

- экономики страны // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 14. – 164 с.
6. Кашленко Е.К. Организационно-педагогические условия построения социального партнерства как фактора социализации личности школьника: дис... канд. пед. наук. – Омск, 2004. – 185 с.
 7. Михеев В.А. Основы социального партнерства. – М.: Экзамен, 2001. – 448 с.
 8. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
 9. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Социальное партнерство в сфере профессионального образования в странах европейского союза // Высшее образование в России. – 2006. – № 6. – С. 111–129.
 10. Современная западная социология: словарь. – М.: Политиздат, 1990. – 432 с.
 11. Сорокин П.А. Система социологии. Т.1 Социальная аналитика: Учение о строении простейшего (родового) социального явления. – М.: Наука, 1993. – 447 с.
 12. Социальная философия: словарь / сост. и ред. В.Е. Кемеров, Т.Х. Кемерова. – М.: Академический Проект, 2003. – 560 с.
 13. Социальная энциклопедия. – М.: Науч. издат., 2000. – 230 с.
 14. Социология: учебник для вузов / А.И. Кравченко, В.Ф. Анурин. – СПб.: Питер, 2005. – 432 с.
 15. Танюхин Ю.А. Педагогические основы подготовки юношей старшеклассников к военной службе: дис... д-ра. пед. наук. – СПб., 2000. – 400 с.
 16. Философский энциклопедический словарь. – М.: Инфра-М, 1997. – 576 с.
 17. Фролов С.С. Социология: учебник. – М.: Гардарики, 2004. – 344 с.
 18. Энциклопедия профессионального образования: в 3х т. Т. 2 / под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – 441 с.

УДК 378.046.4

Е.Р. Зинкевич*

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ВРАЧЕЙ – ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КЛИНИЧЕСКИХ КАФЕДР МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

В статье содержатся результаты исследования особенностей педагогического мышления врачей – преподавателей клинических кафедр медицинских вузов. Полученные результаты сопровождаются комментариями, позволяющими понять причины трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели в реальной педагогической практике.

Ключевые слова: педагогическое мышление=мишени изучения педагогического мышления=педагогическая деятельность=практика образования.

E.R. Zinkevich

FEATURES OF PEDAGOGICAL THINKING OF DOCTORS – TEACHERS OF CLINICAL CHAIRS OF MEDICAL HIGH SCHOOLS

In article results of research of features of pedagogical thinking of doctors – teachers of clinical chairs of medical high schools contain. The received results are accompanied by the comments, allowing to understand the reasons of difficulties which teachers in real student teaching face.

Keywords: pedagogical thinking; targets of studying of pedagogical thinking; pedagogical activity; formation practice.

* Зинкевич Елена Романовна, доцент кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургской государственной педиатрической медицинской академии, кандидат педагогических наук, доцент. E-mail: lenazinkevich@mail.ru
© Зинкевич Е.Р., 2011

В связи с актуализацией компетентностного подхода в образовании обострилась проблема совершенствования профессионально-педагогической компетентности врачей – преподавателей медицинских вузов, так как «установившаяся традиция считать готовыми к преподавательской деятельности лиц, имеющих кандидатские диссертации или степени, не имеет достаточных оснований. Кандидаты медицинских наук, безусловно, имеют нужный запас знаний, чтобы с профессиональной точки зрения обеспечить необходимый уровень учебного процесса. Однако к преподавательской деятельности может быть допущен не каждый кандидат медицинских наук» [5, с. 97].

По своей базовой профессиональной специальности преподаватели медицинских вузов делятся на три категории:

- преподаватели гуманитарных дисциплин, получившие педагогическое образование в университетах и педагогических институтах;
- преподаватели теоретических кафедр, которые имеют или высшее педагогическое, или высшее медицинское образование с последующей специализацией;
- преподаватели предклинических и клинических кафедр, имеющие высшее медицинское образование, закончившие ординатуру и аспирантуру по специальности своей кафедры.

Менее всего подготовленными к педагогической деятельности в условиях медицинского вуза являются преподаватели предклинических и клинических кафедр. По результатам опроса, они чаще всего «испытывают разочарование в своей педагогической деятельности», «их преследует чувство неудовлетворённости», «часто бывают напряжены, так как не всегда быстро могут подобрать адекватный ситуации метод обучения». «Профессорско-преподавательский состав выпускающих кафедр, будучи, как правило, на передовых рубежах в своей области специализации, имеет зачастую слабую общекультурную, общенаучную и педагогическую подготовку, часто с большим трудом воспринимает необходимость коренных изменений в образовании» [4, с. 56].

Возникла идея исследовать состояние педагогического мышления врачей – преподавателей медицинских вузов, являющегося компонентом профессионально-педагогической компетентности, так как, согласно методологии прикладного педагогического исследования, переход к про-

екту новой модели подготовки преподавателей к педагогической деятельности происходит в результате оценки реальной образовательной ситуации, «которая осуществляется путём обращения к практике» [3, с. 344].

В качестве мишеней изучения педагогического мышления выступили следующие его признаки:

- знание категориального аппарата педагогики и психологии высшей школы;
- осознание преподавателем своей педагогической деятельности, средств и методов её осуществления;
- владение механизмом целеполагания и современными технологиями обучения, средствами, методами его осуществления;
- способность фиксировать педагогическую ситуацию и формулировать педагогическую задачу на основе её анализа;
- наличие педагогической рефлексии;
- готовность преподавателей к творчеству в педагогической деятельности.

В констатирующем эксперименте группа респондентов составила 650 человек, из них: 392 преподавателя (60,4%) – женщины в возрасте от 45 до 50 лет (средний возраст – 48 лет); 258 преподавателей (39,6%) – мужчины в возрасте от 43 до 52 лет (средний возраст – 51 год). Стаж педагогической работы респондентов – от 15 до 20 лет.

Эта возрастная категория относится к фазе мастера (по классификации Е. А. Климова). Представитель этой фазы характеризуется следующим: «...Это уже опытный, что называется “наторевший” в своём деле работник, который и устойчиво любит своё дело, и может вполне самостоятельно, всё более надёжно и успешно справляться с основными профессиональными функциями на данном трудовом посту. И это признают товарищи по работе, по профессии. Он здесь уже “свой”, “наш”, как бы уже “внутри” профессии, вошёл в неё вполне определённо (как в самосознании, так и в сознании других)» [2, с. 279]. Преподаватель «... может решать и простые, и самые трудные профессиональные задачи, которые, быть может, не всем коллегам по плечу. Он выделяется или какими-то специальными качествами, умениями, или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области, или тем и другим. Он обрёл свой определённый индивидуальный, неповторимый стиль деятельности, его результаты стабильно хороши, и он имеет основания считать себя в чём-то незаменимым (во всяком случае, не-

воспроизводимым) работником. Обычно он уже имеет формальные показатели квалификации (разряд, категорию, звание)» [2, с. 280].

Все 100% респондентов имели высшее медицинское образование, из них два высших образования (первое образование медицинское) – у 104 преподавателей (16%). Участники экспериментальной группы работали на клинических кафедрах медицинских вузов, на клинических кафедрах факультета усовершенствования врачей МАПО и в НОУ «Институт остеопатической медицины».

Часть преподавателей – 63 человека (9,7%) – в недавнем прошлом (5 лет тому назад) перешли из лечебного учреждения на педагогическую работу.

Социологическое исследование, проведённое среди этой части преподавателей, позволило выявить основные причины перемены работы, среди которых:

- желание использовать свои способности в новой деятельности – 59%;
- семейные обстоятельства – 34%;
- вынужденное трудоустройство – 10,5%;
- состояние здоровья – 6,5%.

Все респонденты повышали свою квалификацию по направлению «Педагогика и психология высшей школы» каждые 5 лет.

Данные по экспериментальной группе представлены в таблице

Состав участников констатирующего эксперимента

<i>Состав экспериментальной группы</i>	
Общее количество	650
Ассистенты	49 (7,5%)
Доценты	489 (75,3%)
Профессора	112 (17,2%)

Исследование особенностей педагогического мышления врачей – преподавателей медицинских вузов опиралось на методологию общенаучного познания с ориентиром на практику образования. Цель исследовательской деятельности, с нашей точки зрения, полифункциональна, поэтому она может быть достигнута посредством синтеза знаний из различных областей. Этот синтез мы представили в логике экспериментальной работы и в программе её реализации.

«Основное содержание деятельности вузовского преподавателя включает выполнение нескольких функций – обучающей, воспитательской, организаторской и исследовательской. Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих преподавателей одна из них доминирует над другими. Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической и научной работы» [6, с. 272]. В случае с респондентами, принимавшими участие в констатирующем эксперименте, мы видим сочетание педагогической, лечебной и научной работы, что обусловлено спецификой их профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, накладывает отпечаток на всю педагогическую

деятельность преподавателей и создаёт яркую палитру экспериментальной работы.

В ходе констатирующего эксперимента врачи – преподаватели медицинских вузов продемонстрировали средний уровень знаний основных понятий педагогики и психологии высшей школы, наблюдалась неоднозначность в трактовке этих понятий, нередко одни дефиниции подменялись другими. Причинами, детерминирующими эту ситуацию, могут являться:

- отсутствие системы в формировании категориального аппарата врачей – преподавателей;
- несформированность умений респондентов соотносить названные категории с реальным образовательным процессом в медицинском вузе;
- упрощение понятий педагогики и психологии высшей школы;
- отсутствие интереса к педагогической и психологической области знаний.

Респонденты экспериментальной группы продемонстрировали средний уровень осознания собственной педагогической деятельности. Этот уровень является подтверждением их умений соотносить цель обучающей деятельности с учеб-

ной деятельностью студентов; умениями моделировать учебные ситуации, в которых отражается будущая профессиональная деятельность студентов. При этом наблюдается явное противоречие между умениями использовать знаково-контекстное обучение и пониманием значения этого типа обучения для профессионального развития будущего специалиста. Удалось выявить ещё одно противоречие: по мнению преподавателей, они используют инновационный подход в своей обучающей деятельности к организации образовательного процесса, но над значением инноваций для профессионального развития студентов не задумываются. Можно предположить, что причинами, препятствующими осознанию собственной педагогической деятельности врачами – преподавателями медицинских вузов, являются:

- нежелание участников образовательного процесса самоактуализироваться в этой области профессиональной деятельности, так как их более всего интересует медицинская практика;
- отсутствие ситуаций, связанных с обсуждением педагогических проблем в межличностном общении врачей – преподавателей;
- редкое обращение к рефлексивному анализу способов и форм организации учебно-познавательной деятельности студентов.

У респондентов зафиксирован средней уровень сформированности умений использовать в педагогической деятельности механизм целеполагания, это позволило сделать вывод о том, что преподаватели имеют представление о методике целеполагания, но не умеют её использовать в своей обучающей деятельности. Они применяют личностный подход к студентам, но в нём не отражена глубина субъект-субъектных отношений: студент рассматривается как ученик, учебной деятельностью которого необходимо управлять. В обучающей деятельности преподавателей представлены различные формы организации учебно-познавательной деятельности студентов, но преподаватели не задумываются над тем, какая существует взаимосвязь между целью обучающей деятельности и выбором той или иной формы обучения. Причины, обуславливающие эту ситуацию, имеют сугубо дидактический характер:

- незнание преподавателями особенностей дидактической и технологической подсистемы образовательной системы вуза;
- отсутствие представлений врачей – преподавателей о том, что содержание образования

определяется целями образования, а извлекается (по В. В. Краевскому и И. Я. Лернеру) из содержания культуры, в случае обучения основам наук – из содержания конкретной науки; содержание образования имеет обратную связь с целями образования, в противном случае они становятся не-реальными, не имеющими под собой опоры;

- непонимание того, что учебный процесс как способ реализации образовательных задач может существовать в определённых организационных формах.

В ходе констатирующего эксперимента выявилось, что наиболее проблемные зоны педагогического знания у врачей – преподавателей медицинских вузов фокусируются в области понимания и применения технологий обучения.

Источником образования этих вопросов может являться:

- содержание программы курсов повышения квалификации по направлению «Педагогика и психология высшей школы», в которой проблема технологий обучения заявлена недостаточно широко, и/или трактуется неоднозначно, без соотнесения их с реальной педагогической практикой в медицинском вузе;
- отсутствие на занятиях ситуаций дискурса, обмена мнениями об особенностях обучающей деятельности преподавателя медицинского вуза;
- отрицание проблемы педагогического сотрудничества, в ходе которого осуществляется рефлексивный анализ собственного опыта и опыта коллег.

В ходе исследования было выявлено, что врачи – преподаватели способны выделять в контексте своей обучающей деятельности педагогическую ситуацию, но испытывают трудности с моделированием педагогической задачи. Объяснить подобное явление можно индивидуально-личностными особенностями преподавателей, их способностями и умениями создавать тексты педагогического содержания, состоянием их общей педагогической культуры.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что врачи – преподаватели медицинских вузов затрудняются осуществлять анализ своей педагогической деятельности, не могут дать ей оценку, обозначить и раскрыть её приоритеты, что может рассматриваться как внутреннее стремление респондентов занять в педагогической деятельности позицию исполнителя. Причины, вызывающие такую ситуацию, вероятно, могут лежать

в плоскости призвания к педагогической деятельности. По мнению М. С. Дианкиной, «...Призвание – это умение находить в педагогической деятельности не обязанность, а радость; испытывать к ней постоянную потребность и устойчивый интерес. Для этого нужно быть педагогом-мастером» [1, с. 70].

Результаты исследования самодиагностики врачей – преподавателей медицинских вузов готовности к творчеству в педагогической деятельности продемонстрировали низкие показатели, что подтверждает занимаемую ими позицию исполнителей.

Резюмируя результаты исследования, можно

констатировать, что врачи – преподаватели, составившие экспериментальную группу, имеют средний уровень развития педагогического мышления и средний локально моделирующий уровень продуктивности педагогической деятельности. Результаты исследования особенностей педагогического мышления и зафиксированный уровень продуктивности педагогической деятельности врачей – преподавателей медицинских вузов стали объективным основанием для создания концепции и проекта модели непрерывного педагогического образования, которое является условием развития педагогического мышления.

Литература

1. Дианкина М. С. Профессионализм преподавателя высшей медицинской школы (психолого-педагогический аспект). Изд. 2-е. – М., 2002. – 256 с.
2. Климов Е. А. Основы психологии: учебник для вузов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 295 с.
3. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 400 с.
4. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
5. Пальцев М. А. Высшая медицинская школа России и Болонский процесс / М. А. Пальцев, И. Н. Денисов, Б. М. Чекнёв. – Вып. III. М.: Изд. дом «Русский врач», 2005. – 250 с.
6. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 304 с.