

*Э.Ф. Баринов*

## ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛЕКЦИОННОГО КУРСА ПРИ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ НА ТЕОРЕТИЧЕСКИХ КАФЕДРАХ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

Кафедра гистологии, цитологии и эмбриологии (зав. — проф. Э.Ф. Баринов), Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького, Украина, email: barinoff@dsmu.edu.ua

Болонский процесс создания единого европейского образовательного и научного пространства декларируется как уникальный факт интеграции вузов разных стран с целью достижения единых стандартов образования [5]. Реализация данного подхода связана с внедрением в образовательную сферу модульной технологии обучения. Считается, что такая технология несет в себе все позитивное, что накоплено ранее в педагогической теории и практике; при этом акцент переносится на управляемую самостоятельную работу студента [6]. Ведь только то, что сделано самостоятельно, оставляет «структурный след» в памяти и служит основой компетенций специалиста [8]. Это требование в сочетании с огромным объемом новой информации, накопившейся за последние годы в сфере фундаментальных медицинских наук, диктует необходимость создания новой методологии обучения, инструментом которой может быть модульная технология. Как все новое, данная технология воспринимается неоднозначно как преподавателями, так и студентами. У студентов итоговый контроль модулей на большинстве кафедр порождает «синдром гиперответственности», который в сочетании с большим объемом учебной нагрузки на I курсе способен превратить процесс обучения в малоэффективный «каторжный труд». Свою лепту в эту ситуацию могут внести преподаватели, буквально воспринимающие установки, что «самостоятельная работа студентов является основным видом деятельности на практическом занятии». Скрининговые исследования показывают, что без управления и контроля со стороны преподавателя лишь 5–7% студентов способны самостоятельно освоить в полном объеме теоретический материал, но даже это не гарантирует достижения главной цели обучения — отработку умений согласно целевым видам деятельности. Существование данной дилеммы требует обсуждения реальных подходов к реализации модульной технологии обучения в медицинских вузах.

Нужно признать, что использование тех или иных методических подходов в рамках модульной технологии обучения определяется спецификой изучаемого предмета. Так, предмет «Гистология, цитология и эмбриология», с одной стороны, предполагает изучение закономерностей развития, строения и функции тканей, в связи с чем конечной целью обучения является отработка навыков и умений морфологической диагностики и интерпретации функционального состояния клеток, тканей и органов человека [2]. С другой стороны — накопленный за последние десятилетия фактический материал, касающийся молекулярных механизмов реализации и контроля различных биологических и морфогенетических процессов, разработанные методы иммуноцитохимической идентификации клеток разных линий в различные периоды жизненного цикла расширяют прикладные возможности гистологии (формируя клиническую мотивацию обучения) и

усиливают связь с будущей практической и научной деятельностью врача. Задача педагогического коллектива в условиях интенсификации обучения заключается в постоянном отборе новых фактов, их адаптации по объему и форме к учебному процессу с учетом конечной эффективности обучения [3]. В этом контексте важно обменяться опытом реализации модульной технологии обучения на кафедрах гистологии медицинских университетов. Наименее обсуждаемой темой является организация лекционного курса при модульной технологии обучения.

Согласно учебным планам медицинских вузов Украины, лекционный курс в рамках предмета «Гистология, цитология и эмбриология» составляет около 16% суммарного времени, отведенного для практических занятий и самостоятельной работы студентов. В соответствии с основными положениями Болонской конвенции, касающимися гибкости и открытости учебного процесса, развития творческих способностей студентов, требуют переосмысления роль, формы изложения и содержание лекционного курса [5]. В связи с этим возникает ряд проблем, связанных с: 1) возможностью свободного посещения лекций и выбора студентами лектора. Последнее зависит от массы как субъективных, так и объективных причин, но требует от заведующего кафедрой оперативного принятия решений, а в сущности, ставит задачу унификации изложения лекционного курса, отбора и подготовки лекторов; 2) отбором содержания лекции, поскольку лекционный курс не может полностью раскрыть содержание всех тем модулей дисциплины; 3) тиражированием лекций по дисциплине, которое приходит в противоречие с востребованностью очного лекционного курса у студентов; 4) неоднородностью контингента слушателей, поскольку студенческая аудитория, достигающая 120–150 человек, является весьма варибельной по способностям, уровню и типу восприятия учебной информации; 5) сложностью реализации индивидуальной траектории обучения в условиях многочисленной аудитории.

Может сложиться впечатление, что при использовании модульного обучения роль лекционного курса в учебном процессе становится второстепенной и малопродуктивной. Избежать этого удастся в тех случаях, когда содержание лекций рассматривается как своеобразный камертон обучения, а лектор является искусным дирижером, способным увлечь каждого студента и создать ситуационный коллектив единомышленников. Для достижения этой цели необходима реализация следующих положений.

1. Формирование осознанного интереса обучающегося и мотивации к изучению конкретного раздела дисциплины, в частности, за счет привлечения клинической ситуации, понятной студентам младших курсов [4]. Такой подход не только отвечает на вопрос: зачем нужно изучение данной

темы, но и, что более важно, устанавливает междисциплинарные связи, а по сути, закладывает основу «стандарта обучения» (в нашем случае гистологии, цитологии и эмбриологии). Формирование такого интереса позволит конкретизировать перечень знаний и умений, необходимых не только для продолжения обучения на старших курсах, но и, что более важно, для практической деятельности врача.

2. Определение общей и конкретных целей, которые должны быть достигнуты в рамках данной лекции. Очевидно, что цели обучения должны быть четко разграничены между лекцией, самостоятельной внеаудиторной работой и практическим занятием.

3. Подготовка необходимых информационных блоков (схем, гистологических препаратов, электронных микрофотографий, мультимедийных программ) и заданий, позволяющих контролировать усвоение материала в процессе лекции. Совершенствование организации лекционного курса альтернативно современной тенденции замены лекторского искусства на мультимедийные презентации учебного материала. Использование последних в рамках лекционного курса, несмотря на ряд достоинств (демонстрация иллюстративных блоков, схем, анимационных видеороликов), нивелирует личность лектора и ограничивает эффективность лекционного курса. Более рационально использовать мультимедийные технологии как 2–3-минутные фрагменты, позволяющие проиллюстрировать и объяснить наиболее сложные вопросы лекции, когда необходимо сформировать общие представления о механизмах и закономерностях морфогенетических процессов, а также добиться систематизации изученного материала [2].

4. Алгоритмизация обучения студентов на лекции, учитывающая не только последовательность изложения материала, но и различные виды деятельности (изложение материала; ответы на вопросы, в том числе появившиеся при подготовке к лекции; обсуждение отдельных положений и ситуационных задач, контроль усвоения лекционного материала и т.д.).

5. Установление связи с теоретическими науками, которые параллельно изучаются в данном семестре (для медицинского университета — прежде всего с анатомией, физиологией и биохимией). Привлечение сведений из смежных дисциплин не только обеспечивает интеграцию теоретических наук в образовательной программе, но и создает внешнюю мотивацию к их изучению [6]; тем более, что необходимость в тех или иных знаниях и умениях аргументирует независимый незаангажированный специалист-морфолог.

6. Предварительная подготовка студентов к лекции, т.е. когда студенты готовятся к обсуждению лекции! Реализация такого подхода к обучению, во-первых, повышает эффективность усвоения учебного материала вследствие активной работы обучающегося на лекции; во-вторых, позволяет существенно повысить уровень сложности и объем обсуждаемого материала; в-третьих, нивелирует фактор различного базового уровня подготовки обучающихся; и последнее — позволяет перенести акцент на интегрирующую и аналитическую составляющие обучения [7], тем более, что информационная составляющая может быть достаточно подробно представлена в растиражированной лекции.

7. Интерактивный характер обучения позволяет не только менять темп изложения материала, но и своевременно выявлять сложные вопросы, требующие детального обсуждения [1]. Данный подход позволяет перейти от запоминания к пониманию, что лежит в основе формирования системы навыков и умений. Ответы на вопросы лектора, а также суждения студентов по ключевым вопросам темы являются важным элементом стимуляции мыслительного процесса и способствуют формированию навыков дискуссии [8].

8. Отработка конкретных навыков и умений в процессе лекции, приближающая к индивидуализации обучения

студентов на лекции. В рамках гистологии — это умение анализировать и интерпретировать морфофункциональное состояние тканей, органов и систем на конкретном иллюстративном материале. При этом материал должен содержать уже обсужденные учебные элементы и блоки, но быть новым в концептуальном плане, обеспечивающем достижение нового таксономического уровня, и, по сути, представляет собой ситуационную задачу. На лекции возможно достижение студентами 3-го таксономического уровня, который определен как умение студента использовать изученный материал в новых «ситуациях» [1, 3]. Как показал накопленный опыт, такой подход позволяет вовлечь в отработку умений диагностики более 30% слушателей, иллюстрирует практическую значимость темы, создает предпосылки к внимательной работе студентов на лекции и, наконец, формирует чувство удовлетворения самим процессом обучения как у преподавателя, так и студентов.

9. Контроль эффективности обучения студентов на лекции путем учета количества правильных ответов, полученных на ключевые вопросы. Очевидно, что это крайне важный элемент организации лекции, позволяющий обучающему объективно проанализировать результаты своей работы.

10. Анализ психологического типа личности лектора, от чего зависят создание творческой атмосферы и эффективность лекции [1].

Таким образом, реализация модульной технологии обучения на теоретических кафедрах должна базироваться, в том числе, и на современном лекционном курсе, который призван обеспечить: формирование осознанного интереса обучающегося к изучению предмета; установление конкретных связей предмета с другими теоретическими и клиническими дисциплинами; создание «стандарта дисциплины»; интерактивный характер обучения на лекции; отработку конкретных навыков и умений обучающихся; экспресс-контроль эффективности обучения студентов в процессе лекции и, что не менее важно, должен учитывать психологический тип лектора.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Айзэнк Г.Ю. Количество измерений личности — критерии таксономической парадигмы. Иностранная психология, 1993, т. 1, № 2, с. 9–23.
2. Данилов Р.К. и Боровая Т.Г. Методологические аспекты создания и использования учебных пособий на основе технологий мультимедиа. Морфология, 1998, т. 114, вып. 6, с. 79–81.
3. Павлова О.М. и Быков В.Л. Принцип обратной связи в совершенствовании методики преподавания курса гистологии, цитологии и эмбриологии. Морфология, 2003, т. 123, вып. 1, с. 84–86.
4. Пидаев А.В. и Передерий В.Г. Болонский процесс в Европе. Одесса, изд. Гос. мед. ун-та, 2004.
5. Сазонов С.В., Шамшурина Е.О. и Береснева О.Ю. Новые возможности инновационных технологий обучения студентов на кафедре гистологии. Морфология, 2009, т. 136, вып. 4, с. 123.
6. Семенов С.Н., Соколов Д.А. и Масло Н.В. Средства повышения эффективности образовательного процесса на кафедре анатомии человека. Морфология, 2009, т. 136, вып. 4, с. 125.
7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., Академия, 2001.
8. Dweck C. S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia, Psychology Press, Taylor and Francis Group, 1999.