

## ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ХАРАКТЕР ЛЕКЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ<sup>1</sup>

### §2.1. Актуальные задачи высшей медицинской школы

Здравоохранение XX века было построено на концепции, в которой работала парадигма: врач–больной. Новый век требует реализации здравоцентристской концепции с её основными составляющими: гражданин–врач–здоровое общество. Отсюда следует, что здравоохранение – система жизнеобеспечения страны, а подготовка кадров – ее фундамент, что требует значительного совершенствования работы высшей медицинской школы. В тоже время до сих пор в России осуществляется, появившееся в XVII-XVIII веках, так называемое, образование поддерживающего типа. Оно ориентировано на подготовку студентов к действиям в конкретных часто встречающихся ситуациях и носит прагматический характер. Поддерживающее образование характеризуется:

- ориентацией на передачу знаний в готовом виде;
- дисциплинарной структурой содержания обучения;
- привитием учащимся технократической культуры мышления;
- искусственной разобщенностью духовности и профессионализма и т.п.

Новое время требует перехода к альтернативному инновационному образованию. Основными параметрами образования такого типа будут:

- междисциплинарная организация содержания образования;
- формирование у выпускников вузов культуры системного мышления;
- возрастание духовности в структуре личностных харак-

---

<sup>1</sup> Взято из книги: **Дианкина М.С., Голенков А.В., Яковлева А.В.** Качество обучения в медицинском вузе (психолого-педагогический аспект): Учеб. пособие. Москва-Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2008. 274 с.

теристик будущих врачей;

- инновационный характер содержания и методов обучения;

- способность выпускников вузов создавать принципиально новые знания и технологии, а не только их усваивать в процессе обучения, т.е. значительное повышение качества образования в целом.

Целью такого образования будет проблемно-ориентированный профессионализм, а его приоритетами станут: непрерывность и последовательность; основополагающие гуманистические ценности; развитие новых педагогических технологий.

Качество образования высшей медицинской школы требует: дать выпускникам систему интегрированных теоретических и клинических знаний, умений и навыков; освоить высокие мировые медицинские технологии; сформировать у них знания и навыки в области предметов, помогающих социальной адаптации врача (экономика, право, менеджмент и т.д.), подготовить к работе в системе доказательной медицины. Реализация этих задач будет способствовать целостной подготовке врача, опирающейся на прочную мотивационную установку, глубокую специализацию, приведение в действие всех интеллектуальных и личностных возможностей студентов.

Сегодня недостаточное качество подготовки специалистов медиков проявляется:

- в плохом владении выпускниками практическими врачебными умениями и навыками, даже по выполнению простейших манипуляций;

- в недостаточном информировании студентов о новейшей медицинской аппаратуре и методах ее использования;

- в слабых знаниях вопросов лекарственного обеспечения врачебной деятельности и клинической фармакологии;

- в плохой ориентации осуществления скорой и неотложной медицинской помощи;

- в слабой подготовке выпускников к работе в лабораторном и поликлиническом секторе здравоохранения;

- в низкой ориентации молодых врачей в проблемах здоровья населения в целом.

Следовательно, для значительного повышения качества подготовки специалистов необходимо:

- устранить предметную перегруженность учебного плана;
- создать механизмы систематического обновления содержания образования;
- актуализировать учебные планы и программы;
- интегрировать фундаментальные дисциплины;
- обеспечить преемственность учебно-методического обеспечения всего процесса непрерывного образования;
- стандартизировать требования к учебно-методической работе кафедр;
- поднять роль и улучшить возможности самостоятельной работы студентов;
- широко распространить высокие обучающие технологии: компьютеризацию обучения, телекоммуникационные связи, дистанционное обучение;
- укрепить систему единого государственного контроля качества подготовки выпускников вузов и действующих врачей, через обязательное тестирование, проведение аттестации и сертификации медицинских работников.

В новых социально-экономических условиях реальную ценность для здравоохранения представляет лишь широко образованный врач, способный гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности в связи с потребностями общества. Подготовка такого типа врача XXI века взаимосвязана со следующими изменениями в сфере здравоохранения и образования: появлением новых медицинских профессий и специальностей; изменением рейтинга специальностей в обществе; ежегодным удвоением медицинской информации; введением новых образовательных стандартов; формированием новых границ европейского образовательного сообщества на принципах Болонской декларации.

В таких условиях трудно переоценить роль профессорско-преподавательского корпуса медицинских вузов и факультетов в решении стратегических и тактических вопросов дальнейшего развития и совершенствования высшей медицинской школы, подготовки высоко образованных профессионалов.

Перечисленные серьезные и трудные задачи, стоящие пе-

ред медицинскими вузами позволяют сделать вывод о необходимости совершенствования всей педагогической системы в единении и взаимосвязи её важнейших компонентов: цели высшего медицинского образования, содержания и методов подготовки специалистов, организационных форм и условий обучения, основных субъектов педагогического процесса - студента и преподавателя.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации декларируется: «Признавая ведущую роль педагога в достижении целей образования, государство обеспечивает привлечение в систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, вести научные исследования, осваивать новые технологии, информационные системы, воспитывать у обучающихся духовность и нравственность, готовить специалистов высокой квалификации».

Преподаватель высшей медицинской школы – особая категория педагога, имеющая свои специфические функции, условия и методы работы, квалификационные и личностные характеристики.

Независимо от образования и опыта работы они готовят сегодня специалистов высшей квалификации в условиях изменения социально-экономических характеристик общества, модернизации системы образования, усложнения взаимоотношений преподаватель-студент, что требует мобилизации всех личностных и профессиональных ресурсов.

Занимая преподавательскую должность, врач в полной мере должен являться педагогом-профессионалом. Вот почему в медицинских вузах России дан старт реализации «Приказа Министерства образования РФ №180» от 24.01.2002 г. «О введении в действие государственных требований к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». Квалификация «Преподаватель высшей школы удостоверяется «Дипломом о дополнительном (к высшему) образовании». Нормативная трудоёмкость программы при очной форме обучения 1080 часов.

Конечной целью подготовки преподавателя медицинской

высшей школы является

- совершенствование личности преподавателя, ее гуманистической и гражданской направленности;
- формирование его профессионального мышления, психолого-педагогической культуры;
- овладение преподавателями современной методологией и технологиями управления качеством высшего образования.

В данном учебном пособии авторы постарались помочь преподавателя определить качество их работы в разных организационных формах обучения и наметить пути его повышения.

## **§ 2.2. Понятие и структура организационных форм обучения**

Совершенствование качества образования, оптимальный результат подготовки специалиста во многом зависит от четкого функционирования педагогической системы вуза и всех ее составляющих:

- адекватные определения целей обучения;
- соответствующего отбора и дидактической обработки содержания учебных дисциплин;
- умелого использования всего спектра методов обучения, особенно активных методов;
- совершенствования условий обучения;
- максимального проявления педагогического мастерства преподавателя при взаимодействии со студентом в логике различных организационных форм обучения.

Такие показатели, как содержание, методы и организационные формы обучения, теснейшим образом взаимосвязаны, взаимозависимы и определяют в своем единстве эффективность и качество обучения. В историческом развитии менялся характер организации образования: индивидуальный, групповой, коллективный и в современных условиях — массовый характер. Соответственно этому менялись и развивались различные организационные формы обучения.

Место организационной формы обучения во многом определяется ее соответствием этапу процесса усвоения материала, т.е. деятельности учения. Деятельность усвоения имеет мыслительную и практическую формы, но в любом случае включает следующие этапы (рис. 5):



Рис. 5. Этапы усвоения знаний, умений и навыков

Данное соответствие достаточно условно, так как в любой организационной форме присутствуют: восприятие, понимание, отработка и закрепление материала, контроль и коррекция. Однако в различных организационных формах обучения преобладают те или иные этапы мыслительной деятельности студентов по присвоению содержания учения. В лекции в большей степени присутствует восприятие и понимание на первом уровне, т.е. проявляется возможность повторить только что услышанный материал.

Самостоятельная подготовка студентов к практическим занятиям позволяет углубить восприятие и понимание информации и, путем осмысления и заучивания, ее первично закрепить. Главной целью практического занятия является отработка и закрепление содержания, при переводе теоретических знаний в умственные и практические умения и навыки студентов. Задачей практического занятия также является коррекция усвоения, с опорой на текущий контроль. Прерогатива зачета и экзамена — окончательное выявление, измерение и оценка успешности усвоения определенного объема знаний и умений по одной или нескольким дисциплинам.

Студент является субъектом процесса усвоения, т.е. его исполнителем, а преподаватель — организатор этого процесса. Следовательно, он должен владеть приемами постановки целей обучения, отбора и дидактической обработки содержания, использования методов обучения и контроля во всех организационных формах, четко соблюдая их специфику.

Выполнение педагогом названных задач на высоком профессиональном уровне при измеряемой эффективности обучения способствует повышению его качества. Необходимо только иметь установку на педагогическую рефлекссию, анализ и своевременную коррекцию преподавателем своих методов и приемов осуществления вышеперечисленных дидактических задач, которые

сами по себе являются ориентирами, критериями качества обучения. В различных организационных формах проявляется специфика педагогического мастерства преподавателя.

**Организационная форма обучения** — *вид взаимодействия преподавателей и студентов, направленный на реализацию содержания и методов обучения, регулируемый установленным учебным планом, т.е. заранее определенным порядком и режимом обучения* [6].

Структура расположения материала в данном учебном пособии соответствует основным организационным формам обучения: лекции, самостоятельной работе студентов, практическому занятию и контролю в системе учебного процесса. Такая структура дает возможность показать особенности профессионализма преподавателя в различных организационных формах обучения, поз-

воляет выделить его ключевые элементы, соответствующие этим формам.

Основой учебно-воспитательного процесса должен являться развивающий характер обучения. Формула Л.С. Выготского: «Обучение идет впереди развития» [21] — важный ориентир в деятельности преподавателя медицинского вуза. Суть развивающего обучения заключается в следующем: усваивая умственное, практическое действие или операцию, студент овладевает структурным принципом этого действия, в дальнейшем значительно расширяя сферу его применения. Следовательно, речь идет не просто об усвоении определенного содержания (обучение), а об усвоении нового принципа и метода дальнейшего познания и действия (развитие). Для этого педагог должен обеспечить качественное преподавание на высоком уровне трудности, в быстром темпе, с полным осознанием студентами своих учебных действий.

Реализация этого принципа в процессе усвоения начинается с лекции.

Лекция зародилась еще в Древней Греции и Риме. С момента появления первых университетов в средние века и до середины XIX века, лекция была основной формой передачи знаний студентам и слушателям. В дополнение к лекции иногда устраивались диспуты, но практических занятий не было. Со временем менялись форма и методика чтения лекций. В средневековых университетах лекции представлялись в виде зачитывания первоисточников. Это определило появление термина «чтение лекций».

До М.В.Ломоносова все лекции читались на латинском языке. *Lectio* по-латыни чтение, что полностью соответствовало зачитыванию текста, без всякого отступления и с минимальными комментариями. Доступ к текстам имел только преподаватель, и эти пергаменты, как правило, содержали его собственные научные мысли. К сожалению, некоторые наши ученые, несмотря на развитие книжной индустрии, сегодня на лекциях зачитывают текст своего пожелтевшего учебника, что создает у студентов ощущение ненужности пребывания в аудитории.

В XVII-XVIII веках, особенно после появления книгопечатания, лекция стала свободным устным изложением материала. В этот период лекции дают определение систематического изложения какой-либо науки.

Яркие страницы в развитии лекционных форм обучения вписал основатель первого в России университета М.В. Ломоносов, начавший чтение лекций на русском языке. Он считал необходимым систематически и настойчиво учиться красноречию, под которым разумел «искусство о всякой данной материи красно говорить и тем преклонять других к своему об оной мнению» и советовал: «кразум свой острить через беспрестанное упражнение в сочинении и произношением слов, а не полагаться на одни правила и чтение авторов» [цит. по 38].

Михаил Васильевич, таким образом, определил двуединство содержания и формы лекции, их органическую взаимосвязь и значение, от степени взаимопроникновения которых зависит качество усвоения материала. М.В. Ломоносов еще раз фактически повторил древнюю мудрость, что «viva vox docet» — живой голос учит.

Однако с момента зарождения лекций и до наших дней отношение к этой организационной форме обучения колеблется от безоговорочного фетишизма до полного ее отрицания. Даже наш коллега выдающийся врач, ученый и педагог Н.И. Пирогов лекции недооценивал и считал, что их нужно читать исключительно в двух случаях: если преподаватель владеет новым, нигде не опубликованным материалом и если он является по-настоящему выдающимся оратором [89].

Особой критике лекция подвергается с середины XIX века при бурном развитии естественных и технических знаний, появлении практических занятий в университетах и делении организационных форм учебного процесса на активные и пассивные. Лекцию объявляют пассивной формой и резко выступают за сокращение лекционных часов. Противники лекции и сегодня выдвигают следующие, на наш взгляд, не очень значимые аргументы:

1. Лекция приучает к некритическому восприятию чужих мыслей. Причем чем лучше лектор, тем более некритично воспринимают его материал и верят «на слово».

2. Лекции убивают в студентах стремление к самостоятельному труду, мышлению и научным исследованиям.

3. Посещение лекций отнимает много времени.

4. Лекция приучает к школярству.

5. Информация по зрительному каналу воспринимается быстрее и прочнее, чем по слуховому, следовательно, лекции бесполезны.

6. В лекции осуществляется механическое записывание материала, значит, формируемые знания не прочны.

7. Лекция — средство от бедности при отсутствии учебников и т.д.

При цикловой системе обучения лекции могут читаться в начале изучения темы или в конце, после проведения практических занятий. Отсюда и следующие основные дидактические задачи лекции:

1. Формирование ориентировочной основы для последующего освоения студентами учебного материала по данной теме или проблеме.

2. Или заключительное обобщение материала, как бы создание графологической структуры учебной темы, освоенной по частям.

Традиционная и блочная система обучения позволяет логично последовательно расположить лекции и практические занятия. Лекции-беседы организуются в процессе практического занятия, если группа к нему не готова, т.е. отсутствуют необходимые базисные знания, являющиеся основой для дальнейшей отработки и закрепления материала.

### **§ 2.3. Задачи, функции, классификация лекций**

Рассмотрение задач, решаемых педагогом с помощью лекции, дает представление об ее значимости и месте в общей структуре дидактического процесса, как важнейшей формы обучения:

1. Лекция призвана формировать у студентов представление об изучаемой науке, ее месте в решении общемедицинских проблем, определять место данной науки в общей системе подготовки врача.

2. Лекция формирует и укрепляет интерес студентов к изучаемой науке, раскрывая значимость применяемых научных методов для решения конкретных задач практического здравоохранения.

3. Лекция, подчас, является единственным способом передачи студентам новейшей научной и необходимой учебной информации.

4. Лекция помогает формированию профессионального и научного мышления студентов, т.к. развернутая пооперационная мыслительная деятельность преподавателя служит для учащихся своеобразным эталоном мышления. Специальными приемами преподаватель активизирует мыслительную деятельность студентов, побуждает их размышлять вместе с собой.

5. Лекция помогает воспитывать у студентов необходимые свойства личности врача и, в первую очередь, — клиническое мышление.

6. Лекция прививает студентам, на примере поведения лектора, целый ряд важных деонтологических норм и характеристик.

Все организационные формы обучения являются логической цепочкой воспроизведения различных этапов усвоения в их органическом единстве. Их содержание чаще всего представляет одну учебную тему или проблему, последовательно раскрывая ее различные аспекты и обрабатывая их присущими данной организационной форме методами. Поэтому лекцию необходимо воспринимать в органическом единстве с СРС (самостоятельной работой студентов) и практическими занятиями, вынося на ее чтение наиболее сложные и значимые теоретические постулаты.

Отбор содержания лекции, ее построение и исполнение имеют четкую ориентацию на дидактические характеристики этой организационной формы: функции, типы, методы чтения лекций и другие показатели. Существует ряд различных подходов к их классификации. Мы постараемся осуществить наиболее полное воспроизведение этих подходов, характерное для педагогики и формирования медицинских знаний.

#### **Основные функции лекции:**

1. **Организирующая функция** позволяет реализовать управление организацией изучения темы через деление содержания на отработку во всех организационных формах;

2. **Ориентирующая функция** управляет профессионально-мотивационной направленностью через обзор основных источников содержания, анализ различных научных школ и теорий, как отечественных, так и зарубежных;

3. **Методологическая функция** руководит научным мышлением студентов через раскрытие методов исследования, сравнение и сопоставление принципов, предпосылок, подходов и приемов научного поиска;

4. **Управляющая функция** проявляется в педагогическом руководстве процессом познания, активизацией мыслительной деятельности студентов, развитием их восприятия и памяти;

5. **Развивающая функция** осуществляет постановку познавательных задач и их осознанное поэтапное решение, что способствует интеллектуальному становлению личности студента;

6. **Воспитывающая функция** возбуждает у студентов эмоционально-оценочное отношение к предмету изучения, формирует глубокую внутреннюю мотивацию на познание предъявляемого объема научных сведений и согласие с руководством этим познанием со стороны лектора;

7. **Информационная функция** знакомит студентов с логично структурированным основным содержанием учебной темы через раскрытие научных фактов и явлений, основных положений и выводов, законов и закономерностей в их последовательной доказательности.

Наиболее полная и глубокая реализация педагогом перечисленных функций способствует высококачественному чтению лекций. Они еще раз подчеркивают ее значимость в качестве ведущей организационной формы учебного процесса, управляющей формированием профессионального сознания и становлением личности специалиста в целом.

Различные подходы к классификации лекции:

I. **По дидактическому назначению** различают:

а) **вводные лекции** — пробуждающие или усиливающие интерес, развивающие различные мотивы познания;

– помогающие сориентироваться в литературе;

– дающие «заряд» для самостоятельной работы;

б) **тематические лекции** — содержащие факты, их анализ, выводы, доказательства конкретных научных положений;

в) **заключительные лекции** — обобщающие материалы темы, раздела, курса;

г) **обзорные лекции** — рассматривающие проблему в целом, выходящие на новый уровень систематизации;

д) *лекции-консультации* — системно освещающие ряд проблем, с опорой на вопросы слушателей.

II. *По месту в учебном процессе* лекции делятся на:

а) предваряющие СРС как наиболее распространенный тип лекций, дающий путеводную нить для дальнейшего самостоятельного изучения проблемы;

б) завершающие определенный этап СРС, где лектор не излагает фактический материал, а проводит глубокий и разносторонний анализ проблемы, как бы собирая воедино все ее составляющие.

III. *По содержанию и способу подачи информации* лекции делятся на информационные, проблемные, смешанные, которые встречаются чаще всего.

*Информационные лекции читаются, когда:*

– материал разбросан по разным источникам информации, студенту трудно его собрать;

– материал в доступных студенту источниках представляется лектору неудовлетворительным;

– материал новый, не успевший войти в учебники и пособия;

– материал особо труден для понимания и усвоения. Эти лекции читаются объяснительно-иллюстрированным методом. Информационный материал определяется местом данной лекции в структуре учебного процесса. Его значительно больше в предваряющих СРС лекциях, меньше в завершающих изучение темы.

*Проблемные лекции*, или лекции, читаемые проблемным способом, опираются на проблемный подход к обучению.

Проблемное обучение — сравнительно новый метод активизации учебной деятельности студентов.

Однако его элементы уже были в эвристических беседах Сократа, диалогах Галилео Галилея, на нем основана педагогика Ж.Ж. Руссо, проблемные диалоги были излюбленным жанром века Просвещения и т.д.

Развитие этого подхода вызвано общей ситуацией в системе высшего образования, т.е. «информационным взрывом», характеризующимся жестким лимитом времени обучения при значительном увеличении объема его содержания. Это одно из наиболее сильных противоречий учебного процесса. Именно проблемное обучение позволяет формировать инновационный системный тип

мышления студентов, выделяющих главные ключевые проблемы и находящих пути их достаточно самостоятельного разрешения.

Проблемное обучение обеспечивает развитие творческих способностей, неординарного мышления и самостоятельности будущих специалистов. Это особенно важно в связи с ростом доли умственного труда и творческих решений во всех сферах деятельности.

В педагогической теории проблемное обучение до сих пор не отнесено к определенной дидактической категории. Некоторые авторы рассматривают его как метод обучения, другие как некий подход к обучению, третьи считают его принципом, а некото-

рые — типом обучения. Но в любом случае следует отметить важность проблемности, лежащей в основе всех активных методов обучения. Проблемное обучение относится к развивающему типу обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки.

В процессе проблемного обучения студенты вовлекаются в осознанное решение учебных проблем, четко определяя свое знание о незнании той или иной научной информации. Они устанавливают объем этой информации, формируют ее ключевые понятия, определяют суть информации и т.д. Затем они относительно самостоятельно формулируют гипотезу изучения, вычленяют этапы последовательного познания истины, конструируют методы изучения и, пройдя этот путь, делают научно обоснованные выводы.

Проблемное обучение — это обучение в процессе решения нестандартных задач, при котором усваиваются новые знания и умения.

*Учебной проблемой является задача:*

- а) содержащая противоречие в условии;
- б) не имеющая стандартного решения;
- в) требующая новых знаний, усваиваемых в процессе решения.

*Проблемная ситуация* — интеллектуальное затруднение, связанное с тем, что студенты не могут выполнить поставленную задачу ранее известным способом. Проблемная ситуация возникает при нехватке базовых знаний для решения задачи, и студенты это отчетливо понимают. Проблемная ситуация вызывает необходимость процесса мышления. Движущей силой познания является желание разрешить это противоречие, появляющееся в двух случаях: если содержание задачи представляет определенный интерес или если появляется уверенность в возможности ее решения. В этом случае ведущим становится мотив интеллектуального побуждения и затруднения. Студенты сами, с большим интересом, ищут пути получения недостающих знаний и испытывают подлинное удовлетворение от процесса интеллектуального труда. Преодоление возникающих содержательных или мыслительных трудностей является стимулом познания. Проблемная ситуация является средством выявления и формирования более высокого уровня развития интеллекта. Л.С. Рубинштейн писал: «Мышление начинается там, где возникает проблемная ситуация» [97]. Решение проблемной ситуации является прерогативой функции

мышления. В таком случае учебная задача не может быть решена путем прямого использования усвоенных ранее знаний; требует существенного преобразования предложенного условия; предполагает переосмысление имеющихся знаний и включения их в новую систему. Следовательно, активно действует понимание, т.е. способ использования знаний в новой ситуации и в другой формулировке.

Организация такой формы усвоения материала требует высокого профессионализма преподавателя, который не сообщает знаний в готовом виде, а ставит перед студентами вопросы, побуждающие их к самостоятельному поиску истины. Для этого он включает в лекцию:

- прикладные задачи, создающие проблемную ситуацию;
- вводит элементы диалога с аудиторией, активизирующие мыслительную деятельность студентов;
- не предьявляет выводов в готовом виде, а формулируют их вместе со слушателями;

– дает в конце лекции нетиповые задачи, решение которых требует использования лекционного материала. Уровень проблемности определяется:

1) степенью сложности проблемы, выводимой из соотношения известного и неизвестного студентам в рамках данной учебной темы;

2) долей личного или коллективного творческого участия студентов в процессе решения проблемы.

Уровень проблемности должен возрастать от курса к курсу, а внутри дисциплин от лекции к лекции.

Строить проблемное содержание лекции и организовывать его усвоение необходимо с учетом двух сторон проблемной ситуации: проблемы, заложенной в содержании материала, и учебной проблемы, являющейся мотивом познания.

М.Н. Скаткин [100] считает, что проблемное обучение осуществляется в трех основных формах, различающихся по степени познавательной самостоятельности обучаемых:

– проблемное изложение материала — лекция,  
– частично поисковая деятельность — УИРС,  
– исследовательская деятельность — НИРС. Создание проблемности и приобщение студентов на лекции к научному поиску достигается рядом приемов:

– ознакомление с историей возникновения научной проблемы и методикой ее разрешения (демонстрация модели или опыта, эксперимента, приведшего к открытию), т.е. знакомство с методами самой науки, лабораторией экспериментального поиска, предшествовавшего получению научных выводов;

– сообщение о незавершенности изучения отдельных проблем, наличии различных точек зрения или концепций; высказывание по этому поводу своего не категорического мнения, оставляя слушателям свободу выбора или формирования своего суждения;

– высказывание пожелания о том, чтобы сами студенты провели дальнейшее исследование в области незавершенных изысканий и сообщение рекомендаций по этому исследованию;

– постановка в лекции вопроса, ответ на который должен дать студент, прочитав соответствующую литературу или проведя какие-то наблюдения;

– постановка проблемных вопросов с четко выраженным противоречием (типа парадоксов), сопоставление крайностей, больше других привлекающих внимание аудитории, озадачивая слушателей, заставляя их активнее осмыслить услышанное;

– введение проблемных задач с показом нескольких вариантов их решения и предоставление студентам возможности подумать над наиболее верным путем решения;

– постановка проблемных вопросов, помогающих указать на отсутствие у студентов знаний, необходимых для ответа на эти вопросы.

Это вызывает интерес к материалу, который будет излагаться на лекции. Конечно, все эти приемы требуют от преподавателя большой методической работы, введения исторических экскурсов, переконструирования материала для постановки отдельных интересных и сложных задач.

*Организация преподавателем управления познанием студентов имеет в педагогике два стратегических подхода:*

1. *От знаний — к проблеме*, помогающий быстрее усвоить информацию.

При первом подходе учащиеся сразу получают готовые результаты научного поиска, что дает большой выигрыш во времени усвоения. Однако студенты не могут выработать навыков и умений самостоятельного поиска истины, отсюда возникают новые проблемы познания.

2. *От проблемы — к знаниям.*

Второй подход означает, что организуется более глубокое и прочное усвоение. Начав с нерешенной задачи, преподаватель создает проблемную ситуацию, побуждая студентов самостоятельно овладеть поиском истины. У них появляется ведущий мотив — желание достижения данного рубежа науки.

Цель проблемного обучения: не заучивание готовых истин, а производство знания, гипотез, их решений и т.д. Владение педагогом этим методом является наиболее интенсивным путем форми-

рования у студентов проблемно-ориентированного профессионализма, а, следовательно, и решения актуальных задач высшего медицинского образования. Лекция дает общее представление об учебном материале. Эффективность лекции по теории информации и управления определяется следующими показателями:

1) Пропускной способностью канала связи с внешним миром. 85% содержания получается через зрительный канал, следовательно, нужно развивать в обучении наглядность;

2) Оптимальным количеством информации без перегрузок фактами, доказательствами, выводами и т.п.

3) Наличием обратной связи между лектором и студентами, что приводит к образному живому общению и, как результат, запоминанию.

По некоторым исследовательским данным сразу же после лекции воспроизводится 65-70% учебного материала, спустя 3-5 дней — 45%, 7-8 дней — 34%, Через 2 недели — 30%.

Следовательно, нужно обрабатывать лекционную информацию в других формах организации, включая ее в СРС и практические занятия. Лекция — это размышление самого лектора, а не просто ссылки на авторов и чтение цитат. Живые размышления приводят к образному живому запоминанию.

Подробно рассмотрев предпосылки чтения информационных и проблемных лекций, нам хотелось бы сделать следующий вы-

вод. Большинство вузовских лекций все-таки относятся к смешанному типу. Проблемное обучение необходимо строить на уже знакомой информации и учебную информацию необходимо предъявлять в интересном проблемном ключе. Такой подход, на наш взгляд, является оптимальным для построения лекционных курсов на теоретических и предклинических кафедрах.

Клиническая лекция требует особого освещения как важнейшая составная часть педагогического мастерства преподавателя-врача.

Клиническая лекция способствует: гражданскому становлению будущего врача, профессиональной ориентации студента-медика, формированию позитивного эмоционально-оценочного отношения к учебной дисциплине, отработке этапов клинического

мышления, профессиональному деонтологически грамотному общению с больным, ориентации в огромном фактическом материале. Клиническая лекция учит студентов учиться, приобретая и закрепляя умственные умения как общего, так и специального характера. Это одна из наиболее значимых форм обучения профессиональному клиническому мышлению врача.

Качество лекции определяется профессионализмом лектора-клинициста. Отбор содержания лекции требует исключения дублирования как материала учебника, так и материала, выносимого на практические занятия по этой теме. Оно должно быть ориентировано на такие *педагогические категории, как целесообразность, научность, доступность, новизна и наглядность*. Желательна демонстрация вклада кафедры в развитие науки и совершенствование данной учебной дисциплины. Материал преподаносится на высоком научном уровне с четкой методической обработкой, решающей задачу доступности для его усвоения. Новейшие достижения науки должны быть представлены в объеме, необходимом и достаточном для подготовки врача общей практики. Предъявляемый учебный материал связывается с предыдущими базовыми знаниями и умениями и, в свою очередь, является основой для дальнейшего последовательного развития важнейших учебных проблем. Следует ориентироваться на государственные стандарты как структурированный социальный заказ, заранее определяющий необходимые границы объема знаний и умений — основы профессиональной деятельности.

Особо следует остановиться на требовании наглядности, так как в клинической лекции она осуществляется не только традиционными технологиями (схемы, таблицы, плакаты, муляжи, фильмы и т.д.). В клинической лекции участвует больной, неся важнейшую смысловую, познавательную и деонтологическую миссию. Он является внутренней составляющей обучения, а не просто демонстрантом определенных характеристик нозологической категории. Известный терапевт академик А.И. Нестеров [цит. по 38] выделяет три варианта клинических лекций:

1. Обстоятельный клинический разбор больного, страдающего основными нозологическими формами, в целях их более полного отражения в учебном курсе.

2. Демонстрация на лекции больного, чтобы на его примере показать наиболее типичные, яркие, запоминающиеся проявления болезни с выделением «узловых» вопросов темы.

3. Демонстрация больного с целью лучшего ассоциативного усвоения предмета.

Журнал «Терапевтический архив» подчеркивает, что наиболее правильной будет наличие «клинического больного на любой клинической лекции, а не только во время демонстрации»<sup>2</sup>.

Широкое развитие в последнее время получила диалоговая форма исполнения лекций. Ведущие специалисты с одной или разных кафедр читают лекции в диалоговом режиме, рассматривая схожие для различных заболеваний клинические проявления и осуществляя дифференциальную диагностику, при активном участии студенческой аудитории. Они системно предъявляют мельчайшие показатели проявления болезни, заостряя внимание на важнейших деталях, позволяющих осуществлять логичный путь по дифференциации диагноза. Таким образом, студенты как бы являются свидетелями и участниками консилиума ведущих специалистов, убедительно и подробно обосновывающих свою точку зрения на данное заболевание. Блестящие клиницисты заостряют особое внимание на сложных, пограничных проявлениях заболевания, дающих возможность вести разговор как бы о нескольких схожих нозологических формах. Точнейшая аргументация и сжатое ее изложение позволяют продемонстрировать высочайший врачебный профессионализм в кратчайшие сроки, если речь идет об экстремальном состоянии больного. Студенты не свидетелями прекрасного стиля профессионального врачебного общения, уважительного отношения между коллегами и использования медицинской терминологии исключительно грамотно и точно.

Лекция-беседа в начале практического занятия конспективно повторяет тезисы основной лекции или предъявляет наиболее сложный теоретический материал, не усвоенный студентами в процессе самоподготовки.

---

<sup>2</sup> Кондурцев В.А. Клиническая лекция в медицинском институте. М., 1989. С. 27-28 [55].

## **§ 2.4. Подготовка, структурирование и анализ лекции**

Лекционная форма преподавания подразумевает три основных этапа:

- подготовку преподавателя к лекции;
- структурирование проведения лекции, ее исполнение;
- анализ лекции.

Знание задач каждого этапа помогает его наиболее качественному осуществлению.

При подготовке к лекции преподаватель должен:

1. Уяснить, уточнить цель лекции, ориентируясь при этом на цель изучения всей темы и цели других этапов учебного процесса (домашней самостоятельной подготовки, практического занятия, зачета или экзамена).

2. Ознакомиться с существующей учебной и научной литературой по данному вопросу.

3. После накопления соответствующего содержательного материала необходимо провести с ним следующую работу:

– отобрать материал точно в соответствии с целями лекции, обращая внимание при этом на соответствие содержания современному состоянию излагаемого вопроса;

– систематизировать материал лекции с помощью графа логической структуры содержания обучения, который дает возможность наглядно представить все важнейшие логические связи между учебными элементами и построить оптимальную последовательность изложения материала в соответствии с целями лекции;

– оценить содержание лекции с точки зрения возможности формирования у студентов клинического мышления;

– решить вопрос о наглядности представления лекционного содержания — сколько наглядных пособий должно быть привлечено, какого качества, на каком этапе лекции;

– подготовить проблемные ситуации в соответствии с целями лекции;

– оценить материал лекции с точки зрения его доступности для предполагаемой аудитории, что связано с предварительным изучением исходных знаний студентов, их установок, мотивов, интересов, убеждений, настроения и утомлённости. Последнее зависит от времени лекции, предшествующих занятий и других факторов (табл.. 5).

Заканчивается подготовка лекции, как правило, написанием полного ее текста, если лекция читается впервые, или составлением подробного плана-конспекта. Такой конспект должен содержать: описание цели лекции, её подробного плана, основных выводов по логически завершённым разделам плана и лекции в целом. Должны быть указаны все технические средства, наглядные пособия, планируемые для использования в лекции. К плану-конспекту можно приложить графическую модель или ООД к содержанию лекции, которая может быть с успехом применена в начале лекции для создания у студентов предварительной ориентировки в материале или в конце для подведения итогов прослушанного. Лектору необходимо познакомиться с аудиторией, где будет читаться лекция, и оптимизировать ее возможности, т.е. условия чтения лекции (освещенность, число посадочных мест, оборудование и т.п.).

Такое четкое, осознанное преподавателем, структурирование совместной работы со студентами в процессе лекции необходимо. Это подтверждается выводами некоторых социологических исследований. Целый ряд факторов мешают усвоению лекционного материала студентами. Прежде всего это их предварительная подготовка к лекции:

- регулярно готовятся к лекции только 7% студентов;
- от случая к случаю — 30-40%;
- совсем не готовятся — от 52-60% студентов.

Таблица 5

Основные этапы совместной деятельности преподавателей  
и студентов на лекции

**ЗАДАЧИ ПЕДАГОГА**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ**

### **1. Организационный этап**

Выявление степени готовности аудитории к работе на лекции	– контроль СРС – совместная деятельность по корректировке базисных знаний
---	--

## **2. Вводно-подготовительный этап**

Подготовка аудитории к восприятию нового	– обоснование необходимости изучения нового материала (цель лекции, мотивация студентов) – план изучения темы – литература по теме
--	--

## **3. Учебно-программный этап**

Изучение нового учебного материала	– организация активного восприятия учебного материала;
	– обеспечение понимания;
	– создание условий для ведения конспекта
	– выполнение различного рода СРС

## **4. Этап прочной обратной связи и коррекции усвоения**

Выявление степени усвоения учебного материала	– определение понимания изучаемого содержания
	– выявление общей ориентации в общем материале
	– поддержка активного внимания аудитории
	– коррекция понимания

## **5. Заключительный этап**

Выдача рекомендаций по самостоятельному углублению изучения и подготовке к следующей лекции	– выводы
	– подведение итогов работы на лекции
	– рекомендации по дальнейшему изучению лекционного материала для СРС и практического занятия
	– изложение содержания работы на следующей лекции

Следовательно, рекомендуется давать студентам предварительно литературу, вопросы к следующей лекции, ее будущие краткие тезисы, задания на самостоятельную работу.

В процессе самой лекции не все студенты активно работают. У них возникают трудности с конспектированием лекционного материала, а как следствие этого, и с его выживаемостью в памяти. Вот данные по конспектирующим и просто слушающим студентам (табл. 6).

Таблица 6

**Показатели работы студентов на лекции  
Конспектирующие лекцию**

Как конспектируют	Сразу могут повторить материал	Могут повторить через 10 дней
а) умеют конспектировать, делают логический конспект	94%	92%
б) пишут механически все подряд	18%	13%

**Слушающие, но не конспектирующие студенты**

Как конспектируют	Сразу могут повторить материал	Могут повторить через 10 дней
а) внимательно слушают, не отвлекаясь	50%	4%
б) снижено внимание, постоянно отвлекаются	4%	1-2%

Готовя лекцию, а затем, проводя ее анализ, необходимо опираться на дидактические принципы, выступающие, в данном случае, как требования к успешно прочитанной лекции:

**1. *Научность, доступность, систематичность лекционного материала.***

Научность предполагает преподавание положений, достоверных в современной науке, раскрываемых на уровне современной методологии. Доступность заключается в понятности учебного материала, представленного в объеме, посильном для студента.

Систематичность требует построения всего учебного курса, каждой лекции и практического занятия в единой логике системного усвоения материала студентами.

**2. *Сознательность и прочность*** усвоения знаний на лекции. Это прежде всего превращение знаний в личные убеждения, т.е. сознательное и активное отношение к учению, пониманию изучаемого материала и сознательное применение знаний на практике. Знания должны стать прочными, реализоваться в практике, быть основой для последующего приобретения новых знаний.

**3. *Информативность, доказательность и аргументированность содержания лекции.*** Лекция должна содержать большой объем новой информации, необходимой и достаточной для будущей профессиональной деятельности врача. Эта информация требует своего логического расположения, доказательности и аргументированности через убедительные примеры, факты, научные законы и закономерности, вытекающие последовательно «от простого к сложному», «от известного к неизвестному» (Ян Амос Каменский).

**4. *Четкая структура лекции и методическая обработка содержательного учебного материала.*** Лектор предъясняет студентам цель лекции, объясняя роль и место учебной темы в будущей профессиональной деятельности. Он мотивирует студентов на познание этой темы через интересные ситуационные задачи, с нею связанные, или статистические данные по этим заболеваниям, или юридические законы, определяющие ответственность врача за несвоевременную медицинскую помощь больному. План

лекции дает опорные пункты последовательного получения знаний, а выводы кратко формулируют их суть. Они повторяются лектором в различных формулировках. Главные мысли постоянно

выделяются в тексте лекции, основные положения подчеркиваются. Методическая обработка направлена на возможность грамотного конспектирования лекции студентами.

**5. Наглядность лекционного материала** — один из важных факторов, способствующих сознательному и прочному усвоению знаний. Он предполагает широкое использование технических средств обучения. Наглядность в лекции очень значима, т.к. помогает организации ощущения и восприятия нового материала, т.е. первых шагов к его последующему пониманию. Наглядность повышает интерес к учебному содержанию лекции, т.е. способствует более глубокой мотивации на его изучение. Принцип наглядности, играющий в педагогике самостоятельную роль, в то же время способствует облегчению реализации и других принципов. При демонстрации необходимо выделять наиболее существенное в учебном материале, четко сочетая это с речью лектора. Главное — демонстрационный материал во всех случаях должен играть подчиненную роль, быть одним из аппаратов лектора, а не основным содержанием лекции. Подача всего материала наглядными методами может привести к его бездумному, поверхностному восприятию. Следовательно, необходимо соблюдать норму, о которой мы поговорим чуть дальше.

**6. Активизация мышления слушателей, наличие обратной связи.** Важнейшей задачей лектора является его совместная работа с аудиторией, поддержание речевого и визуального контакта, осознанное управление вниманием аудитории.

**7. Эмоциональность формы изложения** — важное требование к лектору, т.к. она придает оценочную окраску лекционному материалу. Предмет во многом познается через преподавателя. Следовательно, его отношение к излагаемому материалу должно передаваться студентам, способствовать формированию их убеждений.

8. *Изложение материала доступным ясным языком*, разъяснение всех вновь вводимых терминов, определений, понятий, названий и т.д. Это способствует изначальному однозначному пониманию содержания лекции, не ставя дополнительных трудностей к ее восприятию.

Каждый преподаватель при подготовке к чтению лекции или анализе ее проведения может опираться на эти принципы-требования для совершенствования своего лекторского мастерства.

### **§ 2.5. Ораторское мастерство преподавателя**

Педагогическое мастерство лектора включает, помимо других, две важнейшие составляющие: понимание материала аудиторией и использование всех ораторских приемов для его оптимального изложения. Все остальные требования, в конечном итоге, направлены на решение этих задач и выполнение их зависит от ораторского мастерства преподавателя [24, 41, 46, 57].

Психология понимания — многогранный феномен, который должен учитываться каждым преподавателем при чтении лекционного курса. Сегодняшние учебные планы и программы ориентированы на содержание и объем материала, не принимая во внимание возможность его усвоения за отведенное время. Однако, исходя из стабильно закрепленного учебного времени и резкого роста знаний, усиливаются трудности их целостного присвоения студентами. Многие преподаватели ориентируются в своей лекторской работе только на ясность изложения, не задумываясь, насколько материал усваивается студентами и нужны ли дополнительные факторы для его успешного понимания.

В то же время в психологии обучения понимание является фундаментальной проблемой. Нет механической связи между объяснением лектора и пониманием аудитории. Понимание не

единомоментный акт, а длительный процесс, проходящий определенные этапы. Управление процессом понимания предполагает своевременное выявление затруднений студента и организацию их преодоления. Лектор, излагая хорошо ему знакомый материал, не всегда представляет трудность в его восприятии студентами, знакомящимися с этим содержанием впервые. Лектор должен постоянно проводить анализ восприятия материала, чтобы:

- определить пункты затруднения,
- открыть их психологические причины,
- найти методические приемы их преодоления.

Ошибки студентов указывают на противоречия в процессе понимания и выявляются преподавателем при длительном наблюдении и глубоком анализе. Хорошая обратная связь помогает уяснить характерные ошибки студентов при выполнении двух условий:

- активной заинтересованности лектора в организации понимания, хотя бы на первом уровне, т.е. возможности повторить изложенный преподавателем материал;
- создании лектором атмосферы раскрепощенности аудитории через чуткое, уважительное отношение к студентам, помощи им в самостоятельном мышлении.

#### **Формы обратной связи на лекции:**

- прямые вопросы к аудитории,
- совместное размышление вслух,
- письменные ответы на один-два контрольных вопроса в конце лекции,
- письменный опрос по небольшому объему нового теоретического положения и т.д.

Таким образом могут решиться две педагогические задачи:

1. Установление причины ошибок, т.е. знание противоречий процесса понимания и причин искажения восприятия нового материала.

2. Определение средств помощи студентам в формировании необходимых мыслительных связей для адекватного усвоения материала.

Правильность объяснения педагогом ошибок студентов проверяется эффективностью их ликвидации, что и является критерием истины в педагогике.

Иногда механизм ошибок проясняется не сразу, а спустя определенное время, через его выявление на большом контингенте студентов. Суть этого механизма заложена в несовпадении типа и хода мыслительной деятельности преподавателя и студентов. Совершенствование педагогического профессионализма заключается в нахождении адекватности методики изложения мышлению студенческой аудитории. Таким образом повышается эффективность управления пониманием. Педагог-лектор должен ориентироваться на *два уровня понимания*:

1. Способность повторить услышанный материал.

2. Способность осуществить самостоятельное расширение и углубление материала.

На лекции, как правило, работает первый уровень, воспроизводятся основные понятия и факты. Этот уровень представляет репродуктивную мыслительную деятельность слушателей. Применение лекционных знаний в новых измененных условиях является задачей СРС и практического занятия и ориентировано на продуктивную деятельность студентов.

Рассмотрим эти проблемы с позиции студенческой аудитории.

Группа слушателей — нечто больше, чем просто скопление людей, т.к. она начинает постепенно представлять единое автономное целое. Наблюдая за аудиторией, увлеченной выступлением лектора, мы часто видим одинаковое выражение лиц, одинаковую реакцию на слова и т.д.

Для объяснения механизма поведения собравшихся людей предлагаются различные теории. Причины умственной однородности и единой поведенческой тенденции объяснялись с разных научных позиций: внушением, подражанием, эмоциональной эпидемией, примитивной симпатией, циркулярной реакцией, социальной податливостью и целым рядом других гипотез.

Наша социальная психология для объяснения этого феномена применяет термин «психическая заразительность». Люди очень

восприимчивы к реакциям окружающих. Находясь вместе, они попадают под реакцию большинства. В массе человек может смеяться и плакать над тем, что не произвело бы на него никакого впечатления в одиночку. Но «психическая заразительность» не сразу появляется в аудитории и может быстро исчезнуть. Она возникает и действует тогда, когда лектор удерживает внимание большей части аудитории.

С.Л. Рубинштейн [97] писал: «Внимание — регулятор процесса познания». По силе внимания мы можем судить об интенсивности протекания познавательных процессов.

При накоплении критической массы невнимательных в размере 15-30% аудитории, Чтение лекции может быть сорвано.

Информация лектора как бы вступает в противоборство со множеством своих и соседских информаций. Она привлечет внимание

слушателя в том случае, если будет более конкурентоспособной. Внимание человека к воспринимаемой информации определяется не только объективной значимостью самой информации, но и тем, насколько она важна или не важна для него. Задача лектора связать информацию с интересами и потребностями студентов. Давая цель лекции, мы формируем мотивацию к слушанию. Успешность мотивирования зависит от личностных и внешних условий. Например, в небольшой аудитории лектору установить контакт легче, т.к. слушатели воспринимают как единое целое его слова, оттенки голоса, мимику, жесты и т.д., чем больше аудитория, тем большее значение приобретает содержание материала и качество его изложения. Молодежная студенческая аудитория обладает повышенной эмоциональностью. Ее внимание часто привлекает информация, относящаяся к инстинктивной сфере, что не может не учитываться преподавателем.

Если лектор имеет соответствующую возможность, он должен заранее ознакомиться с настроением аудитории, ее отношением к предмету вообще и преподавателю в частности. При условии,

что аудитория имеет большой предварительный интерес, лектору нужно располагать факты и законы по нарастающей от менее интересного материала к более интересному. При незаинтересованной аудитории необходимо давать вначале яркие факты, примеры,

ситуационные задачи, привлекающие внимание, а потом постепенно переходить к законам и закономерностям. Сильную аргументацию следует выдвигать вперед, что поможет сохранить интерес и к более слабым аргументам.

Преподавателю рекомендуется позитивно реализовать феномен самого появления лектора в аудитории. Как правило, первые 3 минуты аудитория слушает вновь пришедшую личность, даже если не была на это настроена. Эту особенность необходимо использовать для привлечения и удержания внимания студентов. Но, в силу физиологических закономерностей, оно все-таки ослабляется на 15-й, 30-35-й и других минутах лекции. В это время рекомендуется вводить менее значимую информацию и включить следующие возможности.

### **Приемы привлечения внимания аудитории:**

1. **Прием новизны** — вводится новая для слушателей информация. Организуется их информационно-исследовательская деятельность, выражающаяся в произвольном внимании.

Шаблон, трафарет в речи лектора может заглушить даже новую информацию, поэтому необходимо уходить от стереотипов.

2. **Прием взаимодействия интересов** — для привлечения внимания используются потребности и интересы слушателей, где лектор показывает, как их интересы соотносятся с объектом лекции.

3. **Прием персонификации** — опирается на человеческую способность сопереживать при восприятии информации о деятельности других людей, их болезнях и трудностях.

4. **Прием проблемной ситуации** — когда лекция начинается с постановки перед аудиторией определенной учебной проблемы и организации совместного поиска решения.

5. **Прием соучастия** — где лектор делает слушателей действующими лицами определенной ситуации, говоря: «Представьте себе, что вы находитесь...», «... , что бы произошло с вами» и т.д.

6. **Юмор лектора** — это умение сделать ироничное или критическое замечание, рассказать смешной случай, связанный с темой лекции.

Юмор помогает настроить аудиторию на доброжелательный лад и вызвать ее расположение. Несколько юмористических штрихов придают серьезной теме непринужденный характер. Это снимает усталость и способствует активизации слушателей. Однако следует заметить, что злоупотребление, а тем более обидный характер юмористических замечаний лектора, может привести к прямо противоположным результатам. Поэтому требуется большой педагогический такт (по-латыни — прикосновение), чтобы сохранить открытую дружескую атмосферу в аудитории.

Однако необходимо подчеркнуть, что внимание слушателей не остается неизменным. Оно колеблется на протяжении всей лекции, появляясь неожиданно не в самых значимых частях и также, казалось бы, неожиданно исчезая.

При определенных обстоятельствах совершенно непроизвольно, автоматически могут появляться барьеры, полностью отключающие внимание студентов.

Это следующие препятствия:

1. **Фонетический барьер**, связанный с плохой дикцией лектора, неразборчивостью произносимых звуков и фраз, заглыванием слов, неприятным тембром голоса и т.д.

2. **Семантический барьер**, подразумевающий слишком сложный смысл излагаемого материала, не позволяющий формироваться новым содержательным связям в мышлении студентов.

3. **Стилистический барьер**, выражающийся в говорении лектора и студентов как бы на разных языках, несовпадении понимания определений, формулировок, законов и закономерностей.

4. **Логический барьер**, основанный на разных типах мышления студентов — образном и логическом, что связано с большей работой левого или правого полушария головного мозга.

Для успешного понимания материала студентами преподаватель должен избегать создания этих барьеров, а также соблюдать и другие правила построения лекционного материала. Это дидактические правила «цепочки» и «рамки». Их смысл — в последовательном изложении материала, строя опорные связи студентов на уже известном материале и закладывая основы построения последующих новообразований познания. Чтобы эта работа была более

системной и логичной, включается «правило рамки», предполагающее как бы словесное обрамление определенной части материала (как правило, одного пункта плана лекции) в соответствующие постановочные вопросы в начале и логично объясненные ответы-выводы в конце отрезка лекции. Завершая лекцию в целом, преподаватель делает общие выводы по теме, т.е. открыв изложение материала целью и планом лекции, он закрывает ее логическими выводами из всего сказанного.

Здесь же необходимо упомянуть широко используемое в психологии «Число Миллера» – семь плюс или минус два ( $2+7-2$ ). Оно ориентировано на оптимальные психологические возможности восприятия материала и нежелательность его перегрузки большим числом пунктов плана, наглядных материалов, объемных примеров и т.д.

Все указанные дидактические приемы помогают усвоению материала через доказательное убеждение слушателей, а не путем внушения, используя их запугивание, давление должностным авторитетом преподавателя, отключением активной логической мысли студентов и т.п. Педагог при этом включает следующие средства и приемы *убеждения*:

1. Разъяснение.
2. Сравнение, сопоставление, аналогия.
3. Иллюстрация примерами, цифрами, наглядными пособиями.
4. Опора на личный опыт студентов, врачей клиники, свой опыт.
5. Ссылки на авторитет, цитаты.

Внимательно ознакомившись с вышеизложенным материалом, мы можем сделать вывод о том, что педагогика по своей сути является наукой и искусством. Преподаватель при этом должен не просто владеть мастерством, но и активно использовать педагогическое творчество. Творческий труд педагога является примером для формирования творческой личности будущего специалиста.

В педагогической деятельности немало типично повторяющегося, стандартного, выражающего общие законы и закономерности, особенно связанные с содержанием и методами обучения. Эти категории характеризуют педагогику как систему знаний, т.е. как науку. Овладение типовыми алгоритмическими педагогическими приемами, новейшими технологиями лежит в основе творчества преподавателя. Творчество же принимает во внимание психологию коллектива группы, ориентируется на личностные особенности каждого студента, использует дифференцированный и индивидуальный подход к молодежи.

В основе педагогического творчества лежит также учет уровня подготовленности группы; интересов и предпочтений студентов; соотношения изучаемого материала с их жизненным и познавательным опытом; определения оптимальных средств для мотивации студентов в целях овладения новыми знаниями и умениями.

Важной стороной педагогического творчества является «инструментовка» решения педагогических задач, достижения учебных и воспитательных целей. В единстве выступают логический строй изложения материала и его «эмоциональный ключ», во многом опирающийся на эмпатию, интуицию педагога, владение им экспромтом ведения занятия.

Тогда появляется сотворчество, содружество педагога и студента, включающихся в два этапа мыслительной активности:

1. Первый этап — *имитационно-творческий*, когда педагог знает решение, а для студента оно является научным открытием.

2. Второй — *подлинно творческий* этап, когда педагог и студент не знают заранее результатов мыслительной деятельности, а получают новый продукт новым, ранее не известным способом.

Но еще раз необходимо повторить, что творчество педагога в своей основе имеет его подлинное профессиональное мастерство. Именно творческий подход к своей профессии рождает различные стили *чтения лекций*:

1. **Мыслительный стиль** основное внимание уделяет содержанию и дифференцированной подаче учебного материала. Ставя во главу угла исключительно принцип научности, он не уделяет

внимания ораторскому мастерству, наглядности, эмоциональности изложения материала и т.д.

2. **Художественный стиль** в основе имеет изображение в яркой форме целостной картины изучаемого вопроса. Этому способствует живая, образная, яркая речь лектора, имеющая множество интонационных оттенков. Увлеченность лектора передается слушателям через его страстность, жесты, выражение лица и глаз и др.

3. **Средний стиль** объединяет достоинства предыдущих и представляет как единое целое научное изложение учебного материала в яркой запоминающейся манере. Здесь и богатство содержания, и нетрадиционность формы лекции, логика и яркость изложения, строгий отбор фактов и блеск примеров, прекрасные композиция и язык лекции, опирающиеся на данные физиологии молодежи, психологии и педагогики высшей школы.

Стиль лекции может меняться в зависимости от ее темы, от студенческой аудитории, в которой она читается и т.д. Усиливается демократичность лекторского стиля по мере продвижения к окончанию вуза.

Основным отличием лекции от учебника является ее прямая адресность определенной студенческой аудитории.

Педагогика считает, что лектор начинается тогда, когда он вступает в творческий контакт с аудиторией. Без такого контакта лектор выступает просто как чтец, которого вполне мог бы заменить магнитофон. Важным условием контактирования является умение преподавателя держать всю аудиторию в поле своего зрения. *Первое* появление лектора в аудитории представляет собой проход успешной личности (всей фигурой, устремленной как бы вверх, с легкой походкой, полностью контролирующей ситуацию и т.д.) на кафедру под взглядами студентов. Затем лектор обводит взглядом аудиторию слева направо, с первого ряда до последнего, замыкая на себе всех присутствующих. Устанавливается контакт взглядом, в первую очередь с доброжелательными глазами одного из студентов, и лектор начинает излагать материал как бы для этого человека. Постепенно поле доброжелательного контакта расширяется. Это *второе* условие контактирования. *Третье* условие заключается в манере чтения не монологической, а диалогической. Лектор не вещает, а как бы разговаривает с аудиторией, ожидая от нее ответа. Каждый должен чувствовать, что вы говорите именно ему, и хотеть ответить лектору. Это *четвертое* усло-

вие — установление и поддержание на протяжении всей лекции постоянной обратной связи. Сигналы обратной связи делятся на дискретные (порционные), поступающие одномоментно, и непрерывные (следящие или равномерно распределенные). Это разделение условно, но все-таки помогает преподавателю осуществлять коррекцию лекции согласно этим сигналам.

Установив контакт с аудиторией, лектор начинает работать в логике: лингвистической, паралингвистической и кинетической систем, выделенных в науке о красноречии. Очень ярко определил эту работу лектора А.П.Чехов. Прочитав изданные в Москве лекции своего любимого учителя терапевта Г.А.Захарьина, он с горечью заметил: «Есть либретто, но нет оперы, нет той музыки, которую я слышал» [55. С. 9].

*Лингвистическая система* воздействия связана с речью лектора и его голосом. В педагогическом труде голос не просто средство общения и передачи информации, но он является инструментом нашей профессиональной деятельности. В то же время по некоторым данным до 80% педагогов страдают различными заболеваниями голосовых органов. Это связано как с речевыми перегрузками, перенапряжением голосового аппарата, так и с эмоциональными факторами, оказывающими травмирующее действие на психику. Голос нужно беречь. Факторы, обеспечивающие максимальную эффективность действия голосом: красивый тембр, свободное использование дыхания, достаточная сила звука, богатство и разнообразие интонаций.

Характеристики хорошего и плохого голоса сведены в табл. 7.

Таблица 7

Качество лингвистических характеристик лектора	
Хороший голос	Плохой голос
– приятный	– гнусавый
– вибрирующий	– резкий, скрипучий
– спокойный	– хриплый
– хорошо модулированный	– дрожащий
– низкого тембра	– пронзительный
– доверительный	– плаксивый

- |                          |                      |
|--------------------------|----------------------|
| – управляемый            | – с одышкой          |
| – теплый                 | – робкий             |
| – мелодичный             | – отрывистый         |
| – заботливый             | – слишком громкий    |
| – уверенный              | – слишком тихий      |
| – властный (управляющий) | – бесцветный         |
| – дружеский              | – помпезный          |
| – окрашенной интонации   | – саркастический тон |
| – выразительный          | – неуверенный        |
| – естественный           | – монотонный         |
| – звучный                | – напряженный        |
| – доброжелательный       | – скучный            |

Наше волнение до начала лекции снимаем, выпрямляясь и глубоко вздохнув, расслабив горло, сказав про себя «раз, два», чтобы снять сухость во рту, нужно: языком дотронуться до нижней челюсти или представить что-то желтое (лимон) и вызвать слюноэфект.

Эти приемы помогают снять волнение и начать речь лектора. Необходимо отметить, что речь и язык — две различные формы языковой деятельности, находящиеся в сложных взаимоотношениях. Под языком следует понимать принятую систему языковых знаков (морфем, слов, типов предложений), отработанных в речевой практике, которые закрепили за собой общепринятое содержание, одинаково воспринимаемое всеми членами данного языкового коллектива. Речь же — языковая деятельность отдель-

ных индивидуумов, в которой язык коллектива получает свое конкретное практическое применение. Культура речи преподавателя основана на его общей культуре и должна соответствовать нормам литературного языка. В свою очередь культура речи состоит из культуры языковых элементов и культуры самого процесса общения. Это прежде всего лексическая культура, включающая богатство словарного запаса и точность выражений. Точность — важнейший признак культуры речи, он предполагает термины, отражающие суть явления, применение синонимов, антонимов и т.д. Важно также четкое, ясное произнесение слов, что требует постоянной работы преподавателя по совершенствованию своей дикции. Правильность речи заключается в соблюдении особенностей синтаксиса устной речи и правильности произношения. Правильное произношение — отчетливая, ясная артикуляция всех звуков и точное оформление слов в речевом потоке. Главными особенностями синтаксиса устной речи являются:

- короткие фразы и экономные предложения;
- свободное построение предложений, отличающееся от письменной формы изложения, где существует определенная оптимальная последовательность грамматических членов;
- введение в речь обращений, вводных слов, риторических повторов, вопросительных предложений, что способствует оживлению речи, и избеганию монотонности;
- исключение из речи деепричастных и причастных оборотов;
- исключение слов-паразитов («так сказать», «значит», «понимаешь» и др.), и тавтологии («в ответ на это мы получили следующий ответ» и пр.

Правильное произнесение слов связано с соблюдением законов: оглушением всех звонких согласных в конце слова; как бы выпеванием гласных звуков; редукцией неударных гласных букв; соблюдением правил ударения в словах и т.д.

Следует использовать различные приемы удержания внимания аудитории: — вопрос: «Вы меня поняли?»; указание: «Запишите, пожалуйста»; изменение темпа речи и др. На 1-х, 2-х курсах

скорость речи лектора должна составлять 50-60 слов в минуту, а к старшим курсам она возрастает до 70-80 слов в минуту.

Наиболее значимые положения в тексте следует читать медленнее, привлекая тем самым внимание аудитории и предоставляя возможность их записи. Все вводимые термины, определения, цитаты желательно читать строго по тексту. Пояснения и комментарии к ним произносятся быстрее.

**Паралингвистическая система** воздействия придает речи лектора эмоциональную окрашенность и интонационную выразительность. В больших лекционных аудиториях, где выражение лица лектора не различается на расстоянии десяти метров, «движение голосом» позволяет поддерживать смысловой и эмоциональный контакт со студентами. В паралингвистической системе работают такие средства управления аудиторией, как *паузы, интонация, громкость* и др. Доказано, что паузы составляют от 15 до 25% лекционного времени и несут важнейшую смысловую нагрузку. Паузы, перед важным ключевым понятием фразы и после него, усиливают значение этого понятия. Этому способствует акцентуация смыслового ударения в предложении на главную его мысль. Данную задачу решает также повышение и понижение голоса, ритм чтения лекции, замедление или ускорение темпа. Студенты не любят лекторов-«сухарей», но предпочитают в то же время адекватную эмоциональную сдержанность преподавателя.

**Кинетическая система** воздействия предполагает рациональное использование для управления аудиторией движения, жестов, мимики, внешнего вида преподавателя, связанных с его имиджем в целом. Имидж — это искусство управлять впечатлением, так необходимое любому преподавателю. В основе лежит принцип личного притяжения педагога, его обаятельности и доброжелательности. Педагогу необходимо умение держаться без манерности, суетливости или скованности. Внешность не должна быть ни вычурной, ни неряшливой. Скромная элегантность и простота — важнейшие характеристики одежды педагога, не терпящей пестроты, несоответствия месту и времени пребывания преподавателя, броскости и безвкусицы. В то же время педагог должен быть одет модно и современно, чтобы приблизиться к молодежной аудитории. Мимика и жесты педагога должны быть выразительными и точными, т.е. адекватными этапу общения с аудиторией и произносимому тексту. Выражение лица — естественное, доброжелательное, слегка загадочное и в то же время открытое. Жесты также открытые, осуществляемые в пространстве от подбородка до груди, без замыкания рук в «большой замок» (переплетенные на груди руки), т.е. без отгораживания от аудитории. Такие жесты создают ощущение силы, спокойной властности, уверенности в себе. Частые прикосновения к лицу, волосам, одежде, напротив, наводят на мысль о неуверенности, озабоченности, нервозности педагога. Нежелательно искусственно контролировать руки и думать о том, что с ними делать. Жесты должны быть логичным и спокойным продолжением речи лектора, усиливающим значение ее смысла. Такая естественная непринужденность лектора направлена на переключение внимания аудитории с его внешнего вида на смысл читаемой учебной темы. Лектор должен как бы сливаться с текстом, не теряя при этом своей индивидуальности и личной привлекательности.

Ораторское мастерство преподавателя работает в двух направлениях: структурированное, преподнесенное ярким грамотным языком изложение материала и хорошо организованное внимание аудитории.

Внешний вид педагога подчеркивает его индивидуальность. Одежда отражает вкус и стиль человека, с желательным преобладанием черно-белых, синих, серых, бежевых тонов или белого халата.

Подводя итоги вышесказанному, мы считаем необходимым обратить внимание преподавателей на сознательное формирование своего имиджа как внешнего отражения личностных качеств и профессионального мастерства.

### **§ 2.6. Оценка лекций в вузе**

Для оценки качества лекций используются различные подходы (методы). Наиболее распространенным является так называемый субъективный подход, суть которого состоит в том, что проверяющий оценивает лекцию непосредственно в аудитории по заранее разработанным критериям [4, 5, 16, 50, 58, 63]. Объективный подход основывается на опросе слушателей, по результатам которого выставляется та или иная оценка [10]. Недостатками первого подхода являются определенная предвзятость оценок, неоднозначность (неопределенность) многих лекционных критериев, трудности перевода качественных показателей в количественные и наоборот. Для второго, соответственно, характерно множество случайных и ситуационно-психологических факторов, которые нередко затрудняют истинное представление об уровне педагогического мастерства преподавателя и качестве лекции в целом. Поэтому мы предлагаем для оценки лекции соединить оба подхода [26], используя критерии Т.А.Ильиной [46] и методику ДЭНТ [10] (прил. 7, 8).

Настоящее исследование основывается на материале посещения 31 лекции, прочитанной преподавателями медицинского вуза (среди них было 16 профессоров и 15 доцентов, 17 мужчин и 14 женщин, представляющих все кафедры и факультеты).

Плановая проверка учебно-методической работы показала достаточно высокий уровень лекторского мастерства преподавателей. Практически не отличались по качеству лекции, читаемые на младших и старших курсах, клинических и теоретических кафедрах. Профессоров прежде всего отличали самые высокие показатели по методике чтения лекций (выше доказательность и аргументированность преподаваемого материала,

чаще выделяются главные мысли и выводы) и лекторские данные в целом (голос, дикция, ясность и правильность речи). Однако, сравниваемые с ними доценты чаще своих коллег на лекциях моделировали профессионально-практические ситуации. По оценкам студентов, профессора превосходили доцентов по качеству, эффективности, эмоциям, новизне и оптимальному темпу чтения лекций; показатели доходчивости и посещаемости оказались примерно равными в двух группах преподавателей (табл. 8). У женщин-лекторов, по сравнению с мужчинами, оказались более высокими показатели новизны читаемого материала и посещаемость лекций студентами, у мужчин – качество и оптимальный темп чтения лекций.

Таблица 8

Показатели по методике ДЭНТ с учетом пола и звания лектора, %

Показатель	Пол		Звание	
	Мужской	Женский	Профессор	Доцент
Доходчивость	96,4 ± 5,6	93,5 ± 8,9	94,8 ± 8,4	95,3 ± 6,1
Эмоции	82,8 ± 18,6	76,9 ± 20,3	85,6 ± 13,5 *	74,4 ± 23,0
Новизна	69,6 ± 22,0	76,0 ± 20,2 *	78,4 ± 12,0 *	66,2 ± 26,9
Темп	84,1 ± 22,7 *	62,7 ± 25,1	81,3 ± 14,9 *	67,1 ± 32,8
Качество	56,6 ± 23,4 *	42,7 ± 23,2	57,6 ± 16,9 *	42,6 ± 28,4
Эффективность	30,5 ± 14,5	29,5 ± 20,2	35,1 ± 13,6 *	24,7 ± 19,0
Посещаемость	56,0 ± 17,8	67,7 ± 22,4 *	61,6 ± 17,5	60,9 ± 24,0

$M \pm \delta = M$  - средняя арифметическая,  $\delta$  - ее среднее квадратичное отклонение

\* - статистически достоверные различия между сравниваемыми показателями.

Неплохой была и посещаемость лекций студентами, составляя в среднем более 60%. Между тем данный показатель на различных факультетах значительно варьировал (табл. 9). Меньше всего на лекциях в дни проверок присутствовало студентов лечебного факультета (53,3%), а больше всего – педиатрического (70,6%). Достоверно хуже ходили студенты всех факультетов на лекции в субботу, пред- и послепраздничные дни. Вообще, на высокую посещаемость лекций значительно влияет соблюдение преподавателем методических приемов при чтении, демонстрация больных по теме и их клинических разбор, создание проблемных ситуаций, использование технических средств обучения. Такое дисциплинирующее мероприятие как проверка отсутствующих на лекциях студентов мало действенно, так как никак не отражалось на анализируемых показателях.

Таблица 9

### Лекционные показатели на факультетах медицинского вуза, %

Показатель	Все факультеты	Лечебное дело	Стоматологический	Педиатрический
Доходчивость	95,1 ± 7,2	95,8 ± 5,6	98,3 ± 2,4	93,1 ± 13,1
Эмоции	80,1 ± 19,3	82,1 ± 20,9	76,7 ± 11,0	84,4 ± 22,2
Новизна	72,3 ± 21,1	73,4 ± 22,6	65,9 ± 28,6	76,9 ± 15,8
Темп	74,4 ± 25,8	76,6 ± 19,6	75,8 ± 24,0	82,2 ± 17,1
Качество	50,3 ± 24,0	55,8 ± 21,6	40,4 ± 21,8	57,2 ± 22,4
Эффективность	30,1 ± 17,0	30,3 ± 14,5	21,2 ± 8,3	40,9 ± 19,3
Посещаемость	61,3 ± 20,5	53,3 ± 17,7	59,7 ± 21,0	70,6 ± 17,4

На качество читаемых лекций, по мнению студентов, оказывали влияние лекторские данные преподавателей, особенно эмоциональность, голос, дикция, ясность и правильность речи, умение видеть и чувствовать аудиторию, устанавливать с ней контакт, а также их содержательная сторона в форме моделирования профессионально-практических ситуаций. Эффективность (по методике ДЭНТ) в свою очередь зависела не только от абсолютного числа положительных оценок по лекционным критериям и посещаемости студентов, но и от демонстрации больных, создания проблемных ситуаций, методики чтения и лекторских данных преподавателя.

По содержанию и способу подачи информации большинство посещенных лекций соответствовали информационному типу, т.е. читаемых объяснительно-иллюстративным методом [38]. Наиболее частыми мотивами такого выбора информационных лекций служили объяснения преподавателей, что материал в доступных студенту источниках представляется лектору неудовлетворительным или он был особо труден для понимания и усвоения. Крайне редко встречались лекции, читаемые проблемным способом. При обсуждении, однако, ряд преподавателей считали свои лекции проблемными, полагая, что главным их критерием является наличие нового материала, демонстрация и обсуждение больного, рассмотрение какой-либо проблемы с выходом на новый (собственный) уровень систематизации. Из педагогики известно, что учебной проблемой является задача: 1) содержащая противоречие в условии; 2) не имеющая стандартного решения; 3) требующая новых знаний, усваиваемых в процессе решения [38, 62]. К «непроблемным» элементам учебного материала относится вся конкретная информация,

количественные данные, факты, даты и т.п., которые нельзя «открыть» и все задачи, решаемые по образцу, алгоритму, известному способу. Таким образом, с учетом педагогической теории ряд лекций, считающихся преподавателями проблемными, следует отнести к лекциям смешанного типа (информационные с элементами проблемности).

Среди выявленных изъянов в первую очередь следует указать на недостаточный уровень управления преподавателями учебной работой студентов. В частности, редко на лекциях давались задания самостоятельно переработать часть учебника (19,4%), сообщалась литература (обязательная и дополнительная) по теме лекции (16,1%). Достаточно много преподавателей не требовали вести контроль за записью своих лекций (45,2%), не обучали студентов и не помогали (80,6%) им в этом (замедление темпа, выделение материала с помощью пауз, использование аббревиатур и др.), мало рисовали графики, схемы на доске (38,7%); ни один (!) преподаватель не просмотрел конспекты у студентов только что прочитанной лекции. Многим можно было предъявить претензии по структурированию лекционного материала. Так, в начале лекции зачитывали план и следовали ему 19,4% преподавателей, фрагментарно использовали приемы закрепления-повторения материала 32,3%, в конце – выделяли главные мысли и выводы – 22,6%.

Определенным недостатком является слишком быстрый темп чтения лекций. По оценкам студентов, он встречался у 38,7% преподавателей. Как правило, это свойственно лекторам, стремящимся передать как можно больше информации по теме, зачастую игнорируя создание проблемных и профессионально-значимых ситуаций. И, пожалуй, самым серьезным недостатком является диктовка или буквальное чтение всей лекции по конспекту. Такая подача материала встретила нас у 6,5% преподавателей. На них лектор выражался письменной речью, загромождал текст излишними деталями. Это было в большей мере свойственно преподавателям недавно избранным на должность доцента, которые по поручению заведующего кафедры только начали разрабатывать отдельные темы лекционного курса и не имели достаточного опыта чтения лекций.

Результаты посещения лекций, читаемых на факультетах

медицинского вуза показали «слабые места» в их организации и проведении. Их устранение будет способствовать повышению качества данной формы учебной работы. Считаем возможным рекомендовать описанный подход проверки лекций для более широкого использования в высшей медицинской школе.

В данной главе мы сделали попытку подробно и разносторонне рассмотреть лекцию как ведущую организационную форму учебного процесса, логично вписывающегося в процесс усвоения учебного материала студентами.