Е. А. Авдеева, О. А. Гаврилюк, Е. А. Тепляшина

Педагогические условия организации исследовательской деятельности аспирантов медицинского университета как фактор повышения психолого-педагогической компетентности врача

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема развития психолого-педагогической компетентности аспирантов медицинского университета в процессе их исследовательской деятельности. Цель статьи – выявление педагогических условий организации исследовательской деятельности в современном медицинском вузе как фактора, повышающего уровень психолого-педагогической компетентности аспиранта-врача.

Методология. Исследование проведено на основе компетентного подхода, выделяющего мотивационный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный элементы структуры психолого-педагогической компетентности, и автономно ориентированного подхода, акцентирующего внимание на самодетерминированном непрерывном личностно-профессиональном развитии специалиста. Выполнен анализ отечественной и зарубежной научно-педагогической литературы в области организации исследовательской деятельности в процессе обучения в аспирантуре, а также анализ развития психолого-педагогической компетентности аспиранта на базе Красноярского государственного медицинского университета имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого.

Результаты. Представлена совокупность педагогических условий, способствующих успешному развитию психолого-педагогической компетентности аспиранта медицинского вуза в процессе его исследовательской деятельности. Обосновано, что важнейшими условиями повышения психолого-педагогической компетентности аспирантов-врачей в исследовательской деятельности является их сознательное ориентирование, стимулирование их личной включенности в научную работу и обогащение их опыта исследовательской деятельности на основе компетентного и автономно ориентированного подходов.

Заключение. Делаются выводы о том, что вопрос эффективной организации исследовательской деятельности аспиранта медицинского вуза выступает основанием для выделения комплекса условий, обеспечивающих развитие психолого-педагогической компетентности в процессе организации исследовательской работы на уровне постдипломного образования.

Ключевые слова: психолого-педагогическая компетентность, исследовательская деятельность; компетентностный подход; автономно ориентированный подход; медицинское образование в аспирантуре; педагогические условия; профессиональная автономность; педагогические технологии

Ссылка для цитирования:

Авдеева Е. А., Гаврилюк О. А., Тепляшина Е. А. Педагогические условия организации исследовательской деятельности аспирантов медицинского университета как фактор повышения психолого-педагогической компетентности врача // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 51-67. doi: 10.32744/pse.2019.1.4

E. A. AVDEEVA, O. A. GAVRILYUK, E. A. TEPLYASHINA

Pedagogical conditions for postgraduate medical students' research activity organization as a factor of increasing their psychological and pedagogical competency

Aim and Objective. The present article is dedicated to the problem of the postgraduate medical students' psychological and pedagogical competency development in the process of their research activity. The aim of the article is to reveal pedagogical conditions for research activity organization among modern postgraduate medical students to increase the level of their psychological and pedagogical competency.

Methodology. The study was performed using competency-based approach, which is focused on motivational, operational and pragmatic, and reflective estimating components of the psychological and pedagogical competency, and autonomy-oriented approach, which emphasizes self-determined continuous personal and professional development of a specialist. Russian and foreign scientific and pedagogical literature in the field of postgraduate students' research activity arrangement was reviewed. The development of the psychological and pedagogical competency of the postgraduate medical students of Professor V.F. Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University was analyzed.

Results. The complex of pedagogical conditions facilitating the successful development of the postgraduate medical university students' psychological and pedagogical competency in the process of their research activity was revealed. It was proven that fostering postgraduate medical students' research awareness, their personal involvement into research work and enriching their research expertise using competency-based and autonomy-oriented approaches are critical for the development of their psychological and pedagogical competency in the process of their research activity.

Conclusion. It is concluded that the problem of postgraduate medical students' high performance research activity organization underlies identification of the complex of pedagogical conditions facilitating the successful development of the postgraduate medical university students' psychological and pedagogical competency in the process of their research activity.

Key words: Psychological and pedagogical competence; Research activities; Competency-based approach; Autonomy-oriented approach; Postgraduate medical education; Pedagogical conditions; Professional autonomy; Pedagogical techniques

For Reference:

Avdeeva, E. A., Gavrilyuk, O. A., & Teplyashina, E. A. (2019). Pedagogical conditions for postgraduate medical students' research activity organization as a factor of increasing their psychological and pedagogical competency. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 51-67. doi: 10.32744/pse.2019.1.4 (In Russ., abstr. in Engl.)

Постановка проблемы

Современная система последипломного медицинского образования призвана готовить специалистов с высоким уровнем профессионализма в своей врачебной деятельности, способных быстро и эффективно реагировать на современные достижения медицинской науки, владеющих не только клиническим мышлением, но и компетенциями непрерывного саморазвития в профессии [10; 25]. В качестве одного из основных компонентов образовательной системы подготовки в аспирантуре медицинского вуза выступает развернутая модель врача-исследователя с отражением необходимого для него уровня не только профессиональных, исследовательских, но и психолого-педагогических компетенций [24; 10]. Для их развития у врача в процессе обучения в аспирантуре предполагается освоение целого ряда психолого-педагогических дисциплин [45]. Однако, как показывает опыт, у аспирантов имеется ряд барьеров в освоении такого рода предметов. В частности, барьер проявляется в недостаточной мотивации врачей к развитию психолого-педагогической компетентности, их недостаточно высокой готовности к саморазвитию в этом направлении, непониманию ими значимости такого рода умений в медицинской практике. Чаще всего в системе здравоохранения опыт педагогических знаний реализуется специалистом на основе собственного эмпирического представления, мировоззренческой и деонтологической позиции. Однако такая сложная компетентность врача как психолого-педагогическая требует от медиков специальной готовности, сопряженной с организацией в медицинском вузе серьезной психолого-педагогической платформы, включая специальную подготовку преподавательского состава [18; 23]. При этом недостаточная психолого-педагогическая подготовка приводит к деэтизации и дегуманизации профессионального сознания и деятельности медицинских работников [31; 2]. Таким образом, важной частью современного образования врачей-исследователей становится формирование у них психолого-педагогической компетентности [42; 19; 29].

Примечательно, что по сравнению с зарубежными вузами, в учебных планах которых нередко отсутствуют обязательные психолого-педагогические курсы для обучающихся медицинских специальностей [21], высокая значимость педагогической направленности учебного процесса обучения в аспирантуре в российских вузах отражается в отведении значительного объема часов на освоение собственно педагогических учебных дисциплин [45]. Так, на педагогическую подготовку аспирантов в Красноярском государственном медицинском университете имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого Министерства здравоохранения России (далее – КрасГМУ) отведено 6 зачетных единиц (216 часов). В медицинском университете аспиранты осваивают такие педагогические курсы как «Педагогика высшей школы» и «Основы педагогического мастерства». На этих дисциплинах формируется психолого-педагогическая компетентность врача-исследователя, под которой понимается готовность не только к преподавательской деятельности, но и способность эффективно решать задачи обучения и воспитания пациента здоровьесберегающему поведению и его ориентации на ведение здорового образа жизни на основе эффективного использования коммуникативных стратегий [35; 3; 11].

На основании сказанного, цель данной статьи состоит в выявлении педагогических условий, способствующих обучению и воспитанию у аспирантов психолого-педагогической компетентности.

ческой компетентности, направленной на формирование у них не только способности к преподавательской деятельности, но и умения проводить просветительскую работу и формировать у пациентов здоровьесберегающее поведение и потребность в здоровом образе жизни. В качестве ведущего вида деятельности, в процессе которого будет достигаться данная цель, выбирается исследовательская деятельность аспиранта.

Методология

Проведен анализ зарубежной и отечественной научно-педагогической литературы в области развития психолого-педагогической компетентности врача-исследователя, обучающегося в аспирантуре. Анализ литературы показал, что стимулирование психолого-педагогической компетентности аспирантов возможно посредством вовлечения их в исследовательские проекты, что требует определенного уровня сформированности у них исследовательской компетентности [38; 39] и автономности [17; 14].

В отечественной психологии и педагогике имеются теоретические предпосылки для успешного развития психолого-педагогической компетентности в процессе врачебного исследования [35]. В трудах таких отечественных и зарубежных ученых как, например, В.И. Байденко, А.В. Хуторской [48], Дж. Равен, представлены теоретические положения развития психолого-педагогической компетентности, даны ее характеристики.

Исследовательская деятельность, ее методология и методы, значение в учебном процессе охарактеризованы в работах Е.В. Бережновой [33] и В.В. Краевского [34] и других исследователей. Процессы развития личности, мышления, мотивация к исследовательской деятельности раскрыты в трудах К.А. Абульхановой-Славской; А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова [34], Л.С. Выготского [37], А.Н. Леонтьева [41], С.Л. Рубинштейна [43] и других авторов. В методологическом плане вопросы формирования психолого-педагогической компетентности в процессе исследовательской деятельности будущих врачей, обучающихся в аспирантуре, актуальны как в рамках принятого сегодня в медицинском образовании компетентностного подхода [4; 9; 16], так и в контексте новых педагогических подходов, расширяющих рамки компетентностного медицинского образования за счет учета особенностей личностного потенциала, автономности обучающихся как важных факторов непрерывного профессионального развития в постоянно изменяющихся условиях [1; 15; 12; 20]. Это обуславливает возникновение в педагогической науке потребности в выявлении и обосновании педагогических условий, направленных на развитие психолого-педагогической компетентности в процессе исследовательской деятельности врача [44].

Особый интерес представляет исследовательская деятельность в контексте автономно-ориентированного подхода [12], как способ получения нового знания, обретенного в соответствии с самостоятельно поставленной целью [47], в результате актуализации профессиональной автономности, которая рассматривается современными исследователями в качестве важного фактора повышения эффективности педагогической [5], лечебной [8], а также научно-исследовательской деятельности [28].

Современные исследователи медицинского образования признают, что психолого-педагогическая компетентность и исследовательская медицинская деятельность тесно интегрированы [31]. Действительно, психолого-педагогическая компетентность, с одной стороны, во многом определяет способность к исследовательской деятельно-

сти на основе знания основных компонентов этой деятельности и умения их реализовывать. С другой стороны, исследовательская деятельность закладывает основы для повышения качества таких ведущих направлений психолого-педагогической деятельности врача как обучение пациентов здоровьесберегающему поведению и практическая деятельность по воспитанию и обучению студентов-медиков [41].

Сказанное свидетельствует о том, что в контексте компетентностного и автономно ориентированного подходов научно-исследовательская деятельность может выступать фактором формирования психолого-педагогической компетентности аспиранта. Так, исследование практикующим врачом индивидуальной основы для восстановления и сохранения здоровья пациента позволит повысить эффективность обучения данного пациента здоровьесберегающему поведению, а исследование врачом-педагогом педагогического контекста будет способствовать более успешному решению им педагогических задач при обучении студентов.

Результаты и обсуждение

Анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что в структурном отношении психолого-педагогическая компетентность представляет собой интегральное качество личности и включает в себя ряд компонентов мотивационного, операционально-деятельностного и рефлексивного плана [41].

С учетом данных позиций, в данном исследовании авторы исходили из следующего компонентного состава психолого-педагогической компетентности аспиранта медицинского вуза, отражающего ее мотивационные, операционально-деятельностные и рефлексивно-оценочные аспекты:

1. Мотивационный компонент. В него входят такие инварианты врачебной деятельности как бескорыстный интерес к пациенту; желание помогать людям и способность получать от этого моральное удовлетворение; готовность к принятию ответственных решений, соблюдению врачебного долга, следованию врачебной этике и поддержке автономности пациентов. Все эти качества образуют гуманистическую направленность личности, проявляющуюся в ответственности за свою работу и в высокой требовательности к себе.

2. Когнитивный компонент. Его показателями выступают медицинская эрудиция; специальные знания о нозологиях; наличие умений и навыков планирования и осуществления процесса обучения пациентов и студентов; потребность в постоянном обновлении знаний в области научения студентов и пациентов здоровьесберегающему поведению и здоровому образу жизни. Кроме того, она проявляет себя в эффективном применении умственных действий (суждение, умозаключение) и мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, классификация) в процессе обучения; умении перестраивать мыслительную деятельность в соответствии с ситуацией.

3. Технологический компонент опирается на способность принимать ответственные решения и осуществлять самостоятельный ответственный выбор в сложном профессиональном контексте, способность оперативно находить новые технологические знания и приобретать новые компетенции (в том числе навыки работы с техническими средствами и коммуникативные навыки) для достижения задач обучения в соответствии с требованиями времени, на основе высокого уровня развития механизмов саморегуляции и самодетерминации [17].

Успешность формирования перечисленных компонентов во многом обеспечивается наличием у аспирантов-врачей профессиональной автономности [12], основанной на их стремлении к саморазвитию и самоактуализации в медицинской деятельности, постоянному профессиональному росту, а также умениях и навыках эффективного самоуправления и саморегуляции в изменяющихся условиях [27].

Исходя из этих позиций, в качестве критериев сформированности психолого-педагогической компетентности в процессе исследовательской деятельности у врачей-аспирантов были выделены следующие:

– позитивное, ценностное и активно-творческое отношение к овладению исследовательской деятельностью на основе автономной мотивации непрерывного личностно-профессионального саморазвития и автономной исследовательской деятельности (*мотивационный компонент*);

– владение знаниями в области исследовательской деятельности (*когнитивный компонент*, показателями которого выступают медицинская эрудиция; специальные знания о нозологиях; наличие умений и навыков планирования и осуществления процесса обучения студентов и пациентов; потребность в постоянном обновлении знаний в области дидактики);

– проявление основных исследовательских умений в способности эффективно использовать и при необходимости быстро приобретать новые технологические знания для самостоятельного решения задач обучения в соответствии с требованиями времени, осуществляя оценку и ответственный и осознанный выбор средств, способов и методов своей исследовательской деятельности (*технологический компонент*).

Педагогический смысл процесса формирования психолого-педагогической компетентности в процессе исследовательской деятельности врачей-аспирантов заключается, во-первых, в *сознательном ориентировании* аспирантов на исследовательскую деятельность; во-вторых, *во включении* их в автономную исследовательскую деятельность и, в-третьих, – *в обогащении их личного опыта* исследовательской деятельности с акцентом на психолого-педагогическую компетентность. Именно эти позиции выступают ключевыми при формулировании условий развития психолого-педагогической компетентности в исследовательской деятельности у аспирантов-врачей.

В качестве первого условия эффективного развития психолого-педагогической компетентности выступает *ориентирование* аспирантов-врачей на исследовательскую деятельность [46]. При реализации данного условия особое внимание уделяется формированию у аспирантов умений устанавливать причинно-следственные связи между разными понятиями, обосновывать ход и результат своей исследовательской деятельности, делать самостоятельные выводы, рефлексивно оценивать результаты и продукты своего исследования. Педагогическое обеспечение ориентирования аспирантов-врачей на исследовательскую деятельность осуществляется в соответствии с педагогическими принципами активного и проблемного обучения, поиска личностного смысла в обучении. На основании этих принципов выделяется комплекс основных организационных форм, методов, технологий и средств обучения, способствующих результативной реализации первого условия:

- применение автономно ориентированного подхода в обучении на основе парной и групповой форм организации учебной деятельности на занятиях с аспирантами;
- создание диалогического коммуникативного пространства на основе использования дискуссионных методов обучения;
- использование кейс-технологии для создания пакетов проблемных ситуационных

задач, ориентированных на моделирование исследовательских ситуаций, в которых «спрятано» нестандартное условие. Решение данных ситуационных задач позволяет выявить проблему, осуществить поиск альтернативных решений и самостоятельно выбрать оптимальное для той или иной конкретной ситуации решение проблемы. Все ситуации несут в себе проблемно-исследовательский характер. Специфика заданий в аспекте реализации данного условия состоит в придании им личностного смысла на основе применения вопросов-размышлений, введения излишней информации, от которой необходимо отказаться. Или, наоборот, используются задания с недостатком сведений для правильного решения, которые стимулируют поиск обучающимися недостающей информации.

Использование представленного комплекса методов, форм, средств и технологий обучения способствует осознанию аспирантами-врачами профессиональной значимости исследовательской деятельности за счет активной работы в сотрудничестве на основе диалоговых отношений как между преподавателем и аспирантами, так и аспирантов друг с другом [22], стимулирует положительный эмоциональный настрой, личную включенность и автономность аспирантов в их исследовательской деятельности.

О результативности первого педагогического условия (ориентирование на исследовательскую деятельность) свидетельствовали положительные изменения уровня сформированности мотивационного компонента психолого-педагогической компетентности (см. диаграмму 1).

Диаграмма 1

Уровень сформированности мотивационного компонента психолого-педагогической компетентности в процессе исследовательской деятельности

Количество врачей-исследователей со средним уровнем ее сформированности возросло с 15,8 до 52,0 %, с высоким уровнем сформированности – с 0,0 до 17,0 %, соответственно, с низким уровнем сформированности снизилось с 85,2 до 21,0 %.

Личная включенность аспирантов в исследовательскую деятельность – это второе условие формирования их психолого-педагогической компетентности. Оно содержит осознанное усвоение аспирантами основных знаний и умений в области исследовательской деятельности. При этом особое внимание уделяется формированию педагогических практических умений анализировать проблемную ситуацию, самостоятельно формулировать проблему, ставить цель исследования, планировать исследовательскую деятельность, осуществлять выбор способа решения проблемы, излагать ход и результаты деятельности, рефлексивно оценивать и оформлять результаты исследования.

В основу разработки педагогического обеспечения реализации второго педагогического условия (личной включенности аспирантов в самостоятельную исследовательскую деятельность) положены принципы: профессиональной направленности, активного и проблемного обучения, интеграции учебной и внеучебной исследовательской деятельности, индивидуализации и использования личного опыта обучающихся, сочетания индивидуальной и групповой формы организации исследовательской деятельности аспирантов. В соответствии с этими принципами осуществлен отбор организационных форм, методов и средств обучения. В качестве основных методов обучения применяются: «мозговой штурм», моделирование, рефлексия, метод проектов, структурирование, метод рецензий [46].

Вспомогательными методами являются: дискуссионные, взаимообучения, конструирования правил. Средствами обучения выступают: комплекс учебных упражнений, проектные и конкурсные задания, тематика докладов и тесты исследовательского характера со здоровьесберегающей направленностью. Учебные упражнения сгруппированы по четырем направлениям: логическое направление, генерирование идей, образное моделирование и рефлексивное направления. Как основные организационные формы используются: индивидуальные и групповые занятия и консультации, мини-конференция, круглые столы, психолого-педагогическая олимпиада, конкурс «Исследовательский дебют», «Школа здоровья» и т. п.

Использование разработанного педагогического обеспечения способствует формированию исследовательской деятельности аспирантов-врачей на этапе усвоения ими основных знаний и умений в области психолого-педагогической компетентности.

О результативности реализации второго условия – личной включенности аспирантов в исследовательскую деятельность – свидетельствует положительное изменение в уровне сформированности когнитивного компонента психолого-педагогической компетентности. Количество аспирантов со средним уровнем его сформированности возросло с 28,0 до 33,0 %, с высоким уровнем – с 55,0 до 67,0 %, соответственно с низким уровнем сформированности снизилось с 27,0 до 0,0 % (см. диаграмму 2).

Обогащение опыта исследовательской деятельности – это третье условие формирования психолого-педагогической компетентности у аспирантов медицинского вуза. При реализации данного условия особое внимание было уделено формированию умений обучающихся самостоятельно использовать усвоенные знания и умения в области исследовательской деятельности и их положительного отношения к исследовательской работе.

Педагогическое обеспечение обогащения опыта исследовательской деятельности создавалось в соответствии с принципами активного и проблемного обучения, практической направленности обучения, преемственности в теоретическом и практическом обучении. Это также обусловило выбор адекватных форм, методов, технологий и средств обучения. К основным организационным формам реализации третьего ус-

ловия были отнесены: практические занятия с элементами исследования и профессиональной направленностью, проводимые с использованием технологии «Дебаты». Приведем примерную тематику вопросов, обсуждаемых в процессе дискуссии. Нужна ли врачу психолого-педагогическая подготовка? Современный врач: врач-педагог-психолог или врач-диагност? Есть ли у современного врача время и компетентность для обучения и воспитания пациента? Мотивация на здоровый образ жизни – личное дело каждого или профессиональная задача врача?

Диаграмма 2

Уровень сформированности когнитивного компонента психолого-педагогической компетентности аспиранта-врача в процессе исследовательской деятельности

Еще один пример – это работа с комплексом учебно-исследовательских упражнений на основе проблемных педагогических задач. Решение таких задач связано с исследовательской деятельностью.

Ниже даны примеры учебно-исследовательских педагогических задач, в процессе решения которых формируется психолого-педагогическая компетентность.

Задача 1. Вы – врач общей практики. Вам необходимо разъяснить необходимость вакцинации против гриппа: 1) пациенту в возрасте 45 лет, мужчина, 2) родителям подростков на собрании в школе, 3) в передаче на местном телевидении. Какие методы Вы выберете?

Задача 2. Вы – врач общей практики. Вам необходимо разъяснить необходимость двигательной активности пациенту в возрасте 20 лет, мужчина, диагноз – сахарный диабет, ожирение 2-й степени. Какие методы воспитания в беседе с пациентом Вы используете?

Задача 3. Вы – врач терапевтического отделения стационара. Вам необходимо дать рекомендации по ведению здорового образа жизни пациенту при выписке (мужчина, 35 лет, курит с 14 лет, ведет малоподвижный образ жизни, гипертоническая болезнь). Какие методы стимулирования пациента на ЗОЖ Вы используете?

Задача 4. Вас (врача общей практики) пригласили на региональное радио на передачу, где врачи, психологи, журналисты будут обсуждать способы мотивации горожан к здоровому образу жизни. Вопросы: Что Вы будете говорить? Какие аргументы приведете, чтобы слушатели действительно захотели пересмотреть свои взгляды на свой образ жизни?

Задача 5. Вы – врач стационара, хирургического отделения. Вам нужно побеседовать с пациентом, перенесшим операцию острого аппендицита, накануне выписки из стационара и дать ему рекомендации по образу жизни и питанию в ближайшие полгода. Используйте метод «обучение наоборот» (или «перевернутый класс») [18; 7; 13], который позволит Вам удостовериться, что пациент понял Ваши рекомендации и будет их соблюдать.

Кроме указанных примеров в качестве приоритетных педагогических методов и средств использовались: метод инструктирования, метод педагогического моделирования и проектирования, метод рецензий, метод рефлексии; комплекс учебно-исследовательских упражнений, тематика докладов и курсовых работ исследовательского характера со здоровьесберегающей направленностью, научно-методическое сопровождение выбранного научного исследования аспиранта [32].

Важное место в работе с аспирантами заняла разработка ими проектов учебно-просветительских занятий с населением (пациентами), посвященных обучению здоровьесберегающему поведению и ведению здорового образа жизни с учетом профиля врачебной специальности аспирантов и проведение его на занятиях по педагогике. Аспиранты выступали в роли врачей или пациентов (либо их родителей). Например, разрабатывая проект о профилактике респираторно-вирусных или венерических заболеваний для родителей, аспирант мог озаглавить свое сообщение так: «Как уберечь наших детей от...». Оценка результатов предполагала рефлексию на предмет достижения целей и задач, поставленных на этапе подготовки, а также анализ перспектив развития проекта.

Диаграмма 3

Уровень сформированности технологического компонента психолого-педагогической компетентности в процессе исследовательской деятельности

В качестве показателя сформированности психолого-педагогической компетентности в контексте третьего педагогического условия был выбран технологический компонент. До начала экспериментальной работы низкий уровень развития данного компонента составил 82,0%, средний уровень был представлен у 18,0% аспирантов, а высокого уровня не оказалось ни у кого.

После включения группы аспирантов в третье педагогическое условие высокий уровень проявился у 12% респондентов, низкий снизился до 31%. Остальные перешли в группу среднего уровня и составили 57% (см. диаграмму 3).

Общие результаты диагностирования психолого-педагогической компетентности отражены в таблице 1:

Таблица 1

Общие результаты диагностики психолого-педагогической компетентности (в %)

Уровни	Мотивационный компонент (%)		Когнитивный компонент		Технологический компонент	
	До	После	До	После	До	После
Низкий	85,2	21,0	27,0	0,0	82,0	21,0
Средний	15,8	52,0	28,9	33,0	18,0	37,0
Высокий	0,0	17,0	55,0	67,0	0,0	42,0

Таким образом, реализация комплекса представленных условий организации исследовательской деятельности аспирантов способствовала развитию их психолого-педагогической компетентности.

Заключение

Проведенное исследование позволило раскрыть педагогический смысл исследовательской деятельности аспирантов-медиков, доказав, что создание комплекса выявленных педагогических условий организации исследовательской деятельности благоприятно влияет на развитие психолого-педагогической компетентности аспиранта.

Выявлена сущность понятия «психолого-педагогической компетентности» как интегральной характеристики профессионализма врача, определяющей его способность к исследовательской деятельности и включающей в себя знания основных компонентов этой деятельности, а также готовность и способность их реализовывать.

В качестве педагогических критериев сформированности основных компонентов психолого-педагогической компетентности обозначены следующие: позитивное, ценностное и активно-творческое отношение к овладению исследовательской деятельностью на основе автономной мотивации непрерывного личностно-профессионального саморазвития и автономной исследовательской деятельности (для мотивационного компонента); владение знаниями в области исследовательской деятельности (для когнитивного компонента); проявление основных исследовательских умений, на основе оценки и ответственного выбора средств, способов и методов своей исследовательской деятельности (для технологического компонента). Данные конструкты повышают эффективность педагогического процесса, интегрированного в исследовательскую деятельность врача-аспиранта.

Результаты проведенного исследования, анализ научной зарубежной, отечественной литературы и практического опыта позволили выявить три группы педагогических условий развития психолого-педагогической компетентности у врача-исследователя в процессе обучения в аспирантуре медицинского вуза. Указанная компетентность может быть сформирована в рамках изучения педагогических дисциплин путем проектирования содержания учебно-профессиональных заданий исследовательского характера, включения аспирантов в исследовательскую деятельность, направленную на осознанное усвоение знаний и умений посредством организации учебной и внеучебной исследовательской деятельности, обогащения опыта исследовательской деятельности аспирантов в процессе практической подготовки.

Проведенное исследование позволило выявить комплекс педагогических форм, методов и технологий развития психолого-педагогической компетентности аспирантов в их исследовательской деятельности на примере небольшой выборки обучающихся одного из российских медицинских вузов. Тем не менее, полученные результаты в целом соответствуют результатам зарубежных исследований, рассматривающих проблему эффективности психолого-педагогической подготовки обучающихся медицинских вузов [3; 29] и подчеркивающих значимость исследовательской деятельности в развитии педагогической компетентности медиков [26].

ЛИТЕРАТУРА

1. Abraham R.R., Komattil R. Heutagogy approach to developing capable learners // *Medical Teacher*, 2017. Vol. 39. Iss. 3. P. 295-299. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1270433>.
2. Bates V. Yesterday's Doctors: The Human Aspects of Medical Education in Britain, 1957-93 // *Medical History*, 2017. Vol. 61. Iss. 1. P. 48-65. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/mdh.2016.100>.
3. Berkhof M., van Rijssen H.J., Schellart A.J. M., Anema J.R., van der Beek A.J. Effective training strategies for teaching communication skills to physicians: An overview of systematic reviews // *Patient Education and Counseling*, 2011. Vol. 84. Iss. 2. P. 152-162. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2010.06.010>.
4. Carraccio C., Englander R., Van Melle E., ten Cate O., Lockyer J., Chan M.K., Frank J.R., Snell L.S. International Competency-Based Medical Education Collaborators. Advancing competency-based medical education: a charter for clinician-educators // *Academic Medicine*, 2016. № 91. P. 645-649. DOI: <http://dx.doi.org/10.1097/ACM.0000000000001048>.
5. Chang, J.C., Yeh, Y.M., Chen, S.C., Hsiao, H.C. Taiwanese technical education teachers' professional development: An examination of some critical factors // *Teaching and teacher education*, 2011. Vol. 27. Iss. 1. P. 165-173. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.013>.
6. Chen K.S., Monrouxe L., Lu Y.H., Jenq C.C., Chang Y.J., Chang Y.C., Chai P.Y. Academic outcomes of flipped classroom learning: a meta-analysis // *Medical Education*, 2018. Vol. 52. Iss. 9. P. 910-924. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.13616>.
7. DeLozier S.J., Rhodes M.G. Flipped classrooms: a review of key ideas and recommendations for practice // *Educational Psychology Review*, 2017. Vol. 29. Iss. 1. P.141-151. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9356-9>.
8. Emanuel E.J., Pearson S.D. Physician Autonomy and Health Care Reform // *JAMA*, 2012. Vol. 307. Iss. 4. P. 367-368. DOI: <https://doi.org/10.1001/jama.2012.19>.
9. Frank J.R., Snell L., Englander R., Holmboe E.S. ICBME Collaborators. Implementing competency-based medical education: Moving forward // *Medical Teacher*, 2017. Vol. 39. Iss. 6. P. 568-573. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0142159X.2017.1315069>.
10. Frenk J., Chen L., Bhutta Z.A., Cohen J., Crisp N., Evans T., Fineberg H., Garcia P., Ke Y., Kelley P., Kistnasamy B., Meleis A., Naylor D., Pablos-Mendez A., Reddy S., Scrimshaw S., Sepulveda J., Serwadda D., Zurayk H. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world // *Lancet*, 2010. № 376. P. 1923-1958. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)61854-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(10)61854-5).
11. Ganasegeran K., Al-Dubai S. Medical professionalism from a socio-cultural perspective: Evaluating medical residents' communicative attitudes during the medical encounter in Malaysia // *Journal of Postgraduate Medicine*, 2014. № 60. P.12-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.4103/0022-3859.128799>.
12. Gavriluk O.A. The autonomy-focused approach in higher education: theoretical grounds and practical implications // *Integration of Education*, 2017. Vol. 3. Iss. 21. P. 360-370. DOI: [62](https://doi.org/10.15507/1991-

</div>
<div data-bbox=)

9468.088.021.201703.360-370.

13. Hew K.F., Lo C.K. Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis // BMC Medical Education, 2018. Vol. 18. Iss. 1. P. 38. DOI: <http://doi.org/10.1186/s12909-018-1144-z>.
14. Kusurkar R.A., Croiset G. Autonomy support for autonomous motivation in medical education // Medical Education Online, 2015. Vol. 20. Iss. 1. DOI: <https://doi.org/10.3402/meo.v20.27951>. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/meo.v20.27951>.
15. Links M.J. Beyond competency-based continuing professional development // Medical Teacher, 2018. Vol. 40. Iss. 3. P. 253-258. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1401219>.
16. Lockyer J., Bursey F., Richardson D., Frank J. R., Snell L., Campbell C., ICBME Collaborators. Competency-based medical education and continuing professional development: A conceptualization for change // Medical Teacher, 2017. Vol. 39. Iss. 6. P. 617-622. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1315064>.
17. Lyness J.M., Lurie S.J., Ward D.S., Mooney C.J., Lambert D.R. Engaging students and faculty: implications of self-determination theory for teachers and leaders in academic medicine // BMC Medical Education, 2013. № 13. P. 151. DOI: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-151>.
18. Mack H.G., Sandhu S.S., Filipe H.P. Developing educators for continuing professional development // Canadian Journal of Ophthalmology, 2016. № 51. P. 196-200. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcjo.2016.03.008>.
19. Nomura O., Onishi H., Kato H. Medical students can teach communication skills—a mixed methods study of cross-year peer tutoring // BMC Medical Education, 2017. no. 17. P. 103. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0939-7> Available from: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s12909-017-0939-7.pdf>.
20. Park E., Ha P.K., Eisele D.W., Francis H.W., Kim Y.J. Personal characteristics of residents may predict competency improvement // Laryngoscope, 2016. Vol. 126. Iss. 8. P.1746-1752. DOI: <https://doi.org/10.1002/lary.25744>.
21. Peluso M.J., Hafner J.P. Medical Students as Medical Educators: Opportunities for Skill Development in the Absence of Formal Training Programs // The Yale Journal of Biology and Medicine, 2011. Vol. 84. Iss. 3. P. 203-209. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3178849/>.
22. Ruane M. Action learning in postgraduate executive management education: an account of practice // Action Learning: Research and Practice, 2016. Vol. 13. Iss. 3. P. 272-280. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767333.2016.1220175>.
23. Sandhu D. Postgraduate medical education – Challenges and innovative solutions // Medical Teacher, 2018. Vol. 40. Iss. 6. P. 607-609. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1461997>.
24. Shah K.P., Kohn J.R., Goyal S., Stewart D.E. Medical students as teachers: hands-on quality improvement education // Medical Education, 2017. Vol. 51, Iss. 11. P. 1177-1178. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.13446>.
25. Shen B., Dumenco L., Dollase R., George P. The importance of quality improvement education for medical students // Medical Education, 2016. Vol. 50. Iss. 5. P. 567-568. DOI: <http://doi.org/10.1111/medu.13039>.
26. Srivastava T.K., Waghmare L.S., Rawekar A., Mishra V.P. Fostering Educational research among Medical Teachers: Evaluation of a Faculty Development Program in India // Journal of Clinical and Diagnostic Research, 2016. Vol. 10. Iss. 12. P. JC09-JC11 DOI: <https://doi.org/10.7860/JCDR/2016/22564.9115>.
27. Tjin A Tsoi S.L., Sharon L.N.M., De Boer A., Croiset G., Koster A.S., Kusurkar R.A. Factors influencing participation in continuing professional development: A focus on motivation among pharmacists // The Journal of Continuing Education in the Health Professions, 2016. Vol. 36. Iss. 3. P. 144-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.1097/CEH.0000000000000081>.
28. Willison J., Sabir F., Thomas J. Shifting dimensions of autonomy in students' research and employment // Higher Education Research and Development, 2017. Vol. 36. Iss. 2. P. 430-443. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2016.1178216>.
29. Yeung C., Friesen F., Farr S., Law M., Albert L. Development and implementation of a longitudinal students as teachers program: participant satisfaction and implications for medical student teaching and learning // BMC Medical Education, 2017. Vol. 17. Iss. 1. P. 28. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0857-8>.
30. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. 224 с. URL: <https://www.books.ru/books/psikhologiya-i-soznanie-lichnosti-problemy-metodologii-teorii-i-issledovaniya-realnoi-lichnosti-62859/> (дата обращения 14.04.2018).
31. Амиров А.Ф., Денисова О.Ф. Роль психологической компетентности в деятельности медицинского работника // Ярославский психологический вестник. 2004. № 11. С. 25-28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28996399> (дата обращения: 24.09.2018).
32. Артюхина А.И., Чумаков В.И. Учебные проекты по педагогике в подготовке аспирантов-медиков // Вестник «Здоровье и образование в XXI веке». 2016. Т. 18 (11). С. 69-70. URL: https://e-pubmed.co.uk/gallery/onlin2016_18_11_p.69-71.pdf (дата обращения: 14.09.2018).
33. Бережнова Е.В. Результаты научного исследования как ориентир в обновлении содержания учебной дисциплины // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 1 (25). С. 14-17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25606106> (дата обращения: 04.09.2018).

34. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности. 11-е издание. М.: Академия, 2013. 128 с. URL: http://www.academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_22317.pdf (дата обращения 14.04.2018).
35. Богословский В.И., Анискин В.Н., Ильмушкин Г.М. Педагогическая модель системы воспитания студентов в условиях холистичной информационно-образовательной среды вуза // Вестник Академии права и управления. 2017. № 46. С. 153-161. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28888171> (дата обращения: 03.08.2018).
36. Брушлинский А.В., Тихомиров О.К. О тенденциях развития современной психологии мышления // Национальный психологический журнал. 2013. № 2 (10) С. 10-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.11621/nprj.2013.0201>.
37. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с. URL: <https://sheba.spb.ru/shkola/ped-psih-1991.htm> (дата обращения 14.04.2018).
38. Дубровина И.В., Лубовский Д.В. Развитие психологической культуры обучающихся в контексте реализации образовательных стандартов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 25-33.
39. Загвязинский В.И. О ведущих ориентирах подготовки педагогических кадров в университете // Педагогика. 2016. № 9. С. 77-83. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28100033> (дата обращения: 04.07.2018).
40. Кельсина А.С. Место и перспективы аспирантуры в структуре высшего образования // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 9-2 (53). С. 114-117. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24294441> (дата обращения: 14.10.2018).
41. Леонтьев А.Н. Философия психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. 228 с. URL: <http://www.klex.ru/v5> (дата обращения 14.04.2018).
42. Муратова Е.И., Попов А.И., Ракитина Е.А. Технология формирования готовности выпускников аспирантуры к преподавательской деятельности // Alma mater (Вестник высшей школы). 2017. № 1. С. 52-59. DOI: <https://doi.org/10.20339/AM.01-17.052>.
43. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn%3Dosnovu_obzhey_psc.pdf (дата обращения 14.04.2018).
44. Семенова О.Л. Формирование исследовательской компетентности врача как актуальная задача медицинского вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 1 (178). С. 143-148. DOI: <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2017-1-143-148>.
45. Сенашенко В.С. Проблемы организации аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 33-43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25682798> (дата обращения: 12.09.2018).
46. Симеева И.Н., Куликов С.И. Педагогическая компетенция будущего врача: опыт применения методики воспитания взрослых пациентов // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2011. № 5. С. 47-53. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16340397> (дата обращения: 20.09.2018).
47. Сухарева Л.М., Сафронова А.Н. Научно-педагогическое сопровождение аспирантов в процессе формирования общенаучных компетенций // Мир науки. 2015. № 3. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25399448> (дата обращения: 18.10.2018).
48. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие. М.: Эйдос, Ин-т образования человека, 2013. 73 с. URL: <http://www.khutorskoy.ru/books/2013/compet/index.htm> (дата обращения 14.04.2018).

REFERENCES

1. Abraham R.R., Komattil R. Heutagogic approach to developing capable learners. *Medical Teacher*, 2017, vol. 39, no. 3, pp. 295-299. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1270433>.
2. Bates V. Yesterday's Doctors: The Human Aspects of Medical Education in Britain, 1957-93. *Medical History*, 2017, vol. 61, no. 1, pp. 48-65. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/mdh.2016.100>.
3. Berkhof M., van Rijssen H.J., Schellart A.J.M., Anema J. R., van der Beek A. J. Effective training strategies for teaching communication skills to physicians: An overview of systematic reviews. *Patient Education and Counseling*. 2011, vol. 84, no. 2, pp. 152–162. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2010.06.010>
4. Carraccio C., Englander R., Van Melle E., ten Cate O., Lockyer J., Chan M.K., Frank J.R., Snell L.S. International Competency-Based Medical Education Collaborators. Advancing competency-based medical education: a charter for clinician-educators. *Academic Medicine*, 2016, no. 91, pp. 645-649. DOI: <http://dx.doi.org/10.1097/ACM.0000000000001048>.
5. Chang, J.C., Yeh, Y.M., Chen, S.C., Hsiao, H.C. Taiwanese technical education teachers' professional development: An examination of some critical factors. *Teaching and teacher education*, 2011, vol. 27, no. 1, pp. 165-173. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.013>.
6. Chen K.S., Monrouxe L., Lu Y. H., Jenq C.C., Chang Y.J., Chang Y.C., Chai P. Y. Academic outcomes of flipped classroom

- learning: a meta-analysis. *Medical Education*, 2018, vol. 52, no. 9, pp. 910-924. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.13616>.
7. DeLozier S.J., Rhodes M.G. Flipped classrooms: a review of key ideas and recommendations for practice. *Educational Psychology Review*, 2017, vol. 29, no. 1, pp. 141-151. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9356-9>.
 8. Emanuel E.J., Pearson S.D. Physician Autonomy and Health Care Reform. *JAMA*, 2012, Vol. 307, Iss. 4, P. 367-368. DOI: <https://doi.org/10.1001/jama.2012.19>.
 9. Frank J.R., Snell L., Englander R., Holmboe E. S. ICBME Collaborators. Implementing competency-based medical education: Moving forward. *Medical Teacher*, 2017, vol. 39, no. 6, pp. 568-573. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0142159X.2017.1315069>.
 10. Frenk J., Chen L., Bhutta Z.A, Cohen J., Crisp N., Evans T., Fineberg H., Garcia P., Ke Y., Kelley P., Kistnasamy B., Meleis A., Naylor D., Pablos-Mendez A., Reddy S., Scrimshaw S., Sepulveda J., Serwadda D., Zurayk H. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *Lancet*, 2010, no 376. pp. 1923-1958. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)61854-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(10)61854-5).
 11. Ganasegeran K., Al-Dubai S. Medical professionalism from a socio-cultural perspective: Evaluating medical residents' communicative attitudes during the medical encounter in Malaysia. *Journal of Postgraduate Medicine*, 2014, no. 60, pp. 12-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.4103/0022-3859.128799>.
 12. Gavriluk O.A. The autonomy-focused approach in higher education: theoretical grounds and practical implications. *Integration of Education*, 2017. vol. 3, no. 21. pp. 360-370. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.088.021.201703.360-370>.
 13. Hew K.F., Lo C.K. Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis. *BMC Medical Education*, 2018, vol. 18, no. 1, pp. 38. DOI: <http://doi.org/10.1186/s12909-018-1144-z>.
 14. Kusurkar R.A., Croiset G. Autonomy support for autonomous motivation in medical education. *Medical Education Online*, 2015. vol. 20, no. 1. DOI: <https://doi.org/10.3402/meo.v20.27951>. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/meo.v20.27951> (accessed 1 December 2018)
 15. Links M.J. Beyond competency-based continuing professional development. *Medical Teacher*, 2018, vol. 40, no. 3. pp. 253-258. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1401219>.
 16. Lockyer J., Bursey F., Richardson D., Frank J. R., Snell L., Campbell C., ICBME Collaborators. Competency-based medical education and continuing professional development: A conceptualization for change. *Medical Teacher*, 2017, vol. 39, no. 6, pp. 617-622. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1315064>.
 17. Lyness J.M., Lurie S.J., Ward D.S., Mooney C.J., Lambert D.R. Engaging students and faculty: implications of self-determination theory for teachers and leaders in academic medicine. *BMC Medical Education*, 2013, no. 13, pp. 151. DOI: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-151>.
 18. Mack H.G., Sandhu S.S., Filipe H.P. Developing educators for continuing professional development. *Canadian Journal of Ophthalmology*. 2016, no. 51, pp. 196-200. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcjo.2016.03.008>.
 19. Nomura O., Onishi H., Kato H. Medical students can teach communication skills—a mixed methods study of cross-year peer tutoring. *BMC Medical Education*, 2017, no. 17, p. 103. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0939-7> Available at: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186%2Fs12909-017-0939-7.pdf>. (accessed 1 December 2018)
 20. Park E., Ha P.K., Eisele D.W., Francis H.W., Kim Y.J. Personal characteristics of residents may predict competency improvement. *Laryngoscope*, 2016, vol. 126, no. 8, pp. 1746-1752. DOI: <https://doi.org/10.1002/lary.25744>.
 21. Peluso M.J., Hafner J.P. Medical Students as Medical Educators: Opportunities for Skill Development in the Absence of Formal Training Programs. *The Yale Journal of Biology and Medicine*, 2011, vol. 84, no. 3, pp. 203-209. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3178849/> (accessed 1 December 2018)
 22. Ruane M. Action learning in postgraduate executive management education: an account of practice. *Action Learning: Research and Practice*, 2016, vol. 13, no. 3, pp. 272-280. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767333.2016.1220175>.
 23. Sandhu D. Postgraduate medical education – Challenges and innovative solutions. *Medical Teacher*, 2018, vol. 40, no. 6, pp. 607-609. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1461997>.
 24. Shah K.P., Kohn J.R., Goyal S., Stewart D.E. Medical students as teachers: hands-on quality improvement education. *Medical Education*, 2017, vol. 51, no. 11, pp. 1177-1178. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.13446>.
 25. Shen B., Dumenco L., Dollase R., George P. The importance of quality improvement education for medical students. *Medical Education*, 2016, vol. 50, no. 5, pp. 567-568. DOI: <http://doi.org/10.1111/medu.13039>.
 26. Srivastava T.K., Waghmare L.S., Rawekar A., Mishra V.P. Fostering Educational research among Medical Teachers: Evaluation of a Faculty Development Program in India. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 2016, vol. 10, no. 12. pp. JC09-JC11. DOI: <https://doi.org/10.7860/JCDR/2016/22564.9115>.
 27. Tjin A Tsoi S.L., Sharon L.N. M., De Boer A., Croiset G., Koster A.S., Kusurkar R.A. Factors influencing participation in continuing professional development: A focus on motivation among pharmacists. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 2016, vol. 36, no. 3, pp. 144-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.1097/CEH.0000000000000081>.
 28. Willison J., Sabir F., Thomas J. Shifting dimensions of autonomy in students' research and employment. *Higher Education Research and Development*, 2017, vol. 36, no. 2, pp. 430-443. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0729436>

0.2016.1178216.

29. Yeung C., Friesen F., Farr S., Law M., Albert L. Development and implementation of a longitudinal students as teachers program: participant satisfaction and implications for medical student teaching and learning. *BMC Medical Education*, 2017, vol. 17, no. 1, p. 28. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0857-8>.
30. Abulkhanova K.A. Personal psychology and consciousness. (The problems of methodology, theory, and examination of a real personality): Selected psychological works. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute, 1999. 224 p. (In Russian). Available at: <https://www.books.ru/books/psikhologiya-i-soznanie-lichnosti-problemy-metodologii-teorii-i-issledovaniya-realnoi-lichnosti-62859/> (accessed 1 December 2018).
31. Amirov A.F., Denisova O.F. Role of psychological competence in medical worker's activities. *Yaroslav Psychological Vestnik*, 2004, no. 11, pp. 25-28. (In Russian). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28996399>. (accessed 1 December 2018).
32. Artyukhina A.I., Chumakov V.I. Educational study projects in postgraduate training of medical specialists. *Online scientific & educational Bulletin "Health and Education Millennium"*, 2016. vol. 18. no 11. (In Russian). Available at: https://e-pubmed.co.uk/gallery/online_2016_18_11_p.69-71.pdf. (accessed 1 December 2018).
33. Berezhnova E.V. Results of the scientific research as a reference point in the renewal of curriculum content. *The Humanities and Education*, 2016. no. 1 (25), pp. 14-17. (In Russian). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25606106>.
34. Berezhnova E.V., Krayevsky V.V. Fundamentals of research and learning activity. 11th edition. Moscow, Akademia Publ., 2013. 128 p. (In Russian). Available at: http://www.akademia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_22317.pdf. (accessed 1 December 2018).
35. Bogoslovskiy V., Anis'kin V., Ilmushkin G. The pedagogical model of students education system under the conditions of a higher education institution holistic information-educational environment. *Bulletin of Academy of Law and Management*, 2017, no 46, pp. 153-161. (In Russian). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28888171>. (accessed 1 December 2018).
36. Brushlinskiy A.V., Tikhomirov O.K. On the trend of modern psychology of thinking. *National Psychological Journal*, 2013. no. 2 (10). pp. 10-16. (In Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.11621/npj.2013.0201>.
37. Vygotsky L.S. Pedagogical psychology. Moscow, Pedagogika-Press Publ., 1999. 536 p. (In Russian). Available at: <https://sheba.spb.ru/shkola/ped-psih-1991.htm>. (accessed 1 December 2018).
38. Dubrovina I.V., Lubovsky D.V. Developing Psychological Culture of Schoolchildren as a Means of Supporting Implementation of Basic Education Standards. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 6, pp. 25-33. (In Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2017220602>.
39. Zagvyazinsky V.I. About the milestones of pedagogical personnel training at university. *Pedagogy*, 2016, no. 9. pp. 77-83. (In Russian). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28100033>. (accessed 1 December 2018).
40. Kelsina A.S. Place and prospects of postgraduate studies in the structure of higher education. *Modern scientific research and innovation*, 2015. no. 9-2 (53). pp. 114-117. (In Russian). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24294441>. (accessed 1 December 2018).
41. Leontiev A.N. Philosophy of psychology. Moscow, Moscow University Press Publ., 1994. 228 p. (In Russian). Available at: <http://www.klex.ru/v5> 2018). (accessed 1 December 2018).
42. Muratova E.I., Popov A.I., Rakitina E.A. Technology of formation of post-graduates' readiness for learning activity. *Alma Mater. Bulletin of High School*, 2017. no. 1. pp. 52-59. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.20339/am.01-17.052>.
43. Rubinstein S.L. General psychology basis. Saint-Petersburg, Piter Publ., 2002. 720 p. (In Russian). Available at: http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn%3Dosnovu_obzhey_psc.pdf. (accessed 1 December 2018).
44. Semyonova O.L. Forming a doctor's research competence as an urgent task of a medical university. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017. vol. 1. no. 178, pp. 143-148. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2017-1-143-148>.
45. Senashenko V.S. Problems of postgraduate training organization on the basis of the third generation Federal state educational standards of higher education. *Higher Education in Russia*, 2016, no. 3, pp. 33-43. (In Russian). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25682798> (accessed 1 December 2018).
46. Simaeva I.N., Kulikov S.I. Pedagogical competence of future doctors: the experience of applying adult patient education methods. *Bulletin of the Russian State University named after I. Kant. Series: Philology, pedagogy, psychology*, 2011, no. 5, pp. 47-53. (In Russian). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16340397>. (accessed 1 December 2018).
47. Sukhareva L.M., Safronova A.N. Scientific pedagogical support of postgraduates in the process of general scientific competences formation. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2015. no. 3. (In Russian). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25399448>. (accessed 1 December 2018).
48. Khutorskoy A.V. Competence-based approach in education: scientific-methodological rationale. Moscow: Eidos, Human Education Institute Press, 2013. 73 p. (In Russian). Available at: <http://www.khutorskoy.ru/books/2013/compet/index.htm>. (accessed 1 December 2018).

Информация об авторах

Авдеева Елена Александровна

(Россия, Красноярск)

Доктор философских наук, кандидат педагогических наук, доцент.

Заведующая кафедрой педагогики и психологии с курсом последипломного образования

Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого

E-mail: paideia@mail.ru

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4573-895X>

Гаврилюк Оксана Александровна

(Россия, Красноярск)

Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой латинского и иностранных языков

Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого

E-mail: oksana.gavrilyuk@mail.ru

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9343-6633>

Тепляшина Елена Анатольевна

(Россия, Красноярск)

Кандидат биологических наук, доцент кафедры биологической химии с курсом медицинской, фармацевтической и токсикологической химии Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого

E-mail: elenateplyashina@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7544-3779>

Information about the authors

Elena A. Avdeeva

(Russia, Krasnoyarsk)

Doctor of Philosophical Sciences,

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Head of the Department

of Pedagogy and Psychology with the course of post-graduate education

Professor V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University

E-mail: paideia@mail.ru

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4573-895X>

Oksana A. Gavrilyuk

(Russia, Krasnoyarsk)

PhD in Pedagogical Sciences,

Associate Professor

Head of the Latin and Foreign Languages Department

Professor V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University

E-mail: oksana.gavrilyuk@mail.ru

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9343-6633>

Elena A. Teplyashina

(Russia, Krasnoyarsk)

PhD in Biological Sciences

Associate Professor of the Department of biological chemistry with a course of medical, pharmaceutical and toxicological chemistry

Professor V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University

E-mail: elenateplyashina@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7544-3779>