что в свою очередь развивает клиническое и критическое мышление.

Блоком схемы синектического процесса является:

1. Постановка задачи.
2. Перевод задачи, «как она поставлена» в задачу, «как она понимается».
3. Выявление вопроса, вызывающего аналогии.
4. Работа по поиску аналогий.
5. Использование аналогий.

Прямая аналогия

При прямой аналогии рассматриваемый объект сравнивается с более или менее аналогичным объектом в природе или технике. Так как в нашей задаче будет рассмотрена ситуация с нарушением сердцебиения, мы рассмотрим прямую аналогию как мотор автомобиля. Как мы знаем, мотор, как и сердце, перекачивает жидкость, и какой-либо перебой вызывает нарушение движения жидкости и самого транспортного средства. Тут основной задачей, на которую нужно обратить внимание, является строение, функция, задача и срок годности, что даёт возможность последовательно рассмотреть причины возникновения проблемы.

Символическая аналогия

Роль символической аналогии заключается в описании решаемой проблемы с помощью абстрактных, обобщённых и парадоксальных слов. Она позволяет использовать оригинальные и парадоксальные описания задачи, смотря на проблему с другой, более новой точки зрения.

Личностная аналогия

Сутью личностной аналогии является представление себя тем объектом, который связан с проблемой и постараться рассудить «свои» ощущения и пути решения поставленной задачи или проблемы.

Фантастическая аналогия

Задача фантастической аналогии заключается в использовании сказочных средств решения поставленной задачи, определив итоговый результат и цель. Примером можно представить наружное расположение сердца, что даёт возможность изучить патологию данной задачи в визуальном виде, где мы можем увидеть всю картину возможных нарушений и определить причину возникновения данного патологического процесса.

6. Поиск возможностей перевода найденных аналогий и образов в предложения по решению поставленной задачи.

При формулировании задачи необходимо выделить два момента: что нужно в итоге получить, и что мешает получению желаемого.

В основу синектики положен мозговой штурм. Но если обычный штурм проводится случайно собранными коллективами, то синектика предполагает создание постоянных групп. Такие группы, накапливая опыт, работают лучше случайно собранных коллективов. Можно сказать, синектика – это профессиональный мозговой штурм.

**Задача метода синектики:**

*“28-летний мужчина с жалобами на сердцебиение обратился за скорой помощью. В анамнезе были подобные приступы. АД 90/70 мм.рт.ст. (рабочее АД 120/80). На ЭКГ: ЧСС около 200 в минуту, нет видимых зубцов P, комплексы QRS, сегмент ST и зубцы T без изменений.”*

**Таблица 7. Оценочный контроль метода Дельфи:**

№	Ранг	Оценка	Бал	Производные
1	9	4	72	85
2	8	4	86	98
3	6	5	90	101
4	8	3	78	89
5	7	4	69	80

Ранг -5- 10                      Производные: 115-98= «5»

Оценка - 1-5                      97-81= «4»

Бал -55-100

80-63= «3»

Вопросы:

I. Этиология аритмий. Перечислите основные этиологические факторы развития аритмий.

Ответ: Функциональные расстройства и влияния

Органические факторы

Токсические влияния

Гормональные нарушения

Электролитные нарушения

Механические влияния

II. Расскажите классификацию аритмий по М. С. Кушаковскому.

Ответ:

I. Нарушение образования импульса.

А. Нарушение автоматизма СА-узла (номотопные аритмии):

- Синусовая тахикардия
- Синусовая брадикардия
- Синусовая аритмия
- Синдром слабости синусового узла

Б. Эктопические гетеротопные ритмы, обусловленные преобладанием автоматизма эктопических центров:

- I. Медленные выскальзывающие комплексы и ритмы
- Ускоренные эктопические ритмы (непароксизмальные тахикардии)
- Миграция суправентрикулярного водителя ритма.

В. Эктопические (гетеротопные) ритмы, преимущественно обусловленные механизмом повторного входа волны возбуждения:

- Экстрасистолии
- Пароксизмальная тахикардия
- Трепетание предсердий
- Мерцание (фибриляция) предсердий

○ Трепетание и мерцание (фибриляция) желудочков.

2. Нарушения проводимости:

○ Синатриальная блокада

○ Внутрипредсердная (межпредсердная) блокада

○ Атриовентрикулярная блокада

○ Внутрижелудочковые блокады

○ Асистолия желудочков

○ Синдром преждевременного возбуждения желудочков

3. Комбинированные нарушения ритма:

○ Парасистолия

○ Эктопические ритмы с блокадой выхода

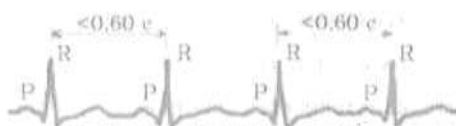
○ Атриовентрикулярные диссоциации. (Чудновская Е.А., 2003) [4, с. 9]

III. Опишите и изобразите ЭКГ-признаки аритмии связанных с нарушением автоматизма синоаурикулярного узла?

Ответ:

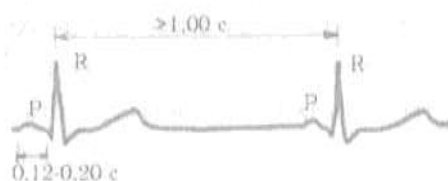
### 1. СИНУСОВАЯ ТАХИКАРДИЯ

ЭКГ: Ритм синусовый, ЧСС 90-180 /мин, R-R<0,60с



### 2. СИНУСОВАЯ БРАДИКАРДИЯ

ЭКГ: ритм синусовый, ЧСС 59-40/мин, R-R>1,0 с



### 3. СИНУСОВАЯ АРИТМИЯ

**ЭКГ: Ритм синусовый, разница между самым длинным и самым коротким интервалами R-R > 0,15 с**



Трудность применения морфологического анализа заключается в том, что до сих пор не существует универсального метода оценки эффективности того или иного варианта решения. Для этого мы решили связать метод синектики с методом Дельфи и теории памяти, которые были выше описаны и являлись экспериментальными проверками знаний студентов по пройденному семинару, при котором эти методы обучения позволили правильно направить и успешно начать, а также результативно закончить обучаемый материал. А по теории памяти были подведены итоги успеваемости и запоминаемости учебного материала исследования, проводимого в 2 группах. Первая контрольная группа показала средние результаты успеваемости и усвоения пройденного материала, где процент запоминаемости составил 52-57% от общих данных группы, а экспериментальная группа показала высокий процент запоминания учебного материала, что составило 77-83%.

**Метод «Чёрный ящик»**

Применение метода «Чёрный ящик» является одной из наиболее актуальных задач современного образования, в том числе медицинского. Данный метод направлен на развитие творческого мышления, формирование умений самостоятельно «добывать» знания, ориентироваться в потоках информации.

Рассмотрим применение данного метода студентами, обучающимися в магистратуре и клинической ординатуре по предмету «Дерматология».



Аудиторию разделяем на 3 группы и даём задачи на закрепление темы «Вульгарные угри».

**Задача 1.** К дерматологу обратилась больная 14 лет с жалобами на высыпания в области лица. Болеет в течение 6 месяцев. Не лечилась. На коже лица узелковые высыпания розового цвета величиной до мелкой горошины и единичные пустулы. Кожа лица жирная, волосы сальные, слипаются.

1. Ваш предварительный диагноз.
2. Какие выделяют клинические разновидности заболевания?
3. Рекомендации по лечению.

**Задача 2.** В стационар поступил больной 18 лет с жалобами на высыпания в области лица, груди, спины. Болеет 3 года. Заболевание обостряется весной и осенью. Последнее обострение возникло месяц назад. Не лечился. В области лица, груди, спины кожа утолщена, пориста, видны многочисленные комедоны, поверхностные папуло-пустулёзные высыпания и отдельные узловатые, конглобатные элементы и рубцы. Кожное сало густой консистенции.

1. Ваш предварительный диагноз.
2. Какие имеются клинические формы заболевания?

**Задача 3.** Больная 40 лет жалуется на покраснение кожи лица. Болеет 8 месяцев. На носу, щеках имеется эритема с синюшным оттенком. На её фоне телеангиоэктазии, ярко-розовые папулы величиной до горошины.

1. Ваш предварительный диагноз.
2. Возможные факторы возникновения заболевания.
3. Лечение.

Группам дают 5 минут. Члены группы вместе находят ответы на поставленные задачи; систематизируют знания, обмениваются мыслями, обобщают выводы. По истечении времени по одному студенту из каждой группы обосновывают ответы.

Преподаватель внимательно слушает ответы каждой группы и обращает их внимание на то, заметили они ошибки в задачах или нет. Если заметили, то как их обосновать; если заметили только схожесть задач, в чем их сходство и отличие; в чём суть чёрного ящика; какая из задач правильная и почему. Студенты, клинические ординаторы должны объяснять свои ответы с точки зрения патогенеза как специалисты.

Этот метод поможет лучше усвоить тему и сравнить её с другими похожими темами по клинике, анализировать этиопатогенез, клинику, лечение заболевания.



### **Дебаты**

Технология «Дебаты» создана на базе международной программы «Дебаты» в 1993 г. институтом «Открытое общество», представляет собой интеллектуальную игру, особую форму дискуссии, ведущейся по определённым правилам. Цель заключается в приобщении студентов к нормам и ценностям гражданского, научного или профессионального сообщества, в адаптации к условиям современного общества, рынка и производства, предполагающее умение конкурировать, вести полемику, отстаивать свои интересы. Необходимо соблюдение 3-х основных принципов:

- 1) Дебаты не могут быть направлены против личности, можно формулировать аргументы против идей и суждений оппонентов, но не критиковать их самих.
- 2) Основа дебатов – честность. Иногда приходится признавать отсутствие аргументов или ошибочность логических построений.
- 3) Дебаты в вузовской образовательной практике предназначены для обучения и развития студентов, их социализации, а не для состязания

между студентами или преподавателями и студентами. Это технология обучения, облечённая в состязательную форму.

Действующие лица дебатов – две команды, каждая состоит из 3-х участников (спикеров). Команда, отстаивающая тезис в рамках тематической игры – команда утверждения. Команда, опровергающая тезис в рамках тематической игры – команда отрицания. Судьи оценивают игру, заполняют специальный протокол, сохраняют позитивную атмосферу игры. Таймкипер – участник, следит за соблюдением регламента. Показывает спикерам плакаты с указанием времени, оставшегося до окончания их речи: 3 мин, 2 мин, 1 мин, 30 сек.

Тьюторы – организаторы дебатов, тренеры, руководители команд. Во время игры – наблюдатели, чтобы после провести с командой анализ действий.

Формулировка темы даётся в виде утверждения, например: «Введение подушевого финансирования гарантированно повысит качество образовательного процесса».

Каждая из команд продумывает аргументы, ищет поддержки и доказательства (цитаты, факты, статистические данные, примеры), подтверждающие позицию. Каждая из сторон озвучила свою позицию и затем раунд перекрёстных вопросов.

Классические дебаты могут проводиться в форматах (формат предполагает определённый набор правил):

- 1) командные – дебаты Карла Поппера, парламентские дебаты, дебаты Линкольна-Дугласа;
- 2) индивидуальные дебаты: импровизационная речь, авторское исполнение;
- 3) выделяют: свободные дебаты (все участники имеют равное право для выступления).

Обсуждение в форме дебатов используется, если мнения участников

резко отличаются друг от друга. Цель – научить спокойно высказываться. Время выступления ограничено и одинаковое для всех:

экспресс-дебаты (фазы ориентации и подготовки минимальны. Подготовка осуществляется на занятии – элемент обратной связи, закрепления учебного материала и актуализации знаний);

модифицированные дебаты (использование отдельных элементов формата дебатов, увеличивается число спикеров, допускаются вопросы из аудитории и т.д.);

мини-дебаты (фрагментарное вкрапление элементов дебатов в учебный процесс).



#### **Метод круглого стола.**

Метод был заимствован из области политики и науки. В обучении метод круглого стола используется для повышения эффективности усвоения теоретических проблем путем рассмотрения их в разных научных аспектах, с участием специалистов разного профиля. Так, например, для студентов юридического факультета, изучающих раздел психологии «Личность и деятельность юриста», преподаватель психологии провёл занятие по теме «Психология криминального поведения» методом круглого стола. На занятии присутствовал и преподаватель-юрист с кафедры уголовного права. Он наравне с преподавателем психологии задавал студентам вопросы, уточнял их высказывания, давал разъяснения, приводил примеры. А преподаватель психологии, являясь ведущим, включался в разговор вслед за очередным высказыванием или вопросом преподавателя-юриста. Это было необходимо потому, что правовые вопросы, особенно конкретное поведение человека (пострадавшего или преступника, следователя или подследственного, судьи или свидетеля и т.

п.) требовали психологической оценки, интерпретации или объяснения. Эта сторона криминального поведения людей и была предметом всего занятия, поскольку студентов-юристов в криминалистике интересовали не только сугубо правовые и специальные вопросы криминологии, но и психология преступника и жертвы, судьи и свидетеля, прокурора и адвоката. Обсуждение этих психологических вопросов прошло активно благодаря не только подключению к занятию представителя юридической науки, но и возможности для студентов применить свои правовые знания в области криминалистики в качестве материала для психологического анализа.

Таким образом, тема была рассмотрена с двух сторон – юридической (криминологической) и психологической, что обеспечило её глубокое усвоение. Метод круглого стола применим и в других формах. Так, можно в рамках студенческой учебно-методической конференции провести «круглый стол» студентов-психологов с группой студентов-социологов. Главное, выбрать общую тему, входящую в программы как по психологии, так и других смежных предметов (социологии и др.). Есть опыт проведения такого рода занятий с приглашением студентов и преподавателей другого вуза по одной и той же специальности – психологии. Как видим, метод круглого стола может иметь разнообразные формы, если при этом помнить об одном важном условии и его неукоснительном соблюдении – это осознание необходимости разностороннего рассмотрения теоретической проблемы с разных позиций и точек зрения на её практическое воплощение в жизнь.

**Контрольные вопросы:**

1. Как строится технологический поход к обучению?
2. Как строится интерактивное обучение?
3. Какова функция фасилитатора?
4. Какие процессы характеризует проблемная ситуация?

5. Какие выделяются типы проблемных ситуационных клинических задач?
6. К каким методам относится «метод конкретных ситуаций»?
7. В чём сущность интерактивных форм проведения занятия?

### **Тема № 5 Мастерство применения кейс-технологий в системе образования**

#### **Практико-ориентированное обучение.**

На сегодняшний день обучение направлено на развитие познавательного потенциала обучаемого, повышение его способности к обучению, овладение новыми системными знаниями, а также на расширение творческих возможностей и развитие его креативных способностей. **Практико-ориентированное обучение** – это вид обучения, преимущественной целью которого является формирование у обучающихся профессиональных компетенций практической деятельности, которые востребованы сегодня работодателями, а также понимания того, где, как и для чего полученные компетенции применяются на практике. Результат практико-ориентированного подхода в обучении – специалист, способный эффективно применять в практической деятельности имеющиеся у него компетенции.

Для построения практико-ориентированного образования необходим новый компетентностный подход, исходя из того, что в отличие от традиционного образования, ориентированного на усвоение знаний, практико-ориентированное образование направлено на приобретение кроме знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности. Образование не может быть практико-ориентированным без приобретения опыта деятельности, уровень которого более точно определяется методами компетентностного подхода. Вектор общеизвестного в дидактике деятельностного подхода направлен к организации процесса обучения, технологиям практико-ориентированного образования, где весь процесс обучения приобретает деятельностный характер.

В этом случае на плечи преподавателя ложится огромная ответственность. Преподаватель в таких условиях должен находить эффективные пути для совершенствования программы обучения, вместе с тем также определить оптимальные приемы и методы обучения.

Любое обучение основывается на получении и усвоении обучающимися учебных знаний, действий, овладев которыми они смогли бы получить знания самостоятельно, используя при этом различные источники учебной информации. Главной задачей деятельностного подхода к обучению - самостоятельно получать знания, понимать, изучать и надлежащим образом перерабатывать данную информацию.

#### **Кейс технология.**

Одним из методов практико-ориентированного обучения является кейс-технология (кейс-метод). В настоящее время введение учебных кейсов в практику образования является очень актуальной задачей. Кейс-технологии - это технологии, которые основаны на комплектовании наборов (кейсов), учебно-методических материалов и предоставлении их обучающимся для самостоятельного изучения. Данная технология состоит в понимании, критическом рассмотрении и решении конкретных проблем, ситуаций, случаев (cases). Кейс - это отображение ситуации, касательно какой-то практике и содержащее в себе некую проблему, которая требует разрешения. Это своего рода средство, с помощью которого в учебную аудиторию представляется случай из действительного бытия, то есть конкретный случай, которого необходимо обсудить, проанализировать также, найти и предоставить определенное обоснованное решение.<sup>49</sup>

Кейс-технология (case study, от англ. case – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении посредством решения конкретных задач – ситуаций (кейсов) [2, 4, 6]. Впервые кейс-метод был применён в 1870 г. в Школе права Гарвардского

<sup>49</sup> Гейхман Л.К. Дистанционное образование в свете интерактивного подхода / Л.К. Гейхман / Метер. II Международ. Науч.- практ. Конф. (Пермь, 6-8 февраля 2007 г.). -Пермь: Изд-во ПГТУ, 2006. - С.25-32.

университета, в 1920 г. технология внедрена в учебный процесс Гарвардской школы бизнеса. В 1925 г. первые подборки кейсов появились в бизнес-отчётах Гарвардского университета. В дальнейшем метод получил широкое распространение и доказал свою эффективность в изучении менеджмента, маркетинга, права, экономики и бизнеса.

Метод ситуационного анализа (кейс-стади) относится к интенсивным, интерактивным технологиям обучения. Он предполагает анализ реальной ситуации (вводных данных), описание которой не только отражает практическую проблему, но и актуализирует определённый комплекс знаний, необходимый для её решения. Кейс-технология – это не повторение за преподавателем, не ответ на его вопрос, не пересказ параграфа или статьи. Это анализ конкретной ситуации, который заставляет применить на практике полученные знания. При активном ситуационном обучении участникам предъявляются факты (события), связанные с некоторой проблемой по её состоянию на определённый момент времени. Задача обучающихся – коллективное обсуждение и принятие рационального решения в рамках отведённого времени. Студентам предлагается осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, необходимый при ее разрешении. При этом предлагаемая задача не имеет однозначных решений. Использование метода case-study в обучении студентов позволяет повысить познавательный процесс к изучаемым дисциплинам, улучшить их понимание, способствует развитию исследовательских, коммуникативных и творческих навыков принятия решений. Созданный в свое время как метод изучения экономических дисциплин, в настоящее время метод case-study нашел широкое распространение и в освоении медицины. Проблема внедрения метода case-study в практику высшего профессионального образования, в том числе медицинского, в настоящее время является весьма актуальной, что



обусловлено двумя тенденциями: — во-первых, общей направленностью развития образования, его ориентацией не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессиональной компетентности, умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации; — во-вторых, развитие требований к качеству специалиста, который, помимо удовлетворения требованиям первой тенденции, должен обладать также способностью оптимального поведения в различных ситуациях, отличаться системностью и эффективностью действий.

Кейс-метод опирается на совокупность таких дидактических принципов как: индивидуальный подход к каждому студенту, учет его потребностей и стиля обучения; максимальное предоставление свободы в обучении; обеспечение студентов достаточным количеством наглядных материалов; концентрация внимания студентов лишь на основных положениях; обеспечение доступности преподавателя для студентов, формирование у студентов умения работать с различными видами информации.

При использовании кейс-метода преподавателю необходимо: использование комплексного подхода к выбору форм и методов обучения с целью создания привлекательности для студентов структуры практической подготовки; междисциплинарная и межкафедральная согласованность применяемых форм обучения; поиск или разработка и использование разных методических приемов с целью обеспечения эффективности и результативности процесса обучения; повышение педагогического мастерства, обретение преподавателями навыков и стиля поведения тренера-тьютора. Кейс-метод является специфическим практическим методом организации учебного процесса, методом дискуссий с точки зрения стимулирования и мотивации учебного процесса, а также методом

лабораторно-практического контроля и самоконтроля. В нем дается наглядная характеристика практической проблемы и демонстрация поиска способов ее решения. Кейс-метод это сложная система, в которую интегрированы другие, более простые методы познания (моделирование, системный анализ, методы описания, игровые методы и другие), которые выполняют в кейс-методе свои роли. Как интерактивный метод обучения, кейс метод является привлекательным для студентов, поскольку они видят в нем игру, обеспечивающую освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала. Немаловажно и то, что анализ ситуаций оказывает сильное воздействие на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учёбе. Таким образом, непосредственная цель метода кейсов — совместными усилиями группы студентов проанализировать ситуацию — case, возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; по окончании процесса — оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы. При этом необходимо помнить, что:

1. Метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, то есть имеются несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности; задача преподавателя при этом сразу отклоняется от классической схемы и ориентирована на получение не единственной, а многих истин и ориентацию их в проблемном поле. Например, данный метод можно применить при изучении клинических дисциплин, когда для установления диагноза больному необходимо использовать альтернативные методы исследования (например, ультразвуковой, рентгенологический и т.д.) и лечения (например, у больных с острым коронарным синдромом — тромболизис, чрескожное коронарное вмешательство и др.).

2. Акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя; то есть принципиальное отличие кейс-метода от традиционных методик — демократия в процессе получения знания, когда студент по сути равноправен с другими студентами и преподавателями в процессе обсуждения проблемы.

3. Результатом применения метода являются не только приобретение знаний и навыков профессиональной деятельности, но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования.

4. В методе case-study преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с «сухостью», неэмоциональностью изложения материала — эмоций, творческой конкуренции и даже борьбы в этом методе предостаточно.

Применительно к клиническим дисциплинам — это умение обосновать выбор той или иной диагностической или терапевтической стратегии.

Case — это пример, взятый из реальной практики, представляет собой не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. В медицинском вузе, это, зачастую, разбор конкретного больного, конкретного клинического наблюдения.

Хороший кейс должен удовлетворять следующим требованиям:

соответствовать четко поставленной цели создания;

иметь соответствующий уровень трудности;

иллюстрировать несколько аспектов предложенной ситуации, не устаревать слишком быстро;

быть актуальным на сегодняшний день, иллюстрировать типичные ситуации, развивать аналитическое мышление, провоцировать дискуссию;

иметь несколько решений.

#### **Классификация кейсов.**

Классификация кейсов производится по различным признакам. Одним из широко используемых подходов к классификации кейсов является их сложность. При этом различают:

— иллюстративные учебные ситуации — кейсы, цель которых — на определенном практическом примере обучить студентов алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации;

— учебные ситуации — кейсы с формированием проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы; цель такого кейса — диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решений по указанной проблеме;

— учебные ситуации — кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, где проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках общественного мнения, органов власти и т.д.; цель такого кейса — самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути её решения с анализом наличных ресурсов;

— прикладные упражнения, в которых описывается конкретная сложившаяся ситуация, предлагается найти пути выхода из нее, цель такого кейса — поиск путей решения проблемы.

Кейсы могут быть классифицированы, исходя из целей и задач процесса обучения. В этом случае могут быть выделены следующие типы кейсов: — обучающие анализу и оценке;

— обучающие решению проблем и принятию решений;

— иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

Кроме того, выделяют:

— структурированные кейсы (содержится минимальное количество дополнительной информации, при работе с кейсом студент должен применить определенную модель или формулу; у задач этого типа существует оптимальное решение);

— «маленькие наброски» — содержат от 1 до 10 страниц текста и 1-2 страницы приложений; при работе с таким кейсом студент должен опираться еще и на собственные знания;

— большие неструктурированные кейсы объемом до 50 страниц — самый сложный из всех видов учебных заданий такого рода; информация в них дается очень подробная, в том числе и совершенно ненужная; самые необходимые для разбора сведения, наоборот могут отсутствовать; студент должен распознать такие подвохи и справиться с ними;

— первооткрывательские кейсы, при разборе которых от студентов требуется не только применить уже усвоенные теоретические знания и практические навыки, но и предложить нечто новое, при этом студенты и преподаватели выступают в роли исследователей.

Форма представления кейсов также различна: от нескольких предложений на одной странице до множества страниц. Однако следует ввиду, что большие кейсы вызывают у студентов некоторые затруднения по сравнению с малыми, особенно при работе впервые. Представление кейсов происходит, как правило, в печатном виде или на электронных носителях, однако включение в текст фотографий, диаграмм, таблиц делает его более наглядным для студентов. С печатной информацией или с информацией на электронных носителях легче работать и анализировать ее, чем информацию, представленную, например, в аудио— или видеовариантах; ограниченные возможности многократного интерактивного просмотра могут привести к искажению первичной информации и ошибкам. В последнее время все популярнее становятся мультимедиа представление кейсов. Применительно к студентам-медикам, это может быть последовательно представляемая информация о пациенте: вначале — жалобы, анамнез, объективное исследование и предложение сделать заключение о предварительном диагнозе и плане обследования; затем — результаты обследования и предложение их интерпретировать и назначить лечение; позднее —

результаты лечения больного по назначенной методике. В настоящее время кейсы могут основываться на результатах крупных многоцентровых исследований, в которых оценивается вероятность того или иного исхода.

По наличию сюжета выделяют сюжетные и бессюжетные кейсы. В бессюжетных кейсах, как правило, представлена совокупность статистических материалов, расчетов, выкладок, которые должны помочь диагностике ситуации, восстановлению сюжета.

Кейсы – интегрированные комплексные ситуационные задачи. Если студенты на кафедре на каждом занятии, в том числе в ходе рубежного и итогового юнтроля решают ситуационные задачи, как, например, на кафедре госпитальной терапии, то Вы применяете кейс-технологию.

Кейсы решают на аудиторном занятии коллегиально или внеаудиторно самостоятельно с письменным отчётом.

Если на кафедре создан банк кейсов 2-го и 3-го уровня, то целесообразно применять кейсы на итоговом занятии модуля.

Подготовка кейса на клинической кафедре. В качестве материала для «case studies» можно использовать истории болезни конкретных больных (естественно из этических соображений убираются личные данные больного). В архиве проводится отбор историй болезни с типичным вариантом течения заболевания, с различными вариантами осложнений (такую работу могут выполнять студенты в качестве самостоятельной работы). Ксерокопии этих историй болезни и будут пополнять кафедральную базу данных «case studies» и использоваться как дидактический раздаточный материал на занятиях. К каждой истории болезни разрабатываются задания или вопросы. Например, оцените по имеющимся данным, на какой стадии патогенеза находится больной в такой-то день пребывания в стационаре. Введение в ситуацию предваряет клинический разбор. Например, в страховую компанию поступила жалоба от пациента на некачественное лечение и Вам поручили проверить адекватность проведенной терапии. Выступив в роли эксперта, проведя анализ документации, студент будет более тщательно и ответственно подходить к оформлению истории болезни в дальнейшем. И даже если изменились протоколы ведения больных с конкретной нозологией, при анализе истории болезни студенты

могут сравнивать схемы лечения.

Если в отделении в данный момент отсутствуют пациенты с конкретной патологией, знание которой требуется по программе, или требуется дать задание студенту, пропустившему цикл по дисциплине, то удобно обращаться к «case studies». Можно применять метод «case studies» при организации самостоятельной работы студентов на клинической кафедре с последующим обсуждением на занятии особенностей разбора данной клинической ситуации разными студентами.

На кафедрах медико-биологического профиля сложнее подобрать материал для обучения методом «case studies». Однако, например, на кафедре биохимии такая работа проводится и студентам по теме «Биохимия питания» предлагается решить такую задачу: Врач в годы Великой Отечественной войны по ложному доносу оказался в тюрьме и голодал. У него появилась возможность обменять свой костюм на продукт питания. Он сделал правильный выбор и выжил. Какой продукт питания выбрали бы вы в такой ситуации?

#### **Деятельность преподавателя при использовании кейс-метода.**

Деятельность преподавателя включает две фазы. Первая фаза представляет собой сложную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа. Она осуществляется за пределами аудитории и включает в себя научно-исследовательскую, методическую и конструирующую деятельность преподавателя.

Требования предъявляемые к качественному кейсу:

- содержание в себе четких дидактических целей, которые должны соответствовать особенностям обучающихся;
- содержание ситуации и материалы, которые должны быть достоверными, актуальными, показывать различные аспекты реальной жизни, экономики, экологии, конкретного производства и т.д.;
- не устаревать слишком быстро;
- развитие аналитического мышления;
- провоцирование дискуссии.

Создание кейса обычно протекает в следующие этапы:

1. Формирование дидактических целей кейса. На этом этапе определяется место кейса в структуре учебной дисциплины, определение того раздела дисциплины, которому посвящена данная ситуация; формирование целей и задач; выявление «зоны ответственности» за знания, умения, навыки студентов

2. Определение проблемной ситуации

3. Построение программной карты кейса, состоящей из основных тезисов, которые необходимо воплотить в тексте

4. Сбор информации (в качестве источников может служить жизненная ситуация, художественная и публицистическая литература, средства массовой информации, статистические материалы, научные статьи, монографии, Интернет)

5. Составление кейса. Это наиболее трудный этап, поскольку текст должен быть: написан интересно, простым и доходчивым языком, с соблюдением всех правил грамматики; отличаться «проблемностью»; соответствовать потребностям выбранного контингента студентов, содержать необходимое и достаточное количество информации. Вместе с тем текст кейса не должен подсказывать ни одного решения проблемы.

6. Диагностика правильности и эффективности кейса; проведение методического учебного эксперимента, построенного по той или иной схеме для выяснения эффективности данного кейса.

7. Подготовка окончательного варианта кейса и внедрение его в практику обучения.

8. Подготовка методических рекомендаций по использованию кейса, разработка задания для студентов и возможных вопросов для ведения дискуссии и презентация кейса, описание предполагаемых действий студента и преподавателя в момент обсуждения кейса. Деятельность преподавателя в аудитории, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и дискуссию, поддерживает деловой настрой в



аудитории, оценивает вклад студентов в анализ ситуации и составляет вторую фазу в использовании кейс-метода. Необходимо отметить, что бывает целесообразным до анализа кейса в аудитории встретиться с несколькими участниками перед занятием, чтобы рассмотреть с ними данные, сравнить результаты и обсудить стратегию поведения, это тем более важно, если на обсуждении кейса предполагается присутствие посторонних лиц (больных, практических врачей и т.д.).

### **Методика использования кейс-технологии в образовательном процессе.**

Методика использования заключается в следующем:

разрабатывается структура конкретной ситуации по определенным правилам, которая произошла или возможна в реальной жизни, определяется комплекс знаний и практических навыков, которые необходимо усвоить;

преподаватель при этом выступает в роли ведущего, задающего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, т.е. в роли главного в процессе сотворчества.

Суть обучения с помощью данной технологии состоит в том, что каждая группа или каждый из участников, исходя из приобретенных знаний, практического опыта и интуиции предъявляют различные варианты разрешения ситуации. Так как любая ситуация, случай имеет несколько вариантов решения, в группе участников происходят поиск, обсуждение, анализ оптимального и эффективного варианта разрешения данной ситуации.

Кейс-технология, будучи интерактивным методом обучения, завоевывает со стороны обучающихся позитивное отношение, обеспечивая при этом освоение и овладение теоретическим материалом, также практическим использованием материала, формирует у обучаемых интерес и позитивное мотивационное отношение к учебе<sup>50</sup>. Также одновременно данная технология выступает как образ мышления преподавателя, его особая

<sup>50</sup> Логунова, Н. Обучение как общение и сотворчество / Н. Логунова / Высшее образование в России. - 2000. - № 3. - С. 108-110.

парадигма, которая позволяет ему по-иному мыслить и действовать, совершенствовать свой творческий потенциал.

Как показывает практика, при использовании кейс-технологий в образовательном процессе, преодолевается классический дефект традиционного обучения, непосредственно связанный не эмоциональностью изложения учебного материала<sup>51</sup>.

От профессиональной компетентности преподавателей зависят дидактические возможности применения кейс-технологий и его использование в образовательном процессе. Изучение и внедрение кейс-технологий в образовательный процесс позволяет не только стимулировать обучаемых на получение необходимых знаний и умений, также учит использовать эти знания и умения в своей жизнедеятельности.

Небольшие по объему и простые ситуации рекомендуется использовать в начале изучения дисциплины. По окончании же курса и тем более при проведении итоговой аттестации целесообразно применение более сложных «запутанных» проблем, требующих от студента, а тем более выпускника комплексного подхода к их решению. Таким образом, педагогический потенциал кейс-метода значительно выше, чем у традиционных методов обучения. Наличие в структуре данного метода споров, дискуссий, аргументаций тренирует участников обсуждения, учит, в том числе правилам общения, делает возможным постоянное взаимодействие преподавателя и студента.

<sup>51</sup> Раджабалиев Г.П., Гаджинурбанова Г.М. Обзор классификаций кейсов/ «Информационные технологии в профессиональном образовании». I Международная заочная научно-практическая конференция/ Под общей редакцией Хайбулаева М.Х., Раджабалиева Г.П. - Махачкала: ДГПУ, 2014. - С. 106-114.  
Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Под ред. Ю.П. Сурмина. - Киев: Центр инноваций и развития, 2002. - 286 с.

### ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

#### Тема № 6. Педагогическое мастерство и её значение в деятельности преподавателя.

##### **История педагогической мысли.**

Возникновение педагогической профессии имеет объективные основания. Общество не могло бы существовать и развиваться, если бы молодое поколение, приходящее на смену старшему, вынуждено было начинать все сначала, без творческого освоения и использования того опыта, которое оно получило в наследство.

Этимология русского слова "воспитатель" происходит от основы слова "питать". Слова "воспитывать" и "вскармливать" не без основания сейчас нередко рассматриваются как синонимы. В современных словарях воспитатель определяется как человек, занимающийся воспитанием кого-либо, принимающий на себя ответственность за условия жизни и развитие личности другого человека. Слово "учитель", видимо, появилось позже, когда человечество осознало, что знания есть ценность сама по себе и что нужна специальная организация деятельности детей, направленная на приобретение знаний и умений. Такая деятельность получила название обучения.

По мере усложнения процессов общественного производства, развития способов познания и стремительного роста научных знаний в обществе появилась потребность в специальной передаче знаний, умений и навыков. Вот почему из области "чистого" воспитания в педагогической профессии выделилась относительно самостоятельная функция - обучающая. Воспитательная функция стала поручаться другим лицам. Так, в семьях привилегированных сословий для воспитания детей приглашали домашних воспитателей.

В современной литературе достаточно глубоко рассматривается проблема возникновения и развития педагогической профессии. В частности, определяются этапы генезиса педагогической профессии. Каждый этап имеет характерологические и специфические особенности в деятельности педагогов. Рассмотрим возникновение и становление педагогической профессии кратко.

Объективные факторы, которые привели к возникновению педагогической деятельности – это возникшая необходимость в передаче общественного опыта от старших поколений к младшим для обеспечения готовности к взрослой жизни и труду, что было обязательным условием выживания и развития общества людей.

Корни появления данной профессии берут свое начало с эпохи зарождения человеческого общества. Во времена существования дородовой общины приобретенный опыт передавался в процессе трудовой деятельности. Орудия труда усложнились, что привело к надобности обеспечивать специальную передачу трудовых умений и навыков. За данный процесс отвечали старейшины рода, то есть люди, которые заслужили уважение окружающих благодаря богатому жизненному опыту. Таким образом, образовалась первая социальная группа – воспитатели. А воспитание стало областью человеческой деятельности и сознания. Спустя некоторое время у людей появилась необходимость обобщения накопленного опыта воспитания и потребность в специальном учебном учреждении, в котором бы проходила подготовка молодого поколения к жизни.

В развитых странах Древнего мира таких, как Китай, Египет, Индия и Греция, люди предпринимали попытку обобщить опыт воспитания и выделить теоретические основы. В Египте, Сирии, Вавилоне в качестве учителей выступали жрецы – умные вольнонаемные граждане, в Древнем Риме – государственные чиновники, которых назначал император и которые хорошо разбирались в науке. В Средневековье роль учителей выполняли

священники и монахи, однако в городских школах и институтах преподавали специально обученные люди.

Возникновение педагогической профессии условно делит период становления и развития педагогики на 4 этапа:

- Первый этап – допрофессиональный;
- Второй этап – условно-профессиональный;
- Третий этап – собственно профессиональный;
- Четвертый этап – современный.

#### **Допрофессиональный этап**

Во времена существования первобытного общества такой профессии как “педагог” не было. Однако имела место педагогическая деятельность, которая обеспечивала жизнеспособность и развитие человеческого общества. На этом этапе обучение и воспитание строились за счет коллективной спонтанной помощи старших младшим. Основной целью было освоение младшими знаний об окружающей среде для выживания. Процессы обучения и воспитания выполняли социальную функцию. В коллективной деятельности взрослых и детей осуществлялось собирательство, охота, приручение диких животных, производство орудий труда. Также происходили наблюдения за природными явлениями, выполнялись ритуальные обряды. Девочек учили, как правильно вести домашнее хозяйство и уход за детьми. Непростая жизнь первобытных людей сделала актуальным решение задач развития выносливости, умение переживать поражение, смерть соплеменников.

Современная литература данный период рассматривает достаточно поверхностно. Но есть литературные источники, которые рассказывают об условиях обучения и воспитания детей в первобытном обществе, приводят доказательства осмысленности, сложности и разнохарактерности педагогической деятельности (например, обряды инициации, которые проводились для подготовки молодых к тяжелому труду и семейной жизни).

В литературе говорится, что позднее каждое племя открыло для себя школу – варе вананга (дом знаний). В этих учреждениях передавали знания и опыт племени, знакомили с обрядами и преданиями, обучали ремеслу и земледелию, пользованию лунным календарем и определению по звездам благоприятных периодов начала и окончания земледельческих работ.

Возникновение религии приводило к тому, что функции педагогов выполняли шаманы, заклинатели, знахари. В результате усложнения трудовой деятельности и общественных отношений появилось специализированное обучение, которое обеспечивало людей, лучших в своей деятельности и передающих знания и опыт без отрыва от основного дела. На этом этапе обучение и воспитание предусматривало как трудовую так и социально-идеологическую подготовку.

Таким образом, 1-й этап возникновения педагогической деятельности описывается как архаичный тип образования, которое осуществлялось в ходе повседневных трудовых и общественных процессов. Все взрослые выступали в качестве педагогов для своих молодых членов племени. Также допрофессиональный период характеризуется отсутствием физических наказаний, наличием уважительного отношения к детям и их желаниям. Способ обучения – практически-деятельностный. При этом методы воспитания словом и передача информации играли второстепенную роль.

#### **Условно-профессиональный этап – рабовладельческая эпоха**

Появление частной собственности привело к смене общественного воспитания семейным воспитанием. Основная цель – это формирование хорошего хозяина и наследника. Воспитанием детей зажиточных граждан занимались образованные рабы и наемные учителя.

В рабовладельческом обществе, помимо семейной формы воспитания, применялись государственные, храмовые и прочие формы общественного воспитания. Поменялись способы накопления, передачи и хранения информации за счет изобретения письменности и математических

обозначений, что наложило след на содержание образования и особенность педагогической деятельности. Метод обучения преобразуется в словесно-знаковый, обособляется от производственных и общественных сфер жизни людей. Данный период характеризуется выделением социальной группы людей, которые осуществляли образовательную деятельность в специальных учреждениях.

Таким образом, в период рабовладельческой эпохи была введена письменность и произошло выделение сословно-кастовой группы людей, владеющих письмом и умеющих обучать этому делу. Обучение выступает самостоятельным видом деятельности, однако реализуется наряду с другими видами профессиональной деятельности.

#### **Условно-профессиональный этап – Средневековье**

Профессиональная педагогическая деятельность была условной. В Древней Греции ее выполняли дидаскалы (от греч. "дидаско" – учу) в школах грамматистов и кифаристов, а с 1313 лет – в палестре.

Грамматические школы возникли в 11-й половине II в. до н.э. Здесь давали гуманитарное образование.

Средние века в Западной и Центральной Европе выделяются тем, что в это время происходило отвержение культурного наследия античного мира и подчинение педагогической деятельности христианской религиозной идеологии. Именно тогда происходило снижение общего образовательного уровня. При монастырских школах, преподаванием занимались монахи, которые самостоятельно приобретали педагогический опыт в процессе осуществления педагогической деятельности. Формы обучения "урок" не существовало, дети учились в школах одновременно. Однако характер их деятельности был различным: одни начинали заучивание азбуки, другие заучивали слоги, третьи читали и т.д.

В Средневековье в городах ремесленники организовывали цеховые школы, а купечество – гильдейские. Оплату учителям осуществляли в

основном родители учеников. В XII-XIII вв. открывались университеты, в которых преподавали известные ученые. Открытие новых образовательных учреждений привело к тому, что появилась нехватка педагогов. Поэтому в школах образовалась классно-урочная система, а в университетах – лекционно-семинарская. Это позволило решить проблему. В результате повысилось качество образования, снизилась плата за обучение и повысилась доступность образования.

В XVI в. происходит создание педагогической системы иезуитов, суть которой состояла в повышении физического воспитания, улучшении оснащения школ, более широком применении наглядности в обучении. Также происходило относительное смягчение дисциплины и расширение содержания образования. Именно иезуиты впервые осуществляли систематическую подготовку учителей (из членов ордена).

Таким образом, педагогическую деятельность в Средневековье выполняли представители религии в городских школах и институтах. Главная цель педагогической деятельности того времени – формирование человека в соответствии с требованиями действительности и морали в рамках определенного сословия.

#### **Профессиональный этап**

В результате научно-технического развития общества, зарождения капиталистических отношений возникла необходимость создания учебных заведений для подготовки самих учителей. На данном этапе характерна массовость педагогической профессии. Разнообразие решаемых педагогами задач привело к возникновению педагогических специальностей и специализаций. Содержание и цели деятельности педагогов изменялись в соответствии с национальными особенностями культуры, а также скоростью развития науки и общества.

XVIII в. назван “веком Просвещения”. В этом периоде сознательно-преобразующим фактором развития общества было обучение и воспитание.



При этом человек выступает не как средство, а цель общественного развития. Профессиональный этап в своем развитии характеризуется более широким охватом людей в области образования, преодолением схоластики, сближением образования с жизнью. Все это повлияло на характер профессиональной педагогической области.

В дальнейшем в науке последовательно появляются идеи всеобщей педагогизации общества, общинного воспитания, происходит активный поиск возможных форм обучения и воспитания (к примеру, Вальдорфская школа). Вторая половина XX века примечательна тем, что происходит огромный охват подростков разнообразными формами обучения. Это привело к еще большей востребованности педагогической профессии, а также повышению социального статуса педагогов, постановке более трудоемких задач. В XIX веке развитие фабрично-заводского производства, прокатившиеся по Европе войны, революционные выступления рабочих и крестьянских масс, национально-освободительные движения и многие другие события и факторы сделали неизбежными демократические тенденции в области культуры и образования. Господствующие круги передовых стран вынуждены были в известной мере содействовать развитию системы образования для народных низов как это было, например, во Франции, Англии, Японии. Невозможно было продвижение общества вперед без определенного уровня образования не только власть имущих, но и широких слоев населения, включая рабочие и крестьянские семьи. Однако прогресс в этой области утверждался противоречиво, содержание и методы обучения и воспитания носили четкую печать социально-классовой ограниченности. В то время поощрялись главным образом такие формы и ступени образования, которые не угрожали существованию власти имущим, но в то же время обеспечивали развитие экономики, социальное спокойствие в обществе. Возникавшие всякого рода педагогические проекты и системы вроде образовательного комплекса Р. Оуэна не получали государственной

поддержки, и поэтому в условиях свободной рыночной конкуренции с самого начала испытывали трудности и были обречены на неудачу.

### **Современный период**

Современный период характеризуется осуществлением деятельности по созданию условий в разностороннем развитии личности, становлением общей культуры, приспособлением к жизни в обществе. Наука и педагогика выходят за рамки школы и детско-юношеского возраста воспитанников. Значительно увеличивается спектр педагогических профессий.

В начале XX века известный немецкий философ Пауль Наторп выдвинул идею интеграции воспитательных сил общества с целью распространения культуры и просвещения в народе; он выдвинул идею всеобщей педагогизации общества и призвал к созданию воспитательных союзов, «союзов граждан», которые могли бы способствовать реализации этой идеи. В 1899 г. вышла книга П. Наторпа «Социальная педагогика», основной идеей которой стала формула «человек становится человеком, только благодаря человеческой общности»<sup>52</sup>.

В педагогической теории и практике потребности в демократизации образования и наполнении его реальным содержанием, соответствующим достигнутому уровню культуры, нашли выражение в педагогических воззрениях А.Дистервега, П.Наторпа. Также, в определенной степени, и в идеях теоретиков так называемой «педагогике реформ», представленной Г. Кершенштейнером, В.Лайем, Дж.Дьюи и другими педагогами в конце XIX начале XX веков. Г.Кершенштейнер выдвинул концепцию «гражданского воспитания», согласно которой народная «трудовая» школа должна учить детей безусловному повиновению современному государству и готовить к предстоящей профессиональной деятельности, соответствующей социальному происхождению. В.Лай предложил «педагогiku действия», основанную на формуле «воздействие – реакция», в соответствии с которой

<sup>52</sup> Социальная педагогика / Под ред. В.А. Никитина -- М.: Издательство МГСУ "Союз", 1998. - 326 с.

воспитание и обучение рассматривается как система внешних воздействий на учащихся и их ответных реакций в виде занятий рисованием, лепкой, моделированием, черчением, музыкой, танцами, различными устными и письменными работами, ухода за животными и т.п. Дж.Дьюи явился основоположником «прагматической педагогики», согласно которой умственно развиваться ребенок или взрослый должен в зависимости от своих интеллектуальных импульсов и склонностей, полученных им по наследству. При воспитании ребенка необходимо учитывать подобного рода наследственность, а также полученный им в семье, в своей социальной среде практический опыт. Школа будущего, по Дж.Дьюи, должна быть органически связана с социально-экономическими потребностями общества. В 20-30-е годы в Западной Европе были распространены идеи «общинного воспитания» и «общинных школ», первые проекты которых появились в Великобритании и США. В отличие от «неформального», «открытого» обучения, вместо традиционных классов в них были открыты площадки или залы для занятий без перегородок, введено было гибкое расписание без традиционных уроков и звонков, основным методом обучения был метод «открытия», а обстановка на занятиях приближалась к семейным условиям. В то же время обычная школа превращалась в образцовый культурный и досуговый центр общины. В 60-е годы прошлого века «общинное воспитание» рассматривалось как средство осуществления социальных изменений в общине, а воспитатель рассматривался как «агент социальных изменений». В 1982 г. в Англии был создан Центр развития общинного воспитания, цель которого – обобщение и распространение практики общинных школ. В США «общинная школа» и «общинное воспитание», напротив, выступает в качестве регулятора общественной жизни, а община не закрыта от других общин и внешнего мира, а потому и открывает большие социально-воспитательные возможности в интересах общества. Среди альтернативных традиционной школе форм обучения и воспитания следует

назвать и так называемую Вальдорфскую школу, породившую широкое международное Вальдорфское движение. Немалое число детских садов и школ, основанных на принципах Вальдорфской педагогики, действуют и в современной России. Первая школа с таким названием была основана для детей рабочих и служащих табачной фабрики «Астория» в Вальдорфе в 1919 г. известным антропософом, художником и теоретиком в области социальных наук Р. Штейнером. По Р. Штейнеру, человек не конкретно-историческое существо и не совокупность общественных отношений, а вневременное и вечно постоянное явление, единство духа, души и тела. Познать высшую сущность человека возможно лишь через «сверхчувствительное духовное созерцание», а цель воспитания в соответствии с таким пониманием – всестороннее развитие индивидуальности человека специальными педагогическими средствами (например, постоянными упражнениями в духовной концентрации и размышлении). Это является, по его убеждению, предпосылкой духовного созерцания. Фазам физического развития человека, которые Штейнер рассматривал как процессы созревания, было подчинено развитие мышления и морали. В этой связи школу он рассматривал как часть «свободной духовной жизни» и выступал против того, чтобы школа готовила человека таким, каким требует государство, и чтобы в каждой ступени обучения отражались потребности государства. По его мнению, нельзя из подрастающего поколения делать то, что хочет социальный порядок. В связи с этим он был против государственной школы, против того, чтобы система образования создавалась в соответствии с экономической необходимостью – это означало бы, по его представлению, подавление свободы духа. Вся деятельность Вальдорфской школы строилась на принципе самоуправления. Создавался общественный совет, куда входили родители, учащиеся, учителя, а также все, кто способствовал развитию школы. Учителя не были государственными служащими, не существовало давления на учителей, в

школе не было директора. В качестве важнейших педагогических принципов были провозглашены: отказ от заранее запланированных целей воспитания, ориентация на уровень развития, социальный опыт и потребности отдельного учащегося, индивидуальное стимулирование и отказ от оценок за успеваемость, использование разнообразной практической деятельности, акцент на развитие эмоционального восприятия через музыкальные и художественные предметы, развитие свободы духа, чувства общности, идентификации с группой, сообществом, тесное сотрудничество с родителями, воспитание в духе сотрудничества и классовой гармонии и т.п. В этих и других принципах нашли отражение недовольство тотальной экономизацией общества и господством государственно-бюрократической системы управления культурой и системой образования, которые Р. Штейнером рассматривались как потеря индивидуального духовного и душевного богатства человека. Именно поэтому созданная им школа была запрещена в Германии после прихода к власти фашистов. Однако идеи Вальдорфской педагогики получили распространение в других странах, к ним сохраняется интерес и в наши дни. Многими последователями Р. Штейнера его система воспринималась и воспринимается как особого рода форма социального воспитания молодежи, ее социализации. В XX в. проблемы социализации молодежи приобретают не только общенациональный, но международный характер. Обучение и воспитание, в частности социальное воспитание, стали рассматриваться правящими кругами в качестве средства не только развития человека как индивида, но и как члена социума, в качестве способа стабилизации господствующих социальных, политических и идеологических порядков. В соответствии с таким подходом во многих развитых странах разрабатываются государственные программы образования и культурного развития всех членов общества. Руководители государств и политических организаций и движений в обязательном порядке включают вопросы образования и

культуры в свои программы действий, предвыборные платформы. Принято, что в культурно-образовательной части этих программ и платформ находят отражение прежде всего личные интересы этих деятелей, а также интересы общественных сил, которые за ними стоят, но вместе с тем в них находят отражение в определенной форме и потребности гуманизации и демократизации общества, создания на этой базе условий для развития личности. Эти тенденции нашли выражение в педагогических концепциях и экспериментах. Обучение и воспитание все чаще оцениваются и разрабатываются как целенаправленные средства осуществления социализации человека на протяжении всего возрастного развития. Ставится задача, чтобы каждый человек все больше осознавал глобальные масштабы своей деятельности, формировал планетарное сознание, ощущал личную ответственность за будущее человеческой цивилизации. В соответствии с таким понятием теории и практики социального воспитания целью его объявляется «способность к социальному действию». Большой вклад в такое понимание обучения и воспитания внесли теоретики педагогической антропологии М. Шелер, Хельмут Плеснер, О.Ф. Бильнов и др. Изданные в разное время работы этих теоретиков помогли общественности осознать обучение и воспитание как своеобразный фундаментальный факт бытия. Было признано, что человеческая сущность должна изменяться, что цель воспитания не простое дополнение к сущности человека, а изначально присущее человеческому бытию качество. Еще в 20-е гг. М. Шелер рассматривал воспитание как глобальное становление человека и считал, что воспитание должно воздействовать на формирование принципиально нового человека – «нового европейца». В 30-е гг. Хельмут Плеснер выдвинул идею неизмеримости человека, согласно которой последний не имеет твердо установленного центра, двойственно воспринимает мир и себя в нем, а потому ему нельзя установить границу, меру существования. Цели и потребности человека следует выводить из конкретных ситуаций,

рассматривать в контексте происходящих событий. Педагогика должна выполнять функции постоянной корректировки и стимулирования человеческой свободы. О. Больнов поднял проблему неустойчивости форм человеческого бытия и их воспитательных возможностей. По его утверждению, неотъемлемым качеством человеческого бытия являются кризисы, которые, хотя и нарушают привычный стиль жизни, выступают источником очищения и обновления жизни. Воспитание должно помогать человеку осознавать социальные ситуации, обновленческий характер кризиса, давать внутренние силы для преодоления социальных трудностей. Критические состояния изначально присущи человеческой жизни, их нельзя и не нужно избегать. Воспитание должно помогать человеку просыпаться от «жизненной спячки» и переходить к активным действиям. О. Больнов поставил также вопрос о воспитательном смысле проблем пространства и времени (дома, родины, эпохи). Воспитание в принципе должно научить человека умению распоряжаться временем, научить его планировать и использовать. Г. Рот, И. Дерболов, Е. Финк и другие ученые поставили вопрос о необходимости исследования форм обучения и воспитания с точки зрения процессов взросления, а также таких феноменов человеческого существования, как зрелость, любовь, смерть, а также работа, игра и т.д. Под влиянием подобных идей педагогика неуклонно выходила и выходит за рамки школы и детско-юношеского возраста ее объектов. Е. Молленхауэр видел задачу педагогики в том, чтобы оказать молодежи помощь в быстрой адаптации к социальной системе и противостоянии негативным отклонениям от норм поведения. Г. Параффенберг призвал распространить влияние педагогики на население всех возрастов, а Х. Мискес дополнил этот призыв идеей разработки геронтопедии как науки об образовательно-воспитательной работе с пожилыми и престарелыми людьми. В русле этих процессов существенные изменения происходят в принципах так называемой системы социального образования, то есть обучения и воспитания «аномальных

людей». Во второй половине двадцатого столетия в западноевропейских странах на смену старой парадигмы общественногосударственного, сознания «полноценное большинство – неполноценное меньшинство» приходит новое – «единое общество, включающее людей с различными проблемами»<sup>53</sup>.

Таблица 8. Периоды становления и развития педагогики.

Этапы	Исторический период	Педагогическая деятельность	Вывод
Допрофессиональный этап	Первобытное общество	Педагогическая деятельность, обеспечивающая жизнеспособность и развитие человеческого общества. На этом этапе обучение и воспитание строились за счет коллективной спонтанной помощи старших младшим.	Архаичный тип образования - осуществлялось в ходе повседневных трудовых и общественных процессов.
Условно-профессиональный этап –	Рабовладельческая эпоха	Смена общественного воспитания семейным воспитанием. Помимо семейной формы воспитания, применялись государственные, храмовые и прочие формы общественного воспитания. Поменялись способы накопления, передачи и хранения информации за счет изобретения письменности и математических обозначений	Была введена письменность и произошло выделение сословно-кастовой группы людей, владеющих письмом и умеющих обучать этому делу. Обучение выступает самостоятельным видом деятельности, однако реализуется наряду с другими видами профессиональной деятельности.
Условно-профессиональный этап	Средневековье	Отвержение культурного наследия античного мира и подчинение педагогической деятельности религиозной идеологии. Формы обучения "урок" не существовало, дети учились в школах одновременно. Одни начинали заучивание азбуки, другие заучивали слоги, третьи читали В XII-XIII вв. открывались	Главная цель педагогической деятельности того времени – формирование человека в соответствии с требованиями действительности и морали в рамках определенного сословия.

<sup>53</sup> Никитин Е.К. Высок психологии, педагогики и физ культуры ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова» Педагогика и психология перспективы развития Чебоксары 09 августа 2019г. 20-22с.



		университеты, в которых преподавали известные ученые.	
<b>Профессиональный этап</b>	Научно-технологическое развитие общества, зарождение капиталистических отношений	На данном этапе характерна массовость педагогической профессии. Разнообразие решаемых педагогами задач привело к возникновению педагогических специальностей и специализаций. Содержание и цели деятельности педагогов изменялись в соответствии с национальными особенностями культуры, а также скоростью развития науки и общества.	Профессиональный этап в своем развитии характеризуется более широким охватом людей в области образования, преодолением схоластики, сближением образования с жизнью.
<b>Современный период</b>	XX-XXI век	Осуществление деятельности по созданию условий в разностороннем развитии личности, становление общей культуры, приспособление к жизни в обществе. Интеграция воспитательных сил общества с целью распространения культуры и просвещения в народе, всеобщая педагогизация общества	Во второй половине двадцатого столетия в западноевропейских странах на смену старой парадигмы общественно-государственного сознания «полноценное большинство – неполноценное меньшинство» приходит новое – «единое общество, включающее людей с различными проблемами»

**Отечественный опыт.** Можно с уверенностью утверждать, что великие мыслители Востока хотели видеть человека всесторонне развитым, умелым, образованным. Учителей, недобросовестно относящихся к своим обязанностям, *Фараби* считал просто не заслуживающим уважения; они (учителя) должны не только любить занятия наукой, но и передавать знания своим ученикам..., дорожить честью, быть справедливым к своим ученикам. *Ибн Сина* представлял учителя мужественным, честным и сердечным человеком; умеющим выявлять задатки и склонности каждого ученика, чтоб помочь ему выбрать будущую профессию. *Туси* писал, что дальнейшее развитие учительское искусство получает по мере овладения учителем основами наук и приобретением им жизненного опыта. «Цена человека в его

знании и мастерстве”, - говорит Джамии. “Человеку только мастерство открывает двери счастливой судьбы” - повторяет Бедиль. “Счастье человека – в широте знаний, кто мудрец – я его раб” - заключает Дехлеви.

Но знания необходимо систематически пополнять, совершенствовать. Эта мысль находит своё подтверждение в многочисленных высказываниях. “Если однажды знания принесли тебе пользу, постарайся преумножить их”, - говорил Дехлеви. Мир познаваем, но много ещё непознанных вещей. “День и ночь – 72 года думал и понял, ничего до конца не познано”, - утверждал Хайям. Балхи дополняет: “Мои знания поднялись до такого уровня, что теперь понял – я совсем без знаний”. Если у тебя мало знаний, не горюй: “Малое знание тоже имеет большое значение”. Но главное разумное применение знаний.

Улугбек не устал говорить о влиянии учителя на учеников: «... В лице шагирдов можно увидеть и мударрисов, т.е. поведение учащихся скажет какой у него учитель». Ученый говорил, что учитель должен вести себя достойно и беречь свою честь. Он призывал учителей неустанно работать над собой, совершенствовать свои знания, педагогическое мастерство с тем, чтобы на каждом занятии обеспечивать высокий уровень содержания преподаваемого материала. Тогда шагирды станут заниматься с интересом, на занятиях будут внимательными и дисциплинированными.

Джами советует посвящать дни и ночи трём вещам: изучать неустанно науки, применять знания в работе, передавать свои знания другим.

Хорезмский поэт-просветитель Мунис, издавший трактат «Саводи таълим» (Обучение грамоте), написанный уже на узбекском языке (1804 г.) явилась важной вехой в развитии педагогической мысли в Узбекистане. Его пособие было понятно каждому мактабдору (учителю) и ученику. Эта работа была написана по традиции того времени в стихотворной форме, ее условно можно разделить на 7 частей, отличающихся одна от другой законченностью содержания, где также перечисляются основные требования, предъявляемые

к учителю.

Абдулла Авлони (1878-1934) узбекский педагог и ученый, в книге «Цветущий край и мораль» уделяет внимание вопросам морали; придавая особое значение умственному воспитанию, показывает огромную роль учителя в этом деле.

Одним из приоритетных направлений и проблемой педагогической науки в годы независимости является: исследование перспективных направлений подготовки и повышения квалификации учителей и преподавателей для разных звеньев непрерывного образования.

### **Понятие о педагогическом мастерстве и её особенности**

Проблема формирования педагогического мастерства преподавателя в нашей педагогике исследуется довольно активно. Педагогическое мастерство является таким высоким уровнем профессионально-педагогической деятельности, на котором достигается единство отшлифованных умений и навыков применения психолого-педагогической теории на практике и сформированных личностных свойств преподавателя, обуславливающих эффективность педагогического процесса.

Педагогическое мастерство проявляется, прежде всего, в педагогически целесообразных действиях и поступках преподавателя, в отточенности умений эффективной организации учебно-познавательной деятельности студентов и формировании педагогического общения со всеми участниками учебно-воспитательного процесса, а также в умениях и навыках самосовершенствования своих педагогических способностей и других значимых профессионально-педагогических свойств и качеств. Такое понимание сущности педагогического мастерства имеет большое значение. Оно позволяет осмысливать педагогическое мастерство как весьма сложный деятельностно-личностный феномен преподавателя, более детально раскрывать его внутреннюю структуру и правильно намечать пути его действенного формирования. Но в современном образовании

формируются критерии оценки эффективности и разрабатываются новые требования к способам построения педагогической деятельности. Потому что стратегическими целями развития системы высшего образования являются: повышение качества подготовки высококвалифицированных кадров; развитие человеческого капитала на основе требований рынка труда для модернизации и стабильного социально-экономического развития страны; создание необходимых условий для повышения уровня охвата высшим образованием; подготовки высококвалифицированных, креативно и системно мыслящих кадров на основе международных стандартов, способных самостоятельно принимать решения для реализации их интеллектуальных способностей и формирования в качестве духовно развитой личности.<sup>54</sup>

Педагогическая деятельность, как и другие сферы человеческой деятельности, в начале XX века претерпевает изменения. В этих изменениях современные исследователи выделяют следующие тенденции: преподаватели стремятся к самоанализу деятельности, процесса и результатов своей деятельности, возрастает наукоёмкость педагогической деятельности и в то же время происходит становление творческой позиции педагога в профессиональной деятельности.

Выявленные тенденции нашли отражение в новых государственных стандартах высшего профессионального образования: для выпускников магистратуры, которым присваивается квалификация «преподаватель», предъявляются, в частности, следующие требования: должен знать научные основы организации образовательного процесса в вузе, педагогическом колледже, училище; должен уметь решать задачи, соответствующие его квалификации; должен уметь применять прогрессивные методы преподавания, различные формы организации

---

<sup>54</sup> [www.lex.uz](http://www.lex.uz) Концепция развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года

творческой деятельности, методы психолого-педагогических исследований, обработки и анализа материалов, способы их оформления.

**Педагогическое мастерство** – высокий уровень овладения педагогической деятельностью; комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности, позволяющих педагогу эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью студентов и осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие и взаимодействие<sup>55</sup>.

Педагогическая биография преподавателя индивидуальна. Не каждый и не сразу становится мастером. У некоторых на это уходят многие годы. Случается, что отдельные педагоги, к сожалению, так и остаются в разряде посредственных. В одной из своих статей «Воспитание в семье и школе» А.С. Макаренко пишет: «Мастером может сделаться каждый, если ему помогут и если, он сам будет работать». Основой успеха педагогической работы А.С. Макаренко считал отношение к своему делу, чтобы в каждом учителе «горел огонь». А чтобы зажечь других, надо гореть самому.

Таким образом, отношение к делу и соответствующая подготовка лежат в основе мастерства.

**Педагогическое мастерство** – это высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в творчестве педагога, в постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания и развития человека.

Слово «мастер» происходит от латинского «magister» – «начальник, педагог» и означает человека, достигшего высокого уровня совершенства и творчества в своем деле. В.И. Даль так определил понятие «мастер» – человек, особо искусный или сведущий в своём деле. Педагог – мастер вдвойне: как глубокий знаток психологии личности и того, чему её учить, и как человек, владеющий способами обучения и воспитания.

<sup>55</sup> Коджаспирова Г.М. и др. Педагогический словарь. – М., 2000.

В толковом словаре Кузнецова «мастерство – это умение, владение профессией, трудовой навык и ремесло; большое умение, искусство в какой-либо области».

Педагогическое мастерство выражается в профессиональной деятельности педагога, следовательно, его можно рассматривать как частный вариант профессионального мастерства. Профессиональное мастерство проявляется в профессиональной деятельности личности и отдельно от личности не существует.

#### **ЭЛЕМЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА**

Гуманистическая направленность	Профессиональное знание	Педагогические способности	Педагогическая техника
Интересы Ценности Идеалы	Предмета (дисциплины), методики его преподавания, педагогики, психологии	Коммуникативность, перцептивные способности, динамизм, эмоциональная устойчивость, оптимистическое прогнозирование, креативность	Умение управлять собой, умение взаимодействовать.

**Рис 4. Элементы педагогического мастерства.**

Как и каждая деятельность, педагогическая включает следующие компоненты: цель, средства, объект, субъект, порядок действий, результат, отличающиеся своей спецификой. В чем эта специфика?

1. Цели работы педагога определяются обществом, т.е. педагог не свободен в выборе конечных результатов своего труда, его действия должны быть направлены на воспитание личности студента, современно образованной, социально активной, способной самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, отличающейся мобильностью, динамизмом, чувством ответственности за судьбу страны. Цель педагогической деятельности всегда социально задана в конечном

результате и нестандартна по задачам в конкретных педагогических действиях.

В Стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан определяется направление «духовно-воспитательного развития молодежи»<sup>56</sup>, в связи с этим становится актуальным развитие духовно-нравственных взаимоотношений и навыков студентов.

Широкомасштабные духовные реформы, проводимые Президентом Республики Узбекистан Ш.М.Мирзиёевым, Стратегия действий развития Узбекистана, ускорение реформ в рамках Концепции развития высшего и среднего специального образования до 2030 года, возрастающие требования к духовности современных специалистов определяются требованиями по повышению морально-нравственного уровня будущих государственных служащих, сфер услуг и социальных работников в целом.

Профессионально-духовные качества являются кластером своеобразных личностных качеств, которые определяются конкретной областью, требованиями к конкретной профессиональной деятельности.

Объект работы врача – человек. А человек – это высшая и уникальная ценность среди всех ценностей в мире, и это подтверждается нашей национальной духовностью, Конституцией Республики Узбекистан, а также принятыми законами.

Это наглядно проявляется в качестве основного принципа медицинской деонтологии, гуманистического развития духовности будущего врача как основы его профессиональной деятельности.

2. Объект педагогического труда – человек – будущий врач. Специфика объекта педагогической деятельности заключается в следующем:

<sup>56</sup>Узбекистон Республикаси Президентининг 2017 йил 7 февралдаги «Узбекистон Республикасини янада ривожлантириш бўйича Харакатлар Стратегияси тўғрисида»ги ПФ-4947-сон Фармони. - Узбекистон Республикаси конун ҳужжатлари тўплами, 2017 й., 6-сон, 70-модда

а) Объект педагогической деятельности одновременно является и субъектом её, деятелем, который может по-разному относиться к педагогическому воздействию, так как воспринимает его через свой внутренний мир, свои установки.

б) Педагог имеет дело с постоянно меняющимся, растущим человеком, к которому не применимы шаблонные подходы и стереотипные действия. А это сложно, требует постоянного творческого поиска.

в) Одновременно с педагогами на юношу действует вся окружающая его жизнь, часто стихийно, многопланово, в различных направлениях. Поэтому педагогический труд предполагает одновременно корректировку всех воздействий, в том числе исходящих от самого студента, т.е. организацию и воспитания, и перевоспитания, и самовоспитания личности.

3. Субъект – тот, кто воздействует на студента – педагог, родители, коллектив. Подлинным воспитателем становится тот, кто оказывает позитивное нравственное влияние на личность профессионала, а это возможно лишь при условии постоянного нравственного самосовершенствования педагога-врача.

4. Главные средства воспитания – различные виды деятельности, в которые включаются студенты: труд, общение, игра, учение.

### **Профессиограмма преподавателя.**

Профессиограмма (лат. *professio* – специальность, *gramma* – запись). Описание особенностей конкретной профессии, включающее требования (главным образом, психологические характеристики), предъявляемые к специалисту, реализующему себя в данной области.

**Преподаватель** – специалист – работник среднего, высшего или специального учебного заведения, преподающий какой-нибудь предмет. Данная работа направлена на изучение требований профессии «преподавателя» предъявляемых к личностным качествам, психологическим способностям, психолого-физическим возможностям человека.



**Условия труда:**

- ненормированный рабочий день,
- выступления перед аудиторией,
- большое количество социальных контактов,
- жесткое требование исполнения социальных ролей,
- ограниченные возможности временного манипулирования,
- большие физические нагрузки,
- монотония труда.

**Требования со стороны к нагрузке:**

- 1) уровень специальной подготовки;
- 2) знания и умения,
- 3) наличие профессионально значимых качеств,
- 4) качественный результат,

**Анализ внутренней сущности деятельности:**

1. Передача знаний, умений, навыков (преподаватель обучает, сообщает, передает систематические сведения по какому-нибудь предмету).
2. Воспитательная функция.
3. Оценка и контроль результатов (проведение самостоятельных и контрольных работ, устный опрос учащихся, итоговый контроль).
4. Профессиональное саморазвитие: преподаватель должен иметь и постоянно развивать в себе профессионально важные качества, такие как, интеллектуальность (любопытность, логичность и практичность ума, рефлексивность, устойчивость внимания), социабельность (слабая эмпатия, потребность в социальных контактах и социальном одобрении, коммуникабельность, высокий социальный интеллект).
5. Межличностное взаимодействие: общение с коллегами, с вышестоящим руководством, взаимодействие с учащимися

(общение с детьми требует наличия социального интеллекта, доброжелательности, внимательности и наблюдательности, большой выдержки, терпения, настойчивости), общение с родителями учащихся.

**Индивидуальные особенности на рабочих местах (критерии оценки преподавания):**

- 1) высокая профессиональная компетентность (опытность, способность обучать других);
- 2) наличие знаний и умение их передать;
- 3) эффективность использования времени;
- 4) стиль и форма общения, преподавания (коммуникабельность);
- 5) стиль (внешний вид, манера поведения);
- 6) правильная речь (дикция);
- 7) физические качества (большая выносливость — возможность работы без перерыва в течение длительного времени, устойчивость к монотонии деятельности, сильные ноги и громкий голос)
- 8) личные качества, характеристики (педагог должен иметь высокие умственные способности, быть проникательным, рассудительным, несколько догматичным, иметь склонность к эклектике, быть в меру общительным, тактичным, иметь хорошую память, устойчивое внимание, слабую креативность, склонность к формализации подаваемого материала, самообладание, повышенная тревожность, терпеливость и упорство, должен быть аккуратным, с широким кругозором);
- 9) преподаватель должен хорошо знать свои личные особенности, способности, возможности, сильные и слабые стороны, способы компенсации недостатков.

### **Особенности развития педагогического мастерства преподавателей в Узбекистане на современном этапе.**

Главной целью и движущей силой реализуемых в республике преобразований является человек, его гармоничное развитие и благосостояние, создание условий и действенных механизмов реализации интересов личности, изменение изживших себя стереотипов мышления и социального поведения. Важным условием развития Узбекистана является формирование совершенной системы подготовки кадров на основе богатого интеллектуального наследия народа и общечеловеческих ценностей, достижений современной культуры, экономики, науки, техники и технологий.

Учитывая, что в Узбекистане свыше 60 % – это молодежь в возрасте до 30 лет, проблемы, связанные с реформами и модернизацией во всех сферах, в том числе и сфере образования, становятся необходимыми.

Хотя за истёкшие годы проделана огромная по масштабам и глубине работа по кардинальному обновлению и реформированию сферы науки, образования, укрепление научного потенциала высших учебных заведений и интегрирование учебного процесса с инновационной деятельностью и бизнесом, как и в странах СНГ, так и в Узбекистане не теряет свою актуальность.

Узбекистан на сегодняшний момент обладает всеми возможностями для устойчивого развития науки, образования, что становится залогом её будущего процветания. Повышение научной подготовленности национальных кадров, укрепление взаимодействия науки, образования и частного сектора с учётом повышения качества научных исследований, квалификации специалистов с высшим образованием и применимости научных разработок в практике предпринимательской деятельности считаются приоритетными направлениями активизации инновационных процессов в Узбекистане.

Реформируется на основе государственных образовательных стандартов содержание образования, включающее гуманизацию, обучение и воспитание на основе принципов национальной независимости, опоры на богатый духовный и интеллектуальный потенциал народа и общечеловеческие ценности. Особое внимание уделяется личности обучающегося, развитию у него культа образования и знаний, общепознавательной активности, формированию самостоятельности, чувства гордости и достоинства.

Внедряются прогрессивные педагогические технологии, новые учебные программы, формы и методы обучения.

Разрабатываются и внедряются эффективные организационные и педагогические формы и средства духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, основанные на богатых национальных культурно-исторических традициях, обычаях народа и общечеловеческих ценностях. Обеспечивается приоритет воспитания и разностороннего развития личности. Совершенствуется просветительская работа, охватывающая всё население страны с целью повышения общей и педагогической культуры.

Осуществляется тесное взаимодействие образовательных учреждений с Республиканским центром пропаганды духовности, научно-практическим Центром национальной идеи и идеологии, общественными организациями, фондами по формированию творческой, активной личности, преданной принципам независимости Узбекистана и способной внести реальный вклад в прогресс общества<sup>57</sup>.

Создаются методология, психолого-педагогические и организационные условия выявления и обучения, формируется республиканский банк данных.

Современные процессы, связанные с повышением качества образования на рынке образовательных услуг, компьютеризацией обучения, внедрением новых методов и форм организации учебной деятельности в высшей

<sup>57</sup> (абзац второй пункта 4.4 в редакции Закона Республики Узбекистан от 9 апреля 2007 года № ЗРУ-87 – СЗРУ, 2007 г., № 15, ст. 150)

образовательной организации, обусловлены активизацией использования инструментов модернизации образования.

Большой энциклопедический словарь толкует термин «модернизация» как изменение, усовершенствование, отвечающие современным требованиям.

Модернизация – это общественно-исторический процесс, в ходе которого традиционные общества становятся прогрессивными, индустриально развитыми. Данный термин применительно к образованию должен означать преодоление, а также замену традиционных ценностей, препятствующих распространению новых технологий в образовании, генерирование новых форм и методов обучения. Другими словами, модернизация образования – это комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни, при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования<sup>58</sup>.

Для сферы образования термин «модернизация» не новый. Об этом свидетельствует Концепция развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года, разработанная исходя из потребностей социальной сферы и отраслей экономики на основе обеспечения прочной интеграции науки, образования и производства в целях улучшения качества образования, подготовки конкурентоспособных кадров, эффективной организации научной и инновационной деятельности, развития международного сотрудничества, а также во исполнение постановления Президента Республики Узбекистан от 11 июля 2019 года № ПП-4391 «О мерах по внедрению новых принципов управления в систему высшего и среднего специального образования».

Концепция определяет стратегические цели, приоритетные направления, задачи, этапы развития высшего образования в Республике Узбекистан на среднесрочную и долгосрочную перспективу и является основанием для

<sup>58</sup> Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: СПб., 2004.

разработки отраслевых программ и комплекса мер в данной сфере. Развитие системы высшего образования основывается на достижении целевых показателей.

Стратегическими целями развития системы высшего образования являются:

- повышение качества подготовки высококвалифицированных кадров, развитие человеческого капитала на основе требований рынка труда для модернизации и стабильного социально-экономического развития страны;
- создание необходимых условий для повышения уровня охвата высшим образованием, подготовки высококвалифицированных, креативно и системно мыслящих кадров на основе международных стандартов, способных самостоятельно принимать решения для реализации их интеллектуальных способностей и формирования в качестве духовно развитой личности;
- формирование здоровой конкурентной среды, повышение привлекательности и обеспечение конкурентоспособности сферы на международном уровне.

Развитие системы высшего образования осуществляется на основе следующих приоритетных направлений исходя из долгосрочных целевых перспективных задач:

- расширение охвата высшим образованием, повышение качества подготовки специалистов с высшим образованием;
- внедрение цифровых технологий и современных методов в учебный процесс;
- повышение результативности научно-исследовательской деятельности в высших образовательных учреждениях, широкое привлечение молодежи к научной деятельности, формирование инновационной инфраструктуры науки;
- повышение действенности духовно-просветительской и воспитательной работы;

- активное привлечение заказчиков кадров к процессу подготовки высококвалифицированных специалистов;
- обеспечение финансовой независимости и стабильности высших образовательных учреждений, укрепление материально-технического обеспечения;
- системное развитие высших образовательных учреждений и совершенствование их управленческой деятельности;
- борьба с коррупцией, внедрение действенных механизмов обеспечения прозрачности;
- повышение инвестиционной привлекательности системы высшего образования, обеспечение её признания на международном уровне и конкурентоспособности.<sup>59</sup>

В меняющемся контексте высшего образования потребность в более систематическом подходе к поддержке обучения студентов становится всё более важной. Простая трансмиссионная модель обучения ещё менее соответствует потребностям студентов, чем это было в прошлом. В последнее время сектор стал свидетелем значительного изменения акцента с понимания преподавания как процесса, в котором преподаватели просто читают лекции, к тому, чтобы рассматривать его как процесс, в котором студенты получают поддержку в их обучении. Высшее образование больше не основывается исключительно на модели обучения, ориентированной на учителя, и смещается, хотя и медленно и нерешительно, в сторону модели, более ориентированной на студентов. Частично «центрированность на студентах» заключается в признании того, что, хотя есть предметный контент, который все студенты должны изучить, чтобы сдать экзамен, каждый студент подходит к предмету со своей собственной точки зрения, своего собственного уникального прошлого опыта и собственного понимания себя и своих стремлений. Полезным понятием здесь является

<sup>59</sup> <https://lex.uz/tw/docs/4545887>

идея «потребности в обучении». Все студенты должны предпринять личное путешествие от своего уровня знаний и навыков в точке входа до уровня, необходимого для успешного прохождения выбранных ими курсов. У всех учащихся есть свои потребности в обучении, которые необходимо удовлетворить, чтобы успешно завершить это путешествие. Развитие обучения – процесс удовлетворения этих потребностей. Структурированная поддержка в обучении предназначена для оказания помощи студентам в развитии обучения. Для одних это означает развитие IT-навыков, для других – языковых навыков, для третьих – навыков трудоустройства и так далее.<sup>60</sup> Цель состоит в том, чтобы каждый студент развил свои существующие способности и навыки таким образом, который был бы личным и соответствовал его собственным исследованиям и стремлениям.

«Развитие обучения» (Learn Higher<sup>61</sup>) определяется как процесс, с помощью которого учащиеся развивают свои способности думать самостоятельно, развивают свои знания, понимание и самосознание и становятся критически мыслящими мыслителями, способными максимально использовать формальные и неформальные образовательные возможности. В более широком смысле «развитие обучения» также относится к процессам (включая разработку учебных программ, стратегии обучения, вспомогательные службы и другие ресурсы), которые призваны помочь им в этом. Учащимся нужна помощь, чтобы осознать их собственные потребности в обучении и найти стратегии для их удовлетворения. Университет или колледж также несут ответственность за признание этих потребностей и обеспечение их удовлетворения. Традиционно это происходило посредством взаимодействия между преподавательским составом и студентами на лекциях, семинарах, в студии, лаборатории, экскурсиях и т. д., а также посредством обратной связи, предоставляемой студентам неофициально или как часть процесса оценки. Но поддержки через такие контакты между

<sup>60</sup> Cottrell, S (2001) *Teaching Study Skills and Supporting Learning*. Basingstoke: Palgrave Study Guides.

<sup>61</sup> LearnHigher (2008) Available online at [http://www.learnhigher.ac.uk/Learning\\_Development/index.html](http://www.learnhigher.ac.uk/Learning_Development/index.html).



сотрудниками и студентами уже недостаточно. Число студентов увеличилось, а соотношение студентов и преподавателей снизилось. Всё шире используется электронное обучение и модульные схемы, которые могут создать более фрагментированный и изолированный опыт учащихся.

Основные задачи модернизации образования – повышение его доступности, качества и эффективности. Это предполагает значительное обновление содержания образования. В основу модернизации образования на первое место надо поставить постепенное изменение образовательного мировоззрения. Это долговременная задача, так как она затрагивает, в первую очередь, педагогов, в сознании которых в немалой степени присутствуют авторитарность и оторванность от потребностей общества. Не менее значима задача проведения инновационных изменений в содержании, технологии и организации самой образовательной деятельности.

#### **Вопросы педагогического мастерства в Восточной и Западной педагогике.**

Анализ истории педагогики показывает, что первые официальные памятники педагогики появились под прямым воздействием народной жизни, народной педагогической культуры. Анализ наследия Ибн-Сины, Беруни, Джамии, Хорезми, Дехлеви, Хайяма, Навои, Фараби, Свади, Насера Хисрава и других просветителей показывает, что их идеи о мастерстве учителя, тесно перекликаются с идеями и мыслями, выраженными в памятниках народной педагогики. Более того, некоторые предания народ непосредственно связывает с поступками, жизнью и деятельностью великих людей. Педагогические воззрения Ибн-Сины нашли отражение во многих его произведениях. В книге “Ва Тадбири манзел” он выделил особый раздел, который назвал “Обучение и воспитание детей в школе”. Учённый обосновывает идею всеобщего обучения для всех детей, рекомендует применять метод беседы в обучении, сочетать умственные занятия физическими упражнениями и игрой. Все виды учебных занятий он

рекомендовал проводить в коллективе, ибо в этом случае дети “начинают дружить и уважать друг друга, они не только соревнуются, но и помогают друг другу в усвоении учебного материала, этим дети гордятся, они перенимают друг у друга хорошие привычки”.

*Ибн Сина* представлял учителя мужественным, честным и сердечным человеком; умеющим выявлять задатки и склонности каждого ученика, чтоб помочь ему выбрать будущую профессию. Много интересных мыслей *Авиценна* высказал о нравственном воспитании. Высоко ценя такие нравственные качества, как правдивость, честность, справедливость, учёный советовал обязательно учитывать “нравственные особенности народа и те его вековые традиции, которые побуждают к справедливости. Ибо справедливость-лучшее украшение человеческих поступков”.

*Авиценна* попытался изложить общие основы семейного воспитания. “Если семья правильно использует воспитательные приёмы, - писал учёный, – то достигает счастья в своей жизни. Для этого нужно пользоваться книгой “*Ва Тадбири манзел*”, в которой излагаются правильные методы воспитания.

Много оригинальных мыслей о воспитании содержатся в трудах великого *Беруни*. В исследовании “Памятники минувших поколений” учёный наряду с описанием календарных систем разных народов и времен рассматривает и суть таких понятий, как истина и ложь, добро и зло, скромность и крикливость, образованность и невежество, т.е. проблемы нравственности. *Беруни* говорит, в основе формирования личности лежит труд, так как желание достигается лишь, приложением труда. Дружба и товарищество – это драгоценный дар жизни, а правдивость и справедливость – важные нравственные качества. Он считал, что “справедливость по своей природе вызывает одобрение, своей сущностью снискивает любовь, привлекает присущей красотой, точно так же обстоит и с правдой”.

Огромное влияние на общественно-педагогические взгляды *Авиценны*, *Беруни* оказал их предшественник *Абу Насер аль-Фараби*. *Фараби* считал

просто не заслуживающим уважения; они (учителя) должны не только любить занятия наукой, но и передавать знания своим ученикам..., дорожить честью, быть справедливым к своим ученикам. Рассматривая человека, как общественное существо, Фараби считал, что нравственные качества личности формируются под влиянием общественной среды и воспитания. "Человек, - писал он, - не может быть наделён с самого начала от природы добродетелью или пороком, так же как он не может быть прирождённым ткачом или писцом". Понятие "нрав" учёный отождествляет с характером человека, ни одна черта которого не избегает изменения. По его мнению, формированию добродетельного человека противостоят четыре порока, невежество, безнравственность, переменчивость и заблуждение. Чтобы устранить их, человек должен познать самого себя.

В XI-XII веках появляются и собственно педагогические трактаты, оказавшие большое влияние на развитие педагогической культуры Средней Азии.

Зарнуджин Бурханидин учился в Маргилане, создал своеобразный учебник педагогики "Наставления учащихся на пути обучения", изданный в Каире (1864), а затем в Тунисе (1869), Стамбуле (1875), и Казани (1888). Он излагает здесь свои взгляды на сущность науки, даёт рекомендации по организации процесса обучения.

"Стремление к знанию – пишет учёный, - является неременным обязательством для каждого мусульманина и мусульманки". Он считает, что учащиеся обязаны изучать науки "с величайшим усердием" не растрчивать бесполезно время "на презренную, ничтожную и тленную жизнь этого мира". Автор с прагматических позиций рекомендует учащимся брать из науки самое лучшее из того, в чём он нуждается, даёт совет помнить о том, что необходимо быть упорным и требовательным по отношению к учителю и к изучаемой науке, что товарища надо выбирать старающегося, благочестивого, обладающего прямым характером.

Учитель в центре внимания учёного. “Один из видов уважения к науке есть почитание к учителю”, - утверждает он. Но кроме учителя надо прислушиваться к мнению умудрённых опытом людей.

Одним из первых дидактических произведений Востока наивыдающую поэму Ахмада Югнаки (XII). “Дары праведных”. Автор с нравственно-религиозных позиций рассматривает проблемы воспитания, значение знаний в жизни человека, ставит некоторые проблемы нравственности и в афористической форме даёт ряд советов молодёжи: “Будь ближе к умным людям”, “Щедрые люди добиваются известности, и их хорошее имя надолго остаётся в этом мире”, “Если хочешь завоевать всеобщую любовь, будь щедрым”, “Если у тебя тысячи друзей, не считай, что это много” и другие. Туси писал, что дальнейшее развитие учительское искусство получает по мере овладения учителем основами наук и приобретением им жизненного опыта.

Таким образом, краткий анализ педагогического наследия Авиценны, Беруни, Фараби, Рудаки, Саади, Баласагуни, Хайяма, Зарнуджи, Ахмад Югнаки, Насер Хасрова, Асади Туси даёт нам право сказать, что эти учёные выражали идеи гуманизма, подчёркивали необходимость привития молодому поколению высоких нравственных качеств, воспитания их в духе любви к труду, уважения к старшим, дружбы и товарищества, правдивости и честности. Прогрессивные демократические идеи великих учёных и поэтов перекликаются по форме и содержанию с идеями народной мудрости.

Просветители Востока призывали любить свой народ, служить ему верой и правдой. День, когда человек не сумел принести пользу своему народу, мудрецы советовали не включать в летопись своей жизни. Аггар с огорчением писал: “Не знал, чем могу быть полезным людям, когда были силы, когда же понял – не было силы”. Отсюда назидание Бедия спешит быть полезным своему народу: “Взгляни в лицо народа, о нём думай всегда”. Думается, всё это говорится о профессии педагога.

В Западной педагогике наиболее существенный прорыв в науке произошел в эпоху Возрождения. Необходимо связывать педагогический план эпохи Возрождения с изменением в экономических и культурных сферах. Это был период расцвета многих областей науки, искусства, литературы. Совершаются великие географические открытия, против незыблемых религиозных догм о строении Вселенной направлены учения Коперника, Галилея, Джордано Бруно. Создаются великие произведения в области искусства, литературы, такие как величайшие творения Леонардо да Винчи, Микеланджело, Рафаэля, Петрарки, Боккаччо. Название эпохи — Возрождение — означает преемственность ее идей с античной культурой, ее возрождение на новых основаниях. Ее называют также 19 эпохой гуманизма, ибо ее деятели утверждают ценность человека, право его на счастье, на земную любовь, право на радость жизни. Идеи эпохи Возрождения отражены в педагогических учениях ее представителей. Гуманизм как исходная основа определял ценность гуманитарного знания, особенно образцов античной культуры. Вместе с тем, в обучение включаются предметы, связанные с изучением природы, и природа рассматривается как сфера жизни и развития подрастающего человека. Гуманистические идеи реализуются практически отказом от жестокости в воспитании, как в образовательных учреждениях, так и дома. Это отказ от жесткой дисциплины и телесных наказаний, введение таких средств воспитания, как игры, прогулки, развлечения. Обучение в школе должно было заложить фундамент общей культуры, подготовить человека к жизни в цивилизованном обществе. Практическую реализацию педагогических идей гуманизма обычно связывают в первую очередь со школой итальянского педагога Витторино да Фельтре (1378 — 1446). Эта школа была создана в поместье герцога Мантуанского, и обучались в ней не только дети знатных родителей, но и немущие ученики, как мальчики, так и девочки. Эта «Школа радости», как называл ее сам Витторино, оправдывала свое название даже расположением — вдали от

города, окруженная лесом, вблизи от реки. Школа давала гуманитарное образование, особенно знание древних языков.

Значительный вклад в педагогику эпохи Возрождения внес знаменитый французский писатель-гуманист Франсуа Рабле (1483 — 1553). Представив в своем романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» едкую, красочную сатиру на бесплодность и беспомощность средневековой учености, он выстраивает систему нового воспитания. В него входят средства физического воспитания, прежде всего режим, прогулки, некоторые физические упражнения. Особое значение он придает знакомству ученика с явлениями природы, наблюдениям, беседам о виденном.

Представитель северной части Европы, выходец из Голландии Эразм Роттердамский (1469—1536) снискал себе славу своим сочинением памфлетов «Похвальное слово глупости». Это высмеивание бесплодности схоластических дискуссий, показ отупляющего их влияния на человека. Гуманист утверждал нравственное значение приобщения к урокам античности, глубокого знания древних языков, истории, литературы. Оценивая в целом значение учений педагогов-гуманистов в истории педагогической мысли, можно утверждать, что хотя влияние идей педагогов эпохи Возрождения на последующую практику обучения в Европе было сравнительно невелико, однако они внесли значительный вклад в историю развития педагогической мысли своей критикой схоластической учености, идеями о значении в образовании подлинных знаний о мире, об активности способов обучения, гуманистических основаниях организации процесса учения, уважения личности ребенка. Их сочинения вошли в золотой фонд развития педагогики, обогатили ее не только своим содержанием, но и как блестящие образцы оригинальной и яркой формы педагогического знания.

Ярким представителем Западной педагогики является Ян Амос Каменский (1592 — 1670 гг.)

Дидактические взгляды Я.А. Коменского Английская буржуазная революция (1640— 1660 гг.) открыла новую эру в истории человечества. Усиливались противостояния между богатыми и бедными, народами и странами. Вновь стали популярными идеи преобразования мира через воспитание и образование. Возникла потребность во всеобщем начальном образовании. Особое внимание стали обращать на воспитание человека-гражданина. Не случайно, что именно в этот период педагогика выделяется в самостоятельную отрасль научного знания. Ян Амос Каменский (1592 — 1670 гг.) по праву считается ее основоположником. В его выдающем труде «Великая дидактика» педагогика определяется как «универсальное искусство учить всех всему». Величие гуманизма и демократизма учения чешского педагога раскрывается в основных постулатах его теории: все дети равны в способностях к обучению и имеют на это равные права; учить следует всех детей, без ограничения, за исключением тех, у кого Бог «отнял разум»; учить нужно и мальчиков, и девочек; воспитание нужно 25 всем, чтобы «человек стал человеком»; педагогика важна и полезна родителям, учителям, учащимся, школе и государству. Педагог утвердил неразрывную взаимосвязь педагогики с политикой, школы с государством; очертил комплекс социальных функций школы и ее роль для общества и государства. «Человек должен быть воспитан для человечности!» — таков девиз педагогики Я. А. Коменского. Образование должно быть всеобщим и обязательным, на родном языке: оно будет вооружать народ знаниями, которые ему необходимы для материального и духовного благосостояния, поэтому школа должна быть «мастерской мудрости». Воспитание готовит к самостоятельной жизни и труду, поэтому школа должна быть «мастерской трудолюбия». Образование в целом направлено на воспитание «человека в человеке», поэтому школа должна быть «мастерской гуманности». Цель воспитания — подготовка к загробной жизни (Я. Коменский одновременно был и епископом). Однако человек — не заложник судьбы, он — «прекрасный микрокосм». Главные

добродетели — мудрость, умеренность, мужество и справедливость. В основе педагогики Я. А. Коменского лежат четыре фундаментальные идеи — народности, природосообразности, пансофии и пангармонии. Идея народности реализуется через принцип связи воспитания с жизнью и трудом по нескольким направлениям: обучение на родном языке, трудовое воспитание, опора на народные традиции и др. Комплексно идея народности была реализована в его книге «Материнская школа», которая предваряется словами: дети «являются драгоценнейшим даром Божиим и ни с чем не сравнимым сокровищем», они не могут расти наподобие «дикого леса»: они нуждаются в родительском воспитании и попечении, мать — первый воспитатель ребенка. Идея природосообразности реализуется через принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей человека. Она взаимосвязана и тесно взаимодействует с идеями пансофии и пангармонии, которые определяют главную задачу воспитания — гармонизацию взаимодействия и взаимоотношений человека с обществом, природой и самим собой. Особо он подчеркивал идею приоритета обучения и воспитания на родном языке. Педагог обосновал и реализовал идею универсальной организации школы — идею классно-урочной системы. Я. А. Коменским были сформулированы основополагающие принципы педагогики: эволюционности и преемственности; всеобщности и обязательности; научности; связи воспитания и обучения с жизнью и общественно полезным производительным трудом; учета возрастных и индивидуальных особенностей детей; взаимодействия семьи и школы; дисциплины; принципы гуманизма, демократизма, педагогического оптимизма и др. Он сформулировал систему дидактических принципов — наглядности, системности, доступности, последовательности и др.; ввел в обиход понятия «учебный год», «капитулы» и т.д. Им сформулировано «золотое правило» дидактики: чтобы обучение было успешным, интересным, быстрым и основательным, необходимо максимально задействовать все органы чувств.



Я. А. Коменский разработал проект переустройства мира через воспитание, решение проблем гармонизации взаимоотношений от личностного уровня до международного, который представил в своем итоговом труде — «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих». Педагог высказал исключительно важную идею: воспитание имеет целью не только совершенствование человека самого по себе, но и подготовку его к усовершенствованию окружающей жизни. Создание счастливой жизни на земле зависит от самих людей, их «силы разума». Я. А. Коменский обосновал и утвердил идею непрерывного образования. Я. А. Коменский создал целостную педагогику (управление, обучение, воспитание), построенную на научной основе. Влияние его идей непреходяще.

#### **Контрольные вопросы**

1. Как определяется роль педагогического мастерства в деятельности преподавателя?
2. Назовите структурные компоненты и задачи педагогического мастерства.
3. Какие особенности педагогической деятельности можно отметить на современном этапе развития?
4. Какова роль мыслителей востока в развитии педагогического мастерства?
5. Что такое педагогическое мастерство?
6. В чем специфика педагогической деятельности?
7. Какие современные процессы, связанные с повышением качества образования в Узбекистане?
8. Что включает в себя профессиональная программа педагога?

#### **Тема № 7. Педагогическая деятельность. Роль профессиональной рефлексии в педагогической деятельности.**

**Понятие о педагогической деятельности.**

Педагогическая деятельность – это деятельность взрослых членов общества, профессиональной целью которых является воспитание подрастающего поколения. Ей присущи специфические формы организации, содержание и способы осуществления.

Отбирая содержание, формы организации учебной и вне учебной деятельности в конкретной группе студентов, преподавателю надо учитывать, во-первых, насколько они помогают достигнуть цели воспитания. Во-вторых, насколько содержание жизни коллектива позволяет учащимся целесообразно с педагогической точки зрения удовлетворять свои потребности. И здесь очень важно не только формировать у студентов различные социально ценные профессиональные потребности, но и иметь в виду те специальные ценные потребности, которые уже имеются у студентов, например потребность в познании, в достижении, в общении, и использовать их, создавать в учебной и вне учебной деятельности коллектива максимальные возможности для реализации этих потребностей, опираясь на них, формировать ряд других потребностей. Ведь в противном случае наличные потребности всё равно реализуются студентами, но не всегда в социально ценных, а порой и в социально неприемлемых формах. В третьих, необходимо, чтобы деятельность коллектива создавала учащимся возможности для решения актуальных для них проблем – становления самосознания, самоопределения, самоутверждения и т.д.. В четвертых, насколько формы организации деятельности коллектива обладают социальной привлекательностью для студентов. Это важно потому, что позволяет с минимальными затратами педагогической энергии сделать привлекательными для студентов предлагаемые им пути удовлетворения потребностей и решения проблем, когда они облечены, например, в формы, соответствующие тенденциям моды.

**Структура профессиональной деятельности преподавателя**

Преподаватель в определенном смысле является ключевой фигурой, ему принадлежит стратегическая роль в развитии личности студента в ходе профессиональной подготовки.

"Педагогическая энциклопедия" дает такое определение: "Преподаватель — в широком смысле слова — работник высшей, средней специальной или общеобразовательной школы, преподающий какой-либо учебный предмет, в узком смысле слова — штатная должность в вузах и средних специальных учебных заведениях.

Педагогические цели часто побуждают к глубоким обобщениям и систематизации материала, более тщательным формулировкам основных идей и выводов, к постановке уточняющих вопросов и даже к порождению гипотез.

Всех преподавателей можно условно разделить на три группы:

1. Преподаватели с преобладающей педагогической направленностью (-2/5 от общего числа).
2. Преподаватели с преобладанием исследовательской направленности (примерно 1/5)
3. Преподаватели с одинаково возможной педагогической и исследовательской направленностью (немногом более 1/3).

Если педагогическая деятельность не подкреплена научной работой, быстро угасает профессиональное педагогическое мастерство. Профессионализм как раз и выражается в умении видеть и формулировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения.

Как и в любом виде творчества, в педагогической деятельности своеобразно сочетаются действующие нормативы и эвристически найденные самостоятельно. Творческая индивидуальность педагога — это высшая характеристика его деятельности, как и всякое творчество, она тесно

связана с его личностью. Труд преподавателя составляет три компонента: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность.

Личность – стержневой фактор труда, определяет его профессиональную позицию в педагогической деятельности и в педагогическом общении. Педагогическая деятельность – это технология труда. Педагогическое общение – его климат и атмосфера, а личность – ценностные ориентации, идеалы, внутренний смысл работы преподавателя. Современность предъявляет все более жесткие и разносторонние требования к педагогической деятельности. Они неизмеримо возрастают при неизбежном возникновении рынка молодых специалистов, развития многоуровневого образования, внутригосударственной и международной аккредитации вузов и специалистов.

Педагогическая деятельность — это профессиональная активность педагога, с помощью различных действий решающего задачи обучения и развития студентов (обучающая, воспитывающая, организаторская, управленческая, конструктивно-диагностическая). Такая активность включает в себя пять компонентов:

*гностический*, решающий задачу получения и накопления новых знаний о законах и механизмах функционирования педагогической системы;

*проектировочный*, связанный с проектированием целей преподавания курса и путей их достижения;

*конструктивный* включает действия по отбору и композиционному построению содержания курса, форм и методов проведения занятий;

*организационный* решает задачи реализации запланированного;

*коммуникативный* включает в себя действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектами

педагогического процесса. Сегодня происходит снижение роли преподавателя как единственного "держателя" научных знаний и растет его роль как эксперта и консультанта, помогающего студенту ориентироваться в мире научной информации.

Великий врач Абу Али ибн Сина сказал: "Если человек не может освободиться от болтовни, конфронтации, раздоров, жалоб, недовольства, сплетен, он не сможет избавиться от своей грязной и низшей природы"<sup>62</sup>. Этот вывод подтверждается результатами современных исследований.

Абу Али ибн Сина говорил, что вещи в мире, включая человеческие качества, можно разделить на три уровня, то есть высший уровень – средства, ведущие к совершенству; средства недостаточные для достижения совершенства и, наконец, промежуточные средства. Ученый тысячу лет назад обосновал идею измерения человеческих, профессиональных качеств воспитания и развития с точек зрения философии и теоретической педагогики.

Ибн Сина не рассматривает свойственную человеку внутреннюю красоту и ущербность как неизбежность судьбы, которую нельзя исправить. Скорее, он стремится выявить причины этих черт: на появление хорошего и плохого поведения у людей воздействует что-то внешнее из его окружения. Это воздействие может быть или отрицательным, или положительным. Устраняя причины отрицательных воздействий, можно сформировать у человека хорошие манеры и поведение. Цель и суть воспитания страстных желаний (нафс) заключается в решении этой проблемы<sup>63</sup>.

### **Критериальные характеристики профессионализма педагога**

Рассматривая и оценивая профессионализм педагога, важно определить, что движет человеком в профессии, из каких ценностных ориентаций он исходит, ради чего он занимается данным делом, какие

<sup>62</sup> @ Mehrob\_uz. Кўрилган сана - 2019 йил 27 ноябрь.

<sup>63</sup> Ибн Сино. Рисолаи фал ишк... - Б. 58-59.

внутренние ресурсы вкладывает в свой труд. Марковой А.К. разработаны следующие критерии профессионализма педагога.

**Объективные критерии:** определяют, насколько педагог соответствует требованиям избранной профессии. К разряду объективных критериев относится высокая производительность труда, количество и качество, надежность продукта труда, достижение определенного статуса в профессии, умение решать разнообразные задачи обучения и воспитания.

**Субъективные критерии:** насколько профессия педагога соответствует требованиям человека, его мотивам, склонностям, насколько человек удовлетворён трудом в этой профессии, устойчивая профессионально-педагогическая направленность, понимание ценностных оснований профессии, совокупность необходимых профессионально-психологических качеств личности и др.

**Результативные критерии:** достигает ли педагог желаемых сегодня обществом результатов в педагогическом труде. Приоритетными результатами труда педагога являются качественные изменения, сдвиги, «приращения» в психическом (умственном и личностном) развитии студентов. Педагогу нужно знать показатели развития студентов, уметь диагностировать их наличный и потенциальный уровень, зону ближайшего развития и саморазвития студентов и др.

**Процессуальные критерии:** использует ли педагог при достижении своих результатов социально приемлемые способы, приемы и технологии. Большое значение имеет то, как работал педагог, какие использовал профессиональные знания и умения, личные психологические качества (педагогическое мышление, педагогическую эмпатию), какова психологическая цена результата в виде затраты сил и времени учащегося и преподавателя и т.п.

**Нормативные критерии:** усвоил ли педагог нормы, правила избранной профессии и умеет ли воспроизводить её высокие эталоны на

уровне мастерства. Владение нормами профессиональной деятельности и общения, разработанными в науке и апробированными в практике.

**Индивидуально-вариативные критерии:** проявляются в стремлении человека индивидуализировать свой труд, самореализовать в нём свои потребности, проявить в нем свою самобытность, развивать себя средствами профессии. Педагогическая индивидуальность, как правило, складывается в результате упорной работы над собой, умения диагностировать себя, определять свои сильные и слабые стороны под углом зрения психического развития студентов.

**Критерии наличного уровня:** достиг ли педагог достаточно высокого уровня профессионализма. Педагог имеет наличный, актуальный уровень и личностные ресурсы профессионального развития.

**Прогностические критерии:** имеет ли специалист перспективы работы, зону своего ближайшего развития, готов ли он к принятию профессионального опыта других людей, проявляет ли профессиональную открытость.

**Критерии творческие:** стремится ли педагог выйти за пределы своей профессии, преобразовать её опыт, обогатить своим личным творческим вкладом. Сочетаемость профессиональной открытости, обучаемости и самостоятельности творческих поисков важно для педагогического профессионализма.

**Критерии социальной активности и конкурентоспособности:** умеет ли педагог заинтересовать общество результатами своего труда, вступить в конкурентные отношения на рынке образовательных услуг.

**Критерии профессиональной приверженности:** умеет ли педагог соблюдать честь и достоинство педагогической профессии. Отсутствие замкнутости, корпоративности, противопоставления педагогической профессии другим.

В настоящее время профессионализм (мастерство) педагога рассматривают как систему, состоящую из двух взаимосвязанных подсистем – профессионализма личности (личностный аспект) и профессионализма деятельности (функциональный аспект).

Функциональный аспект профессионализма представляет собой сложность социальных функций и их социальную значимость. По мнению А.А. Деркача, профессионализм деятельности – это качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных умений и навыков, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач с высокой и стабильной продуктивностью. Функциональный, или деятельностный, аспект профессионализма педагога раскрывает степень продуктивности его деятельности и создаёт ориентацию на повышение должностного или профессионального уровня в ходе переподготовки педагога в системе дополнительного профессионального образования. С точки зрения улучшения результатов профессиональной деятельности педагога, особую значимость приобретает проблема обеспечения условий развития профессионализма. К таким условиям относят социально-педагогические, психологические, экономические, организационные, информационные, материально-технические и социально-бытовые.

К социально-психологическим условиям относят наличие стимулов профессионального развития, мотивацию. В формировании мотивации огромную роль играют стимулы. В качестве стимулов могут выступать блага и преимущества, предоставляемые при занятии более высокого должностного уровня (повышение заработной платы, конкурентоспособность, социальная защита). К психологическим стимулам относят побуждения, связанные с осуществлением деятельности (это



может быть внутренняя потребность работать с молодежью, основанная на самосознании своих способностей, характера, призвания). К функционально-ролевым стимулам относят: содержание труда, изменение парадигмы образования в сторону демократизации и гуманизации, профессиональный уровень коллег, уровень интеллектуального развития студентов, динамику собственных результатов труда, оценку результатов труда коллегами, учащимися и родителями.

При сравнении системы образования развитых стран (Англия, Америка) были выявлены следующие общие стороны. В авангарде воспитательных ценностей сохраняются активная гражданская позиция, высокая духовность и духовные ценности. Сохранение данных ценностей и обучение им является центральной задачей образовательной политики этих стран. Например, в законе Соединенных Штатов Америки (The Student Citizen Act) рассматривается вопрос о том, какие качества современного обучающегося должны ему прививаться.<sup>64</sup>

Профессионально-духовные качества определяют нормы когнитивно-поведенческой системы, регулируя педагогическую деятельность, выступают посредником и связывающим звеном между педагогической деятельностью и социальным мировоззрением.

Приобретение педагогических ценностей происходит в процессе осуществления педагогической деятельности, и в этом процессе осуществляется их субъективация. Уровень субъективации ценности является признаком профессионального развития личности<sup>65</sup>.

При характеристике профессиональной деятельности необходимо учитывать функциональную структуру профессиональной деятельности. А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластёнин и другие выделяют гностическую и рефлексивно-перцептивную деятельность,

<sup>64</sup> Character Education – ERIC Resources [Electronic resource]. – URL: [www.indiana.edu/~urowojan/char.html](http://www.indiana.edu/~urowojan/char.html); 15.03.2018.

<sup>65</sup> Алшаров А.Д. Опыт теории успешности талантливых молодых кадровых менеджеров. 13.00.01 – педагогика и психология. Педагогика талантливых кадров. Педагогика будущего факультета философии доктора (phd) и магистр (mag) кафедры философии и психологии. Тбилиси, 2019. 29-бет.

проектировочную деятельность, организаторскую и коммуникативно-информационную деятельность.

По Н. В. Кузьминой, структура субъективных факторов включает в себя:

- 1) тип направленности;
- 2) уровень способностей;
- 3) компетентность, в которую входят: специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая.

Существенны здесь предложенная дифференциация самой компетентности и выделение такого важного ее уровня, как аутопсихологическая компетентность. Она базируется на понятии социального интеллекта "как устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов эффективного реагирования и накопления социального опыта способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения, и прогнозировать межличностные события". Аутопсихологическая компетентность соотносится с понятием профессионального самосознания, самопознания и саморазвития.

Овладение этими и другими видами профессиональной деятельности и дальнейшее совершенствование частных умений способствуют повышению профессионального уровня.

### **Роль профессиональной рефлексии в педагогической деятельности**

**Рефлексия** (от лат. reflexio – обращение назад) понимается как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

Предложенные М.В. Клариним особенности творческого мышления связаны с рефлексией. В такой взаимосвязи рефлексия включает в себя: построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем.

В.А. Петровский при анализе деятельности выделяет два вида рефлексии:

- ретроспективный;

- проспективный;

**Ретроспективная рефлексия**, по определению В.А. Петровского, – это «рефлексия в форме ретроспективного восстановления истории акта деятельности».

**Проспективная рефлексия** – это динамика переживания потребности в ходе осуществления деятельности.

В работах С.Ю. Степанова, И.Н. Семенова выделяется интеллектуальная и личностная рефлексия. В исследованиях В.В. Давыдова обосновывается формальная и содержательная рефлексии.

И.С. Ладенко рассматривает аналитическую и синтетическую рефлексии. Таким образом, к структурным компонентам инновационной деятельности педагога относятся мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный.

**Что же такое рефлексия в педагогике?** С точки зрения психологии рефлексия рассматривается в качестве процесса самопознания личностью своих внутренних психических состояний. Социальная психология определяет рефлексии не просто в виде понимания себя самого субъектом, но и как осознание его оценивания и восприятия другими людьми. Такое осознание является следствием наличия способности индивидуума ставить себя на чужое место и понимать позицию другого человека.

Рефлексия представляет собой личностное свойство, являющееся значимым аспектом развития личности и формирования её цельной психической культуры. Понятие рефлексии начало активно применяться в рамках педагогики только в последние несколько десятков лет. Этот факт обретает дополнительную необычность, если учитывать то, что педагогика по своей сути является понятием, которое носит рефлексивный характер. Это наблюдается в стремлении педагога посмотреть на процесс обучения

глазами студентов, оценить происходящее с их точки зрения и попытаться учитывать её и внутренний мир воспитанников в дальнейшем.

Взаимодействуя с учащимся, педагог оценивает свои действия в рамках организации процесса в качестве одного из участников данного взаимодействия. В ходе педагогической рефлексии педагог смотрит на происходящее со стороны коллег-педагогов и студентов, рассматривает собственную деятельность с точки зрения определенной педагогической ситуации и технологий, а также идентифицирует себя с содержанием педагогического взаимодействия.

Главная цель процесса педагогического воздействия представляет собой достижение развития. Данный процесс является, в основном, внутренним и справедливо оценивать его может лишь непосредственно субъект такого воздействия. Оценивание продукта взаимодействия, действенности способа развития и саморазвития осуществляется субъектом путём погружения в себя и самоанализа, другими словами, с помощью рефлексии.

Таким образом, рефлексия в педагогическом процессе – это процесс и результат фиксирования субъектами (участниками педагогического процесса) состояния своего развития, саморазвития и причин этого.

Педагогическая рефлексия предполагает взаимоотображение, взаимооценку участников педагогического процесса, состоявшегося взаимодействия, отображение педагогом внутреннего мира, состояния развития учащегося и наоборот.

Рефлексия в педагогическом процессе – это процесс самоидентификации субъекта педагогического взаимодействия со сложившейся педагогической ситуацией, с тем, что составляет педагогическую ситуацию: учащимися, педагогом, условиями развития участников педагогического процесса, средой, содержанием, педагогическими технологиями и т.д. Суть педагогической ситуации – во

взаимодействии педагога и студента, в котором деятельность одного детерминирует определённую деятельность другого.

Определению сущности педагогической рефлексии способствует рассмотрение её структуры. Опираясь на представления о структуре педагогического процесса, педагогического взаимодействия, изложим свой взгляд на структуру рефлексии в педагогическом процессе. Так как педагогический процесс предполагает обмен деятельностью педагога и студентов, то рефлексия в педагогическом процессе будет включать следующие компоненты:

- рефлексию педагогом деятельности студентов (учащегося);
- рефлексию педагогом своей педагогической деятельности;
- рефлексию педагогом педагогического взаимодействия;
- рефлексию студентом своей деятельности;
- рефлексию учащимся деятельности педагога (учителя);
- рефлексию студентом педагогического взаимодействия.

#### **Структура рефлексии в педагогическом процессе.**

Так как педагогический процесс организуется и осуществляется педагогом для создания условий развития студентов, то и все компоненты рефлексии в педагогическом процессе обусловлены рефлексией студента своей деятельности в педагогическом процессе. Именно этот компонент делает целесообразным рефлексию деятельности педагога, рефлексию взаимодействия. Определяя функции рефлексии в педагогическом процессе, отметим, прежде всего, что это первостепенное условие оптимизации развития, саморазвития участников педагогического процесса. Конечно же, рефлексия выполняет диагностическую функцию, констатируя уровень развития участников педагогического процесса и их взаимодействия, уровень эффективности этого взаимодействия, отдельных педагогических средств. Среди других функций, присущих рефлексии в педагогическом процессе, назовем следующие:

- проектировочная – рефлексия предполагает моделирование, проектирование деятельности, взаимодействия участников педагогического процесса, целеобразование в деятельности;
- организаторская – рефлексия способствует организации наиболее продуктивной деятельности, взаимодействия педагога и студентов;
- коммуникативная – рефлексия является важным условием общения педагога и студента;
- смыслотворческая – рефлексия обуславливает формирование в сознании участников педагогического процесса смысла их собственной деятельности, смысла взаимодействия;
- мотивационная – рефлексия определяет направленность, характер, результативность деятельности, взаимодействия педагога и студентов;
- коррекционная – рефлексия побуждает участников педагогического процесса к корректровке своей деятельности, взаимодействия.

Выделение этих и других функций, их реализация будут способствовать повышению развивающего потенциала рефлексии в педагогическом процессе, определять процедуру рефлексивной деятельности педагога и студентов. Прежде всего, организовав рефлексивную деятельность студентов педвуза на занятиях дисциплины психолого-педагогического цикла, мы попытались определить (создать) процедуру (порядок действий), а иными словами, технологию рефлексии в педагогическом процессе. Отметим, что процедура рефлексии осуществляется по ходу деятельности (взаимодействия) либо после деятельности (взаимодействия). На наш взгляд, процедура рефлексии в педагогическом процессе складывается из трёх ведущих компонентов:

- 1) фиксирования состояния развития;
- 2) определения причин этого;
- 3) оценки продуктивности развития от состоявшегося педагогического взаимодействия.

Вначале субъект педагогического взаимодействия вербально фиксирует свое состояние развития в следующих сферах:

-эмоционально-чувственной сфере (происходило ли нарастание эмоциональной возбудимости; испытывал ли положительные или отрицательные эмоции: радость, огорчение, удовлетворение, разочарование, недоумение, восторг, благодарность, успех и т.д.; виды эмоций и др.);

-сфере потребностей (пассивное или активное состояние; появилось ли стремление, влечение, желание к деятельности, к саморазвитию);

-мотивационной сфере (какие переживания вызвала деятельность (взаимодействие); насколько деятельность (взаимодействие) оказалась лично значимой для субъекта; внешние и внутренние мотивы и др.);

-сфере интересов (какие интересы появились; на что они направлены; уровень развития интереса; познавательные интересы и др.);

-сфере ценностных ориентаций (что явилось личностной ценностью; как обогатился спектр ценностей; в чем проявилась ценность и т.д.);

-деятельностной сфере (какую деятельность это взаимодействие провоцирует; какую деятельность корректирует; от какой деятельности заставляет отказаться; насколько обогащает опыт деятельности и т.д.);

-гностической сфере (что произошло со знаниями; произошло ли наращивание, углубление знаний; систематизировались ли знания; что нового узнал и т.д.);

-сфере сознания (произошло ли осознание своей деятельности; осознает ли себя субъектом деятельности (взаимодействия); как изменилась «Я-концепция»; самооценка своей деятельности);

-сфере умений (какие умения приобрел или нет и др.).

Вторым шагом в осуществлении процедуры рефлексии в педагогическом процессе является определение субъектом причин и причинно-следственных связей зафиксированного состояния развития.

Среди причин можно отметить: успешность деятельности (взаимодействия); смену видов деятельности; интересное содержание; благоприятную атмосферу общения; возможность творчества; диалог; личностную ценность; значимость обсуждаемых проблем, осуществляемой деятельности; инновационные педагогические технологии и др. Заканчивается процедура рефлексии в педагогическом процессе оценкой участниками педагогического процесса продуктивности своего развития в результате состоявшегося взаимодействия. Под оценкой мы имеем в виду мнения самого субъекта педагогического взаимодействия о степени, уровне своего развития и влиянии на него отдельных компонентов педагогического взаимодействия (содержания, деятельности, педагогических технологий, общения и др.); установление самим субъектом качества, степени, уровня развития, качества реализованного взаимодействия. Критериями оценки при этом, на наш взгляд, являются компоненты состояния развития (т.е. эмоциональное состояние, состояние мотивов, деятельности и т.д.).

### **Описание отдельных технологий рефлексии в педагогическом процессе.**

#### **Технология «Рефлексивный круг»**

Все участники педагогического взаимодействия садятся в круг. Педагог задаёт алгоритм рефлексии:

- расскажите о своём эмоциональном состоянии по ходу занятия и в его конце;
- что нового вы узнали, чему научились;
- каковы причины этого;
- как вы оцениваете своё участие в занятии.

Затем все участники педагогического взаимодействия поочередно высказываются в соответствии с заданным алгоритмом. Педагог своим высказыванием завершает рефлексивный круг.



### **Технология «Рефлексивная мишень»**

На листе бумаги формата ватманского листа рисуется мишень, которая делится на четыре (можно и больше, меньше) сектора. В каждом из секторов записываются параметры – вопросы рефлексии состоявшейся деятельности, взаимодействия. Например, 1-й сектор – оценка содержания; 2-й сектор – оценка формы, методов взаимодействия; 3-й сектор – оценка деятельности педагога; 4-й сектор – оценка своей деятельности.

Каждый участник педагогического взаимодействия маркером или фломастером (ручкой, карандашом) четыре раза (по одному в каждый сектор) «стреляет» в мишень, делая метку (точку, плюс и т.д.). Метка соответствует его оценке результатов состоявшегося взаимодействия. Если участник очень низко оценивает результаты, то метка ставится им в «молоко» или в поле «0» на мишени, если выше, то в поле «5». Если результаты оцениваются очень высоко, то метка ставится в «яблочко», в поле «10» мишени. После того как каждый участник взаимодействия «выстрелил» (поставил четыре метки) в рефлексивную мишень, она вывешивается на всеобщее обозрение и педагог организует её краткий анализ.

### **Технология «Мини-сочинение»**

Участникам педагогического взаимодействия предлагается написать на отдельных листах бумаги небольшие по объёму тексты по окончании занятия (внеаудиторной работы, семинара, игры, семестра, учебного года и т.д.) на темы: - «Я – в семинаре, семинар – во мне» (моё участие, мой вклад в занятие, самооценка деятельности; значение семинара для развития студента –самооценка); - «Мои мысли о своем участии в деле»; - «Как я оцениваю результаты дела»; - «Что мне дал этот семинар (дело)». Ознакомившись с сочинениями, педагог проводит их анализ.

### **Технология «Ключевое слово»**

Участникам педагогического взаимодействия (учащимся, студентам, педагогам, участникам семинара и т.д.) предлагается на маленьких листочках бумаги, которые заранее педагог может подготовить и раздать каждому, написать одно слово, с которым у них ассоциируется содержание состоявшегося дела, взаимодействия, дела в целом, результаты взаимодействия. Для выполнения этой работы даётся 2-3 минуты. По истечении времени педагог собирает листочки с записанными на них ключевыми словами. После этого преподаватель проводит краткий анализ полученных результатов или предлагает это сделать учащимся. Этот технологический приём можно реализовать и устно: каждый из участников через 2-3 минуты по цепочке называет вслух своё слово.

#### **Технология «Зарядка»**

Участникам педагогического взаимодействия, вставшим в круг, педагог предлагает через выполнение определённых движений дать оценку отдельным компонентам этого взаимодействия (содержанию, отдельным технологиям, деятельности некоторых творческих групп, учащегося, педагога, отдельным играм и т.д.), а также выразить своё отношение к этим компонентам. Могут быть предложены следующие движения: - присесть на корточки – очень низкая оценка, негативное отношение; -присесть, немного согнув ноги в коленях, - невысокая оценка, безразличное отношение; -обычная поза стоя, руки по швам – удовлетворительная оценка, спокойное отношение; - поднять руки в локтях – хорошая оценка, позитивное отношение; - поднять руки вверх, хлопая в ладоши, подвигаться на цыпочки –очень высокая оценка, восторженное отношение. В начале реализации этой технологии педагог знакомит участников со всеми движениями и их значением. Каждый участник, после того как педагог называет тот или иной компонент состоявшегося взаимодействия, по своему усмотрению производит какое-либо движение.

#### **Технология «Анкета-газета»**

На большом листе бумаги (ватмана) участникам педагогического взаимодействия (учащимся, слушателям и т.д.) предлагается выразить своё отношение, дать оценку состоявшегося взаимодействия (лекции, внеаудиторной работы, игры, семинара и т.д.) в виде рисунков, дружеских шаржей, карикатур, стихотворных строк, небольших прозаических текстов, пожеланий, замечаний, предложений, вопросов и т.п. После того как в оформлении и выпуске газеты все приняли участие, она вывешивается на всеобщее обозрение.

#### **Технология «Заверши фразу»**

Участникам состоявшегося педагогического взаимодействия для выявления результативности занятия (внеаудиторной работы, семинара и т.д.), раскрытия у студентов сформированности определённого смысла о рассматриваемом явлении, событии предлагается завершить ряд фраз, касающихся содержания, атмосферы, организации взаимодействия. Например, после игры-путешествия с экологическим содержанием («По тропе Берендея») при рефлексии можно предложить участникам завершить следующие фразы: - «Природа –это...»; - «Обращение с природой для меня –это...»; - «Среди этапов игры-путешествия мне особенно понравился...»; - «Во время игры я приобрел...»; - «Игра заставила меня задуматься о...»; - «По отношению человека к природе можно судить о...» и т.д. Технология реализуется следующим образом: педагог произносит незавершенную фразу и указывает на участника, которому предлагает её завершить. С одной и той же фразой преподаватель может обращаться к 2-3 участникам. Желательно, чтобы каждый участник завершил хотя бы одну фразу.

#### **Технология «Рефлексивный ринг»**

Поочередно каждый из участников состоявшегося дела приглашается на рефлексивный ринг (в круг), рефлексируя итоги и ход дела по заданному алгоритму: - эмоциональное состояние, мотивы деятельности, состояние знаний; - причины состояния; - оценка прошедшего дела и т.д. После

рассказа-рефлексии одного участника другие обращаются к нему с разнообразными вопросами, углубляя рефлексию. Возможен и другой вариант реализации этого технологического приёма, когда на рефлексивный ринг приглашается по паре участников. Сначала они обмениваются вопросами между собой, рефлексировав состоявшееся дело, затем к ним могут обратиться с вопросами другие участники взаимодействия<sup>66</sup>.

### **Профессиональное развитие педагогов.**

Этимология понятия «профессиональное развитие» идет от лат. *profiteor* («объявляю своим делом»). Это процесс, характеризующий динамику необратимых изменений личности, ее основных мотивационных потребностей, когнитивных, эмоционально-волевых компонентов в ходе профессионализации<sup>67</sup>.

Термин «профессиональное развитие» учителя относится к междисциплинарным понятиям и в разных областях знаний рассматривается через призму особых акцентов. Л.М. Минина принципиально обращает внимание на то, что нет абсолютно никакой связи между возрастом учителя и его влиянием на профессиональное развитие<sup>68</sup>. В психологии труда «профессиональное развитие» - это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, внутренняя детерминация активности учителя, приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности. Противоположная позиция у Э.Ф.Зеера, который в своей концепции профессионального развития опирается на социальную ситуацию, уровень реализации в профессии и хронологический возраст человека<sup>69</sup>. В основе теории А.Т. Ростунова лежит понятие профессиональной

<sup>66</sup> Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. – Мн.: Унивсертетеко, 2000.

<sup>67</sup> Белоусова, Т.В. Внутрешкольное управление как фактор стимулирования профессионального развития учителя: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Белоусова. М.: , 2002. - 24 с.

<sup>68</sup> Маркова, С.М., Горлова, В.Г. Модель профессионально педагогического образования педагога профессионального обучения / С.М. Маркова, В.Г. Горлова // Вестник Мининского университета. – 2014. - №1. – / режим доступа: [http://www.mininiver.ru/mediafiles/u/files/Nauch\\_deyat/Vestnik/201407%201/markova\\_Gorlova.pdf](http://www.mininiver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/201407%201/markova_Gorlova.pdf).

<sup>69</sup> Новиков, В.К. Методология и методы научного исследования: курс лекций / В.К. Новиков; Министерство транспорта Российской Федерации, Московская государственная академия водного транспорта. М.: Альтаир: МГАВТ, 2015. 211 с.

пригодности, под которой он понимает сочетание индивидуально-психологических особенностей человека, которые обеспечивают ему наибольшую эффективность его общественно-полезной деятельности и удовлетворенности своим трудом<sup>70</sup>. Если обратиться к педагогике, то профессиональное развитие здесь рассматривается как процесс решения профессионально значимых задач – познавательных, коммуникативных, морально-нравственных. В ходе этого процесса педагог овладевает необходимым комплексом связанных с его профессией деловых и нравственных качеств. Ученые, которые занимаются проблемой профессионального развития, отмечают, что развитие профессионала происходит в результате систематического усовершенствования, расширения и подкрепления спектра знаний; развития личностных качеств, необходимых для освоения новых профессиональных знаний, навыков и умений<sup>71</sup>. Именно поэтому профессиональное развитие в педагогике связывают не с формальностью или обязанностью, а образом мышления, полезной привычкой. В связи с этим, в последнее время говорится о необходимости профессионального развития в течение всей жизни. В менеджменте «профессиональное развитие» — это процесс подготовки сотрудников к выполнению новых производственных функций, занятию должностей, решению новых задач, направленный на преодоление расхождения между требованиями к работнику и качествами реального человека, т.е. речь по большому счету идет об управлении человеческими ресурсами<sup>72</sup>. Определение теоретических подходов к управлению профессиональным развитием педагогического персонала образовательного учреждения, описание научно-методических основ формирования персонифицированных программ повышения их квалификации в образовательном учреждении являются, таким образом, актуальными направлениями исследования научных основ управления профессиональным развитием педагогического

<sup>70</sup> Портал для аспирантов и соискателей ученой степени Aspirantura.com <http://www.aspirantura.com/>

<sup>71</sup> Портал ФГОС общего образования <http://www.itro.ru/>

<sup>72</sup> Российское образование <http://www.edu.ru/>

персонала в современной школе. Современный уровень разработки теории управления развитием педагогическим персоналом образовательного учреждения определяется рядом научных идей, среди которых наиболее значимыми являются идеи: управления педагогическим персоналом как развивающимся объектом, открытой системой, полисубъектной структурой; построения внутриорганизационной практико-ориентированной системы повышения квалификации педагогов<sup>73</sup>. Среди современных проблем, стоящих перед образовательными учреждениями в условиях новых государственно-общественных требований к образованию, одной из ключевых является проблема управления профессиональным развитием педагогического персонала.

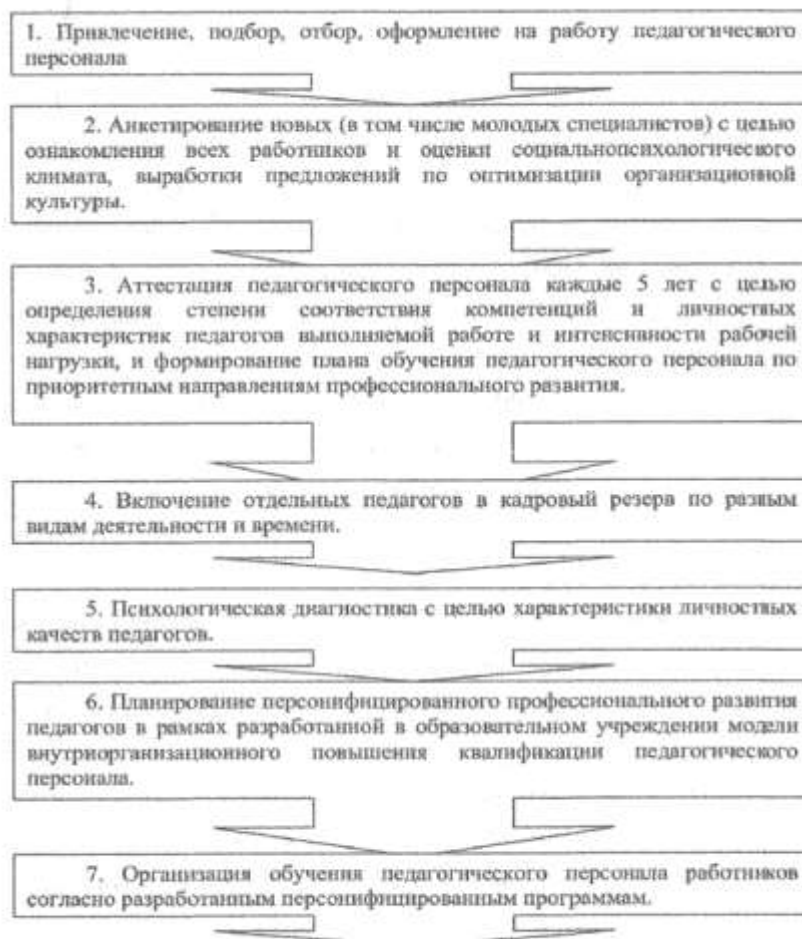
Управление персоналом как устойчивый термин менеджмента, активно используется современной педагогической наукой и практикой применительно к задачам профессионального развития педагогов и требует особого анализа, поскольку работники организации – один из наиболее значимых ее ресурсов. В полной мере это положение относится и к образовательным учреждениям. Успешная деятельность образовательного учреждения зависит от умелого использования ресурсов педагогических кадров, эффективности управления ими. Эффективность управления кадрами зависит от того, насколько администрация образовательного учреждения уделяет внимание профессиональному развитию педагогов, ведь именно они подразумеваются под термином «педагогический персонал образовательного учреждения»<sup>74</sup>. Профессиональное развитие педагогического персонала образовательного учреждения осуществляется двумя взаимосвязанными способами: самообразованием педагогов и правильно организованной, планомерной, персонифицированной методической (научно-методической) работой. При этом методическая работа складывается из комплекса мероприятий, направленных на совершенствование профессиональных

<sup>73</sup> Сайт для аспирантов СПб Аспирант.СПб.ру <http://asDirantsDb.ru/>

<sup>74</sup> УЧМетучебно-методический портал <http://www.uchmet.ru/>

компетентностей учителя, который вправе сам выбирать оптимальное для него содержание, формы и методы. Профессиональное развитие работника при работе на определенной должности может считаться состоявшимся только при условии его полного удовлетворения своим трудом, так как в противном случае работник не может в полной мере соответствовать требованиям, предъявляемым к нему организацией. Следовательно, управление профессиональным развитием педагогического персонала — это процесс целенаправленной реализации в образовательном учреждении стратегии управления, направленной на формирование определенных компетенций педагогов (там же). Управление профессиональным развитием педагогического персонала представляет собой систему, основными подсистемами которой являются: деловая карьера; обучение персонала; мотивация и стимулирование; работа с резервом; мониторинг развития и аттестация; ресурсное обеспечение профессионального развития; управление саморазвитием работника<sup>75</sup>. Основная цель профессионального развития педагогического персонала, с точки зрения интересов образовательного учреждения, - повышение эффективности результатов использования возможностей каждого педагога посредством реализации поставленных школой целей, повышения профессионального уровня коллектива. Управление профессиональным развитием педагогического персонала включает ряд этапов, среди которых можно выделить следующие, см. рис.4.

<sup>75</sup> Щедровицкий, Г.П. Организационное мышление. Идеология, методология, технология (курс лекций) / П.Г. Щедровицкий / - М.: Издательство Студии Артемия Лебедева, 2015. - 464 с.



**Рис 5. Управление профессиональным развитием педагогического персонала**

Раскрывая теоретические подходы к организации профессионального развития педагогического коллектива, С.Л. Фоменко отметила, что в процессе методической работы у учителей необходимо формировать три блока умений: 1. Это умения, связанные с содержательным аспектом развития (определение основных общекультурных компетенций учащихся,



создание учебных планов, структурирование и отбор учебного материала в виде метапредметных задач, которые обеспечивают становление педагогического опыта); 2. Это умения, связанные с процессуальным компонентом модели компетентного образования (актуализация и создание совместно с учащимися проектов, умение проводить интегрированные занятия, создавать системы развивающих ситуаций); 3. Это умения, связанные с диагностико-мониторинговыми умениями учителей (умение проводить мониторинг динамики формирования основных компетентностей учащихся)<sup>76</sup>,

Процесс профессионального развития педагогического коллектива требует создания в общеобразовательной организации дидактических (построение в виде взаимосвязанных метапредметных, проблемных ситуаций содержания обучения; обеспечение ориентировочной и мотивационно-смысловой готовности учебной деятельности обучающихся; применение и отбор методов обучения, включающие коллективно-распределительные и проектные виды деятельности), смысловых, аксиологических (моделирование жизненно-производственных процессов, в которых свои компетентности предстоит реализовывать выпускникам школ) условий реализации программы (там же). Таким образом, в подходе С.Л. Фоменко профессиональное развитие педагога рассматривается в тесной связи с межсубъектным взаимодействием учителя и обучающихся. Таким образом, подводя итоги анализа, можно сделать следующие выводы. Вышеприведенный материал позволяет уточнить понятие профессиональное развитие – это процесс активного преобразования личностью своего внутреннего мира посредством формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации, деятельности,

<sup>76</sup> Фоменко, С. Л. О проблеме научно-методического обеспечения коллективной деятельности учителей в современных условиях развития системы образования // Исследование систем менеджмента отраслевых организаций: теория и практика: сб. науч. ст. 8 межд. науч. практ. конф.: Урал. гос. пед. ун-т: под науч. и общ. ред. Л.Ю.Шемягиной: Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. - 450с., С.299.

коммуникативности и рефлексии, которые оказывают влияние на успешную творческую самореализацию педагога в его профессиональной деятельности в условиях работы в конкретной общеобразовательной организации. Для образовательного учреждения управление профессиональным развитием педагогов означает координацию достижения каждым из них соответствующих требований, предъявляемых школой к уровням достижения профессиональных компетенций и личностных характеристик. Развитие педагогического персонала осуществляется посредством ряда общих методов управления, среди которых к наиболее эффективным относят: планирование профессионального роста, замещение должностей, ротацию внутри организации, профессиональное и социальнопсихологическое обучение, участие в проектных группах, инновационных разработках, конкурсах профессионального мастерства.

Развитие основывается на диагностическом исследовании педагогической деятельности. Любая диагностическая программа направлена на распознавание и оценку состояния исследуемого объекта: школьника, учителя, студента, педагогического коллектива, руководителя образовательного учреждения, педагогического процесса и т.д. При определении объекта диагностики необходимо сужение его границ, т. е. четкое определение времени и пространства, в рамках которых можно реально проводить диагностику. Например, объект диагностики — не просто студенты, а студенты определённого уровня обучения. К тому же объект должен поддаваться измерениям с помощью какой-либо из шкал (номинальной, ранговой, интервальной шкал или шкалы отношений) и существовать в действительности, а не быть плодом воображения педагога. Предмет диагностики, как определено ранее — это та сторона (аспект), которая непосредственно диагностируется в объекте, та его область, в которой ищутся закономерности и пр. Авторы всех известных диагностических методик обращают особое внимание на тщательное

предварительное изучение объекта диагностики, необходимость учета его прошлого, настоящего и будущего состояний. Таким образом, создается основной фон диагностического исследования, намечаются элементы рабочей гипотезы, необходимой для диагноза и прогноза. С определением типа используемых шкал непосредственно связано решение о целесообразных методиках обработки, анализа и наглядного представления (визуализации) данных. Без предварительного решения затраты на диагностику могут оказаться бесполезными, поскольку полученные данные будут невозможно интегрировать в общую картину. Здесь же решается вопрос о диагностической выборке, о необходимости и процедурах выделения экспериментальных и контрольных групп, способах сопоставления диагностических данных по ним.

Одним из основных методов профессиональной подготовки является тренинг как форма интерактивного обучения, направленная на развитие различных компонентов профессионального и личностного роста. Критериями психолого-педагогического тренинга является отнесение тренинга к активным методам обучения; коллективной форме деятельности, опирающейся на различные приемы организации совместной деятельности обучаемых (моделирующие, проблемные, игровые); диалогичность, основанная на признании позитивного потенциала человека, неограниченных творческих возможностей постоянного самосовершенствования и развития; квазипрофессиональная деятельность (моделирование педагогической деятельности); средство перестройки образа мира, позволяющее развивать педагогическое мышление, сменить стереотипные установки восприятия самого себя, студента, других педагогов как субъектов образования. Использование элементов личностного тренинга обусловлено необходимостью развития у педагогов способности познания себя как в педагогической деятельности, так и в общении, а также снятие эмоционального напряжения. Применение элементов тренинга поведения

обусловлено важностью формирования у педагогов навыков бесконфликтного педагогического общения, работы со студентами, реализации творческого и научно-исследовательского потенциала личности. Одним из методов профессионального развития педагогов является игра как «одна из форм проявления активности личности, один из видов деятельности». В частности, используются ролевые и деловые игры, как виды совместной групповой работы, в которой участники могут распределять, брать на себя и использовать различные социальные роли в специально создаваемых условиях. Еще одним важным методом является метод мозгового штурма, стимуляция творческой продуктивности и активности педагогов в обсуждении и решении различных педагогических задач. Исследовательский метод используется с целью обеспечения творческого развития и применения знаний педагогами, формирования у них опыта исследовательской деятельности. Реализация модели профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций на основе социально-педагогического проектирования предполагает создание педагогических условий, необходимых для повышения эффективности профессионального развития: использование потенциала социума в процессе актуализации личностного потенциала педагога; построение индивидуальной траектории педагогического развития педагога с учетом компонентов и этапов профессионального развития, с использованием ресурсов поддержки и развития профессионализма; внедрение социально-педагогического проектирования в практическую деятельность образовательной организации, для своевременного удовлетворения запросов общества, а также прогнозирование изменений в системе образования и организации профессионального развития педагогов.

**Мотивация педагогической деятельности и степень её продуктивности.**

Как известно, **мотив** – это устойчивая внутренняя психологическая причина поведения или поступка человека.

**Мотивация** же – это динамический процесс внутреннего психологического и физиологического управления поведением включающий его инициацию, направление, организацию, поддержку.

Потребности человека, цели, намерения, желания, интересы – это личностные диспозиции (мотивы человека).

Среди мотивов личности значительное место занимают мотивы достижения успеха и мотивы избегания неудачи. Мотив достижения успеха – потребность добиваться успехов в разных видах деятельности, рассматриваемая как устойчивая черта личности. Мотив избегания неудач – более или менее устойчивое стремление человека избегать неудач в тех ситуациях жизни, где результат его деятельности оценивается другими людьми.

Применительно к трудовой (профессиональной) деятельности представляет интерес теория потребностей Д. Макклеланда, считающего, что людям в ходе выполнения деятельности присущи три основных типа мотивации:

- власти
- достижения
- причастности к социальной группе (аффилиации).

Существует ещё один аспект различий в мотивации. Согласно теории мотивации В. Врума, активное намерение достичь определенной цели зависит от трех переменных:

- ожидание (оценка вероятности) того, что предполагаемые усилия дадут желаемые результаты
- ожидание того, что полученные результаты повлекут за собой ожидаемое вознаграждение
- валентность (ценность) для конкретного человека получаемого вознаграждения

И здесь мы подходим к пониманию сущности педагогического мастерства с позиций личностно-деятельностного подхода.

Выдвижение на передний план проблемы человека как нравственной исторической личности субъекта истории творчества, обострение глобальных проблем современности заставляют обосновать принцип гуманизации воспитания и образования, преодоление в связи с этим научного подхода к пониманию педагогики: сейчас важно посмотреть на педагогику не столько как на науку о воспитании. Тем самым акцент делается на специфике педагогической деятельности, технологичности педагогического знания, особенности опыта педагогов-новаторов, характере подготовки педагогических кадров в медицинских учебных заведениях. Мотивацию профессиональной деятельности можно проверить по методике К. Замфир в модификации А. Реана в приложении № 1.

В профессиональном развитии педагог стремится к идеалу. В реальных условиях идеального педагога не существует. Но учёные стараются разработать модель профессионала. Она включает следующие компоненты (Е.А. Климов):

**Свойства человека как целого** (образ мира, направленность, отношение к внешнему миру, особенности проявления креативности, интеллектуальные черты индивидуальности, эмоциональность, профессиональные ожидания, представление о своем месте в профессиональной общности);

**практике профессионала** (специфические черты, моторика, умения, навыки, действия);

**гнозис профессионала** (специфические черты, прием переработка и принятие решений, гностические умения, навыки и действия);

**информированность**, знания, опыт, культура профессионала (специфические черты, ориентировка в области науки и теоретического знания, профессиональные знания о предметной области);

психодинамика (интенсивность переживаний, быстрота их смены, нагрузки и трудности в данной профессиональной области); осмысление своей возрастно-половой принадлежности в связи с требованиями профессии.<sup>77</sup>



**Рис 6. Иерархическая лестница достижения мастерства.**

Профессионализм человека представляет собой, таким образом, оптимальную производительность труда и непереносимое наличие личностных компонентов, таких как внутреннее отношение человека к труду и состояние его психических качеств. К основным педагогическим умениям можно отнести следующие:

- 1) умение переносить известные педагогу знания, варианты решения, приёмы обучения и воспитания в условия новой педагогической ситуации, трансформируя их в соответствии со спецификой условий учебно-воспитательной работы;
- 2) умение находить для каждой педагогической ситуации новое решение из комбинации уже известных педагогу идей, знаний, навыков;
- 3) умение создавать новые элементы педагогических знаний и идей и конструировать новые приёмы для решения конкретной педагогической ситуации.

<sup>77</sup> Климов Е.А. Индивидуализация профессионального обучения //«Энциклопедия профессионального образования» Под ред. С.Я.Батышева. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование» РАО, 1998. Т.1. С.355-356.

Таким образом, в содержательном отношении **профессионализм деятельности** близок к понятию педагогического мастерства, т.к. предусматривает развитые профессиональные умения и навыки. Категория мастерства является составной частью категории профессионализма. Педагогическое мастерство формируется на основе практического опыта, через педагогическую деятельность, осмысленную и проанализированную. Овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу, но при условии целенаправленной работы над собой.

В связи с этим проблема постоянного совершенствования путём самообразования и самовоспитания приобретает актуальность. Содержание самообразования в конкретный период педагогической деятельности педагог может определить на основе самоанализа своей деятельности. На основе самоанализа составляется программа самообразования, где указывается перечень актуальных вопросов и список рекомендуемой литературы по различным аспектам профессиональной подготовки. Это помогает выбрать тему для самообразовательной работы. Эффективность работы по самообразованию зависит от степени овладения умениями и навыками самостоятельной работы, приобретенными в учебном заведении. Большое значение имеет владение рациональными приёмами и методами самостоятельной работы по добыванию знаний и дидактическое преобразование полученной информации. Путём самообразования дополняются те знания, которые педагоги приобретают в процессе учебной и методической деятельности в различных звеньях системы повышения квалификации.

#### **Индивидуальный стиль педагогической деятельности.**

Педагогическая деятельность, как и любая другая, характеризуется определенным стилем исполнения. В общем смысле понятие «стиль» подразумевает наличие некоей устойчивой системы способов и приемов осуществления деятельности. Эта система является стабильной чертой,



проявляющейся в различных условиях, при которых приходится выполнять данную деятельность. То, какой именно стиль исполнения складывается у субъекта деятельности, обусловлено в первую очередь его индивидуально-психологическими особенностями - типом темперамента, чертами характера, уровнем развития профессиональных способностей и др. Согласно определению Е.А. Климова стиль деятельности в собственно психологическом смысле - это «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности... индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей типологически обусловленной индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности». Это определение особо подчеркивает, что наилучшее выполнение деятельности достигается благодаря индивидуально своеобразному сочетанию ее приемов и способов.

Каждый взрослый человек, сознательно выбирающий педагогическую профессию, на момент осуществления этого выбора является уже во многом сформировавшейся личностью со своими индивидуальными особенностями. Индивидуальные качества педагога в любом случае должны отвечать общим психологическим требованиям к данной профессии. Кроме того, в педагогической деятельности, относящейся к типу профессий «человек-человек», в обязательном порядке необходимо учитывать психологические особенности другой стороны – учащихся. Например, стиль работы и общения преподавателя вуза будет заметно отличаться от стиля общения учителя химии, работающего исключительно со старшими подростками и юношами на занятии, так и вне его, по стилю деятельности. Таким образом, на

формирующийся индивидуальный стиль педагогической деятельности влияют три основных фактора: 1) индивидуально-психологические особенности субъекта этой деятельности, в том числе индивидно-типологические, личностные и поведенческие; 2) психологические особенности самой деятельности; 3) особенности обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т. д.).

Основными областями проявления индивидуального стиля педагогической деятельности являются:

- темперамент (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость);
- характер реакции на те или иные педагогические ситуации, а также на различные действия и поступки студентов;
- выбор методов обучения;
- выбор средств воспитания;
- стиль педагогического общения;
- применение средств психолого-педагогического воздействия на учащихся, в том числе предпочтение тех или иных видов поощрений и наказаний.

Необходимо отметить, что формирование у каждого педагога индивидуального стиля деятельности накладывает естественные ограничения на использование им чужого педагогического опыта, даже самого передового. Педагогу важно помнить, что передовой опыт практически всегда неотделим от личности его автора и представляет собой своеобразное сочетание общезначимых педагогических находок и индивидуальности учителя, поэтому попытки прямого копирования чужого педагогического опыта, как правило, не приносят тех же результатов, что у его авторов. У педагога с другим набором индивидуальных черт те же самые способы и приемы осуществления

деятельности будут иметь уже во многом другое воплощение, и далеко не всегда столь же удачное. Они могут просто не подходить ему как личности и индивидуальности и, следовательно, потребуют от него гораздо больше усилий для своего воплощения, что намного снизит их эффективность. Передовой педагогический опыт нужно не просто копировать, но сознательно и творчески перерабатывать: воспринимая главное в нем, педагог должен стремиться к тому, чтобы всегда оставаться самим собой, т.е. яркой педагогической индивидуальностью, и только при этом условии возможно повышение эффективности обучения и воспитания на основе заимствования передового педагогического опыта.

Классификация стилей педагогической деятельности в зависимости от ее характера. Наиболее полное собственно деятельностное представление о стилях педагогической деятельности было предложено А. К. Марковой и А. Я. Никоновой. Основаниями классификации стилей деятельности в данном случае стали: а) ее содержательные характеристики (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда); б) степень представленности ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в труде; в) динамические характеристики (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); г) результативность (уровень знаний и умений студентов, их интерес к предмету). На этой основе были выделены четыре типа индивидуальных стилей деятельности учителя.

#### **Эмоционально-импровизационный.**

Педагог ориентируется преимущественно на процесс обучения, в связи, с чем для занятия отбирает наиболее интересный материал, а менее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся. Ориентируется в основном на сильных студентов, практикует коллективные обсуждения, использует разнообразные

методы обучения. Однако у него страдает методическая сторона обучения, он плохо заботится о повторении и закреплении пройденного материала, о контроле за знаниями учащихся. Его деятельности присущи только гибкость, но и импульсивность.

**Эмоционально-методический.**

Педагог ориентирован как на процесс, так и на результат обучения. Поэтапно отработывает весь учебный материал, заботится о повторении и закреплении его, контролирует знания учащихся. Деятельность учителя характеризуется высокой оперативностью (быстрой реакцией на ситуацию). Стремится активизировать деятельность учащихся не внешней развлекательностью, а содержанием предмета.

**Рассуждающе-импровизационный.**

Сходен с предыдущим стилем, но характеризуется меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, не всегда «пользует коллективные обсуждения, темп проведения занятия замедлен. Сам старается говорить меньше, а во время опроса дает возможность учащимся подробно ответить на заданный вопрос. Для этого учителя характерны меньшая чувствительность. Изменению ситуации на занятии, отсутствие самолюбования, осторожность, в нем сочетаются интуитивность и рефлексивность.

**Рассуждающе-методический.**

Педагог ориентирован преимущественно на результат обучения. Он проявляет консервативность в использовании средств и средств педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается у него с малым набором стандартных методов обучения. Этот преподаватель предпочитает репродуктивную деятельность учащихся, коллективные обсуждения почти не использует. Он не оперативен в реакциях на изменение ситуации на занятии, осторожен в своих действиях, рефлексивен.

### **Стили руководства студентами**

1. **Авторитарный (самовластный стиль руководства)** – преподаватель единолично управляет коллективом студентов, не позволяя им высказывать свои взгляды и критические замечания, последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их выполнением.
2. **Авторитарный (властный)** – студенты участвуют в обсуждении вопросов учебной или коллективной деятельности, но решение принимает преподаватель.
3. **Демократический** – преподаватель учитывает мнение студентов, стремится понять их, ведет диалогическое общение «на равных».
4. **Игнорирующий** – преподаватель старается не вмешиваться в жизнедеятельность студентов, ограничивается формальным выполнением обязанностей передачи учебной и административной информации.
5. **Попустительский, конформный** – преподаватель устранился от руководства группой студентов либо идет на поводу «их желаний».
6. **Непоследовательный, алогичный** – преподаватель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из вышеназванных стилей руководства.

### **Контрольные вопросы.**

1. В чем сущность педагогической деятельности?
2. Назовите структурные компоненты профессиональной деятельности преподавателя.
3. Как рассматривают профессионализм (мастерство) педагога?
4. Какие критерии позволяют оценивать профессионализм педагога?
5. Что же такое рефлексия в педагогическом процессе?
6. С какими факторами связано профессиональное развитие педагога?
7. Какова функциональная структура профессиональной деятельности?

## **Тема № 8. Роль педагогических способностей и качеств личности в деятельности преподавателя.**

### **Педагогическое мастерство и педагогические способности.**

Национальная программа по подготовке кадров (1997), определившая узбекскую модель системы непрерывного образования, ставит главной задачей формирование гармонично развитой личности. В числе важнейших задач этой Программы определено исследование по проблемам развития измерения и оценки интеллекта, способностей и личностных качеств обучающихся.

### **Педагогические способности личности и их характеристика**

- Когда говорят о способностях педагога, то чаще всего имеют в виду его индивидуально-психологические особенности личности. Действительно, какую бы мы профессию ни взяли, любая, даже самая простая, требует наличия прежде всего специальных способностей. Без них нельзя продемонстрировать обучаемым свое профессиональное мастерство, владение профессией.

Под углом зрения тех требований, которые предъявляются к психологическим особенностям, позволили условно выделить четыре группы таких способностей:

I группа — дидактические способности, связанные с осуществлением методического руководства со стороны педагога профессионального обучения по передаче содержания учебного материала будущим врачам;

II группа — коррекционно-личностные способности, связанные в основном с осуществлением воспитательных задач педагогом профессионального обучения, направленных на корректировку личности учащихся в соответствии с требованиями сегодняшнего уровня здравоохранения;

III группа — организационные способности, связанные со способностью педагога профессионального обучения планировать учебный процесс и организация лечебной деятельности;

IV группа — коммуникативные способности, связанные со спецификой осуществления образовательной деятельности преподавателями, в ходе которой происходит взаимодействие познавательного характера между педагогом и учащимися.

*Дидактические способности педагога профессионального обучения* особенные. В начальных курсах невозможно работать без наличия способности разъяснять, объяснять, пояснять учебный материал, так как обычно с первого раза будущие врачи его усвоить не могут. Способность сделать свою мысль максимально понятной — одно из основных качеств педагога профессионального обучения. Ясное и понятное изложение любого содержания в устной или письменной форме, способность объяснять просто и доступно — основное педагогическое требование. Оно связано с привычкой учитывать психологию обучаемых, уровень их развития, речи. Будущий педагог, строя свои профессиональные предложения, должен уметь предвидеть возможные затруднения обучаемых в усвоении того, что сказано. Анализ практической деятельности начинающих педагогов профессионального обучения показывает, что им часто содержание учебного материала кажется очень простым, не требующим особого разъяснения, так как они его усвоили сами. Они рассматривают объясняемый материал применительно к себе и не ориентируются на того, кому они его будут передавать.

Хороший преподаватель способен представить себя на месте будущего специалиста, исходя из того, что легкое и понятное ему может быть совсем неясным и непонятным тем, кто сориентирован больше на практические действия, чем на выполнение умственных, мыслительных операций и запоминание абстрактного учебного материала.

Способность объяснять содержание учебного материала, с одной стороны, просто и доходчиво, с другой — так, чтобы этот процесс способствовал возникновению умственного напряжения обучаемых, необходима каждому педагогу профессионального обучения.

Перестройка по ходу изложения учебного материала — это ответ на сигналы, которые преподаватель получает по внешним признакам тех, кто его слушает. Выражение лица, разговоры или возгласы, повороты и обращения обучаемых к своим соседям — вот на что нужно обращать внимание. Умение реагировать на это зависит от уровня знания и понимания возрастных и индивидуальных особенностей обучаемых.

*Коррекционно-личностные способности педагога* связаны с восприятием внутреннего мира обучаемого, с более тонким пониманием его личности, изменений в его внутреннем состоянии, т.е. способностью «читать молодого человека словно книгу». В этом отношении педагогу могут помочь специальные психологические приемы, известные на Западе (Р. Бэндлер, Д. Гриндер)<sup>78</sup>. Они разработаны в рамках нейро-лингвистического программирования (НЛП). В нем используется тот факт, что в общении восприятие информации и человека происходит на 93 % через сенсорные каналы (55 % — визуальное и телесное восприятие, 38 % — восприятие голоса и интонации) и лишь 7 % приходится на содержание.

Психокоррекция связана с сознательным доверием обучаемого к педагогу. В этом случае педагог задает новые формы поведения студенту за счет замены «старых программ» (стереотипов поведения) студента. Благодаря этому студент перевоспитывается, приобретает новые продуктивные формы поведения, строит свой опыт, т.е. использование прикладной психологии помогает педагогу разрабатывать средства для воздействия на умственную деятельность студента. Однако для успешного применения этих средств требуется специальная подготовка.

---

<sup>78</sup> См.: Ковалев С. В. Основы НЛП, или Введение в человеческое совершенство. — Ростов н/Д, 2004.



Правильное истолкование результатов педагогической наблюдательности означает тонкое их понимание, истолкование и интерпретирование и, исходя из этого, выбор собственной тактики и стратегии профессионального поведения.

Огромное влияние на характер общения и учебной деятельности оказывает настроение педагога. Чувства могут мешать выполнять необходимые педагогические действия, а отсутствие способности управлять своими эмоциями зачастую приводит к срывам и тяжелейшим ошибкам, которые впоследствии трудно исправить. Если педагог не умеет владеть своим настроением, то он никогда не добьется серьезных результатов в достижении поставленных педагогических целей.

Благожелательность, жизнерадостность, оптимизм должны быть «нарисованы» на лице педагога. Это его обязательная рабочая «форма». Еще А. С. Макаренко говорил, что он никогда не позволял себе в общении с воспитанниками иметь печальную физиономию или грустное лицо. Когда он общался с ребятами, то всегда добавлял «немного мажора, остроумия, улыбки».

*Организационные способности педагога* — это внутренняя упорядоченность, согласованность в планировании и осуществлении действий по разработке проектов, выполнении их силами учащихся, работе в профессиональной деятельности. Педагог выступает одновременно как менеджер, методист, воспитатель. Благодаря наличию организационных способностей педагог успешно управляет учебно-врачебной деятельностью учащихся, своевременно вносит необходимые коррективы в процесс выполнения профессиональных действий и решений, а также в организацию согласованных действий учащихся и педагога по решению профессиональных задач. Педагог повышает производительность учебного труда благодаря созданию благоприятных условий для деятельности учащихся, а также систематическому анализу, оценке успешности

выполнения учащимися трудовых приемов и операций. Педагог повышает эффективность учебной деятельности учащихся за счет улучшения организации и рационализации приемов и методов труда.

Развитость *коммуникативных способностей* педагога во многом определяется степенью владения техникой профессионального общения, публичного выступления, умения слушать другого, встать на его точку зрения. Способности к общению являются специальными, так как ими должны владеть профессионально-педагогические работники, хотя для других профессий эта способность может быть менее значимой.

Познание педагогом других, самого себя, правильное оценивание и восприятие ситуации общения — это результат наличия у педагога коммуникативных способностей, которые поддаются развитию. Хороший результат формирования коммуникативных способностей дает социально-психологический тренинг. Он позволяет формировать адекватную самооценку, оценку того, как человек воспринимается со стороны и выглядит в глазах окружающих его людей. Умение педагога правильно оценить ситуацию общения, свой характер, коммуникабельность, вступать в контакт с учащимися, своевременно разрешать возникающие конфликты, быть правильно понятым и воспринятым, а также вести себя так, чтобы дать возможность партнеру по общению проявить свои интересы и чувства, представляют собой проявления коммуникативных способностей в деятельности.

Особую значимость для педагога профессионального обучения имеет отношение к будущему специалисту, расположенность к нему, забота о его дальнейшей профессиональной деятельности.

Специфика организации жизнедеятельности будущих врачей требует от преподавателей особого понимания природы будущего специалиста, расположенности к его взглядам и ценностям. Это единственная педагогическая способность, отсутствие которой у педагога ничем

компенсировать нельзя. Будущие врачи очень наблюдательны и тонко чувствуют отношение к себе со стороны педагога профессионального обучения. Привязанность к профессиональной среде, желание быть рядом с тем, кто стремится делать свою работу на высоком уровне, общаться с теми, кто может работать в сложных условиях, умеет довести начатое дело до конца, — предпосылки успешной карьеры педагога. Важно, что такие педагоги получают чувство удовлетворения от прикосновения к тому сценарию жизни, который был связан с ними. Многие педагоги, которые добились высочайшего уровня профессионального мастерства, очень хотят передать его именно тем, кто выбрал такой же жизненный путь, поэтому очень важно постоянно совершенствовать свое профессиональное мастерство.

*Специальные способности* есть общие способности, приобретшие черты оперативности под влиянием требований деятельности, поэтому профессия, которой обучают, требует от педагога-врача достаточного развития различных *сенсорных* и *двигательных* способностей, а в ряде случаев — *мнемических*. Эти способности имеют особое значение при показе профессиональных движений, сенсомоторной координации движений: руки, обеих рук, рук и ног и т. д.

Особое значение для преподавателя обще- профессиональных и специальных дисциплин имеет профессиональная *наблюдательность* — способность быстро находить существенные, но малозаметные особенности процесса формирования профессиональных знаний, умений и навыков.

Таким образом, *способности* - *индивидуально-психологическое свойство личности*, являющееся условием успешности выполнения какой-либо деятельности. *Способность* - живая развивающаяся система, функционирование и развитие которой обусловлено существующими в культуре нормами и образцами деятельности.

Выделяются три основных признака понятия способности:

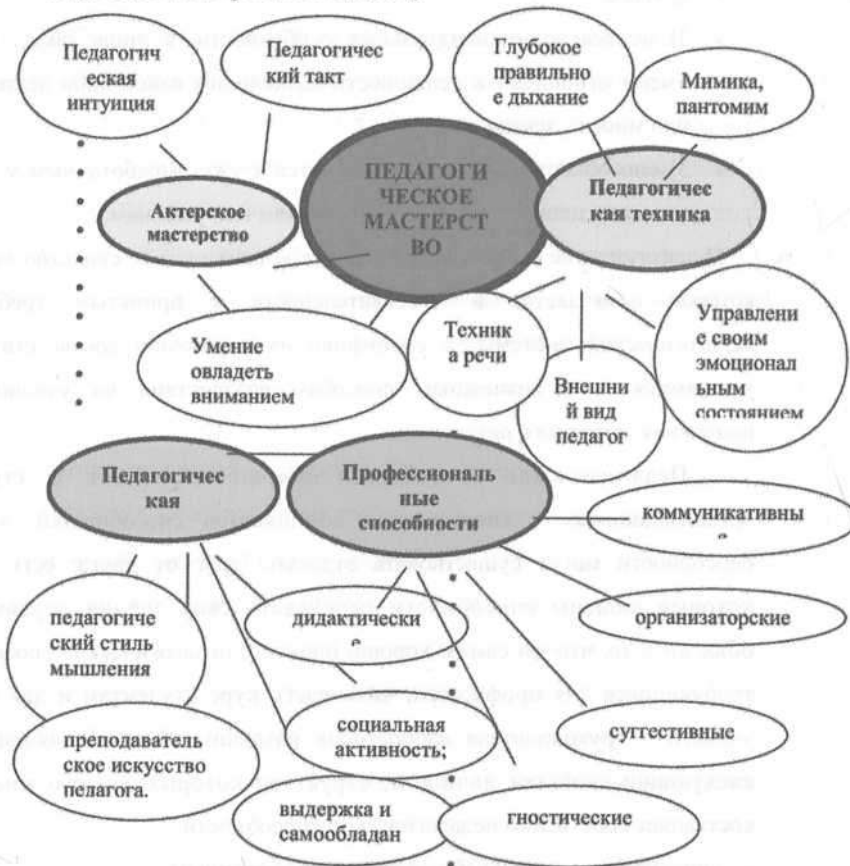
- 1) индивидуально-психологические, отличающие одного человека от другого;
- 2) не всякие индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей;
- 3) способности, которые не сводятся к уже выработанным у данного человека знаниям, навыкам, привычкам или умениям.

Педагогические способности - это такое психическое свойство личности, которое проявляется в чувствительности к принятым требованиям педагогической системы, к специфике их отражения соответствующими учащимися и к возможным способам воздействия на учащихся для получения желаемого результата.

Педагогические способности обычно включают в структуру организационных и гностических компонентов способностей, хотя эти способности могут существовать отдельно друг от друга: есть ученые, которые лишены способности передавать свои знания другим, даже объяснить то, что им самим хорошо понятно; педагогические способности, требующиеся для профессора, читающего курсы студентам и для того же ученого — руководителя лаборатории различны. Ф. Н. Гоноболин<sup>1</sup> дает следующие свойства личности, структура которых, по его мнению, и составляет собственно педагогические способности:

- способность делать учебный материал доступным;
- творчество в работе;
- педагогически-волевое влияние на учащихся;
- способность организовать коллектив учащихся;
- интерес и любовь к детям;
- содержательность и яркость речи, ее образность и убедительность;
- педагогический такт;
- способность связать учебный предмет с жизнью;

- наблюдательность;
- педагогическая требовательность;



• **Рис 7. Педагогическое мастерство и профессиональные способности.**

**Соотношение общих и специальных (педагогических) способностей.**

Общие способности человека - интеллект, склонность к творчеству, обучаемость - определяют продуктивность соответствующих видов активности, которые проявляет педагог в своей профессиональной деятельности.

Уровень интеллекта определяет успешность адаптации к разным сферам деятельности, видам занятий, которыми потенциально может

овладеть человек: чем интеллект выше, тем шире диапазон деятельности. Вероятно, «общечеловеческие» общие и специальные способности (общий и вербальный интеллект) детерминированы в основном генетическими влияниями, а индивидуальные - влияниями среды.

В творческой способности проявляется человеческая уникальность, и не случайно она определяется окружающими его влияниями в большей мере, чем общий интеллект. Чем более общей, латентной, генерализованной является способность, тем в большей мере уровень ее развития зависит от генетической детерминации и биологических факторов. Напротив, различия в уровне развития специальных способностей, связанных с оперированием определенным материалом и функционированием систем, обеспечивающих контакт с внешним миром, определяются по преимуществу средой.

Общими способностями являются абстрактные качества, не отнесенные к конкретным требованиям и условиям. В качестве базисной основы общих способностей выступают их функциональные механизмы. Общие способности приобретают конкретность за счет операционных механизмов. Именно развитие операционных механизмов и придание им оперативных черт составляет сущность перехода от абстрактных качеств к конкретным, от общих способностей к специальным.

Специальные способности (музыкальные, художественные, артистические и др.) включаются в сферу педагогической деятельности лишь при определенных условиях, а именно: при наличии педагогической направленности и педагогических способностей. В практической деятельности специальные способности получают дальнейшее развитие. В случае отсутствия педагогической направленности и педагогических способностей специальные способности тормозятся, не развиваются в повседневном труде, и человек тяготеет педагогической деятельностью [4]. Если в структуре личности педагога гармонически сочетается несколько способностей при ведущей роли педагогических, то можно говорить о

талантливости педагога. Сочетание способностей обеспечивает достижение очень высоких результатов в педагогической работе.

### **Качества личности и профессиональная деятельность**

Известный философ Тугаринов В. П. к числу важнейших характеристик личности относил 1) разумность, 2) ответственность, 3) свободу, 4) личное достоинство, 5) индивидуальность<sup>79</sup>. Человек является непосредственно природным существом. В качестве природного существа он наделен природными силами, задатками и способностями, которые не могут не оказывать влияния на социальное развитие человека, на его формирование как личности. Высшие учебные заведения нацелены на развитие профессионально важных качеств личности.

Важным компонентом в структуре мастерства личности педагога выступают профессионально важные качества. В.Д. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее усвоения. К профессионально важным качествам он относит также и способности. От сформированности профессионально важных качеств личности педагога зависит и продуктивность педагогической деятельности.

Важным профессионально-педагогическим качеством является *логическое мышление*. Логическое мышление отражает сформированность логических приемов мышления как совокупности действий, направленных на выполнение операций анализа, синтеза, классификации понятий, нахождение логических отношений. Доминантными качествами в профессионально-педагогической деятельности (Р.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко) являются: активность личности, целеустремленность, уравновешенность, желание работать со студентами, способность не теряться в экстремальных ситуациях, обаяние, честность, справедливость, современность, педагогический

<sup>79</sup> Тугаринов В. П. Предвидение и современность. – М.: Педагогика. 1996.- 117с.

гуманизм, эрудиция, педагогический такт, толерантность, дисциплинированность, педагогический оптимизм. Кроме того, сюда следует включить такие качества, как требовательность, ответственность, коммуникабельность.

В профессиограмму педагога входит и такое качество, как педагогический артистизм, которое выражается в способности воплощать мысли и переживания в образе, поведении, слове, богатстве личностных проявлений педагога. Изучение деятельности артистичных педагогов показало, что им, как правило, свойственны принятие себя как личности, склонность осознавать себя носителями позитивных, социально делаемых характеристик, уверенность в себе и значимости своего дела, высокая степень совпадения личных и профессиональных интересов, желание постоянно совершенствоваться, высокий уровень направленности на деятельность.

В.П. Симонов составил карту профессионально важных качеств педагога (см Таблицу 5).

**Таблицу 9. Карта профессионально важных качеств педагога**

<b>1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ КАК ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ</b>			
<b>№ п/п</b>	<b>Оптимальные характеристики качеств личности</b>	<b>Допустимые характеристики качеств личности</b>	<b>Критические характеристики качеств личности</b>
1.1.	Сильный уравновешенный тип нервной системы	Сильный неуравновешенный тип нервной системы	Слабый инертный тип нервной системы
1.2.	Тенденция к лидерству	Властность	Деспотизм
1.3.	Уверенность в себе	Самоуверенность	Самовлюбленность
1.4.	Требовательность	Непримиримость	Жесткость
1.5.	Добросердие и отзывчивость	Недостаточная самостоятельность	Чрезмерный конформизм
1.6.	Гипертимность	Педантичность	Возбудимость демонстративность



			экзальтированность
1.7.	Эмотивность	Застреваемость	Тревожность и дистимность
<b>2. ПЕДАГОГ В СТРУКТУРЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ</b>			
2.1.	Преобладание демократического стиля общения с учащимися и коллегами	Преобладание авторитарного стиля общения	Преобладание либерального стиля общения
2.2.	Незначительные конфликты только по принципиальным вопросам	Полное отсутствие конфликтов с учащимися и коллегами	Постоянная конфликтность по большинству вопросов
2.3.	Нормальная самооценка	Заниженная самооценка	Завышенная самооценка
2.4.	Стремление к сотрудничеству с коллегами	Стремление к соперничеству с коллегами	Постоянные приспособления и компромиссы
2.5.	Уровень изоляции в коллективе, равный нулю	Уровень изоляции в коллективе в пределах 10%	Уровень изоляции в коллективе более 10%
<b>3. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА</b>			
3.1.	Широкая эрудиция и свободное изложение материала	Знание только своего предмета	Работа только по конспекту
3.2.	Умение учитывать психологические и возрастные особенности учащихся	Знание возрастной и педагогической психологии	Отсутствие знаний по возрастной и педагогической психологии
3.3.	Темп речи 120-130 слов в минуту, четкая дикция, общая и специфическая грамотность	Темп речи ниже 120 слов в минуту, «глухой» голос	Темп речи выше 150 слов в минуту, неразборчивость речи, «проглатывание» окончаний
3.4.	Элегантный внешний вид,	Стандартный внешний вид,	Неряшливый внешний вид, чрезмерная

	выразительная мимика и жесты	отсутствие мимики и жестов	жестикация и неадекватная мимика
3.5.	Обращение к учащимся по именам.	Обращение к учащимся по фамилиям	Постоянное безадресное обращение к учащимся
3.6.	Мгновенная реакция на ситуацию, находчивость	Чуть замедленная реакция и находчивость	Отсутствие находчивости и умения адекватно реагировать на ситуацию
3.7.	Умение четко формулировать конкретные цели	Умение определять общие цели	Отсутствие умений четкого целеполагания
3.8.	Умение организовать всех учащихся сразу	Умение организовать работу большей части учащихся	Работа только с отдельными учащимися, при пассивности большинства
3.9.	Проверяет степень понимания учебного материала всегда	Проверяет степень понимания учебного материала периодически	Никогда не проверяет степень понимания учебного материала в ходе объяснения
<b>4. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>			
4.1. 4.2. 4.3. 4.4.	Эффективность 85% и выше Работа на высшем уровне требований Фактический уровень обученности 64 - 100% Рейтинг 4,4 балла и выше	Эффективность 65 - 48% Работа на среднем уровне требований Фактический уровень обученности 36 - 64% Рейтинг 3,8-4,3 балла	Эффективность 45 - 64% Работа на низшем уровне требований Фактический уровень обученности 36% Рейтинг менее 3,8 баллов
	Оценка за каждое количество 4 балла. Максимально возможная оценка по всей колонке 100 баллов. Общий оптимальный уровень 85 - 100 баллов	Оценка за каждое количество 3 балла. Максимально возможная оценка по всей колонке 75 баллов. Общий оптимальный уровень 65 - 84 балла	Оценка за каждое количество 2 балла. Максимально возможная оценка по всей колонке 50 баллов. Общий оптимальный уровень 50 - 64 балла

--	--	--	--

Педагогам свойственны: 1) умение руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей»; 2) умение слушать и выслушивать; 3) широкий кругозор; 4) речевая культура; 5) «душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, характера человека, его поведению, умение или способность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту»; 6) «проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше»; 7) способность сопереживать; 8) наблюдательность; 9) «глубокая убежденность в правильности идеи служения народу в целом»; 10) решение нестандартных ситуаций; 11) высокая степень саморегуляции.

Противопоказаниями к выбору профессий данного типа являются дефекты речи, невыразительная речь, замкнутость, погруженность в себя, необщительность, выраженные физические недостатки, нерасторопность, излишняя медлительность, равнодушие к людям, отсутствие признаков бескорыстного интереса к человеку - интереса «просто так».

#### **Иерархия профессионально важных и значимых качеств:**

4 доминанты в требованиях к личности преподавателя:

1. интеллектуальность (образованность);
2. социальность;
3. эмоциональная стабильность (выдержанность, реальное взвешивание обстановки, спокойствие);
4. практичность.

А также внимательность, слабая эмпатия, устойчивость к стрессу, сила и энергичность, чувство долга и ответственность. Хотя эти требования

абсолютизированы и трудно найти людей, у которых органично сочеталось бы между собой такое множество свойств и качеств, эталонные требования могут служить общими ориентирами.

Соответственно можно выделить систему противопоказаний: эмоциональная неустойчивость, незрелость и невротичность личности, низкий интеллект, слабая память, неустойчивость внимания, слабая социальная рефлексивность, отсутствие или чрезмерное развитие эмпатии, низкая самоорганизованность, «эмоциональная тупость», низкая работоспособность.

### **Профессиональное значение качеств личности педагога.**

Другим важным условием успеха будущего врача-педагога является не только профессионализм, но и его личная, духовная зрелость и компетентность – владение соответствующими социальными компетенциями (приложение №2 Изучение самооценки личности.)

В этом случае духовная зрелость врача работает как катализатор для активизации начальной подготовки. Личность формируется под влиянием наследственно обусловленных потенциальных качеств и факторов окружающей среды. Так как процесс развития в значительной степени зависит от явлений внешнего мира, то понятно, что неблагоприятные моменты могут стать причиной временных нарушений поведения, более того, закрепившись, они могут привести к аномальному развитию личности. Поэтому будущим врачам уже в медицинском институте надо развивать необходимые духовные качества для профессиональной деятельности. Потому что из-за недостаточного духовного контроля над своим профессиональным поведением и деятельностью даже высококвалифицированные специалисты могут быть обмануты идеями коррупции, преступности, мошенничества, космополитизма, эгоизма, меркантилизма и даже религиозного экстремизма и могут привести к действиям против себя, людей, народа и государства.

Исходя из этого можно сделать вывод, что в процессе развития качеств (духовных, профессиональных) личности в учебно-воспитательном процессе педагог должен владеть профессиональными умениями.

Для объективной реализации учебно-воспитательных целей педагогу необходимо знать критерии личностного и профессионального развития студента (в нашем случае, студента медицинского института – будущего врача).

В качестве комплексного критерия определяются четыре компонента, включающие в себя набор профессионально-духовных качеств: мотивационный, когнитивный, операциональный, рефлексивный.

Здесь показателем мотивационного компонента является ценностное отношение к медицинской профессии, а показателем когнитивного компонента – профессиональное обучение. Показателем операционального компонента является формирование у врача нравственных качеств, а показателем рефлексивного компонента – этическая самооценка.

Их периодизация тесно связана с организацией образовательной и духовно-просветительской деятельности в высших медицинских учебных заведениях, причём каждая ступень реализуется на определённом этапе высшего образования.

**Таблица 10. Этапы развития ПДК будущих врачей.**

Этапы	Компоненты	Описание этапа	Уровень развития ПДК
Первый этап	Мотивационный	Выражение интереса к ПДК	Профессиональные потребности и представления
Второй этап	Когнитивный	Динамика знаний о ПДК	Уровень понятий, представлений, потребностей, знаний, навыков
Третий этап	Операциональный	Формирование ПДК	Профессиональная ответственность,

			обязанность, знания, умения и навыки
Четвертый этап	Рефлексивный	Участие студентов в общественных работах, в использовании медицинского специфического ПДК	Превращение ПДК в витальный опыт

Моделирование процесса развития ПДК будущих врачей осуществлено с учётом основных механизмов духовно-нравственного воспитания и на основе базисных мотивационных ценностей, духовно-этической деятельности в медицинских вузах.

Учитывая вышеупомянутые критерии и показатели развития ПДК будущих врачей со ссылкой на Концепцию “Непрерывного духовного воспитания”<sup>80</sup>, уровни развития ПДК будущих врачей были определены как низкие, средние и высокие.

Низкий уровень – будущий врач обладает низким уровнем профессионально-духовных качеств, не стремится использовать их в своей профессиональной деятельности, не нуждается в адекватной морально-нравственной оценке, не готов принимать профессиональную ответственность.

Средний уровень – будущий врач хорошо знает о ПДК, но при использовании в профессиональной деятельности ожидает внешней мотивации наставников, ждёт помощи от профессоров и педагогов, сомневается в профессионально-духовной самооценке, профессионально-духовная ответственность недостаточно развита.

<sup>80</sup>“Уздуксиз маънавий тарбия Концепцияси” – оқиш ва уздуксиз таълим тизими муассасалари ҳамкорлигида тасвирланган, ёшларда муайян маънавий фикрларнинг уздуксиз, босқичма-босқич, билимга мос равишда шакллантиришнинг илмий-педагогик назарияси. 2018 йили Республика Маънавият ва маърифат марказида шилб ёзилган. 2019 йил сентябрь ойида Ўзбекистон Республикаси Вазирлар Маъжлиси Қарори билан тасдиқланган.

Высокий уровень – будущий врач имеет глубокие знания о профессионально-духовных качествах, стремится использовать их в своей профессиональной деятельности, адекватно оценивает себя и свои профессионально-духовные качества, имеет устойчивую мотивацию для профессионально-духовной деятельности, готов взять на себя профессионально-духовную ответственность.

Имеется в виду, что при определении компонентов комплексных критериев профессионально-духовных качеств будущего врача, студент должен обладать знаниями о профессионально-духовных качествах, пониманием их истинной цели и результата деятельности, а также способностью обосновывать соответствующие поведенческие алгоритмы и, при необходимости, совершенствовать навыки и умения в педагогических ситуациях.<sup>81</sup>

Нельзя предполагать, что студенты полностью понимают природу высшего образования, требования, которые к ним предъявляют преподаватели, и требования изучаемого предмета. Поэтому необходимо чётко говорить обо всех этих вопросах и ничего не принимать как должное. Ранние задания должны побуждать студентов к процессам исследования, поиска информации, работы в группах и использования виртуальной среды обучения. Тематические проекты следует начинать заранее, чтобы заинтересовать студентов и сформировать у них большие ожидания. Кроме того, необходимо признать важность эмоционального состояния, в котором находятся многие студенты при поступлении в высшие учебные заведения. Обычно они обеспокоены, им не хватает уверенности в своей способности справиться с ситуацией, они полны неуверенности в том, чего от них ждут, и нервничают по поводу своих отношений с другими студентами, а также с преподавательским составом. При поступлении в высшие учебные заведения

---

<sup>81</sup> Ахмедова Нигора Далахоновна Развитие системы воспитания профессионально-духовных качеств будущих врачей 13.00.01 - Теория педагогики. История педагогического учения Автореферат диссертации доктора философии (PhD) по педагогическим наукам 2020г.

студенты обычно задают себе много вопросов<sup>82</sup>, как показано в таблице 9. Вместо того, чтобы игнорировать страх и неуверенность студентов в себе, лучше ответить на эти вопросы во время вводного курса и в течение первого года обучения.

**Таблица 11. Вопросы, которые студенты задают себе**

Вопросы	Поддержка обучения
Откуда я знаю ...	Отклик
Что делать?	Информация, позволяющая студентам планировать
Если я все делаю правильно?	Разъяснение ожиданий
Насколько хорошо я делаю?	Развитие навыков
Если я правильно учусь	Отзыв о незавершенной работе
	Отзыв о оцениваемой работе
модули / курсы?	Академический совет
Что я узнал?	Рекорды достижений
Куда я иду?	Информация о карьере и планирование личного развития (PDP)

Уверенность студентов может быть повышена за счёт чёткой оценки их предыдущего опыта и знаний при обсуждении и написании заданий.

Человек как субъект всемирной истории – вот что сейчас становится определяющим в понимании педагогикой человека и смысла его существования на земле. В центре новой теории должна находиться идея жизни – творчества. Будущий врач - студент, как зрелая личность, готов в процессе самовоспитания и самоактуализации развивать свои положительные качества и избавляться от отрицательных.

Подводя итоги, отметим, что образование выявляет и формирует креативный потенциал общества, стимулирует развитие его инновационного мышления, творческие и интеллектуальные способности.

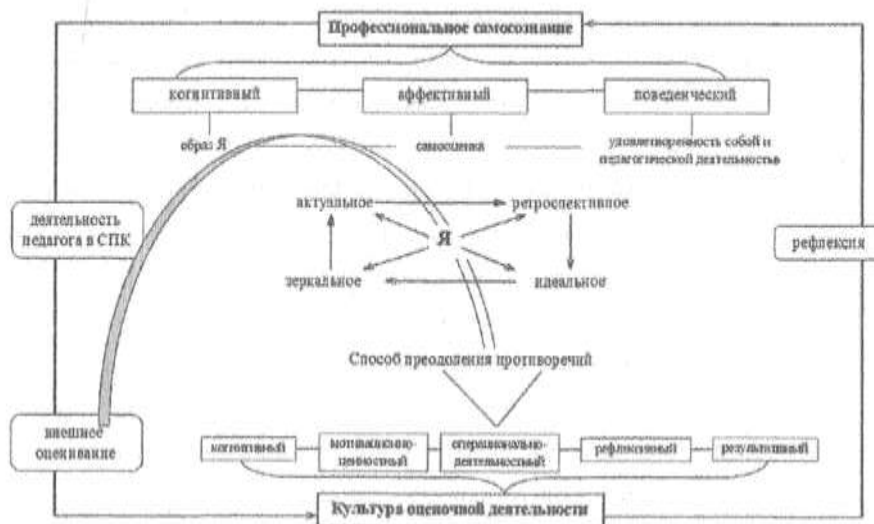
Здесь важную роль играет профессиональное самосознание педагога.

**Профессиональное самосознание педагога направлено на осознание**

<sup>82</sup>Дэвид Гослинг. Поддержка обучения студентов A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing Academic Practice. This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2008.



наличия или отсутствия профессионально значимых для оценочной деятельности в контексте культуры качеств личности; самой оценочной деятельности; на эмоциональные переживания соответствия собственного образа Я идеальному образу педагога. Профессиональное самосознание тесно связано с формированием личностных качеств, черт характера, которые лежат в основе профессиональной педагогической деятельности. С позиции отдельного педагога как субъекта организации, профессиональное самосознание включает развитие и постоянное обогащение личностных характеристик, профессиональных знаний, навыков и умений, которые необходимы ему для эффективного исполнения своих должностных функций, прав и обязанностей. Значит, профессиональное самосознание есть результат взаимодействия потребностей и требований образовательного учреждения с характеристиками и интересами конкретного педагога - только в этом случае процесс педагогической деятельности будет эффективным.



**Рис. 8.** Взаимообусловленность развития профессионального самосознания и формирования культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации

#### **Психолого-педагогические проблемы личности врача-педагога.**

Психолого-педагогическая компетенция современного врача-педагога представляет комплексную, многофакторную характеристику. Понимая, что преподавателям высшей медицинской школы часто не хватает глубоких педагогических знаний по вопросам образования, обучения и воспитания. Одной из приоритетных задач медицинского образования стала регулярная организация циклов повышения педагогического мастерства и квалификации профессорско-преподавательского состава.

Изменилось отношение преподавателей к нормативным документам - рабочим программам, государственным стандартам, характеристикам, которые становятся своеобразным ориентиром в собственной творческой деятельности. Особое внимание должно быть уделено психолого-педагогической направленности подготовки врача с использованием современных инновационных методов обучения и организации учебного

процесса, позволяющим адаптироваться к изменениям, происходящим в медицинской науке и практике, а также в управлении здравоохранением.

Методы изучения профессиональной деятельности, измерения оценки качеств:

- 1) Сбор эмпирических данных (изучение документов, опрос, наблюдение) их анализ.
- 2) Личностный опросник Р. Кеттела.
- 3) Методика исследования социального интеллекта Д. Гилфорда.
- 4) Тестовая батарея Векслера (выявляющая особенности и уровень интеллекта).
- 5) Методика Равена (исследование невербального интеллекта, изучение логичности мышления).
- 6) Методика «оперативная память».
- 7) Корректирующая проба Бурдона.
- 8) Методика диагностики межличностных отношений (для исследования представлений о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах).

#### **Контрольные вопросы.**

1. Какую роль выполняют педагогические способности в профессиональной деятельности?
2. Какие группы отношений формируют нравственность?
3. Какие требования предъявляются к педагогу?
4. Чем отличаются общие способности от специальных?
5. Что вы понимаете под понятием педагогических ценностей?
6. Как качества личности влияют на профессиональную деятельность?
7. Что вы понимаете под профессионально важными качествами?
8. Каковы критерии профессионально-духовных качеств?
9. Что такое профессиональное самосознание педагога?

## ГЛАВА 4

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА

#### Тема № 9. Роль педагогической техники в профессиональной деятельности.

##### Обучение как передача социального опыта.

Для того, чтобы человеческое общество развивалось, оно должно передавать свой социальный опыт поколениям. Если мы обратимся к истории обучения и воспитания Востока, то можно с уверенностью утверждать, что великие мыслители Востока хотели видеть человека всесторонне развитым, умелым, образованным. “Цена человека в его знании и мастерстве”, – говорит Джами. “Человеку только мастерство открывает двери счастливой судьбы” – повторяет Бедиль. “Счастье человека – в широте знаний, кто мудрец – я его раб” – заключает Деклеви. Человек не должен замыкаться в себе, он должен передавать свои знания другим. Здесь Асади Туси высказывает оригинальную мысль, что всё на свете при раздаче уменьшается, но только знания, сколько бы их ни передавали, никогда не уменьшается. Но знания необходимо систематически пополнять, совершенствовать. Эта мысль находит своё подтверждение в многочисленных высказываниях. “Если однажды знания принесли тебе пользу, постарайся преумножить их”, – говорил Деклеви. Мир познаваем, но много ещё непознанных вещей. “День и ночь – 72 года думал и понял, что ничего до конца не познано”, – утверждал Хайям. Балхи дополняет: “Мои знания поднялись до такого уровня, что теперь понял – я совсем без знаний”. Если у тебя мало знаний, не горюй: “Малое знание тоже имеет большое значение”. Но главное – разумное применение знаний. Джами советует посвящать дни и ночи трём вещам: изучать неустанно науки, применять знания в работе, передавать свои знания другим.

Передача социального опыта может происходить по-разному. В первобытном обществе это осуществлялось в основном через имитацию, повторение, копирование поведения взрослых. В средние века такая передача осуществлялась чаще всего через зазубривание текстов. Со временем человечество пришло к убеждению, что механическое повторение или заучивание не самые лучшие способы для передачи социального опыта. Наибольший эффект достигается при активном участии самого человека в этом процессе, при включении и его в творческую деятельность, направленную на познание, освоение и преобразование окружающей действительности.

### **Педагогическая техника**

Педагогическая техника как форма организации поведения педагога. Высокое мастерство обусловлено, прежде всего, личностью преподавателя, глубоким осознанием им политических задач, основательным знанием учебных предметов, психологии и педагогики. Немаловажно здесь учитывать и роль специфических знаний и воспитательных умений.

Термином "педагогическая техника" принято объединять разнообразные приёмы личного воздействия педагога на студентов. Её средствами являются способность к перевоплощению, постановка голоса, мимика, пантомимика, культура речи, способность играть.

В понятие "Педагогическая техника" принято включать 2 группы компонентов.

Первая группа связана с умением педагога управлять своим поведением – владение своим организмом (мимика, пантомимика), управление эмоциями, настроением; умение специальной перцепции (чтение по лицу); техника речи (дыхание, постановка голоса, дикция).

Вторая группа компонентов педагогической техники связана с умением воздействовать на личность и коллектив, и раскрывает технологическую сторону процесса воспитания. Она состоит из таких

элементов: техники педагогического общения, техники предъявления требования, техники создания дисциплины, техники организации завтрашней радости, техники организации режима, техники наказания опытными педагогами.

Педагогическая техника – это комплекс умений, который помогает педагогу глубже, ярче, талантливее выразить себя, добиться оптимальных результатов в воспитательной работе.

Под педагогической техникой, таким образом, понимается совокупность умений педагога, способствующих его оптимальному творческому поведению и эффективному взаимодействию со студентами в любых педагогических ситуациях, умений, которые помогают педагогу донести до студентов свои «мысли и душу».

Надо отметить, что по мере развития теории и методики обучения и воспитания содержание педагогической техники менялось. Однако в любом случае сохраняется некое устойчивое ядро педагогической техники, которое включает умения педагогического общения; технику и культуру речи педагога (голос, дыхание, дикция, грамотность, интонационная окраска и т. д.); выражение чувств и отношений (мимика, пантомимика, вообще внешний облик педагога); профессиональную саморегуляцию своего психического состояния (самоконтроль, выдержка и т. д.).

**Работа над педагогической техникой.** С чего следует начинать педагогу работу над педагогической техникой? По-видимому, с культуры речи, техники речи, с отработки мимики и пантомимики, с внешнего вида.

#### **Культура речи педагога.**

Культура речи непосредственно связана с общей культурой человека и является одним из важнейших её компонентов. Речевая культура заключается, прежде всего, в том, чтобы соответственно нормам литературного языка употреблять слова, произносить их, изменять,

сочетать с другими лексемами, правильно строить предложения. Она требует глубоких знаний литературного языка.

### **Техника речи**

Каждый специалист речевой профессии (педагог, лектор, актёр, диктор комментатор, журналист и др.) знает: чтобы воздействие словом было максимально эффективным, необходимо научиться владеть своим голосом, речевым аппаратом.

Голос способен передавать малейшее движение внутренней жизни, просто и красиво выражать наши мысли и чувства. Выступление с лекцией, докладом, выразительное чтение литературного произведения педагогом в аудитории, а также речь в процессе его общения с учащимися на занятии и вне учебных заведений должны быть действенными.

Восточными мудрецами искусству слова придавалось большое значение, риторику особо изучали в учебных заведениях. Речь должна быть обдуманной. Джамии говорит:

“Прежде подумай: надо ли говорить?”

“Умно ли, глупо ли, следует различать”.

Эту же мысль Балхи выражает более образно:

“Просквозив через тридцать два зуба,

Слово находит место в тридцати двух ушах.

Так знай: вернуть его никому не дано,

Словно выстрелянную пулю не вернёт никто”.

Темп и интонация речи в ораторском искусстве имеет большое значение, поэтому Хосров наставляет:

“Обдумай, взвесь, прежде чем говорить,

Излагай спокойно и ласково свою мысль”.

Речь должна быть достаточно слышимой, а это зависит от хорошо поставленного голоса и умения пользоваться им в различных условиях.

Умение владеть голосом связано с развитием фонационного (звукового),

или так называемого, речевого дыхания. Вместе с тем качество звучания речи зависит от яркости, отчетливости произношения – дикции и от соответствия речи нормам литературного произношения. Это даёт возможность передавать эстетическое и эмоциональное богатство лекции, речь педагога поможет ему в общении со студентами воздействовать на их чувства, мысли, поведение и поступки.

Овладеть техникой речи - значит уметь проявлять речевым дыханием, голосом, иметь хорошую дикцию и орфоэпическое произношение. Разнообразный комплекс упражнений в дыхании, в совершенствовании голоса и дикции и составляет работу над техникой речи.

Еще древние греки и римляне (Фонаски, Демосфен) отмечали, что работа над голосом – дело тонкое, трудное, требующее определённых знаний. Воспитание речевого голоса – работа очень кропотливая, осторожная, настойчивая, а главное – повседневная. Воспитанием голоса нельзя заниматься от случая к случаю. Помимо постоянной тренировки, необходимо следить за своей бытовой речью. Не говорите при расслабленном дыхании, не напрягайте мышцы шеи. Если в области гортани возникает чрезмерное мышечное напряжение – зажим, его можно убрать, вызвав сознательно ощущение зевка. Зевок этот следует делать, не открывая рта, по возможности незаметно для окружающих.

Собирайте звук на кончиках губ, не говорите на одной ноте, особенно высокой, добивайтесь ровного, слитного звучания при активном пуске звука, используйте смешанный регистр.

Студенты особенно чутки к речевым данным педагога: неправильное произношение каких-либо звуков вызывает у них смех, монотонная речь нагоняет скуку, а неоправданная интонация воспринимаются как факты и надолго отдают его от студентов. Некоторые считают, что и голос, и его тембр – только природный дар человека. Но современная экспериментальная физиология утверждает, что качество голоса можно



коренным образом улучшить.

Техника речи представляет собой комплекс навыков в речевом дыхании, голосообразовании и дикции, которые позволяют донести до студента всё богатство содержания слова.

1. Речь должна быть хорошо организована в соответствии с законами логики изложения, когда оратор как бы ведёт слушателей за собой.
2. Речь, в которой содержится что-либо новое, любопытное возбуждает и удерживает внимание сильнее, чем та, в которой эти элементы отсутствуют.
3. Поддержанию внимания способствуют наличие конфликтной ситуации в речи, подача фактов или идей в противопоставлении.
4. Аудитория сосредоточивает особое внимание на тех моментах речи, которые подчёркивает оратор.
5. Этой же цели служит повторение наиболее важных мыслей. При этом для повторения всякий раз следует искать новую, оригинальную форму, избегая однообразия.
6. Чем динамичнее речь, тем лучше удерживается внимание аудитории. Динамичный оратор всегда больше привлекает внимание, чем оратор-флегматик. И здесь имеет значение всё – движение, мимика, жесты, подвижность голоса и, конечно, движение мысли в самой речи от одних аргументов к другим, от фактов – к обобщениям и т. д.
7. Чем ярче и убедительнее мысль, чем разнообразнее и интереснее аргументация, тем легче удержать внимание.
8. Всем известно, что внимание резко снижается в случае неоправданного затягивания выступления. Должно быть правилом: лучше что-то недосказать или сказать в другой раз, а не заканчивать позже, чем предполагалось.

9. Важно уметь поставить себя на место слушателей и по малейшим изменениям в поведении аудитории распознавать её действительное состояние.

10. Наличие зрительного контакта отнюдь не означает, что оратор в каждый данный момент видит всех и каждого. Однако впечатление контакта с каждым создаётся, если он во время выступления медленно переводит взор от одной части аудитории к другой, от передних рядов к задним, не оставляя без внимания ни одного присутствующего.

11. Тщательно отработывая тексты выступления, оратор должен в то же время овладеть навыком свободного произнесения речи с опорой на конспект, тезисы или план.

12. Наблюдая за аудиторией, следует время от времени как бы со стороны взглянуть и на себя, вслушаться в свои слова: не слишком ли громко, не отошёл ли от темы. Если сорвалось неудачное слово, лучше остановиться и исправить ошибку. (Тест «Транзактивный анализ общения», приложение №3)

#### **Дыхание – основа речеобразования.**

Дыхание имеет определяющее значение для голосовых характеристик. Практика показывает, что основные причины быстрой утомляемости и неверного звучания голоса заключаются в неправильном дыхании, а также в перенапряжении мышц голосового и речевого аппарата.

Задача сосредоточения внимания решается, прежде всего, во вступительной части речи, но главное – удержать его на протяжении всего выступления. Для этого, прежде всего, необходимо, чтобы содержание речи соответствовало интересам и установкам аудитории. В то же время устойчивость внимания зависит во многом от качеств речи и мастерства оратора.

Нередко можно услышать от педагогов жалобы на то, что им трудно выдержать большую голосовую нагрузку: голос устает, перехватывает

дыхание. Многие даже не подозревают, что большинство этих недостатков связано с отсутствием навыков правильного речевого дыхания.

Станиславский К. С. писал: «Всё живое дышит. Человек тоже дышит, это первое, что он делает, вступая в мир. Но не это о нём знают окружающие, те, кто «принимают» его. Им он заявляет о своём существовании не дыханием, а криком. Что такое крик? – громкое, со звуком соединённое дыхание... Значит, в смысле выразительного средства второй момент дыхания важнее первого»<sup>83</sup>.

Звучный, гибкий, красивый голос – это, прежде всего, правильно поставленное дыхание.

Речевое дыхание отличается от обычного, физиологического. Дыхание в жизни произвольно. Оно выполняет функцию газообмена в человеческом организме. Вдох и выдох совершаются через нос; они коротки и равны по времени. Ритм обычного дыхания: вдох - выдох - пауза.

Для речи, особенно монологической, обычного физиологического дыхания не хватает. Речь и чтение вслух требуют большего количества воздуха, постоянного дыхательного запаса, экономного расходования его. Это регулируется дыхательным центром головного мозга.

Различают 3 типа дыхания: ключичное (плечевое), грудное (рёберное), диафрагменное (брюшное) – в зависимости от той области, где происходит основное мышечное движение, расширяющее и сжимающее лёгкие.

Наиболее полезным для речевого процесса является реберно-диафрагменный тип дыхания. При нем работают межрёберные мышцы, диафрагма, косые мышцы живота. Этот тип дыхания называют ещё фонационным. Его характеристики:

---

<sup>83</sup> Станиславский К. С. Собрание сочинений: В 9 т. М.: Искусство, 1999. Т. 9

**1. Активность, связанная с тем, что дыхание служит энергетической базой речи.**

**2. Организованный выдох.** При обычном дыхании мы не заботимся о том, как совершается выдох, куда он направлен.

Фонационное дыхание связано с возникновением и распространением звука, следовательно, выдох должен быть организован, струя выдыхаемого воздуха должна как бы "фокусироваться" в одной точке.

**3. Распределение выдоха - умение сознательно делить весь объём выдыхаемого воздуха на равномерные отрезки - порции.**

Ритм фонационного дыхания резко отличается от привычного: вдох - пауза - выдох. Вдох в 10-15 раз короче выдоха. При хорошо тренированном дыхании выдох легко можно распределить на 25 и даже 30 порций, и каждая из них будет полновесной, и, следовательно, каждое слово – полновзвучным. Такое распределение выдыхаемого воздуха необходимо тренировать сознательно. При этом нет необходимости увеличивать объём вдыхаемого воздуха, гораздо важнее научиться распределять имеющийся запас на равные по активности выдоха порции.

**4. Добор дыхания в процессе речи.** Нужно научиться быстро, энергично, а главное, незаметно для слушателей подхватывать новую порцию воздуха, пополнять его запас в каждой удобной паузе.

Постановка речевого дыхания сводится к развитию и совершенствованию реберно-диафрагменного типа дыхания. Для овладения им нужно натренировать все мышцы, которые участвуют в дыхательном процессе, и, прежде всего мышцы «речевого пояса» – диафрагму и нижнебрюшные мышцы, а также дыхательные мышцы грудной клетки – межрёберные мышцы.

Работать над техникой речи надо с полной свободой всех мышц, участвующих в речевом процессе, так как любые «зажимы» будут отрицательно сказываться на речевом аппарате.

### **Специальный комплекс дыхательной гимнастики.**

Упражнения носят игровой характер. Они должны отработать:

1. Глубокий, энергичный, короткий вдох, в основном через нос, направленный в нижние доли лёгких.

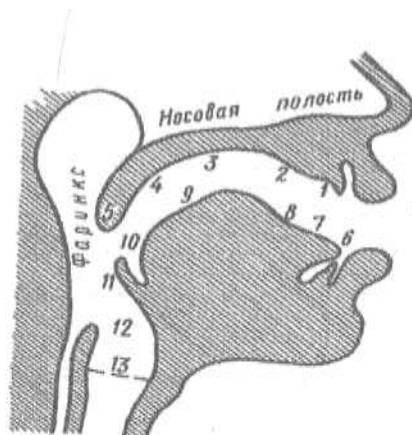
2. Равномерный, активный выдох.

Организованный выдох, «фокусировка» его на кончиках чуть собранных (как бы для свиста) губ.

### **Голос**

В общественной жизни голосовой аппарат довольно легко справляется с нагрузкой, предлагаемой возникающими обстоятельствами. Но когда приходится говорить перед аудиторией, говорить активно, убеждая десятки людей, говорить длительное время, то бытовых навыков речи уже не хватает. Публичная речь ставит перед голосовым аппаратом сложные задачи, неумелое пользование им в условиях повышенной нагрузки часто приводит к возникновению различных функциональных заболеваний.

Хорошо поставленный голос лектора даёт возможность передать слушателям в звучащем слове мельчайшие смысловые оттенки, создаёт определённый эмоциональный настрой. Наоборот, тусклый, монотонный, неразвитый голос быстро утомляет слушающих, мешает им вникнуть в существо дела.



**Рис 9. Произносительный аппарат.**

- 1 - альвеолы (бугорки у корней верхних зубов);
- 2, 3 - передняя и задняя части твёрдого нёба;
- 4 - мягкое нёбо;
- 5 - язычок (увула);
- 6 - кончик языка (лат. apex);
- 7, 8, 9 - передняя, средняя, задняя части спинки языка (спинка - лат. dorsum);
- 10 - корень языка;
- 11 - надгортанник;
- 12 - полость гортани;
- 13 - голосовые связки.

Образование голоса происходит в гортани. Главной частью гортани являются голосовые связки – тонкие эластичные мышцы. Выходящий из лёгких воздух размыкает связки, давит на них, колеблет, проникает сквозь щель, образуемую вибрирующими связками. Так образуется голос. Возникающие в резонаторах (полостях) колебания содействуют появлению дополнительных звуков (обертонов), которые усиливают основной звук и придают ему особую окраску – тембр. К верхним резонаторам относятся носоглотка, рот, нос. Умелым направлением верхними резонаторами

определяют качества голоса, которые необходимо развивать: звонкость (металличность), собранность, свобода, полётность, устойчивость, подвижность, широта диапазона, выносливость, адаптивность, суггестивность.

Звонкость (металличность) – это чистое звучание в противоположность глухому, тусклому. Звук должен отражаться в передней части ротовой полости, у твёрдого нёба и зубов. При тусклом, глухом голосе звук как бы загнан вглубь, он формируется у заднего мягкого нёба.

Собранность звука – это концентрация звука у зуб, не допускающая расползания звука, что вредит вынятности и чёткости звучания.

Свобода звука требует устранения напряжения во всем теле. Нужно следить, чтобы не было мускульных зажимов. В ротовой полости необходимо свободное размыкание, достаточный раствор рта.

Звонкость, собранность и свобода звука улучшают слышимость. Важным условием слышимости является полётность голоса, т.е. его способность распространяться как можно дальше.

Полётность – это результат собранности звука. Звук, сконцентрированный у губ, при посылке вдаль становится полётным. Здесь важен и волевой момент – стремление как можно дальше направить звук.

Устойчивость голоса – это его способность звучать ровно, не колебаться, не качаться.

Подвижность – свойство голоса точно передавать мысли и чувства, менять силу звука, высоту и тембр.

Диапазон – высотный объём голоса. Обычно в нормальный диапазон входят полторы, в редких случаях – две октавы. Но в быту человек говорит на трех - четырёх нотах. Предельного повышения или понижения тона можно добиться специальными упражнениями.

**Выносливость** – высокая работоспособность, стойкость голоса. Работоспособность голоса обеспечивается мерами по гигиене голоса.

**Адаптивность** – способность голоса приспособиться к акустическим условиям (изменение динамики, тембра и мелодики).

**Суггестивность** – способность голоса внушать эмоции и влиять на поведение адресата речи независимо от смысла произносимых слов.

Как выработать для себя необходимые голосовые качества?

**1 этап** работы над голосом – освобождение дыхательных путей, создание наилучших условий для свободного звучания. Для этого необходимо снять излишнее мышечное напряжение в области гортани, где расположены голосовые связки, и плечевого пояса.

**2 этап** – поиски естественного свободного природного голоса, такого звучания, которое является для каждого из нас максимально ограниченным, возникает легко, без всяких мышечных усилий.

Предварительные условия речевых упражнений: нельзя держать голову опущенной или поднятой вверх, подбородок должен составлять прямой угол с шеей, недопустимы мускульные зажимы.

#### **Упражнения на расслабление мышц.**

1. Встаньте прямо, вытяните руки перед собой, соберите пальцы в кулак, напрягите пальцы, а также предплечья и плечи (у вас сильные, крепкие руки, ваши мышцы сильно напряжены). Через 3-4 секунды расслабьтесь: руки свободно падают, совершая маятникообразные движения.
2. Сядьте на стул: напрягите ноги и пальцы ног, сильно упираясь ими в пол или стенку. Через 3-4 секунды расслабьтесь.
3. Поднимите вверх брови, напрягите их (выражение крайнего удивления), потом расслабьтесь, опустите брови.
4. Крепко зажмурьтесь. Затем через 3-4 секунды расслабьтесь, веки могут быть прикрыты.



5. Крепко сожмите челюсти и губы, через 3-4 секунды расслабьте их.
6. Наклоните голову вперед - назад, вправо - влево: круговые движения головой вправо - влево. Все движения выполняются при максимально расслабленной шее, спокойно, медленно.

#### **Вибрационный массаж**

Человек пользуется двумя резонаторными системами: верхней, в которую входит черепная коробка, полости носа и рта, и нижней – грудная полость.

Для «включения» в работу резонаторов используется вибрационный массаж (самомассаж) делается энергичным постукиванием.

#### **Дикция.**

Дикция – особенность произнесения звуков. Ясная, чёткая дикция – обязательное условие хорошей речи. Для педагога чёткость произношения – профессиональная необходимость, способствующая правильному восприятию студентами речи педагога. Небрежность в произнесении, «съедание» конечного гласного или звука внутри слова, звучание «сквозь зубы» делает речь невнятной и неразборчивой.

Неподвижная верхняя и вялая нижняя губа мешают чёткому и ясному произнесению многих согласных, в том числе шипящих и свистящих. Часто речь бывает неразборчива вследствие скороговорки, когда слова как бы «заскакивают» друг на друга.

Говорить надо ясно, приучаясь свободно открывать рот, что является важным условием формирования звука и его «посыла». Хорошая дикция подготавливает речевой аппарат к творческому процессу, делает привычной точную артикуляцию всех звуков речи, помогает доносить смысловое звучание слова, его выразительность и красоту.

Дикция педагога и некоторые специальные приёмы акцентировки, выделения нужной фразы в связной речи.

Определённая фраза может быть выделена с помощью усиления

логического ударения, которое в данном случае будет сильнее, чем в соседних фразах. Важная группа слов может быть подчеркнута ограждающими паузами, которые как бы определяют нужный отрывок от предшествующих и последующих слов. Фраза может быть акцентирована и интонационно: повышением или наоборот понижением тональности, в которой она произносится. Наконец, группа слов может быть выделена изменением темпа и ритма их произношения. Например, эти слова произносятся с расстановкой.

Комбинируя эти приёмы в разных сочетаниях, можно добиваться того, чтобы фраза была услышана, понята и оказалась эффективной в качестве требования. Макаренко говорил: «Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15 – 20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов к постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не пойдёт или не почувствует того, что нужно».

Дикция определяется работой органов, находящихся в ротовой полости: языка, нижней челюсти губ, мягкого нёба с маленьким язычком.

**Для тренировки артикуляционного аппарата выполняйте следующие упражнения:**

1. Пластическая гимнастика органов речи.
2. Энергично, но плавно опустите нижнюю челюсть – откройте рот. Поднимите нижнюю челюсть и сомкните рот. Заметьте, что подвижной является нижняя челюсть. Повторите 5-6 раз.
3. Выдвиньте нижнюю челюсть вперед, верните её в первоначальное положение. Повторите 5-6 раз.
4. Отодвиньте язык как можно глубже, а затем распрямите и коснитесь им корней нижних зубов; вновь отодвиньте язык вглубь и, распрямя его, коснитесь кончиком языка корней верхних зубов.

5. Двигая язык внутри рта, коснитесь кончиком языка левой щеки, потом правой.
6. Сомкнутые губы вытяните вперед в виде «хоботка», затем растяните в сомкнутом состоянии на улыбку. Повторите 5-6 раз.
7. Образовав «хоботок», двигайте его последовательно вправо, влево, вниз, затем в обратном направлении. Плавно двигайте «хоботок» по кругу. Все упражнения вначале желательно делать с зеркальцем, движения должны быть медленными и плавными. Повторите 5-6 раз.

Интонация – совокупность методики пауз и темпа речи – обеспечивает подвижность и выразительность публичного выступления.

Антиподом богатой интонациями речи и большим злом является монотонная речь. Чаще всего она встречается у тех, кто читает по бумажке.

Тембр – это окраска звука, яркость, звонкость голоса и в то же время – его мягкость, теплота.

Диапазон – это совокупность звуков различной высоты, доступных человеческому голосу.

– Хороший оратор в совершенстве владеет всем диапазоном своего голоса, сохраняя высокое качество звучания на каждом его участке, во всех регистрах – среднем, грудном, головном.

Плавный переход от одной тональности к другой придает дополнительную выразительность речи, помогает «живописать» голосом.

Длительность звучания отдельных слов зависит не только от их продолжительности, но и от их значимости.

Неопытные ораторы для выразительности чаще налегают на громкость, чем на продолжительность звучания, в результате чего возникают неприятные для слуха резкость, отрывистость.

Пауза облегчает дыхание и служит обязательным элементом интонационного рисунка, помогая сосредоточить внимание слушателей, подчеркнуть кульминационный момент речи.

Для устной речи характерны также так называемые «поисковые» паузы, когда говорящий подыскивает нужные слова, выражения, уточняет формулировку и т. д.

По подсчётам, пауза может занимать до 30% всей протяженности речи. Однако, в момент паузы общение с аудиторией не прекращается, ибо каждая пауза содержит какой-то смысл, не говоря уже о внешнем облике говорящего – позе, жесте, мимике и движении, которые заполняют паузы необходимой экспрессией.

Злоупотреблять паузой не следует, от этого речь становится отрывистой или растянутой.

#### **Ритмика - темп речи.**

Трудную часть материала педагог излагает замедленным темпом, дальше можно говорить быстрее. Обязательно замедлять речь, когда нужно сформировать тот или иной вывод – определение, правило, принцип, закон. Чем более возбуждён студент, тем медленнее и тише следует говорить.

Паузы, темп и методика речи в совокупности составляют интонацию.

Темп речи во многом зависит от индивидуальных качеств говорящего, содержания речи и ситуации общения.

- Обычный разговор протекает в более быстром темпе, чем публичное выступление.
- Как правило, чем важнее выступление, тем медленнее речь.
- Скорость речи, особенно лекции или рассказа, должна замедляться, если слушатели ведут записи.
- Желательно говорить помедленнее, когда речь произносится в большом зале: отраженное эхо может накладываться на последующие слова.
- Оптимальный темп речи составляет около 120 слов в минуту.

Многолетней практикой установлено, что на одну страницу машинописного текста через полтора интервала затрачивается 2-2,5 минуты.

– При слишком быстрой речи количество информации, передаваемой в единицу времени, превышает пропускную способность человеческой психики; восприятие ухудшается.

– Вялая речь – порок флегматичных людей.

– Неуверенная, вымученная речь характерна для выступающих, не имеющих ясного представления о предмете разговора. Они обычно прибегают либо к пустословию, либо к сверхпредельному замедлению речи, заполнению её словами паразитами.

### **Внешний вид педагога.**

Внешний вид педагога должен быть эстетически выразительным. Недопустимо небрежное отношение к своей внешности, но неприятно и чрезмерное внимание к ней.

Эстетическая выразительность педагога сказывается в том, насколько приветливы у него выражение лица, в собранности, сдержанности в движениях, скупом оправданном жесте, в осанке, походке. Ему противопоказаны гримасничество и суетливость, неестественность жестов, вялость. Даже в том, как вы входите в аудиторию, как посмотрите, как поздоровались, как отодвинете стул, как пройдёте по аудитории, во всех этих мелочах – сила влияния на студента.

Во всех движениях, жестах, взгляде студенты должны чувствовать сдержанную силу, очень большую уверенность в себе. Именно такой спокойный, приветливый, уверенный педагог наиболее выразителен как человек.

### **Осанка.**

Осанка помогает красоте, выразительности внешности педагога. Она выражает внутреннее достоинство личности. Согнутый слабый человек не производит впечатление. Сутулость, опущенная голова, вялые руки свидетельствуют о внутренней слабости человека, его неуверенности в себе, нежелании работать. Выработке правильной осанки помогают

занятия спортом.

Эстетика позы не теряет плохих привычек: покачивание взад-вперед, переминание с ноги на ногу, привычка держаться за спинку стула.

Все движения и позы должны привлекать студентов своим изяществом и простотой. Отвлекает ребят частое хождение по аудитории, равномерное вышагивание во время объяснения. Очень важен самоконтроль (рефлексия) педагога, умение взглянуть на себя со стороны.

#### **Поза.**

Поза в значительной степени определяется индивидуальным стилем, привычкой, однако, во всех случаях, находясь перед публикой, следует добиться ощущения устойчивого равновесия, подвижности и естественности.

Многие люди, не обладающие опытом публичного выступления, стоят неподвижно, навтыжку, как в строю, другие топчутся на месте, иногда раскачиваются, третьи не знают куда девать руки и т. д. Подобные неловкости могут вызвать смех, снижают престиж выступающего и отвлекают внимание аудитории.

Не следует поддаваться «оборонительному рефлексу» и «прятаться» за трибуну или лечь на трибуну, стол.

Человек со слабым зрением обычно сгибается над столом, чтобы разглядеть свои записи. Это очень неудачная поза. В этом случае лучше держать текст в руках или поставить на стол небольшую подставку.

Движения и жестикация – естественные элементы поведения, дополнительное средство воздействия на аудиторию.

Вид оратора, который в течение длительного времени неподвижно стоит перед публикой, утомляет её, слушатели начинают ёрзать на своих местах. Поэтому опытный оратор несколько раз меняет позу.

Но нельзя впадать в крайность: если человек всё время меняет позу, создаётся впечатление, что он не может найти себе места.

Жесты и мимика приходят сами собой, они должны как бы вытекать из содержания речи, её эмоционального накала, быть неразрывно связанными с движением мыслей и чувств. Ритмически согласованные с интонацией, ударениями и паузами, жесты помогают сосредоточить внимание людей на «ударных» частях выступления, выразить эмоциональное отношение говорящего к своим мыслям, заразить аудиторию этим отношением.

Надо помнить, что жест оратора вызывает аналогичные скрытые движения у слушателей, настраивая их соответствующим образом.

Если же жест не совпадает с ритмом выступления и настроением оратора и аудитории, он способен испортить впечатление даже от хорошей речи.

Не каждая фраза нуждается в подчёркивании жестами. Излишняя светливость и неумеренная жестикуляция утомляют и раздражают присутствующих.

От жестов, способствующих успеху речи, надо отличать жесты лишние.

Подобно тому, как иные люди систематически оснащают свою речь словами-паразитами типа «так сказать», «значит», «ну», встречаются ораторы с устойчивыми привычками к какому-либо ничего не обозначающему жесту-паразиту: одни то и дело встряхивают головой, другие поправляют волосы, третьи почёсывают затылок, теребят пуговицу на пиджаке. Подобные жесты, как правило, только отвлекают от восприятия речи, от них нужно обязательно избавляться, следить за собой не только во время выступления, но и в повседневной жизни.

#### **Мимика.**

Мимика – действенный стимулятор эмоций. Она способна передать целую гамму чувств и переживаний.

Выражение лица должно всегда соответствовать характеру речи. Более чем странно выглядит оратор, постоянно улыбающийся во время речи на серьёзную тему.

Не менее отрицательно действует на слушателей выражение скуки и безучастности на лице выступающего. Не любит аудитория и чересчур «сердитых» ораторов.

Значительный диапазон чувств способна выразить улыбка, обнаруживая духовное здоровье и нравственную, внутреннюю силу человека.

Очень выразительными могут быть и глаза оратора.

Мимика – искусство выражать свои мысли, чувства, настроение, состояние движением мускулов лица. Нередко выражение лица, взгляды оказывают на студентов более сильное воздействие, чем слова.

Типовая педагогическая мимика – строгое, сильное выражение лица. Лицо, как и весь внешний облик, должно выражать уверенность, одобрение, осуждение, недовольство, радость, восхищение.

Широкий диапазон чувств вызывает улыбка, обнаруживается духовное здоровье и нравственная сила человека. Выразительные детали мимики – брови, глаза.

Поднятые брови выражают удивление, сдвинутые – сосредоточенность, неподвижные – спокойствие и равнодушие, находящиеся в движении – восторг.

Педагогу следует внимательно изучить возможности своего лица, умение пользоваться выразительным взглядом, стремиться избегать чрезмерной динамичности лицевых мускулов и глаз («бегающие глаза»), а также безжизненной статичности («каменное лицо»). Взгляд педагога должен быть обращен к студентам, создавая визуальный контакт. Надо избегать обращения к стенам, окнам, потолку. Нужно стремиться держать в поле зрения всех студентов.



#### **Пантомимика.**

Это движение тела, рук, ног. Студентов привлекает вредная привычка вертеть в руках посторонние предметы, вызывает раздражение бессознательное почесывание головы, протирание носа, дёрганье себя за ухо. Педагогу всегда нужно помнить, что главное в жесте, как впрочем, и в мимике – естественность, органичность. Скучная жестикуляция предпочтительнее, чем бурная.

#### **Одежда педагога.**

Главное требование – скромность, элегантность, отсутствие излишества, хороший вкус. И причёска, и костюм, и украшения в одежде педагога всегда должны быть подчинены решению педагогической задачи – эффективному воздействию на формирование личности студента. Имея право на украшения в одежде, на косметику, педагог во всём проявляет чувство меры и понимание обстановки. Ребята любят сочетание в наставнике внешней и внутренней красоты. Стремление к эстетической выразительности своего внешнего облика должно быть у каждого педагога.

#### **Чувство темпа в педагогических действиях.**

Известный педагог Терский пишет: «Одна из причин наших педагогических ошибок состоит в том, что мы плохо соизмеряем темп действий и решений: он зачастую то слишком медленный, то слишком быстрый. Обычно результатом замедленных действий являются очень уже незначительные успехи, меньше тех, которые могли бы быть и нужны. Результаты поспешности – это, как правило, невысокое качество, брак, отрицательные воспитательные итоги. Авантюризм в педагогике особенно опасен».

Назовём один, наиболее важный фактор, определяющий темп педагогических воздействий: учёт реальных возможностей студентов.

Каждое стимулируемое педагогом действие студентов происходит в определённый промежуток времени и поэтому применение нового стимула

не должно тормозить осуществления предшествующего действия. Каждое требование (разумное и используемое) обязательно должно доводиться до конца, выполняться. (Диагностика и тренинг педагогической проницательности. Приложение № 4)

Приём выразительного показа воспитателем определённых чувств, субъективного отношения к тем или иным действиям студента.

Это в какой-то мере сближает мастерство педагога с мастерством актёра. Сходство педагога с актёром состоит в том, что и тот, и другой вынуждены играть, т.е. заботиться о наиболее выразительной демонстрации своих чувств. Как и актёр, педагог может переживать про себя какие-то свои личные радости и неприятности, но он должен уметь скрывать эти чувства.

**Внешнее выражение чувств** – главный инструмент педагогического воздействия. Поэтому поведение педагога, выражение им эмоций в момент общения со студентами должно быть, прежде всего, педагогически целесообразно. Это значит, что педагог не имеет права превращаться в орудие своих чувств, а, наоборот, чувства эти или, точнее их внешнее выражение, должен сделать орудием педагогического мастерства, правильного влияния на студентов.

Но нужно уяснить, что актёр играет всегда разных людей с индивидуальными характерами и особенностями и по сценарию, где расписано многое, вплоть до конкретных деталей поведения. Педагог же «играет» всегда одну «роль» – самого себя и преследует этим неизменную цель – правильно влиять на студентов. Сценарий его действий создаётся им самим и часто экспромтом. Поэтому никакая фальшь недопустима в общении.

Вот почему хорошим педагогом может быть только по-настоящему хороший человек, который искренне радуется успехам своих студентов и огорчается их неудачам. И вместе с этим педагог должен уметь

выразительно – словом, мимикой, жестом – демонстрировать личное отношение к ним, требование, волю. Овладение же культурой выразительной речи, мимики и жеста требует специальных знаний и многих упражнений.

Педагог должен овладеть искусством общения. Личные отношения студентов к профессии и профессионалу формируются в процессе общения. Поэтому выбор верного тона и стиля общения во многом предreshает успех педагогического воздействия на них.

Просветители Востока считали, что ум человека проявляется, прежде всего, в его речи. Хосров так и писал:

«Твоя речь – признак твоего ума,

Как только заговоришь – явствует она».

Дехлеви также ратовал за ясную и точную речь: «Если твоя речь чёткая и точная, каждое слово в ней смыслом полно».

Тон общения должен быть простым и естественным. Никогда не следует излишне надуваться и пыжиться перед студентами, ровно, как и не опускаться до подделки под «детскость» а проще говоря, до сюсюканья. Общение педагога должно строиться по сформулированному А.С. Макаренко принципу: «Как можно больше требования и как можно больше уважения к ним».

Следующее важное умение – управление своим вниманием и вниманием студентов. Педагогу часто приходится работать со многими и одновременно с каждым из них и его действия могут быть самостоятельным объектом внимания педагога. Но количество объектов внимания не может увеличиваться беспредельно. Исследования психологов показали, что у взрослого человека объём внимания достигает 4 – 6 объектов, не больше. Поэтому в условиях увеличения числа объектов у нетренированного человека может происходить потеря контроля за вниманием, наступает состояние растерянности. Глаза разбегаются, люди

чувствуют беспомощность и перестают управлять своими действиями. Состояние это естественное и со временем оно исчезает. Опыт работы, тренировка внимания приводят к тому, что вся группа, аудитория в целом охватывается вниманием как один объект.

Советы К.С. Станиславского для тренировки внимания. Он, говоря об объёме внимания, выделяет в частности, малый, средний и большой круг. Если прямо перед вами несколько наблюдаемых вами предметов, что творится вокруг вы не замечаете – это малый круг внимания. Вы разговариваете с небольшой группой людей, которые стоят рядом с вами, но так, что сразу всех взглядом не охватишь – средний. Вы находитесь на достаточно открытом месте, вас окружают различные, не одинаково отдалённые от вас вещи, предметы (например, много людей) – большой круг. В непривычной обстановке, когда вас окружают неизвестные предметы, действует такого рода закономерность: чем больше круг внимания, тем рассеянее оно становится. Станиславский даёт следующий совет: если происходит потеря контроля над вниманием, когда оно как бы растворяется в пространстве, надо немедленно сосредоточиться на каком либо ближайшем, малом предмете, установив тем самым малый круг внимания. Затем нужно постепенно его расширять до тех пор, пока границы круга не перейдут предела, за которым снова начинается рассеянность. Нужно развивать устойчивое и направленное внимание путём тренировки и в процессе практической работы.

#### **Управление эмоциональным состоянием.**

Аутогенная тренировка (психическая саморегуляция). Формулы: Я спокоен. Я уверенно веду занятие. Студенты слушают меня. Чувствую себя раскованно. Тема интересная. Я хорошо проведу занятие. Я уверен, полон сил. Настроение бодрое, хорошее. Студенты уважают меня. Мне нравится работать.

### **Контрольные вопросы.**

1. Что такое педагогическое воздействие?
2. Определите методы педагогического воздействия.
3. В чем проявляется педагогическая техника?
4. Что такое управление своим организмом?
5. Назовите основные элементы педагогической техники.
6. В чём сущность управления аудиторией и объясните его компоненты?
7. Как метод требования организует педагогическую деятельность?
8. Как метод перспективных линий влияет на улучшение педагогического процесса?
9. В каких аспектах и как проявляется педагогическая техника управления аудиторией?

### **Тема № 10. Вопросы педагогического общения в деятельности преподавателя**

#### **Понятие об общении.**

Общение - одна из форм взаимодействия людей в процессе их деятельности. Оно может быть социально ориентированным (лекция, рассказ, выступление), групповым в процессе коллективного труда, личностным общение одной личности к другой.

Цель общения - познание людьми друг друга, обмен информацией, организация деятельности, обмен ролями, сопереживаниями, самоутверждением.

Одна из функций общения - информационная. Общение часто определяет как процесс передачи информацией. Выступая в качестве специфической общественной деятельности, общение обеспечивает обмен материальными и духовными ценностями, интеллектуально-эмоциональной информацией, играющей важную роль в формировании личности. "Каким

станет человек, зависит от того, каков он в общении с другими людьми, какие мысли вызывает у него это общение и к чему это направляет его волю", - писал В.А.Сухомлинский. (Формирование воспитателя влияние коллектива на личность).

#### **Педагогическое общение.**

Общение - важнейший профессиональный инструмент педагогической деятельности. Однако сами педагоги не всегда осознают его значимость. Около 25% преподавателей полагают, что трудность во взаимоотношениях исходит от студентов, являются следствием их невоспитанности.

А.А.Леонтьев (Педагогическое общение, Знание, 1979 г) так определяет: "Педагогическое общение - это профессиональное общение преподавателя с учащимися на занятии и вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата". Характер общения преподавателя и учащихся создает эмоциональную напряженность на занятии и вне него. Эмоциональная напряженность создается под влиянием прошлых неудач, негативного отношения к предмету, преподавателю. Такого рода состояния (страх, неуверенность) порождают ослабление внимания, памяти, работоспособности, нарушение динамики речи, появление стереотипных высказываний.

Всё это, сопряжённое с отрицательным отношением, а нередко и педагога к студенту, вызывает стойкие нежелательные эмоции, нежелание учиться, ненависть к предмету и преподавателю. Общение педагога со студентами должно снимать такого рода эмоции, вызывать радость постижения, жажду деятельности. Прогрессивные педагоги всегда считали любовь преподавателя к детям важнейшим требованием к личности педагога. Требование товарищеских отношений в школе выдвигалось с первых дней её возникновения. Педагоги С.Т.Щацкий, П.П.Блонский и др. неоднократно

подчеркивали, что основой общения преподавателей и учащихся должно быть коллективное сотрудничество.

Педагоги утверждают, что главным в общении преподавателя и учащихся должны быть отношения, основанные на уважении и требовательности. Среди причин конфликтов, которые возникают между педагогом и учащимися, главным образом считается непонимание преподавателем внутреннего мира ребёнка, несправедливое наказание, грубость, угрозы, оскорбления. Мудрой властью педагога считается сохранение детского доверия, желание ребёнка видеть в преподавателе друга и наставника.

#### **Структура педагогического общения.**

По В.А.Кав - Калику, структура процесса профессионально – педагогического общения включает: 1. Моделирование педагогом предстоящего общения с классом. 2. Организация непосредственного общения в момент начального взаимодействия (коммуникативная атака). 3. Управление общением в ходе педагогического процесса. 4. Анализ осуществленной системы общения и моделирование ее на предстоящую деятельность<sup>84</sup>.

Часто само общение педагога с учащимися представляется ему в свернутом виде, не дифференцируется по этапам, характеру деятельности педагога. Продумаем, что необходимо педагогу, чтобы осуществить общение на каждом из этапов.

Этап Моделирования требует знания особенностей аудитории: характера ее познавательной деятельности, вероятностных затруднений, динамики работы. Готовящийся к практическому занятию материал должен быть мысленно представлен в ситуации предстоящего взаимодействия и продуман не только от лица педагога, но и от лица студентов, по возможности в разных вариантах.

<sup>84</sup> Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. высш. учеб. заведений / И.А. Зезина, И.Ф. Кривинюк, Н.Н. Тарасевич и Под ред. И.А. Зезина. - М: Просвещение, 1989. - 362 с

Этап, называемый "коммуникативной атакой", говорит за себя: нужно техника быстрого включения класса в работу, нужно владеть приемами самопрезентации и динамического взаимодействия.

На этапе управления общением необходимо умение поддерживать инициативу студентов, организовывать диалогические общении, корректировать свой замысел с поправкой на реальные условия.

И, наконец, анализ общения направляется на соотнесение цели, средств и результата.

Естественно, что преподаватель, должен быть инициатором, лидером в управлении общением и, в целом, учебно-воспитательным процессом. Для этого, В.А. Кан-Калик советует обратить внимание на оперативность контакта, формирование чувства "мы", введение личностных аспектов во взаимодействие с детьми, демонстрацию собственной расположенности к классу, показ ярких целей деятельности, передачу учащимся понимания педагогом их внутреннего состояния, организацию цельного контакта со всем классом, изменение стереотипных негативных установок к отдельным учащимся.

Все это помогает преодолевать барьеры, возникающие у преподавателя, особенно в начале педагогической деятельности. Во первых - это боязнь класса. Она снимается психологической настройкой, переключением внимания на интерес к предстоящей работе, поиском "эмоционального ядра" общения. Барьер – это и негативная установка на основе прошлого опыта общения, в преодолении которой помогает развитие такого свойства, как оптимистическое прогнозирование своей деятельности. Социальный барьер создается постоянным подчеркиванием своей позиции "сверху", своего превосходства, а гностический – когда педагог не адаптирует свою речь к уровню понимания студентов. Снятию любых барьеров помогает, прежде всего, воспитание правильных форм общения.



Среди многообразия индивидуальных форм выделяются и наиболее общие черты, совокупность которых определяется как стиль общения.

### **Стиль общения педагога.**

Современная социальная психология и педагогика анализируют стили работы педагогов, выявляя зависимость от них психологического климата в коллективе, характера деятельности и общения студентов. Стиль общения педагога - это характер его отношений к студентам, к коллективу, проявляющийся в его установках, оценках, способах воздействия на личность и коллектив, в стиле руководства. Исследователи определяют три основных стилией отношения преподавателя к коллективу: устойчиво-положительный, пассивно-положительный, неустойчивый.

#### **Устойчиво-положительный**

Характеризуется стабильным эмоционально-положительным отношением к учащимся, заботой о них, помощью при затруднениях, деловой реакцией на недостатки в учебной работе и поведении спокойным и ровным тоном в общении. Представители этой группы отличаются яркой педагогической направленностью, любят свою профессию и учащихся, испытывают потребность в неформальном общении с ними.

#### **Пассивно-положительный.**

Характеризуется нечётко выраженной эмоционально-положительной установкой в отношении к детям. Сухость обращения и официальный тон являются в основном результатом педагогической установки: только требовательность и сугубо деловые отношения могут обеспечить успех в обучении и воспитании учащихся.

#### **Неустойчивый.**

Характеризуется ситуативностью отношения при общей эмоционально-положительной установке. Преподаватели этой группы

нередко попадают под власть своих настроений и переживаний, оценка личности студента и манера поведения зависят от сложившейся в данный момент ситуации.

Ситуативно-отрицательный и устойчиво-отрицательный.

Отрицательные и неустойчивые педагоги вызывают отрицательное отношение к себе. А это значит - они работают против учебного заведения, против общества. То, что говорит любимый педагог, воспринимается совсем по-другому, чем- то, что говорит презираемый ими, чуждый им человек. Самые высокие идеи в его устах становятся ненавистными.

### **Педагогический такт**

Общение со студентами определяется, прежде всего, личностью педагога, его высокими нравственными качествами, любовью к студентам, его духовной щедростью. Следуя требованиям педагогического такта, преподаватель может выработать у себя демократический стиль общения, добиться подлинной культуры общения.

#### **Понятие «педагогический такт»**

Слово «такт» в буквальном смысле слова означает «прикосновение». Это нравственная категория, регулирующая взаимоотношения людей. Основанное на принципе гуманизма, тактичное поведение требует, чтобы в самых сложных и противоречивых ситуациях сохранялось уважение к человеку. Такт означает чувство меры или соблюдение правил приличия. Быть тактичным – нравственное требование, предъявляемое к каждому человеку, особенно к педагогу, который общается с развивающейся личностью.

Педагогический такт – чувство меры в поведении и действиях педагога, включающее в себя высокую гуманность, уважение достоинства студента, справедливость, выдержку и самообладание в отношениях со студентами, родителями, коллегами по труду. Педагогический такт – одна из форм реализации педагогической этики, это мера педагогически

целесообразного воздействия педагога на студентов, умение устанавливать продуктивный стиль общения. Он не допускает крайностей в общении со студентами.

Основанием педагогического такта является высокий уровень научной и специальной подготовки педагога, любовь к студентам и знание их, педагогическое мастерство, культура поведения и безупречный авторитет педагога.

Общий такт и педагогический – не одно и то же. Не каждый человек, тактичный, деликатный, обладает педагогическим тактом. Педагогический такт отличается от общего тем, что обозначает не только свойство личности педагога (уважение, любовь к студентам, вежливость), но и умение выбрать правильный подход к студентам, то есть это воспитывающее, действенное средство влияния. Педагогический такт – профессиональное качество педагога, часть его мастерства.

**Значение педагогического такта:**

1. Значение такта определяется творческим характером самой педагогической деятельности, в которой никогда не бывает двух совершенно одинаковых случаев, требующих одинаковых мер педагогического воздействия.
2. Педагогический такт является необходимым условием завоевания педагогом авторитета среди студентов. Авторитетные педагоги, как правило, обладают педагогическим тактом: они чутки, отзывчивы и требовательны, творчески решают педагогические вопросы, инициативны, находчивы, сообразительны, имеют самообладание и терпение, во взаимоотношениях с учащимися не допускают грубости и не применяют антипедагогических мер воздействия, обладают навыками и привычками культурного поведения, в совершенстве знают свой учебный предмет и методику его преподавания, имеют высокий нравственный облик и т. п.

3. Педагогический такт играет немалую роль в воспитании сознательной дисциплины студентов. Педагог - врач, соблюдая требования педагогического такта, умело предупреждает возникающие между студентами конфликты, создает спокойный, нормальный стиль работы, с большим успехом организует коллектив.

4. Проявляясь во всех видах педагогической деятельности, такт обуславливает воспитание у студентов положительных черт характера.

5. Педагогический такт имеет огромное значение в воспитании правдивости, организованности студентов, их уравновешенности, настойчивости, скромности, товарищества, эстетического чувства и других психических качеств. И наоборот, бестактность очень легко воспитывает скрытных и лживых людей, разрушает те отношения искренности и доверия, которые должны быть между педагогами и студентами.

6. Педагогический такт нужен педагогу и в процессе его взаимоотношений с родителями студентов.

**Содержание и формы проявления педагогического такта.**

1. Чувство меры – одно из проявлений педагогического такта.

2. Знание возрастных индивидуальных особенностей студентов.

3. Волевые качества педагога: его выдержке, самообладании, терпении.

4. Уравновешенность как свойство нервной системы и как черта характера.

5. Наблюдательность педагога. Наблюдательность педагога – это не простая фиксация фактов поведения студента, а проникновение в его внутренний мир, изучение законов, им управляющих.

6. Быстрота и правильность ориентировки в той или иной сложившейся ситуации.

7. Уважение чувства человеческого достоинства. Уважение собственного достоинства студентов связано у тактичного педагога с заботливым, добрым отношением к ним.

8. Манера спрашивать студентов и оценивать их ответы. Студенты любят отвечать тому, кто умеет слушать внимательно, уважительно, с участием.

**Пути формирования педагогического такта:**

1. Воспитание нравственных черт личности педагогов и воспитателей является необходимым условием формирования педагогического такта.

2. Систематическая работа педагога по повышению квалификации, по расширению своих знаний и методического мастерства формирует педагогический такт.

3. Педагогическая практика. Заимствование преподавателями друг у друга лучших примеров и навыков в подходе к студентам. Практика показывает, что взаимное посещение преподавателями занятий по разным учебным предметам способствует выработке педагогического такта.

4. Сильная воля, настойчивость, педагогическая принципиальность, терпение и самообладание во взаимоотношениях с учащимися дают возможность педагогу соблюдать требования педагогического такта и добиваться успеха в учебно-воспитательной работе. В воспитании этих качеств у педагога большую роль играет педагогический коллектив, а также работа педагога над собой – самовоспитание: искоренение отрицательных привычек, строгое соблюдение режима в труде и отдыхе, требовательное отношение к себе и т.п.

5. Воспитание в себе сильной воли, самообладания, терпения – качества работников профессии врач-педагог и необходимое условие педагогического такта.

Этика в работе педагога имеет очень большое значение. С одной стороны, педагог должен соблюдать многие этические принципы в общении с учащимися, с другой стороны, он передаёт этические знания студентам и помогает им усвоить их и строить на их основе своё поведение. Воспитание – это этическая категория.

Многие этические категории являются основой мастерства педагога. В их числе моральные чувства (гордость, гнев, любовь, сочувствие), волевые качества, отношение к себе и другим (вежливость, взаимопомощь, доверие, дружба, сочувствие, требовательность), социальные качества (жизненная позиция, принципиальность, сознательность, чувство нового), активность, культура поведения, трудовая нравственность, понятия общественного сознания, ценностей и другие.

1. Принцип конфиденциальности – это обязательность сохранения в тайне всей информации, полученной о другом человеке (в частности – студенте) в ходе работы. Всё, что обсуждается между педагогом и студентом и вся информация, полученная педагогом о студенте в ходе занятий и вне их, остаётся знанием только их двоих. Ничто не должно быть обращено во вред.

Кроме того, принцип конфиденциальности предполагает проведение личных разговоров со студентами в соответствующей обстановке (чтобы не присутствовал никто посторонний, ничто и никто не отвлекало); наличие уважения педагога к студенту и студента к преподавателю требует избегания высказываний, дискриминирующих личность, наносящих ущерб престижу и достоинству; соблюдения нейтралитета и свободу от авторитетов, максимальной объективности; желания идти от возможностей и потребностей студента, давать рекомендации, а не жесткие указания.

2. Принцип объективности и ответственности за принимаемые решения – за любое решение, принимаемое о его успеваемости, отношении к предмету, чертах характера, особенностях личности и так далее – педагог несёт единоличную ответственность. Соблюдение данного принципа приведёт к тому, что преподаватель будет стараться максимально обосновать своё решение, используя теоретические знания и по несколько раз перепроверя результаты наблюдений за студентом, его деятельностью

и разговоров с ним и те выводы, которые педагог делает на этой основе. Он также будет быстро исправлять возможные ошибки.

Для того чтобы быть объективным, педагог не будет слепо доверять мнениям других людей, может быть, даже и более опытных, о студенте. Он будет сравнивать мнения разных людей друг с другом и своими выводами и принимать решения только на основе этих сравнений. Если педагог может управлять стереотипами и заменять ложные и отжившие на более эффективные для данной ситуации, он в состоянии вовремя вносить поправки в эту схему. Легче всего корректировать стереотип на этапе ожиданий. Любой образованный человек в состоянии убедить себя пересмотреть ожидания и проконтролировать этот процесс. Кроме того, поведение педагога может быть проконтролировано им на этапах действия избирательного внимания и пристрастного суждения.

#### **Педагогический такт на занятии.**

Общение педагога со студентами на занятии и вне его повсеместно зависит от такта педагога. Анализ конфликтов с педагогом указывает на его бестактность. Она проявляется в грубых замечаниях педагога относительного внешнего вида, способностей студента. Такт педагогу необходим на всех этапах занятия. Особое внимание ему следует обратить на свое поведение во время проверки и оценки знаний студентов. При этом важна поддержка во время ответа улыбкой, взглядом, мимикой, кивком. Комментарии по ходу, прерывающие ответ, часто нежелательны.

Педагогический такт как мера целесообразности проявляется в объяснении нового материала, когда педагог не разжёвывает его, вызывая скуку, а, видя, что учащиеся уяснили суть, активизирует внимание студентов обращениями, выражающим доверие к знаниям студентов, их возможностям.

**Такт и тактика.** Педагогический такт предполагает и гибкость поведения педагога – тактику. Ведь педагог выступает перед учащимися в

разных ролях. На занятиях чёткость, корректность, строгость, когда группа не готова к занятию. Во внеаудиторной работе непринуждённость, задушевность, раскованность. Дружеское общение во время игры, доверие и т.д. Педагогический такт воспитывается, приобретается вместе с мастерством. Это результат духовной зрелости педагога, большой работы над собой по приобретению специальных знаний и выработке умений общения со студентами. Какие умения должен иметь преподаватель, стремясь овладеть педагогическим тактом: знание психологии, возраста и индивидуальных особенностей современных студентов; стиль общения с юношами должен включать оттенки: уважения, признания, доверия в сочетании с твердостью подчеркнутой деловитостью и серьезностью; не менее важны и знания основ морали, умение видеть нравственный смысл в поступках. Большое значение в формировании правильного стиля общения имеют выдержка, самообладание, справедливость, творческий подход к опыту других, развитие педагогической техники, чувство юмора. При этом педагог всегда должен помнить, что важно в общении уважать человека в своих студентах и беречь собственное достоинство.

#### **Управление педагогическим процессом и преодоление педагогических конфликтов.**

Особенностью педагогического труда является постоянное изменение («разрыв») дистанции общения, что требует от педагога многократного приспособления к изменяющимся условиям и большого напряжения.

Атмосфера коммуникативного поведения педагога сиюминутна, не воспроизводима дословно, тем не менее, педагог должен точно подобрать слова, интонацию, жесты, которыми сопровождается его речь. Наличие в речи педагога неоправданных запретов, ограничений, сопровождаемых интонациями недовольства и раздраженности («помолчи», «перестань», «прекрати»), перебивание ответов студентов оценочными суждениями отрицательного характера приводят не только к разрушению



взаимоотношений между преподавателем и студентами, но и к снижению умственной активности ребят.

Коммуникативное поведение преподавателя, основанное на корректности, стимулирует познавательный интерес и мотивацию учения. На то, как преподаватель понимает студентов, значительное влияние оказывает его умение слушать и слышать то, что они говорят. Вторым достоинством умения слушать является то, что оно сокращает время, затрачиваемое на разговор, что для педагога, при его интенсивном общении, немаловажно.

Конфликт – это не что иное, как наличие противоречий, разрешение которых есть поступательное движение в развитии внутриличностных, межличностных и межгрупповых отношений. Конфликты следует рассматривать как объективную реальность нашей жизни, и в этой связи актуально говорить о воспитании культуры разрешения конфликта. Необходимо воспитывать способность отстаивать свои убеждения без резких эмоциональных взрывов.

Решение проблемы конфликта заключается не в том, чтобы закрывать на него глаза, а в том, чтобы воспитывать в себе, в наших детях и студентах человечность противостояния обидчику, эмоциональную устойчивость (приложение №5).

#### **Алгоритм разрешения педагогического конфликта**

1. Попытаться овладеть конфликтной ситуацией. Прежде всего – разрядить эмоциональную напряженность, самому приняв спокойную расслабленную позу и проявив выдержку. Если конфликт затяжной или сопровождается слишком бурными эмоциями, то лучше дать время его участникам на разрядку, спокойно за ними наблюдая.
2. Своим поведением повлиять на партнеров. Понять их состояние.
3. Понять причины конфликта и мотивы поведения его участников. Выразить им понимание и передать словами свое состояние (“Меня огорчает...”).

4. Согласовать цель дальнейшего разговора. Для этого обсудить с студентами, как они понимают повод и причину конфликта и определить вместе с ними, о чем пойдет дальнейший разговор.

5. Закрепить свою позицию уверенностью в возможность продуктивного решения.

6. После завершения конфликта вернуться к нему, проанализировать причины, ход его решения и возможность дальнейшего сохранения стабильной ситуации.

7. Устранение возможной фрустрации и обиды у «проигравшей» стороны. *Любой педагог должен помнить, что критика подобна бумерангу – она порождает желание не исправляться, а критиковать в ответ.* В результате отношения между людьми не направлены на оказание помощи и поддержки друг другу, а напоминают состояние затяжной войны с чередованием наступления и обороны.

Стремясь разрешить конфликт, необходимо определиться, что же мы должны для себя выяснить:

- установить действительных участников конфликтной ситуации;
- определить в пределах возможного причины, цели, мотивы, особенности характера конфликтующих сторон;
- изучить ранее существовавшие межличностные отношения участников конфликта;
- изучить намерения конфликтующих сторон и представления о способах разрешения конфликта;
- определить отношение к конфликту не вовлеченных в него членов группы, коллектива;
- принять решение о наиболее приемлемых способах разрешения конфликта.

#### **Профессиональное выгорание и их профилактика**

Синдром эмоционального выгорания (англ. burnout) — понятие, введённое в психологию американским психиатром Гербертом Фрейденбергером в 1974 году, проявляющееся нарастающим эмоциональным истощением. Может влечь за собой личностные изменения в сфере общения с людьми (вплоть до развития глубоких когнитивных искажений)<sup>55</sup>.

Многие исследования показывают, что педагог — это профессия, которая в большей степени подвержена влиянию выгорания. Ему подвержены чаще всего люди старше 35 – 40 лет. К этому времени они накопили достаточный педагогический опыт, их собственные дети подросли, уход за ними требует меньшего времени, чем раньше. Кажется, что надо ожидать резкого подъёма в профессиональной сфере. Но часто наблюдается противоположное явление. У педагогов заметно снижается энтузиазм в работе, пропадает «блеск в глазах», нарастает усталость. Бывают ситуации, когда талантливый педагог становится профнепригодным по этой причине. Иногда такие люди уходят из образовательных организаций, меняют профессию и всю оставшуюся жизнь скучают по общению с детьми<sup>56</sup>.

Выгорание у преподавателей выражается в психическом, эмоциональном и физическом изнеможении и имеет разнообразные симптомы: чувство хронической усталости, напряжённость, раздражительность, тревожность, нарушение аппетита, сна, рост заболеваемости, негативное отношение к реципиентам, потеря интереса к работе и к жизни.

В современных условиях деятельность преподавателя буквально насыщена факторами, вызывающими профессиональное выгорание: большое количество социальных контактов за рабочий день, предельно высокая ответственность, недооценка среди руководства и коллег

<sup>55</sup> Бойко В. В. Синдром эмоционального «выгорания» в профессиональной общении. — СПб.: Питер, 2003. — 474 с.

<sup>56</sup> Рычкова В. В. Формирование эмоциональной устойчивости педагога: методические рекомендации. — Читка: ЧИПКО, 2005. — 75 с.

профессиональной значимости, необходимость быть все время в «ферме» и др.<sup>87</sup>

Профессиональному выгоранию особенно подвержены педагоги, которым свойственно чрезмерное стремление быть замеченным или наоборот незаметным, желание делать всё очень хорошо или не стараться вовсе. Риск профессионального выгорания подвергаются и те, у кого часто возникают мысли о том, как несправедливы к ним окружающие: недооценивают их трудовые заслуги. Развитию эмоционального выгорания педагогов способствует постоянное чувство усталости, подавленности, незащищённости, отсутствие желаний, боязнь ошибок, страх перед неопределёнными ситуациями, страх показаться недостаточно совершенным, неуверенность в собственных силах<sup>88</sup>.

Своевременная профилактика выгорания включает в себя три направления работы.

1. Организация деятельности. Руководство может смягчить развитие «выгорания», если обеспечит работникам возможность профессионального роста, наладит поддерживающие социальные и другие положительные моменты, повышающие мотивацию. Руководство также может четко распределить обязанности, продумав должностные инструкции. Руководство может организовать здоровые взаимоотношения сотрудников<sup>89</sup>. В учебные программы можно включить техники контроля собственного времени и выработки уверенности в себе, информацию о стрессе, техники релаксации.

В плане профилактики синдрома выгорания следует большое внимание уделить организации рабочего места и времени.

1. Создание благоприятных условий во время рабочего дня: обеспеченность справочными материалами и пособиями, должна быть скомплектована

<sup>87</sup> Грабе М. Синдром выгорания – болезнь нашего времени. – СПб.: Речь, 2008. – 96 с.

<sup>88</sup> Осеухов И. Г. Профессиональное выгорание, или Как сохранить здоровье и не «сгореть» на работе. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2011. – 56 с.

<sup>89</sup> Бойко В. В., Ковалёв А. Г., Панфилов В. И. Социально-психологический климат коллектива и личности. – М.: Мысль, 1983. – 208 с.

библиотека, изданий периодической печати, техническая оснащённость. Помещение должно соответствовать нормам санитарно-гигиенических требований (освещённость, температура, удобная мебель). Кроме того, важна возможность технического перерыва для принятия пищи, отдыха (восстановления сил)<sup>90</sup>.

2. Улучшение психологического климата в коллективе. Следующее направление профилактики синдрома «выгорания» – это создание психологического комфорта в профессиональной группе, создание коллектива существующего как единое целое, как группы людей поддерживающих друг друга. Одним из факторов, нарушающим психологический климат в коллективе, является крайне низкий уровень материальной обеспеченности преподавателей, из-за чего люди не имеют возможности снять груз переживаний и расслабиться в домашней обстановке, в семье. Пребывание на природе, походы в театр также требуют времени и материальных возможностей, а последние у большинства крайне ограничены. Тем не менее, решение вопроса можно найти в расширении духовной сферы личности человека (кругозора, эстетических потребностей), что ведет к большей терпимости и взаимопониманию. Кроме того, необходимо учесть, что работа педагога в основном основана на энтузиазме, поэтому для работников социальной сферы большое значение имеет самостоятельность в принятии решений и акцент в системе взаимоотношений должен быть смещен с контроля на собственную совесть каждого человека.

3. Работа с индивидуальными особенностями. Психологическая работа с преподавателями должна включать три основных направления, соответствующие выявленным аспектам выгорания.

Профилактика должна быть комплексной, психологической, организационной, направленной на коррекцию нарушений психического

<sup>90</sup> Семёнова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2005. – 224 с.

состояния и, при необходимости, на улучшение психологического климата в коллективе, оптимизацию труда педагога<sup>91</sup>.

Профессиональное выгорание не является чем-то неизбежным. Необходимо предпринимать определённые шаги по его профилактике, которые могут предотвратить, ослабить или исключить возникновение выгорания. Нужно приумножать и пробуждать личностные ресурсы, помогающие преодолевать жизненные и рабочие стрессы. Если степень риска выгорания велика, наряду с приёмами самопомощи целесообразно обратиться за поддержкой к специалистам-психологам<sup>92</sup>.

#### Контрольные вопросы

1. Что включает понятие «педагогическое общение»?
2. В чем особенность структуры педагогического общения?
3. Как стиль общения влияет на педагогический процесс?
4. Какими качествами должен обладать тактичный педагог?
5. Как формируется педагогический такт на занятии?
6. Что такое дистанция общения и к чему оно может привести?
7. В чем заключается решение проблемы конфликта?
8. Влияет ли общение на профессиональное выгорание?

---

<sup>91</sup> Бабич О. И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения. – Волгоград: Учитель, 2009. – 122 с.

<sup>92</sup> Иванова, Л. А. Профессиональное выгорание педагогов / Л. А. Иванова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 1 (105). — С. 709-711. — URL: <https://moluch.ru/archive/105/24868/>

## ГЛОССАРИЙ

**АКТИВНОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ** – деятельное состояние личности, которое характеризуется стремлением к учению, умственному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе овладения знаниями. Физиологической основой познавательной активности является рассогласование между сегодняшней ситуацией и прошлым опытом. Различают три уровня познавательной активности воспроизводящая, интерпретирующая, творческая.

**АЛГОРИТМ** – точное, однозначно понимаемое предписание о выполнении в указанной последовательности операций (действий), приводящих к решению любой из задач, принадлежащих к некоторому классу (Российская педагогическая энциклопедия, 1993). Алгоритм строго определен и не допускает никакой субъективной интерпретации. Но это не означает, что он обеспечивает оптимальное решение, поэтому иногда более экономичным является применение ненадежных эвристических правил, чем стабильных правил алгоритмов (Оконь В., 1990).

**АСИНХРОННАЯ ТЕЛЕКОНФЕРЕНЦИЯ** – выступления участников публикуются в Интернете в виде развернутых заранее отредактированных текстов по мере поступления в течение длительного времени.

**ВАРИАТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ** – это:

- 1) один из основополагающих принципов и направлений развития современной системы образования; следствия осознания государством, обществом, образовательным сообществом необходимости преодоления господствовавшей в учебных заведениях до конца 80-х гг. унификации и единообразия образования;
- 2) результат реализации принципа и политика развития вариативности образования свойство, способность системы образования (от государственной системы до образовательного учреждения) предоставлять учащимся достаточно большое многообразие полноценных, качественно

специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, спектр возможностей (осмысленного и адекватного запросам студентов) выбора такой траектории.

**ВЕБИНАР** (происходит от двух слов: web «сеть» и «семинар») – это семинар, который проходит по сети.

**ВЕБ-ЗАНЯТИЕ.** Может быть оформлено в виде деловой игры, лабораторной работы и др.

**ВЕБ-КВЕСТ** – проблемное задание с элементами ролевой игры для выполнения которого используются информационные ресурсы интернета.

**ГУМАННАЯ ПЕДАГОГИКА** – педагогика самопожертвования, педагогика духовно устремленных педагогов. Гуманная педагогика не вмещается в слова. За словами всегда стоит суть, которую нужно понять. Каждому педагогу необходимо иметь свой собственный, внутренний, духовный мир, который породит личную гуманную педагогику.

**ДИАЛЕКТИКА** – это философское учение о всеобщих законах движения и развития природы, человеческого общества и мышления, научный метод познания вечно движущихся и изменяющихся явлений природы и общества путем вскрытия внутренних противоречий и борьбы противоположностей, приводящих к скачкообразному переходу из одного качества в другое. Самый процесс такого движения и развития. 2. Сам процесс такого движения и развития.

**ДИСТАНЦИОННАЯ ОЛИМПИАДА.** Характерна творческими заданиями. Проводятся с помощью электронной почты или в реальном времени посредством chat или ICQ.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – образование, цели и содержание которого не предусмотрены обязательной программой учебного заведения, однако имеют важное значение для развития человека как личности, для его жизни в обществе, соответствуют его склонностям и интересам.



**ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ** – расхождение между уровнем актуального развития (задачу ребенок может решить самостоятельно) и уровнем потенциального развития, которого ребенок способен достигнуть под руководством взрослых и в сотрудничестве со сверстниками. Зона ближайшего развития (это понятие введено Л.С. Выготским) свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии. Развивающее обучение ориентировано на зону ближайшего развития.

**ИГРА** – один из видов деятельности, значимость которой заключается не в результатах, а в самом процессе. Способствует психологической разрядке, снятию стрессовых ситуаций, гармоничному включению в мир профессиональных отношений. Особенно важна для студентов, которые через воспроизведение в игровом процессе действий профессионалов и отношений между ними познают будущую профессиональную деятельность. Игра служит физическому, умственному и нравственному воспитанию студентов.

**ИГРА ПРЕДМЕТНАЯ** – детская игра с окружающими предметами, в которой ребенок учится использовать их по прямому назначению.

**ИГРА РОЛЕВАЯ** – совместная групповая игра, в которой студенты берут на себя различные социальные роли (больного, врача, руководителя, ребенка, студента, родственников больных и т.п.) в специально создаваемых ими сюжетных условиях.

**ИГРА СИМВОЛИЧЕСКАЯ** – игра, в которой реальность воспроизводится в виде символов, знаков, а действия выполняются в абстрактной, символической форме.

**ИГРА СЮЖЕТНАЯ** – игра, в которой студент воспроизводит сюжеты ирреальной жизни людей, рассказов, и т. п.

**ИГРЫ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ И РАЗВИВАЮЩИЕ** – игровые программы для персональных компьютеров, имеющие обучающий и развивающий характер. Представленные в нескольких видах

(абстрактно - логические, сюжетные, ролевые), компьютерные игры расширяют кругозор студентов, стимулируют их познавательный интерес, формируют различные умения и навыки (игровые тренажеры), способствуют психофизическому развитию. Однако излишнее увлечение играми может нанести вред.

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ** – это учёт дифференциально-психологических особенностей студентов (памяти, внимания, типа темперамента, развитие тех или иных способностей и т.д.) т.е. выяснение того, чем этот студент отличается от своих сверстников и как в связи с этим следует строить воспитательную работу.

**ИННОВАЦИЯ**, нововведение — внедрённое или внедряемое новшество, обеспечивающее повышение эффективности процессов и (или) улучшение качества продукции. Вместе с тем, для своего внедрения инновация должна соответствовать актуальным социально-экономическим и культурным потребностям.

**ИНТЕРЕСЫ** – основная форма направленности, служащая побудительной причиной действия личности.

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ** по законодательству - это процессы сбора, обработки, накопления, хранения, поиска и распространения информации.

**ИНФОРМАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ** – это совокупность методов, производственных и программно-технологических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, хранение, обработку, вывод и распространение информации. Информационные технологии предназначены для снижения трудоемкости процессов использования информационных ресурсов.

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ** – это технология обработки, передачи, распространения и преобразования информации. Один из компонентов информационной технологии компьютер, поэтому термины

«информационная технология» и «компьютерная технология» часто используются как синонимы.

**КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ** – это интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть процесс и каким целям он должен служить. Поскольку мнения на этот счет заметно расходятся, расходятся и трактовки термина. В целом качество современного образования определяется рядом факторов, обуславливающих его социальную эффективность, таких, как: а) содержание, включающее лучшие достижения духовной культуры и опыта в той или иной сфере деятельности; б) высокая компетентность педагогических работников и других образователей; в) новейшие образовательные технологии и соответствующая им материально-техническая оснащенность; г) гуманистическая направленность; д) полнота удовлетворении потребностях населения в знаниях, понимании, умениях.

**КЛАССНО-УРОЧНАЯ СИСТЕМА** – организация учебного процесса, при которой учащиеся группируются в отдельные классы в соответствии с возрастом и уровнем знаний. Основной формой обучения является урок. Содержание обучения в каждом классе определяется учебными планами и программами. Занятия проводятся по расписанию, составленному на основе учебных планов.

**КЛИМАТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ** – относительно устойчивое динамическое поле социальных отношений в группе, как интегральное образование, порождаемое актами проявления социальных отношений каждым членом группы; решительным образом влияет на самочувствие каждого члена группы, его активность, а значит, в итоге, его развитие; в одномоментном варианте предстает как атмосфера группы, чрезвычайно подвижная.

**КОЛОБАРОТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ** - это образовательный подход к использованию групп для улучшения обучения посредством совместной работы. Группы из двух или более учащихся работают вместе, чтобы решать проблемы, выполнять задачи или изучать новые концепции.

**КОМПЕТЕНЦИЯ** – единство знаний, профессионального опыта, способностей действовать и навыков поведения индивида, определяемых целью, заданностью ситуации и должностью.

**КОНТРОЛЬ** (фр. *contrôle*, от *contrôler* — список, ведущийся в двух экземплярах, от лат. *contra* - против и *rotulus* - свиток) — одна из основных функций системы управления. Контроль осуществляется на основе наблюдения за поведением управляемой системы с целью обеспечения оптимального функционирования последней (измерение достигнутых результатов и соотнесение их с ожидаемыми результатами). На основе данных контроля осуществляется адаптация системы, то есть принятие оптимизирующих управленческих решений.

**КОНЦЕПЦИЯ** – это системное описание определенного предмета или явления, способствующее его пониманию, трактовке, выявлению руководящих идей его построения или функционирования (Беспалько В.П., 1989).

**КОНЦЕПЦИЯ (ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ)** – система ведущих идей, раскрывающая трактовку сущности педагогического объекта, а также система принципов и методов, с помощью которых раскрывается способ понимания и преобразования выделенного педагогического явления, процесса или педагогической системы.

**КООПЕРАТИВНОЕ УЧЕНИЕ**, или кооперативное обучение (нем. *Kooperatives Lernen*) — метод обучения учащихся, предполагающий сотрудничество учащихся в группах. При таком подходе учащиеся достигают успехов в учении, лишь взаимодействуя друг с другом.

**КРИТЕРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ** – основные характеристики и показатели, по которым оценивается педагогическая деятельность: результативность (обеспечение поставленной цели), воспроизводимость (возможность использования в измененных условиях), транслируемость (возможность передачи опыта её использования в виде знаний).

**КУЛЬТУРА** – это совокупность достижений человечества в производственном, социальном и интеллектуальном отношениях.

**МИЗАНСЦЕНА ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ** – расположение членов группы в физическом пространстве, символизирующее решённые взаимоотношения между членами группы, оформляющее личные связи между членами группы и потому представляющее как социально-психологическая образная картинка этих связей.

**МОДУЛЬ** – это целевой, функциональный узел, в котором учебное содержание, технология овладения им, система контроля и коррекции объединены в систему высокого уровня целостности.

**МУЛЬТИМЕДИА** – это совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько информационных сред: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение. Технологию мультимедиа составляют специальные аппаратные и программные средства.

**ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ** – процесс, создающий условия для проявления личностных функций учащегося: мотивации, выбора, смыслотворчества, самореализации, рефлексии и т.д.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ** – это вариант практической деятельности в образовании, практическое воплощение какой-либо модели образования.

**ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ** – информация от учащегося к педагогу (или ТСО) о результатах выполнения основных операций и качестве усвоения учебного материала.

**ОБУЧЕНИЕ** – целенаправленный процесс взаимодействия педагога и студентов, в ходе которого осуществляется образование и развитие человека. Процесс обучения двусторонний: включает в себя процесс учения (деятельность студента) и процесс преподавания (деятельность педагога).

**ОПТИМИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА** – это логическая последовательность действий педагога для избранного сценария учебно - воспитательного процесса.

**ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ ОСНОВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** (П.Я. Гальперин) – система представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящей или выполняемой деятельности (Криткий психологический словарь, 1985).

**ОФФЛАЙНОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ** – это средства электронной коммуникации сообщений в сетевом информационном пространстве, допускающие существенную асинхронность в обмене данными и сообщениями. Оффлайновые технологии включают: списки рассылки, группы новостей, веб-форумы и т.п.

**ОБЪЯСНЕНИЕ** – метод обучения, предполагающий пояснение, анализ, истолкование и доказательство различных положений излагаемого материала.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ** – система педагогических действий и применяемых средств для достижения педагогической цели, осуществляемая в соответствии с определённой логикой и принципами, достаточно легко воспроизводимая любым педагогом, подготовленным к такой работе.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС** – специально организованное взаимодействие педагогов и студентов (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения развивающих и образовательных задач, направленных как на удовлетворение потребностей общества, так и самой личности в её развитии и саморазвитии.

**ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА** – направление в педагогике второй половины XX в., представляющая собой систему методов и приёмов воспитания и обучения на принципах гуманизма и творческого подхода к развитию личности.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА** – это совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференцированного подхода к учащимся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО** – это активный процесс, направленный на поиск более совершенных форм учебно-воспитательной работы, успешное решение педагогических проблем, улучшение качества обучения и воспитания студентов.

**«ПОГРУЖЕНИЕ» В УЧЕБНУЮ ДИСЦИПЛИНУ** – концентрированное изучение материала: каждый день только одна учебная дисциплина по 4–6 часов в течение 2–3 месяцев и др.

**ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС** – стремление к изучению, познанию объекта.

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ (ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ)** – 1. разработка педагогического проекта; 2. процедура, которая состоит в информационной подготовке некоторых изменений педагогической реальности, в предварительном осмыслении и описании таких изменений в форме конкретных действий участников педагогического процесса.

**ПРИНЦИП ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ ВОСПИТАНИЯ** – предполагает, что воспитание должно основываться на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, воспитывать его сообразно полу и возрасту, а также формировать у него ответственность за развитие самого себя, за состояние и дальнейшую эволюцию ноосферы как сферы разума.

В соответствии с принципом природосообразности воспитания у человека необходимо культивировать определённые этические установки по отношению к природе, к планете и биосфере в целом, а также природоохранное и ресурсосберегающее мышление и поведение.

**ПРИНЦИП КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ ВОСПИТАНИЯ** – это в современной трактовке предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться в соответствии с ценностями и нормами тех или иных национальных культур, специфическими особенностями, присущими традициям тех или иных регионов, непротиворечащих общечеловеческим ценностям.

**ПРОГРАММИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ** – такая организация процесса обучения, при которой учащиеся с помощью особым образом подготовленных дидактических средств (программы) могут самостоятельно приобретать новые знания и умения.

**РАЗВИТИЕ** – это необратимое, направленное закономерное изменение материи и сознания, их универсальное свойство; в результате развития возникает новое качественное состояние объекта, его состав или структуры; обратимость изменений характеризуют процессы функционирования; при отсутствии направленности изменения не могут накапливаться и поэтому процесс лишается характерной для развития, единой, внутренне взаимосвязанной линии (СЭС). «В основе развития лежит инновационный процесс создания и освоения новшеств, то есть



процесс движения к качественно новому состоянию, причём не случайному, объективно необъективному». (Управление развитием школы / под редакцией М.И. Поташкина, с.75).

**РЕФЛЕ́КСИЯ** — понятие, охватывающее широкий круг явлений и концепций, так или иначе относящихся к обращению разума, духа, души, мышления, сознания, человека, коллективов на самое себя.

**САМОСОЗНА́НИЕ** – сознание субъектом самого себя в отличие от иного – других субъектов и мира вообще; это сознание человеком своего взаимодействия с объективным миром и миром субъективным, своих жизненно важных потребностей, мыслей, чувств, мотивов, инстинктов, переживаний, действий.

**СОВМЕСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ** – это образовательный подход, который направлен на превращение аудиторных занятий в академический и социальный процесс обучения

**СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС** – основа социальных действий инвалидов или социальных групп, связанная с объективными условиями их существования.

**СРЕДА ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ** – специально, сообразно с педагогическими целями, создаваемая система условий организации жизнедеятельности студентов, направленная на формирование их отношений к миру, профессиональной деятельности, людям и друг к другу.

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД** в обучении играет важную функциональную роль. Любая технология разрабатывается не просто так, а является отражением конкретного замысла педагогического характера.

**ТРИАДА КОМПЛЕКСНОГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ** – это управление условиями образовательной деятельности; процессом образовательной деятельности; результатами образовательной деятельности.

**УМЕНИЯ** – система умственных и практических умений, направленных на достижение ясно осознанной цели.

**УРОК** – организованная система коллективно-индивидуального взаимодействия педагога и студентов, в результате которого происходит усвоение студентами знаний, умений и навыков, развитие их способностей и совершенствование опыта педагога.

**УЧЕНИЕ** – вид деятельности человека, характеризующийся усвоением социально-исторического опыта в разных его формах: в виде знания, умения и навыков, способов (или приёмов) познания и применения полученных знаний для решения новых (теоретических и практических) задач, формирования норм поведения.

**ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ** – специальная конструкция процесса обучения. Характер этой конструкции обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приёмами, средствами, видами деятельности студентов. Эта конструкция обучения представляет собой внутреннюю организацию содержания, которым в реальной педагогической деятельности выступает процесс взаимодействия, общения педагога с учащимися при работе над определённым учебным материалом. Это содержание является основой развития самого процесса обучения.

**ФЛЕГМАТИК** – человек, который характеризуется обычно сравнительно низким уровнем активности поведения, медлительностью и спокойствием действий, мимики и речи, ровностью, постоянством и глубиной чувств и настроений.

**ЦЕЛОСТНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА** – синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нём.

**ЭКЗАМЕН** – итоговая форма оценки знаний. В учебных заведениях проводятся во время экзаменационных сессий. Экзамены бывают

совершенно разными: институтскими, школьными, экзамен в ГАИ, online-экзамен и т. д., — но все они объединены одинаковыми традициями.

**ЭКОЛОГИЯ** – это 1. Наука, изучающая взаимоотношения человека, животных, растений, микроорганизмов между собой и окружающей средой. Эколог – специалист по экологии. 2. Условия существования животных и растительных организмов в каком-нибудь регионе, какой-нибудь местности.

**ЭТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ** – это совокупность норм и правил поведения педагога, обеспечивающая нравственный характер педагогической деятельности и взаимоотношений, обусловленных педагогической деятельностью.

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ УРОКА** Слово “эффективность” в переводе с латинского – “эффектос” – означает выполнение действий, результат, следствие каких-либо действий. Таким образом, - это его результативность, т. е. что дал учащимся урок, насколько они продвинулись в усвоении учебного материала.

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ В ПЕДАГОГИКЕ** – это совокупность действенных обучающих факторов формирующихся на основе психолого-педагогических условий, таких как: Подчинение педагогического процесса целям, соответствующим потребностям развития общества.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение №1

#### Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)

Методика может применяться для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности. В основу положена концепция внутренней и внешней мотивации.

Напомним, что о внутреннем типе мотивации следует говорить, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплат и т. д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы делятся здесь на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы, несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы.

Инструкция. «Прочитайте нижеперечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для вас по пятибалльной шкале (табл.12)».

Обработка результатов. Подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) в соответствии со следующими ключами.

$$ВМ = (\text{оценка п. 6} + \text{оценка п. 7}) / 2$$

$$ВПМ = (\text{оценка п.1} + \text{оценка п.2} + \text{оценка п.5}) / 3$$

Таблица 12

Шкала мотивов профессиональной деятельности

Мотивы профессиональной деятельности	1	2	3	4	5
	В очень незначительной мере	В достаточно незначительной мере	В небольшой, но и не малой мере	В достаточно большой мере	В очень большой мере
1. Денежный заработок					
2. Стремление к продвижению по работе					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег					
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей					
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

ВОМ=оценка п.3 + оценка п.4

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

Интерпретация результатов. На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний:

$ВМ > ВПМ > ВОМ$  и  $ВМ = ВПМ > ВОМ$ .

Таблица 13. Мотивационные комплексы (пример)

Мотивы профессиональной деятельности (№ п/п) :	ВМ	ВПМ	ВОМ
1	1	2	5
2	2	3	4

Наихудшим мотивационным комплексом является тип

$ВОМ > ВПМ > ВМ$ .

Между этими комплексами заключены промежуточные с точки зрения их эффективности иные мотивационные комплексы.

При интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности.

Например, нельзя два мотивационных комплекса (табл. 13) считать абсолютно одинаковыми.

И первый, и второй мотивационный комплекс относятся к одному и тому же неоптимальному типу

$ВОМ > ВПМ > ВМ$ .

Однако видно, что в первом случае мотивационный комплекс личности значительно негативнее, чем во втором. Во втором случае по сравнению с первым имеет место снижение показателя отрицательной мотивации и повышение показателей внешней положительной и внутренней мотивации.

По данным (Реан А. А., 1990, 1999), удовлетворённость профессией имеет значимую соотнесённость с оптимальностью мотивационного комплекса педагога (положительная значимая связь,  $r = + 0,409$ ). Иначе говоря, удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий уровень внутренней и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной.

Кроме того, нами установлена и отрицательная соотносительная зависимость между оптимальностью мотивационного комплекса и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога (связь значимая,  $r = - 0,585$ ).

Чем оптимальнее мотивационный комплекс, чем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность. И наоборот, чем более деятельность педагога обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть впросак» (которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешней положительной мотивацией), тем выше уровень эмоциональной нестабильности.

#### *Приложение №2*

##### **Изучение самооценки личности**

Самооценка относится к центральным образованиям личности, к её ядру. Самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, она – регулятор поведения и деятельности. Следует, однако, помнить: самооценка не есть нечто данное, изначально присущее личности. Само формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Общество в значительной степени влияет на формирование самооценки личности.

Отношение человека к самому себе – наиболее позднее образование в системе отношений человека к миру. Но несмотря на это (а может быть, именно благодаря этому) в структуре отношений личности самооценке принадлежит особо важное место. Самооценка прямо связана с процессом социальной адаптации и дезадаптации личности.

**Методика изучения самооценки с помощью процедуры ранжирования<sup>93</sup>.**

На бланке (табл.12) перечислены 20 различных качеств личности. В левой колонке («Идеал») испытуемый ранжирует эти качества от 1 до 20 баллов по тому, в какой мере они ему импонируют. Затем в правой колонке («Я») ранжирует эти качества по отношению к себе. Между желаемым и реальным уровнем каждого качества определяется разность (d), которая возводится в квадрат (d<sup>2</sup>). Далее подсчитывается сумма квадратов (Σd<sup>2</sup>) и по формуле:

$$r = 1 - 0,00075 \Sigma d^2$$

и определяется коэффициент корреляции.

Чем ближе коэффициент к 1 (от 0,7 до 1,0), тем выше самооценка, и наоборот. Об адекватной самооценке свидетельствует коэффициент от 0,4 до 0,6.

Если при применении данной методики исследователь пожелает использовать не 20 качеств, а какое-то иное их количество, то формулу подсчёта необходимо изменить. При всяком изменении количества качеств меняться будет коэффициент при Σd<sup>2</sup>, т. е. будет не 0,00075, а какое-то другое число. Полезно в связи с этим знать, что указанная выше формула есть просто частный случай общей формулы вычисления коэффициента ранговой корреляции:

$$r = 1 - 6 \Sigma d^2 / n(n^2 - 1)$$

---

<sup>93</sup> Существует несколько модификаций данной методики (Сосновский Б. А., 1979; Марциук В. Л., Блудев Ю. М., Плахтненко В. А. и др. 1984).



Таблица 14 Бланк методики изучения самооценки с помощью ранжирования.

Идеал	Качества личности	«Я»	Разница	
			d	d <sup>2</sup>
	Уступчивость			
	Смелость			
	Вспыльчивость			
	Настойчивость			
	Нервозность			
	Терпеливость			
	Увлекаемость			
	Пассивность			
	Холодность			
	Энтузиазм			
	Осторожность			
	Капризность			
	Медлительность			
	Нерешительность			
	Энергичность			
	Жизнерадостность			
	Мнительность			
	Упрямство			
	Беспечность			
	Застенчивость			

Здесь  $n$  – число используемых при ранжировании качеств. Именно по этой формуле и необходимо проводить расчёты, если изменено число ранжируемых качеств. Нетрудно убедиться, что когда используется вариант с 20 качествами (т. е.  $n = 20$ ), то коэффициент  $6/n(n^2 - 1)$  становится равным 0,00075, а общая формула превращается в тот упрощенный вариант, который и приведён вначале.

*Приложение №3*

**Тест «Транзактивный анализ общения»**

Транзакция – единица акта общения, в течение которой собеседники находятся в одном из трех состояний «я». В процессе взаимодействия могут в большей или меньшей мере проявляться такие состояния человека: состояние «родителя», «взрослого», «ребёнка». Эти три состояния сопровождают человека всю жизнь. Зрелый человек умело использует разные формы поведения, гибко проявляя себя в том или ином состоянии в зависимости от его целей и жизненных обстоятельств.

Попробуйте оценить, как сочетаются эти три «я» в вашем поведении. Для этого оцените приведённые высказывания в баллах от 0 до 10.

1. Мне порой не хватает выдержки.
2. Если мои желания мешают мне, то я умею их подавлять.
3. Родители, как более взрослые люди, должны устраивать семейную жизнь своих детей.
4. Я иногда преувеличиваю свою роль в каких-либо событиях.
5. Меня провести нелегко.
6. Мне бы понравилось быть воспитателем.
7. Бывает, мне хочется подурочиться, как маленькому.
8. Думаю, что правильно понимаю все происходящие события.
9. Каждый должен выполнять свой долг.
10. Нередко я поступаю не как надо, а как хочется.
11. Принимая решение, я стараюсь продумать его последствия.
12. Младшее поколение должно учиться у старших, как ему следует жить.
13. Я, как и многие люди, бываю обидчив.
14. Мне удается видеть в людях больше, чем они говорят о себе.
15. Дети должны безусловно следовать указаниям родителей.
16. Я – увлекающийся человек.
17. Мой основной критерий оценки человека – объективность.

18. Мои взгляды непоколебимы.
19. Бывает, что я не уступаю в споре лишь потому, что не хочу уступать.
20. Правила оправданны лишь до тех пор, пока они полезны.
21. Люди должны соблюдать все правила независимо от обстоятельств.

Обработка результатов тестирования – само тестирования. Подсчитайте отдельно сумму баллов по строкам:

I (состояние «ребёнок»): 1,4,7,10,13,16,19.

II (состояние «взрослый»): 2,5,8,11,14,17,20.

III (состояние «родитель»): 3,6,9,12,15,18,21.

Если у вас получится формула II, I, III, то это значит, что вы обладаете чувством ответственности, в меру импульсивны и не склонны к назиданиям и поучениям.

Если у вас получилась формула III, I, II, то для вас характерна категоричность в суждениях и действиях, возможно излишнее проявление самоуверенности при взаимодействии с людьми, чаще всего говорите без сомнения то, что думаете или знаете, не заботясь о последствиях ваших слов и действий.

Если на первом месте в формуле состояние I («ребёнок»), то вы можете проявлять склонность к научной работе, хотя и не всегда умеете управлять своими эмоциями.

#### *Приложение №4*

##### **Диагностика и тренинг педагогической проницательности**

С помощью предложенной ниже (Реан А. А., 1990, 1999) методики и описанной процедуры вы можете заняться самостоятельной диагностикой и тренировкой по развитию умений и навыков антипации (предвидения) оценочных суждений студентов.

Анализируя расхождения, обнаруженные между вашими собственными оценочными суждениями (аспекты I и II) и оценочными суждениями студентов (аспект III), вы сделаете много полезных для себя выводов.

Итак, оцените себя (аспект I) по всем восьми октантам (табл.15). Оценка производится по 12-балльной шкале. Интервал 1-4 означает, что качество развито слабо; в интервале 5-8 – средне; в интервале 9-12 – сильно (вторая степень качества, т. е. второе прилагательное).

Теперь попробуйте предсказать по всем восьми октантам мнение студентов о вас (аспект II). Оценка также производится по 12-балльной шкале. В заключение предложите учащимся оценить вас по всем восьми октантам (аспект III). При этом лучше соблюсти анонимность. Также учащиеся не должны быть знакомы с результатами вашей собственной предварительной работы по аспектам I и II.

**Таблица 15. Бланк оценки по 8 октантам**

Октант	Аспект		
	I	II	III
	Я (самооценка )	Учащиеся обо мне (предсказа ния	Учащиеся о педагоге (реальный опрос
1.Лидерство, властность			
2.Уверенность в себе, самоуверенность			
3.Требовательность, непримиримость			
4.Скептицизм, упрямство			
5.Уступчивость, кротость			
6.Доверчивость, послушание			
7.Добросердие, несамостоятельность			
8.Отзывчивость, бескорыстие			

Рассмотрим в качестве примера некоторые возможные варианты результатов исследования.

1. Предположим, что в результате оценки и самооценки по первому октанту (лидерство – властность) вы получите 2 балла по I аспекту и 2 по III аспекту. Что это может означать? Что сами вы не склонны считать себя властным человеком и, скорее всего, полагаете, что лидерского начала вам явно недостаёт, что неплохо бы заняться самосовершенствованием в этом направлении. Однако точка зрения студентов диаметрально противоположна. В их глазах вы очень властный, а временами даже деспотичный человек. И уж если вам надо заниматься совершенствованием собственной личности, то, скорее, в направлении «смягчения» характера, снижения властных тенденций.

Конечно, это только пример того, как надо подходить к анализу данных. В каждом конкретном случае могут быть свои особенности, свои «нюансы». Понятно, что мнение студентов, пусть даже целой группы, не всегда адекватно реальности. И всё же, если вы получили результаты, аналогичные приведенным в примере, над ними стоит серьезно задуматься. Ведь в результате целой серии психологических исследований учеными было установлено: именно авторитарные педагоги считают себя недостаточно властными, слишком мягкими и излишне демократичными.

2. Допустим, что по третьему октанту (требовательность) вы получили 10 баллов по I аспекту (самооценка) и 5 баллов по III аспекту. Таким образом, вы считаете себя очень требовательным педагогом, подчас даже слишком, и, возможно, нередко задумываетесь о педагогической целесообразности столь высокого уровня требовательности. Учащиеся же полагают, что именно такой уровень требовательности с вашей стороны оптимален. Очевидно, при таком соотношении баллов у педагогов нет повода для беспокойства, и вряд ли стоит терзаться мыслями об излишней требовательности с вашей стороны.

Однако заметим, что рассмотренная здесь ситуация – скорее гипотетическая, чем реальная. Многочисленные эмпирические

исследования свидетельствуют, что чаще встречается обратная ситуация: педагог считает себя недостаточно требовательным, в то время как учащиеся уверены в неоправданно высокой требовательности с его стороны. Конечно, и здесь, в каждом конкретном случае, вам придется делать вывод самому. Но при этом желательно помнить, что, будучи снисходительным к себе, человек обычно переносит нереализованный потенциал своей требовательности на окружающих, в особенности – занимающих подчинённое положение.

#### **Приложение №5**

##### **Методика оценки способов реагирования в конфликте (К. Н. Томас)**

Методика определяет типические способы реагирования человека на конфликтные ситуации, выявляет тенденции его взаимоотношений в сложных условиях.

Эта методика позволяет выяснить, насколько человек склонен к соперничеству и сотрудничеству в коллективе сотрудников, в студенческой группе, стремится ли он к компромиссам, избегает конфликтов или, наоборот, старается обострить их. С помощью данной методики можно также оценить степень адаптации каждого члена того или иного коллектива к совместной деятельности.

Применительно к педагогической деятельности с помощью методики можно выявить наиболее предпочитаемые формы социального поведения испытуемого в ситуации конфликта со студентами, родителями, с коллегами или администрацией, а также отношение к совместной деятельности.

По каждому пункту надо выбрать только один, предпочтительный для вас вариант ответа а) или б).

1. а) Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

- б) Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, в чем мы оба согласны.
2. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.  
б) Я пытаюсь уладить его с учетом всех интересов другого человека и моих собственных.
3. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.  
б) Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.
- 4.а) Я стараюсь найти компромиссное решение.  
б) Я стараюсь не задевать чувства другого человека.
5. а) Улаживая конфликтную ситуацию, я все время пытаюсь найти поддержку у других.  
б) Я стараюсь делать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
6. а) Я пытаюсь избежать неприятностей лично для себя.  
б) Я стараюсь добиться своего.
7. а) Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.  
б) Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться более важных целей.
8. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.  
б) Я первым делом стараюсь определить суть спора.
9. а) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникших разногласий.  
б) Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.
10. а) Я твердо стремлюсь добиться своего.  
б) Я пытаюсь найти компромиссное решение.
11. а) Первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоит суть спора.

- б) Я стараюсь успокоить других и главным образом сохранить наши отношения.
12. а) Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.  
б) Я даю окружающим возможность в чем-то остаться при своем, если они также идут навстречу.
13. а) Я предлагаю промежуточную позицию.  
б) Я настаиваю, чтобы все было сделано по-моему.
14. а) Я сообщаю другим свою точку зрения и спрашиваю об их взглядах.  
б) Я пытаюсь доказать другим логику и преимущества моих взглядов.
15. а) Я стараюсь успокоить других и сохранить наши отношения.  
б) Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряжения.
16. а) Я стараюсь не задеть чувств окружающих.  
б) Я обычно пытаюсь убедить окружающих в преимуществах моей позиции.
17. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.  
б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
18. а) Если это сделает окружающих счастливыми, я дам им возможность настоять на своем.  
б) Я дам партнеру возможность остаться при своем мнении, если он идет мне навстречу.
19. а) Первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоит суть спора.  
б) Я стараюсь отложить спорные вопросы, с тем чтобы со временем решить их окончательно.
20. а) Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.  
б) Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.
21. а) Ведя переговоры, стараюсь быть внимательным к партнеру.  
б) Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
22. а) Я пытаюсь найти позицию, которая устраивает и меня, и партнера,



- б) Я отстаиваю свою позицию.
23. а) Как правило, я стараюсь, чтобы все остались довольны.  
б) Иногда предоставляю другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса,
24. а) Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу.  
б) Я стараюсь уговорить другого на компромисс.
25. а) Я пытаюсь убедить другого в своей правоте.  
б) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к аргументам другого.
26. а) Я обычно предлагаю среднюю позицию.  
б) Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.
27. а) Зачастую стремлюсь избежать споров.  
б) Если я знаю, что это доставит большую радость другому человеку или в данной ситуации ему необходимо выглядеть лидером, я дам ему возможность настоять на своем.
28. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.  
б) Улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого
29. а) Я предлагаю среднюю позицию.  
б) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.
30. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.  
б) Я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы совместно могли добиться успеха.

Обработка результатов. По каждому из пяти разделов опросника подсчитайте количество ваших ответов, совпадающих с ключом.

Ключ опросника:

Соперничество: 3а,6б,8а, 9б, 10а, 13б, 14б,16б,17а,22б,25а,28а

Сотрудничество: 2б,5а,8б,11а,14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б,30б.

Компромисс: 2а,4а, 7б,10б,12б,13а,18б,20б,22а,24б,26а,29а

Избежание: . 1а,5б,7а, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 21а, 23б,27а,29б.

Приспособление: 1б,3б,4б,6а,11б,15а,16а,18а,24а, 25б,27б,30а

Полученные количественные оценки по каждому разделу сравниваются между собой для выявления наиболее предпочитаемых форм поведения в конфликтной ситуации.

#### **ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА**

1. Конституция Республики Узбекистан. – Т.: Ўзбекистон, 2011.

2. Национальная программа по подготовке кадров// Гармонично-развитое поколение – основа прогресса Узбекистана. – Т.: Шарк, 1997
3. Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2017 йил 7 февралдаги «Ўзбекистон Республикасининг янада ривожлантириш бўйича Ҳаракатлар Стратегияси тўғрисида»ги ПФ-4947-сон Фармони. – Ўзбекистон Республикаси қонун ҳужжатлари тўплами, 2017 й., 6-сон, 70-модда
4. Узлуксиз маънавий тарбия Концепцияси” – оила ва узлуксиз таълим тизими муассасалари ҳамкорлигига асосланган, ёшларда муайян маънавий фаилатларни узлуксиз, босқичма-босқич, ёшига мос равишда шакллантиришнинг илмий-педагогик назарияси. 2018 йили Республика Маънавий ва маърифат марказида ишлаб чиқилган. 2019 йил декабрь ойида Ўзбекистон Республикаси Вазирлар Маҳкамаси Қарори билан тасдиқланган.
5. [www.lex.uz](http://www.lex.uz) Концепция развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года
6. Ўзбекистон Республикасининг «Таълим тўғрисида»ги қонуни. // Қонунчилик палатаси томонидан 2020 йил 19 майда қабул қилинган Сенат томонидан 2020 йил 7 августда маъқулланган. <https://lex.uz/docs/5013007>
7. Ведомости Олий Мажлис Республика Узбекистан, 1997 г., № 11-12., 295; Собрание законодательства Республики Узбекистан, 2007 г., № 15, ст. 1. <https://nuz.uz/obschestvo> дата обращения 02.06.20
8. [lex.uz qarorlar](http://lex.uz) Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан Об утверждении Положения о магистратуре г. Ташкент, 2 марта 2015 г., № 36
9. Мирзиёев Ш.М. Мы вместе построим свободное демократическое и процветающее государство Узбекистан. Ташкент; Узбекистон. 2016
10. Мирзиёев Ш.М. Критический анализ, жесткая дисциплина и персональная ответственность должны стать повседневной нормой в деятельности каждого руководителя. Ташкент; Узбекистон. 2017

11. Мирзиёев Ш.М. Обеспечение верховенства закона и интересов человека – гарантия развития страны и благополучия народа Ташкент; Узбекистон. 2017
12. Мирзиёев Ш.М. С нашим многонациональным трудолюбивым народом мы вместе построим свободное демократическое и процветающее государство. Ташкент; Узбекистон. 2017
13. Мирзиёев Ш.М. Стратегия действий по пяти приоритетным направлениям развития Узбекистана в 2017-2021 годах 7 февраля 2017г.
14. Мирзиёев Ш.М. Нияти улуг халкнинг иши ҳам улуг, хаёти ёруғ ва келажаги фаровон бўлади. Ташкент; Узбекистон. 2019 3т
15. Каримов И.А. Узбекистан: свой путь обновления и прогресса// Собр. соч. – Т.: Ўзбекистон, 1992. Т.1.
16. Каримов И.А. Гармонично развитое поколение – основа прогресса Узбекистана. Речь Президента на XI сессии Олий Мажлиса Республики Узбекистан 29 августа 1997 года. – Т.: Ўзбекистон, 1997.
17. Каримов И.А. Юксак маънавият – енгилмас куч.–Т.: Маънавият, 2008.- 176 б.
18. Каримов И.А. Конституция Узбекистана – прочный фундамент нашего продвижения на пути демократического развития и формирования гражданского общества. Доклад на Торжественном собрании, посвященном 17-летию Конституции Республики Узбекистан// Народное слово.- 2009.- 6 декабря.
19. Каримов И.А. Модернизация страны и построение сильного гражданского общества – наш главный приоритет. Доклад на совместном заседании Законодательной палаты и Сената Олий Мажлиса Республики Узбекистан// Народное слово.- 2010.- 28 января.
20. Каримов И.А. Концепция дальнейшего углубления демократических реформ и формирования гражданского общества в стране. Доклад на

совместном заседании Законодательной палаты и Сената Олий Мажлиса Республики Узбекистан// Правда Востока.- 2010.- 13 ноября.

21. Каримов И.А. Узбекистан на пороге достижения независимости. – Т.: Ўзбекистон, 2011.

22. Каримов И.А. Выступление на открытии международной конференции «Подготовка образованного и интеллектуально развитого поколения – как важнейшее условие устойчивого развития и модернизации страны»// Народное слово. – 2012.- 18 февраля.

23. Алишер Навои Маҳбуб ул-кулуб Изд: Ёшлар нашриёт уйи. 2018г. 173с. Номер ISBN: 978-9943-5219-3-3

24. Ибн Сино. Рисолаи фил ишқ...– Б. 58-59.

25. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М., 2000

26. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний. – М., 1994.

27. Агаронян А.А., Мадьярова С.А. Тексты лекций по курсу “Теория педагогики”. – Т.: ТГПУ им.Низами, 2003.

28. Адам Фезер и Хизер Фрай. Ключевые аспекты преподавания и обучения в медицине и стоматологии. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing Academic Practice. This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2008.

29. Н.Н. Азизходжаева Педагогические технологии и педагогическое мастерство: Учеб. пособ. для магистратуры всех специальностей Т.: Издательско-полиграфический творческий дом имени Чулпана, 2005. – 200

30. Азаров Ю.П. Педагогика любви и свободы. М., 1994.

31. Аликулов Х.А. Эстетические воззрения мыслителей Средней Азии и Хорасана (XIV-XV вв.). – Т.: Фан, 1992

32. Ангеловски К. Учителя и инновации. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991

33. Аннамуратова С.К. Художественно-эстетическое воспитание школьников Узбекистана. – Т.: Фан, 1991
34. Асадов Ю.М. Индивидуально-психологические особенности учителя как факторы развития профессионализма Автореф. дис. канд. психол. наук. - Ташкент, 2007.-25 с.
35. Беспалько В. П. Дидактический процесс (часть II) [Текст]/ В. П. Беспалько // ШКОЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ. -М.: НИИ школ. технологий при участии ред. " Нар. образование", 2007. -№ 2.
36. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
37. Гадаев А.Г., Гулямова Ш.С. Современные педагогические технологии в организации учебного процесса на клинических кафедрах в медицинских вузах, руководство для преподавателей высших медицинских учебных заведений и студентов медико-педагогического факультета, Ташкент, 2011; 188 с.
38. Дианкина М.С. «Профессионализм преподавателя высшей медицинской школы (психолого-педагогический аспект). Москва, 2000  
Источник: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=272](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=272)
39. Дэвид Гослинг. Поддержка обучения студентов A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing Academic Practice This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2008.  
<https://www.sun.ac.za/english/faculty/arts/Documents/HandbookTeachingLearningHigheEd.pdf>
40. Зорин К.В., Кудрявая Н.В., Молчанов А.С., Смирнова Н.Б., Уюлова Е.М. Врач-педагог в изменяющемся мире. Традиции и новации. -Москва, 2001. -304.
41. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства. Учеб. пособие/ Под ред. И.А.Зязюна. – М.: Просвещение, 1989.

42. Исаева, А.Г. Педагогический конфликт. Технология разрешения педагогического конфликта. [Интернет ресурс] Режим доступа: <http://www.rastut-goda.ru>
43. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. – Мн.: Университетское, 2000.
44. Климов Е.А. Индивидуализация профессионального обучения //«Энциклопедия профессионального образования»/ Под ред. С.Я.Батышева. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование» РАО, 1998. Т.1. С.355-356.
45. Куликов, Л.М. Экономика образования и экономическая политика государства: Учебник/Л.М. Куликов. –М.: ТК Велби, Издательство Проспект, 2010. –432с.
46. Курт С. «Образовательные технологии: обзор» в «Образовательные технологии», 18 ноября 2015 г. Получено с <https://educationaltechnology.net/educational-technology-an-overview/>
47. Коджаспирова Г.М. и др. Педагогический словарь. – М., 2000.
48. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М., 1955
49. Лихачев, Б. Т. Эстетическое воспитание в школе. Вопросы системного подхода. (1980)
50. Лоррейн Стефани (2008г) Планирование преподавания и разработки программы обучения. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing Academic Practice. This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2008.
51. Мадьярова С.А. Требование к личности учителя в условиях высокотехнологического общества. Личностно-ориентированное обучение и воспитание на современном этапе. Сборник научно-методических статей. –Т.: УзНИИПН, 2006. Часть 2. 59
52. А.С. Макаренко. Книга №2. – Львов: ЛГУ, Высшая школа, 1985.

53. Монахов В.М. Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии // Педагогика. 1997. № 6.
54. Мустафаев Ш.Н. Санъат ва тарбия. –Тошкент, 2016. 52-б.
55. Мусурманова О. Ўқитувчиларнинг маънавий маданиятини шакллантириш. – Т.: Фан., 1998.
56. В.Н. Назаров, Е.Д. Мелешко. М., Этика: словарь афоризмов и изречений / Сост В.Н. Назаров, Е.Д. Мелешко. М., 1994.
57. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1993.
58. Очиллов М. Муаллим – калб меъмори. – Т.: Ўқитувчи, 2001.
59. Педагогика. / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2003.
60. Подласый И.П. Педагогика. В 3-х кн. Кн.1. Общие основы педагогики. – М.: ВЛАДОС, 2007
61. Подласый И.П. Педагогика. В 2-х кн. – М.: ВЛАДОС, 2003.
62. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.; СПб., 2004.
63. Раджабов С.Р., Хашимов К.Х. и др. Антология педагогической мысли Узбекистана. / – М.: Педагогика, 1986
64. Рубинштейн С. Л. Мышление и пути его исследования.- [1] / Москва, 2010.- 37 с.
65. Сейтхалилов Э. и др. Педагогический словарь-справочник/ Под общ. ред. Б.Ю.Ходиева. – Т.: Согдиана, 2011
66. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – Народное образование, 1998. – 256 с.
67. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: Поиск Новой Парадигмы Монография Москва, 1998 182с.
68. Скакун В.А. Основы педагогического мастерства. Учеб. пособие. – М.: форум: инфра-м, 2010



69. Скиннер, Б.Ф. 1968. Технология обучения. Нью-Йорк: Корпорация Мередит. С. 61–2, 64–5, 155–8, 167–8.
70. Слостенин В.А. и др. Общая педагогика в 2-х частях. – М., 2003.
71. Слостенин В.А. «Педагогика: инновационная деятельность» 1997
72. Слостенин В.А. и др. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006.
73. Слостенин, В.А. Педагогика: учебник/ В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев. – Академия, 2013. –607 с.
74. Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах Litres, 7 окт. 2019 г. с 99
75. Станиславский К. С. Собраний сочинений: В 9 т. М.: Искусство, 1999. Т. 9
76. Сысоева Е. К., Косулина Л. Г. Тимирязев Климент Аркадьевич // А. Ю. Андреев, Д. А. Цыганков Императорский Московский университет: 1755– 1917: энциклопедический словарь. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010.
77. Сэм Брентон. Электронное обучение – введение. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing Academic Practice. This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2008.
78. Теоретические основы концепции национальной школы Республики Беларусь // Адукацыя і выхаванне. 1992. № 12.
79. Теплов Б.М. Способности и одаренность. // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981.
80. Тугаринов В. П. Предвидение и современность. [3] – М.: Педагогика. 1996.- 117с.
81. Pedagogika (Pedagogika nazariyasi va tarixi); bakalavriat yo'nalishlari uchun darslik/ Prof. M.X.Toxtaxodjayevaning umumiy tahriri ostida. – T.: «O'zbekiston faylasuflari milliy jamiyati» nashriyoti, 2010

82. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скип П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими / Пер. с англ. М., 1993.
83. Фрадкин Ф.А. Педагогическая технология в исторической перспективе // История педагогической технологии. М., 1992.
84. Харламов И.Ф. Педагогика. – М., Гардарики, 2003.
85. Хизер Фрай, Стив Кеттеридж И Стефани Маршалл Понимание обучения студентов A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing Academic Practice. This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2008.
86. Щуркова Н.Е. Педагогические технологии. М., 1992.
87. Энн Мортон. Чтение лекций для больших групп. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing Academic Practice. This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2008.
88. Юсуфбекова, Наталья Рустамовна. Общие основы педагогической инноватики : Опыт разраб. теории инновац. процессов в образовании : (Метод. пособие) / Н. Р. Юсуфбекова; Пед. о-во РСФСР, Центр. совет, АПН СССР, НИИ теории и истории педагогики. - М. : ЦСПО РСФСР, 1991.
89. Аллияров А.Д. Олий таълим муассасалари талабаларида маънавий кадрятларни ривожлантириш. 13.00.01 – педагогика назарияси. Педагогик таълимотлар тарихи. Педагогика фанлари бўйича фалсафа доктори (phd) илмий даражасини олиш учун ёзилган диссертация. Тошкент, 2019. 29-бет.
90. Ахмедова Н.Д. Развитие системы воспитания профессионально-духовных качеств будущих врачей 13.00.01 - Теория педагогики. История педагогического учения. Автореферат диссертации доктора философии (PhD) по педагогическим наукам, Наманган 2020 г. – 28 с.
91. Монахов В.М. Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии // Педагогика. 1997. № 6.

92. Муминова, Н. А. Формирование гармонично развитой личности как цель воспитания в современном демократическом обществе / Н. А. Муминова. – // Молодой ученый. – 2014. – № 9 (68). – С. 502-505. – (дата обращения: 29.06.2020).
93. Турчанинова Ю.И. Как помочь учителю стать учителем? // Директор школы. 1991. № 2.
94. Выпуск 4-2015(499) 755 50 99 <http://mir-nauki.com414PDMN415>
95. Омонов Х., Хо'jayev N., Madyarova S., Eshchonov E. Pedagogik texnologiyalar va pedagogik mahorat. – Т.: IQTISOD-MOLIYA, 2009.
96. Raxmanova V.S. Korrekcion Pedagogika va logopediya. Oquv qollanma. – Т.: IQTISOD-MOLIYA, 2007.
97. Xoliqov A.A. Pedagogik mahorat. – Т.: IQTISOD-MOLIYA, 2011.
98. Becher, T and Trowler, P (2001) *Academic Tribes and Territories*, Buckingham: Society for Research in Higher Education/Open University Press.
99. Breen, R, Lindsay, R, Jenkins, A (2000) 'Phenomenography and the disciplinary basis of motivation to learn', in C Rust (ed.) *Improving Student Learning Through the Disciplines*, Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
100. Bloom, B S (1979) *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
101. Cottrell, S (2001) *Teaching Study Skills and Supporting Learning*, Basingstoke: Palgrave Study Guides.
102. Coffield, F, Moseley, D, Hall, E, Ecclestone, K (2004) *Learning Styles for Post 16 Learners. What Do We Know? A Report to the Learning and Skills Research Centre*, Newcastle: University of Newcastle, School of Education.
103. Elliot Aronson (2000). *Nobody left to hate*. New York: Henry Holt.
104. Heeden, T. 2003. The reverse jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology* 31 (3): 325-332.

105. HEFCE (2005) HEFCE Strategy for E-Learning 2005/12. Bristol: Higher Education Funding Council for England (HEFCE). Available online at <http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce>
106. Keit H. Neue Methode der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung // Die Verantwortung der betrieblichen Weiterbildung. Bielefeld. 1992
107. Nestel, D and Tierney, T (2007) 'Role-play for medical students learning about communication: guidelines for maximising benefits', *BMC Medical Education*, 7:3. Available online at <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/7/3>.
108. Neumann, R (2001) 'Disciplinary differences and university teaching', *Studies in Higher Education*, 26(2): 135–146.
109. Neumann, R, Parry, S, Becher, T (2002) 'Teaching and learning in their disciplinary contexts: a conceptual analysis', *Studies in Higher Education*, 26(2): 406–417.
110. Marton, F and Booth, S (1997) *Learning and Awareness*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
111. McLean, J and Looker, P (2006) *Developing Learning Outcomes*, Learning and Teaching Unit, UNSW.
112. Meyer, Jan H F and Land, R (eds) (2006) *Overcoming Barriers to Student Understanding*, London: Routledge.
113. Ramsden, P (2003, 2nd edn) *Learning to Teach in Higher Education*, London: Routledge Falmer.
114. Spinuzzi, C. (2018). From superhumans to supermediators: Locating the extraordinary in CHAT. In A. Yasnitsky (Ed.), *Questioning Vygotsky's legacy: Scientific psychology or heroic cult* (pp. 137– 166). New York, NY: Routledge.
115. [https://superinf.ru/view\\_article.php?id=369](https://superinf.ru/view_article.php?id=369)

116. E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online. London: Kogan Page. Salmon, G (2002) E-tivities: The Key to Active Online Learning. London: Kogan Page.
117. <https://lex.uz/ru/docs/4545887>
118. Learn Higher (2008) Available online at, <http://www.learnhigher.ac.uk/Learning Development/index.html>.
119. @ Mehrob\_uz. Кўрилган сана - 2019 йил 27 ноябрь.
120. Character Education – ERIC Resources [Electronic resource]. – URL: [www.indiana.edu](http://www.indiana.edu) (последнее обращение: 15.03.2018).

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
---------------	---

### ГЛАВА 1

#### НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

<b>Инновационные образовательные технологии в системе образования.....</b>	<b>5</b>
Образовательные инновации.....	5
Технология обучения.....	11
Функции и критерии педагогической технологии.....	25
Анализ инновационной деятельности педагога.....	37
<b>Технология разработки и контроля выявленных целей.....</b>	<b>41</b>
Цель обучения.....	42
Таксономия учебных целей Б. Блума.....	42
Требования к современному учебному процессу.....	46
Технология разработки цели занятий.....	48
Структурные управления качеством образования.....	50
Диагностика обучения.....	52
Технология контроля образовательного процесса.....	57

### ГЛАВА 2

#### ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

<b>Мастерство эффективного применения проблемных и эвристических технологий обучения.....</b>	<b>63</b>
Понятие о процессе обучения.....	63
Проблемное обучение.....	68
Активные методы и эвристические технологии обучения.....	76
Деловые и ролевые игры.....	78
<b>Интерактивные методы и аналитические организаторы.....</b>	<b>91</b>
Технологический подход к обучению.....	91
Интерактивные методы обучения.....	94
Ситуационные задачи.....	97
Метод малых групп (МГ).....	103
Проектная технология (ПТ).....	107
Интерактивные формы проведения занятия.....	110

<b>Мастерство применения кейс-технологий в системе образования.....</b>	<b>125</b>
Практико-ориентированное обучение.....	125
Кейс технология.....	126
Классификация кейсов.....	131
Деятельность преподавателя при использовании кейс-метода.....	134
Методика использования кейс-технологии в образовательном процессе.....	136

### ГЛАВА 3

#### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

<b>Педагогическое мастерство и её значение в деятельности преподавателя.....</b>	<b>138</b>
История педагогической мысли.....	138
Современный период.....	145
Понятие о педагогическом мастерстве и её особенности.....	154
Профессиограмма преподавателя.....	159
Особенности развития педагогического мастерства преподавателей в Узбекистане на современном этапе.....	161
Вопросы педагогического мастерства в Восточной и Западной педагогике.....	168
<b>Педагогическая деятельность. Роль профессиональной рефлексии в педагогической деятельности.....</b>	<b>176</b>
Понятие о педагогической деятельности.....	176
Критериальные характеристики профессионализма педагога.....	180
Роль профессиональной рефлексии в педагогической деятельности.....	185
Описание отдельных технологий рефлексии в педагогическом процессе.....	191
Профессиональное развитие педагогов.....	195
Мотивация педагогической деятельности и степень её продуктивности.....	203
Индивидуальный стиль педагогической деятельности.....	207
<b>Роль педагогических способностей и качеств личности в деятельности преподавателя.....</b>	<b>213</b>
Педагогическое мастерство и педагогические способности.....	213
Качества личности и профессиональная деятельность.....	222
Профессиональное значение качеств личности педагога.....	227

**ГЛАВА 4**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА**

<b>Роль педагогической техники в профессиональной деятельности педагога.....</b>	<b>234</b>
Обучение как передача социального опыта.....	234
Педагогическая техника.....	235
Техника речи.....	237
Внешний вид педагога.....	251
<b>Вопросы педагогического общения в деятельности преподавателя .....</b>	<b>259</b>
Понятие об общении.....	259
Структура педагогического общения.....	261
Стиль общения педагога.....	263
Педагогический такт.....	264
Управление педагогическим процессом и преодоление педагогических конфликтов.....	270
<b>Глоссарий.....</b>	<b>271</b>
<b>Приложения.....</b>	<b>282</b>
<b>Библиография.....</b>	<b>297</b>



**Н.Д. Ахмедова**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ  
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
МАСТЕРСТВО**

**ДАРСЛИК**



**АДТИ КИТОБ ДУКОНИ**  
Телеграм: @kitoblarkerakmi  
+99890 060 10 58

Андижон -2022