

## УРОВНЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ВРАЧЕЙ – ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

*Е.Р. Зинкевич*

*Санкт-Петербургская государственная педиатрическая  
медицинская академия*

## LEVEL CHARACTERISTIC OF PEDAGOGICAL THINKING OF DOCTORS WHO WORK AS LECTURERS IN MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

*E. Zinkevich*

*Saint Petersburg State Pediatric Medical Academy*

Рассматривается проблема исследования уровня развития педагогического мышления у врачей – преподавателей медицинских вузов. Предлагается авторская трактовка понятия «педагогическое мышление» и дается его определение, проводятся параллели между уровнем развития педагогического мышления и продуктивностью педагогической деятельности. Описывается содержание констатирующего эксперимента, позволяющего выявить уровень развития педагогического мышления врачей – преподавателей медицинских вузов.

*Ключевые слова:* педагогическое мышление, профессиональное мышление, уровень развития педагогического мышления, педагогическая деятельность, компетентность.

The issue of researching the level of developing doctors' pedagogical thinking who work as lecturers in medical universities of higher education is considered. The author's interpretation of the notion «pedagogical thinking» is offered and its definition is given. The parallels between the level of pedagogical thinking development and productivity of pedagogical activity are drawn. The content of ascertaining experiment is described. The experiment lets identify the level of pedagogical thinking development of doctors who work as lecturers in medical institutions of higher education.

*Keywords:* pedagogical thinking, professional thinking, the level of pedagogical thinking development, pedagogical activity, competency.

Преподавателю вуза для успешного решения задач обучения и воспитания личности студента необходимо иметь в определенной степени сформированное педагогическое мышление, поддерживающее процесс освоения и поступательного развития педагогической деятельности.

Позиция многих ученых, занимающихся исследованием особенностей педагогического мышления, сводится к тому, что это мышление по своему происхождению общественно и оно более или менее одинаково у большинства учителей или преподавателей. На наш взгляд, подобное утверждение не вполне правомерно. На становление и последующее развитие педагогического мышления оказывает

влияние огромная совокупность объективных и субъективных факторов, таких как индивидуально-типологические особенности и способности человека, его профессиональная мотивация, ценностные ориентации, образованность личности, которая персонифицирует себя педагогом, учителем или преподавателем, наконец, социальная среда, в которой осуществлялось личностное становление этих субъектов. Значительную роль в процессе становления и развития педагогического мышления играет ценностное отношение к своей профессиональной практике – один из важнейших критериев готовности специалиста к деятельности. По мнению Е.А. Климова, профессионалом может быть назван тот, кто

испытывает чувство гордости, причисляя себя к людям определенной профессиональной общности [3].

Термин «профессиональное мышление» в научный и практический обиход вошел сравнительно недавно – со второй половины XX века. Понятие «профессиональное мышление» имеет два значения. Первое значение подчеркивает высокий профессиональный статус специалиста, особенности мышления, отражающие успешность его деятельности. Другое значение относится к особенностям мышления, обусловленным специальным характером профессиональной деятельности, то есть ее предметом. Как правило, понятие «профессиональное мышление» интегрирует сразу оба значения. На это в своей работе указывает З.А. Решетова, имея в виду некоторые особенности мышления специалиста, позволяющие ему успешно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства: быстро, точно и оригинально [5].

Нам импонирует точка зрения А.А. Баталова, свидетельствующая о том, что работа (занятие, дело) выступает главной детерминантой профессионального мышления, «связывающей, „фильтрующей“, преобразующей влияние всех остальных социальных факторов» [1, с. 17].

Реализовывая поэтапный анализ педагогического мышления как особого вида профессионального мышления можно сделать вывод: педагогическое мышление накладывает специфический отпечаток на весь образ жизни, поведение, чувства человека, осуществляющего педагогическую деятельность. Современная психология экспериментально установила, что «профессионалы, принимающие свою профессию как образ жизни, приобретают особое видение окружающего мира, особую его категоризацию, особое отношение к ряду объектов, а иногда и особые свойства перцепции, оптимизирующие взаимодействие с этими объектами» [6, с. 67].

Анализ дефиниции «педагогическое мышление» позволил констатировать: в большинстве своем ученые сходятся во мнении, что это:

- профессиональная мыслительная способность анализировать, сравнивать, обобщать, оценивать воспитательную практику, создавать педагогические теории и концепции, делать методические открытия;

- способность использовать педагогические идеи в конкретных ситуациях деятельности, умение «видеть» в каждом явлении его общую педагогическую суть, глубоко, всесто-

ронно отражать педагогические явления, оперировать педагогическими категориями, умение приращивать педагогические знания, творчески подходить к решению педагогических задач; видеть и чувствовать то новое, что предлагается педагогической теорией и педагогической практикой;

- профессионально значимое качество.

Различные точки зрения ученых о том, что такое педагогическое мышление, можно сгруппировать по нескольким основаниям, среди которых:

- объем педагогических знаний и методы их реализации;

- способности, проявляющиеся при решении педагогических задач, анализе педагогических ситуаций и т. д.;

- способы реализации педагогической деятельности (например, рефлексивность, эмпатия, проявление творчества и т. д.);

- связь со свойствами личности и характером педагогической деятельности.

Таким образом, рассматривая педагогическое мышление как вид профессионального мышления, можно выделить признаки, подтверждающие его существование, которые, в свою очередь, могут являться критериями развития педагогического мышления преподавателей, а именно:

- специальные педагогические и психологические знания;

- ценностное отношение к педагогической деятельности (осознание своей педагогической деятельности, средств и методов ее осуществления);

- знания и умения использовать в педагогической деятельности механизм целеполагания, современные технологии обучения и воспитания, средства, методы осуществления педагогической деятельности;

- способность фиксировать педагогическую ситуацию, формулировать педагогическую задачу и предлагать ее решение;

- наличие педагогической рефлексии;

- готовность к творчеству в педагогической деятельности.

Анализ различных подходов к определению понятия «педагогическое мышление», установление внутренней логической связи между ними послужили отправной точкой для формирования собственной трактовки этого феномена. Педагогическое мышление – это вид профессионального мышления, выражающийся в совокупности личностных качеств, специальных знаний и умений, необходимых для осуществления педагогической

деятельности и ценностного отношения к ней. На разных уровнях своего развития педагогическое мышление особым образом воплощается в успешности и продуктивности педагогической деятельности.

С нашей точки зрения, развитие педагогического мышления – постоянное изменение его качественного состояния, связанное с последовательным переходом к новому уровню функционирования с использованием ранее сформированных и имеющихся потенциалов. Именно выраженность названных признаков в педагогическом мышлении позволяет говорить о возможных уровнях его развития, имеющих свои особенности или собственные элементы.

Термин «уровень» (в нашем контексте) отражает диалектический смысл процесса развития педагогического мышления, в то же время иллюстрирует совокупность всех его свойств, внутренних связей и отношений.

Как известно, Н.В. Кузьмина описывает особенности педагогической деятельности через мотивированность, целеположенность, предметность и продуктивность [4]. Мы ограничились в своем исследовании продуктивностью педагогической деятельности, так как, с нашей точки зрения, продуктивность тесно связана с уровнем развития педагогического мышления. Уровень развития педагогического мышления является своеобразным вектором, указывающим на состояние и уровень развития педагогической деятельности преподавателя.

Н.В. Кузьмина определяет пять уровней продуктивности деятельности педагога. Мы соотнесли уровни продуктивности деятельности педагога с выделенными нами уровнями развития педагогического мышления [4].

В табл. 1 представлены уровни развития педагогического мышления, соответствующие уровням продуктивности педагогической деятельности.

Таблица 1

Сопоставление уровней развития педагогического мышления  
с уровнями продуктивности педагогической деятельности

Уровни развития педагогического мышления	Уровни продуктивности педагогической деятельности
Уровень репродуктивный – характерно наличие педагогических знаний, обеспечивающих решение конкретных учебных задач, выполнение педагогических действий обусловлено наличием сформированных представлений о способах ее реализации	I – (минимальный) репродуктивный; педагог умеет пересказать другим то, что знает сам; непродуктивный
Уровень стандартизированный – характерно понимание педагогической ситуации и стремление осуществить выход из ситуации стандартным путем, который неоднократно наблюдался в действиях коллег	II – (низкий) адаптивный; педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; малопродуктивный
Уровень методический – характерно знание методики преподавания предмета, приверженность к традициям в образовании, распространенным формам и методам организации образовательного процесса, принижение роли воспитания в образовательном процессе	III – (средний) локально моделирующий; педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, навыкам, умениям по отдельным разделам курса (т. е. умеет формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-познавательную деятельность); среднепродуктивный
Уровень стратегический – характерна выраженность поисковой деятельности, направленной на улучшение процесса обучения и воспитания, проектирование педагогической деятельности, интерес к инновациям в области образования, пересмотр собственных стереотипов профессионального поведения; стремление к анализу своей педагогической деятельности и деятельности коллег	IV – (высокий) системно моделирующий знания учащихся; педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, навыков, умений учащихся по предмету в целом; продуктивный
Уровень творческий – выражено стремление к созданию собственной педагогической системы обучения и воспитания, к осуществлению методических открытий, характерно наличие педагогической проницательности, рефлексии, тяготение к творчеству в профессионально-педагогической деятельности	V – (высший) системно моделирующий деятельность и поведение учащихся; педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный» [4, с. 13]

Для исследования особенностей педагогического мышления, определения уровня его развития, а соответственно, и уровня продуктивности педагогической деятельности врачей-преподавателей медицинских вузов в ГБОУ ВПО «Санкт-Петербургская государственная педиатрическая медицинская академия» был проведен констатирующий эксперимент.

Задачи исследования на этом этапе работы были следующие:

1. Изучить знание преподавателями экспериментальной группы категориального аппарата педагогики высшей школы и определить уровень осознания ими своей педагогической деятельности.

2. Дать оценку состоянию знаний и умений преподавателей использовать в педагогической деятельности механизм целеполагания, современные технологии обучения, средства, методы ее осуществления.

3. Рассмотреть способность преподавателей фиксировать педагогическую ситуацию, формулировать педагогическую задачу и предлагать ее решение.

4. Определить уровень развития педагогической рефлексии преподавателей экспериментальной группы.

5. Показать готовность преподавателей к творчеству в педагогической деятельности.

В этой работе принимала участие группа респондентов в составе 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, по классификации Е.А. Климова, относится к фазе мастера [3].

У всех 100 % респондентов было высшее медицинское образование, из них два высших образования (первое образование медицинское) имели 104 преподавателя (16 %). Участники экспериментальной группы работали на клинических кафедрах медицинских вузов, на клинических кафедрах факультета усовершенствования врачей Медицинской академии последипломного образования или в НОУ «Институт остеопатической медицины».

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

Данные по экспериментальной группе представлены в табл. 2.

Таблица 2  
Состав участников эксперимента  
на 1-м этапе работы

Общее количество	650 человек
Ассистенты	49 (7,5 %)
Доценты	489 (75,3 %)
Профессора	112 (2 %)

Для определения особенностей педагогического мышления нами были созданы анкеты, диагностические методики, опросные листы. Полученные результаты соотносились с описанием уровней развития педагогической деятельности Н.В. Кузьминой.

Анализ результатов исследования знаний респондентов о понятийном аппарате педагогики высшей школы показал, что 467 преподавателей (71,8 %) правильно идентифицировали эти понятия; 94 (14,5 %) – испытывают трудности с определениями общепедагогического смысла: чаще всего ими подменяются понятия «обучение» – «образование», «воспитание» – «образование»; 63 респондента (9,7 %) свидетельствовали о тождественности этих понятий. Остальные 26 человек (4 %) отказались отвечать на эти вопросы.

Полученные результаты указывают на то, что у 28,2 % слушателей нет четкого представления о значении этих понятий и их роли в педагогической деятельности преподавателя, философский смысл этих категорий не слишком привлекает аудиторию и чаще всего вызывает лишь раздражение. Приведем высказывание одного из участников анкетирования: *«Меня всегда пугает педагогика: страшит ее язык и явное стремление к сентенциям. Утверждает правила, но на чем они основы? Почему верны? Наверное, это обстоятельство и является основанием для нежелания изучать теорию педагогики...»*.

Интересны высказывания респондентов по поводу значения высшего образования для человека. 369 врачей – преподавателей медицинских вузов (56,8 %) указали на профессиональное становление личности в контексте получения высшего образования: 202 респондента (31,1 %) высказывали мнение, что значение высшего образования состоит лишь в том, чтобы начать трудовую деятельность: *«Высшее образование сегодня, да, впрочем, и всегда, было условием, обеспечивающим материальное благосостояние и востребованность на рынке труда, думаю, сейчас, мало что изменилось»*. 1 человек (0,2 %) предложил следующее суждение: *«В современном мире*

высшее образование – это мода и не более того». Оставшиеся 78 человек (12,2 %) не ответили на вопрос анкеты.

Выявленные данные свидетельствуют о том, что врачи, работающие в высших медицинских образовательных учреждениях, не выделяют значения высшего образования для личностного развития субъекта, что, возможно, связано с недооценкой понимания воспитательной составляющей в образовании вообще и в профессиональном образовании в частности.

Наиболее сложным вопросом для участников этой группы явилось наполнение смыслом понятия «дидактические принципы». Только 299 человек (46 %) правильно ответили на этот вопрос. 340 респондентов (52,3 %) предлагали ответы такого характера: «Это условные единицы», «Что-то связанное с дидактикой», «Что-то обязательное». 11 человек (1,7 %) отказались отвечать на этот вопрос.

Эти ответы подчеркивают отсутствие сформированных представлений о принципах обучения, которые необходимы для дидактически грамотного конструирования педагогической деятельности.

Содержание образования в высшей школе, с точки зрения 432 респондентов (66,5 %), – это объем знаний, умений и навыков, которые усваивает студент. 167 преподавателей (25,7 %) рассматривают содержание образования как систему знаний, которую необходимо усвоить студентам, а затем применить эти знания на практике. 51 участник констатирующего эксперимента (7,8 %) не ответил на вопрос.

Высказанные респондентами точки зрения указывают на то, что они интерпретируют содержание образования слишком узко, забывая, что оно является и инструментом развития личности. Это позволяет сделать вывод: в содержании медицинского образования, вероятно, менее всего актуализируется воспитательный аспект, обуславливающей формирование ценностных ориентаций будущего специалиста.

Следующий вопрос анкеты актуализировал понятие «метод обучения». В качестве метода обучения 398 респондентов (61,2 %) рассматривают путь, который обеспечивает реализацию поставленных задач обучения; 188 человек (28,9 %) придерживаются мнения, что метод обучения – это способ достижения цели или совокупность приемов обучения, позволяющих преподавателю достичь желаемого результата. 64 преподавателя (9,8 %)

рассматривают метод обучения как форму организации учебного процесса. Следует остановиться на ответах этих респондентов: возможно, в процессе курсов повышения квалификации организаторы не слишком заостряют внимание на понятийном аппарате педагогики, заранее принимают позицию, что слушатели знакомы с основными педагогическими категориями. Безусловно, здесь скрывается источник непонимания педагогического смысла понятий: упорядочивание педагогической терминологии – необходимость, которая может гарантировать хотя бы относительный успех обучающей деятельности в процессе курсов повышения квалификации по педагогике высшей школы врачей – преподавателей медицинских вузов.

Средний балл, полученный респондентами экспериментальной группы при ответах на вопросы анкеты «Понятийный аппарат педагогики высшей школы», соответствует среднему уровню знаний, что может свидетельствовать об отсутствии системы в формировании понятийного аппарата педагогики высшей школы, о неумении респондентов соотносить названные категории с реальным образовательным процессом в высшей школе. Проведенный анализ ответов респондентов показал, что наблюдается неоднозначность в трактовке педагогических категорий, их значении, зачастую они подменяются друг другом или иными понятиями. Подобные знания указывают на отсутствие интереса к педагогическим категориям и демонстрируют элементарное педагогическое невежество.

Следующая часть анкетирования была посвящена исследованию понимания преподавателями особенностей технологического подхода к процессу обучения. В качестве индикатора понимания преподавателями технологического подхода выступала его интерпретация, объяснение, трактовка.

Лишь 324 человека (49,8 %) смогли выделить в содержании учебной программы отдельные элементы технологических процедур, такие как постановка учебных целей, оценка текущих результатов и итоговая оценка. Остальные респонденты – 326 человек (50,2 %) – не смогли ответить на этот вопрос.

Большинство респондентов – 307 человек (47,2 %) – констатировали, но не обосновывали применение тех или иных методов обучения на лекциях или практических занятиях. В частности, наиболее часто используемым методом обучения на лекции они называли

объяснение. 295 человек (45,4 %) привели примеры методов обучения, которые используют на практическом занятии, среди них: деловая игра, упражнение, опрос, дискуссия, обсуждение, но объяснить выбор тех или иных методов не смогли. Остальные 48 респондентов (7,4 %) на вопрос не ответили.

Средний балл, полученный респондентами экспериментальной группы при выполнении этой серии заданий, соответствует среднему уровню знаний о целеполагании, технологиях, методах обучения и умении применять их в педагогической практике.

Обобщая результаты анкетирования по данному вопросу, можно сказать, что сущность технологий обучения не вполне понятна преподавателям. Врачи-преподаватели не задумываются над проблемой создания целостной дидактической системы, обеспечивающей возможность существования технологии обучения. Сегодня технологии обучения рассматриваются как педагогический инструмент, который позволяет реализовать идеи образовательной парадигмы. Можно с уверенностью сказать, что для врачей – преподавателей медицинского вуза технология обучения не является фактом гносеологической реальности, а рассматривается как навешивание технического ярлыка на педагогическое явление – метод обучения.

Следующее задание предполагало описание педагогической ситуации и моделирование на ее основе педагогической задачи. 297 врачей-преподавателей (45,7 %) справились с обозначенной проблемой: ими были описаны педагогические ситуации и смоделированы педагогические задачи.

Зарисовки предложенных ситуаций позволили увидеть проблемные зоны их педагогической деятельности, обозначили то, что более всего волнует преподавателей: «Однажды дежурная медсестра привела группу опоздавших студентов ко мне в кабинет на отделение интенсивной терапии. На предложение объяснить причину опоздания один молодой человек сказал: „Что мы сделали? Опоздали всего на 15 минут. Мы на занятия в академию опаздываем, но там не делают из этого цирк!“ Я задумалась над тем, что может лежать в основе этого поступка. Вспомнила, как мне – тогда еще студентке Педиатрического института – профессор кафедры госпитальной терапии Л.Н. Валенкевич сказал: „Опоздаешь на минуту – потеряешь жизнь человека...“. С чем связано

*халатное отношение студентов к практике? Какие методы воспитания позволят если не изменить, то хотя бы скорректировать подобные ситуации?».*

Анализируя содержание педагогических ситуаций, предложенных преподавателями, можно увидеть, что в качестве основной проблемы выступает организация процесса воспитания студентов медицинских вузов, собственно процесс их личностного и профессионального становления. Нередко врачи – преподаватели медицинских вузов испытывают сложности с организацией воспитательной работы, так как не вполне владеют ее методикой.

329 респондентов (50,6 %) описали педагогическую ситуацию, осуществили попытку смоделировать педагогическую задачу на ее основе: «Я неоднократно наблюдал, как студенты, которые приезжают в Медицинский университет на шикарных авто, дистанцируются от основной массы ребят. Поделился этим наблюдением со своими коллегами. Одна женщина сказала, что сейчас идет расслоение общества, и ничего удивительного в том, что наблюдается такая ситуация, просто у одних есть деньги, а у других их нет. Я задумался: „Может быть и образование у нас дуалистическое?“».

20 респондентов (3,1 %) предложили тексты внутренне противоречивые, логически незавершенные, что, возможно, связано с отсутствием способностей к созданию письменной формы и/или с отсутствием профессионального интереса к проблеме воспитания и воспитательной работе в вузе. Здесь будет показательно замечание одного респондента (0,2 %), в ответе которого отразилась эта закономерность: «Студенты, с которыми работаю я, – это взрослые люди, нередко со своими семьями. По меньшей мере, странно призывать их становиться воспитанными и транслировать им свои убеждения. Воспитывать необходимо в детстве, ну, в отрочестве...». Оставшаяся часть участников опытно-экспериментальной группы – 4 человека – отказалась работать с этой методикой.

Средний балл, полученный респондентами экспериментальной группы при выполнении этой части заданий, соответствует среднему уровню развития способностей врачей-преподавателей описывать педагогическую ситуацию и моделировать педагогическую задачу. Такие преподаватели понимают, что такое «педагогическая ситуация», самостоятельно, но не всегда последовательно ее опи-

сывают; пытаются установить связи между проблемой, заявленной в ситуации, и теорией педагогики и психологии высшей школы, осуществляют попытку на основе педагогической ситуации смоделировать педагогическую задачу. Но дальнейший прогноз развития педагогической ситуации, трансформация педагогической ситуации в педагогическую задачу зависят от индивидуально-личностных особенностей, состояния образованности и общей культуры преподавателя.

Следующее задание предполагало исследование возможностей педагогической рефлексии. Сущностью педагогической рефлексии является анализ субъектом самого себя как преподавателя и своих педагогических действий. Следствием этого процесса является переосмысление субъектом отношения к педагогической деятельности, к студентам, к коллегам, обеспечивающее гармоничное развитие личности и его профессиональной деятельности.

Врачи – преподаватели медицинских вузов с трудом анализируют собственную педагогическую деятельность и, как следствие, не называют и не раскрывают ее приоритетов; используют готовые методы и средства воспитания и обучения без их критического осмысления, изменения и коррекции; не могут дать оценку своей педагогической деятельности. Конструировать свою собственную педагогическую деятельность, учитывая ценности развития личности, воспитания и образования, врач – преподаватель медицинского вуза может только случайно, а не целенаправленно. В частности, преподаватели не принимают во внимание тот факт, что огромный ресурс воспитательного воздействия скрыт в момент взаимодействия и сотрудничества представителей разных поколений, встречи собственно врача и студента, но этот факт не нашел отражения в ответах преподавателей на вопросы анкеты. Наконец, преподаватели редко задумываются над тем, что «мало учить, надо еще и воспитывать, а для этого нужна специальная организованная и систематическая подготовка» [2, с. 16].

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что для врачей-преподавателей характерен низкий уровень развития педагогической рефлексии.

Следующая анкета предполагала организацию самодиагностики готовности врачей – преподавателей медицинских вузов к твор-

честву в педагогической деятельности. Как известно, педагогическая деятельность сродни искусству, и без творческого начала она теряет свой неповторимый образ. Своеобразие педагогической деятельности – в творческом потенциале преподавателя.

Анализируя показатели самодиагностики готовности врачей-преподавателей к творчеству в педагогической деятельности, удалось выявить, что 489 респондентов (75,2 %) не испытывают потребности в изменении методики преподавания, оставшиеся участники констатирующего эксперимента – 158 человек (24,8 %) – лишь иногда желают в ней что-то изменить. Эти результаты указывают на то, что врачи – преподаватели медицинских вузов в своей педагогической деятельности занимают позицию исполнителя и действуют чаще всего в соответствии с традиционно устоявшимися нормативами преподавания.

В большинстве своем (99,5 %) врачи-преподаватели зафиксировали готовность к обсуждению новых идей организации педагогического процесса. Но обращает на себя внимание то, что для этих респондентов является необходимым создание условий, обеспечивающих возможность обсуждения новых идей или имеющегося педагогического опыта, а если условия не созданы, нет модератора обсуждения, то и анализ особенностей современного педагогического процесса отсутствует.

Значительное число преподавателей – 516 человек (79,4 %) – констатировали, что они никогда не занимаются выявлением факторов, которые мешают им творчески относиться к делу. Один респондент (0,2 %) даже внес замечание по этому поводу: «Мне заниматься творчеством, поверьте, некогда. Успеть бы пройти всю программу и отработать со студентами на практике необходимые практические действия». Эти данные доказывают, что преподаватели не задумываются над этой проблемой, с одной стороны, но, с другой стороны, возможно, творчество в их педагогической деятельности просто отсутствует. Хотя надо принять во внимание, что творчество преподавателя может проявляться в педагогической импровизации. Можно допустить, что врачи – преподаватели медицинских вузов используют импровизацию в своей педагогической практике, но не отождествляют ее с творчеством. Оставшаяся часть респондентов – 34 человека (5,2 %) – не ответили на вопрос анкеты.

464 преподавателя (71,8 %) заявили о том, что они могут лишь иногда отказаться от традиционного подхода в обучении и воспитании студентов. Возможно, эти ответы объясняются консерватизмом как личностной чертой респондентов или отсутствием стремления к обновлению своей педагогической практики, наконец, сложившимися традициями в подготовке врачей в России. Остальная часть респондентов – 186 человек (28,6 %) – не ответила на вопрос анкеты.

Средний балл, полученный респондентами экспериментальной группы в самодиагностике готовности к творчеству в педагогической деятельности, соответствует низкому уровню состояния этой готовности. Использование творчества или его элементов в педагогической деятельности, как правило, является показателем креативности преподавателя, выражением его желания и стремления что-то изменить в своей обучающей или воспитательной практике, разнообразить педагогическую деятельность за счет творческих находок и методических открытий, поиска нестандартных путей решения задач обучения и воспитания.

Резюмируя результаты исследования, можно констатировать, что врачи-преподаватели, составившие экспериментальную группу, имеют методический уровень развития педагогического мышления, для которого характерно стремление к осмыслению специальных педагогических знаний, желание обмениваться опытом применения этих знаний. Методический уровень развития педагогического мышления, в свою очередь, соответствует среднему, локально моделирующему уровню продуктивности педагогической деятельности.

Подводя итоги, необходимо заметить, что в разных профессиональных областях те или иные ситуации требуют специальных знаний, что позволяет сделать вывод: для эффективного профессионального поведения необходим определенный уровень развития профессионального мышления, который заявляет о себе в компетентности субъекта. Чем выше уровень развития педагогического мышления врачей – преподавателей медицинских вузов, тем выше продуктивность их педагогической деятельности, а значит, и качество подготовки будущих специалистов.

### Литература

1. Баталов, А.А. *Профессиональное мышление: философские проблемы: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / А.А. Баталов.* – Свердловск, 1985. – 37 с.
2. *Воспитательная работа со студентами в медицинском вузе / А.В. Шабров, В.В. Кучер, П.В. Кузионов, П.Г. Ромашов.* – СПб.: Изд-во «Мед. пресса», 2006. – 352 с.
3. Климов, Е.А. *Психология труда, как область знания, отрасль науки, учебная дисциплина и профессия / Е.А. Климов // Вопросы психологии.* – 1983. – № 1. – С. 102–108.
4. Кузьмина, Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина.* – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
5. Решетова, З.А. *Психологические основы профессионального обучения / З.А. Решетова.* – М.: МГУ, 1985. – 207 с.
6. Ханина, И.Б. *К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира / И.Б. Ханина // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, «Психология».* – 1990. – № 3. – С. 67.

*Поступила в редакцию 27 августа 2012 г.*