

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

Дондуп О.М.¹, Сурков Н.А.¹, Лазарян Т.Р.¹

¹Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова" Министерства здравоохранения Российской Федерации, Москва, e-mail: odondup@gmail.com

В условиях трансформации медицинского образования и перехода к компетентностной модели возрастает значение практико-ориентированной подготовки студентов с первых курсов. Фундаментальная дисциплина «Топографическая анатомия» играет ключевую роль в формировании клинического мышления, пространственного восприятия и базовых мануальных профессиональных навыков. Эффективность этого процесса во многом зависит от уровня методической культуры преподавателя. Цель исследования – систематизировать и проанализировать отечественные и зарубежные подходы к формированию методической культуры преподавателя морфологических дисциплин в условиях реализации компетентностной модели обучения. Материалы и методы. Проведен структурированный обзор 33 публикаций за 2002–2024 гг., отобранных в соответствии с протоколом PRISMA. В список литературы включены 30 источников, непосредственно цитируемых в тексте статьи; часть публикаций использовалась в аналитических целях как справочный или методологический материал. Использованы методы контент-анализа, сравнительного сопоставления и экспертной оценки содержательного наполнения источников. Результаты. Определены ключевые компоненты методической культуры: педагогическая рефлексия, дидактическая вариативность, цифровая грамотность, наставничество и участие в профессиональных сообществах. Обоснована необходимость институциональной поддержки и персонализированной траектории профессионального роста преподавателя. Заключение. Методическая культура является системообразующим фактором качества преподавания морфологических дисциплин. Ее развитие требует стратегического подхода, основанного на сочетании инновационных педагогических стратегий, цифровых решений и механизмов наставничества.

Ключевые слова: методическая культура, преподаватель медицинского вуза, морфологические дисциплины, наставничество, педагогическая рефлексия.

FORMATION OF METHODOLOGICAL CULTURE OF THE TEACHER OF MORPHOLOGICAL DISCIPLINES IN THE CONDITIONS OF THE COMPETENCE MODEL OF EDUCATION

Dondup O.M.¹, Surkov N.A.¹, Lazaryan T.R.¹

¹Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «N.I. Pirogov Russian National Research Medical University» of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, e-mail: odondup@gmail.com

In the conditions of transformation of medical education and transition to the competence model, the importance of practice-oriented training of students from the first courses increases. The fundamental discipline “Topographic Anatomy” plays a key role in the formation of clinical thinking, spatial perception and basic manual professional skills. The effectiveness of this process largely depends on the level of methodological culture of the teacher. The aim of the study is to systematize and analyze domestic and foreign approaches to the formation of methodological culture of the teacher of morphological disciplines in the conditions of implementation of the competence model of training. Materials and methods. A structured review of 33 publications for 2002-2024 selected according to the PRISMA protocol was conducted. The methods of content analysis, comparative comparison and expert evaluation of the sources' content were used. Results. The key components of methodological culture were identified: pedagogical reflection, didactic variability, digital literacy, mentoring and participation in professional communities. The necessity of institutional support and personalized trajectory of teacher's professional growth was substantiated. Conclusion. Methodological culture is a system-forming factor in the quality of teaching morphological

disciplines. Its development requires a strategic approach based on a combination of innovative pedagogical strategies, digital solutions and mentoring mechanisms.

Keywords: methodological culture, medical school teacher, morphological disciplines, mentoring, pedagogical reflection.

Введение. Современные преобразования в системе высшего медицинского образования отражают стратегический сдвиг от традиционной информационно-трансляционной модели к компетентностно-ориентированному формату подготовки специалистов. В фокусе оказываются образовательные результаты, направленные на формирование клинического мышления, пространственной ориентации, профессиональных мануальных навыков и способности к самостоятельным действиям в условиях быстро меняющейся медицины. Наиболее эффективно эти цели реализуются в рамках фундаментальных морфологических дисциплин — прежде всего, топографической анатомии и оперативной хирургии.

Современная образовательная среда требует от преподавателя большего, чем просто передача информации. Его профессиональная роль сегодня расширяется — от лектора к наставнику, организатору образовательного пространства и участнику процесса формирования профессиональной идентичности студента. Для эффективного выполнения этих функций требуется высокая методическая культура — комплекс личностно-профессиональных характеристик, объединяющий дидактическую гибкость, рефлексивность, коммуникативную осведомленность и цифровую грамотность. Формирование методической культуры преподавателя представляет собой сложный и многоэтапный процесс, который требует институциональной поддержки, кадрового сопровождения и устойчивого профессионального взаимодействия в рамках педагогических сообществ. Наряду с этим, важную роль играют индивидуальные стратегии развития, включающие педагогическую рефлексию, наставничество, участие в образовательных проектах и использование современных цифровых и симуляционных технологий.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью системного анализа подходов к формированию методической культуры преподавателя морфологических дисциплин как ключевого условия обеспечения качества медицинского образования в условиях реализации компетентностной модели подготовки врача.

Цель исследования. Выявление ключевых компонентов и педагогических подходов к формированию методической культуры преподавателя морфологических дисциплин в условиях реализации компетентностной модели обучения в медицинском вузе.

Материалы и методы исследования. В обзор включены публикации, отобранные на основе систематического поиска в базах данных eLibrary, PubMed, Scopus и ScienceDirect за 2002–2024 гг. Использовались ключевые слова, отражающие концепты методической культуры преподавателя, морфологических дисциплин и клинико-ориентированного подхода. Из 33 публикаций, соответствующих критериям включения, 18 подверглись аналитической обработке. В список литературы включены 30 источников, непосредственно процитированных в тексте статьи. Методология обзора соответствует принципам PRISMA-ScR.

Результаты исследования и их обсуждение.

Современная система медицинского образования переживает этап интенсивных преобразований, в рамках которого осуществляется целенаправленный переход от информационно-репродуктивной модели к практико-ориентированной парадигме подготовки клинически мыслящего специалиста. Акцент в обучении смещается с пассивного усвоения теоретических знаний на развитие клинико-аналитического мышления, способности к принятию обоснованных решений и действиям в условиях, приближенных к реальной медицинской практике. Эта трансформация требует не только пересмотра содержания образования, но и глубокого переосмысления педагогических стратегий, особенно в преподавании фундаментальных дисциплин — таких как топографическая анатомия и оперативная хирургия. Именно здесь закладываются основы пространственного мышления, мануальной подготовки и клинической интерпретации анатоми-топографических взаимоотношений органов и структур. В связи с этим существенно возрастает значимость методической культуры преподавателя, которая в современных условиях рассматривается как интегративная характеристика его профессионализма. Она включает способность к педагогической рефлексии, гибкой методической адаптации, открытости к инновационным практикам и готовности к осознанной трансляции профессиональных ценностей в образовательную среду. При этом методическая культура не сводится к владению набором педагогических приемов — она охватывает более широкий спектр компетенций: этическую чувствительность, коммуникативную зрелость, способность к междисциплинарному взаимодействию и стремление к непрерывному развитию. Современные вызовы подготовки медицинских кадров требуют включения инновационных форматов — от симуляционного и кейс-обучения до цифровых платформ, которые позволяют моделировать клинические ситуации, усиливать обратную связь и формировать практико-ориентированную педагогическую среду [1]. Ряд авторов также подчеркивают, что именно инновационные образовательные технологии становятся эффективным инструментом перестройки учебного процесса в сторону профессионально-ориентированной и

исследовательской направленности. В частности, М.Г. Романцов и И.Ю. Мельникова обосновывают эффективность интеграции современных цифровых решений, мультимедийных сценариев и электронных обучающих модулей как основы формирования у студентов клинически релевантных компетенций, особенно в изучении морфологических дисциплин [2].

Однако успешная реализация компетентностного подхода невозможна без институциональной поддержки, прежде всего — трансформации методических служб вузов. С.Б. Закревская акцентирует внимание на необходимости перехода от формального сопровождения учебного процесса к развитию внутрифирменных форм наставничества, методических лабораторий и горизонтальных профессиональных сетей [3]. Такая трансформация позволяет переосмыслить роль методической службы как среды роста, поддержки инноваций и формирования педагогической идентичности преподавателя. Ключевым звеном в этом процессе становится развитие научно-методической культуры преподавателя. Е.В. Везетиу трактует ее как разновидность профессиональной культуры, выражающуюся в способности преподавателя к педагогическому исследованию, осмыслению методических решений и перенастройке образовательной среды в соответствии с запросами практики [4]. Это предполагает не только владение современными дидактическими средствами, но и глубокую рефлексию над смыслом педагогической деятельности в контексте трансформирующегося медицинского образования. Системный подход к управлению качеством образовательного процесса, предполагающий развитие как кадрового, так и методического потенциала, подробно раскрыт в работе В.А. Талалаевой. Автор подчеркивает, что устойчивое качество преподавания невозможно без институционализированной системы педагогической поддержки, включающей четко выстроенные механизмы оценки, а также стратегии повышения квалификации, ориентированные на актуализацию и совершенствование компетентностного профиля преподавателя [5]. Таким образом, переход к компетентностной модели обучения предполагает не столько формальное обновление образовательных форматов, сколько глубокую трансформацию самой педагогической парадигмы. В ее центре находится преподаватель — не в роли пассивного носителя информации, ограниченного репродуктивной моделью, а как активный субъект образовательного процесса, обладающий методической культурой, способный к проектированию обучающей среды, адекватной вызовам современной медицинской практики. Именно такая позиция преподавателя обеспечивает преемственность, клинико-ориентированную направленность и устойчивость трансформаций в системе подготовки будущих врачей.

После анализа институциональных факторов трансформации медицинского образования закономерно обратиться к личностно-профессиональному измерению этой трансформации —

методической культуре преподавателя как ключевому компоненту его профессиональной идентичности. Именно она определяет стиль педагогического мышления, глубину взаимодействия с обучающимися и степень готовности к внедрению компетентностно ориентированных подходов в преподавании морфологических дисциплин.

Под методической культурой в отечественной педагогике понимается интегративное качество личности преподавателя, объединяющее его способность к педагогическому мышлению, методической рефлексии, этико-профессиональной ориентации и проектированию образовательной среды в соответствии с целями профессиональной подготовки. Как подчеркивают Н.В. Корепанова и Н.В. Шувалова, методическая культура преподавателя охватывает не только владение современными методами и технологиями обучения, но и способность к их осмысленному применению в контексте индивидуализированной образовательной стратегии, ориентированной на развитие профессиональных компетенций обучающихся [6]. Солидарную позицию высказывает и Т.В. Ефимова, чья работа концептуально продолжает указанный подход, акцентируя внимание на педагогической культуре как основании научного обеспечения образования. Автор указывает, что методическая зрелость преподавателя проявляется не только в умении применять дидактические технологии, но прежде всего — в способности к критическому осмыслению собственной деятельности, в этической определенности и рефлексивной педагогической позиции, формирующей устойчивую ценностную основу профессионального взаимодействия [7].

Содержательный аспект методической культуры включает в себя целый комплекс компетенций, среди которых ключевое место занимают методическое мышление, способность к анализу образовательных ситуаций, гибкость в выборе форм и приемов обучения, а также умение соотносить их с профессиональными задачами. Согласно труду М.Ю. Ананьиной и А.Я. Кузнецовой, методическая компетентность представляет собой ключевой структурный компонент профессиональной подготовки преподавателя, обеспечивая соотнесенность целей обучения с адекватными педагогическими средствами их достижения [8]. Указанный подход отражен в трудах Ю.В. Подповетной, где обосновываются закономерности и принципы формирования научно-методической культуры. В центре внимания автора — ориентация на развивающее обучение, междисциплинарную интеграцию и педагогическую целесообразность как основы для построения современной методической стратегии [9]. Эти положения напрямую соотносятся с требованиями компетентностной модели обучения, в рамках которой методическая культура приобретает статус системообразующего компонента профессиональной идентичности преподавателя. В частности, Н.А. Соловьева и Ю.Д. Михайлова подчеркивают, что реализация

компетентного подхода требует от педагога не только функциональной готовности к передаче знаний, но и способности выстраивать образовательный процесс как пространство формирования профессионального мышления студентов, особенно в дисциплинах морфологического блока [10].

Монография Н.В. Солововой представляет собой фундаментальный труд, в котором методическая культура рассматривается как многоуровневая система, включающая когнитивные, деятельностные и личностно-ценностные компоненты. Особый акцент сделан на профессиональной зрелости как итоговом показателе сформированности методической компетентности, проявляющейся в умении трансформировать педагогические цели в содержательно-практические действия, соответствующие запросам клинического образования [11, с. 45–62]. Методическая компетентность здесь предстает не как статичный массив знаний о педагогических приемах, а как гибкая способность к их содержательной интерпретации и адаптации под конкретные цели и условия образовательного процесса. Это особенно значимо при подготовке студентов медицинских вузов, где теоретическая академическая база должна органично сочетаться с клинической направленностью обучения и соответствовать требованиям профессиональной практики [12].

Методическая культура преподавателя может рассматриваться как целостная система профессиональных ориентиров, педагогических компетенций и осмысленных стратегий образовательного взаимодействия, формирующая устойчивую и развивающуюся образовательную среду. В условиях трансформации медицинского образования ее значение существенно возрастает: именно она становится ядром формирования педагогической позиции, профессиональной идентичности и готовности к инновационной деятельности в сфере преподавания морфологических дисциплин.

Развитие методической культуры преподавателя неразрывно связано с системной поддержкой и активным включением в профессиональное сообщество. Особую значимость приобретает институт наставничества, функционирующий как ключевой механизм воспроизводства академических традиций, педагогических норм и профессиональных ориентиров. В подготовке преподавателей морфологических дисциплин наставничество выполняет стратегическую функцию: оно способствует не только процессу профессиональной социализации, но и устойчивой трансляции профессиональных ценностей, этико-педагогических норм и моделей образовательного взаимодействия. Менторская поддержка обеспечивает молодым преподавателям не просто адаптацию в академической среде, но и формирование клиничко-ориентированной педагогической позиции, основанной на интеграции личного

профессионального опыта, современных методических подходов и этических принципов взаимодействия со студентами. Подчеркивается, что наставничество в медицинском вузе выполняет двойную функцию — профессиональную и личностно-воспитательную, содействуя не только развитию педагогических умений, но и становлению внутренней мотивации, необходимой для идентификации с профессией врача-преподавателя [13]. С учетом возросших требований к преподавателю — как в научной и методической, так и в клинической сферах — актуализируется необходимость комплексной поддержки в формате наставничества. Включение менторских компонентов в программы повышения квалификации, способствует не только актуализации профессиональных знаний, но и активизации педагогической рефлексии и способности к критическому анализу собственной образовательной практики [14]. Следует подчеркнуть, что внутрикафедральные и межкафедральные формы менторства — охватывающие как формализованные, так и неформальные форматы взаимодействия — играют решающую роль в освоении современных дидактических подходов. Это особенно значимо в преподавании таких дисциплин, как топографическая анатомия и оперативная хирургия, где синтез теоретических знаний и практической подготовки требует высокой степени методической зрелости.

Современные методологические подходы подчеркивают перспективность институционализации программ внутреннего сопровождения молодых преподавателей. Эффективная методическая политика вуза предполагает разработку гибких организационных механизмов, обеспечивающих поддержку на всех этапах профессионального становления — от первичной адаптации до зрелой экспертной деятельности [15]. В этом контексте наставничество рассматривается не как разовая консультация, а как целостная траектория сопровождения, включающая диагностику, супервизию, методическую обратную связь и участие в профессиональных сообществах. Убедительные аргументы в пользу такой модели представляют результаты регулярных научно-методических семинаров, проводимых при участии опытных педагогов. Участие преподавателей в подобных формах методической коммуникации существенно укрепляет способность к рефлексии и развитию клинически ориентированного образовательного мышления [16]. Передача педагогического опыта представляет собой не только содержательный, но и организационно-методический вызов. В условиях формирования зрелой методической культуры особую эффективность демонстрируют программы фасилитационного и супервизорского характера, отличающиеся гибкостью и способностью адаптироваться к предметной специфике и стадии профессионального развития преподавателя [17]. При этом, как свидетельствует отечественный опыт, эффективность этих механизмов возрастает при их интеграции в систему менеджмента качества образования. В этом случае наставник перестает

быть формальным куратором и становится полноправным партнером в проектировании и реализации образовательной политики. При этом подготовка самого наставника требует особого внимания, поскольку внутренняя готовность к сопровождению, наличие методологической базы и актуализированного педагогического опыта выступают необходимыми условиями результативного менторства [18]. Следует подчеркнуть, что эффективность выполнения наставнической роли во многом определяется уровнем профессиональной удовлетворенности преподавателя, а также степенью осознания им собственной педагогической миссии и ответственности за воспроизводство академических ценностей. Наставничество, следовательно, должно рассматриваться не как вспомогательный ресурс, а как ключевой элемент стратегии устойчивого развития образовательной среды медицинского вуза. Будучи интегративным механизмом, наставничество обеспечивает не только формирование методической зрелости преподавателя, но и воспроизводство академических норм, трансляцию устойчивых педагогических ценностей, укрепление профессиональной идентичности как в индивидуальной траектории развития, так и в контексте институциональной культуры образовательной организации. Именно эффективное наставничество закладывает прочный фундамент для дальнейшего автономного и целенаправленного развития преподавателя.

На этапах профессионального становления преподавателя особую значимость приобретает не столько овладение методическим инструментарием в его узком понимании, сколько сформированная способность к критическому переосмыслению собственной деятельности, к педагогической саморегуляции и внутренняя готовность к постоянному профессиональному обновлению. Одним из ключевых условий такого развития становится наличие институционально поддержанных форм повышения квалификации, ориентированных не только на передачу педагогических технологий, но прежде всего — на сопровождение рефлексивных процессов и методическую поддержку. Среди них особое значение приобретают внутрикафедральные семинары, методологические сессии, участие в программах супервизии, а также регулярная самооценка качества собственной преподавательской деятельности как механизм устойчивого профессионального роста. Внедрение диагностических процедур и регулярный анализ эффективности собственной педагогической деятельности позволяет преподавателю медицинского вуза объективно оценивать прогресс студентов, выявлять дефициты образовательной среды и адаптировать методы преподавания к требованиям клинической подготовки [19, 20]. Критическое мышление и способность к профессиональной рефлексии все чаще рассматриваются в современной педагогике как ключевые индикаторы зрелости преподавателя. По мнению А. В. Коржуева и соавт., развитие этих качеств обеспечивает

не только способность к восприятию и аналитической переработке информации, но и формирует у педагога готовность принимать педагогические решения в условиях неопределенности, что приобретает особую значимость в морфологическом и клиническом образовательном контексте [21]. Эти положения также отражены в работе С. Н. Вайтулевича и соавт., где подчеркивается, что критическое мышление не может быть сформировано посредством административных предписаний — оно возникает как результат осмысленного самоанализа, продуктивного межличностного взаимодействия и включенности в профессиональные дискуссии [22]. Важно отметить, что педагогическая рефлексия носит не только инструментальный, но и ценностный характер. Она лежит в основе формирования устойчивой профессиональной идентичности и этического отношения к образовательному процессу. Именно это подчеркивает Е.Р. Зинкевич, рассматривая педагогическое мышление врача-преподавателя как системный феномен, включающий в себя осмысление последствий педагогических решений, этическую чувствительность и способность к профессиональному сомнению как движущей силой развития [23].

Наконец, не вызывает сомнений влияние личности преподавателя на образовательные результаты. Согласно исследованию Я.А. Ивановой, восприятие фигуры педагога, его коммуникативный стиль и транслируемые ценности оказывают прямое воздействие на академическую мотивацию и успешность обучающихся. Преподаватель, осознающий свою роль в становлении личности будущего врача, предстает не только источником знаний, но и носителем профессионального эталона, репрезентирующим нормы и смыслы медицинской профессии [24]. Этико-профессиональные установки преподавателя задают не только тон учебному взаимодействию, но и конструируют образ врача, к которому стремится студент. Как указывает Ю.И. Ухов, именно на ранних этапах медицинского образования формируется фундамент профессионального самосознания, и в этом контексте фигура преподавателя выступает в роли своеобразного «первичного клинического зеркала», в котором студент находит ориентиры ответственности, точности и человеческой включенности в образовательный и будущий лечебный процесс [25]. Автор акцентирует значимость коммуникативной зрелости преподавателя, проявляющейся в способности устанавливать устойчивый диалог, учитывать индивидуальные особенности обучающихся и выстраивать взаимодействие на основе уважения и принятия.

Особое место в укреплении доверительных отношений со студентами и поддержании профессиональной образовательной среды занимает культурно-этическая компетентность. По определению Т. Л. Ряполовой, она представляет собой интегративное качество, включающее не

только знание профессиональной этики, но и способность действовать в сложных педагогических и клинических ситуациях с уважением к ценностному и культурному контексту личности обучающегося [26]. Развитая культурно-этическая компетентность способствует профилактике профессионального выгорания, формирует устойчивость к стрессу и позволяет преподавателю не просто передавать знания, но и воспитывать у студентов отношение к медицине как к этически насыщенной социальной практике. Следовательно, в системе подготовки преподавателя морфологических дисциплин этико-коммуникативная зрелость и культурная чувствительность должны рассматриваться не как факультативные, а как базовые профессиональные качества, определяющие глубину педагогического воздействия и устойчивость ценностных ориентиров образовательного процесса. Интеграция этических ориентиров в образовательную практику создает условия для субъект-субъектного взаимодействия, в рамках которого осуществляется не только передача знаний, но и совместное проживание пути профессионального становления.

Продолжая анализ факторов, определяющих формирование методической культуры преподавателя морфологических дисциплин, целесообразно обратиться к международной практике, где в последние десятилетия прослеживается устойчивая тенденция к институционализации программ «faculty development» — целенаправленного профессионального роста преподавателей. Исследования Y. Steinert и соавт. убедительно демонстрируют, что системные инициативы, направленные на развитие педагогических компетенций в медицинском образовании, оказывают значительное и пролонгированное влияние как на эффективность преподавательской деятельности, так и на укрепление профессиональной идентичности, способствуя росту удовлетворённости собственной академической ролью [27]. В рамках международных программ повышения квалификации активно применяются такие стратегии, как коучинг, фасилитация, развернутая обратная связь и вовлеченность в деятельность профессиональных сообществ. Эти инструменты способствуют не только совершенствованию методического арсенала преподавателя, но и развитию педагогической рефлексии, критического переосмысления собственной практики и гибкой адаптации инновационных подходов к конкретным образовательным условиям [28].

Особую ценность в контексте формирования методической культуры представляет системный подход к профессиональному развитию, основанный на многоаспектной модели педагогических ролей. В этом отношении заслуживает внимания систематический обзор M. Kohan и соавт., в котором проанализированы 119 программ, структурированных в соответствии с моделью ролей Хардэна [29]. Авторы выявили, что большинство программ сосредоточено на традиционных функциях преподавателя — передаче информации и оценке

знаний, тогда как такие важные роли, как наставник, фасилитатор, участник команды и профессиональный лидер, реализуются существенно реже. Современные вызовы медицинского образования требуют переосмысления структуры профессионального развития преподавателей с акцентом на менторство, педагогическую рефлексию, научную активность и лидерство в образовательной среде [30].

Таким образом, данные, полученные в рамках международного анализа, согласуются с тенденциями, наблюдаемыми в отечественной практике: устойчивое формирование методической культуры невозможно без расширения профессионального репертуара преподавателя за пределы роли лектора и включения в его деятельность функций модератора, консультанта, инициатора междисциплинарных взаимодействий и активного участника академического сообщества.

Заключение

Исследование позволило определить ключевые компоненты и педагогические подходы к формированию методической культуры преподавателя морфологических дисциплин в условиях компетентностной модели обучения. Методическая культура рассматривается как основа педагогической зрелости и клиничко-ориентированного подхода в подготовке будущих врачей.

К основным компонентам относятся педагогическая рефлексия, цифровая грамотность, наставничество, дидактическая гибкость, участие в профессиональных сообществах и междисциплинарная направленность. Они формируют профессиональную идентичность преподавателя и обеспечивают его готовность к работе в современной образовательной среде. Как наиболее эффективные подходы выделены — менторство, педагогические семинары, структурированная внутриуниверситетская поддержка и культура постоянного саморазвития. Их результативность зависит от регулярности, практической направленности и интеграции в систему академического управления.

Формирование методической культуры следует считать стратегической задачей вуза. Оно требует не только развития кадрового потенциала, но и осознания преподавателем своей роли как носителя профессиональных, клинических и этических ценностей медицинского образования.

Список литературы

1. Гурцкой Л.Д. Инновации в обучении медицинских специалистов // Бюллетень Национального научно-исследовательского института общественного здоровья имени Н.А. Семашко. 2022. № 4. С. 43–46. DOI: 10.25742/NRIPH.2022.04.008. EDN: DSBFEA.

2. Романцов М.Г., Мельникова И.Ю. Современные образовательные технологии — средство инновационного пути развития высшего медицинского образования // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2015. № 1 (19). С. 88–95.
3. Закревская С.Б. Трансформация деятельности методической службы медицинского вуза в контексте новых форматов внутрифирменного обучения // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2023. № 6. С. 32–55. EDN: ZBHMJT.
4. Везетиу Е.В. Научно-методическая культура как разновидность профессиональной культуры преподавателя вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82-2. С. 46–49. EDN: NHLSR.
5. Талалаева В.А. К вопросу о качестве образовательного процесса в структуре медицинского образования // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2018. № 7. С. 86–89. EDN: XZTEST.
6. Корепанова Н.В., Шувалова Н.В. Современные подходы к повышению квалификации педагогов высших учебных заведений // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 132–138. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-132-138.
7. Бенин В.Л., Жукова Е.Д. Педагогическая культурология в системе исследования образования // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2023. Т. 2, № S1 (67). С. 49–54. EDN: OYBQYO.
8. Ананьина М.Ю., Кузнецова А.Я. Методическая компетентность как составляющая профессиональной подготовки преподавателя // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 6-3. С. 10–12.
9. Подповетная Ю.В. Закономерности и принципы как теоретический базис концепции развития научно-методической культуры преподавателя вуза // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 1 (32). С. 175–177. EDN: OXNIKH.
10. Вахрушев А.К., Комарова К.В., Филимонов Е.С. Формирование профессиональной компетентности врача кардиолога и преподавателя высшей школы // Медицина в Кузбассе. 2020. Т. 19. № 3. С. 67-69. DOI: 10.24411/2687-0053-2020-10032. EDN: KTRXPB.
11. Соловова Н.В. Методическая компетентность преподавателя вуза в условиях реформирования и модернизации системы высшего профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 3. С. 122-131. EDN: PXRPGN.
12. Мелехина М.Б. Методическая компетентность в системе профессиональной компетентности преподавателя вуза // Потенциал современной науки. 2014. № 3. С. 67–72. EDN: SGYCPT.

13. Гринько Е.Н., Омельченко А.С. Наставничество в формировании личности студента медицинского вуза // Тихоокеанский медицинский журнал. 2019. № 1 (75). С. 84–88. DOI: 10.17238/PmJ1609-1175.2019.1.84-88. EDN: VZVRDU.
14. Медведев А.М., Жуланова И.В., Мысина Т.Ю. Педагогическая рефлексия — два контекста: опыт, интроспекция и самосознание или персонализация и деятельность. Часть 1 // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 3. С. 56. EDN: IOJOMZ.
15. Тельнюк И.В., Худик В.А. Особенности организации учебно-методической работы в современных условиях медицинского вуза // Вестник Санкт-Петербургского НИИ педагогики и психологии высшего образования. 2022. № 2 (2). С. 38–46. EDN: TIWHSE.
16. Кузнецова А.Я., Омельченко Е.А., Зверкова А.Ю., Абрамова В.В., Шмидт Т.А. Научный семинар как форма повышения методологической грамотности преподавателя вуза // Международный журнал экспериментального образования. 2022. № 2. С. 10–14. DOI: 10.17513/mjeo.12074. EDN: BUIRND.
17. Герасенкова К.А. Повышение квалификации педагогов высшей школы за рубежом: подходы, опыт реализации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. № 6. С. 158–171. DOI: 10.24412/2224-0772-2022-88-158-171.
18. Осетрова О.В. Методическое обеспечение и организация научной подготовки преподавателя медицинского вуза // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. Т. 11. № 4-1. С. 39–47. EDN: KXMUTZ.
19. Зинкевич Е.Р., Кульбах О.С., Заварзина Н.Ю. Отношение к педагогической деятельности преподавателей клинических дисциплин в медицинском университете // Российский журнал образования и психологии. 2021. Т. 12. № 2. С. 7–20. DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-2-7-20.
20. Зинкевич Е.Р. Методическая поддержка преподавателей в оценке качества образования студентов медицинских вузов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2013. Т. 5. № 1. С. 116–120.
21. Коржуев А.В., Попков В.А., Рязанова Е.Л. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования // Педагогика. 2002. № 1. С. 18–22. EDN: UGUBON.
22. Вайтулевич С.Н., Михайлова Т.В., Петрова К.О. Сущность и пути развития критического мышления преподавателя высшей школы // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 9. С. 70–72. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=24212> (дата обращения: 15.05.2025).
23. Зинкевич Е.Р. Методология и методика исследования педагогического мышления врачей – преподавателей медицинских вузов России // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 5 (80). С. 40–49. EDN: RBQQEP.

24. Иванова Я.А. Влияние образа преподавателя на академическую успеваемость студентов // Путь в науку. Образование. Педагогика. 2024. № 53. С. 106–108. URL:https://journals.psu.by/specialists_education_pedagogy/article/view/6818 (дата обращения: 15.05.2025).
25. Ухов Ю.И., Крапивникова О.В. Специфика педагогического подхода в подготовке студентов-медиков на начальных этапах обучения // Российский научный журнал. 2008. № 1 (2). С. 148–156. EDN: JWTMOX.
26. Ряполова Т.Л. Формирование культурно-этической компетентности преподавателя высшей медицинской школы // Журнал психиатрии и медицинской психологии. 2018. № 2 (42). С. 19–29. EDN: YOUVWP.
27. Steinert Y., Mann K., Centeno A., Dolmans D., Spencer J., Gelula M., Prideaux D. A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8 // Medical Teacher. 2006. Vol. 28. № 6. P. 497–526. DOI: 10.1080/01421590600902976.
28. Steinert Y., Mann K.V. Faculty development: principles and practices // Journal of Veterinary Medical Education. 2006. Vol. 33 № 3. P. 317–324. DOI: 10.3138/jvme.33.3.317. PMID: 17035200.
29. Kohan M., Changiz T., Yamani N. A systematic review of faculty development programs based on the Harden teacher's role framework model // BMC Medical Education. 2023. Vol. 23. № 1. P. 910. DOI: 10.1186/s12909-023-04863-4.
30. McLean M., Cilliers F., Van Wyk J. Faculty development: yesterday, today and tomorrow // Medical Teacher. 2008. Vol. 30. № 6. P. 555-584.