федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Красноярский государственный медицинский
университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого»
Министерства здравоохранения Российской Федерации

УТВЕРЖДАЮ
Проректор по УВР и МП
д.м.н., доцент
И.А. Соловьева
"29" июня 2022

МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

по дисциплине

Педагогика с методикой преподавания

для подготовки обучающихся по программе магистратуры по направлению подготовки 34.04.01 Управление сестринской деятельностью

Красноярск
2022

ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН
ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСЬЮ

Сертификат: 00AD7BA7A1368C5D1E80D591C55D336F7E
Владелец: Протопопов Алексей Владимирович
Действителен: с 15.02.2023 до 10.05.2024

Практическое занятие №1

Тема: Современное состояние высшего образования в России.

Разновидность занятия: комбинированное.

Методы обучения: частично-поисковый, исследовательский.

Значение темы (актуальность изучаемой проблемы): Актуальность данной темы диктуется логикой подготовки магистра как будущего менеджера здравоохранения и преподавателя экономических дисциплин в медицинском вузе. Будущий преподаватель экономических дисциплин должен понимать смысл реформирования системы образования высшей школы на основе Болонского соглашения. Понимать сильные и слабые стороны реформирования вуза. Для этого используется технология позиционной дискуссии, в процессе которой группа делится на сторонников и противников реформирования системы образования. Собственный образовательный опыт и новые знания послужат для них основой для перехода к новой модели медицинского образования. Каждая модель - традиционная и инновационная - обладает своими преимуществами и недостатками, высветить которые как раз и помогает указанная интерактивная технология

Формируемые компетенции: ОПК-9.1, ОПК-9.2, ОПК-9.3.

Место проведения и оснащение практического занятия: Аудитория № 3-17 – комплект раздаточных материалов, комплект учебной мебели, посадочных мест, ноутбук, проектор, экран.

Структура содержания темы (хронокарта практического занятия)

п/п	Этапы практического занятия	Продолжительность (мин.)	Содержание этапа и оснащенность
1	Организация занятия	5.00	Проверка посещаемости и внешнего вида обучающихся
2	Формулировка темы и целей	10.00	Озвучивание преподавателем темы и ее актуальности, целей занятия
3	Контроль исходного уровня знаний и умений	20.00	Тестирование, индивидуальный устный или письменный опрос, фронтальный опрос
4	Раскрытие учебно-целевых вопросов по теме занятия	30.00	Изложение основных положений темы
5	Самостоятельная работа обучающихся (текущий контроль)	180.00	Выполнение практического задания
6	Итоговый контроль знаний (письменно или устно)	20.00	Тесты по теме, ситуационные задачи
7	Задание на дом (на	5.00	Учебно-методические разработки

	следующее занятие)		следующего занятия и методические разработки для внеаудиторной работы по теме
	ВСЕГО	270	

Аннотация (краткое содержание темы):

Российская система образования является одной из самых реформируемых областей общественного бытия в постсоветском периоде, даже на фоне масштабных реформ в самых разнообразных сферах российского общества. При этом оценки реформы высшего образования самые противоречивые – от сдержанных до радикальных, выражаемых формулой: «образование разрушено». Изменения, происходящие в данной сфере, так или иначе касаются каждого россиянина. Состояние перманентного реформирования, в котором находится российский рынок образовательных услуг, в том числе высшего образования, не может не порождать у его потребителей – студентов и их родителей - тревожные психологические ожидания, вызванные институциональной неустойчивостью и неопределенностью перспектив развития этого рынка. Тем не менее, с упорством, достойным лучшего применения, руководители образования продолжают реформы, невзирая на общественное недовольство, в первую очередь, передовой научной общественности.

Начало реформам в российской системе образования было положено в конце 80-г.г. XXв., была разработана концепция образовательной реформы. Первым реальным шагом в этом направлении стало принятие закона от 10 июля 1992г. №3266-1 «Об образовании», разрешившего образовательным учреждениям вести самостоятельную хозяйственную деятельность, развивать платные образовательные услуги, выходящие за рамки общегосударственного стандарта. Это радикальное изменение образовательного законодательства привело *к созданию негосударственных образовательных учреждений*.

В последующие годы формирование нового экономико-правового пространства системы образования в России осуществлялось в соответствии с Концепцией модернизации развития образования на период до 2010года. В настоящее время наиболее актуальными и обсуждаемыми в сфере реформирования образования становятся такие направления, как:

1.Внедрение бюджетирования, ориентированного на результат (БОР),

2. Реформирование системы оплаты труда работников образовательных учреждений,

3. Изменения в налогообложении образовательных учреждений и т.д.

При этом по признанию некоторых экспертов в области экономики образования, отечественные исследователи уделяют внимание, главным образом, сиюминутным текущим проблемам, существующим в сфере образования и обусловленным посткризисным состоянием современной российской экономики. Эта логика вполне понятна и оправданна, но при этом, к сожалению, остается несколько в тени видение перспектив реформирования российского образования, в том числе высшего. Более того, в должной степени не принимается во внимание то, что сущностной характеристикой постиндустриального общества становится рост доли интеллектуального труда, направленного на обеспечение инновационной направленности современных экономик. Формирование шестого технологического уклада предъявляет повышенные (и сравнительно новые для нашей страны) требования к содержанию образовательного процесса; структуре образования, адекватной технологической структуре экономики; качеству подготовки специалистов и др.

Современная концепция развития образования призвана обозначить контуры решения ряда проблем в этой сфере, что позволит ответить на главный вопрос – каким должен быть специалист будущего информационного общества, какими навыками и умениями или компетенциями он должен обладать, чтобы быть в состоянии адекватно отвечать на

вызовы экономики знаний? В частности, переводя данную концептуальную проблему в плоскость практических решений, нужно представлять,
- каким должно быть соотношение между бюджетными и внебюджетными финансовыми потоками в системе образования;
- как, если не устранить, то хотя бы свести к минимуму недостаток бюджетных средств для образовательных учреждений;
- целесообразно ли введение нормативно-подушевого финансирования и т.д.

В связи с этим нельзя не отметить негативное влияние на ход и предполагаемые результаты реформационного процесса в образовании того обстоятельства, что даже профессиональное педагогическое сообщество практически выключено из него, не говоря уже об обществе в целом. Характер и содержание реформ отданы на откуп руководителям образования, которые изобретают зачастую чисто внешние формы. Совершенно справедливо многими экспертами в сфере образования утверждается, что в основу концепции образовательной реформы должен быть положен принцип «образование через всю жизнь», пришедший на смену принципу «образование на всю жизнь». Выгоды инвестирования в образование очевидны:

для личности – это возможность с получением образования повысить свои доходы и социальный статус,

для общества и государства – удовлетворение потребности в образованных членах общества и работниках, адекватных вызовам постиндустриальной эпохи.

Однако при ближайшем рассмотрении конкретного воплощения и получаемых результатов реформирования возникает ощущение, что в этом беспрерывном движении теряется главное, в чем состоит его единственно возможный смысл – условия получения качественного специалиста.

Перевод высшего образования, главным образом, на коммерческую основу приводит:

к всеобщей поступаемости в вузы;

низкой подготовки будущих студентов в общеобразовательной средней школе, венцом регламентации и формализма которой является пресловутое ЕГЭ;

чрезмерным увлечением формальной стороной образовательного процесса;

низкому качеству нашего образования.

Проблемы вхождения России в систему Болонского соглашения

Болонский процесс с самого начала задумывался его инициаторами «как инструмент формирования европейской идентичности, воспитания гражданина Европы». Даже в европейских странах с их большей гибкостью и мобильностью, большей свободой мышления и самовыражения существует проблема обоснования ценности бакалавров в плане их трудоустройства на государственную службу. Думается, у нас, несмотря на тотальное введение двухуровневой подготовки, ментальные особенности нации, историко-культурные традиции будут серьезным препятствием к принятию степени бакалавра не только при приеме на государственную службу, но и на должности, требующие особых умений и навыков. Сейчас очень сложно прогнозировать, в какой степени подписание Россией Болонской декларации в сентябре 2003г. и ее эволюция в этом направлении окажутся оправданы конечными результатами. Во всяком случае, срок, установленный для вхождения России в европейское образовательное пространство, уже завершился в 2010г., а утверждать, что сам процесс близок к завершению, и, главное, что в нашей стране существуют ясность и определенность в отношении направлений трансформации и ее приближения к европейской высшей школе – преждевременно.

Важный опыт реализации Болонского процесса может быть получен в 2018г. с первыми выпусками магистров, но радикальных новаций, по мнению некоторых экспертов, до 2020г. в российской высшей школе ждать не приходится. Практически во всех исследованиях, посвященных рассмотрению зарубежного опыта в той или иной сфере, в том числе образовательной, авторы неустанно повторяют, что мировой опыт следует перенимать не вслепую, а с учетом исторически сложившейся социокультурной среды с

накладываемой на нее печатью национальной культуры, особенностей психологического склада нации, ее традиций, обычаев, предрассудков, интересов различных социальных страт и т.п. «Образование, в том числе и высшее, - неотъемлемая часть национальной культуры, а сама культура – это душа любого народа, основа его самоидентификации». При вхождении в Болонскую систему руководители образования говорили, что речь не идет об унификации российской и европейских систем образования, ведь даже европейские страны по-разному адаптируют свои образовательные системы к требованиям современного этапа общественного развития. Что же получилось на деле?

К примеру, что за нужда была во введении в практику контроля знаний студентов балльно-рейтинговой системы, которая в силу своего формализма не привносит улучшений в эту практику, в конечном счете, запутывая ее еще больше? Эта ситуация напоминает известный факт из истории экономической науки, когда во второй половине XIX в. кардиналисты пытались изобрести единицу измерения полезности, назвав ее «ютил», однако в конце концов отказались от этой затеи, потому что полезность измерялась в конечном счете в привычных денежных единицах. Точно также в рамках балльно-рейтинговой системы оценки знаний преподавателям предлагается все же ориентироваться на привычную пятибалльную систему. Возникает резонный вопрос – тогда зачем? Без этого нас исключили бы из Болонского процесса? Или, например, на Западе широко используется система перевода зачетных единиц (кредитов) (ECTS), и в целом она работает хорошо. Технологически она служит для удобства «перемещения студентов», а в содержательном смысле позволяет перевести национальные образовательные стратегии на единый европейский язык. Но система зачетных единиц не является базовой характеристикой европейской образовательной системы. Однако реформаторы скромно, но настойчиво рекомендуют выражать в рабочих программах дисциплинарные модули в зачетных единицах, хотя тут же предлагают продублировать в привычных же часах. Отсутствие значительного смысла в этих новшествах усиливается ввиду сравнительно небольшого числа российских студентов, обучающихся за границей. Доля иностранных студентов от общего числа студентов вообще в мире сравнительно невелика – около 2% в Европе и порядка 3% в США, причем Россия не входит даже в двадцатку стран, для которых характерно наиболее высокое число студентов, обучающихся за рубежом, приходящееся на 10.000 населения. Но и те немногие, которые уезжают, как правило, стремятся там же и остаться. Реализация национальных грантовых программ изобилует печальными случаями невозвращения на родину посланцев из России, лучшие из которых используют полученные знания и исследовательский опыт в интересах инновационного развития других стран, усугубляя тем самым проблему «утечки умов». Вот и получается, что в большинстве случаев мы заимствуем форму, а ее наполнение страдает ввиду формальных перекосов и отсутствия системного подхода к внедрению концептуальной парадигмы. Обратившись опять-таки к мировому опыту, можно увидеть гораздо большую свободу в выборе средств реализации образовательных стратегий. Так, например, в Финляндии контроль над источниками и содержанием образовательных процессов отсутствует, все внимание сконцентрировано на индивидуальном подходе и разнообразных методиках, разрабатываемых в русле единых и высоких стандартов. Унификация европейской образовательной политики вовсе не означает следование общепринятым правилам, напротив, богатство и ценность развития предполагают наличие разнообразных форм, зачастую не соответствующих прописанным истинам. Только такая свобода самовыражения способна обеспечить как воспроизводство традиционных ценностных ориентаций, так и возникновение новых.

Стремясь войти в единое европейское образовательное пространство, Россия не должна бездумно копировать некие абстрактные стандарты, а должна исходить из конкретных потребностей российского рынка квалифицированного труда, сохраняя лучшие традиции российской высшей школы. В западноевропейских странах Болонский процесс представляет собой инструмент, обслуживающий экономические интересы Евросоюза,

региональные и национальные стратегии. На его политику оказали значительное влияние два важных идеологических момента:
во-первых, был заявлен тезис об утрате университетами монополии на производство знания и формировании «тройной спирали», включающей университеты, государственных и частных партнеров;
во-вторых, концепция о «знаниевом треугольнике» (образование, исследования и инновации), основанном на усилении значимости инноваций и предпринимательства.
Пытаясь синхронизировать процессы развития разных систем высшего образования европейских стран, Т.Л.Ищук выделяет ряд общих черт, характерных для каждого из государств. Среди них мы бы особо выделили те, по которым наблюдаются наиболее существенные различия с российской системой высшего образования и которые в силу этого являются наиболее желательными для реализации. Это, прежде всего,
- высокий уровень материально-технической базы вузов, дающий возможность для самостоятельной работы и проведения научно-технических исследований;
- развитые связи с бизнес-сообществом, результатом которых является не только привлечение дополнительных финансовых ресурсов, но и ориентация научно-образовательного процесса на нужды производства;
- сильная языковая подготовка.
Как показывает анализ образовательных систем в мире, финансирование высших школ осуществляется главным образом из средств бюджетов. Плата за обучение предусматривается, как правило, только для иностранных студентов и для студентов частных вузов. В Финляндии, образовательная система которой экспертами ОЭСР признана одной из лучших в мире (наряду с Канадой и Японией), отсутствует плата за обучение в государственных вузах и для иностранных студентов. В качестве характерной черты системы высшего образования в Европе можно отметить большую плату за обучение в странах Восточной Европы, нежели чем Западной, не говоря уже о Северной, что объясняется вполне понятными причинами, которые кратко можно обозначить как зависимость от траектории прошлого развития (path dependence).
Болонский процесс предполагает неразделимость учебного и научного процессов, поскольку неразделимы высшее образование и научные исследования: каждая из этих двух ипостасей вузовской деятельности одновременно является друг для друга и основанием, и стимулом для дальнейшего развития. Так, обучение в классических университетах предполагает необходимость проведения научно-теоретических исследований. В связи с этим актуализируется проблема российского высшего образования, связанная с изоляцией отечественной науки от мировых научных достижений, обусловленной наличием «железного занавеса» на протяжении достаточно долгого с точки зрения современных темпов развития периода времени, невключенностью в мировой интеллектуальный процесс, а также незнанием английского языка как единого языка науки. С этой точки зрения сама мысль о том, что возможно существование регионального исследовательского пространства, обслуживаемого региональным же образовательным пространством, особенно в эпоху современных электронных информационных технологий, разумеется, была бы утопичной. Очевидно, мы должны исходить из идеи интернационализации интеллектуального и образовательных процессов, выражающейся в неизбежности (и необходимости) объединения исследовательского пространства и взаимопроникновения разнообразных образовательных технологий различных стран, заимствования элементов образовательных стратегий, что, впрочем, не отменяет возможности существования их специфики в той или иной стране.
Среди современных вызовов, связанных с процессами глобализации и информационным взрывом, следует отметить усиливающуюся конкуренцию со стороны азиатских государств в сфере науки и образования, коммерциализации научных знаний, их экспансию на международном рынке образовательных услуг. В первую очередь, речь идет об эффективных и стремительно развивающихся образовательных системах Индии, Китая

и Южной Кореи, характеризующихся высоким качеством обучения и одновременно сравнительно невысокими затратами на содержание образования. При этом основные конкуренты России по БРИК (Бразилия, Индия, Китай) высокими темпами наращивают расходы на науку. По оценке ОЭСР, Китай, занимающий сейчас третье место по затратам на НИОКР, уже в следующем десятилетии вытеснит со второго места Японию и догонит США. Увеличивает расходы и Индия, которая сейчас находится на четвертом месте в мире по НИОКР в информационных технологиях и средствах связи.

Российские власти финансируют научную деятельность существенно меньше. Так, если внутренние затраты на исследования и разработки в большинстве стран «большой семерки» составляют 2–3% ВВП, то в России - немногим более 1% ВВП. Более того, расходы во многих странах имеют тенденцию к увеличению (за исключением Канады и Франции), тогда как в России они сокращаются: ассигнования на науку гражданского назначения снизятся с 0,5% ВВП в 2011 году до 0,36% ВВП в 2013 году (зато расходы на национальную оборону увеличиваются с 2,9% ВВП в 2011 году до 3,8% ВВП в 2014 году!). Существенное значение для развития западных образовательных систем имеет частная благотворительность как источник финансовых ресурсов, в России он пока (?) играет весьма скромную роль. Так, возникшие в США эндаумент-фонды (фонды целевого капитала) финансируют около трети расходов вузов. Целевые капиталы американских университетов сформированы, главным образом, не в результате получения единовременных крупных пожертвований, а за счет небольших сумм пожертвований (средний размер – 1000 долл) от большого числа жертвователей. В качестве таковых выступают студенты и выпускники, для которых участие в финансовой поддержке своего университета считается престижным занятием – информация о пожертвованиях публикуется университетами в печати. Исследователи отмечают, что в российских вузах фандрайзинг (механизм привлечения жертвователей и сбора пожертвований) эффективно не налажен. Не переоценивая роли эндаументов в финансировании высшего образования (тем более в России!), следует все же отметить необходимость формирования целевого капитала и использования его как эффективного метода обеспечения финансовыми ресурсами, в частности, в сфере высшего образования, где он, по признанию экспертов, стартовал достаточно успешно. На это направлен Закон №275-ФЗ «О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций» от 30 декабря 2006г., смысл которого состоит в предоставлении возможности высшим учебным заведениям развиваться по опыту американских университетов. Очевидно, использование в России эндаументов в системе профессионального образования предполагает предоставление определенных налоговых льгот жертвователям.

Что касается кредитования обучения в отечественных образовательных учреждениях со стороны коммерческих банков, то следует признать, что несмотря на значительное предложение образовательных кредитов, оно пока не является эффективным источником финансирования сферы образования. Основными причинами недостаточного спроса на образовательные кредиты выступают следующие:

1. высокие процентные ставки на подобные кредиты;
2. получение высшего образования молодыми людьми является приоритетной ценностью для их родителей, ради которой они готовы ущемить себя в других сферах жизнедеятельности семьи.

Можно с уверенностью утверждать, что до тех пор, пока не будут снижены процентные ставки на образовательные кредиты (к примеру, с использованием механизма государственно-частного партнерства), вряд ли стоит ожидать, что эти кредиты получат более широкое распространение и их всерьез можно будет рассматривать как один из источников финансовых ресурсов.

Серьезной проблемой, существенно осложняющей жизнедеятельность вузов, является забвение их приоритетной социальной функции и фактически приравнивание налогообложения сферы образования к налогообложению производственной сферы. Для

страны, пытающейся развиваться по инновационному пути, такое положение не является приемлемым. С введением в действие второй части Налогового кодекса РФ система образования лишилась практически всех льгот. Кроме того, в 2005г. в Федеральный закон «Об образовании» была внесена поправка, которая лишила государственные образовательные учреждения возможности открывать внебюджетный счет в коммерческих банках. Но под силу это главным образом крупным вузам, имеющим имя и кадры. Но зачем возводить этот призыв «Зарабатывайте!» в ранг аттестационного требования? В итоге это приводит к тому, что требование в конечном счете адресуется преподавателю.

Управление вузом.

По нашему убеждению, структура управления вузом, как государственным, так и частным, должна быть кардинальным образом изменена. В соответствии с давними традициями российской высшей школы и вузовской демократии окончательное слово при решении принципиальных для жизнедеятельности вуза вопросов должно принадлежать ученому совету, избираемому всем профессорско-преподавательским коллективом и формирующему адекватную вызовам времени миссию вуза. Ректор, обладающий достаточно широкими оперативно-управленческими полномочиями, должен обеспечить прозрачность принятия решений по принципиальным вопросам, в первую очередь, связанным с кадровой политикой и финансовой деятельностью вуза. Оценка компетентности персонала государственного вуза (за исключением топ-менеджеров) осуществляется по формальным критериям и определяется занимаемой преподавателем должностью, не предоставляя в конечном счете всесторонней картины имеющегося профессионализма (или его отсутствия). В частном вузе объективная оценка компетентности профессорско-преподавательского персонала существенным образом искажается ввиду значительной доли субъективизма при определении вознаграждения за труд. В связи с этим в последнее время под флагом достижения объективности в оценке преподавательского труда (а фактически в стремлении подвести «объективную» базу под возможное снижение заработной платы) разрабатываются сложные методики все поверить математикой. Поскольку речь идет о труде творческом, интеллектуальном, его в отличие от труда физического очень сложно подвергнуть подсчету и формализации. Как, скажите, измерить ценность для вуза яркого преподавателя, лекции которого студенты слушают взахлеб, что называется, с открытым ртом? В то же время он может быть не столь ярок в других ипостасях многогранного преподавательского труда. Это только в пословице «талантливый человек талантлив во всем», а в жизни все может быть по-другому. Рейтинговая система предполагает, что преподаватель должен быть «и швец, и жнец, и на дуде игрец»! Между тем для вузов в целом характерна низкая успеваемость студентов, которая самими вузами чаще всего объясняется низким потенциалом потребителей услуг, неудовлетворительной предшествующей подготовкой (среднее образование). Однако, не следует недооценивать значимость управления компетентностью персонала с учетом общепризнанных международных стандартов менеджмента качества, при условии, что подготовка или переподготовка не должна вестись за счет средств самих преподавателей. Динамичные темпы развития, которым стремятся следовать некоторые частные вузы, вынуждает их в спешном порядке «остепенять» кадры – как правило, молодых преподавателей, выпускников этих же вузов. В итоге мы получаем скороспелых кандидатов наук, не имеющих достаточного опыта вузовской работы, навыков проведения серьезных научных исследований, элементарного социального и коммуникативного опыта. Складывается парадоксальная ситуация: кандидатов много, а ученых нет.

Оценка текущей компетентности в государственных вузах осуществляется нечасто (раз в пять лет), позволяя преподавателю чувствовать себя сравнительно спокойно за свое рабочее место на протяжении этих пяти лет. Напротив, некоторые частные вузы из каких-то им одним ведомых соображений устраивают ежегодные конкурсы на занимаемую

должность, лишая тем самым преподавателя всякой уверенности в завтрашнем дне, возможности спокойно и с отдачей трудиться, а, главное, формируя у него заниженную самооценку, ощущение «подвешенности» и крайней зависимости от руководства, чувство оскорбленности от необходимости постоянно доказывать свой профессионализм. По нашему убеждению, следует законодательно ввести в практику работы частных вузов, находящихся в едином российском правовом пространстве, принятые в государственной высшей школе правила проведения конкурсов на занятие той или иной преподавательской должности. Таким образом, существующая в сфере высшего образования России непростая ситуация имеет шансы на конструктивное разрешение и дальнейшее позитивное развитие только при соблюдении главного условия – во главу угла должны быть поставлены не интересы чиновников, а, собственно, молодых людей, приобретающих профессию. И преподавателей, которые по-прежнему остаются ключевыми фигурами в образовательном процессе, и от самочувствия которых этот самый процесс во многом зависит.

О Болонском процессе в Росссии

Основная цель Болонского процесса - создать единую общеевропейскую конкурентоспособную (прежде всего, с американской) систему образования, а также расширить возможности трудоустройства специалистов. Предполагается сформировать модель европейского высшего образования с учетом специфики и традиций национальных образовательных систем. История этого вопроса такова: В мае 1998 г. министры образования Франции, Германии, Италии и Великобритании подписали "Совместную декларацию о гармонизации систем европейского высшего образования" (Совместная декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования. Париж, Сорбонна, 25 мая 1998 года), а в июне 1999 г. в Болонье (Италия) была подписана декларация, названная впоследствии Болонской (Совместное заявление Европейских министров образования. Болонья) . Она , как и подписанное в 2001 Пражское коммюнике (Коммюнике встречи Европейских министров, отвечающих за высшее образование. Прага.) , Берлинское коммюнике 2003года (Коммюнике Европейской конференции министров высшего образования. Берлин), Бергенское коммюнике 2005 г.(Коммюнике Европейской конференции министров, ответственных за высшее образование. Берген.) предусматривает создание к 2010 г. последовательного и согласованного общеевропейского пространства высшего образования.

На конференции министров высшего образования европейских стран, проходившей в сентябре 2003 г. в Берлине, было принято решение о присоединении России к Болонской декларации, и с этого года Россия вошла в Болонский процесс официально. Цели, поставленные данными документами, в перспективе до 2010 года:

• Введение системы точно определенных и сопоставимых степеней, в том числе через введение выдачи диплома, с целью облегчения трудоустройства выпускников и увеличения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования;

• Введение системы двухэтапного высшего образования: базового и последипломного. Доступ ко второму этапу требует успешного завершения первого этапа, продолжительностью не менее трех лет. Степень, получаемая после первого этапа обучения, признается на европейском рынке труда как достаточный уровень квалификации;

• Принятие системы кредитов – аналогичной системе ECTS – как средства, обеспечивающего широкую мобильность студентов. Кредиты могут действовать на любом уровне системы образования, включая непрерывное образование, при условии их признания всеми принимающими учебными заведениями; • Стимулирование мобильности и создание условий для свободного перемещения – для студентов и преподавателей;

• Развитие европейского сотрудничества в области контроля качества;

- выход на международную систему аккредитации (российские вузы проходят эту процедуру внутри страны уже более 10 лет. Это особенно важно в связи с тем, что в Европе открываются порядка 100 новых медицинских вузов в год, в большинстве из которых нет ни достаточных материальных ресурсов, ни клинических баз. Всего в мире работают около 1600 медицинских вузов и факультетов, 40% из которых не проходят никакой аттестации. Не менее острой остается проблема дальнейшего роста числа негосударственных образовательных учреждений (так называемых коммерческих вузов). Аккредитацию должны проходить не только вузы, но и программы, по которым проводится обучение. В большинстве российских медицинских вузов сохранился единый образовательный стандарт, обязательный для всех высших учебных заведений. В рамках этого стандарта Учебно-методическое объединение по медицинскому и фармацевтическому образованию вузов России разрешает научно-педагогическим коллективам варьировать учебные планы в пределах 15-20% с учетом региональных особенностей, что соответствует европейской системе.
  Подписав Болонскую декларацию, Россия приняла на себя вполне определенные обязательства по реформированию высшей школы. Предстоящие изменения не должны понизить уровень отечественного высшего образования, в том числе медицинского. Сохраняя исторические традиции системы высшего медицинского образования и используя богатейший опыт подготовки медицинских кадров, Россия должна войти в систему образовательного пространства в соответствии с общеевропейскими требованиями и добиться признания отечественных дипломов в европейских странах. Дискуссия в Европе По поводу реализации основных положений Болонской декларации в Европейских медицинских вузах развернулась дискуссия Так, старший советник ВФМО (Всемирной федерации медицинского образования) Лайф Кристенсен (Копенгагенский университет), считает, что почти отсутствует какая-либо критика в отношении самого процесса, поставленных им задач и конкретных мероприятий по их реализации. Кроме того, Болонский процесс в значительной мере развивается сверху вниз. Но основная проблема в том, что некоторые положения Болонской декларации неприемлемы для медицинского образования, которое имеет свою специфику. Основным камнем преткновения является введение двухступенчатого обучения. Первый цикл обучения продолжительностью не менее 3 лет заканчивается получением первой академической степени (бакалавр) и дает право доступа ко второму циклу, результатом которого может быть степень магистра (после 1-2 лет обучения). Однако трудно представить себе врача с трехгодичным образованием. Вряд ли такой "специалист" будет востребован практическим здравоохранением и найдет работу. Как считает президент ВФМО Ханс Карле, проблема двухступенчатой базовой подготовки врачей существует и в России и в европейских странах. В Финляндии, Швеции, Дании, Польше уже принято решение не вводить двухступенчатую систему в медицинском образовании, Германия отложила решение этого вопроса до 2009 г. Против двухступенчатой системы обучения врачей выступают Всемирная медицинская ассоциация, Всемирная федерация медицинского образования, Постоянный комитет европейских врачей, международные и европейские ассоциации студентов-медиков. Как сказал генеральный секретарь Всемирной медицинской ассоциации Отмар Клойбер, двухступенчатая система в медицине не работает, и врачи-недоучки не должны допускаться к лечению больных. ВФМО, Международная ассоциация медицинского образования и Ассоциация по медицинскому образованию в Европе приняли политическое заявление по Болонскому процессу, где выражено согласие с основными положениями Болонской декларации и поддержано включение медицинского образования в Болонский процесс. Но в то же время, как говорится в заявлении, в ходе реализации Болонской декларации следует учитывать специфику учебных планов и программ, а также сложившуюся нынешнюю ситуацию в медицинских школах Европы. Предлагается не вменять в обязанности медицинским вузам вводить двухступенчатую структуру обучения, по-прежнему отдавая предпочтение

продолжительной по времени интегрированной одноуровневой подготовке. Все решения в области реформирования образования должны опираться на четкие доказательства их необходимости при постоянном диалоге с медицинскими вузами. В этом заявлении было также отмечено, что Болонская декларация - это не международная конвенция, подлежащая ратификации национальными парламентами, а значит, ее положения не являются юридически обязательными. Поэтому каждая страна, реформируя свое образование, имеет полное право учитывать специфику как своей национальной системы образования, так и медицинского образования в целом. Дискуссия в России. Участники Совещания ректоров медицинских и фармацевтических вузов России (2005 г) подчеркнули следующий факт: сегодня в медицинских вузах европейских стран обучение ведется по четырем базовым специальностям -лечебное дело, фармация, стоматология, высшее сестринское образование. В России медицинских специальностей девять, и в их числе встречаются далеко не "докторские" - например, кибернетика, биофизика, биохимия, экономика. Кроме того, в России - более 100 медицинских специализаций, в Европе - от 17 до 54. Но при вхождении в Болонский процесс необходимо, чтобы медиков в наших вузах готовили в соответствии с международными стандартами. Как это сделать, учитывая специфику российского медицинского образования? Российские ректоры вместе с европейским медицинским сообщество считают , что не следует в рамках Болонского процесса вменять в обязанность медицинским вузам переходить на двухуровневую систему, в России по-прежнему отдается предпочтение интегрированной одноуровневой структуре с последующей интернатурой и докторантурой. Одна из острых проблем для медиков - последипломное образование. Здесь Россия никак не вписывается в международные стандарты: в нашей стране действует годичная интернатура и двухгодичная ординатура, а в Европе полноценным врачом можно стать только за 3-6 лет обучения после того, как закончилась подготовка по вузовской программе. Одобрение ректоров получила новая система оценки знаний студентов, которая работает в европейских странах. За каждый сданный экзамен предлагается начислять баллы-кредиты, по количеству которых и будет оцениваться квалификация доктора. С такой "копилкой" кредитов любой российский студент сможет учиться в медицинских вузах Европы, причем в течение всей жизни, постепенно увеличивая свой багаж знаний, а значит, и повышая квалификацию.

Примерная тематика НИРС по теме

1.Личность преподавателя с позиции гуманистической педагогики.

2. Направление «Управление сестринской деятельностью» в структуре современного медицинского образования.

3.Гуманистическая направленность профессиональной деятельности менеджера здравоохранения.

Основная литература

1.Психология и педагогика :: учебник / П. И. Пидкасистый, Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов [и др.] ; ред. П. И. Пидкасистый. - 3-е изд., перераб. и доп. - Москва : Юрайт, 2021. - 724 с. - Текст : электронный.

Дополнительная литература

2.Психология и педагогика : учебник / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. - 4-е изд., перераб. и доп. - Москва : Юрайт, 2019. - 509 с. - Текст : электронный.

Электронные ресурсы

1.Вдовюк В.И., Фильков С.М. Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах. М.: МГИМО(У) МИД России, 2004. – 67 с. (http://mgimo.ru/files2/y03_2013/2451/osnovy-pedagogiki-vyshey-shkoly_2007.pdf)

2.Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г. Педагогика высшей школы. Новосибирск: САФБД, 2008. ? 260 с. (http://window.edu.ru/resource/341/63341/files/sibstrin_soc04.pdf)
3.Пионова Р.С. Педагогика высшей школы. Мн.: Университетское, 2002. - 256 с. (http://www.klex.ru/ajn)

Практическое занятие №2

Тема: Теоретико-методологические основы современного образования. Основы педагогического исследования.

Разновидность занятия: комбинированное.

Методы обучения: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный.

Значение темы (актуальность изучаемой проблемы): Для начинающих исследователей очень важно не только знать основные положения научной работы, но и иметь представление о роли методологии и методике проведения научного изыскания. Каждая научная работа - от творческого замысла до оформления научного труда осуществляется всегда индивидуально. Но все же существуют общие методологические подходы, методы и технологии, которым посвящается данное занятие.

Формируемые компетенции: ОПК-9.1, ОПК-9.2, ОПК-9.3.

Место проведения и оснащение практического занятия: Аудитория № 3-17 – комплект раздаточных материалов, комплект учебной мебели, посадочных мест, ноутбук, проектор, экран.

Структура содержания темы (хронокарта практического занятия)

п/п	Этапы практического занятия	Продолжительность (мин.)	Содержание этапа и оснащенность
1	Организация занятия	5.00	Проверка посещаемости и внешнего вида обучающихся
2	Формулировка темы и целей	10.00	Озвучивание преподавателем темы и ее актуальности, целей занятия
3	Контроль исходного уровня знаний и умений	20.00	Тестирование, индивидуальный устный или письменный опрос, фронтальный опрос
4	Раскрытие учебно-целевых вопросов по теме занятия	30.00	Изложение основных положений темы
5	Самостоятельная работа обучающихся (текущий контроль)	180.00	Выполнение практического задания
6	Итоговый контроль знаний (письменно или устно)	20.00	Тесты по теме, ситуационные задачи

7	Задание на дом (на следующее занятие)	5.00	Учебно-методические разработки следующего занятия и методические разработки для внеаудиторной работы по теме
	ВСЕГО	270	

Аннотация (краткое содержание темы):

В.И. Загвязинский, Р. Атаханов предлагают следующее определение понятия методология педагогики – это **учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, способах объяснения (создания концепции) и практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания**.

По сути дела, методология педагогики отражает логику открытия, научно-педагогического знания, то есть последовательность исследовательских шагов, которые должны привести к получению нового научно-педагогического знания. В.И.Загвязинский, Р.Атаханов выделяют **три этапа** конструирования логики исследования:

- постановочный,
- собственно-исследовательский,
- оформительско-внедренческий.

Постановочный этап – это этап от выбора темы до определения задач и гипотезы исследования, осуществляется по общей для всех этапов исследований логической схеме (проблема – тема – объект – предмет – научные факты – идея, замысел исследования – гипотеза - задачи).

Собственно-исследовательский этап представляет собой этап, логическая схема выполнения которого дана лишь общем, неоднозначном виде (отбор методов – проверка гипотезы – конструирование предварительных выводов – их апробирование и уточнение – построение заключительного вывода). - *Оформительско-внедренческий* – это заключительный этап, предполагающий апробацию (обсуждение выводов, их представление общественности), оформление работы (отчеты, доклады, книги. Диссертации, рекомендации, проекты) и внедрение результатов в практику.

Необходимо отметить, что логика каждого исследования специфична, своеобразна. Поэтому в каждом исследовании необходимо найти один из оптимальных вариантов последовательности поисковых шагов, исходя из характера проблемы, предмета и задач исследования и других факторов, а также определить логику и характер изложения.

В исследовании выделяются *методологическая и процедурная* части. Методологическая часть (методологический аппарат) включает в себя определение проблемы, темы, объекта, предмета исследования, уточнение терминологии, формулировку цели, задач, гипотез; процедурная — составление плана исследования, описание методов и техники сбора данных, описание экспериментальной работы.

Методологический аппарат педагогического исследования

Рассмотрим на примерах студенческих выпускных квалификационных работ правила, которых необходимо придерживаться при составлении методологического аппарата исследования. Исследовательская работа начинается с выбора объектной области исследования. В образовательной системе в качестве таких сфер выступают интеллектуальное воспитание, познавательная деятельность школьников, педагогической общение и др. Выбор объектной области определяется такими факторами, как ее значимость, новизна, наличие нерешенных проблем. В условиях модернизации отечественной системы образования, поиска путей совершенствования организации образовательного процесса актуальных направлений для выполнения педагогических исследований достаточно много, например, разработка инновационных технологий обучения и воспитания, выстраивание социального партнерства в образовательном пространстве и т.п.

Актуальность исследования отражает степень его важности в данный момент и в конкретной ситуации для решения стоящей перед исследователем проблемы, вопроса или задачи. Запускным механизмов выполнения исследовательской работы является **проблема**. Проблема часто отождествляется с вопросом, представляющим для исследователя интерес. Проблема – это область неизвестного. Ставя проблему, нужно ответить на вопрос: «Что нужно изучить из того, что ранее не было изучено?». Научная проблема — это противоречивая ситуация, требующая разрешения. Она не выдвигается произвольно, а является результатом изучения практики и научной литературы, выявления противоречий. Проблема исследования может быть сформулирована в результате анализа научной литературы. Если удается определить, какие теоретические положения и практические рекомендации уже наработаны в интересующей области знания и смежных науках, то удастся определить и проблему исследования. Обычно проблема раскрывает лишь часть темы, существенные и недостаточно изученные вопросы. Источником проблемы обычно являются затруднения, возникающие в практике. Сформулировать проблему – значит показать умение отделить главное от второстепенного, выяснить то, что уже известно, и что еще пока не известно в науке о предмете исследования.

Заключенное в проблеме противоречие отражает тема, ее формулировка одновременно уточняет проблему. Вытекающие из проблем темы должны быть более конкретизированными. Формулируя тему, автор размышляет над тем, как назвать научную работу. Выбор темы осуществляется исходя из интереса исследователя к проблеме, возможности получения конкретных практических данных, а также наличия специальной научной литературы. Тема во многом определяет содержание дальнейшей работы. Она должна представлять собой лаконичное и четкое ограничение аспектов исследуемой области. Другими словами, **тема - это содержание работы, заключенное в одной фразе**. Формулировка темы не должна быть слишком широкой. Точно сформулированная тема очерчивает рамки исследования, конкретизирует основной замысел.

Исследователю необходимо обосновать актуальность решения выбранной проблемы, темы исследовательской работы. Под **актуальностью исследования работы** понимается новизна и значимость поставленных в ней вопросов, «почему данную проблему нужно в настоящее время изучать?», «какой интерес для педагогической науки и практики представляет выбранная тема исследования?». Исследователю необходимо обосновать своевременность решения выбранной проблемы, доказать, что именно данная проблема должна быть исследована в настоящий момент, что именно она самая насущная, показать, как другие исследователи (ученые и практики) работают над этой проблемой, раскрыть суть проблемной ситуации. Освещение актуальности не должно быть многословным, но достаточно убедительным.

Следующим шагом является **определение объекта, предмета исследования.**

Объект исследования в педагогике - это некий процесс или явление, на которые обращено внимание исследователя. В данной интерпретации объект исследования близок по своей сути объектной области исследования. Поэтому объект определяют нередко как область поиска, то, на что направлено исследование. Определяя объект исследования необходимо ответить на вопрос «что исследуется? Какой процесс или явление?». Объект педагогического исследования очевидно находится в рамках целенаправленного учебно-воспитательного процесса.

Предмет исследования — это определенный аспект изучения объекта. Необходимо отметить, что именно предмет определяет тему исследования. Как правило, объект и предмет исследования соотносятся между собой как целое и часть, общее и частное. При таком определении связи между ними предмет — это то, что находится в границах объекта. Предмет исследования – это отдельный аспект объекта, точка зрения, с которой рассматривается объект. В виде вопроса его можно сформулировать следующим образом:

«как рассматривается объект, какие отношения, свойства, функции объекта раскрывает данное исследование?». Предмет – это то, что находится в границах объекта.

Целенаправленность - важнейшая характеристика деятельности человека. Поэтому уже в начале исследования очень важно по возможности конкретно представить себе общий результат поиска, его цель, т.е. осуществить целеполагание. В целеполагании присутствуют и расчет, и анализ, и фантазия, и интуиция исследователя. Таким образом, ц**ель педагогического исследования** — это результат предвидения, основанного на сопоставлении педагогического идеала и потенциальных резервов преобразования процессов и явлений действительности. Цель — это то, что мы хотим получить при проведении исследования, некоторый образ будущего. Точно и понятно сформулированная тема исследования облегчает определение цели работы. Ставя перед собой цель, исследователь решает, какой результат он намерен получить, каким этот результат будет? Цель – это и конечный результат, и одновременно основное направление научного поиска. Цель формулируется кратко, в самом обобщенном виде, но должна точно выражать, что намеревается сделать исследователь.

Задачи исследования — это те действия, которые необходимо выполнить для достижения поставленной в работе цели, решения проблемы или для проверки сформулированной гипотезы исследования. Среди значительного количества задач В.И. Загвязинский, Р. Атаханов предлагают различать три группы задач педагогического исследования:

- историко-диагностическую, связанную с изучением истории и современного состояния проблемы, определени¬ем или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования;
- теоретико-моделирующую, которая раскрывает структуру, сущность изучаемого, факторы и способы его преобразования;
- практически-преобразовательную, направленную на разработку и использование методов, приемов, средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования и на разработку практических рекомендаций.Другие, более частные задачи относят чаще всего в качестве подзадач к основным. Последовательность решения задач исследования определяет его структуру, т.е. каждая задача должна найти свое решение в одном из параграфов работы. В процессе разработки системы задач необходимо определить, какие из них требуют преимущественно изучения литературы, какие — модернизации, обобщения или комбинирования имеющихся подходов и, наконец, какие из них являются проблемными и их нужно решать именно в дан¬ном исследовании. Определив объект и предмет исследования, его цель, необходимо сформулировать идею, замысел, гипотезу. Идея — это мысль о преобразовании. Рождение идеи — индивидуальный процесс, в основе которого лежат опыт, логическая проработка, интуиция, мысленные «пробы» и эксперименты. Прежде всего, следует обратиться к исходному факту, фиксирующему существующую, но не удо¬летворяющую нас ситуацию. По мере накопления фактов, не укладывающихся в рамки существующих объяснений, возникает потребность в новой теории, которая зарождается в виде ключевой идеи и замысла ее осуществления. Замысел — это идея, вооруженная средствами ее осуществления. Теперь остается мысленно реализовать замысел, проделать путь восхождения к цели. Такое мысленное предвосхищение и приводит к гипотезе-предположению. *Гипотеза исследования* - утверждение, предположение, истинность которого не очевидна и требует проверки и доказательства. Гипотеза выступает формой предвосхищения результата исследования. Чтобы выдвинуть гипотезу, нужно достаточно много знать об исследуемом объекте. К научной гипотезе предъявляются два основных требо¬вания: она не должна содержать понятий, которые не уточнены; она должна быть проверяема при помощи имеющихся методик. Различают рабочую гипотезу и научную. Рабочая гипотеза — это временное предположение для систематизации имеющегося фактического материала, а научная гипотеза создается, когда накоплен значительный фактический материал и появляется

возможность выдвинуть «проект» решения, которое может быть развито в научную теорию и воплощено в методики и технологии. То, что содержится в гипотезе, должно быть доказано всем содержанием работы и отражено в выводах и заключении. Выдвижение идеи, претворение ее в замысле, а затем развертывание в гипотезу и представляет собой самый сложный, творческий элемент исследования, его творческое ядро. В основе любой научной работы лежат концептуальные, исходные положения, на основе которых изучается объект, т.е. методологическая основа. Методологическое значение имеют концепции, теории, крупные работы ученых-теоретиков, методологов отечественной педагогики, которые берутся в качестве основы исследования. Далее важно определить, какими методами будет пользоваться исследователь в своей работе. **Методы исследования** - способы познания объективной реальности, способ достижения поставленной цели. С помощью определенных методов исследователь получает необходимую информацию об изучаемом предмете. Выбор методов исследования определяется характером выполняемой работы. Например, к теоретическим методам относятся анализ и обобщение психолого-педагогической литературы. К эмпирическим методам:

- - обсервационные (наблюдение, самооценка),
- диагностические (тесты, анкеты, анализ результатов деятельности школьников);
- экспериментальные (констатирующий, формирующий эксперименты);
- методы обработки данных: метод математической статистики. Результаты исследования и способы их описания.

Результатом исследовательской деятельности, как было сказано выше, является научное знание, то есть *знание описательное* (описывается исследуемое явление или процесс), *объяснительное* (объясняются закономерные связи, свойства исследуемого явления или процесса), *доказательное* (доказывается истинность, достоверность полученных результатов). После завершения работы, при осмыслении и оценке ее результатов, исследователю предстоит ответить на вопрос:

в чем состоит значение его результатов для науки и практики.

То есть основными характеристика полученных в ходе исследования результатов, то есть научных знаний, является их теоретическая и практическая значимость. ***Значение исследования*** – это не столько значение для самого исследователя, который провел работу, сколько значение полученных им результатов для педагогической науки и практики. *Теоретическая значимость* отражает возможные перспективы использования полученных результатов для дальнейшей работы, для решения других проблем. *Практическая значимость* заключается в том, какие конкретные результаты, полученные в ходе работы, можно использовать в педагогической практике. Описывая практическую значимость исследования, необходимо обозначить раздел практической педагогической деятельности, в котором полезно применить результат исследования для исправления конкретного недостатка. В.В. Краевский, Е.В.Бережнова обращают внимание на тот факт, что к двум характеристикам исследования — его значения для науки и для практики — приходится обращаться, по меньшей мере, дважды - в начале и в конце пути. На первой стадии исследования в общем виде определяется значение для науки и практики его предполагаемых результатов, и делается это не специально, не отдельно, а в связи с разграничением практической задачи и научной проблемы при определении темы и цели работы. На этой стадии выделять подобные предварительные представления в явном виде как отдельные характеристики и отводить для них специальные рубрики нелогично. Делать это нужно на заключительной стадии, когда уже получены новые результаты и нужно подумать о том, как ими распорядиться. Здесь определение должно быть явным, содержательным и конкретным. Необходимо показать, для какого участка науки и практики имеет значение полученный результат, и в каком отношении новые знания совершенствуют этот участок.

Примерная тематика НИРС по теме

1.Педагогические исследования в структуре управленческой деятельности.

2.Структура и методы педагогического исследования.

3. Способы представления результатов исследовательской деятельности.

менеджера здравоохранения.

Основная литература

1.Психология и педагогика :: учебник / П. И. Пидкасистый, Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов [и др.] ; ред. П. И. Пидкасистый. - 3-е изд., перераб. и доп. - Москва : Юрайт, 2021. - 724 с. - Текст : электронный.

Дополнительная литература

2.Психология и педагогика : учебник / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. - 4-е изд., перераб. и доп. - Москва : Юрайт, 2019. - 509 с. - Текст : электронный.

Электронные ресурсы

1.Вдовюк В.И., Фильков С.М. Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах. М.: МГИМО(У) МИД России, 2004. – 67 с. (http://mgimo.ru/files2/y03_2013/2451/osnovy-pedagogiki-vyshey-shkoly_2007.pdf)

2.Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г. Педагогика высшей школы. Новосибирск: САФБД, 2008. ? 260 с. (http://window.edu.ru/resource/341/63341/files/sibstrin_soc04.pdf)

3.Пионова Р.С. Педагогика высшей школы. Мн.: Университетское, 2002. - 256 с. (http://www.klex.ru/ajn)

Практическое занятие №3

Тема: Содержание образования. Ценности и цели образования и обучения.

Разновидность занятия: комбинированное.

Методы обучения: репродуктивный.

Значение темы (актуальность изучаемой проблемы): Разработка целей различной степени обобщенности и реализация этих целей в образовательной практике - важная задача педагогики. Цели обучения определяют успешность процесса обучения. В педагогической образовательной системе существует иерархия целей: цели образования в обществе, обусловленные социально-экономическим состоянием общества, его духовной культурой, жизненными ценностями членов общества; цели образования, реализуемые на различных этапах системы непрерывного образования; цели образования, реализуемые в учебном процессе конкретного образовательного учреждения; цели образования, реализуемые через учебный предмет и деятельность учителя. С другой стороны, разные цели образования предполагают и существование разного содержания образования и разных систем обучения. Вообще, образование относительно стабильно только в своих материальных объектах; учебных зданиях, пособиях, средствах обучения и т.д. В остальном же образование есть явление духовное, неуловимое, неосязаемое на ощупь. Его суть в движении, активном деятельном общении, взаимодействии, обмене, противодействии, обсуждении. Это движение образования, связано с развитием общества, порождает и новые цели и новые ценности образования. Пониманию единства и различий между данными педагогическими категориями посвящается занятие.

Формируемые компетенции: ПК-3.4, ОПК-8.1, ОПК-8.2

Место проведения и оснащение практического занятия: Аудитория № 3-17 – комплект раздаточных материалов, комплект учебной мебели, посадочных мест, ноутбук, проектор, экран.

Структура содержания темы (хронокарта практического занятия)

п/п	Этапы практического занятия	Продолжительность (мин.)	Содержание этапа и оснащенность
1	Организация занятия	5.00	Проверка посещаемости и внешнего вида обучающихся
2	Формулировка темы и целей	10.00	Озвучивание преподавателем темы и ее актуальности, целей занятия
3	Контроль исходного уровня знаний и умений	30.00	Тестирование, индивидуальный устный или письменный опрос, фронтальный опрос
4	Раскрытие учебно-целевых вопросов по теме занятия	70.00	Изложение основных положений темы
5	Самостоятельная работа обучающихся (текущий контроль)	210.00	Выполнение практического задания
6	Итоговый контроль знаний (письменно или устно)	30.00	Тесты по теме, ситуационные задачи
7	Задание на дом (на следующее занятие)	5.00	Учебно-методические разработки следующего занятия и методические разработки для внеаудиторной работы по теме
	ВСЕГО	270	

Аннотация (краткое содержание темы):

Цели и содержание образования в высшей школе.

Теории формального и материального образования.

Испокон века противостоят друг другу, пересекаются и взаимодействуют два подхода в определении содержания образования. Один известен со времен классической древности: важно не то, чему учишься, а каким становишься. Любое содержание рассматривается как материал для оттачивания мышления. Причем, чем абстрактнее учебный материал, тем больше он «интеллектуализирует» человека. В классической гимназии считалось, что древние («мертвые») языки великолепно тренируют логику, память, волю... Это так называемое **формальное (классическое) образование.**

Существует и другой подход — **материальное (практико-ориентированное) образование**. Для его сторонников важно само знание, а не побочный продукт обучения. Материальное образование основывается на практической необходимости и отдает предпочтение естественнонаучным знаниям, ремеслу, умению зарабатывать на жизнь и понимать жизнь, состоящую из «грубых материй».

И. Сталин вернул в нашу школу формальное образование.

Школа США, вобрав в себя европейские традиции, развивалась по пути материального образования. Детей учили не основам наук, а умению активно действовать в жизни. В

американских школах и сегодня метод проектов — один из самых распространенных. Для американцев жить — значит кооперироваться, дать возможность каждому найти свое место в жизни. А теория привлекается постольку, поскольку она необходима для практических дел.

Разумеется, и у одной, и у другой педагогической культуры есть плюсы и минусы. Взять лучшее из формального и материального образования, сделать его доступным широким массам смогло третье направление, получившее название «открытое образование». Оно возникло в 60-х годах нашего века в Англии, Австралии и Латинской Америке. Конечно, в каждой стране были разные социально-экономические условия. Открытое образование было придумано для людей не юных, совершающих уже не первую попытку найти себя. Поэтому и возникла потребность соединения формального и материального образования. «Формальная» сторона открытого образования — это главным образом философия науки. Это не философия в привычном нам смысле. Для открытого образования важны принципы, исходные позиции, суть того, что человек делает. И конечно, огромное значение придается постижению технологии. Не знание того, как работает токарный станок, а умение на нем работать. Тактика открытого образования во всех странах была практически одинаковой. Она исходила из сиюминутных жизненных потребностей людей. Скажем, кому-то надо открыть в неблагоустроенном районе хлебную лавку или аптеку. Возникает необходимость в знаниях и умениях из области юриспруденции, экономики, психологии, социологии... Для открытого образования нет границ и расстояний. С помощью средств коммуникации стало возможным дистантное общение учителя и ученика. В Бразилии, например, усилиями священника Паулу Фрейри образование по радио приобрело беспрецедентно эффективный характер. Сегодня возможностей больше — телевизионные конференции, компьютерная связь, газеты... У открытого образования есть два преимущества, обеспечивающие ему далекую перспективу. Во-первых, оно индивидуально. Во-вторых, оно экзистенциально. Оно нужно для разрешения живых человеческих проблем.

Понятие содержания образования.

Факторы, влияющие на разработку содержания образования в высшей школе. Чему учить, или что такое содержание образования?

Содержание общего образования определяется особой, общей культурой. Ядро ее - культура умственного, духовного, практико-ориентированного труда. Общее образование включает в себя и естественнонаучный компонент. Поэтому содержание образования включает в себя гуманитарную составляющую и естественнонаучную. Это эмоционально окрашенное осознание своих глубинных, сущностных мотивов, интенций, интересов, страстей, надежд. Это также знание о многообразии противоречий между людьми и абсолютной необходимости и возможности их преодоления, мирного разрешения. Понимание человеком самого себя - системообразующий компонент содержания образования. Только при этом условии личность способна понять других, признать правоту каждого и принять эту правоту не как враждебное себе, а как подлежащую уравновешению, гармонизации, переговорно-компромиссному урегулированию. Понять себя - значит понять равнозначность фундаментальных страстей, которых никому не дано обойти, - движущих сил поведения и мыслей, обслуживающих желания. Основное содержание образования есть знание о переживаемом бытии личности. Кроме того, в серии возрастных характеристик учащиеся получают "научное зеркало" собственных тревог и забот, знакомятся с методами самообразования, самовоспитания. Философское образование, как пропедевтическое, так и обобщающее, необходимо для синтеза отдельных учебных курсов. Тогда системность знаний адекватно отразит системность мира. Логика - тесно увязанный с философией пласт культуры - обязательна для развития критичности мышления, культуры мысли. Как противоядие от манипуляции сознанием людей. Она необходима для распознавания софизмов, вызванных к жизни самолюбием, личными интересами, страстями, преступными замыслами. Для распознавания лести,

мести, некомпетентности, запугивания, корысти и т.п. Идеи и язык этики и эстетики также составляют важные компоненты воспитания. Человек, не понимающий философии права, основ договора как сущности политики, способен отказаться от своего человеческого достоинства, от прав человека, даже от его обязанностей. Рядом с философской стоит историческая культура, которая охватывает историю людей и идей, естествознания и техники, искусств и ремесел, судеб и верований, гражданского общества и политики, метода и форм общественного сознания. Молодежи предстоит усвоить цели истории, цели жизни, цели своей деятельности. Этому служит эволюция культуры и науки. В основании образования находится история человеческого ума и история глупости. Обе истории необходимы для профилактики злоупотребления умом, профилактики скороспелости, зазнайства. Для предотвращения трагического, опаснейшего заблуждения, будто мыслить легко, будто истина лежит на поверхности. Иначе молодежь не научится отличать ума от глупости. Новым поколениям необходимо знать способы самоуничтожения человечества, распознавать невежество, жадность, недальновидность. История человеческой глупости во множестве ее проявлений: самохвальства, головотяпства, шапкозакидательства, жестокости, бессовестности, изуверства и тому подобного учит на уже совершенных ошибках. История заблуждений и трагедий разума полезна, чтобы предотвращать повторение ошибок и совершение новых и новых.

Другим важнейшим компонентом общего образования является филологическая культура с ее лингвистической и литературоведческой составляющими. Здесь и владение основными знаковыми системами, естественными языками, и представление об информационно-коммуникативных и символических структурах и связях, и знание принципов риторики и, конечно же, мировой художественной культуры.

Важна тесная связь родной культуры с мировой. Иностранные языки и страноведческие дисциплины суть связующие звенья, позволяющие реализовать межкультурный подход в обучении.

Неотъемлемая часть общего образования - математическая культура.

В конце XIX — начале XX в. получила распространение педоцентристская теория образования, основателями которой были западные ученые Д. Дьюи, В. Килпатрик и др. Сторонники этой теории рассматривали образование через призму интересов и способностей ребенка. Отечественный дидакт В. С. Леднев считает, что глобальной целью образования является всестороннее гармоническое развитие личности. Образование представляет собой прогрессивную линию движения человека от рождения до смерти, т. е. изменение его параметров, свойств и качеств во времени. Целью современного образования является развитие качеств личности, необходимых ей и обществу для включения в социально значимую деятельность.

В концепции структуры и содержания высшего образования главная цель сформулирована следующим образом: формирование разносторонне развитой личности, способной реализовать творческий потенциал в динамических социально-экономических условиях как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества (продолжение традиций, развитие науки, культуры, техники, укрепление исторической преемственности поколений и т. д.). В национальной доктрине образования в Российской Федерации стратегические цели образования были тесно связаны с проблемами развития российского общества, а именно:

— преодоление социально-экономического и духовного кризиса, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности;

— восстановление статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, науки, высоких технологий и экономики;

— создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России.

Система образования призвана обеспечить:

• историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры;
• воспитание патриотов России, граждан правового, демократического социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью;
• разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности;
• формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитие культуры межэтнических отношений;
• систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий;
• непрерывность образования в течение всей жизни человека;
• многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования;
• преемственность уровней и ступеней образования;
• развитие дистанционного обучения, создание программ, реализующих информационные технологии в образовании;
• академическую мобильность обучающихся;
• развитие отечественных традиций в работе с одаренными детьми и молодежью, участие педагогических работников в научной деятельности;
• подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий;
• экологическое воспитание, формирующее бережное отношение населения к природе.

Образование и обучение

Обеспечению решения задач образования призвана служить система обучения. Вместе с тем существует проблема соотношения между самими понятиями «образование» и «обучение». С точки зрения системного подхода образование, по мнению М. И. Махмутова, является метасистемой по отношению к системе обучения. В соответствии с этим содержание образования является более широким понятием по сравнению с содержанием обучения. Отсюда следует, что цели и содержание образования и обучения не совпадают. Так, если, например, цель образования — всестороннее и гармоническое развитие человека и подготовка молодого поколения к активной общественной жизни, то цель обучения уже конкретнее: усвоение учащимися общеобразовательных знаний, формирование способов деятельности, научного мировоззрения.

Рассмотрим, как решает проблему соотношения целей образования и обучения известный польский дидакт В. Оконь. Исключительное значение общего образования, по мнению ученого, определяется тем, что оно должно способствовать установлению социальных связей между людьми, общественными классами и народами, быть основным фактором, открывающим путь в мир человеческой культуры. Автор выделяет два гармонично связанных между собой аспекта общего образования:

• предметный (объективный), который связан с познанием объективного мира и приобретением навыков, необходимых для его преобразования,
• метапредметный, личностный (субъективный), связанный с познанием самого себя, формированием мотиваций, интересов, приобретением навыков, способствующих самоформированию. В соответствии с названными аспектами рассматриваются и цели обучения.

Обучение, рассматриваемое с предметной (объективной) стороны, имеет следующие три основные цели:

1) овладение учащимися основами научных знаний о природе, обществе, технике и искусстве (формирование мировоззрения, умений и навыков, обеспечивающих

возможность самостоятельного использования этих знаний; способов научного мышления и методов исследований в рамках отдельных предметов);

2) общая подготовка учащихся к практической деятельности, которая позволяет человеку познавать и преобразовывать природу, общество и культуру и осуществляется, прежде всего, через познавательную деятельность;

3) формирование у учащихся научных убеждений и основанного на них целостного восприятия мира.

В этом смысле нам представляется интересной характеристика эвристического образования, предлагаемая А. В. Хуторским. Содержание эвристического образования включает в себя две части:

• инвариантную, внешне задаваемую и усваиваемую учениками,

• вариативную, создаваемую каждым учеником в ходе обучения. А. В. Хуторской выделяет следующие компоненты содержания эвристического образования:

1. Образовательная среда, обеспечивающая условия для создания каждым учеником собственного содержания образования.
2. Образовательный продукт, который формируется каждым учеником в ходе изучения фундаментального образовательного объекта.
3. Базовое культурно-историческое образование.
4. Деятельностное образование, имеющее два источника: 1) рефлексивно выявленные и зафиксированные учеником способы его собственной образовательной деятельности; 2) общенаучные и частнопредметные способы деятельности, установленные образовательными стандартами в качестве обязательных для усвоения.
5. Предметное образование — базовое содержание учебных дисциплин, сконцентрированное вокруг фундаментальных образовательных объектов и обеспечивающее базовый уровень знаний, зафиксированный государственными образовательными стандартами.
6. Метапредметное рефлексивно проявленное и обобщенное эвристическое образование.

Следует отметить, что при одном и том же содержании обучения люди получают разный уровень образования. Поэтому, как считает А. А. Вербицкий, если содержанием обучения являются продукты социального опыта, представленные в знаковой форме учебной информации, всего того, что предъявляется обучающемуся для восприятия и усвоения, то содержанием образования выступает тот уровень развития личности, предметной и социальной компетентности человека, который формируется в процессе выполнения учебно-познавательной деятельности и может быть зафиксирован как ее результат на данный момент времени.

Наряду с принципами отбора содержания образования Ю. К. Бабанский разработал систему критериев, необходимых для осуществления данных процедур отбора:

1. Целостное отражение в содержании образования задач формирования всесторонне развитой личности.

2. Высокая научная и практическая значимость содержания, включаемого в основы наук.

3. Соответствие сложности содержания реальным учебным возможностям школьников данного возраста.

4. Соответствие объема содержания времени, отводимому на изучение данного предмета.

5. Учет международного опыта построения содержания среднего образования.

6. Соответствие содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы.

Государственный образовательный стандарт высшего образования, его структура. Виды ФГОСов. Их отличия друг от друга.

Требования к содержанию образования в высшей школе в контексте компетентностного подхода В современной высшей школе отбор содержания образования определяется ФГОСами. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) — совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным

органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования. К образовательным стандартам, принятым до 2009 года, применялось название «Государственные образовательные стандарты». До 2000 года, до принятия государственных стандартов по каждой ступени общего образования и специальности (направления подготовки) профессионального образования, в рамках общего государственного образовательного стандарта применялись государственные требования к минимуму содержания уровню подготовки выпускника по каждой ступени образования и специальности. ФГОС ВО обязательны к применению всеми имеющими государственную аккредитацию вузами Российской Федерации.

В соответствии с Федеральным законом от 10.11.2009 № 259-ФЗ «О Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова и Санкт-Петербургском государственном университете» и Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет, образовательные организации высшего образования, в отношении которых установлена категория «федеральный университет» или «национальный исследовательский университет», а также федеральные государственные образовательные организации высшего образования, перечень которых утверждается указом Президента Российской Федерации, вправе разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по всем уровням высшего образования.

Требования к условиям реализации и результатам освоения образовательных программ высшего образования, включенные в такие образовательные стандарты, не могут быть ниже соответствующих требований федеральных государственных образовательных стандартов. Федеральные государственные образовательные стандарты обеспечивают:

• единство образовательного пространства Российской Федерации;

• преемственность основных образовательных программ дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

• духовно-нравственное развитие и воспитание Федеральными государственными образовательными стандартами устанавливаются сроки получения общего образования и профессионального образования с учетом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий обучающихся. Стандарт является основой для:

• разработки примерных основных образовательных программ;

• разработки программ учебных предметов, курсов, учебной литературы, контрольно-измерительных материалов;

• организации образовательного процесса в образовательных учреждениях, реализующих основную образовательную программу в соответствии со стандартом, независимо от их организационно-правовых форм и подчиненности;

• разработки нормативов финансового обеспечения образовательной деятельности образовательных учреждений, реализующих основную образовательную программу, формирования государственного (муниципального) задания для образовательного учреждения;

• осуществления контроля и надзора за соблюдением законодательства Российской Федерации в области образования;

• проведения государственной (итоговой) и промежуточной аттестации обучающихся;

• построения системы внутреннего мониторинга качества образования в образовательном учреждении;

• организации деятельности работы методических служб;

• аттестации педагогических работников и административно-управленческого персонала государственных и муниципальных образовательных учреждений;

• организации подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Структура ФГОС.

Каждый стандарт согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ включает 3 вида требований:

• требования к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объёму, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса; • требования к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

• требования к результатам освоения основных образовательных програм.

Виды Стандартов высшего профессионального образования:

1. стандарты первого поколения (утверждались с 2000 года и именовались государственными образовательными стандартами);
2. стандарты второго поколения (утверждались с 2005 года и именовались государственными образовательными стандартами), ориентированные на получение студентами знаний, умений и навыков;
3. стандарты третьего поколения (утверждаются с 2009 года), согласно которым высшее образование должно вырабатывать у студентов общекультурные и профессиональные компетенции.

Основные дидактические модели обучения.

В медицине неизбежно присутствует естественно – научный взгляд на человека, который собирает и объясняет факты, строит закономерности, сводит многообразие к общему, проверяет гипотезы в эксперименте. Выявленные ею закономерности и принципы становятся фундаментом для дальнейших исследований и практики. В мышлении врача формируются и закрепляются логические шаги, требующие отсечения всего индивидуального, уникального, несводимого к известному общему. Без этих умений клиническое мышление врача невозможно. В медицине присутствует также и иной взгляд на человека - гуманистический. Для него характерно распознавание уникального, понимание единичного индивидуального в человеке. В середине XIX века ученые М. Шелер, В. Франкл, К. Яспер – создали феноменологический метод – особый способ получения знаний, который опирается на интуицию человека, включает его субъективность. Этот метод прошел проверку во многих науках - от физики до психологии, и сегодня стал признанным методом познания, обладающим своими требованиями и ограничениями. Одним из главных в феноменологическом методе является тренировка рефлексии. Исследователь должен хорошо знать самого себя, потребности и слабости для того, чтобы вовремя освободить свой ум от влияний. Феноменологическому взгляду подвластны не только глубины человеческой психики, но и тончайшие дифференциации физических процессов. Чем точнее различать нюансы симптоматических проявлений, тем лучшим диагностом можно стать. Лучшие врачи - это те, кто не только умеет пользоваться рационально - логическими методами, но и осознанно или спонтанно развивает свое феноменологическое мышление.

Обращаясь к педагогам, К. Роджерс, один из основоположников философии личностно ориентированного обучения, и его последователь Дж. Фрейберг, выделяли основополагающие особенности **личностно ориентированного подхода**:

1 Такое обучение имеет дело с целостной личностью, со всеми ее когнитивными способностями и чувствами. Оно объединяет логическое и интуитивное познание, интеллект и чувство.

2 Оно изменяет поведение, установки и даже личность того, кто учится но также и того кто учит. Студент становится равноправным участником: в процессе обучения происходит согласование двух носителей знания (ученика и педагога) как равноправных соучастников

познания. При этом неизбежен взаимообмен, когда ученики учат учителя в не меньшей степени, чем учитель учит учеников.

3 Позиция педагога радикально меняется: он перестает быть носителем абсолютного знания и занимает скромную, но адекватную роль помощника учащегося, предлагающего поддержку в саморазвитии, самопознании и самообучении. Хороший педагог может стать «зеркалом», в котором студент увидит себя самого со всеми своими возможностями. Указанные особенности делают личностно ориентированное обучение обращенным к студентам. Оно возлагает на них большую ответственность, чем традиционное. Студенты думают самостоятельно, а педагог перестает восприниматься ими как носитель и передатчик информации, и занимает особую позицию ведущего.

Таким образом, изменение позиции обеспечивается осознанием студентов своих потребностей в образовании и видением и пониманием целей и желаний, а также способностью находить средства для их достижения. Совместная деятельность-это форма учебного диалога, в котором оба участника, и преподаватель, и студент, могут быть услышаны и поняты друг другом. Совместная деятельность может быть организованна специально, но диалог, основанный на подлинном взаимопонимании, специально организовать не возможно. Он возникает в рамках традиционной лекции или семинара, если его участники действительно хотят услышать друг друга. Цели совместной деятельности:

1.Усвоение нового содержания. Студент, исследуя новое, делает это насущной частью своего опыта.

2.Овладение учебными действиями. Целью является выделение и пошаговое усвоение учебно-познавательных, планирующих, исполнительских, контрольно-коррекционных и оценочных действий, а так же осмысление логики их усвоения.

3.Развитие диалогических способностей личности. К ним относятся: осознанная толерантность-принятие человека таким, каков он есть; эмпатическое понимание; нахождение и реализация способов быть самим собой, умение сопротивляться постороннему давлению и провокациям.

4.Формирование способностей к внутренней оценке и к самоконтролю. Способность к внутренней оценке включает: установление критериев, согласно которым человек оценивает свою работу. В развитии способности к самооценке особая роль принадлежит обратной связи между преподавателем и студентом, их умению формулировать собственное мнение о процессе обучения, о том, что значит для них данный курс в позитивном и негативном плане.

Наиболее значимыми компонентами самостоятельной учебной работы студентов являются:

-уяснение поставленной учебной задачи и ее принятие;

-планирование предстоящей работы;

-поиск необходимой учебной и научной информации, методической литературы;

-освоение методов научно-исследовательской работы, что становится залогом самообразования и будущего карьерного роста;

-выработка решений, продиктованных не только ситуативной необходимостью, но и требованиями творческого подхода к предстоящей деятельности; -осмысление образовательных достижений, обоснование и защита принятых решений.

Существуют общие правила самоорганизации, знания которых могут помочь студентам эффективно построить свою самостоятельную работу:

1. Умейте распоряжаться своим временем: -составляйте индивидуальный план работы; -делайте перечень заданий на каждый день; -поддерживайте свою мотивацию к учебе.
2. Заведите круг общения, соответствующий вашим новым учебным интересам:
3. Находите наиболее оптимальные формы взаимодействия со спарринг - партнером или работы в группе взаимопомощи: -обсуждение лекций; -объяснение друг другу ключевых положений изученного материала; -проверка знаний друг друга.

4. Используйте общепринятые организационные способы и средства, содействующие учебному процессу: -объяснение материала товарищу; -написание плана прочитанного текста (раздела); -работа с книгой - вопросами и заданиями учебника. Работа с учебным текстом В настоящее время получили самое широкое распространение разнообразные источники информации. Книга имеет для обучения и для студента, первостепенное значение. Умение работать с печатным текстом, знание и понимание различных способов оформления научной мысли всегда помогут и в успешном учении, и в дальнейшей профессиональной жизни.

Примерная тематика НИРС по теме

1.Педагогическая составляющая в деятельности руководителя хосписа.
2. Профессионально-деонтологический компонент преподавательской деятельности врача.
3. Педагогическая деятельность в работе руководителя организационно-методического отдела.

Основная литература

1.Психология и педагогика :: учебник / П. И. Пидкасистый, Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов [и др.] ; ред. П. И. Пидкасистый. - 3-е изд., перераб. и доп. - Москва : Юрайт, 2021. - 724 с. - Текст : электронный.

Дополнительная литература

2.Психология и педагогика : учебник / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. - 4-е изд., перераб. и доп. - Москва : Юрайт, 2019. - 509 с. - Текст : электронный.

Электронные ресурсы

1.Вдовюк В.И., Фильков С.М. Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах. М.: МГИМО(У) МИД России, 2004. – 67 с. (http://mgimo.ru/files2/y03_2013/2451/osnovy-pedagogiki-vyshey-shkoly_2007.pdf)
2.Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г. Педагогика высшей школы. Новосибирск: САФБД, 2008. ? 260 с. (http://window.edu.ru/resource/341/63341/files/sibstrin_soc04.pdf)
3.Пионова Р.С. Педагогика высшей школы. Мн.: Университетское, 2002. - 256 с. (http://www.klex.ru/ajn)

Практическое занятие №4

Тема: Обучение в структуре целостного педагогического процесса.

Разновидность занятия: комбинированное.

Методы обучения: репродуктивный, частично-поисковый.

Значение темы (актуальность изучаемой проблемы): Данная тема играет большую роль в профессиональном становлении личности преподавателя высшей школы. Ее содержание направлено на то, чтобы раскрыть основные теории обучения, обозначить факторы, влияющие на разработку содержания обучения в высшей школе, показать формулировку целей обучения . В данной теме студенты изучают требования к процессу обучения в высшей школе в контексте компетентностного подхода.

Формируемые компетенции: ПК-3.4, ОПК-8.1, ОПК-8.2, ОПК-9.3.

Место проведения и оснащение практического занятия: Аудитория № 3-17 – комплект раздаточных материалов, комплект учебной мебели, посадочных мест, ноутбук, проектор, экран.

Структура содержания темы (хронокарта практического занятия)

п/п	Этапы практического занятия	Продолжительность (мин.)	Содержание этапа и оснащенность
1	Организация занятия	5.00	Проверка посещаемости и внешнего вида обучающихся
2	Формулировка темы и целей	10.00	Озвучивание преподавателем темы и ее актуальности, целей занятия
3	Контроль исходного уровня знаний и умений	20.00	Тестирование, индивидуальный устный или письменный опрос, фронтальный опрос
4	Раскрытие учебно-целевых вопросов по теме занятия	30.00	Изложение основных положений темы
5	Самостоятельная работа обучающихся (текущий контроль)	180.00	Выполнение практического задания
6	Итоговый контроль знаний (письменно или устно)	20.00	Тесты по теме, ситуационные задачи
7	Задание на дом (на следующее занятие)	5.00	Учебно-методические разработки следующего занятия и методические разработки для внеаудиторной работы по теме
	ВСЕГО	270	

Аннотация (краткое содержание темы):

Общее понятие о дидактике

Компонентами целостного педагогического процесса являются обучение и воспитание. Протекают они в единстве и взаимосвязи. Однако каждый из этих компонентов имеет свои особенности, самостоятельное значение, поэтому в педагогике более традиционным является рассмотрение их в отдельности. Центральное место в структуре педагогического процесса занимает процесс обучения, в ходе которого усваиваются знания, умения и навыки, формируются личностные качества, позволяющие человеку адаптироваться к внешним условиям и проявить свою индивидуальность.

Теоретические основы организации процесса обучения, его закономерности, принципы, методы и т.д. изучает важнейшая отрасль педагогики – **дидактика**. В развитие дидактики как науки внесли существенный вклад Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт, Д. Дьюи, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин, Л.В. Занков и другие ученые. Термин «дидактика» происходит от греческих слов «didaktikos» – поучающий и «didasko» – изучающий.

Великий чешский педагог Яш Амос Коменский в труде «Великая дидактика» назвал эту науку «всеобщим искусством всех учить всему», включив в ее структуру, однако, и воспитание. Немецкий педагог И.Ф. Гербарт в начале XX в. придал дидактике статус

целостной теории воспитывающего обучения. По мере развития педагогики дидактика все более концентрировала свое внимание на разработке проблем теории обучения. Проблемы воспитания в дидактике самостоятельно не рассматриваются, хотя ни обучение, ни образование без воспитания не существуют. Отсюда следует, что
дидактика – это *педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм.* Некоторые авторы вкладывают более широкий смысл в это понятие.
Дидактика – это *наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах и организационных формах*. В.И. Андреев считает, что и такое определение является недостаточно полным, так как, во-первых, существует не одна, а несколько достаточно обоснованных и эффективных теорий образования и обучения: развивающего, проблемного, модульного, дифференцированного, компьютерного и других видов и типов обучения. Во-вторых, особенно в последние годы в педагогике все более последовательно и обстоятельно проводится мысль, что дидактика не заканчивается теорией образования и обучения, а выходит на уровень технологии обучения. Поэтому более полным, считает автор, будет следующее определение: дидактика – это наука о теориях образования и технологиях обучения.
Дидактика как наука имеет свой предмет. *Предмет дидактики* – закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения.
Различают общую и частные дидактики. **Общая дидактика** исследует процесс обучения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, а также результатами, к которым он приводит. Она изучает закономерности, анализирует зависимости, обусловливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и решение поставленных задач. **Частные дидактики** изучают закономерности протекания процесса обучения, содержание, формы и методы преподавания различных учебных предметов. *Частные дидактики называют методиками преподавания* (соответствующего учебного предмета).
Как наука дидактика занимается разработкой проблем:
• для чего учить (цели образования, обучения);
• кого учить (субъекты обучения);
• какие стратегии обучения наиболее эффективны (принципы обучения);
• чему учить (содержание образования, обучения);
• как учить (методы обучения);
• как организовать обучение (формы организации обучения);
• какие необходимы средства обучения (учебники, учебные пособия, компьютерные программы, дидактический материал и др.); • что достигается в результате обучения (критерии и показатели, характеризующие результаты обучения);
• как проконтролировать и оценить результаты обучения (методы контроля и оценки результатов обучения).

Основные дидактические модели обучения

Дидактическая модель– это целостная структура, образованная единством целей, организационных принципов, содержания, форм, методов и средств обучения. Учёные педагоги, обобщая многообразие имеющихся дидактических моделей, выделяют 3 основных: *традиционная, практико-ориентированная, современная.*

Существует 3 дидактические модели:

Традиционная дидактика связана в первую очередь с именем философа и педагога И.Ф. Гербарта (1776-1841), который критически переосмыслил классно-урочную систему Я. Коменского и создал «научную систему педагогики». Она исходила из немецкой идеалистической философии. Основными чертами гербартовской системы обучения были следующие положения:

Цель обучения заключалась в формировании интеллектуальных представлений, понятий, теоретических знаний.

Вместе с тем Гербарт ввёл принцип воспитывающего обучения: обучение он связывал с развитием чувств, воли, с формированием морально-сильной личности.

1. Традиционная (Гербарт). Целью обучения является формирование интеллектуальных умений, представлений, понятий, теоретических знаний. Основное внимание обращается на формирование вышеперечисленного. Процесс обучения должен строиться по определённой схеме, по формальным ступеням. Ступени: изложение, понимание, обобщение, применение. Они рекомендуются для обязательного использования.

2. Практико-ориентированная (Д. Дьюи) – обучение через практику. Дж. Дьюи считал, что процесс обучения необходимо строить исходя из потребностей и интересов обучающегося. Цель – развитие способностей. Процесс обучения предполагает ощущение трудностей в процессе деятельности, формирование проблемы, сути затруднений, выдвижение и проверка гипотез по решаемой проблеме, выводы и действия. Такое обучение напоминает научный поиск истины, не даёт четких знаний.

3. Современная дидактическая система. Полностью не сложилась. Выделяют объяснительно-иллюстративное обучение, проблемное обучение, программированное обучение, развивающее обучение, личностно центрирование обучение.

Проблемы современной дидактики

Проблемы:

1. качества содержания образования во всех ее аспектах: характер общего образования, учебный план, программы, учебники.
2. разработка вопросов повышения научного уровня преподавания, определения наиболее эффективных путей осуществления обучения, трудового воспитания и профессиональной ориентации: применения технических средств в обучении и воспитании.
3. воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся, венцом которой является формирование способности самостоятельно вырабатывать коммунистические взгляды и диалектико-материалистическое мировоззрение, с одной стороны, и стремление к активной, творческой деятельности во всех видах умственного и физического труда — с другой.
4. разработка новых методов обучения и организационных форм его построения.
5. проблема превращения всего накопленного за исторический путь ее развития в логически обоснованную и методологически оснащенную теорию образования. К решению этой проблемы ведут два основных пути: разработка методологических основ построения дидактики как теории образования и обучения и исследование актуальных проблем, выдвигаемых обществом перед школой и дидактической наукой. Успех дальнейшего развития дидактики во многом зависит от совершенствования методов дидактических исследований.

Примерная тематика НИРС по теме

1.Основные дидактические модели в истории педагогики.

2. Использование дидактических принципов в обучении медицинского персонала.

3. Технологическое обеспечение самостоятельного обучения сотрудников лечебных учреждений.

Основная литература

1.Психология и педагогика :: учебник / П. И. Пидкасистый, Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов [и др.] ; ред. П. И. Пидкасистый. - 3-е изд., перераб. и доп. - Москва : Юрайт, 2021. - 724 с. - Текст : электронный.

Дополнительная литература

2.Психология и педагогика : учебник / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. - 4-е изд., перераб. и доп. - Москва : Юрайт, 2019. - 509 с. - Текст : электронный.

Электронные ресурсы

1.Вдовюк В.И., Фильков С.М. Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах. М.: МГИМО(У) МИД России, 2004. – 67 с. (http://mgimo.ru/files2/y03_2013/2451/osnovy-pedagogiki-vyshey-shkoly_2007.pdf)
2.Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г. Педагогика высшей школы. Новосибирск: САФБД, 2008. ? 260 с. (http://window.edu.ru/resource/341/63341/files/sibstrin_soc04.pdf)
3.Пионова Р.С. Педагогика высшей школы. Мн.: Университетское, 2002. - 256 с. (http://www.klex.ru/ajn)

Практическое занятие №5

Тема: Психолого-педагогические основы образовательного процесса. Типы, виды, методы и средства обучения.

Разновидность занятия: комбинированное.

Методы обучения: объяснительно-иллюстративный, частично-поисковый.

Значение темы (актуальность изучаемой проблемы): В соответствии с Федеральными государственными требованиям к структуре основной образовательной программы медицинского образования обучение студентов высшей школы осуществляется в процессе организованной учебно-познавательной деятельности лежащей в основе образовательного процесса. Организованная учебно-познавательная деятельность имеет четко структурированные психолого-педагогические основания. Они находят отражение в различных формах, методах, средствах и технологиях. Эти вопросы находят отражение на занятии, которое строится в интерактивной форме с применением метода моделирования типа дидактической системы, case-study, с помощью которого магистрант создает копилку методов преподавания экономических дисциплин, метод сравнения для сопоставления педагогической эффективности метода или технологии, метод развития критического мышления у магистранта, необходимый для отбора актуального содержания преподаваемого предмета.

Формируемые компетенции: ПК-2.3, ПК-3.3, ПК-3.4, ОПК-8.1, ОПК-8.2

Место проведения и оснащение практического занятия: Аудитория № 3-17 – комплект раздаточных материалов, комплект учебной мебели, посадочных мест, ноутбук, проектор, экран.

Структура содержания темы (хронокарта практического занятия)

п/п	Этапы практического занятия	Продолжительность (мин.)	Содержание этапа и оснащенность
1	Организация занятия	5.00	Проверка посещаемости и внешнего вида обучающихся
2	Формулировка темы и целей	10.00	Озвучивание преподавателем темы и ее актуальности, целей занятия
3	Контроль исходного	20.00	Тестирование, индивидуальный

	уровня знаний и умений		устный или письменный опрос, фронтальный опрос
4	Раскрытие учебно-целевых вопросов по теме занятия	30.00	Изложение основных положений темы
5	Самостоятельная работа обучающихся (текущий контроль)	180.00	Выполнение практического задания
6	Итоговый контроль знаний (письменно или устно)	20.00	Тесты по теме, ситуационные задачи
7	Задание на дом (на следующее занятие)	5.00	Учебно-методические разработки следующего занятия и методические разработки для внеаудиторной работы по теме
	ВСЕГО	270	

Аннотация (краткое содержание темы):

Методы и технологии преподавания в мед.вузе

Метод обучения (от греч. metodos – буквально: путь к чему-либо) – это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения. Метод – сердцевина учебного процесса, связующее звено между запроектированной целью и конечным результатом. Под методами обучения (дидактическими методами) часто понимают совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования.

Существует несколько разнообразных классификаций методов.

Классификация методов по назначению (М. А. Данилов, Б. П. Есипов):

1. Приобретение знаний.
2. Формирование умений и навыков.
3. Применение знаний.
4. Творческая деятельность.
5. Закрепление.
6. Проверка знаний, умений, навыков.

Классификация по типу познавательной деятельности (М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер):

1. Объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный (рецепция - восприятие) метод. Суть этого метода состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Сюда относятся такие приемы, как рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация.
2. Репродуктивный метод. Заключается в воспроизведении учеником учебных действий по заранее определенному алгоритму. Используется для приобретения учащимися умений и навыков.
3. Проблемное изложение изучаемого материала. При работе по этому методу учитель ставит перед учащимися проблему и сам показывает путь ее решения, вскрывая возникающие противоречия. Назначение этого метода состоит в том, чтобы показать образец процесса научного познания. Учащиеся при этом следят за логикой решения

проблемы, знакомятся со способом и приемом научного мышления, образцом культуры развертывания познавательных действий.
4. Частично-поисковый (эвристический) метод. Суть его состоит в том, что учитель расчленяет проблемную задачу на подпроблемы, а учащиеся осуществляют отдельные шаги поиска ее решения. Каждый шаг предполагает творческую деятельность, но целостное решение проблемы пока отсутствует.
5. Исследовательский метод. В этом случае учащимся предъявляется познавательная задача, которую они решают самостоятельно, подбирая необходимые для этого приемы. Этот метод призван обеспечить развитие у учащихся способностей творческого применения знаний. При этом они овладевают методами научного познания и накапливают опыт исследовательской, творческой деятельности.

Метод обучения в профессиональном медицинском образовании – это способ совместной деятельности врача-педагога и студента, направленный на реализацию целей и ценностей, предопределяющих становление личности будущего медицинского работника и овладение им основами профессиональной деятельности. В профессиональном образовании применяют следующие методы обучения:

• анализ проблемной ситуации – глубокое и детальное исследование реальных или искусственно созданных условий, связанных с будущей профессиональной деятельностью;
• метод упражнения – способствует закреплению практических умений и знаний, полученных в процессе изучения специальных предметов (репродуктивные, творческие, поисковые упражнения);
• лабораторный метод – основан на самостоятельном проведении экспериментов, исследований. Формируются профессиональные умения, которые затем применяются в процессе производственного обучения;
• имитационнный тренинг – обработка определенных специализированных навыков и умений по работе с различными техническими средствами и устройствами;
• решение профессиональных задач – характерно для профессионального обучения, связано с определением условий и соблюдением последовательности выполнения обязанностей связанных с непосредственной профессиональной деятельностью и т. д.;
• моделирование профессиональных ситуаций – подготавливает обучающихся к действиям в аналогичных ситуациях, возникающих в реальных условиях.

Активные и интерактивные методы обучения

Для реализации компетентностного подхода и формирования компетенций необходимым условием является использование в образовательном процессе активных и интерактивных методов обучения. **Активные методы обучения** – это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом.

К признакам методов активного обучения относятся диалогичность общения, наличие обратной связи, повышенная эмоциональность, рефлексия, «принудительная» активизация мышления и поведения. Интерактивные методы обучения - система методов, ориентированных на более широкое (по сравнению с другими методами) взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом, а также на доминирование активности обучающихся в образовательном процессе. В общем, интерактивный метод можно рассматривать, как самую современную форму активных методов. К интерактивным методам могут быть отнесены следующие:

• дискуссия,
• эвристическая беседа,
• «мозговой штурм»,
• игровые методы (ролевые, деловые, комплексные);
• тренинги,
• кейс-метод,

• метод проектов,
• групповая работа с иллюстративным материалом,
• обсуждение видеофильмов,
• решение клинических задач;
• анализ последовательных ситуаций (этапы диагностики, лечения, реабилитации и т. д.);
• выполнение мануальных действий на моделях или пациентах;
• учебно-исследовательская работа студентов, научно-исследовательская работа студентов;
• рецензирование и реферирование литературы;
• составление учебной истории болезни.

Рассмотрим наиболее важные, на наш взгляд, интерактивные методы с точки зрения формирования компетенций.

1. Метод проектов Проектная деятельность обучающихся среди современных педагогических технологий является наиболее адекватной поставленным целям образования – формированию компетенций. Метод проектов можно рассматривать как одну из личностно ориентированных развивающих технологий, в основу, которой положена идея развития познавательных навыков учащихся, творческой инициативы, умения самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, ориентироваться в информационном пространстве, умения прогнозировать и оценивать результаты собственной деятельности. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод применим при наличии действительно значимой проблемы (практической, научной, творческой, жизненной), для решения которой необходим исследовательский поиск (Е.С. Полат). Выпускник образовательного учреждения в современных условиях для адаптации к изменчивым жизненным ситуациям, в том числе в профессиональной деятельности, должен обладать широтой знаний, умения их интегрировать и применять для объяснения окружающих его явлений. Все это подтверждает необходимость использовать в проектной деятельности, проектов практической направленности. Приобретенный обучающимися опыт практической деятельности может быть использован для решения проблем, возникающих в повседневной жизни, в быту, на производстве. Практико-ориентированные задания повышают эффективность образовательного процесса за счет повышения мотивация к освоению данной области познания, которая проявляется только в условиях личностно значимых для обучающихся. Так, студентам медицинского университета при изучении химии могут быть предложены следующие темы проектов: «Фармация в медицине», «Фармация на страже здоровья», «Пищевые добавки и здоровье человека», «Фармация и красота женщины»; профессиональной направленности: «Фармацевтическая химия», «Качество пищевых продуктов» и др. В отличие от учебно-исследовательской деятельности, главным итогом которой является достижение истины, работа над проектом нацелена на всестороннее и систематическое исследование проблемы и предполагает получение практического результата – образовательного продукта. Продуктом может быть видеофильм, альбом, плакат, статья в газете, инструкция, театральная инсценировка, игра (спортивная, деловая), web-сайт и др. Проектная деятельность предполагает подготовку докладов, рефератов, проведение исследований и других видов творческой деятельности. В процессе выполнения проекта обучающиеся используют не только учебную, но и учебно-методическую, научную, справочную литературу. Роль обучающего сводится к наблюдению, консультированию и направлению процесса анализа результатов в случае необходимости. В ходе выполнения проекта обучающийся оказывается вовлеченным в активный познавательный творческий процесс; при этом происходит как закрепление имеющихся знаний по предмету, так и получение новых знаний. Кроме того, формируются надпредметные компетенции: исследовательские (поисковые),

коммуникативные, организационно-управленческие, рефлексивные, умения и навыки работы в команде и др.

2. Кейс-метод Кейс-метод (Case study) – это техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных, бытовых или иных проблемных ситуаций (от англ. case – «случай»). При работе с кейсом обучающиеся осуществляют поиск, анализ дополнительной информации из различных областей знаний, в том числе связанных с будущей профессией. Суть его заключается в том, что учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой отражает не только какую-нибудь практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. В кейс-методе происходит формирование проблемы и путей её решения на основе пакета материалов (кейса) с разнообразным описанием ситуации из различных источников: научной, специальной литературы, научно-популярных журналов, таких как «Наука и жизнь», СМИ и др. В кейсе содержится неоднозначная информация по определенной проблеме. Такой кейс одновременно является и заданием, и источником информации для осознания вариантов эффективных действий (Ю.П. Сурмин, Г.Л. Багиев, В.Н. Наумов, С.М. Самарина, С.А. Калугина). Кейс-метод по отношению к другим технологиям можно представить как сложную систему, в которую интегрированы другие, менее сложные методы познания. В него входят: моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, классификации, дискуссии, игровые методы и др. В качестве задания обучающемуся (или группе обучающихся) можно предложить сделать доклад, подготовить проект или компьютерную презентацию. В сущности, кейс интегрирует рассмотренные ниже методы. Будучи интерактивным методом обучения, он завоевывает, как показывает практика, позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем игру, обеспечивающую освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала. При работе с кейсом у обучающихся формируются следующие компоненты ключевых компетенций: умения решать проблемы, общаться, применять предметные знания на практике, умение вести переговоры, брать на себя ответственность, толерантность, рефлексивные умения.

3. Исследовательский метод *К поисковым методам относятся*: исследовательский и эвристический (частично-поисковый), в основе которых лежит проблемное обучение. Эти методы в наибольшей степени удовлетворяют требованиям компетентностного подхода, направленного на развитие активности, ответственности и самостоятельности в принятии решений. Оба эти метода сходны между собой; различие состоит в степени самостоятельности обучающихся. Исследовательская форма проведения занятий с применением элементов проблемного обучения предполагает следующую деятельность обучающихся: • ознакомление с областью и содержанием предметного исследования;

• формулировка целей и задач исследования;

• сбор данных об изучаемом объекте (явлении, процессе);

• проведение исследования (теоретического или экспериментального) выделение изучаемых факторов, выдвижение гипотезы, моделирование и проведение эксперимента.

• объяснение полученных данных;

• формулировка выводов, оформление результатов работы. Данный подход дает возможность понять ход научного исследования, различной трактовки полученных данных и нахождения правильной, соответствующей реальности, точки зрения. При исследовательском методе от обучающихся требуется максимум самостоятельности. Следует, однако, отметить, что в группах с различным уровнем знаний обучающихся, особенно на начальном этапе изучения предмета, целесообразно применять эвристические методы при активном участии преподавателя.

Эвристическими могут быть беседы, лабораторные работы, задачи, предполагающие самостоятельный поиск обучающимися новых знаний. Так, например, лабораторный

практикум по экономике эвристического характера. Этот практикум представляет собой решение ряда небольших экспериментальных проблем, их теоретическое обоснование с привлечением системы химических понятий и закономерностей. Такая деятельность предполагает, что после коллективного обсуждения плана выполнения работы экспериментальные задания обучающиеся выполняют самостоятельно, без соответствующих указаний преподавателя. В подобном практикуме нет определенности фронтального метода работы. В случае выполнения работы «парами», функции между обучающимися распределены: каждый обучающийся работает со своими реактивами, индивидуально решает свои проблемы, обдумывает свои действия в процессе выполнения эксперимента и решения теоретических заданий. Основные выводы студенты формулируют также самостоятельно до обсуждения в группе результатов экспериментов, которые проводятся в конце выполнения всей работы. Исследовательская деятельность позволяет сформировать такие ключевые компетенции, как умения творческой работы, самостоятельность при принятии решений, развивает наблюдательность, воображение, умения нестандартно мыслить, диалектически воспринимать явления и закономерности окружающего мира, выражать и отстаивать свою или групповую точку зрения.

4. Дискуссии Учебные дискуссии представляют собой такую форму познавательной деятельности обучающихся, в которой субъекты образовательного процесса упорядоченно и целенаправленно обмениваются своими мнениями, идеями, суждениями по обсуждаемой учебной проблеме. Дискуссии как форма взаимодействия субъектов обучения в последнее время находят все большее применение в практической деятельности преподавателей в профессиональных образовательных учреждениях различной ступени подготовки. Их целесообразно использовать при проведении проблемных учебных конференций, симпозиумов, в обсуждении проблем, имеющих комплексный межпредметный характер. Содержание докладов, сообщений может быть связано с изучаемым материалом, но может и выходить за рамки программы, в том числе иметь профессиональную направленность. Например, обучающимся для обсуждения на занятии предлагаются следующие темы: «Химия в решении проблем экологии»; «Фармацевт – это продавец лекарств или лекарствовед?» и т.д. Дискуссия делает возможным использовать элементы педагогики сотрудничества по типу «обучающий – обучающийся» и «обучающийся – обучающийся», в которой стираются противоположности между позициями обучающего и обучающихся, а кругозор участников образовательного процесса становится общим достоянием. Во время дискуссии формируются следующие компетенции: коммуникативные (умения общаться, формулировать и задавать вопросы, отстаивать свою точку зрения, уважение и принятие собеседника и др.), способности к анализу и синтезу, брать на себя ответственность, выявлять проблемы и решать их, умения отстаивать свою точку зрения, т.е. навыки социального общения и др.

5. Игровые методики Игра – вид деятельности, который присущ и детям, и взрослым, поэтому использование данного вида деятельности в образовательном процессе известно давно, однако важным является применение такого аспекта этой деятельности, который способствует появлению непроизвольного интереса к познанию основ естественных наук. При этом должно происходить серьезное и глубинное восприятие изучаемого материала. Игра не должна привести к неправильному пониманию той или иной проблемы, обучающиеся должны проникнуться сложностью изучаемого материала и понимать, что процесс учения является не только интересной игрой. Использование разных типов игр – деловых, имитационных, ролевых для разрешения учебных проблем вносит разнообразие в течение предметного образовательного процесса, вызывает формирование положительной мотивации изучения данного предмета. Игра стимулирует активное участие обучающихся в учебном процессе и вовлекает даже наиболее пассивных. Практика подтвердила эффективность применения игровых методик на завершающем этапе (по завершении изучения темы, раздела, курса) обучения. Ролевая игра, например,

может быть проведена в виде конференции «Источники загрязнения природных вод и способы их устранения». Для проведения конференции из числа обучающихся выделяется председатель конференции – ведущий, технолог с завода Красфарма, группы экспертов от экологов и общественности. По результатам обсуждения обозначенной проблемы вырабатывается решение конференции. При этом происходит освоение участниками игры нового опыта, новых ролей, формируются коммуникативные умения, способности применять приобретенные знания в различных областях, умения решать проблемы, толерантность, ответственность. Главной целью и смыслом клинических учебных игр является моделирование умственной профессиональной врачебной деятельности, такой как «медицинская сестра – пациент», «медицинская сестра – родственники больного». 6. Метод «мозгового штурма» Данный метод, направленный на генерирование идей по решению проблемы, основан на процессе совместного разрешения поставленных в ходе организованной дискуссии проблемных задач. Задание может содержать профессионально значимый или междисциплинарный вопрос. При этом все идеи и предложения, высказываемые участниками группы, должны фиксироваться на доске (или большом листе бумаги), чтобы затем их можно было проанализировать и обобщить. Последовательное фиксирование идей позволяет проследить, как одна идея порождает другие идеи. Дух соревновательности активизирует мыслительную деятельность обучающихся. Метод «мозгового штурма» позволяет вовлекать в активную деятельность максимальное число обучающихся. Применение данного метода возможно на различных этапах занятия: для введения новых знаний, промежуточного контроля качества усвоения знаний, закрепления приобретённых знаний (на обобщающем занятии по конкретной теме курса). «Мозговой штурм» является эффективным методом стимулирования познавательной активности, формирования творческих умений обучающихся как в малых, так и в больших группах. Кроме того, формируются умения выражать свою точку зрения, слушать оппонентов, рефлексивные умения. Место преподавателя на интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей занятия. Если пассивные методы предполагали авторитарный стиль взаимодействия, то активные, в том числе интерактивные, больше предполагают демократический стиль, основанный на субъект-субъектных отношениях между его участниками (обучающим и обучающимися). В таких отношениях обучающий является не столько ментором, сколько равноправным участником общения, учитывающим мнение и уровень индивидуального развития обучающегося. Образовательный процесс протекает таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания. Совместная деятельность студентов в процессе освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Коллективный поиск истины стимулирует интеллектуальную активность субъектов деятельности. Такое взаимодействие позволяет обучающимся не только получать новое знание, но и развивать свои коммуникативные умения: умение выслушивать мнение другого, взвешивать и оценивать различные точки зрения, участвовать в дискуссии, вырабатывать совместное решение, толерантность и др.

Учебный процесс с использованием активных методов обучения в условия вуза опирается на совокупность общедидактических принципов обучения и включает свои специфические принципы, которые предлагает А.А.Балаев , а именно:

1. Принцип равновесия между содержанием и методом обучения с учетом подготовленности студентов и темой занятия.
2. Принцип моделирования. Моделью учебного процесса выступает учебный план. В нем отражаются цели и задачи, средства и методы обучения, процедура и режим занятий, формулируются вопросы и задания, которые решают студенты в ходе обучения. Но также необходимо преподавателю смоделировать конечный результат, то есть описать «модель студента», завершившего обучение. А именно: какими знаниями (их глубина, широта и направленность) и навыками он должен обладать, к какой деятельности должен быть

подготовлен, в каких конкретно форма должна проявляться его образованность. Полезно будет представить «модель среды», в которой учится и живет студент. Она поможет избежать отрыва от реальной действительности и ее проблем.

3. Принцип входного контроля. Этот принцип предусматривает подготовку учебного процесса согласно реальному уровню подготовленности студентов, выявления их интересов, установления наличия или потребности в повышении знаний. Входной контроль дает возможность с максимальной эффективностью уточнить содержание учебного курса, пересмотреть выбранные методы обучения, определить характер и объем индивидуальной работы студентов, аргументированно обосновать актуальность обучения и тем вызвать желание учиться.
4. Принцип соответствия содержания и методов целям обучения. Для эффективного достижения учебной цели преподавателю необходимо выбирать такие виды учебной деятельности студентов, которые наиболее подходят для изучения конкретной темы или решения задачи. В одном случае достаточно диалога, обсуждения проблемы. В другом необходимо использовать дополнительные источники информации: журналы, газеты и т.п. Или же нужно обратиться к смежным областям знаний, за консультацией к специалистам.
5. Принцип проблемности. В этом случае требуется такая организация занятия, когда студенты узнают новое, приобретают знания и навыки через преодоление трудностей, препятствий, создаваемых постановкой проблем. Так А.М.Матюшкин, один из основателей теории проблемного обучения, утверждает, что именно проблемное построение занятия гарантирует достижение учебной цели
6. Принцип «негативного опыта». В практической деятельности вместе с успехом, допускаются и ошибки, поэтому необходимо учить человека избегать ошибок. Эта задача очень актуальна. В соответствии с данным принципом в учебный процесс, построенный на активных методах обучения, вносятся два новых обучающих элемента: о изучение, анализ и оценка ошибок, допущенных в конкретных ситуациях. Материалом для таких занятий могут быть критические публикации в периодической печати и реальные факты из жизни своей группы; о обеспечение ошибки со стороны студента в процессе освоения знаний, умений и навыков. Студентам предлагается для анализа ситуация или ставится проблемная задача, сформулированная таким образом, что при ее решении студент неизбежно допускает ошибку, источником которой, как правило является отсутствие необходимого опыта. Дальнейший анализ последовательности действий студента помогает обнаружить закономерность ошибки и разработать тактику решения задачи. Одновременно студент убеждается в необходимости знаний по данной проблеме, что побуждает его к более глубокому изучению учебного курса.
7. Принцип «от простого к сложному». Занятие планируется и организуется с учетом нарастающей сложности учебного материала и применяемых методов в его изучении: индивидуальная работа над первоисточниками, коллективная выработка выводов и обобщений и т.д.
8. Принцип непрерывного обновления. Одним из источников познавательной активности студентов является новизна учебного материала, конкретной темы и метода проведения занятия. Информативность учебного процесса, то есть насыщенность новым, неизвестным, привлекает и обостряет внимание студентов, побуждает к изучению темы, овладению новыми способами и приемами учебной деятельности. Но по мере усвоения знаний обостренность их восприятия постепенно начинает снижаться. Студенты привыкают к тем или иным методам, теряют к ним интерес. Для того чтобы этого не произошло, преподавателю необходимо постоянно обновлять новыми элементами построение занятий, методику обучения. Например, не проводить два анализа конкретных ситуаций в течение одного занятия, не применять одно и то же техническое средство обучения на двух занятиях подряд, наглядные средства – стенды, схемы, плакаты, диаграммы – вывешивать в аудитории в тот момент, когда в них возникает необходимость

и т.д. Управляемый таким образом учебный процесс не даст погаснуть интересу и активности студентов.

9. Принцип организации коллективной деятельности. Студенту часто приходиться сталкиваться с необходимостью решения, каких либо задач или принятия решений в группе, коллективно. Возникает задача развития у студентов способности к коллективным действиям. Решение этой задачи в процессе занятий следует осуществлять по этапам. На первом этапе преподаватель выявляет с помощью групповой задачи наличие расхождений и сходства в подходах студентов к самой задаче и ее решению. На втором путем организации групповой работы над конкретной ситуацией у студентов формируется потребность в совместной деятельности, которая способствует достижению результата. На третьем этапе в условиях деловой игры вырабатываются навыки совместной деятельности, анализа и решения задач, разработки проектов и т.п.
10. Принцип опережающего обучения. Этот принцип подразумевает овладение в условиях обучения практическими знаниями и умение воплотить их в практику, сформировать у студента уверенность в своих силах, обеспечить высокий уровень результатов в будущей деятельности.
11. Принцип диагностирования. Данный принцип предполагает проверку эффективности занятий. Например, анализ самостоятельной работы студентов над учебной ситуацией покажет, удачно ли тема вписывается в контекст курса, правильно ли выбран метод проведения занятий, хорошо ли студенты ориентируются в изучаемых проблемах, можно ли что–либо изменить к следующему занятию и т.д.
12. Принцип экономии учебного времени. Активные методы обучения позволяют сократить затраты времени на освоение знаний и формирование умений, навыков. Так как усвоение знаний, овладение практическими приемами работы и выработка навыков осуществляется одновременно, в одном процессе решения задач, анализа ситуаций или деловой игры. Тогда как обычно эти две задачи решаются последовательно, вначале студенты усваивают знания, а затем на практических занятиях вырабатывают умения и навыки.
13. Принцип выходного контроля. Обычно, выходной контроль знаний происходит после завершения обучения в форме экзамена, зачетов, собеседований, выполнения контрольных работ или рефератов с последующей их защитой. Для выходного контроля успешно используются активные методы обучения: серия контрольных практических заданий, проблемных задач и ситуаций. Они могут быть индивидуальными и групповыми. С.А. Мухина, А.А. Соловьева также делят активные методы обучения на неимитационные методы и имитационные методы. К неимитационным методам относятся: • активные (проблемные) лекции, • дискуссии (круглый стол, пресс-конференция, конференция), • мозговая атака, • выездные занятия с дискуссией, • программированное обучение, • выпускная (дипломная) работа с защитой, • стажировка без выполнения должностной роли. Имитационные методы делятся на • игровые методы (игровое проектирование, стажировка с выполнением должностной роли, разыгрывание ролей, паратеатр, психодрама, деловая игра) и • неигровые методы (анализ конкретных ситуаций, разбор корреспонденции, действия по инструкции (алгоритму), решение ситуативных и производственных задач). Имитационные упражнения и игры Имитационные упражнения - активный метод обучения, отличительная особенность которого - наличие заранее известного преподавателю (но не студентам) правильного или наилучшего (оптимального) решения проблемы. Имитационное упражнение чаще принимает статус имитационной игры, в которой, в отличие от ролевой игры, не моделируется деятельность конкретных специалистов, работников, руководителей. Остается лишь модель среды. В имитационных играх воспроизводятся хозяйственные правовые, социально-психологические, педагогические, математические и другие ме¬ханизмы (принципы), определяющие поведение людей, их взаи¬модействие в конкретной имитационной ситуации. В самом общем случае под имитационной игрой понимают моделирование человеческой деятельности в организационных системах с полной или частичной

имитацией реальных условий. В имитационной игре необходимо сыграть свою роль в соответствии с некоторым сценарием, который определяет порядок действий и состав участников в зависимости от меняющейся обстановки. В имитационной игре также, как и в ролевой, вариант исполнения ролей только частный (более структурированный), поэтому правила подготовки и проведения занятий с группой по этим методам во многом совпадают. Виленский М.Я. выделяет следующие характеристики игровых методов: • многовариантность и многоальтернативность решений, из которых требуется произвести выбор наиболее рационального; • необходимость принимать решения в условиях неопределенности и в обстановке условной практики; • многообразие условий проведения игры, отличающихся от стандартных, проявление которых возможно в будущей практической деятельности специалиста; • сжатые временные рамки, возможность неоднократной повторяемости ситуаций; • наглядность последствий принимаемых решений; • интеграция теоретических знаний студентов с практикой профессиональной деятельности, приобретение навыков работы по специальности; • широкие возможности индивидуализации обучения. В игре развивается продуктивное творческое мышление студентов, но не вообще, а применительно к выполнению будущих должностных обязанностей и функций (учителя, классного руководителя, вожатого и пр.). В ходе игры имеется возможность отменить решение, которое оказалось неудачным, вернуться назад и принять другое, для того чтобы определить его преимущества и недостатки по сравнению с уже опробованными. При этом одна и та же игровая ситуация может проигрываться несколько раз, для того чтобы дать возможность обучающимся побывать в разных ролях и предложить в них свои решения. Учебные игры развивают и закрепляют у студентов навыки самостоятельной работы, умение профессионально мыслить, решать задачи и вести управление коллективом, принимать решения и организовывать их выполнение. Кроме того, игра формирует и развивает различные психологические свойства и качества человека: профессиональную направленность, умственную самостоятельность, знания, умения и навыки в будущей профессиональной сфере деятельности, креативные, организаторские, коммуникативные способности, волевые качества. Участвуя в учебных играх, студенты приучаются решать профессиональные задачи в сложных, близких к реальным условиях, проходят своеобразную психологическую закалку. Метод микрооткрытий В основе метода микрооткрытий, разработанного Е.С. Синицыным, лежит сценарий эвристической беседы. Очередная микропроблема выдвигается перед аудиторией, формули¬руется в виде вопроса, на который студентам предлагается отве¬тить. Трудность вопроса тщательно дозируется с соблюдением прин¬ципа волны - легкие вопросы сменяются вопросами средней трудности, а последние - очень трудными. Легкие вопросы содержат наводящей информации больше, чем вопросы средней трудности, в трудных вопросах ее еще меньше. Для того чтобы правильно ответить на трудный вопрос, ученик должен мобилизовать весь свой творческий потенциал. Главное условие - соблюдение взаимосвязи соседних вопросов, т. е. каждый последующий вопрос должен учитывать не только содержание предшествующего, но и тех вопросов и ответов, которые составляли суть диалога намного раньше. При использовании такого метода обучения новое знание формируется как совокупность маленьких открытий, сделанных самим учеником, а технология преподавания заключается в режиссуре всех этих маленьких открытий. В методе микрооткрытий гармонично сочетаются все методы изобретательного творчества: мозговой штурм, коллективное обсуждение, синектика и индуцирование психоинтеллектуальной деятельности . **Сензитивный тренинг (тренинг чувствительности)** – достаточно новый метод. Работа, проводимая в группах, лучше всего описывается термином «социально-психологическое обучение». В качестве подлежащего усвоению содержания здесь выступают не предметные знания, а знания о себе, других людях и законах групповой динамики. Но гораздо большее значение, чем знания, приобретаемые в ходе групповой работы, имеют эмоциональный опыт, навыки межличностного общения, расширение сознания и, главное, усиление и удовлетворение

мотивов личностного роста. И уже вторично новые и более сильные мотивы активизируют познавательные процессы на всех уровнях, в том числе и при добывании предметного знания. Поэтому можно сказать, что данный вид тренинга опирается на второй из семи перечисленных выше приемов активизации познания. Интересно, что в сензитивном тренинге используется и прием, характерный для проблемного обучения. Так, членам группы предоставлена максимальная самостоятельность, а основным средством стимуляции группового взаимодействия выступает факт изначального отсутствия какой-либо структуры в группе. Ведущий (их может быть и двое) сам является равноправным участником групповых процессов, а не организует их как бы извне. Он призван быть лишь катализатором процессов межличностного взаимодействия. Роль ведущего очень важна - не навязывая заранее заготовленные сценарии, он может косвенно влиять на работу группы. Он может обратить внимание всех присутствующих на важность того или иного события в жизни группы, дать оценку направления, в котором движется группа, поддержать наиболее уязвимых участников, пока это не научатся делать другие члены группы, способствовать созданию общей атмосферы заботы, поддержки, эмоциональной открытости и доверия в группе. Группы состоят из 6—15 человек разных профессий, возраста и пола; продолжительность занятий от - 2 суток до 3 недель. Обратная связь в группе осуществляется не только в ходе текущих взаимодействий, но через процедуру «горячего кресла», находясь в котором каждый из участников прямо оценивается другим участником группы. Кроме целей личностного роста групповая работа преследует и ряд более конкретных целей: глубокое самопознание за счет оценок себя со стороны других; повышение чувствительности к групповому процессу, поведению других людей благодаря более тонкому реагированию на интонации голоса, мимику, позы, запахи, касания и другие невербальные стимулы; понимание факторов, влияющих на групповую динамику; умение эффективно влиять на поведение группы и др. Сама сензитивность, формирующаяся в ходе работы в группах, неоднородна по своей направленности. Американский психолог Г. Смит выделяет следующие ее виды:1. Наблюдательная сензитивность — способность наблюдать человека, одновременно фиксировать все признаки, несущие информацию о другом человеке, и запоминать их.2. Самонаблюдение — способность воспринимать свое поведение как бы с позиции других людей.3. Теоретическая сензитивность — способность использовать теоретические знания для предсказания чувств и действий других людей.4. Номотетическая сензитивность — чувствительность к «обобщенному другому» — способность чувствовать и понимать типичного представителя той или иной социальной группы, про¬фессии и т.п. 5. Противостоящая номотетической сензитивности идеографическая сензитивность — способность улавливать и понимать своеобразие каждого конкретного человека. Хотя описанные виды тренинга и не направлены на получение знаний из той или иной конкретно-научной области, но полученный в ходе занятий опыт может повысить эффективность любого обучения за счет изменения позиции обучаемого, повышения его активности и способности лучше взаимодействовать с другими учащимися и преподавателями. Метод мозгового штурма (брейнсторминг) Значение: обыденное (посидим - обмозгуем) и профессиональное – интенсификация процесса порождения идей для их дальнейшей разработки.

Этапы мозгового штурма.

А. Снятие заказа. Пример: найти как можно больше применений пишущей ручки.

Б. Инструктирование (можно вывесить): • приветствуется количество идей, а не их качество; • запрещается критиковать, • можно дополнять, развивать идеи (свои - чужие); • представлять идеи в сжатом виде; • приветствуется фантазирование, необычность идей. В. Проведение мозгового штурма. • выбор фиксатора идей (можно диктофон), • модератору иметь заготовки фантастических идей для запуска процесса; • фиксирование времени (очень желательно). Г. Завершение процесса.

Варианты: а). Сдаем полученный список заказчику; б). Делим идеи на: обычные (40%), фантастические и нестандартные. Нестандартные рассмотреть комиссией. Д. Этап детальной разработки наиболее интересных идей (3-4), которые возможно использовать (например, конструкторским бюро или специальной группой).

Методика организации и проведения мозгового штурма

Организационный этап проводится с одной академической группой. До начала занятия, когда студенты входят в аудиторию и рас¬саживаются по местам, можно включить бодрую, динамичную музыку, предпочтительно инструментальную, так как текст может повлиять на формирование установки у студентов. В начале занятия преподаватель сообщает тему и форму заня¬тия, формулирует проблему, которую нужно решить, обосновы¬вает задачу для поиска решения. Например, тема – «Социально-педагогические гранты», проблема – «Образовательное учреждение (ДОУ, школа, колледж) реализуют в педагогической деятельности новые технологии и интересные идеи по развитию творческих способностей детей. На реализацию некоторых идей и проектов необходимы определенные финансы и грантовая программа может помочь в их реализации. Необходимо выбрать идею, которая будет основой грантового проекта» Затем преподаватель знакомит студентов с условиями коллективной работы и выдает им правила мозгового штурма. После этого формируется несколько рабочих групп по 3-5 чело¬век. Каждая группа выбирает эксперта, в обязанности которого входит фиксация идей, их последующая оценка и отбор наиболее перспективных предложений. Формировать рабочие группы целесообразно в соответствии с личными пожеланиями студентов, но группы должны быть при¬мерно равными по числу участников. Группы рассаживаются так, чтобы было удобно работать и что¬бы студенты могли видеть друг друга. На этот этап в среднем затрачивается около 10 минут. Разминка проводится фронтально со всей группой. Цель этапа — помочь студентам освободиться от стереотипов и психологических барьеров. Обычно разминка проводится как упражнение в быст¬ром поиске ответов на вопросы. Для разминки важен быстрый темп работы. Поэтому, если возникает пауза, преподаватель сам дол¬жен выдвинуть 1-2 варианта ответа. Как только студенты начинают с трудом находить ответы, надолго задумываются, стоит перехо¬дить к следующему вопросу. Для того чтобы создать и поддержать непринужденную и живую атмосферу, преподаватель подготавливает неожиданные, оригинальные вопросы, которые прямо с те¬мой штурма не связаны, но взяты из близкой сферы. Например, можно выявить как можно больше применений старому ненужному предмету (пластиковой бутылке, дырявому носку, пластиковому стаканчику и др.). Преподаватель в ходе разминки не дает оценки ответам студен¬тов, однако все их воспринимает доброжелательно, поддерживая положительную реакцию аудитории. Время разминки – 15-20 минут. В самом начале собственно «штурма» поставленной проблемы преподаватель напоминает проблему, уточняет поставленную зада¬чу, дает критерии оценки идей, повторяет правила мозгового штур¬ма. Подается сигнал, после которого одновременно во всех группах начинается высказывание идей. Эксперт на отдельном листке за¬писывает все выдвигаемые идеи. Не бойтесь легкого шума и ожив¬ления в аудитории — непринужденность обстановки способствует активизации мысли. Преподавателю лучше не вмешиваться в работу групп, чтобы не мешать им. Лишь в случае, когда группа нарушает правила работы (например, начинает обсуждать или критически оценивать идею), преподаватель в тактичной и доброжелательной форме возвращает группу в рабочее состояние. Время основной сессии - 10-15 минут. Это этап интенсивной нагрузки студентов, обычно к его концу чувствуется явное утомле¬ние участников «штурма». На этапе оценки и отбора лучших идей эксперты объединяются в группу и по выделенным критериям оценивают идеи, отбирая лучшие для представления участникам игры. Если есть возмож¬ность, экспертам на время работы можно перейти в другое помещение, чтобы группа не мешала им. Преподаватель определяет время работы для экспертов в 15-20 минут. Рабочие группы на этом этапе отдыхают. Можно включить

му¬зыку и дать возможность подвигаться, переключиться, либо предложить им несложные задания в игровой форме, например, крос¬сворд по данному курсу, обсуждение интересных ситуаций и др. На заключительном этапе представители группы экспертов де¬лают сообщение о результатах МШ. Они называют общее количество предложенных в ходе штурма идей, знакомят с лучшими из них. Авторы отмеченных идей обосновывают и защищают их. По результатам обсуждения принимается коллективное решение о вне¬дрении тех или иных предложений в практику. Преподаватель подводит итоги, дает общую оценку работе групп. При этом важно отметить положительное в работе, моменты про¬явления высокой степени творчества, успехи коллективной дея¬тельности и т.п. Такая итоговая оценка создает в учебной группе творческую атмосферу, поддерживает студентов. Даже если успе¬хи группы не блестящи, все равно нужно опираться на положи¬тельное в ее работе, чтобы стимулировать у студентов желание до¬биться больших результатов в будущем. По времени заключительный этап самый продолжительный (25-30 минут). Этот этап очень важен в учебном плане, так как при обсуждении и защите идей происходит интенсивный обмен ин¬формацией, ее осмысление и активное усвоение.

Примерная тематика НИРС по теме

1. Средний и младший медицинский персонал как участники образовательного процесса.
2. Самоаттестация преподавателя медицинского вуза как путь формирования педагогического самосознания.
3. Мониторинг и экспертиза результатов обучения сестринского персонала.

Основная литература

1.Психология и педагогика :: учебник / П. И. Пидкасистый, Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов [и др.] ; ред. П. И. Пидкасистый. - 3-е изд., перераб. и доп. - Москва : Юрайт, 2021. - 724 с. - Текст : электронный.

Дополнительная литература

2.Психология и педагогика : учебник / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. - 4-е изд., перераб. и доп. - Москва : Юрайт, 2019. - 509 с. - Текст : электронный.

Электронные ресурсы

1.Вдовюк В.И., Фильков С.М. Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах. М.: МГИМО(У) МИД России, 2004. – 67 с. (http://mgimo.ru/files2/y03_2013/2451/osnovy-pedagogiki-vyshey-shkoly_2007.pdf)
2.Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г. Педагогика высшей школы. Новосибирск: САФБД, 2008. ? 260 с. (http://window.edu.ru/resource/341/63341/files/sibstrin_soc04.pdf)
3.Пионова Р.С. Педагогика высшей школы. Мн.: Университетское, 2002. - 256 с. (http://www.klex.ru/ajn)

Практическое занятие №6

Тема: Формы организации обучения.

Разновидность занятия: комбинированное.

Методы обучения: объяснительно-иллюстративный, частично-поисковый.

Значение темы (актуальность изучаемой проблемы): Необходимость модернизации системы российского образования в соответствии с новыми требованиями к уровню подготовки специалистов в новых политических, экономических, социокультурных условиях приводит к совершенствованию форм обучения.Формы обучения динамичны, вариативны, они возникают и развиваются, заменяют друг друга в зависимости от уровня

социального развития, материальной и духовной культуры общества. На протяжении исторического развития педагогическая категория трансформировалась под влиянием изменений содержания образования, актуализации новых дидактических целей и задач, совершенствования средств обучения. ФГОС несколько изменил вектор обучения, так как приоритетная роль теперь отводится деятельности студентов. Какие же формы и методы предлагают методисты для построения занятий в высшей школе в контексте ФГОС? На занятии необходимо проследить историческую динамику изменения форм обучения, сформировать представление о современных формах, применяемых в процессе обученияи провести имитационную игру, иллюстрирующую разные формы обучения (индивидуальную, групповую, фронтальную) и деловую игру, имитируя следующие формы обучения: практическое занятие, лабораторное, тренинг.

Формируемые компетенции: ПК-2.3, ПК-3.4, ОПК-8.1, ОПК-8.2.

Место проведения и оснащение практического занятия: Аудитория № 3-17 – комплект раздаточных материалов, комплект учебной мебели, посадочных мест, ноутбук, проектор, экран.

Структура содержания темы (хронокарта практического занятия)

п/п	Этапы практического занятия	Продолжительность (мин.)	Содержание этапа и оснащенность
1	Организация занятия	5.00	Проверка посещаемости и внешнего вида обучающихся
2	Формулировка темы и целей	10.00	Озвучивание преподавателем темы и ее актуальности, целей занятия
3	Контроль исходного уровня знаний и умений	20.00	Тестирование, индивидуальный устный или письменный опрос, фронтальный опрос
4	Раскрытие учебно-целевых вопросов по теме занятия	30.00	Изложение основных положений темы
5	Самостоятельная работа обучающихся (текущий контроль)	180.00	Выполнение практического задания
6	Итоговый контроль знаний (письменно или устно)	20.00	Тесты по теме, ситуационные задачи
7	Задание на дом (на следующее занятие)	5.00	Учебно-методические разработки следующего занятия и методические разработки для внеаудиторной работы по теме
	ВСЕГО	270	

Аннотация (краткое содержание темы):

Формы организации учебного процесса на занятиях в мед.вузе

Классно-урочная система обучения (К.-у. с.о.) – это организация учебного процесса, при которой студенты группируются для проведения занятий в коллективы, сохраняющие свой состав в течение установленного периода времени (обычно учебного года), — группы, а ведущей формой обучения является занятие (лекция, семинар). В общей схеме организации К.-у. с. о. четко выделяются вертикальное и горизонтальное соединения групп. Вертикально они надстраиваются один над другим, что отражает содержательно-временные (часть учебного курса — один год) ступени в обучении, на которых находятся учащиеся, и обозначаются порядковыми числительными. Горизонтально — один возле другого — располагаются группы, работающие по тем же учебным планам и программам, такие группы называют "параллельными" и обычно обозначаются числительными, отражающими их место по вертикали. Если группировка студентов проводится на основе особых критериев и для различных целей, полного подобия по горизонтали может не быть, например между обычными и специализированными группами.

Исторически К.-у. с. о. пришла на смену индивидуальному обучению, отдельные её элементы существовали в школах древнего мира и средних веков. Сложившиеся к 6 в. до н. э. в Древней Греции спартанская и афинская системы воспитания предусматривали единый возраст поступления в школу (7 лет), организацию обучения на нескольких уровнях по установленным учебным планам, создание устойчивых групп учащихся, с которыми отдельные виды занятий проводились одновременно (Спарта).

Возникшие в раннем средневековье монастырские и соборные школы имели твёрдое расписание, точно определённую продолжительность занятий.

В эпоху Возрождения (14—16 вв.) в ряде школ применялось объединение учащихся в классах по знаниям.

К.-у. с. о. В открытых во 2-й половине 16 в. иезуитских школах и коллегиумах учащиеся подразделялись на классы по знаниям и применялись элементы одновременного обучения всех учащихся класса. В 16 в. в братских школах Юго-Западной Руси (Львовской, Луцкой и др.) учащиеся подразделялись на классы и занятия с каждым классом проводились по специальному расписанию.

Первоначальное теоретическое обоснование К.-у. с. о. дал чешский педагог Я. А. Коменский, который видел в ней не только педагогически эффективную систему, но и одно из средств демократизации школьного образования. В 17–18 вв. К.-у. с. о. получила признание и в 19 в. стала одной из ведущих систем организации школьного обучения во многих странах.

В школах России К.-у. с. о. начала широко применяться в последней четверти 18 в.; изданное в 1783 "Руководство учителям первого и второго класса народных училищ Российской империи" утверждало К.-у. с. о. Как основную систему организации обучения в русских народных школах. В дальнейшем значительный вклад в научную разработку многих сторон К.-у. с. о., особенно урока, внёс К. Д. Ушинский.

В условиях современного образования К.-у. с. о. обеспечивает четкость организации учебной работы, относительно непрерывное педагогическое руководство студентами, их продуктивную познавательную деятельность, сохраняет личностные отношения между педагогом и студентами, а также между самими учащимися и способствует созданию студенческого коллектива, который становится эффективным инструментом не только обучения, но и воспитания. В вузе К.-у. с. о. применяется в качестве лекционно-семинарской системы. Учебный процесс в медицинском вузе реализуется в конкретных формах организации обучения. Формы организации учебной работы определяются составом студентов, местом и временем занятий, последовательностью видов деятельности и способами руководства ими со стороны преподавателей. Процесс обучения осуществляется через множество форм организации, взаимно дополняющих друг друга. Только в системе форм организации может быть осуществлён полноценный процесс обучения.

В «Толковом Словаре Русского Языка» можно прочитать, что «Форма – вид, устройство, тип, структура, конструкция, характер которой обусловлен содержанием». Исходя из этого определения **форма организации учебного процесса рассматривается как специальная конструкция процесса обучения, характер которой обусловлен её содержанием, методами, средствами, видами деятельности учащихся. Форма отражает систему устойчивых связей предмета**. Учитывая в словосочетании «форма организации» не только первое слово, но и второе, рассматриваем форму организации учебного процесса как упорядочение, налаживание, приведение в систему взаимодействия преподавателя и студентов при работе над определённым содержанием учебного материала.

К основным видам учебных занятий относятся:

- лекции,
- семинары,
- практические и лабораторные занятия, различного рода практики,
- контрольные, курсовые и дипломные работы, консультации, зачеты.

Лекция - форма организации учебного процесса, которая представляет собой передачу определенного объема знаний студентам в устной форме. Преимущество лекции состоит в том, что она имеет четкую композицию, компактна, предполагает стройное и доказательное монологическое изложение. На лекции за сравнительно короткое время может быть дан большой по объему учебный материал. При этом дается основной, наиболее существенный материал и выбираются такие формы его изложения, которые облегчают понимание и усвоение существа излагаемой темы учебного курса.

Семинар - организационная форма обучения, которая ориентирует студентов на проявление большей самостоятельности в учебно-познавательной деятельности, т.к. в ходе семинара углубляются, систематизируются и контролируются знания, полученные в результате самостоятельной внеаудиторной работы над первоисточниками, документами, дополнительной литературой. Часто тема семинара является общей для всей группы студентов, и каждый из них делает сообщение по отдельному вопросу. Иногда преподаватель делит общую тему между несколькими студентами заранее. Сообщения или доклады, сделанные на семинаре, обсуждаются, студенты выступают с дополнениями и замечаниями. Таким образом, семинары учат студентов умению четко излагать свои мысли, аргументировать свои суждения, вести научную полемику, считаться с точкой зрения оппонентов. Кроме этого в ходе семинара выявляются недостаточно понятые и усвоенные вопросы, положения.

Практическое занятие - форма организации учебной деятельности, обеспечивающая связь теории и практики, способствующая выработке у обучающихся умений и навыков применения знаний, полученных на лекции и в ходе самостоятельной работы. Представляет собой занятие по решению различных прикладных задач, образцы которых были даны на лекциях и на практическом занятии приобретают конкретное выражение и решение. При планировании практического занятия в профессиональном медицинском учебном заведении преподаватель должен стремиться к созданию условий выполнения действий для каждого студента – решение задач, выполнение манипуляций и т. д.

Лабораторное занятие - одно из наиболее эффективных форм учебных занятий. На этих занятиях студенты осваивают конкретные методы изучения дисциплины, обучаются экспериментальным способам анализа действительности, умению работать с приборами и современным оборудованием. Именно лабораторные занятия дают наглядное представление об изучаемых явлениях и процессах; на них студенты осваивают постановку и ведение эксперимента, учатся умению наблюдать, оценивать полученные результаты, делать выводы и обобщения.

Практика (учебная, производственная) – направлена на освоение обучающимися компетенций в процессе самостоятельного выполнения определенных видов работ, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в максимально

приближенных к ней условиях. Также существует термин «учебная практика», под которым понимают вид учебных занятий, использующийся для освоения начальных профессиональных умений в условиях учебных мастерских, лабораторий, баз и т.п.

Самостоятельная работа студентов – планируемая, познавательно, организационно и методически направляемая деятельность студентов, ориентированная на достижение конкретного результата, осуществляемая без прямой помощи преподавателя.

Курсовые работы (проекты) - организационная форма обучения, применяемая на заключительном этапе изучения учебного предмета или цикла дисциплин. Она позволяет применить полученные знания в решении комплексных задач, связанных со сферой деятельности будущего специалиста. Курсовые работы и проекты студенты выполняют по индивидуальным заданиям, которые носят характер учебной задачи. Довольно часто для выполнения таких заданий необходимы знания не по одному, а по нескольким предметам. Курсовое проектирование выполняется в течение длительного времени наряду с ежедневной учебной работой, следовательно, требует особо тщательной организации труда, планирования личного времени. В связи с большой трудоемкостью, своеобразием каждой курсовой работы (проекта) преподаватели организуют поэтапную работу над ней, разрабатывая четкие задания на каждый этап. Консультации, как правило, предполагают вторичный разбор учебного материала, который либо слабо усвоен студентами, либо не усвоен совсем. Отсюда основная цель консультаций - восполнение пробелов в знаниях студентов.

К такому виду **консультаций** относятся текущие **индивидуальные и групповые консультации по учебному предмету** и предэкзаменационные консультации. Вместе с тем на консультациях преподаватель может разъяснять способы действий и приемы самостоятельной работы с конкретным материалом или при выполнении конкретного задания. К такому виду консультаций будут относиться консультации по курсовому и дипломному проектированию, консультации в период проведения учебных и производственных практик.

Учебная игра – это форма организации обучения, воспитания и развития личности, осуществляемая педагогом на основе целенаправленно организованной деятельности обучающихся по специально разработанному сценарию. Игровые формы:

- имитационная игра – игры с разной целевой направленностью;
- деловая игра – средство развития творческого и профессионального мышления;
- имитация деятельности руководителей, работников и потребителей;
- «разминочные» игры – «мозговая атака», «клуб знатоков», тематические развлекательные игры; «ситуативно-ролевые» игры – это анализ конкретных ситуаций и их ролевое проигрывание; конструктивно-ролевые, проблемно-ролевые, дискуссионные игры – обучение взаимодействию, продуктивному сотрудничеству, участие в выработке коллективных решений; творческие игры – это коллективное творчество по созданию проектов.

Требования к организации занятий

Среди общих требований, которым должно отвечать качественное современное занятие, выделяют следующие: Использование новейших достижений науки, передовой педагогической практики, построение занятия на основе закономерностей учебно-воспитательного процесса. Реализация на занятии в оптимальном соотношении всех дидактических принципов и правил. Обеспечение надлежащих условий для продуктивной деятельности учащихся с учетом их интересов, наклонностей и потребностей. Установление осознаваемых обучающимися межпредметных связей. Связь с ранее изученными знаниями и умениями, опора на достигнутый уровень развития учащихся. Мотивация и активизация развития всех сфер личности. Логичность и эмоциональность всех этапов учебно-воспитательной деятельности. Эффективное использование педагогических средств. Связь с жизнью, производственной деятельностью, личным опытом учащихся. Формирование практически необходимых знаний, умений, навыков,

рациональных приемов мышления и деятельности. Формирование умения учиться, потребности постоянно пополнять объем знаний. Тщательная диагностика, прогнозирование, проектирование и планирование каждого занятия.

1. Требования к организации лекции. Цель лекции – организация целенаправленной познавательной деятельности студентов по овладению программным материалом учебной дисциплины. Задачи лекции: обеспечивать формирование системы знаний по учебной дисциплине; учить умению аргументировано излагать научный материал; формировать профессиональный кругозор и общую культуру; отражать новые, еще не получившие освещения в учебниках и учебных пособиях знания; оптимизировать все другие формы организации учебного процесса с позиции новейших достижений науки, техники, культуры и искусства. Функции лекции: Информационная – изложение системы знаний. Мотивационная – формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации будущего специалиста. Ориентировочная – обеспечение основы для дальнейшего усвоения учебного материала. Воспитательная – формирование сознательного отношения к процессу обучения, стремления к самостоятельной работе и всестороннему овладению специальностью, развитие интереса к учебной дисциплине, содействие активизации мышления студентов. Требования к организации лекции: Составление детального плана и графологической структуры темы. Сообщение студентам темы, плана, цели и задач лекции. Логически стройное и последовательное изложение всех пунктов плана. Краткие обобщающие выводы после освещения каждого пункта плана. Логические связи при переходе от одной части лекции к другой. Проблемность и эмоциональность изложения. Живой язык (своевременное включение примеров, сравнений, ярких фактов). Контакт с аудиторией, гибкое управление мыслительной деятельностью студентов. Многостороннее раскрытие важнейших положений лекции. Оптимальный темп изложения, позволяющий учащимся записать основные положения лекции. Выделение того, что следует записать (проговорить под диктовку). Использование компьютерных презентаций (включающих иллюстрации, видео, компьютерные программы), облегчающие восприятие и понимание изучаемых положений, явлений. Сочетание лекций с семинарскими, практическими занятиями, на которых обстоятельно разбираются отдельные положения. Формы лекций***Вводная лекция*** - дает первое целостное представление об учебном предмете и ориентирует студента системе работы по данному курсу. На лекции высказываются соображения по методическим и организационным особенностям работы в рамках курса, а также дается анализ учебно-методической литературы, рекомендуемой студентам, оглашаются сроки и формы отчетности.

Лекция-информация - ориентирована на изложение и объяснение студентам научной информации, подлежащей осмыслению и запоминанию. Это самый традиционный тип проведения лекций. Обзорная лекция - представляет собой систематизацию научных знаний на высоком уровне, материал излагается при раскрытии внутрипредметной и межпредметной связи, исключается детализация и конкретизация. Стержень излагаемых теоретических положений составляет научно-понятийная и концептуальная основа всего курса или его крупных разделов. Проблемная лекция - на этой лекции новое знание вводится через проблемность вопроса, задачи или ситуации. При этом процесс познания студентов в сотрудничестве и диалоге с преподавателем приближается к исследовательской деятельности. Содержание проблемы раскрывается путем организации поиска ее решения или суммирования и анализа традиционных и современных точек зрения.

Лекция-визуализация - представляет собой визуальную форму подачи лекционного материала с помощью технических средств обучения (ТСО) аудиовидеотехники. Чтение такой лекции сводится к развернутому или краткому комментированию просматриваемых визуальных материалов. Бинарная лекция - является разновидностью чтения лекции в

форме диалога двух преподавателей (либо представителей различных научных школ, либо ученого и практика, либо преподавателя и студента).

Лекция с заранее запланированными ошибками - рассчитана лекция на стимулирование студентов к постоянному контролю предлагаемой информации (поиск ошибок). В конце лекции проводится диагностика слушателей и разбор сделанных ошибок. Лекция-конференция - проводится как научно-практическое занятие с заранее поставленной проблемой и системой докладов, длительностью до 10 минут. Совокупность представленных текстов (докладов) позволит в рамках предложенной программы осветить проблему. В конце лекции преподаватель подводит итоги и формулирует выводы. Лекция-консультация - указанный вариант лекции можно проводить по нескольким сценариям. Первый вариант осуществляется по типу «вопросы-ответы». Второй вариант по типу «вопрос-ответ-дискуссия».

Лекция-беседа - предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией, привлекает внимание студентов к наиболее важным вопросам темы, позволяет расширить круг мнений сторон, привлечь коллективный опыт и знания, активизирует мышления студентов. Лекция-дискуссия - преподаватель задает вопросы и организует свободный обмен мнениями, по ходу лекции кратко обсуждаются и анализируются основные выводы по конкретным ситуациям. 3.

Требования к организации семинара.

Цель семинара – развитие самостоятельного мышления и творческой активности студентов. Задачи семинара:

Закрепление, углубление и расширение знаний студентов по соответствующей теме.

Формирование умения постановки и решения интеллектуальных задач и проблем.

Совершенствование способностей по аргументации студентами своей точки зрения, а также по доказательству и опровержению других суждений. Демонстрация студентами достигнутого уровня теоретической подготовки.

Формирование навыков самостоятельной работы с литературой.

Функции семинара: Познавательная. Развивающая. Воспитательная. Контрольная.

Виды семинарских занятий:

Просеминар – знакомит студентов со спецификой самостоятельной работы в колледже, способствует приобретению навыков работы с литературой. Для него характерно подготовка студентами рефератов и сообщений по ним.

Собственно семинар – направлен на углубление, систематизацию или контроль знаний по отдельной теме.

Спецсеминар – семинар исследовательского типа с независимой от лекционного курса тематикой, целью которого является углубленное изучение отдельной проблемы.

Формы проведения семинаров:

1) традиционные: Развернутая беседа на основании плана.Устный опрос студентов по вопросам плана семинара. Прослушивание и обсуждение докладов студентов. Обсуждение письменных рефератов, заранее подготовленных отдельными студентами и затем до семинара прочитанных всей группой.

2) семинары с использованием активных методов обучения Семинар-пресс-конференция. Семинар-диспут, семинар-дискуссия, семинар-коллоквиум. Семинар «круглый стол». Семинар «мозговой штурм». Семинар-экскурсия. Семинар – деловая игра. Комментированное чтение и анализ документов (литературы). Семинар на производстве, в организации и т.д. Решение задач на самостоятельность мышления. Семинар по материалам исследования, проведенного студентами под руководством преподавателя. Смешанная форма, с элементами различных форм проведения.

4.Требования к организации практического занятия.

Цель практического занятия – организация управляемой познавательной деятельности студентов в условиях, приближенных к реальной практической профессиональной деятельности.

Задачи практического занятия:
Закрепление, углубление и расширение знаний студентов при решении конкретных практических задач.
Развитие познавательных способностей, самостоятельности мышления, творческой активности студентов.
Формирование способности логического осмысления самостоятельно полученных знаний.
Овладение новыми методами и методиками конкретной учебной дисциплины.
Приобретение умений и навыков эксплуатации технических средств и оборудования.
Обеспечение рационального сочетания коллективной и индивидуальной форм обучения.
Отработка манипуляций, освоение профессиональных компетенций.
Функции практического занятия: Познавательная. Развивающая. Воспитательная.
Практические занятия по характеру выполняемых студентами заданий подразделяются на следующие виды:
Ознакомительные – предпринимаемые с целью закрепления и конкретизации изученного теоретического материала.
Аналитические – ставящие своей целью получение новой информации на основе формализованных методов.
Творческие – связанные с получением новой информации путем самостоятельно выбранных подходов решения задач.

Самостоятельная работа студентов

В самостоятельную работу студентов входят: аудиторная работа внеаудиторная работа научно-исследовательская работа студентов (далее НИРС) Самостоятельная аудиторная работа студентов может быть разного вида: лабораторная или практическая работа, решение задач, выполнение упражнений, работа с литературой, выполнение творческих заданий, контрольные работы и т.д. На практическом занятии она должна занимать большую часть времени (50-70 %). Самостоятельная внеаудиторная работа студентов – логическое продолжение аудиторных занятий. Она проводится по заданию преподавателя, который инструктирует, назначает срок выполнения и контролирует её выполнение. Применяют следующие виды внеаудиторной работы студентов: Чтение дополнительной литературы и периодической печати. Работа со словарями, справочниками, энциклопедиями и т.д. Конспектирование. Написание рефератов. Подготовка к семинарам, диспутам, конференциям, олимпиадам, конкурсам. Составление вопросов, кроссвордов, тестов, схем, таблиц по определенной теме. Изготовление наглядных пособий, таблиц, карточек, муляжей. Решение задач, заполнение сравнительных таблиц, построение графиков. Ответы на дополнительные вопросы. Проведение домашних экспериментов. Самостоятельное изучение материала с помощью обучающей компьютерной программы или электронного учебника.
Работа в Интернете. Индивидуальные задания. НИРС проводится по определенной теме в течение года, а затем результаты докладываются на научно-практической конференции студентов. Тема НИРС должна быть актуальна, иметь практическое значение, выполнена на научном уровне. Перед самостоятельной работой студентам должны быть даны указания по ведению работы. Они включают в себя: Актуальность проведения данной работы (её применение в профессиональной или в учебной деятельности). Подробное объяснение хода самостоятельной работы. При необходимости, демонстрация проведения отдельных этапов работы. Инструктаж по технике безопасности. Формы и виды отчета по работе. Критерии оценки.

Домашнее задание

Домашнее задание должно выполнять следующие функции:
Закрепление знаний и умений, полученных на занятии.
Расширение и углубление учебного материала.
Самостоятельное изучение нового материала.
Формирование умений и навыков самостоятельной работы.

Развитие самостоятельности мышления путем выполнения индивидуальных заданий, отвечающих возможностям студентов, задач, упражнений и т.д. Выполнение индивидуальных заданий в виде подготовки учебных пособий, гербариев, подборки статистических данных и т.д., которые необходимы для изучения новых тем.

Формы организации студентов на практических занятиях:

Фронтальная – все студенты одновременно выполняют одну и ту же работу.

Групповая – работа выполняется группами по 2-5 человек.

Индивидуальная – каждый студент выполняет индивидуальное задание.

При данных формах организации работы можно использовать упражнения, отработка манипуляций, решение типовых задач, решение ситуационных задач, деловые игры, ролевые игры, занятия-конкурсы и т.д.

Для повышения эффективности практического занятия рекомендуется:

Разработка сборников ситуационных задач, тестов, методических рекомендаций к практическим занятиям, рабочих тетрадей.

Разработка к каждому занятию набора дидактического материала для фронтальной, групповой и индивидуальных форм обучения.

Использование на занятиях вопросов (заданий, рисунков, схем), которые вызывают у студентов интеллектуальное затруднения, что направляет его мыслительную деятельность на решение проблемы.

Активное применение форм индивидуальной работы с целью повышения ответственности каждого студента за самостоятельное выполнение работы, причем в полном объеме. Проведение практических занятий на повышенном уровне трудности с включением в них заданий, связанных с самостоятельным выбором студентами условий и средств выполнения задания, выбором необходимого оборудования, метода. Подбор дополнительных задач и заданий для студентов, работающих в более высоком темпе, для эффективного использования времени, отводимого на практические занятия.

Воспитательная функция в деятельности заместителя главного врача по сестринскому персоналу

Примерная тематика НИРС по теме

1. Формы организации учебного процесса с сестринским персоналом.
2. Мониторинг и экспертиза результатов обучения сестринского персонала.
3. Оценка выбранной для обучения медицинского персонала форм и методов с позиций здоровьесберегающего подхода.

Основная литература

1.Психология и педагогика :: учебник / П. И. Пидкасистый, Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов [и др.] ; ред. П. И. Пидкасистый. - 3-е изд., перераб. и доп. - Москва : Юрайт, 2021. - 724 с. - Текст : электронный.

Дополнительная литература

2.Психология и педагогика : учебник / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. - 4-е изд., перераб. и доп. - Москва : Юрайт, 2019. - 509 с. - Текст : электронный.

Электронные ресурсы

1.Вдовюк В.И., Фильков С.М. Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах. М.: МГИМО(У) МИД России, 2004. – 67 с. (http://mgimo.ru/files2/y03_2013/2451/osnovy-pedagogiki-vyshey-shkoly_2007.pdf)

2.Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г. Педагогика высшей школы. Новосибирск: САФБД, 2008. ? 260 с. (http://window.edu.ru/resource/341/63341/files/sibstrin_soc04.pdf)

3.Пионова Р.С. Педагогика высшей школы. Мн.: Университетское, 2002. - 256 с. (http://www.klex.ru/ajn)

Практическое занятие №7

Тема: Воспитание в структуре целостного педагогического процесса.

Разновидность занятия: комбинированное.

Методы обучения: объяснительно-иллюстративный.

Значение темы (актуальность изучаемой проблемы): Отечественную систему воспитания, как и состояние российской педагогики в целом, сегодня принято характеризовать как кризисную и выделять в ней целый спектр актуальных проблем. Поэтому изучение данной темы содержит как инвариантную часть, касающуюся изучения процесса воспитания, его структуры, связанной с воспитательными ситуациями, воспитательными отношениями, так и вариативную, связанную с изучением актуальных проблем воспитания и воспитательной работы куратора. Воспитательный процесс в вузе является частью широкого процесса формирования личности, который объединяет как обучение и воспитание, так и воспитание в семье, и воздействие микросреды, социального окружения ребенка. Процесс воспитания менее изучен, хотя он имеет свои особенности и представляется в известном смысле более сложным, чем обучение. Изучению особенностей процесса воспитания посвящается данное занятие.

Формируемые компетенции: ПК-3.4, ОПК-8.1, ОПК-8.2.

Место проведения и оснащение практического занятия: Аудитория № 3-17 – комплект раздаточных материалов, комплект учебной мебели, посадочных мест, ноутбук, проектор, экран.

Структура содержания темы (хронокарта практического занятия)

п/п	Этапы практического занятия	Продолжительность (мин.)	Содержание этапа и оснащенность
1	Организация занятия	5.00	Проверка посещаемости и внешнего вида обучающихся
2	Формулировка темы и целей	10.00	Озвучивание преподавателем темы и ее актуальности, целей занятия
3	Контроль исходного уровня знаний и умений	20.00	Тестирование, индивидуальный устный или письменный опрос, фронтальный опрос
4	Раскрытие учебно-целевых вопросов по теме занятия	30.00	Изложение основных положений темы
5	Самостоятельная работа обучающихся (текущий контроль)	90.00	Выполнение практического задания
6	Итоговый контроль знаний (письменно или устно)	20.00	Тесты по теме, ситуационные задачи

7	Задание на дом (на следующее занятие)	5.00	Учебно-методические разработки следующего занятия и методические разработки для внеаудиторной работы по теме
	ВСЕГО	270	

Аннотация (краткое содержание темы):

Сущность и задачи процесса воспитания.

Рассмотрим различные подходы к определению понятия воспитания.

Воспитание как общественное явление (широкий социальный смысл) - процесс передачи общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к общественной жизни и к труду, осуществляемый обществом в целом и во всех сферах общественной жизни и деятельности.

Воспитание как педагогическое явление (узкий педагогический смысл) - целенаправленное и планомерное создание условий для освоения человеком культуры, перевода ее в личный опыт через организованное длительное взаимодействие с ним и воздействие на развитие индивида со стороны окружающих воспитательных институтов с учетом его потенциальных возможностей с целью стимулирования его саморазвития, самостоятельности и формирования личности.

Этот подход к трактовке развития личности получил название деятельностно-личностной концепции воспитания. Сущность этой концепции состоит в том, что, только включая растущего человека в разнообразные виды деятельности по овладению общественным опытом и умело стимулируя его активность в этой деятельности, можно осуществлять его воспитание.

Задачи воспитания

1. Целостное формирование личности с учетом цели всестороннего гармонического развития личности.
2. Формирование нравственных качеств личности на основе общечеловеческих ценностей, социально ориентированной мотивации, гармоничности интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер развития личности.
3. Приобщение школьников к общественным ценностям в области науки, культуры, искусства.
4. Воспитание жизненной позиции, соответствующей демократическим преобразованиям общества, правам и обязанностям личности.
5. Развитие склонностей, способностей и интересов личности с учетом ее возможностей и желаний, а также социальных требований.
6. Организация познавательной деятельности школьников, развивающей индивидуальное и общественное сознание.
7. Организация личностной и социально ценной, многообразной деятельности, стимулирующей формирование обусловленных целью воспитания качеств личности.
8. Развитие важнейшей социальной функции личности - общения. Воспитательное воздействие направлено на конкретную личность или определенную группу людей.

Воспитание осуществляется через:

- специальные учебно-воспитательные учреждения;
- организации и объединения (семья, различные типы школ, учреждения социальной защиты, поддержки и коррекции);
- учреждения дополнительного образования;
- детские и юношеские объединения и объединения по месту жительства.

Последовательность воспитательных действий:

- ознакомление с общими нормами и требованиями;
- формирование отношений;

- формирование взглядов и убеждений;
- формирование общей направленности личности.

Составные части воспитания:

умственное, нравственное, трудовое, физическое, эстетическое, экологическое, идеологическое, экономическое и др.

При организации процесса воспитания можно рассматривать систему следующих отраслей.

Педагогика - сущность, закономерности, тенденции, перспективы воспитания;

Теория и методика процесса воспитания: принципы, содержание, формы, методы средства организации, управления и осуществления; деятельность институтов воспитания.

Психология - индивидуальные, возрастные, групповые особенности и закономерности развития и поведения людей, психические процессы и свойства. Медицина и физиология - гигиенические факторы развития, особенности физиологического развития, влияющие на процесс воспитания, порождаемые им. Философия - познавательное, ценностное, социально-нравственное и эстетическое отношение человека к миру; онтологические и гносеологические основы воспитания.

Биология и генетика - естественные (природные) основы и условия развития, отражающиеся на процессе и результатах воспитания.

Социология - социальные условия, факторы и институты развития человека, их соотношение, характер и степень влияния, социальный заказ системе воспитания.

Экономика и право - воспитание и экономическое развитие, экономическая база воспитания; нормативно-правовое обеспечение социализации личности, правовое воспитание.

Этнография - отношение к человеку и воспитанию, закономерности и специфика воспитания у разных народов, элементы народной и семейной педагогики.

Общие закономерности и принципы процесса воспитания.

Закономерности воспитания - устойчивые, повторяющиеся и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволяет добиваться эффективных результатов в развитии и формировании личности. Проблема закономерностей и принципов воспитания - одна из ключевых проблем педагогики. Выявить закономерные, повторяющиеся связи в процессе воспитания, значит обеспечить возможность достижения желаемого результата в педагогической деятельности.

Общие закономерности воспитания.

1. Необходимость одновременной и взаимосвязанной, т. е. комплексной, организации различных видов деятельности как предпосылки всестороннего развития личности. (Воспитание развивающейся личности происходит только в процессе включения ее в деятельность. Существуют различные виды деятельности: игровая, учебно-познавательная, общественно-политическая, художественно-эстетическая и др.).
2. Воспитание есть стимулирование активности формируемой личности в организуемой деятельности. (С психологической точки зрения первопричиной активности человека являются те внутренние противоречия между тем, какой он есть и каким он должен быть, которые он переживает в различных жизненных обстоятельствах и которые побуждают его к деятельности и к работе над собой).
3. В процессе воспитания необходимо проявлять высокий гуманизм и уважение к личности воспитанника в сочетании с высокой требовательностью.
4. В процессе воспитания необходимо открывать перед учащимися перспективу их роста, помогать им добиваться радости успехов.
5. В процессе воспитания необходимо выявлять и опираться на положительные качества учащихся.
6. Воспитание должно осуществляться в коллективе и через коллектив.
7. В процессе воспитания необходимо добиваться единства и согласованности педагогических усилий учителей, школы, семьи и общественности. С учетом этих

закономерностей должна осуществляться как учебная работа в школе, так и воспитание у учащихся личностных качеств. В тесной взаимосвязи с закономерностями воспитания находятся принципы воспитательного процесса.

Принципы воспитательного процесса - это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса. Рассмотрим закономерности и связанные с ними принципы воспитания.

1. Цели, характер и содержание воспитания определяются объективными потребностями общества, интересами государства, социокультурными и этническими нормами и традициями. Принцип общественной направленности воспитания Принцип субъектности (развитие способности ребенка осознавать свое «я»)

2. Результаты воспитания обусловлены согласованностью педагогических воздействий, влиянием объективных и субъективных факторов. Принцип единства воспитательных воздействий семьи, школы, коллектива, общественных организаций Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей Принцип сочетания прямых и параллельных педагогических воздействий

3. Позитивная реакция личности на педагогические воздействия обусловлена учетом ее потребностей, интересов и возможностей, уважительным и требовательным отношением, опорой на положительное, созданием оптимистических перспектив личностного развития. Принцип личностно-ориентированного подхода в воспитании Принцип гуманистической направленности воспитания Принцип опоры на положительное в человеке

4. Эффективность воспитания детерминирована степенью собственной активности личности, в которую она включена, мотивами участия в деятельности, характером педагогического руководства деятельностью детей. Принцип деятельностного подхода в воспитании Принцип стимулирования активности личности Принцип сочетания педагогического руководства деятельностью с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников Принцип вариативности деятельности, соответствия ее содержания изменяющимся потребностям, интересам, возможностям личности

5. Эффективность воспитания в подростковом и юношеском возрасте обусловлена способностью воспитателей понять стремление растущего человека к самостоятельности и независимости и отказаться от прямых императивных способов педагогического воздействия. Принцип сотрудничества в воспитательных взаимодействиях («скрытый» характер воспитательных воздействий) Принцип активизации нравственно-волевых сил подростков с возбуждением непосредственного интереса к делу

6. Эффективность воспитания обусловлена признанием личности как целостности и соответствующей организацией системы воспитательных воздействий и взаимодействий. Принцип целостного подхода в воспитании Принцип единства воспитания и обучения Принцип ориентированности педагогической деятельности и взаимодействий на формирование в единстве сознания и опыта деятельности Принцип эстетизации детской жизни Требования, предъявляемые к принципам воспитания Обязательность - принципы воспитания - это не совет, не рекомендация: они требуют обязательного и полного воплощения в практику.

Движущие силы процесса воспитания.

Воспитание как общественное явление представляет собой органическую часть всей общественной жизни. Поэтому его противоречия являются отражением более общих противоречий общественной жизни. Вместе с тем воспитание обладает собственными специфическими, присущими только ему противоречиями. Как любой процесс, воспитание развивается в результате действия совокупности внешних и внутренних, объективных и субъективных противоречий. ***Объективные внешние противоречия***, обусловленные социальными процессами и явлениями:

- противоречия, порожденные глобальными политическими, экономическими, экологическими, демографическими, информационными процессами и катаклизмами, происходящими в мире и стране;

- противоречия между универсальными ожиданиями общества в отношении подрастающего поколения и собственными, субъективными потребностями детей и молодежи, отражающими социокультурную, возрастную и индивидуальную ситуацию развития;
- противоречия «отцов и детей», которые традиционно обнаруживаются в различном опыте поколений, а отсюда и в разнице мировоззренческих позиций, нравственно-эстетических ценностей; эти противоречия существовали всегда, но в настоящее время они резко актуализировались в связи с радикальной ломкой социально-экономических отношений, идеологии, морали, а также в результате пропаганды нравственных идеалов, образцов жизни, моделей поведения, чуждых значительной части представителей старшего поколения, и, наоборот, охотно воспринимаемых молодыми; - противоречия «отцов и детей», отражающие новый уклад семейной жизни и родственных отношений: ограниченность межпоколенного общения и взаимодействия; усиливающееся стремление молодежи к материальной и духовной независимости, относительная социально-эмоциональная закрытость; утрата взрослыми роли основного источника и интерпретатора информации;
- противоречия между возрастающими требованиями к образованию, обусловленными темпами и перспективами социально-экономического развития, с одной стороны, а с другой - дефицитом средств, направляемых обществом на развитие системы образования и воспитания, определенной инертностью педагогической науки и образовательной практики. Объективные внутренние противоречия, отражающие диалектику самого педагогического процесса:
- противоречие между активно-деятельной природой ребенка и социально-педагогическими условиями его жизни (недостаток опыта, знаний, умений и навыков для реального участия в жизненном процессе);
- противоречие между индивидуальным творческим процессом становления личности и массово-репродуктивным характером организации педагогического процесса;
- противоречия между внешними требованиями (внешним влиянием) и внутренними стремлениями и возможностями детей; («Воспитание есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим...» Л. Н. Толстой «Воспитание и образование»).противоречия, отражающие разницу в целях и мотивах деятельности: деятельность заданная, инициированная педагогом, не всегда отвечает ожиданиям растущего человека;противоречия, порожденные несоответствием реальных возможностей воспитуемых тем требованиям, которые к ним предъявляют общество, школа, родители; противоречия, обусловленные тем, что потребности и цели школьников только частично совпадают с ожиданиями и целями педагогов; противоречие между социальными задачами, которые необходимо решить и возможностями их решения.

  Субъективные противоречия, порожденные несовершенством самого процесса воспитания, сложившейся системой воспитательных и межличностных отношений: - противоречие между целостностью личности и функциональным подходом к ее формированию, многопредметностью и многоцелевым характером учебно-воспитательного процесса в учреждениях образования;
- противоречие между отставанием процесса генерализации знаний и умений и нарастающей необходимостью применять преимущественно обобщенные знания и умения;
- противоречие между бурным ростом знаний и ограниченностью возможностей педагогов и образовательных учреждений в их переработке и передаче; - противоречие между формальным признанием определяющего значения деятельности в развитии личности и фактическим преимущественно словесным характером воспитания; -
- несоответствие воспитательного влияния школы и семьи;
- целенаправленное влияние воспитателей и стихийное влияние «улицы».

Методы воспитания.

- Методы воспитания - это способы воздействия на сознание, волю, чувства, поведение воспитанников с целью выработки у них заданных целью воспитания качеств. Методы воспитания - способы решения воспитательных задач и осуществления воспитательного взаимодействия.

Примерная тематика НИРС по теме

1. Воспитательная функция в деятельности заместителя главного врача по сестринскому персоналу.
2.Воспитание в структуре педагогической деятельности.
3. Интерактивные методы воспитания и обучения сестринского персонала

Основная литература

1.Психология и педагогика :: учебник / П. И. Пидкасистый, Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов [и др.] ; ред. П. И. Пидкасистый. - 3-е изд., перераб. и доп. - Москва : Юрайт, 2021. - 724 с. - Текст : электронный.

Дополнительная литература

2.Психология и педагогика : учебник / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. - 4-е изд., перераб. и доп. - Москва : Юрайт, 2019. - 509 с. - Текст : электронный.

Электронные ресурсы

1.Вдовюк В.И., Фильков С.М. Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах. М.: МГИМО(У) МИД России, 2004. – 67 с. (http://mgimo.ru/files2/y03_2013/2451/osnovy-pedagogiki-vyshey-shkoly_2007.pdf)
2.Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г. Педагогика высшей школы. Новосибирск: САФБД, 2008. ? 260 с. (http://window.edu.ru/resource/341/63341/files/sibstrin_soc04.pdf)
3.Пионова Р.С. Педагогика высшей школы. Мн.: Университетское, 2002. - 256 с. (http://www.klex.ru/ajn)

Практическое занятие №8

Тема: Семья как субъект педагогического взаимодействия и социокультурная среда воспитания и развития личности.

Разновидность занятия: комбинированное.

Методы обучения: объяснительно-иллюстративный, частично-поисковый.

Значение темы (актуальность изучаемой проблемы): Семья для человека является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Влияние семьи особенно в начальный период жизни человека превышает другое воспитательное воздействие. Семья корректирует и школу, и средства массовой информации, общественные организации, друзей, влияние литературы и искусства. Кризисное состояние современного общества послужило причиной возникновения множества проблем в современном воспитании. Среди них одной из самых значительных является проблема воспитания детей в семье.

Формируемые компетенции: ПК-3.3.

Место проведения и оснащение практического занятия: Аудитория № 3-17 – комплект раздаточных материалов, комплект учебной мебели, посадочных мест, ноутбук, проектор, экран.

Структура содержания темы (хронокарта практического занятия)

п/п	Этапы практического	Продолжительность	Содержание этапа и

	занятия	(мин.)	оснащенность
1	Организация занятия	5.00	Проверка посещаемости и внешнего вида обучающихся
2	Формулировка темы и целей	10.00	Озвучивание преподавателем темы и ее актуальности, целей занятия
3	Контроль исходного уровня знаний и умений	20.00	Тестирование, индивидуальный устный или письменный опрос, фронтальный опрос
4	Раскрытие учебно-целевых вопросов по теме занятия	30.00	Изложение основных положений темы
5	Самостоятельная работа обучающихся (текущий контроль)	180.00	Выполнение практического задания
6	Итоговый контроль знаний (письменно или устно)	20.00	Тесты по теме, ситуационные задачи
7	Задание на дом (на следующее занятие)	5.00	Учебно-методические разработки следующего занятия и методические разработки для внеаудиторной работы по теме
	ВСЕГО	270	

Аннотация (краткое содержание темы):

Семейное воспитание — общее название для процессов воздействия на детей со стороны родителей и других членов семьи с целью достижения желаемых результатов. Семья для человека является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Влияние семьи особенно в начальный период жизни человека превышает другое воспитательное воздействие. Семья корректирует влияние и школы, и средств массовой информации, общественных организаций, друзей, влияние литературы и искусства. Это позволило педагогам вывести зависимость: успешность формирования личности обусловливается, прежде всего, семьей. Роль семьи в формировании личности определяется зависимостью: какая семья, такой и выросший в ней человек. Социальное, семейное и школьное воспитание осуществляется в неразрывном единстве. Проблемы семейного воспитания в той части, где они соприкасаются со школой, изучаются общей педагогикой, в остальных аспектах — социальной.

Показатели влияния семьи:

- семья осуществляет социализацию личности;
- семья обеспечивает преемственность традиций;
- важнейшей социальной функцией семьи является воспитание гражданина, патриота, будущего семьянина, законопослушного члена общества;
- существенное влияние оказывает семья на выбор профессии.

СОДЕРЖАНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Содержание воспитания в семье обусловливается генеральной целью демократического общества. Семья обязана формировать физически и психически здоровую, нравственную, интеллектуально развитую личность, готовую к предстоящей трудовой, общественной, семейной жизни.

Составные компоненты семейного воспитания:

физическое — основывается на здоровом образе жизни и включает правильную организацию распорядка дня, занятия спортом, закаливание организма и т. д.;

нравственное — стержень отношения, формирующих личность. Воспитание непреходящих моральных ценностей — любви, уважения, доброты, порядочности, честности, справедливости, совести, достоинства, долга;

интеллектуальное — предполагает заинтересованное участие родителей в обогащении детей знаниями, формировании потребностей их приобретения и постоянного обновления;

эстетическое — призвано развить таланты и дарования детей или просто дать им представление о прекрасном, существующем в жизни;

трудовое — закладывает основу их будущей праведной жизни. У человека, не приученного трудиться, един путь — поиск «легкой»» жизни.

ОБЩИЕ МЕТОДЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Если семья так сильно влияет на процессы и результаты становления личности, то, именно семье должны уделять первостепенное знание общество и государство в организации правильного воспитательного воздействия. Методы воспитания детей в семье — это пути, с помощью которых осуществляется целенаправленное педагогическое влияние родителей на сознание и поведение детей. Методы семейного воспитания несут на себе яркий отпечаток личности родителей и неотделимы от них. Сколько родителей — столько разновидностей методов. Основные методы семейного воспитания:

♣ убеждение (объяснение, внушение, совет);

♣ личный пример;

♣ поощрение (похвала, подарки, интересная для детей перспектива);

♣ наказание (лишение удовольствий, отказ от дружбы, телесные наказания).

Факторы выбора методов семейного воспитания детей:

♣ Знание родителями своих детей, их положительных и отрицательных качеств: что читают, чем интересуются, какие поручения выполняют, какие трудности испытывают и т. д.

♣ Личный опыт родителей, их авторитет, характер отношений в семье, стремление воспитывать личным примером также сказывается на выборе методов. ♣ Если родители отдают предпочтение совместной деятельности , то обычно превалируют практические методы.

Педагогическая культура родителей оказывает решающее влияние на выбор методов, средств, форм воспитания.Замечено издавна, что в семьях педагогов, образованных людей дети всегда лучше воспитаны.

Работа с неблагополучными семьями

Кризисное состояние современного общества послужило причиной возникновения множества проблем в современном воспитании. Среди них одной из самых значительных является проблема воспитания детей в семье. Среди объективных социально-экономических причин неблагополучия в семейном воспитании наиболее важны следующие:

• падение жизненного уровня и ухудшение условий содержания детей (резкое социально-экономическое расслоение общества, постоянный дефицит в области государственного финансирования бюджетной сферы, рост скрытой и явной безработицы);

• сокращение социальной инфраструктуры детства и резкое снижение уровня социальных гарантий для детей в жизненно важных сферах духовного и физического развития;

• нерешенная жилищная проблема;

• дистанцирование школы от детей с трудными судьбами;

• резкий поворот в ценностных ориентациях общества и снятие многих моральных запретов;
• усиление влияния асоциальных криминальных групп в микросреде и социуме в целом.
Усугубляют семейное неблагополучие просчеты семейного воспитания, наиболее типичными из которых выступают следующие:
1) неприятие ребенка, его явное или скрытое эмоциональное отторжение родителями;
2) гиперопека, когда ребенку не дают проявить элементарную самостоятельность, изолируют от окружающей жизни;
3) непоследовательность и противоречивость воспитания (разрыв между требованиями к ребенку и контролем за ним, несогласованность педагогических действий родителей и бабушки и т. п.);
4) непонимание закономерностей и своеобразия личностного развития, несоответствие требований и ожиданий родителей возможностям и потребностям детей;
5) негибкость родителей в отношениях с детьми (недостаточный учет ситуации, запрограммированность требований и отсутствие альтернатив в решениях, навязывание ребенку собственного мнения, резкая смена отношения к ребенку в различные периоды его жизни);
6) аффективность – избыток родительского раздражения, недовольства, беспокойства, тревоги по отношению к детям, что создает в семье атмосферу суматохи, хаотичности, всеобщего возбуждения;
7) тревожность и страх за детей, которые приобретают навязчивый характер и лишают родителей жизнерадостности и оптимизма, заставляя их прибегать к постоянным запретам и предостережениям, что заражает детей таким же беспокойством;
8) авторитарность воспитания – стремление подчинить ребенка своей воле;
9) категоричность суждений, приказной тон, навязывание своего мнения и готовых решений, стремление к установлению строгой дисциплины и ограничению самостоятельности детей, использование принуждения и репрессивных мер, включая физические наказания; постоянный контроль за действиями ребенка;
10) гиперсоциальность, когда родители пытаются строить воспитание по определенной (пусть и позитивной) заданной схеме, не учитывая индивидуальности ребенка, предъявляя к нему завышенные требования, без надлежащего эмоционального контакта, отзывчивости и чуткости. Любой тип семейной дезорганизации изначально предрасположен к формированию личностных и поведенческих отклонений у детей, так как приводит к возникновению психотравмирующих для ребенка ситуаций.
Единственный ребенок в семье – это объективно более трудный субъект воспитания, чем дети из многодетных семей. Обычно он взрослеет позже сверстников, а в отдельных отношениях, напротив, слишком рано приобретает внешние признаки взрослости (интеллектуализм, излишний рационализм, нередко перерастающий в скепсис), поскольку много времени проводит среди взрослых, бывает свидетелем их разговоров и т. п.
В многодетной семье взрослые довольно часто утрачивают чувство справедливости в отношении детей, проявляют к ним неодинаковые привязанность и внимание. Для старших детей в такой семье характерны категоричность в суждениях, стремление к лидерству, руководству даже в тех случаях, когда для этого нет оснований. В многодетных семьях резко увеличивается физическая и психическая нагрузка на родителей, особенно на мать. У нее меньше свободного времени и возможностей для развития детей и общения с ними. Многодетная семья имеет меньше возможностей для удовлетворения потребностей и интересов ребенка, чем в однодетной семье, что сказывается на его развитии.
В неполной семье дети часто становятся свидетелями и участниками событий или обстоятельств психотравмирующего характера (распад родительской семьи, проживание с отчимом или мачехой, жизнь в конфликтной семье и др.). Согласно статистике доля подростков-правонарушителей из неполных семей составляет от 32 до 47 %, в их числе

30–40 % подростков, употребляющих алкоголь или наркотики, 53%о занимающихся проституцией. В неполных семьях велика доля педагогически запущенных детей, которые остаются без присмотра и в силу материальных и других проблем нередко становятся безнадзорными или занимаются бродяжничеством. Реальностью современной России является увеличение числа детей-сирот, заботу о которых берет на себя государство. Условно можно выделить две группы детей-сирот: дети, лишившиеся родителей, и социальные сироты, т. е. сироты при живых родителях (отказные дети, дети-подкидыши; дети, чьи родители продолжительное время находятся в местах лишения свободы или неизлечимо больны; дети, родители которых безвестно отсутствуют). Можно также выделить группу детей, которые находятся под угрозой потери семьи. Это

- беспризорные и безнадзорные (уличные) дети;
- беглецы (дети, ушедшие из семей и интернатных учреждений);
- дети, подвергающиеся в семьях унижениям и оскорблениям, физическому и сексуальному насилию; дети из семей алкоголиков и наркозависимых родителей;
- дети, имеющие хронически больных родителей. Эти и многие другие проблемы, связанные с формированием личности в условиях неправильного семейного воспитания, требуют особо бережного отношения к детям, входящим в группу риска. Эффективное решение проблем подобных семей возможно только на основе объединения усилий все социальных институтов общества.

Примерная тематика НИРС по теме

1. Трудности семейного воспитания.
2. Помощь семьи в профессиональном становлении молодежи.
3. Национальное своеобразие семейного воспитания у разных народов.

Основная литература

1.Психология и педагогика :: учебник / П. И. Пидкасистый, Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов [и др.] ; ред. П. И. Пидкасистый. - 3-е изд., перераб. и доп. - Москва : Юрайт, 2021. - 724 с. - Текст : электронный.

Дополнительная литература

2.Психология и педагогика : учебник / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. - 4-е изд., перераб. и доп. - Москва : Юрайт, 2019. - 509 с. - Текст : электронный.

Электронные ресурсы

1.Вдовюк В.И., Фильков С.М. Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах. М.: МГИМО(У) МИД России, 2004. – 67 с. (http://mgimo.ru/files2/y03_2013/2451/osnovy-pedagogiki-vyshey-shkoly_2007.pdf)
2.Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г. Педагогика высшей школы. Новосибирск: САФБД, 2008. ? 260 с. (http://window.edu.ru/resource/341/63341/files/sibstrin_soc04.pdf)
3.Пионова Р.С. Педагогика высшей школы. Мн.: Университетское, 2002. - 256 с. (http://www.klex.ru/ajn)

Практическое занятие №9

Тема: Профессиональное становление личности преподавателя высшей школы.

Разновидность занятия: комбинированное.

Методы обучения: объяснительно-иллюстративный**,** частично-поисковый.

Значение темы (актуальность изучаемой проблемы): На занятии будут рассмотрены следующие вопросы: Понятие личности преподавателя вуза. Педагогическая деятельность как фактор становления его профессионализма. Основные виды и функции

педагогической деятельности. Профессионализм и саморазвитие личности педагога. Научно-исследовательская деятельность преподавателя. Самообразование как средство повышения эффективности профессиональной деятельности педагога. Для проверки эффективности и правильности усвоения информации педагог использует инновационный метод Teach-back и технологию составления интеллектуальной карты Самообразование как средство повышения эффективности профессиональной деятельности педагога.

Формируемые компетенции: ПК-3.4, ОПК-8.1, ОПК-8.2, ОПК-9.2, ОПК-9.3, ОПК-9.1.

Место проведения и оснащение практического занятия: Аудитория № 3-17 – комплект раздаточных материалов, комплект учебной мебели, посадочных мест, ноутбук, проектор, экран.

Структура содержания темы (хронокарта практического занятия)

п/п	Этапы практического занятия	Продолжительность (мин.)	Содержание этапа и оснащенность
1	Организация занятия	5.00	Проверка посещаемости и внешнего вида обучающихся
2	Формулировка темы и целей	10.00	Озвучивание преподавателем темы и ее актуальности, целей занятия
3	Контроль исходного уровня знаний и умений	20.00	Тестирование, индивидуальный устный или письменный опрос, фронтальный опрос
4	Раскрытие учебно-целевых вопросов по теме занятия	30.00	Изложение основных положений темы
5	Самостоятельная работа обучающихся (текущий контроль)	180.00	Выполнение практического задания
6	Итоговый контроль знаний (письменно или устно)	20.00	Тесты по теме, ситуационные задачи
7	Задание на дом (на следующее занятие)	5.00	Учебно-методические разработки следующего занятия и методические разработки для внеаудиторной работы по теме
	ВСЕГО	270	

Аннотация (краткое содержание темы):

Преподаватель вуза выполняет след. функциональные обязанности:

1) обучающая (должен быть профессионалом в своей деятельности);

2) воспитательная;

3) методическая работа (разработка методических материалов для обучения, включая публикации);

4) научная работа (не только должен знать новинки дисциплины и достижения, но и участвовать в научных исследованиях).

Педагогические способности

Преподаватель должен обладать следующими способностями:

1)конструктивные;

2) организаторские;

3) коммуникативные;

4) гностические (связанные с развитием мыслительной деятельности у преподавателя).

5) прогностические способности (умение предвидеть последствия от педагогического воздействия)

6) педагогическое воображение;

7) способность к распределению своего внимания между несколькими видами деятельности одновременно: уметь видеть во время лекции усталость, усталость, непонятливость, нарушение дисциплины и т.д.

8). способность к развитию волевых качеств преподавателя.

Педагогическая деятельность

Педагогическая деятельность – это самостоятельный вид профессиональной деятельности, в которой реализуется от поколения к поколению передача социального опыта, материальной и духовной культуры. Так, деятельность, направленную на создание, получение материального продукта принято называть практической; а деятельность, направленную на изменение в сфере сознания, принято называть духовной.

Педагогическую деятельность может осуществить социально образованный человек, имеющий педагогическое (профессиональное) образование. Предметом педагогической деятельности является вся отобранная и предназначенная для передачи младшему поколению часть культуры, специальная обработка которой и позволяет достичь поставленной цели. Согласно выделенным способностиям, педагог осуществляет следующие функции:

- информационную,
- мобилизационную,
- развивающую,
- ориентационную,
- конструктивную,
- коммуникативную,
- организаторскую,
- исследовательскую.

Причем, четыре последние, по мнению автора, "не являются специфически педагогическими, т.к они имеют место во всех видах современного квалифицированного труда". В.А. Сластенин считает, что "деятельность учителя - воспитателя по самой своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества типовых и оригинальных педагогических задач различных классов и уровней. Однако при всем богатстве и разнообразии педагогические задачи являются задачами социального управления." По мнению В.А. Сластенина, "готовность к решению педагогических задач на высоком уровне мастерства определяется рядом профессионально-педагогических умений". Система соответствующих умений рассматривается им как основа формирования профессионального мастерства учителя-воспитателя. Ю.Н. Кулюткин профессию педагога относит к группе профессий типа "человек-человек", для которых характерно межличностное взаимодействие. Неотъемлемой характеристикой последней являются рефлексивные процессы. При этом "учитель стремится к тому, чтобы сформировать у ученика те "внутренние основания" (знания, убеждения, методы, действия), которые позволили бы ученику в дальнейшем самостоятельно управлять своей будущей деятельностью. Между тем важно ставить... более крупную цель - развитие личности ученика, учитывая при этом сферы его личности и разные типы эффектов его

продвижения". Педагогическая деятельность выступает в этой теории как рефлексивное управление учителем деятельностью ученика с целью развития личности последнего. . В описанных характеристиках можно выделить 2 подхода к определению понятия педагогическая деятельность.

Для первого характерно признание ведущей роли педагога, который является реализатором конкретной учебно-воспитательной, общеобразовательной программы, который выполняет свои функциональные обязанности и должен соответствовать требованиям профессии. Ученик при таком подходе есть объект инициативного влияния и воздействия учителя. При втором подходе учитель является посредником между ученикам и окружающим миром, он - равноправный партнер диалогового взаимодействия с учеником. Основанием данной классификации является тип коммуникации - монолог или диалог. Следует отметить, что во всех характеристиках педагогическая деятельность монологического типа форма ориентации на вид коммуникации скрыта: на словах обучающийся провозглашается активным субъектом деятельности, но формы взаимодействия, которые предлагаются, на самом деле являются односторонним воздействием педагога. Этот подход совершенно однозначно делает "акцент" на процесс преподавания. Во втором типе ПД наполнена подлинно человеческим смыслом, выражаясь в сотрудничестве и сотворчестве.

Профессионализм и саморазвитие личности педагога

Результатом профессионального становления любого субъекта деятельности является его профессиональное мастерство. Мастерство определяется как высокое искусство в какой-либо области, а мастер — это специалист, достигший высокого искусства в своем деле. Профессиональное мастерство проявляется в профессиональной деятельности и характеризуется, прежде всего, профессиональной целесообразностью, индивидуально-творческим характером, оптимальностью в выборе средств (Н. В. Кузьмина, А.К.Маркова, В. А. Сластенин и др.).

В педагогической энциклопедии понятие «педагогическое мастерство» трактуется как высокое и постоянно совершенствуемое искусство обучения и воспитания. Большинство ученых склоняются к убеждению, что развить в себе творческие способности можно, если заниматься этим постоянно и целенаправленно. Потому что любая работа требует развития определенных навыков. И самый главный навык, который должен быть у каждого высококвалифицированного специалиста, — это навык самообразования. Особенно это важно для педагога - как утверждал К. Д. Ушинский, учитель живет до тех пор, пока учится.

Самообразование можно рассматривать в двух значениях: как «самообучение» (в узком смысле — как самонаучение) и как «самосозидание» (в широком — как «создание себя», «самостроительство»). Мы будем иметь в виду второе значение, так как нас интересует проблема самосовершенствования. В данном случае самообразование выступает одним из механизмов превращения репродуктивной деятельности человека в продуктивную, приближающую индивида к творчеству. Поэтому профессиональный рост также можно назвать и поиском своего пути, обретением собственного голоса. Каковы функции самообразования? М. Князева выделяет несколько таких функций:

1) экстенсивная — накопление, приобретение новых знаний;

2) ориентировочная — определение себя в Культуре и своего места в обществе;

3) компенсаторная -- преодоление недостатков школьного обучения, ликвидация «белых пятен» в своем образовании;

4) саморазвития — совершенствование личной картины мира, своего сознания, памяти, мышления, творческих качеств;

5) методологическая — преодоление профессиональной узости, достраивание картины мира;

6) коммуникативная — установление связей между науками, профессиями, сословиями, возрастами;

7) сотворческая —- сопутствие, содействие творческой работе, непременное дополнение ее;

8) омолаживания — преодоление инерции собственного мышления, предупреждения застоя в общественной позиции (чтобы жить полноценно и развиваться, нужно время от времени отказы¬ваться от положения учащего и переходить на положение учаще¬гося);

9) психологическая (и даже психотерапевтическая) — сохранение полноты бытия, чувства причастности к широкому фронту интеллектуального движения человечества;

10) геронтологическая — поддержание связей с миром и через них — жизнеспособности организма.

Таким образом, самообразование — необходимое постоянное слагаемое жизни культурного, просвещенного человека, занятие, которое сопутствует ему всегда. В современной культурной ситуации самообразование может предопределять социокультурную независимость и самостоятельность личности. Поскольку рассматривая самообразование как вид свободной духовной деятельности, можно назвать его самым свободным путем к ускоренному саморазвитию, когда оно представляет собой целую систему направленного, разумного формирования человеком разных сторон своего духовного Я. Особо отметим, что одной из составляющих любого творчества являются понимание и оценка культуры, движение в контексте тех культурологических процессов, которые происходят в современном обществе, Самообразование все чаще направляется в сферу приобретения и уточнения наших общих идей, преодоления профессиональной замкнутости. Выверение идеологии своей жи¬ни и деятельности — эта составляющая линия в самообразовании поистине постоянна и одинаково важна для каждого человека, для любого возраста. Совершенно необходимо выстроить свою профессионально-образовательную стратегию, которая учитывала бы именно ваши конкретные особенности и запросы, а также образовательную траекторию как способ достижения желаемой цели. Образовательная траектория — возможность личности на основе выбора определять свой образовательный путь, удовлетворяя потребности в образовании, в получении квалификации в избранной области, в интеллектуальном, физическом, нравственном развитии с учетом сформированное интересов и склонностей, спроса на рынке труда, самооценки возможностей. Реализация намеченного плана напрямую связана с навыками самоорганизации и саморегуляции. В самоорганизации личности проявляется психологическая подготовленность к профессиональной деятельности. Как отмечает Н. Р. Битянова,саморегуляция — это процесс произвольного управления своим поведением, благодаря которому происходит разрешение конфликтов, овладение своим поведением, переработка негативных переживаний. Управление своим развитием осуществляется посредством самовоспитания. Деятельность самовоспитания формируется в результате самопознания и осознания реального Я и идеального образа себя в будущем. Рассмотрим, как происходит формирование профессионализма в личностном плане.

Е. И. Рогов выделил здесь три направления:

1. изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения (в ходе выработки соответствующих трудовых навыков происходит движение личности по ступенькам профессионального мастерства, развивается специфическая система спо¬собов выполнения деятельности — формируется личностный стиль деятельности);
2. изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в формировании элементов профессионального самосознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения;
3. изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности (это проявляется: в когнитивной сфере в уровне информированности об объекте, степени осознания его значимости; в эмоциональной сфере — в интересе к объекту, в склонности к взаимодействию с ним и удовлетворенности от этого несмотря на

трудности; в практической сфере — в осознании своих реальных возможностей влияния на объект).

Примерная тематика НИРС по теме

1.Этапы становления преподавателя высшей школы.
2.Профессиональные качества преподавателя медицинского вуза.
3. Специфика профессионально-педагогического общения в обучении сестринского персонала.

Основная литература

1.Психология и педагогика :: учебник / П. И. Пидкасистый, Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов [и др.] ; ред. П. И. Пидкасистый. - 3-е изд., перераб. и доп. - Москва : Юрайт, 2021. - 724 с. - Текст : электронный.

Дополнительная литература

2.Психология и педагогика : учебник / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. - 4-е изд., перераб. и доп. - Москва : Юрайт, 2019. - 509 с. - Текст : электронный.

Электронные ресурсы

1.Вдовюк В.И., Фильков С.М. Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах. М.: МГИМО(У) МИД России, 2004. – 67 с. (http://mgimo.ru/files2/y03_2013/2451/osnovy-pedagogiki-vyshey-shkoly_2007.pdf)
2.Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г. Педагогика высшей школы. Новосибирск: САФБД, 2008. ? 260 с. (http://window.edu.ru/resource/341/63341/files/sibstrin_soc04.pdf)
3.Пионова Р.С. Педагогика высшей школы. Мн.: Университетское, 2002. - 256 с. (http://www.klex.ru/ajn)