



ДЛЯ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ

Балкизов Залим Замирович – кандидат
медицинских наук, ассистент кафедры
госпитальной хирургии № 1 ГБОУ ВПО
«Российский национальный исследовательский
медицинский университет им. Н.И. Пирогова»
Адрес: 119021, г. Москва, ул. Россолимо, д. 4
Телефон: (495) 921-39-07
E-mail: zz@asmok.ru

Р.М. Харден, Дж. Кросби

**Руководство АМЕЕ № 20:
Хороший преподаватель – больше чем лектор.
12 ролей преподавателя
(пер. с англ. под ред. проф. И.Г. Никитина)**

R.M. Harden, J. Crosby
AMEE Guide № 20:
The good teacher is more than a lecturer –
the twelve roles of the teacher
(Russian version edited by prof. I.G. Nikitin)

Teaching is demanding and complex task. This guide looks at teaching and what it involves. Implicit in the widely accepted and far-reaching changes in medical education is a changing role for the medical teacher. Twelve roles have been identified and these can be grouped in six areas in the model presented:

1. The information provider in the lecture, and in the clinical context
2. The role model on-the-job, and in more formal teaching settings
3. The facilitator as a mentor and learning facilitator
4. The student assessor and curriculum evaluator
5. The curriculum and course planner, and
6. The resource material creator, and study guide producer.

As presented in the model, some roles require more medical expertise and others more educational expertise. Some roles have more direct face-to-face contact with students and others less. The roles are presented in a 'competing values' framework – they may convey conflicting messages, eg

Центр медицинского образования университета Данди,
Данди, Великобритания
Centre for Medical Education, University of Dundee,
Dundee, UK

Преподавание – трудное и сложное занятие. В данной статье мы рассматриваем вопросы преподавания и то, с чем оно связано. За широкомасштабными и далеко идущими изменениями в медицинском образовании незримо присутствует преобразующая роль медицинского преподавателя. Выделено 12 ролей, выполняемых медицинским преподавателем, которые в представленной модели сгруппированы в 6 категорий:

1. Обеспечение информацией.
2. Формирование ролевой модели.
3. Посредническая роль.
4. Оценка полученных результатов.
5. Планирование процесса обучения.
6. Разработка учебных материалов.

В представленной модели для одной части ролей в большей степени требуется медицинский опыт, а для другой – преподавательский. Одни роли больше связаны с непосредственным общением со студентами, другие меньше. Роли представлены в соответствии с концепцией «конкурирующих ценностей»: они могут передавать конфликтные сообщения, например, при предоставлении информации, или поощрять независимое обучение, помогая студенту или проверяя его компетентность. Концепция ролевой модели используется при оценке потребностей преподавательского состава в реализации учебного плана, назначении на должность преподавателя и при разработке программы профессионального развития преподавателей. На некоторых преподавателей возлагается лишь одна роль, но у большинства из них ролей несколько. В тех случаях, когда не хватает достаточно обученных





КАДРОВОЕ РАЗВИТИЕ

providing information or encouraging independent learning, helping the student or examining their competence.

The role model framework is of use in the assessment of the needs for staff to implement a curriculum, in the appointment and promotion of teachers and in the organisation of a staff development programme.

Some teachers will have only one role. Most teachers will have several roles. All roles, however, need to be represented in an institution or teaching organisation. This has implications for the appointment of staff and for staff training. Where there are insufficient numbers of appropriately trained existing staff to meet a role requirement, staff must be re-assigned to the role, where this is possible, and the necessary training provided. Alternatively if this is not possible or deemed desirable, additional staff need to be recruited for the specific purpose of fulfilling the role identified. A «role profile» needs to be negotiated and agreed with staff at the time of their appointment and this should be reviewed on a regular basis.

Key words

- *Teacher*
- *Medical education*
- *The role of the teacher*

сотрудников для выполнения ролевых потребностей, необходимо перераспределить роли сотрудников, если это возможно, и заняться их подготовкой. Если же сделать это невозможно или нежелательно, то следует привлечь новых сотрудников для выполнения конкретных ролевых функций. При назначении новых сотрудников обговаривают и согласовывают ролевой профиль, который в дальнейшем периодически уточняют.

Ключевые слова

- *Преподаватель*
- *Медицинское образование*
- *Роли преподавателя*

Преподаватель и изменения в медицинском образовании

Изменения в медицинском образовании

Медицинское образование претерпело существенные изменения за последнее десятилетие, что нашло свое отражение в отстаивании принципов интегрированного преподавания, проблемно-ориентированного и общественно-ориентированного обучения, выделении основных (профилирующих) и факультативных дисциплин и более систематизированном планировании образовательных курсов (Harden et al., 1984; Harden, 1986; Walton, 1993; General Medical Council, 1993; Harden, 1995). Стремление студентов взять на себя большую ответственность за свое

образование привело к повышению роли *саморегулируемого обучения* (Rowntree, 1990). Перечисленные тенденции и изменения подкрепляются применением новых образовательных технологий. Наметились также тенденции в сфере оценки, особенно оценки результатов труда, а также в аттестации, использовании усовершенствованных методов, таких, как объективный структурированный клинический анализ, работа со стандартизированными пациентами, ведение журнала учета, портфолио и самооценка (Scherpbieg et al., 1997).

Смещение акцентов на студента

Предоставление все большей автономии студентам в получении медицинского образования сместило центр тяжести об-





Р.М. Харден, Дж. Кросби

Руководство AMEE № 20: Хороший преподаватель – больше чем лектор.
12 ролей преподавателя (пер. с англ. под ред. проф. И.Г. Никитина)

разовательного процесса от преподавателя к студенту. В самом деле, стало модно говорить о *студентах и обучении*, а не преподавателях и преподавании. Повышенное внимание к студенту может рассматриваться преподавателем как потеря своего контроля и влияния и стать причиной появления у него чувства неопределенности, неадекватности и тревоги (Bashir, 1998). В связи с этим даже может сложиться впечатление обесценивания роли преподавателя. Следует признать, однако, что такое впечатление неверно, а преподавание и обучение тесно связаны, и *цель преподавания состоит в улучшении обучения*. Важно, чтобы меняющаяся роль преподавателя не игнорировалась при обсуждении новых образовательных стратегий и подходов к разработке учебных планов.

Меняющаяся роль преподавателя

Меняющаяся роль преподавателя может вызвать тревогу у тех, кто привержен традиционным принципам в образовании. Член Британского парламента Сэр Родес Бойсон (1996), бывший директор общеобразовательной школы Хайбери Гроув, писал: «Слишком часто учитель вырождается в неуклюжую смесь «аудиторного приятеля», социального работника и консультанта-любителя». Бру и Бауд (1998) указывают на более сложные требования, предъявляемые к современному университетскому преподавателю, и изменение характера стоящих перед ним задач с появлением новых академических ролей и расширением уже имеющихся. «Произошло значительное изменение в нашем мнении, – говорят они, – раньше мы думали, что умный человек умеет все, а теперь мы осознаем сложность и диапазон академической

работы». Задачи, стоящие перед преподавателем, не простые и не легкие. «Преподавание, – считает Брукфилд (1990), – это образовательный эквивалент спуска по горной реке».

Хотя Диринг в своем докладе о высшем образовании (1997) и отзывается о британских университетах как о высококлассных учебных заведениях, он, тем не менее, обращает внимание на затруднительное положение, в котором находятся преподаватели, и на недостаточно высокое качество преподавания. «Нет сомнения, – считает Диринг, – что преподаватели находятся в стесненных обстоятельствах». Смелые прогнозы о влиянии новых технологий на методы преподавания не сбылись, а принятие рекомендованных новых подходов к медицинскому образованию дало неутешительные результаты (General Medical Council, 1993). В чем же причина? Ответственность за эти неудачи во многом ложится на преподавателей. Преподаватели не проявили достаточной оперативности в понимании и принятии той новой роли, которая им отводится. В результате внедрение многих новаций в медицинское образование затормозилось. Одна из таких новаций состоит в *принятии дистанционного обучения как важного подхода к высшему и непрерывному образованию*. Внедрение дистанционного обучения в основной процесс медицинского образования включает принятие нового подхода к обучаемым и обучающим, который отличается от того, к которому привыкли медицинские преподаватели. Высказывается озабоченность тем, что такое положение вещей «может подорвать уважение, престиж и авторитет, которыми пользуются преподаватели, «руководя процессом обучения», и лишить их способности и возможности вовлекать студентов в интеллектуальные дебаты





КАДРОВОЕ РАЗВИТИЕ

и обсуждения» (Bashir, 1998). Если мы принимаем, что дистанционное обучение необходимо для преобразования медицинского образования и его прогресса, то мы должны признать и неявно вытекающую из этого новую роль преподавателей в подходе к процессу обучения и преподавания.

Ясно одно: независимо от организации обучения (аудиторное или дистанционное) и от реализации образовательной стратегии преподаватель играл и будет играть ключевую роль в обучении студента. *На всех этапах образовательного процесса достижения студента зависят от качества преподавания и квалификации преподавателя.* Терри Дозье (1998), советник министра образования США, подчеркивает, «если мы не уделим должного внимания качеству преподавания, то все наши усилия на других направлениях образовательной реформы не принесут ожидаемого результата». Например, наличие хорошего учителя может сыграть большую роль в повышении уровня достижений студента, чем другие, более очевидные факторы, такие как просторная аудитория.

Хороший учитель

Встает вопрос: что же такое «хороший учитель»? Понятие «хороший учитель» можно определить как *учитель, который помогает студентам учиться.* Он может делать это целым рядом способов. Роль учителя выходит далеко за рамки предоставления информации, так как учитель играет и много других ключевых ролей в образовательном процессе. По мнению Биггза (1999), то, что следует понимать под словосочетанием «хороший учитель», зависит от того, какой концепции обучения придерживаться. Рассмотрим, например, 2 концепции: образования, *ориентированного на*

преподавателя, и образования, *ориентированного на студента* (Harden et al., 1984). В концепции образования, ориентированного на преподавателя, упор делается на преподавателя как на лицо, *передающее информацию.* В этой концепции информация передается от опытного, знающего преподавателя неопытному, не знающему студенту. В концепции образования, ориентированного на студента, наоборот, в центре внимания — изменения в обучении студента, и акцентируется не то, что делает преподаватель, а то, чего удастся добиться студенту. «Если принять, что студенты должны добиться желаемых исходов достаточно эффективными способами, — полагает Шьюелл (1986), — основополагающая задача преподавателя состоит в том, чтобы вовлечь студентов в образовательную деятельность, которая должна привести к достижению этих исходов. Помните, то, что делает студент более важно для приобретения им знаний, чем то, что делает учитель». Биггз видит искусство преподавания в том, чтобы передать студенту потребность учиться. «Мотивация, — считает он, — является результатом хорошего преподавания, а не его предпосылкой».

Рольевые функции учителя

Рассмотрим теперь ключевой вопрос: «Какова роль преподавателя в контексте процессов развития, происходящих в медицинском образовании?» Серьезных аналитических работ по этому вопросу мало (Squires, 1999) и наши усилия в основном были направлены на подробное рассмотрение планирования, составление контента образовательной программы и на образовательные стратегии. В более широком аспекте роль преподавателя в этих процессах нами не рассматривалась.





Р.М. Харден, Дж. Кросби

Руководство AMEE № 20: Хороший преподаватель – больше чем лектор.
12 ролей преподавателя (пер. с англ. под ред. проф. И.Г. Никитина)

Для чего нужны преподаватели в наших институтах? Что бы мы потеряли, если бы их не было? Вероятнее всего, преподаватели на этот вопрос ответили бы неоднозначно. Неопределенность и трудность определения роли, которую ожидают от преподавателя, иллюстрируются следующими выдержками из писем, полученных от преподавателей, которые попытались высказаться о своей роли и ответственности.

«Я был назначен в университет лектором, призванным привить студентам любовь к предмету и передавать им с помощью лекций существенную информацию, в которой они нуждаются. Моя задача вовсе не в том, чтобы сидеть в так называемых группах проблемно-ориентированного обучения и наблюдать за тем, как они неэффективны в своих усилиях освоить новую для них тему, растрачивая как мое, так и собственное время».

«Я озабочена количеством времени, которое должна уделить методической комиссии и системно-ориентированной работе в группах, планированию курсов и отсылке учебных материалов. На прежней работе я лишь получала и рассылала учебную программу по своему предмету, а ведь меня приняли на работу именно для этого».

«Я сильно загружен клинической, исследовательской и преподавательской работой. Поэтому мне надо подумать о том, как эффективнее использовать время. Меня попросили подготовить методические рекомендации по материалу курсов, за которые я несу ответственность. Я не думаю, что подготовка методических рекомендаций, которые призваны облегчить учебный процесс и сделать его более эффективным для сту-

дентов, является рациональным использованием моего времени. Я не думаю, что студентов надо «кормить с ложечки». Мне кажется, если они будут посещать мои лекции и клинические занятия, они быстрее поймут, что им следует учиться».

К счастью, не все преподаватели разделяют такую неопределенность ролевой функции, о чем говорят приводимые далее выдержки.

«Мне доставляет удовольствие работа со студентами в группах проблемно-ориентированного обучения на последнем семестре. Прежде в моей работе я отводил больше места дидактическому подходу и лекционным занятиям. Свою новую работу я нахожу более ценной для себя как преподавателя. Я убежден, что студентам более активное участие в собственном обучении окажется более полезным».

«Рад предоставленной возможности встречаться со студентами и принимать участие в их объективном структурированном клиническом экзамене. Многие студенты потом мне говорили, что этот учебный цикл был для них самым плодотворным за весь год обучения».

«Я рад тому дню, когда мне была предоставлена возможность подготовить серию компьютерных программ по моему предмету. Это даст нам возможность заменить половину лекционного курса материалом, предоставляемым студентам для самостоятельного обучения и развития способности критически мыслить. Так мы сможем лучше использовать остающиеся лекции».

Пока мы не решим, какие ролевые (т.е. ключевые) функции должен выполнять





КАДРОВОЕ РАЗВИТИЕ

преподаватель в учебной организации, мы не сможем нанять преподавателей, обеспечить их эффективное профессиональное развитие, определить, какое преподавание следует считать «хорошим» и как лучше поощрять хороших преподавателей. Данное руководство представляет собой модель, которая рассматривает возрастающую роль преподавателя в современном образовательном процессе. В ней определено 12 ролей медицинского преподавателя. Эта модель и результаты ее применения обсуждаются ниже.

Идентификация ролей преподавателя

Двенадцать ролей, описанных в данной модели, идентифицированы из 3 источников:

- анализа задач преподавателя при разработке и реализации учебного плана медицинской школы (Harden et al., 1997);
- изучения дневников, которые вели 12 студентов-медиков в течение 3 месяцев, и анализа их комментариев, касающихся роли преподавателя;
- литературы, посвященной ролевым функциям преподавателя, идентифицированным в базах данных Medline и TIME (Topics In Medical Education) и руководствах по медицинскому образованию Кокса и Юана (Cox, Ewan, 1988) и Ньюбла и Кеннона (Newble, Cannon, 1995).

Из указанных источников были выделены 6 видов деятельности преподавателя, которые можно свести к следующему:

1. Обеспечение информацией.
2. Формирование ролевой модели.
3. Посредническая роль.
4. Оценка полученных результатов.
5. Планирование процесса обучения.
6. Разработка учебных материалов.

Используя музыкальную метафору, роль преподавателя можно сравнить с исполнением оркестрового музыкального произведения. Композитором является составитель плана, который вдохновлен и сочиняет музыку, которую будут исполнять. Дирижер интерпретирует партитуру композитора, руководит исполнителями и помогает им исполнить произведение, которое должно быть оценено слушателями. Для того чтобы музыканты исполнили музыку, а слушатели оценили ее, необходимо разработать ресурсы в форме музыкального произведения для исполнителей и программ для слушателей. Наконец, музыканты доносят музыку до аудитории, то есть они выступают в роли «провайдера информации». Роль «исполнителя» (Harris, Bell, 1996) может принадлежать всему оркестровому ансамблю или только одному его члену. Отдельные члены оркестра, дающие сольные исполнения, могут восприниматься как ролевые модели. Наконец, дирижер оценивает исполнение музыканта сам, а музыкальный критик и аудитория оценивают исполнение публично.

Каждую из 6 ролей, которые были перечислены выше, можно разделить на 2 роли, и в итоге, как показано на рис. 1, получается 12 ролей. Роли, приведенные справа на рис. 1, требуют больше знания контента, в то время как роли, перечисленные в левой части – больше образовательного опыта.

Роли, перечисленные сверху, ассоциированы с очным обучением студентов, а роли, перечисленные в нижней части рис.1, предполагают меньший контакт со студентами. На рис. 2 перечислены 12 ролей преподавателя в контексте взаимоотношений, существующих между студентом, преподавателем и учебной программой.





Р.М. Харден, Дж. Кросби

Руководство AMEE № 20: Хороший преподаватель – больше чем лектор.
12 ролей преподавателя (пер. с англ. под ред. проф. И.Г. Никитина)



Рис. 1. 12 ролей преподавателя

12 идентифицированных ролей были валидированы с помощью опросников, разосланных 251 преподавателю разного уровня, работающих в медицинской школе в Данди. В опросниках были указаны все 12 ролей и предложено оценить по 5-балльной системе релевантность к медицинской школе каждой из 12 ролей: 1 балл соответствовал отсутствию релевантности, 2 балла – возможному отсутствию, 3 балла – неопределенному ответу, 4 балла – возможной релевантности, 5 баллов – полной релевантности. Опрошенные рассматривали все 12 ролей как идентифицированную ответственность преподавателя. Средняя оценка каждой из ролей колебалась в пределах 3,5–4,2 балла (табл. 1).

12 ролей преподавателя

В данном разделе мы подробнее рассмотрим каждую из 12 ролей преподавателя.

Провайдер информации

а) Лектор

Традиционно студенты ожидают, что их будут обучать. Они считают, что в обязанности преподавателя входит передача им информации, знаний и понимания по темам, соответствующим этапу обучения. В связи с этим традиционно преподавателю приписывают роль провайдера информации посредством чтения лекций. Преподаватель рассматривается как эксперт, который хорошо осведомлен в своей области и передает свои знания студентам посредством устной речи. При передаче знаний преподаватель также помогает интерпретировать их, используя одну из разновидностей образовательных стратегий, посредством которых объясняет студенту материал по своему предмету (Brown, Atkins, 1986).

Несмотря на доступность других источников информации как печатных, так





КАДРОВОЕ РАЗВИТИЕ

Таблица 1. Средняя оценка каждой из 12 ролей преподавателя

Ролевая функция преподавателя	Оценка	Ролевая функция преподавателя	Оценка
1. Лектор	3,6	7. Планирование формальных экзаменов студентов и участие в этих экзаменах	3,9
2. Преподаватель клинических или практических занятий	4,2	8. Эксперт по курикулам	3,6
3. Модель обучения на рабочем месте	4,2	9. Составитель курикулов	3,8
4. Ролевая модель преподавания	3,6	10. Организатор курсов	3,9
5. Наставник, личный советник		11. Составитель методических руководств	3,5
6. Фасилитатор обучения		12. Разработка материалов для обучения в виде компьютерных программ, видеозаписей и печатных материалов	3,6

и электронных, включая увлекательные интерактивные мультимедийные обучающие материалы, чтение лекций остается одним из наиболее распространенных образовательных методов. Оно экономически эффективно и обеспечивает новую информацию, отсутствующую в стандартных текстовых источниках, связывает информацию с курикулом и занятиями по практической медицине и дает студентам персональный анализ лектора и систематизированные знания. Джонстон, опросив преподавателей, которые были награждены за «отличное преподавание» (1996), убедился в том, что, хотя они и не говорили о преподавании как о передаче контента по своему предмету, знания по конкретной дисциплине были центральным пунктом их преподавательских подходов. Преподаватели использовали интерактивные средства, в том числе лекции, для передачи этих знаний студентам.

Иногда звучат призывы к уменьшению количества лекций, планируемых в курикуле, и в целом наметилась тенденция к отходу новых медицинских школ от использования лекций в качестве образовательного инструмента. Однако исключе-

ние лекций из арсенала преподавательских средств встретило справедливое возражение. Лекция, в которой заразительный энтузиазм эксперта, являющегося к тому же хорошим «коммуникатором», вдохновляет и мотивирует студентов и заслуживает всяческого одобрения.

Роль преподавателя как провайдера информации имеет и культурную окраску. Гоккора (1997), например, показал, что китайские студенты оценивают предметные знания преподавателя выше, чем американские студенты, и больше ждут передачи этих знаний.

б) Преподаватель практических занятий

Клиническая практика независимо от того, идет ли речь о больнице или о внебольничных занятиях, является эффективным источником получения от клинического преподавателя знаний, имеющих непосредственное отношение к практической медицине. Преподаватель отбирает, систематизирует и доводит информацию до студентов. Студенты получают ее на клинических обходах, практических занятиях с преподавателем или более неформальным путем, выполняя функцию помощника врача. В преподавании клини-





Р.М. Харден, Дж. Кросби

Руководство AMEE № 20: Хороший преподаватель – больше чем лектор.
12 ролей преподавателя (пер. с англ. под ред. проф. И.Г. Никитина)

ческих дисциплин наиболее важным фактором, имеющим отношение к обучению студента, возможно, являются *достоинства наставника*. Хороший клинический наставник может делиться мыслями со студентом как рефлектирующий специалист-практик, помогая ему принимать решения.

В исследовании, посвященном выдающимся клиническим преподавателям, Айрби (1994) приходит к заключению, что ключевым элементом в преподавании является организация и представление медицинских знаний, с тем «чтобы студенты могли понять их и использовать для удовлетворения образовательных потребностей».

Клинический преподаватель объясняет принципы сбора анамнеза в клинических и симулированных ситуациях. Для отработки клинических навыков все шире используются *симуляционные технологии* (Gordon et al., 1999). Это требует от преподавателя больше умений, чем при традиционном клиническом обучении. Один из нерешенных вопросов медицинского образования состоит в том, как следует комплектовать отделения, в которых студентов обучают практическим навыкам, надо ли, в частности, принимать на работу сотрудников, специально обученных новым технологиям преподавания, или этим обучением студентов должны заниматься сотрудники клиники после специальной подготовки.

Ролевая модель

а) Модель обучения на рабочем месте

Важное значение преподавателя как ролевой модели хорошо известно. По мнению Уолтона (1985), «социологические исследования показали, насколько важен компонент обучения, вытекающий из личного примера преподавателей, ока-

зывающие существенное разностороннее влияние на студентов-медиков, в том числе на выбор карьеры, профессиональные установки и значение, которые они придают различным дисциплинам». Высшая аттестационная комиссия Соединенного Королевства признает, что «пример преподавателя оказывает наиболее сильное влияние на стандарты поведения и практику всех обучающихся независимо от того, идет ли речь о студенте или молодом враче». Преподаватель-клиницист должен быть моделью того или демонстрировать пример того, чему следует учиться. Студенты учатся путем наблюдения и имитации клинических преподавателей, к которым относятся с уважением, они учатся не только по высказываниям своих преподавателей, но и по их действиям и поступкам, знаниям, навыкам и установкам, которыми те владеют. «Ролевая модель, – писал в 1997 г. Макаллистер, – широко признается как модель, имеющая критическое значение в приобретении навыков, преподавании, наставничестве и помощи будущим клиницистам, так как является наиболее сильной стратегией преподавания, которая доступна клиническим преподавателям». Ролевое моделирование – одно из наиболее действенных средств передачи ценностей, установок и паттернов мышления и поведения студентам (Bandura, 1986), а также влияния на выбор ими карьеры (Campos-Outcalt et al., 1995).

Первый американский врач, представитель коренного населения, Чарлз Александер Истман (1991) писал о важном значении ролевой модели в образовании индейцев: «Мы наблюдаем мужчин нашего народа и поступаем в своих действиях как они, затем учимся превзойти их в своей жизни». Юлиан и соавт. (1994) описали функцию врача как моделирование знаний





КАДРОВОЕ РАЗВИТИЕ

и навыков через выполнение врачебного долга. «Как клиницисты мы открыто учим примером независимо от того, выбираем мы или нет», – считают Уэстберг и Джейсон (1993). «Всякий раз, когда обучающиеся видят, как мы делаем то, что придется делать им в будущем и что станет неотъемлемой частью их образа жизни, мы служим ролевыми моделями. Так что наставление в старом афоризме «делай так, как я говорю, а не так, как я делаю», в данном случае не подходит».

В самом деле, ролевое моделирование может оказывать более значительное влияние на студента, чем другие методы обучения. Фалво и соавт. (1991), например, находят ролевое моделирование более эффективным с образовательной точки зрения, чем лекции и дискуссии в обучении студентов общаться с больными по вопросам о ВИЧ-инфекции. Douglas (1999) ярко описывает свой опыт лечения больных с неблагоприятным прогнозом в качестве стажера и уроки, полученные от своего наставника. «Джимми (ее наставник) вдохновлял меня как врач и человек, и я ужасно скучаю по нему. Сейчас, когда я сама стала наставником, то, что я переняла от него, напоминает мне о важности личного примера в преподавании, которое значит также много, если не больше, чем любая вещь в преподавании». Важное значение ролевой модели подчеркивал также Сэр Доналд Эрвин (1999), президент Высшей (врачебной) аттестационной комиссии Соединенного Королевства. Он считал, что модель практики, которую дают клинические преподаватели, имеет существенное значение, потому что хороший пример – лучшее средство для обучения студентов». Студенты-медики, которые работают с лучшими врачами-интернистами и резидентами, проходящими подготовку

по внутренней медицине, вероятнее всего предпочтут резидентуру по внутренней медицине (Griffith et al., 2000).

Недостаточно изучен вопрос о том, что является важной ролевой моделью с точки зрения студента. Райт (1996) установил, что студенты при обсуждении ролевой модели низко ценили ранги, титулы и способность к исследовательской работе. *Наиболее важными характеристиками клинических наставников как врачей, идентифицированными студентами в ролевых моделях, были (Ambrozy et al., 1997):*

- проявление энтузиазма к профессии;
- демонстрация лучших навыков клинического мышления;
- установление доверительных отношений врач – больной;
- подход к больному как к единому целому.

Наиболее важными характеристиками клинических наставников как преподавателей были:

- проявление энтузиазма к преподавательской деятельности;
- активное вовлечение студентов;
- эффективное общение со студентами.

Альтхауз и соавт. (1999) изучили отзывы клинических наставников, охарактеризованных студентами как ролевые модели, о преподавании и своих взаимоотношениях со студентами. «Студенты-медики и их модели обычно проводят вместе немного времени. Часто они встречаются ненадолго после осмотра больных, чтобы обсудить их лечение. Это говорит о том, что количество времени, проводимое наставником и студентом вместе, не так важно, как качественная сторона их встреч. Независимо от того, сколько времени они проводят вместе, студенты выбирали модели, которые были больше, чем просто хороший наставник или клинически компетентный





Р.М. Харден, Дж. Кросби

Руководство AMEE № 20: Хороший преподаватель – больше чем лектор.
12 ролей преподавателя (пер. с англ. под ред. проф. И.Г. Никитина)

преподаватель. Студенты выбирали преподавателей, которые демонстрировали преданность профессии и больным, любовь к преподаванию и заботливость, – качества, которые создают атмосферу взаимного уважения. Ролевые модели были искренне заинтересованы в профессиональном росте студентов, о чем говорит то, что они выбирались студентами в качестве моделей».

б) Ролевая модель преподавателя

Преподаватели служат ролевыми моделями не только когда обучают студентов, когда те выполняют роль врача, но и в качестве классных преподавателей, независимо от того, ведется преподавание в аудитории или проводится обсуждение в небольшой учебной группе. Хороший преподаватель, который является к тому же врачом, может описать в лекции студентам свой подход к рассматриваемой клинической проблеме, доводя до них суть проблемы и возможные решения. У преподавателей есть уникальная возможность передать студентам любовь к предмету. Они могут зажечь в студенте любознательность и способствовать поиску ими лучшего понимания темы и ее патофизиологических аспектов с помощью личного примера, что трудно передать с помощью текстов в учебниках или компьютерной программы. Одна из проблем, которая стоит перед современным медицинским образованием, состоит в том, что многие медицинские преподаватели, в частности преподаватели базовых, а отчасти и клинических дисциплин имеют *недостаточную врачебную квалификацию*. Это может отражаться на ролевом моделировании и приводит к недостаточному пониманию студентом значения того, что он изучает, для будущей карьеры врача.

Анализируя роли преподавателя, Скуайрз (1999) отметил, что «важно выделить моделирование как отдельную функцию и в отдельную рубрику, чтобы привлечь внимание к нему, как всеобъемлющему, но не всегда осознаваемому или даже отрицаемому процессу в образовании. Преподаватели не могут видеть себя в качестве моделей и могут даже сожалеть о самой идее как претенциозной и патерналистской, но для обучающихся трудно не оказаться под влиянием представленного им живого примера».

Фасилитатор

а) Фасилитатор обучения

Разработка концепции личностно-ориентированного обучения, в которой акценты смещены на студента, сопровождалась основательным пересмотром роли преподавателя. Преподаватель теперь рассматривается не как распространитель информации или «ходячий магнитофон», а скорее как *фасилитатор или менеджер процесса обучения студентов*. Чем больше ответственности и свободы дается студенту, тем больше должна быть изменена роль преподавателя. Не все преподаватели адаптируются к этой, отличающейся от традиционной, роли. «Многие преподаватели, – говорит Жак (1991), – находят задачу фасилитатора «трудной, для того чтобы можно было справиться с ней удовлетворительно, и отступают разочарованные на резервные позиции авторитета, эксперта или простого оратора».

Введение проблемно-ориентированного обучения с вытекающими фундаментальными изменениями во взаимоотношениях студент – преподаватель подчеркнуло изменение в роли преподавателя – от только лишь провайдера





КАДРОВОЕ РАЗВИТИЕ

информации до уже фасилитатора. Роль преподавателя сводится не к тому, чтобы информировать студентов, но поощрять их и стимулировать к самостоятельному обучению, используя проблему как фокус для обучения (Bargows, Tamblyn, 1980; Davis, Harden, 1999). Это изменение роли преподавателя отражено также в подходе конструктивистов к обучению, при котором знание «конструируется» в уме студента и постоянно эволюционирует (Brooks, Brooks, 1993). Роль преподавателя состоит именно в том, чтобы облегчить этот процесс, а не просто выступать в роли провайдера информации. Шмидт и Моуст (1995) рассмотрели характеристики эффективного преподавателя в проблемно-ориентированном kurikulumе. Преподаватели нуждаются в неформальном общении со студентами в небольших учебных группах, в побуждении студентов к обучению путем создания атмосферы для открытого обмена мнениями. Преподаватели могли бы выполнять свои функции более эффективно, если в дополнение к этим навыкам они бы имели предметно-ориентированные знания.

Использование образовательных ресурсов и их возрастающая доступность несут с собой потребность в преподавателе-фасилитаторе. Ни один тип курсовых материалов (печатных или в электронном формате) не является совершенным для студентов. Ответственность преподавателя состоит в том, чтобы облегчить студенту использование ресурсов путем преодоления различий в материалах и интеграции их в curriculumу.

Оптимальные взаимоотношения между студентами и преподавателями воспринимаются как ключевой элемент в обучении студента, который отличает хорошего преподавателя от плохого (Christie et al., 1985).

Эту роль — преподавателя-фасилитатора в клинике — называют еще инспектирующей, при которой преподаватель обеспечивает студента возможностями клинической работы и контролирует его деятельность за счет обратной связи (Ullian et al., 1994).

б) Наставник

Роль наставника — это еще одна «модная» роль преподавателя. Все имеют наставника или хотят иметь его, полагают Мортон-Купер и Палмер (2000). Однако эта роль часто расплывчата или понимается неправильно. Имеется «значительная семантическая и концептуальная вариативность» понятия «наставник», что затрудняет понимание того, что представляет собой наставник и чем он занимается» (SCOPME 1998).

Меггинсон и Клаттербук (1995) определили наставничество как «автономную помощь одного лица другому в совершении значительного перехода в уровне знаний, работе или мышлении». Наставник обычно не является сотрудником, несущим ответственность за обучение или оценку знаний студента, и поэтому с точки зрения взаимоотношений со студентом считается автономным. Наставничество меньше затрагивает деятельность студента по освоению предмета или сдаче экзамена и характеризует его по широкому кругу вопросов. Роль наставника, как считают Меггинсон и Клаттербук, состоит в том, чтобы помочь студенту шире понимать значение происходящего.

Наставничество можно рассматривать как особые взаимоотношения, которые развиваются между двумя лицами, причем наставник всегда выполняет функцию поддержки, но не занимает зависимое (подчиненное) положение (Ronan, 1997). Лингем и Гупта (1998) определяют наставничество





Р.М. Харден, Дж. Кросби

Руководство AMEE № 20: Хороший преподаватель – больше чем лектор.
12 ролей преподавателя (пер. с англ. под ред. проф. И.Г. Никитина)

как процесс, посредством которого одно лицо воздействует на другое в качестве доверенного советника и проводника. Наставник не выполняет функцию образовательного контроля. Он просто помогает субъекту учиться, оказывая ему поддержку. Истон и ван Лаар (1995) показали, что 97% респондентов при опросе университетских преподавателей сообщили о том, что в предшествующем году помогли, по меньшей мере, одному студенту, оказавшемуся в затруднительном положении. Грейсон и соавт. (1998) выявили, что студенты ожидают и хотят видеть в своих лекторах источник помощи. Профессор Джон Рэдфорд, обращаясь к симпозиуму Британской психологической школы в 1996 г. при получении награды за преподавание психологии, сказал, что в некотором отношении педагоги напоминают заботливого пастыря.

Ниже приводятся 3 модели преподавателя в роли наставника, очерченной Мортон-Купером и Палмером (2000):

1. *Модель обучения путем наблюдения*, когда студент выступает в роли ученика, а наставник – в роли мастера. Иногда эту модель называют «sitting by Nellie», подчеркивая тем самым роль коллег в обучении.

2. *Компетентностно-ориентированная модель* и преподаватель в роли инструктора. Она включает преподавателя в роли инструктора и консультанта, который помогает студенту овладеть рядом компетенций.

3. *Модель рефлектирующего практического работника-наставника* как критичного товарища, задающего вопросы. Эта модель включает содействие сотрудничеству и партнерству в учебном процессе.

Таким образом, предложено много различных концепций того, что следует понимать под словом «наставник». Некоторые ролевые функции наставника

перекрываются с другими ролями, идентифицированными в настоящем руководстве.

Оценщик

а) Оценщик уровня подготовки студентов

Оценка компетенции студента – одна из наиболее важных задач, стоящих перед преподавателем. «Хороший преподаватель знает, как надо оценивать знания своих студентов, – считает Мапстоун (1996), – и студенты хотят, чтобы эта оценка осуществлялась хорошо». Ян Ланг, будучи министром в Шотландии и противодействуя давлению родителей, не желающих проведения тестирования в начальных школах, сказал: «Я считаю, что преподавать без тестирования – это все равно, что готовить пищу не пробуя».

Оценивание появилось как отдельная область деятельности медицинского преподавателя, причем область, которая может доминировать в учебном процессе. Это, пожалуй, наиболее трудная часть медицинского образования в наши дни. «Проверка достижений в области образования, – говорит Флойтен (1996), – это область беспорядков в медико-санитарных дисциплинах», область, где количество доступных методик резко увеличилось, но где их значение трудно определить в связи с возможным доминированием психометрии.

Экзаменованье представляет особую и потенциально отдельную роль для преподавателя. Так, можно быть «опытным преподавателем», но не быть при этом опытным экзаменатором. Все учебные заведения в наши дни нуждаются в сотрудниках, которые помимо профессиональных знаний были бы подготовлены в области оценки знаний. Такие сотрудни-





КАДРОВОЕ РАЗВИТИЕ

ки работают над созданием тестовых заданий и готовят руководства и методические рекомендации по выбору методик, маркерных процедур и стандартных условий. Экзаменованию следует также рассматривать как составную часть роли преподавателя и как часть профессии педагога высшей школы (Piper, 1994). Большинство преподавателей вносят что-то свое в процесс оценки, например, в банк вопросов, или действуют как экзаменаторы в объективном структурированном экзамене. Оценка знаний студента является составной частью преподавания (Whitman et al., 1984), которая требует хороших взаимоотношений и неподдельного интереса к студентам.

Роль преподавателя-оценщика часто отделяют от других ролей. Если в случае, когда преподаватель выступает в качестве провайдера информации, ролевой модели, фасилитатора или составителя учебной программы, его цель состоит в том, чтобы помочь студенту в достижении поставленных целей, то в роли оценщика преподаватель должен подойти к студенту критически, особенно при необходимости итоговой и, в меньшей степени, формативной оценки, когда грань между оценкой знаний и умений студента и преподаванием во многом стирается.

Роль преподавателя как оценщика знаний важна. Марри и соавт. (1996) считают, что «в связи с важным значением оценки уровня подготовки студента для обучения в университете, а также в его жизни и карьере инструкторы несут ответственность за то, чтобы оценка знаний и умений студента была валидной, открытой, справедливой и соответствовала целям обучения». «Студент может выдержать плохое преподавание, — считает Бауд, — но он не может выйти без ущерба при плохом оценивании».

б) Оценщик учебной программы

Преподаватель несет ответственность не только за планирование и реализацию образовательных программ и оценивание процесса обучения, но и за оценивание курсов обучения и куррикулума. *Мониторинг и оценка эффективности преподавания, а также курсов и учебной программы в настоящее время рассматривают как составную часть образовательного процесса.* Качество преподавания и обучения следует оценивать через обратную связь со студентом, оценку, даваемую экспертом, и оценку продукта образовательной программы. Учебная программа и преподавательская оценка — это форма подотчетности, которая подчеркивает ответственность тех, кто работает в системе образования, перед обществом, преподавателями и теми, кто финансирует образование, а также перед самими студентами. В этом смысле оценивание является инструментом управления и контроля (Nisbet, 1990).

Оценивание можно интерпретировать и как составную часть профессиональной роли преподавателя, признания собственной ответственности преподавателей в мониторинге их деятельности. Частью профессиональной роли преподавателя является оценивание собственных компетенций. «Стандарты наиболее эффективны, когда мы устанавливаем их сами, — считает Низбет (1986). — Профессионализм требует от нас способности применять высшие стандарты к самим себе, даже когда, кроме нас, об этом некому судить... Вот чему мы стараемся научить наших студентов... Они учатся на нашем примере». Оценка курса, таким образом, является частью ответственности каждого преподавателя. Однако в контексте учебной программы (учебного плана) некоторые преподаватели, возможно, ожидают получить боль-





Р.М. Харден, Дж. Кросби

Руководство AMEE № 20: Хороший преподаватель – больше чем лектор.
12 ролей преподавателя (пер. с англ. под ред. проф. И.Г. Никитина)

шую ответственность за общее оценивание преподавания, а для некоторых такое оценивание является основной персональной ответственностью. Под оцениванием учебной программы понимают (Coles, Grant, 1985) «намеренный акт расследования, предпринимаемого чтобы разрешить лицам, озабоченным образовательным событием, вынести строгое информированное суждение о нем и принять решение, способствующее надлежащему развитию». Оценивание преподавания и учебной программы можно проводить на институциональном уровне вместе с преподавателем как одним из участников этого процесса. Также важна самооценка преподавателем своей деятельности наряду с оценкой, даваемой отдельными преподавателями, анализирующими его преподавание. Обратную связь со студентами и другими преподавателями или «критичными коллегами» можно использовать для дальнейшего понимания и идентификации областей в преподавании, где он может достичь роста и развития. Наиболее широко применяемым средством для получения обратной связи со студентами для оценки преподавателя являются *опросники*. Опрос фокус-групп, метод номинальной группы, метод экспертной оценки Дельфи, интервьюирование отдельных студентов и изучение их дневников могут дать наиболее ценную информацию для преподавателя (Tiberius et al., 1987).

Составитель планов

а) Составитель учебной программы

Большинство медицинских школ и учреждений последипломного образования имеют образовательные комиссии, на которые возложена ответственность за составление и реализацию учебного

плана/программы в организации. Преподаватели, работающие в школе, и члены последипломного образовательного учреждения могут вносить свой вклад в их составление. «Преподаватели могут вести какую-то деятельность, – говорит Даймонд (1998), – которая оказывает большее влияние на студентов, чем вовлечение в составление учебной программы или проектирование курса обучения, который они ведут. Составление учебной программы является важной ролью для преподавателя. Можно придерживаться разных подходов к составлению учебной программы (Harden, 1986), при этом следует рассмотреть *следующие 10 вопросов* (Harden, 1986):

- условия, которым должна удовлетворять учебная программа;
- ожидаемые исходы обучения;
- контент, который следует включить в учебную программу;
- организация контента;
- образовательные стратегии;
- методы преподавания;
- процедура оценивания;
- информирование об учебной программе сотрудников и студентов;
- образовательная среда;
- методика управления учебной программой.

Составление учебной программы связано со значительными трудностями, поэтому необходимы время и опыт, чтобы справиться с этой ролью.

б) Планирование курсов

Даже лучшая в мире учебная программа окажется неэффективной, если курсы, которые она включает, не связаны или почти не связаны с ней. После согласования принципов, на которых основывается учебная программа образовательного





КАДРОВОЕ РАЗВИТИЕ

учреждения, необходимо составить подробный план отдельных курсов учебной программы. Традиционно многое в планировании ориентировалось на изучаемой дисциплине или предмете. Затем произошло смещение акцентов на междисциплинарное или интегрированное преподавание (Harden, 2000). Такие подходы должны быть отражены в проекте курсов. Планирование курса подобно планированию учебной программы в целом и требует затрат определенного времени. Задача значительно усложняется в случае интегрированных программ, но обычно считается, что это небольшая цена, которую надо платить за интегрированное преподавание. Недостаточное внимание к деталям может создать проблемы с программой преподавания.

Участие в планировании курса дает преподавателю возможность оказывать существенное влияние на образовательный процесс и проектировать курсы, которые достигнут исходов обучения, обозначенных в учебном заведении. «Преподаватели в системе высшего образования, – полагает Тухи (1999), – имеют значительные преимущества по сравнению с преподавателями в других областях образования: возможность контролировать учебную программу. В начальном, среднем, техническом и профессиональном образовании проектирование курса возложено на экспертов, а роль классных преподавателей снижена. Кроме того, проектирование курсов дает еще одно преимущество, о которых многие университетские преподаватели не знают. Креативность и возможности преподавания во многом основываются на проектировании учебной программы, в частности, на выборе текстов и идей, которые становятся фокусом изучения, пла-

нировании опыта студентов и средстве, с помощью которого оценивается достижение цели. Это определяет границы опыта для студентов. Конечно, не менее важно, как составлена учебная программа, но потенциал взаимодействия студента с преподавателем во много раз увеличивается при рационально спроектированном курсе».

Разработка ресурсов

а) Разработка ресурсных материалов

Возросшие потребности в образовательных ресурсах неявно присутствуют во многих образовательных событиях. При проблемно-ориентированном обучении и других личностно-ориентированных подходах студенты зависят от доступности ресурсных материалов, которыми можно пользоваться индивидуально или в группах. Даже при традиционных учебных программах студенты уделяют работе с книгами столько же времени, сколько работе с преподавателями.

Роль преподавателя как создателя ресурсов открывает новые интересные возможности. «Преподаватели станут, – полагает Рейвит и Лейт (1997), – создателями различных видов деятельности, создателями новой среды обучения». В самом деле, такое предвидение сделано на основании виртуального университета, в котором лекторы заменены инструкторами-дизайнерами. Новые технологии значительно расширили формат образовательных материалов, доступных для студента, в результате студенты могут взять больше ответственности за собственное образование. Преподаватели, как разработчики ресурсных материалов, должны не отставать от новаций в образовательных технологиях. Необходимы инвестиции





Р.М. Харден, Дж. Кросби

Руководство AMEE № 20: Хороший преподаватель – больше чем лектор.
12 ролей преподавателя (пер. с англ. под ред. проф. И.Г. Никитина)

в дальнейшее развитие компьютеризированных материалов обучения. Применение компьютеров в образовании расширяется, и в некоторых школах приобретение студентами компьютеров считают обязательным. Однако возможности компьютеризированного обучения часто оказываются ограниченными из-за отсутствия хороших электронных материалов для студентов (Platt, Bairnsfather, 1999).

Широкое использование учебными заведениями ресурсных материалов для содействия обучению – традиционных печатных и основанных на новых технологиях, – будет возможно лишь в том случае, если, по меньшей мере, некоторые преподаватели будут владеть навыками, необходимыми для отбора, адаптирования и производства таких материалов. Необходимо понимать роль создателей ресурсов и обучать сотрудников для надлежащего развития процесса обучения в учреждении, оснащённом новыми технологиями (Longstaffe et al., 1996; Ryan et al., 1996).

б) Составление руководства для изучения курса

Смещение акцентов с преподавателя как провайдера информации к преподавателю – менеджеру студентов уже обсуждалось. Хотя обучение облегчается при очном контакте со студентами, количество времени, которое имеется в распоряжении для этой цели, ограничено и не может полностью обеспечить руководство студентами. Надлежащим образом разработанные руководства или методические указания по изучению курса (в электронной или печатной форме) можно рассматривать как персональный наставник студентов, доступный круглосуточно и предназначенный, для того

чтобы помогать студентам в процессе обучения. В руководстве (методических указаниях) по изучению курса должно освещаться, что должны изучать студенты, указываться ожидаемые исходы обучения на курсе и как студенты должны приобретать компетенцию (Laidlaw, Harden, 1990). Руководство по изучению курса может быть использовано как для додипломного, так и для последипломного образования (Mitchell et al., 1998). О роли преподавателей как создателей образовательных ресурсных материалов говорилось в предыдущем разделе. Можно возразить, что преподавателю экономически невыгодно изобретать велосипед и создавать учебные материалы и рекламные проспекты по тематике, которая уже рассмотрена в книгах или других ресурсных материалах.

Более ценна идентификация преподавателем лучших из имеющихся ресурсов, рекомендация их студентам и управление процессом пользования ими в руководстве по изучению курса, разработанного преподавателем. Руководство по изучению курса способствует процессу обучения путем действия *следующих 3 механизмов* (Harden et al., 1999):

- помощь в управлении процессом обучения;
- обеспечение фокуса для деятельности студента, относящейся к процессу обучения;
- обеспечение информации по предмету или теме курса.

Для представления этих функций можно воспользоваться моделью треугольника, в вершинах которого находится каждая из этих 3 функций. Руководство можно расположить в разных точках треугольника, отражающего относительную силу этих 3 функций.





КАДРОВОЕ РАЗВИТИЕ

Обсуждение

Формат 12-ролевой модели

12-ролевая модель преподавателя позволяет понять различные взгляды на выполняемые преподавателем функции и обозначить формат их дальнейшего рассмотрения. Явная идентификация 12 ролей и их расположение в круге представляет собой подходящую модель или формат для преподавателей, составителей учебных программ и администраторов организации, позволяющую думать и принимать решения, касающиеся преподавания. Описание 12 ролей не является руководством, посвященным тому, как преподавать, или имеющимся методам и образовательным стратегиям. Круг соответствует всем функциям, которые выполняет преподаватель, а сегменты круга – ключевым элементам, из которых складывается общая картина. Положение различных сегментов или ролей относительно друг друга имеет существенное значение, а каждый квадрант круга имеет разную значимость. По вертикальной оси отражены взаимоотношения со студентами – на основе очного или дистанционного обучения. По горизонтальной оси отражена компетенция преподавателя в области образования или медицины. Куинн (1996) использовал аналогичный подход к модели для функций менеджера. Он описал этот подход как формат конкурирующих ценностей, при этом функции менеджмента находятся в пределах квадрантов формата, который несет конфликтное сообщение. Различные преподавательские роли на первый взгляд противоречат друг другу. Мы видим преподавателя в роли провайдера информации и в то же время в роли фасилитатора обучения, способствующего принятию студентами от-

ветственности за получение информации. Преподаватель – это фасилитатор, который помогает студенту в процессе обучения, но в то же время он является оценщиком, роль которого состоит в передаче суждения студенту. В данном формате эти противоречия о ролевой функции преподавателя сосуществуют. Соседствующие роли в круге могут дополнять друг друга, как, например, роль куратора и ролевой модели. На рис. 1 оси в круге не обязательно являются ортогональными. Однако 4 квадранта, на которые оси делят круг, одинаково важны и могут рассматриваться ортогонально.

Взаимосвязь ролей

Природа и практика академической работы, включая преподавание (Blaxter et al., 1998), и взаимосвязь различных академических ролей недостаточно понятны. Джойс и соавт. (1997) описывают эту проблему так: «Размышления о ролях, которые образуют преподавание, могут сбить вас с толку. Начинающим студентам эти роли необходимы для понимания, самосознания, нравственного развития и установления контактов с другими. В то же время мы являемся менеджерами обучения, составителями куррикулума, фасилитаторами, советниками, оценщиками и, поневоле, сторонниками строгой дисциплины. В меру своих способностей мы модулируем через эти роли соответственно индивидуальным или групповым потребностям опыт обучения наших студентов».

Хотя каждая из 12 ролей описана отдельно, в действительности они часто взаимосвязаны. В самом деле, преподаватель может одновременно выполнять несколько ролей. Примером может быть чтение лекции, когда преподаватель видит свою основную роль в предоставле-





Р.М. Харден, Дж. Кросби

Руководство AMEE № 20: Хороший преподаватель – больше чем лектор.
12 ролей преподавателя (пер. с англ. под ред. проф. И.Г. Никитина)

нии информации. Однако преподаватели могут выбрать и более интерактивный подход, обеспечивая студентов некоторой информацией, но в то же время, поощряя их во время лекции к работе над темой и к тому, чтобы иметь собственные решения к сформулированной проблеме. При чтении лекции преподаватель не может избежать ролевой модели по тому, как он подходит к теме и установкам, влияющим на студента. Аналогично в проблемно-ориентированной наставнической группе основная ответственность его сводится к роли фасилитатора, но иногда он выступает и как провайдер информации. Этим можно объяснить то, почему студенты, которым помогали эксперты по материалу предмета, достигали несколько лучших результатов, чем студенты, которые были лишены такой помощи (Schmidt, Moyst, 1995).

Преподаватели могут одновременно участвовать в решении комбинированных задач. Уайт и Юан (1991) сообщили о многочисленных ролях преподавателя, которые часто бывают нужны в пределах одного клинического преподавательского опыта, а Айрби (1994) описал, каким образом клинические преподаватели должны оценивать знания обучающихся и обеспечивать информацией, а также облегчать процесс обучения. В процессе обучения хороший клинический преподаватель инстинктивно перемещается между различными ролями (McAllister et al., 1997).

Портфолио преподавателя

Следует подчеркнуть, что хорошему преподавателю не обязательно быть компетентным во всех 12 ролях и что было бы необычно видеть преподавателя, владею-

щего всеми необходимыми компетенциями, к тому же это нецелесообразно. Планирование человеческих ресурсов должно включать соответствие учителей тем ролям, к которым они наиболее склонны.

Преподаватели будут иметь взаимосвязанный набор преподавательских ролей, которые в сочетании представляют их преподавательскую ответственность и их «ролевое портфолио». В то время как в рамках организации все роли преподавателя должны быть прикрыты, маловероятно, чтобы один преподаватель умел справляться со всеми 12 ролями. Некоторые преподаватели берут на себя лишь одну роль и принимаются на работу с этой специфической ответственностью. Однако большинство преподавателей все же выполняют несколько ролевых функций.

Медицинская практика и подходы к медицинскому образованию постоянно меняются, поэтому остается потребность к переоценке роли преподавателя в образовательном процессе. Разные роли требуют различных навыков и умений от учителя. Но, по-видимому, можно ожидать, что все преподаватели могут выполнять роль провайдера информации, в то время как другие роли, такие как составителя ресурсов и оценщика, требуют более специализированных навыков.

Функции преподавателя сложны, и его роли меняются в зависимости от следующих факторов:

- *Цели курсов.* Состоит ли цель в том, чтобы развить независимые навыки обучения, или необходимо обеспечить обучаемому конкретные компетенции, такие, например, как аускультация сердца?
- *Стадия обучения студента.* Значение различных ролей для преподавателя, который работает на первом (доци-





КАДРОВОЕ РАЗВИТИЕ

пломном) уровне образования, может отличаться от ролей, ожидаемых на втором (последипломном) уровне.

- *Учебная программа*, в рамках которой осуществляется деятельность преподавателя. Роли преподавателя в проблемно-ориентированном обучении будут отличаться от его ролей в более традиционных формах обучения.
- *Культура*. Некоторые культуры больше благоприятствуют неформальным ролям преподавателей и другим, более дидактическим ролям. Роли, наиболее подходящие для отдельного преподавателя, по мере развития карьеры могут меняться. Роли, выполняемые преподавателем, могут меняться в зависимости от трудового стажа и накопления опыта. Кугель (1993) считает, что преподавательская деятельность эволюционирует во времени и по мере накопления опыта, при этом происходит смещение акцентов с самого себя на понимание предмета (на тему), а позднее — с преподавания на обучение.

Удовлетворение потребностей учебной программы

Идентификация необходимых и доступных преподавательских ролей в учебной организации дает возможность в ограничивающих рамках учебной программы установить соответствие преподавателя ролям, наиболее ему подходящим. Некоторые преподаватели предпочитают и лучше исполняют какие-либо определенные роли, в то время как другие преподаватели могут быть заинтересованы и более опытны в других ролях. При присвоении преподавательских ролей может помочь предоставление возможности преподавателю самому выбрать роли, кото-

рые он предпочитает. Можно попросить сравнить их текущие роли с теми ролями, которые они предпочитают, используя для этого опросники, например, приведенный в табл. 2. Ответственность преподавателей можно затем распределить в пределах организации, по возможности, с учетом предпочтений сотрудников. Некоторые сотрудники могут испытывать интерес к составлению учебной программы и работе в комиссии по учебным планам, в то время как другие предпочитают иметь очный контакт со студентами, например, в контексте клинического преподавания. В первом случае можно включить преподавателя в куррикулумные группы, а во втором — их можно сделать ответственными за клиническое обучение. Анализ ролей, ожидаемых преподавателями для реализации учебной программы, и сравнение этих ролей с ролевой экспертизой, доступной среди преподавателей организации, позволяет выявить сильные и слабые стороны с точки зрения способности реализовать свою преподавательскую программу. Если нет существенных расхождений между имеющимися и требуемыми ролями, достаточно только указать их. Признание недостатков и необходимость адаптироваться к полному диапазону ролей, открытое обсуждение вопроса и перевод его в повестку дня руководителей и встреча сотрудников — все, что в таком случае требуется сделать. Если имеются более серьезные расхождения между необходимыми и имеющимися ролями, *можно поступить по-разному, например:*

- Пройгнорировать недостаточность ролей. Это аварийный выход, который ведет к напряжению как среди сотрудников, так и среди студентов. Неблагоприятный эффект на качество преподавания в этом случае неизбежен.





Р.М. Харден, Дж. Кросби

Руководство AMEE № 20: Хороший преподаватель – больше чем лектор.
12 ролей преподавателя (пер. с англ. под ред. проф. И.Г. Никитина)

- Адаптировать учебный план к имеющимся преподавательским ролям. Например, если в школе работают хорошие лекторы, у которых нет опыта в фасилитации группового обучения, можно разработать учебный план, в котором будет акцентировано лекционное, а не проблемно-ориентированное обучение, если есть необходимость в работе небольшой группы под руководством наставника. Компромиссы, на которые необходимо идти при таком подходе, не всегда приемлемы, и решить это должна сама организация.
- Переобучить в рамках организации для возмещения недостающих, но необходимых ролей. Такое возможно, но требует обязательства от сотрудников и администрации принятия интенсивной программы профессионального развития преподавателей.
- Набрать новых сотрудников с соответствующей квалификацией для выполнения требуемых ролей. Это легче сделать в новой школе, но можно реализовать в уже упрочившейся школе, когда преподавательский состав пополняется новыми сотрудниками или из него уходят старые. Прием на работу новых сотрудников особо необходим в случае более специализированных ролей, например, оценщика или составителя ресурсных материалов для обучения.

Таблица 2. Опросник, позволяющий выяснить, как преподаватель оценивает значение 12 ролей, а также персональные обязательства по каждой роли – текущие и предпочтительные в будущем

Роль	Значение для преподавательской программы в медицинской школе					Текущие персональные обязательства					Предпочтительные обязательства в будущем				
	Никакое	небольшое	определенное	значительное	большое	Никакое	небольшое	определенное	значительное	большое	Никакое	небольшое	определенное	значительное	большое
Провайдер информации															
1. Лектор															
2. Преподаватель практических занятий															
Ролевая модель															
3. Модель обучения на рабочем месте (например, в клинике)															
4. Ролевая модель преподавания															
Фасилитатор															
5. Наставник, личный советник студента или группы студентов															
6. Фасилитатор обучения, например, содействие небольшим группам студентов в проблемно-ориентированном обучении в лаборатории, на интегрированных практических аудиторных занятиях или в клинических условиях															





Р.М. Харден, Дж. Кросби

Руководство AMEE № 20: Хороший преподаватель – больше чем лектор.
12 ролей преподавателя (пер. с англ. под ред. проф. И.Г. Никитина)

му развитию к повышению квалификации преподавателя в вопросах, которыми он уже занимался, или помогло ему приобрести новые навыки и выполнять новые роли, которые ранее не входили в сферу его компетенции.

Культура качественной преподавательской практики

Рассмотрение ролей преподавателя должно быть частью культуры качественной преподавательской практики. Тайри (1996) сформулировал концепцию современного понимания значения обязательств преподавателей по преподавательской деятельности и многоаспектной природы этого феномена. Необходимо, чтобы были обязательства как в отношении преподаваемого предмета, так и роли, ожидаемой от преподавателя. Обычно первому уделяют больше внимания. Преподавательский состав должен признать и принять различные роли преподавателя. Использование формата, представленного в настоящем руководстве, делает различные роли явными и поощряет тщательное рассмотрение различных ролей, а не слепое следование одной или двум и недооценивание других. Явное признание обязательств преподавателя по отношению к конкретной роли может усилить обязательство преподавателя по отношению к преподаванию и послужить показателем того, как оценивают преподавание в данной организации. Это может найти отражение и в инструментах, используемых для измерения обязательств организации по преподаванию (Mowday et al., 1979). Возможно, что признание организацией ценности специфических ролей преподавателя будет способствовать максимальной отдаче преподавателя в своей преподавательской деятельности.

Использование формата модели преподавательских ролей

Использование формата модели преподавательских ролей можно обобщить в следующих положениях. *Необходимо:*

- Сделать явными обязательства организации по отношению к преподаванию и ожидаемым ролям преподавателя. Открытая дискуссия о ценности различных ролей, выделенных в данной модели, может помочь предупредить в данной организации тяготение к сектору круга ролевых функций, соответствующему провайдеру информации.
- Помочь в идентификации преподавательских навыков, необходимых в рамках организации. Важно, чтобы в рамках медицинской школы или учебного заведения все роли были представлены в преподавательском составе школы. Все, что для этого нужно, – это сбалансированный преподавательский состав, который несет ответственность за осуществление всех аспектов учебной программы.
- Идентифицировать потребность в наборе сотрудников и способствовать спецификации работы и заключению контрактов с преподавательским составом.
- Идентифицировать потребности разработки программ профессионального развития преподавателей и связать их с требованиями к отдельным преподавателям. 12 ролей имеют различные оптимальные преподавательские стратегии.
- Оценить преподавательский состав. Признать различные роли важно для оценивания преподавателя. Учитель, деятельность которого студенты и коллеги оценивают как плохую для одной





КАДРОВОЕ РАЗВИТИЕ

- роли, например, чтения формальных лекций, может хорошо справляться с работой в небольших студенческих группах или в качестве разработчика ресурсных материалов. Студенты могут выражать разный уровень удовлетворенности тем же преподавателем, даже в рамках одного курса в соответствии с оцениваемой моделью преподавания (Husbands, 1996).
- Анализировать преподавательскую деятельность. Такой анализ может потребовать выделения ресурсов в рамках организации или для других целей. В прошлом наблюдалась тенденция измерять преподавание с точки зрения контактных часов студента. Это не отражает ожидаемый диапазон ролей преподавателя. Вовлечение преподавательского состава в изменяющиеся преподавательские роли, включая время, затрачиваемое на составление учебного плана и создание ресурсных материалов, может быть встроено в меры преподавательской активности (Bardes, Hayes, 1995).

- Способствовать изменениям в преподавании. Сопротивление изменениям нередко характеризует принятие нового подхода в медицинском образовании. Ханнафин и Савенье (1993) считают, что при нападках на старые формы преподавания и критике традиционной роли преподавателя, будь то лектор, источник знаний или инспектор деятельности, преподаватель может чувствовать себя ущемленным и противодействует изменениям. Если роли преподавателя сделать более явными и признать важность традиционных ролей преподавателей, то сопротивление преподавателей выделению новых ролей может уменьшиться.

Другие роли преподавателя

В настоящей статье рассмотрены роли преподавателя в процессе обучения. Описанный формат ролей отражает сложность преподавания в университетах и медицинских школах и обеспечивает инструмент для более широкого понимания

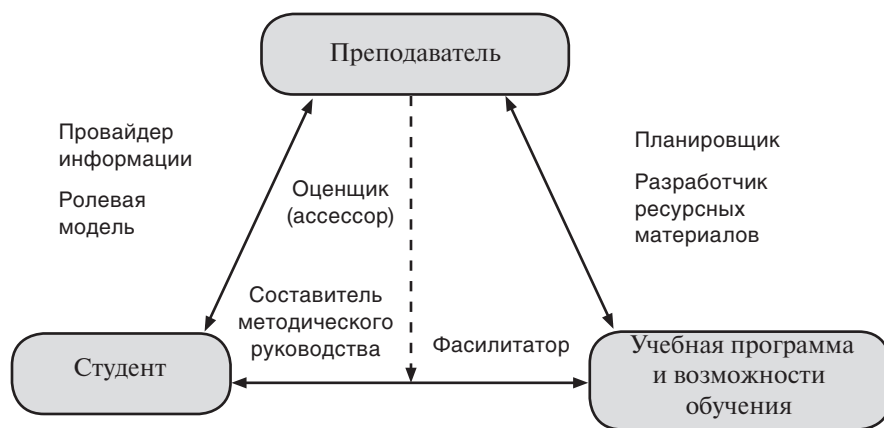


Рис. 2. Роли преподавателя в контексте преподаватель/студент/учебная программа





Р.М. Харден, Дж. Кросби

Руководство AMEE № 20: Хороший преподаватель – больше чем лектор.
12 ролей преподавателя (пер. с англ. под ред. проф. И.Г. Никитина)

преподавания. Не следует игнорировать другие роли преподавателя, включая клиническое обучение, администрирование и исследовательскую деятельность. Они накладывают дополнительные требования и нагрузку на лектора.

Неявно в широком спектре изменений в медицинском образовании присутствует необходимость принятия но-

вых норм деятельности, ожидаемой от преподавателя. Для внедрения в широкую практику всего спектра изменений следует принять, оценить и признать при академическом аудите новые роли преподавателя, о которых говорилось в данной статье. Круг ролевых функций, приведенный на рис. 1, облегчает этот процесс.

Авторы:

Р.М. Харден – генеральный секретарь AMEE (Ассоциации по медицинскому образованию в Европе), руководитель Центра медицинского образования и декан факультета медицины, стоматологии и сестринского дела в университете Данди. Он также руководит отделом развития образования (Шотландский совет по медицинскому и стоматологическому образованию второго уровня, Данди, Соединенное Королевство).

Дж. Кросби – лектор в Центре медицинского образования и факультета медицины, стоматологии и сестринского дела в университете Данди (Соединенное Королевство).

