

## **РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ВРАЧЕЙ – ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье рассматриваются концептуальные основания модели развития педагогического мышления врачей-преподавателей медицинских вузов в условиях непрерывного педагогического образования. Констатируются положения, детерминирующие факт использования этой модели в практике*

В первом десятилетии XXI века наметилась тенденция превращения образования в важнейший фактор развития общества и человека. Это положение актуализирует «идеологию развития как механизма всего образовательного пространства» [9, с. 21]. В этой плоскости обращение к проблеме развития педагогического мышления врачей-преподавателей медицинских вузов в условиях непрерывного педагогического образования является актуальным и требующим определения путей решения.

Идея, лежащая в основе непрерывного образования, – это развитие личности на всех этапах жизни, обновление имеющихся знаний, совершенствование умений, обогащение нравственных ценностей. «... непрерывное образование является не только педагогической системой, характеризующейся определёнными особенностями, функциональными связями и технологиями обучения, но и специфической составной частью всего общественного организма, в котором образование выполняет задачи социализации индивида, формирования, поддержания и развития его способностей, умений и навыков, собственно профессионального и общекультурного характера» [10, с. 3].

Непрерывное педагогическое образование можно рассмотреть с нескольких сторон: с точки зрения развития личности, с точки зрения образовательных процессов, с точки зрения организационной структуры образования. С позиции конкретного человека непрерывное образование поддерживает постоянное обучение, создаёт условия для обучения в образовательных учреждениях или для занятий самообразованием, следствием этого является поступательное развитие личности. Непрерывность образования выступает как

характеристика включённости человека в процесс образования в различные периоды развития, обеспечивая преемственную связь между отдельными этапами образовательной траектории. И здесь своевременным является обращение к вопросу самообразования врачей – преподавателей медицинских вузов.

С нашей точки зрения, в современных образовательных условиях постоянное самообразование становится необходимым условием в реализации индивидуальных предпочтений в области педагогических и психологических знаний. Речь идет не только о профессиональном совершенствовании, но и о качественно-индивидуальном преобразовании человека, обеспечивающем высокую степень субъектной активности, свободный выбор принимаемых решений, стремление к всеобщей образованности, нравственной компетентности и духовной культуре [13, с. 7]. Именно в рамках самообразования решается вопрос о том, какие знания становятся предметом изучения. Самообразование человека начинает оказывать непосредственное влияние на его трудовую, рекреационную деятельность, их структуру, наконец, условия жизни, являясь способом самоорганизации личности [3].

Современная образовательная ситуация задаёт направление развития последипломного педагогического образования, цель которого – «становление профессиональной компетентности» преподавателя вуза [8, с. 13]. Компетентностный подход, получивший распространение в образовании вообще и в профессиональном образовании в частности, объективизирует необходимость отражения в концепции модели развития педагогического мышления врачей – преподавателей медицинских вузов использование методов и тех-

нологий обучения, которые будут способствовать формированию целого ряда компетенций и в конечном итоге компетентности.

Наша точка зрения сводится к тому, что компетентность врача – преподавателя медицинского вуза является результатом саморазвития человека, его личностного роста. Компетентностный подход направлен прежде всего на рефлексию своей компетентности субъектом образования и «предполагает соединение в единое целое образовательного процесса и его осмысления, в ходе которого и происходит становление личностной позиции, ... отношения к предмету своей деятельности» [6, с. 72]. Благодаря рефлексии человек способен осознавать проблемы собственной профессиональной деятельности и стремиться к нахождению путей решения этих проблем.

В конце 70-х гг. прошлого столетия ученые Botkin, Elmandra, Malitza в докладе Римскому клубу «Нет пределов обучению» констатировали идею о трёх типах обучения, понимая его в широком смысле слова как процесс приращения опыта, как индивидуального, так и социокультурного [7, с. 11]. В качестве типов обучения авторы назвали поддерживающее, воспроизводящее и инновационное. Исходя из этого можно утверждать, что непрерывная образовательная деятельность в профессиональной сфере должна характеризоваться социокультурной чертой, придающей инновационный характер учебному процессу. Последнее означает, что непрерывное образование может быть условием развития педагогического мышления в новых образовательных условиях, средством реализации и поддержки инновационных педагогических проектов, в ходе которых создаётся принципиально новый продукт (например, новые образовательные и учебные программы, новые учебные пособия, новые дидактические материалы). В такой ситуации происходят перестройка и развитие педагогического мышления соответствующей группы слушателей, при этом имеет место не пассивное восприятие теории педагогики и психологии высшей школы, но стремление к созданию собственных разработок своей профессиональной педагогической деятельности, переосмысление имеющегося педагогического опыта.

Принимая во внимание стратегические направления современного высшего профессионального образования в период перехода к высоким требованиям качества, доминан-

той может быть названа личностно ориентированная парадигма. «Парадигма – (от греч. *paradeigma* – пример, образец) – система основных научных достижений (теорий, методов), по образцу которых организована исследовательская практика учёных в конкретной области знаний в данный период (смена образовательной парадигмы – изменение, преобразование системы образования); в философии образования – совокупность предпосылок, определяющих конкретное научное исследование (знание) и признанных на данном этапе» [4, с. 223].

Личностно ориентированная парадигма детерминирует отказ от понимания образовательного процесса как траектории, по которой нормативно следует студент или слушатель курсов повышения квалификации. Эта парадигма обеспечивает разнообразие приемов и средств, максимально отвечающих индивидуально-личностным особенностям субъекта образования.

Развитие образования в новых социально-экономических условиях предполагает, что «центральной фигурой в образовательном учреждении, ее ядром должен стать ученик, студент, слушатель и т.д., причём понимаемый не абстрактно, не как класс, группа или всё учебное заведение, а рассматриваемый на уровне отдельного человека, во всём богатстве и многообразии его личностных интересов, потребностей и устремлений. Отсюда основной задачей системы образования становится создание благоприятных условий для их проявления и удовлетворения» [12, с. 25]. На практике это означает, во-первых, постановку в центр образовательного процесса слушателя с его потребностями, мотивами, устремлениями с учетом возрастных, индивидуальных особенностей личности и закономерностей ее развития. Во-вторых, немаловажным является поиск и обновление содержания, форм, технологий и средств обучения, дидактически целесообразных и активизирующих процесс познания субъектов. В-третьих, в логике образовательного процесса важным является установление субъект-субъектных отношений между преподавателями и слушателями посредством конструирования педагогически и психологически целесообразного неформального (неформального) диалога, основой которого являются прецедентные тексты, значимые для представителей конкретной профессиональной группы.

Реализация новой парадигмы в последипломном педагогическом образовании обеспечивает не только расширение педагогических и психологических знаний преподавателей, но и формирование опыта творческой педагогической деятельности, эмоционально-рефлексивного отношения к образовательному процессу и его участникам, системы ценностных ориентаций, способствующих развитию педагогической культуры врачей-преподавателей.

Понимание и принятие новой парадигмы образования врачом-преподавателем возможно лишь при условии развитого педагогического мышления, которое позволит ему правильно оценивать педагогические ситуации, успешно решать задачи обучения и воспитания, анализировать и обобщать свою педагогическую практику, продуцировать инновационные идеи.

Личностно ориентированная парадигма теснейшим образом связана с идеологией гуманистического образования и гуманитаризацией образовательного процесса. Гуманизация и гуманитаризация в настоящее время рассматриваются как главные стратегические линии в образовании. По мнению Ю. В. Сенько и М. Н. Фроловской [14], гуманитаризация педагогического образования, в основе которой субъект-субъектные отношения, сформированное умение строить диалог с другими, проявление индивидуального стиля педагогической деятельности, инновационный, творческий подход к ней, наконец, осуществление «авторских поисков и находок», выступает систематизирующим началом и условием решения задач профессионального образования на стратегическом уровне. «Процесс гуманитаризации в медицинском вузе вполне органичен. Он органичен по направленности на воспитание гуманизма и, по сути, – в признании человека высшей ценностью на земле» [5, с. 16]. Для гуманистической системы взаимодействия характерен приоритет воспитательных целей над целями обучения. Как известно, принцип приоритетности воспитания соответствовал традициям отечественного педагогического и медицинского образования, но в настоящее время перестал звучать доминантой в этих сферах.

«Гуманизация <...> высшей школы – это кредо, философия системы непрерывного образования. В высшей медицинской школе это условие утверждения приоритета общечело-

веческих ценностей, развитие творческих возможностей преподавателей и студентов» [9, с. 50].

Если говорить о реализации тенденций гуманизации и гуманитаризации научного познания в последипломном педагогическом образовании, то тут задачи гуманизации решаются путём обращения к культуре педагогического и психологического знания – текстам этих наук, а основным направлением гуманитаризации последипломного образования является интеграция педагогического и психологического знания вокруг проблем межличностного взаимодействия.

Анализ зарубежного и отечественного опыта, разработка и использование современных методов и технологий обучения взрослых позволяют сосредоточиться прежде всего на тех, которые максимально способствуют развитию мотивации самообразования и развитию профессиональной компетентности. Предпочтение в выборе методов или технологий обучения взрослых опосредовано пониманием значимости андрагогического подхода.

По мнению психологов, взгляды человека на образование с возрастом резко меняются: в частности, субъекту образования всё сложнее менять своё положение на статус обучающегося, так как ему становится тяжелее менять привычную систему знаний на иную. На это «влияют как общие психофизиологические и социально-экономические факторы, определяющие поведение и обучаемость взрослого человека, так и профессиональные и культурологические условия предшествующего этапа жизни» [1, с. 122].

«Под андрагогическим процессом будем понимать процесс непрерывного формирования у взрослых как субъектов обучения отношения к себе, как к социально-профессиональной зрелой личности, способной к самопознанию, самокритике, самоосмыслению, самообразованию, саморазвитию» [11, с. 63]. В этом случае актуализируется вопрос технологий обучения, обеспечивающих решение подобных задач.

С точки зрения С. Г. Вершловского [3], использование технологий обучения, соответствующих особенностям позиции взрослых, позволяет повысить ценность самого процесса образовательной деятельности. Формируемая в этом случае потребность в обсуждении педагогических проблем с коллегами, работа с различными источниками информации, на-

конец, самообразование становятся стимулом превращения образования в непрерывный процесс.

Опираясь на андрагогический подход, можно охарактеризовать особенности обучения врачей-преподавателей в условиях непрерывного педагогического образования:

- потребности, мотивы взрослого человека играют ведущую роль, так как он активно стремится к самореализации и самостоятельности;

- взрослый обладает своим профессиональным опытом, который можно использовать как при его обучении, так и при обучении участников диалога;

- взрослый человек рассчитывает на возможность применения результатов обучения сразу;

- процесс обучения предполагает организацию совместной деятельности обучающегося и организатора (фасилитатора), имеющую характер партнёрства.

«Необходимым является изменение позиции преподавателя-транслятора знаний на позицию фасилитатора, применения им интерактивных методов, что повышает мотивацию познавательной деятельности ... Роль фасилитатора заключается в том, что он не доминирует, а косвенно направляет деятельность обучающегося, поддерживает коммуникацию, стимулирует» [1, с. 123]. Обращаясь к этимологии слова «фасилитатор», следует отметить, что оно произошло от англ. *facilitate* – облегчать, помогать, продвигать, содействовать, способствовать. *Facilitator* – посредник, ведущий, помогающий группе в организации работы.

В аспекте этого вопроса следует обратиться к понятию «модерация» (от лат. *moderatio* – регулирование, управление, руководство; от англ. *moderato* – смягчение, сдерживание, умеренность, обуздание).

В российской педагогической литературе дефиниции «модерация», «модератор» появи-

лись в связи с интересом к изучению немецкой практики повышения квалификации. В Европе модерация рассматривается как одна из форм повышения квалификации. Важно уточнить, что такая форма повышения квалификации возможна лишь в том случае, если слушатель самостоятельно осуществляет поиск путей, обеспечивающих реализацию поставленной цели, хотя при этом не умаляется значение межличностного взаимодействия в учебной группе.

Таким образом, модератор обеспечивает поддержку и организацию учебной работы взрослых, планирует с ними предстоящую образовательную деятельность, структурирует эту деятельность и выстраивает ее в соответствии с целями процесса обучения.

В качестве одной из стратегий концепции модели развития педагогического мышления врача – преподавателя медицинского вуза используется деятельностный подход, который провозглашает соответствие цели полученному результату, это «теория, состоящая в том, что в результате учения обучаемый приобретает знания, необходимые для овладения профессиональными умениями, которые заданы целями обучения» [15, с. 17].

Таким образом, концептуальными основаниями модели непрерывного образования врачей – преподавателей медицинских вузов является совокупность подходов, обеспечивающих возможность ее становления и последующего развития, среди них компетентностный, личностно ориентированный, андрагогический, деятельностный подходы.

В качестве положений, детерминирующих факт использования этой модели в практике работы с врачами – преподавателями медицинских вузов, рассматриваются гуманизация и гуманитаризация образования, а также самообразование как необходимое условие, обеспечивающее получение индивидуально необходимых педагогических и психологических знаний.

## Л и т е р а т у р а

1. Агафонова И. Д. Реализация андрагогического подхода в организации дополнительного профессионального образования // Модернизация системы образования на основе регулируемого эволюционирования : сб. науч. ст. по итогам VII Всерос. науч.-практич. конф. В 10 ч. Ч. 8 (14 ноября 2008). – М. ; Челябинск : Изд-во «Образование», 2008. – С. 118–125.

2. Андреев А. Л. Общество и образование: Социокультурный профиль России // Педагогика. – № 6. – 2002. – С. 20–29.

3. *Вершиловский С. Г.* Система образования взрослых как объект прогнозирования // *Человек и образование.* – 2010. – № 1. – С. 16–21.

4. *Вишнякова С. М.* Профессиональное образование : Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – С. 538.

5. *Дианкина М. С.* Профессионализм преподавателя высшей медицинской школы (Психолого-педагогический аспект). – Изд. 2-е. – М., 2002. – 256 с.

6. *Иванова Е. О.* Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим // *Компетенции в образовании : опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского.* – М.: Науч.-внедренч. предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 71–78.

7. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: Программа «Обновление гуманитарного образования в России» : пособие к спецкурсу для высш. пед. учеб. завед., ин-тов усоверш. учителей и повыш. квалиф. работников образования. – М.: Арена, 1994. – 222 с.

8. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллектив. моногр. / под ред. проф. В. А. Козырева и проф. Н. Ф. Радионовой. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 392 с.

9. *Кудрявая Н. В., Уколова Е. М., Молчанов А. С., Смирнова Н. Б., Зорин К. В.* Врач-педагог в меняющемся мире: традиции и новации / под ред. акад. РАМН, проф. Н. Д. Ющука. – М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. – 304 с.

10. *Ложникова Т. В.* Реализация принципа непрерывности образования в условиях современной организации // *Модернизация системы образования на основе регулируемого эволюционирования : сб. науч. ст. по итогам VII Всерос. науч.-практич. конф. 14 ноября 2008.* В 10 ч. Ч. 8. – М. ; Челябинск : Изд-во «Образование», 2008. – С. 3–11.

11. *Нефедова В. И.* Развитие социально-профессиональной зрелости – эффект постдипломного образования как андрагогического процесса. Андрагогика : материалы к глоссарию. Вып. 2-й. – СПб., 2005. – С. 61–65.

12. *Новиков А. М.* Российское образование в новой эпохе // *Парадоксы наследия, векторы развития.* – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

13. *Подобед В. И., Горшкова В. В.* Ведущие тенденции развития образования взрослых в России и странах СНГ // *Человек и образование.* – 2006. – № 7. – С. 6–13.

14. *Сенько Ю. В., Фроловская М. Н.* Педагогика понимания : учеб. пособие. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.

15. *Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

