МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА: ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОМПОНЕНТНЫЙ ПОДХОД

О. А. Степанова ✉

Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова (Пироговский Университет), Москва, Россия

Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития педагогического потенциала преподавателей медицинских вузов в условиях обновления клинических знаний, цифровой трансформации образования, активного внедрения практико-ориентированных и симуляционных технологий обучения, а также усиления требований к качеству подготовки медицинских кадров. Профессиональная деятельность современного преподавателя медицинского вуза разворачивается одновременно в образовательном, клиническом, методическом, научно-исследовательском и коммуникативном пространствах, что требует перехода от эпизодического повышения квалификации к его непрерывному профессиональному развитию, основанному на диагностике индивидуальных потребностей, проектировании индивидуального образовательного маршрута и оценке переноса освоенных компетенций в практическую деятельность. Цель исследования — теоретически обосновать и содержательно разработать модель организационно-методического сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических работников медицинского вуза. Методологическую основу исследования составили анализ нормативных правовых документов в сфере дополнительного профессионального образования и научной литературы, сравнительный анализ форматов профессионального развития, системное моделирование и экспертно-аналитическая интерпретация. Результатом исследования является функционально-компонентная модель, включающая нормативно-организационный, диагностико-аналитический, проектно-содержательный, технолого-коммуникативный и результативно-оценочный компоненты. Показано, что результативность профессионального развития преподавателя определяется не количеством освоенных дополнительных профессиональных программ, а подтвержденным переносом сформированных компетенций в образовательную, клиническую, научную, методическую и наставническую деятельность. Практическая значимость модели состоит в возможности ее использования при проектировании внутриуниверситетской системы профессионального развития, организации наставничества, разработке индивидуальных образовательных маршрутов и оценке качества деятельности педагогических работников медицинского вуза.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие, педагогические работники, медицинский вуз, организационно-методическое сопровождение, индивидуальный образовательный маршрут, наставничество, профессиональные компетенции, дополнительное профессиональное образование

Вклад автора: автором сформулирована проблема исследования, определены цель, задачи и гипотеза; проведен анализ нормативных правовых документов и научной литературы; разработана функционально-компонентная модель организационно-методического сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических работников медицинского вуза; определены функции компонентов, показатели результативности и условия реализации модели; подготовлен текст статьи и осуществлена его редакционная доработка.

✉ **Для корреспонденции:** Ольга Алексеевна Степанова
ул. Островитянова, д. 1, г. Москва, 117513, Россия; Stepanova_oa@rsmu.ru

Статья поступила: 03.03.2026 **Статья принята к печати**: 16.03.2026 **Опубликована онлайн:** 29.03.2026

DOI: 10.24075/mtcpe.2026.06

Авторские права: © 2026 принадлежат авторам. **Лицензиат:** РНИМУ им. Н. И. Пирогова. Статья размещена в открытом доступе и распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution (CC BY) (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

THE ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT AMONG TEACHING STAFF OF MEDICAL UNIVERSITIES: THE FUNCTIONAL AND COMPONENT APPROACH

Stepanova OA ✉

Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia

The study is relevant because it is necessary to develop the pedagogical potential among medical teaching staff in the presence of updated clinical knowledge, digital transformation of education, active implementation of practice-oriented and simulation education technologies, and stricter requirements for the quality of medical personnel training. A modern medical teacher conducts educational, clinical, methodological, research and communicative activities. It requires to shift from the episodic advanced training to continuing professional development based on the diagnostics of individual needs, building an educational route and assessment of how the mastered competencies were transferred into practice. The purpose of the study was to explain in theory and thoroughly develop the model of organizational and methodological support for the continuing professional development of teaching staff at a medical university. Analysis of regulatory legal documents in the field of continuing professional education and scientific literature, a comparative analysis of professional development formats, system modeling and expert-analytical interpretation formed the methodological foundation for the study. In the result of the study, the functional and component model was obtained with the regulatory, organizational, diagnostic, analytical, project and content-based, technological and communicative, as well as result-oriented components being included. It has been shown that a teacher's professional development is effective not due to the number of mastered additional professional programs, but due to the confirmed transfer of developed competencies to the educational, clinical, scientific, methodological and instructive activity. The model has a practical significance as it can be used while designing the system of professional development within the University, organizing mentoring, developing the individual educational routes and assessing the quality of activities performed by the teachers of a medical university.

Keywords: continuing professional development, teaching staff, medical university, organizational and methodological support, individual educational route, mentorship, professional competencies, continuing professional education

Author contribution: the author formulated the problem of the study, determined the goal, objectives and hypothesis; analyzed regulatory documents and scientific literature; developed the functional and component model of the organizational and methodological support of continuing professional education of medical teaching staff; determined the functions of components, performance indicators, and conditions of the model implementation; prepared and edited the text of the paper.

✉ **Correspondence should be addressed:** Olga A Stepanova
Ostrovityanova Str., 1, Moscow, 117513, Russia; Stepanova_oa@rsmu.ru

Received: 03.03.2026 **Accepted:** 16.03.2025 **Published online:** 29.03.2026

DOI: 10.24075/ mtcpe.2026.06

Copyright: © 2026 by the authors. **Licensee:** Pirogov University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Профессиональная деятельность педагогического работника современного медицинского вуза носит комплексный и многомерный характер. Преподаватель одновременно выступает специалистом в конкретной области медицины, субъектом образовательного процесса, разработчиком учебно-методических материалов, организатором учебной и самостоятельной работы обучающихся, исследователем и наставником будущих медицинских работников. Каждая из этих ролей предполагает наличие не только глубоких предметных знаний, но и сформированность педагогических, методических, цифровых, коммуникативных, научно-исследовательских и организационных компетенций.

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет право педагогических работников на дополнительное профессиональное образование и обязанность систематически повышать профессиональный уровень. Закон также устанавливает принцип поддержки различных форм образования и самообразования с учетом потребностей личности, государства и общества [1, 2]. Следовательно, профессиональное развитие преподавателя не может рассматриваться исключительно как его личная инициатива: оно становится одним из условий обеспечения качества образовательной деятельности медицинского вуза.

Требования федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования к кадровым условиям реализации образовательных программ предполагают соответствие квалификации педагогических работников профилю преподаваемых дисциплин, содержанию образовательной программы и задачам подготовки выпускника. В медицинском образовании это требование дополняется необходимостью обеспечения практической направленности подготовки, применения симуляционных технологий, формирования клинического мышления, соблюдения этики профессионального поведения и готовности к работе в межпрофессиональной команде.

Однако данные научных исследований и образовательная практика свидетельствуют о наличии определенного разрыва между высоким уровнем клинической квалификации преподавателя и его готовностью применять современные образовательные технологии. Специалист, обладающий значительными клиническими знаниями и опытом, не всегда подготовлен к проектированию учебного занятия в логике результатов обучения, разработке объективных оценочных средств, организации обучения в малых группах, использованию цифровых ресурсов, проведению структурированной обратной связи или сопровождению индивидуальных образовательных траекторий обучающихся [3–7].

В этом контексте переход от традиционного повышения квалификации к непрерывному профессиональному развитию преподавателя предполагает изменение объекта управления. Если в первом случае внимание сосредоточено преимущественно на освоении образовательной программы и получении документа установленного образца, то во втором — на динамике развития профессиональных компетенций работника, решении реальных профессиональных задач и переносе результатов обучения в повседневную практику. Научно-исследовательские работы, посвященные профессиональному развитию преподавателей высшей школы, подчеркивают необходимость индивидуализации образовательных маршрутов, учета карьерных ориентиров, учебной нагрузки в соответствии с должностью, стажа работы и исходного уровня компетентности [8–16]. Унифицированные программы, одинаковые для всех категорий педагогических работников, не позволяют в полной мере учитывать различия между начинающим ассистентом, преподавателем-клиницистом, преподавателем-исследователем, заведующим кафедрой и преподавателем, реализующим дополнительные профессиональные программы.

Исследование программ развития преподавателей медицинских специальностей показывают, что особое значение имеют не только приобретение знаний и самооценка новых навыков, но и устойчивое применение новых методов преподавания, оценки и наставничества в рабочей среде.

Таким образом, актуальность приобретают форматы, сочетающие формальное, неформальное и информальное образование. Формальное образование представлено программами повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Неформальное образование реализуется через мастер-классы, семинары, методические школы, практикумы, стажировки, профессиональные конкурсы и участие в проектных группах. Информальное образование связано с самообразованием, чтением профессиональной и методической литературы, анализом практики, взаимным посещением занятий, участием в профессиональных сообществах и обменом опытом с коллегами. Особую роль в объединении этих форматов играет наставничество, обеспечивающее поддержку, профессиональную коммуникацию и рефлексию. Программы взаимного наставничества могут одновременно поддерживать развитие в преподавании, научной работе, карьерном планировании и профессиональном взаимодействии [17, 18].

Проблема исследования заключается в необходимости проектирования такой модели организационно-методического сопровождения, которая, с одной стороны, учитывает институциональные требования медицинского вуза и нормативное регулирование профессионального развития преподавателей, а с другой — обеспечивает индивидуализацию образовательных маршрутов, поддержку профессиональной субъектности и оценку реальных результатов профессионального роста.

Цель исследования — теоретически обосновать и содержательно разработать модель организационно-методического сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических работников медицинского вуза.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

- определить структуру профессиональных компетенций преподавателя медицинского вуза;
- уточнить содержание понятия «организационно-методическое сопровождение непрерывного профессионального развития педагогических работников»;
- обосновать компонентный состав модели сопровождения;
- раскрыть функции, процедуры и результаты каждого компонента модели;
- определить показатели результативности профессионального развития;
- обозначить условия практической реализации и дальнейшей апробации модели.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что результативность непрерывного профессионального

развития педагогических работников медицинского вуза будет повышаться, если оно организуется как циклический процесс, объединяющий институциональную поддержку, диагностику профессиональных дефицитов, проектирование индивидуального образовательного маршрута, использование различных образовательных форматов, наставничество, документирование достижений и оценку переноса компетенций в профессиональную деятельность.

Научная новизна исследования заключается в разработке модели организационно-методического сопровождения профессионального развития преподавателей медицинского вуза, которая объединяет нормативные, кадровые, ресурсные, диагностические, содержательные, технологические, коммуникативные, документационные и оценочные механизмы. В отличие от моделей, ориентированных преимущественно на реализацию программ повышения квалификации, предложенный подход позволяет рассматривать профессиональное развитие как управляемый, системный, индивидуализированный и циклический процесс.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования модели подразделениями дополнительного профессионального образования, учебно-методическими управлениями, кафедрами медицинских вузов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование носит теоретико-проектный характер. Его методологической основой выступают системный, компетентностный, деятельностный, андрагогический и личностно ориентированный подходы. Системный подход позволяет рассматривать сопровождение профессионального развития как совокупность взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих достижение общего результата. Компетентностный подход ориентирует на формирование и оценку профессиональных компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций преподавателя медицинского вуза. Деятельностный подход предполагает оценку профессионального развития через изменения в реальной образовательной, клинической, методической, исследовательской и наставнической практике.

Теоретическую основу исследования составили научные публикации, посвященные непрерывному профессиональному развитию, профессионализации преподавателей высшей школы, совершенствованию профессиональной компетентности, персонализации образовательных маршрутов, наставничеству и технологиям оценки результатов обучения [3–24].

В работе применялись методы нормативно-правового анализа, анализа научной литературы, сравнительного анализа форматов профессионального развития, системного моделирования и экспертно-аналитической интерпретации. Нормативно-правовой анализ позволил определить требования к профессиональному развитию педагогических работников. Анализ научной литературы был направлен на выявление современных представлений о персонализации развития преподавателей, сочетании различных форматов образования, роли наставничества и оценке переноса освоенных компетенций в профессиональную деятельность. Системное моделирование использовалось для проектирования взаимосвязи компонентов организационно-методического сопровождения в единое целое.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В основу модели положено представление о профессиональной компетентности преподавателя медицинского вуза как об интегративном образовании. Компетентность проявляется в способности эффективно решать профессиональные задачи в изменяющихся условиях медицинского и образовательного пространства и не сводится к наличию диплома, ученой степени, ученого звания, стажа работы или освоенных программ повышения квалификации.

В структуре профессиональной компетентности преподавателя медицинского вуза целесообразно выделить восемь взаимосвязанных групп компетенций:

- предметные: актуальные знания по медицинской специальности, способность применять клинические рекомендации и современные методы диагностики, лечения и профилактики заболеваний;
- педагогические: проектирование и проведение учебных занятий, организация учебной деятельности, применение активных и интерактивных методов обучения;
- методические: разработка образовательных программ, рабочих программ дисциплин, учебно-методических материалов, оценочных средств и фондов оценочных средств;
- цифровые: использование цифровой образовательной среды, электронных образовательных ресурсов, инструментов коммуникации, анализа данных и организации смешанного обучения;
- исследовательские: участие в научной деятельности, использование доказательных данных в преподавании, подготовка публикаций и исследований в сфере медицины и образования;
- коммуникативные: организация взаимодействия с обучающимися, коллегами, представителями практического здравоохранения и пациентами;
- организационно-управленческие: планирование образовательной деятельности, участие в управлении образовательной программой, координация работы учебной команды;
- наставнические: сопровождение обучающихся, молодых преподавателей и коллег, предоставление развивающей обратной связи, поддержка профессионального самоопределения.

Представленная структура предполагает отказ от единой линейной оценки профессионализма преподавателя по уровням «минимальный — базовый — высокий», поскольку у преподавателя могут одновременно наблюдаться, например, высокий уровень предметных компетенций, достаточный уровень педагогических компетенций и выраженный дефицит в области цифровых технологий или разработки объективных оценочных средств. Поэтому результат диагностики компетенций должен иметь вид индивидуального профиля, который служит основанием для проектирования персонализированного маршрута профессионального развития.

Модель организационно-методического сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических работников медицинского вуза включает пять компонентов и построена как циклическая система. Ее центральным элементом является профессиональная деятельность преподавателя, в которой проявляются результаты профессионального развития.

Первый компонент — нормативно-организационный — создает институциональные условия сопровождения. Второй, диагностико-аналитический, обеспечивает определение профиля компетенций, профессиональных дефицитов и ресурсов развития. Третий, проектно-содержательный, связан с разработкой индивидуального образовательного маршрута. Четвертый, технолого-коммуникативный, обеспечивает реализацию маршрута посредством сочетания образовательных форматов, а также взаимодействие с наставниками и профессиональным сообществом. Пятый, результативно-оценочный, позволяет фиксировать результаты, оценивать перенос компетенций и корректировать/проектировать на новом витке дальнейшую траекторию профессионального развития.

Модель реализуется циклично в следующей последовательности: «институциональные условия» → «диагностика» → «проектирование» → «реализация» → «оценка и коррекция». После завершения цикла происходит повторная диагностика, уточнение профессионального профиля и проектирование нового этапа развития. Таким образом, непрерывность обеспечивается не бесконечным набором образовательных программ, а регулярным соотнесением профессиональных потребностей преподавателя с задачами кафедры, образовательной программы и медицинского вуза в целом.

Рассмотрим подробно каждый из компонентов.

Нормативно-организационный компонент объединяет целевые, организационные, кадровые и ресурсные условия сопровождения. Его назначение — создание единой внутриуниверситетской системы профессионального развития педагогических работников.

В рамках данного компонента определяются миссия, цели, задачи и принципы сопровождения, которые должны быть согласованы со стратегией развития университета, программой развития кадрового потенциала, требованиями законодательства в сфере образования, аккредитационными процедурами и локальными нормативными актами университета.

В рамках этого компонента проводится:

- разработка и утверждение положения о системе организационно-методического сопровождения профессионального развития;
- определение ответственного структурного подразделения /создание координационного совета / центра развития педагогического мастерства или иной институции, в задачи которой входят внедрение и обеспечение эффективности функционирования разработанной модели;
- формирование актива сопровождения (рабочей группы), кадрового резерва наставников и экспертов;
- распределение функциональных обязанностей между участниками сопровождения;
- создание цифровой инфраструктуры для диагностики, ведения индивидуальных образовательных маршрутов / электронного портфолио;
- обеспечение доступа к выбору дополнительных профессиональных программ, а также к методическим материалам, профессиональным сообществам и консультациям;
- включение показателей профессионального развития в систему внутренней оценки качества образовательной деятельности университета.

Таким образом, задача данного компонента модели — создать условия, при которых преподаватель получает возможность осознанно выбирать содержание и формат профессионального развития, получать методическую помощь, обмениваться опытом и фиксировать профессиональные достижения.

Показателями эффективности нормативно-организационного компонента могут быть наличие локальной нормативной базы, доступность ресурсов, охват преподавателей диагностикой, число подготовленных наставников, регулярность методических мероприятий, доступность консультаций, функционирование цифрового портфолио и степень участия кафедр в реализации индивидуальных образовательных маршрутов педагогических работников.

Диагностико-аналитический компонент обеспечивает выявление актуального профиля профессиональных компетенций преподавателя, определение дефицитов, ресурсов, профессиональных интересов и карьерных ориентиров. Его принципиальное отличие от разовой аттестационной процедуры заключается в развивающем характере, поскольку диагностика не преследует цель ранжирования работников; ее основная функция — сформировать основание для индивидуального образовательного маршрута.

Источниками диагностической информации могут выступать самооценка профессиональных компетенций, экспертная оценка заведующего кафедры или коллег, анализ учебно-методических материалов / рабочих программ дисциплин / оценочных средств, наблюдение учебных занятий, результаты обратной связи от обучающихся, анализ цифрового следа преподавателя в электронной образовательной среде, анализ портфолио профессиональных достижений, а также самоанализ затруднений, возникающих в образовательной и клинической практике.

Использование нескольких источников получения данных для диагностики повышает обоснованность выводов. Например, самооценка преподавателя может показывать уверенное владение цифровыми технологиями, однако анализ образовательных материалов и наблюдение занятия могут выявить ограниченное применение интерактивных инструментов или недостаточную адаптацию цифрового контента к формату обучения.

Результатом диагностико-аналитического компонента является индивидуальный профиль компетенций с выделением компетенций, которые:

- нуждаются в поддержке и развитии;
- требуют длительного сопровождения в связи со сложностью переноса в практику;
- являются приоритетными в связи с изменением трудовых функций, задач кафедры или образовательной программы;
- сформированы на достаточном уровне и могут использоваться как ресурс наставничества.

Важной частью диагностико-аналитического компонента является рефлексивный анализ, определяющий характер выявленных затруднений. Они могут быть связаны не только с недостатком знаний и навыков, но и с высокой учебной или клинической нагрузкой, дефицитом времени, недостаточной технической обеспеченностью, отсутствием методической поддержки, ограниченными возможностями для апробации новых решений и др.

Показателями результативности диагностико-аналитического компонента являются полнота охвата преподавателей диагностикой, степень согласованности самооценки

и экспертной оценки, наличие индивидуального профиля компетенций, обоснованность выбора приоритетных дефицитов, регулярность повторной диагностики и выявленная положительная динамика профессионального развития конкретных педагогических работников.

Проектно-содержательный компонент связан с разработкой индивидуального образовательного маршрута. Его назначение — перевод результатов диагностики в конкретные цели, содержание, формы, сроки и ожидаемые результаты профессионального развития. Индивидуальный образовательный маршрут представляет собой документ и одновременно инструмент профессионального саморазвития, включающий исходный профиль компетенций, приоритетные профессиональные дефициты и точки роста, цели развития на определенный период, планируемые образовательные / событийные активности, формы методического и наставнического сопровождения, индикаторы достижения результатов.

Содержание индивидуального образовательного маршрута формируется с учетом индивидуальных потребностей преподавателя и задач университета. Например, для молодого преподавателя, обладающего клинической подготовкой, но не имеющего педагогического опыта, приоритетом может стать освоение методик проектирования занятий, технологий разработки оценочных средств, организации обратной связи и применения методов активного обучения. Для опытного преподавателя может быть актуальным развитие цифровых компетенций, использование симуляционных технологий, формирование навыков наставничества, организация и проведение исследования в области образования и др.

Ключевой принцип проектно-содержательного компонента — соответствие между диагностированным дефицитом, выбранным форматом развития и ожидаемым изменением профессиональной практики. Например, дефицит в области объективной оценки практических навыков не может быть устранен только прослушиванием лекции; необходимы практикум по разработке оценочных средств, анализ кейсов, апробация чек-листов, экспертная обратная связь и последующая оценка применения инструмента в учебном процессе.

Содержание индивидуального образовательного маршрута может включать освоение программ повышения квалификации, участие в методическом семинаре, работу с наставником, взаимное посещение занятий, апробацию нового оценочного инструмента, разработку учебного кейса, подготовку цифрового образовательного ресурса, участие в профессиональном сообществе, выполнение исследовательского проекта, прохождение стажировки и иные виды образовательной / событийной активности.

Показателями результативности проектно-содержательного компонента могут быть наличие индивидуальных образовательных маршрутов, их согласованность с профилем компетенций, конкретность целей и разнообразие используемых форматов, определенность сроков и критериев оценки результатов.

Технолого-коммуникативный компонент обеспечивает практическую реализацию индивидуального маршрута. В нем объединяются образовательные технологии, формы взаимодействия, методическая поддержка, наставничество, сетевое профессиональное сотрудничество и использование цифровой среды.

Формальное образование реализуется через дополнительные профессиональные программы, в том числе в форме стажировок. Его достоинством является структурированность содержания, наличие образовательных результатов и итоговой аттестации. Неформальное образование может быть представлено методическими школами, мастер-классами, практикумами, вебинарами, стратегическими и проектными сессиями, круглыми столами, профессиональными конкурсами и тематическими мастерскими, конференциями и рабочими группами. Эти форматы позволяют оперативно реагировать на актуальные запросы преподавателей и включать их в профессиональное взаимодействие. Информальное образование связано с самостоятельным изучением литературы, анализом собственной практики, участием в профессиональных сообществах, коллегиальным обсуждением сложных педагогических ситуаций, взаимным посещением занятий, чтением профессиональной литературы, ведением рефлексивного дневника и обменом опытом. Его значимость особенно велика в условиях высокой динамики обновления знаний в области медицины и развития образовательных технологий.

Наставничество выступает интегрирующим механизмом технолого-коммуникативного компонента. Наставник (например, более опытный коллега) помогает преподавателю конкретизировать цели индивидуального образовательного маршрута, выбрать подходящие форматы профессионального развития, апробировать новые методы работы, проанализировать возникающие затруднения и получить развивающую обратную связь. В медицинском вузе целесообразно использовать не только традиционное наставничество «опытный преподаватель — молодой преподаватель», но и взаимное / проектное / межкафедральное наставничество, а также «обратное наставничество», когда, например, по работе в цифровой среде молодой преподаватель консультирует старшего по возрасту и с меньшим уровнем владения цифровой компетенцией.

Профессиональные сообщества в рамках технолого-коммуникативного компонента формируют пространство горизонтального обмена опытом и обсуждения образовательных решений. Преподаватель может выступать не только получателем помощи, но и носителем экспертности в определенной области: клинической, методической, цифровой, исследовательской или организационной. Такая позиция способствует развитию профессиональной субъектности и формированию культуры взаимного обучения.

Результатом реализации технолого-коммуникативного компонента являются не только документы, удостоверяющие прохождение обучения, но и конкретные продукты деятельности: обновленная рабочая программа дисциплины, комплект оценочных средств, онлайн-курс, сценарий занятия с использованием симуляционных технологий, методическое руководство, публикация, разработанный учебный кейс, внедренная технология обратной связи, программа наставничества, образовательный проект и др.

Показателями эффективности данного компонента могут служить доля реализованных мероприятий индивидуального образовательного маршрута, участие преподавателя в методических мероприятиях, регулярность взаимодействия с наставником, участие в профессиональных сообществах, число созданных и апробированных образовательных продуктов и др.

Результативно-оценочный компонент завершает цикл сопровождения и одновременно обеспечивает его возобновление. Он направлен на фиксацию содержания индивидуального образовательного маршрута,

подтверждение результатов профессионального развития, оценку переноса компетенций в практику и последующую корректировку целей.

Основными документами, фиксирующими динамику профессионального развития, могут выступать электронное или бумажное портфолио, план наставнического взаимодействия, листы наблюдения и экспертной оценки, рефлексивные отчеты, сертификаты об участии в образовательных мероприятиях, результаты анализа учебно-методических материалов, сведения о созданных образовательных продуктах и результатах их апробации.

К ключевым критериям результативности этого компонента могут относиться подтвержденное применение новых педагогических и методических решений, улучшение качества учебно-методических материалов и оценочных средств, расширение применения цифровых и симуляционных технологий в учебном процессе, публикации, участие в наставничестве и профессиональных сообществах, положительная экспертная оценка учебных занятий, конструктивная обратная связь от обучающихся, а также готовность преподавателя к постановке новых целей профессионального развития.

Результаты оценки становятся основанием для корректировки индивидуального маршрута. Если профессиональный дефицит не преодолен, необходимо уточнить причины: недостаточность выбранного формата, необходимость дополнительной методической или наставнической поддержки, неверное определение исходной потребности и др. При достижении результата формируются новые цели, связанные с усложнением профессиональных задач, диссеминацией опыта, наставничеством, участием в образовательных инновациях и т.д.

ВЫВОДЫ

Особенность профессиональной позиции преподавателя медицинского вуза состоит в том, что его педагогическая деятельность тесно связана с клинической практикой. Он должен своевременно обновлять знания о диагностике, лечении и профилактике заболеваний, учитывать развитие медицинских технологий, клинические рекомендации, использовать современные методы оценки практических навыков, организовывать симуляционное обучение, выстраивать межпрофессиональное взаимодействие. Одновременно возрастает необходимость качественного проектирования образовательных программ и разработки оценочных средств в условиях использования цифровой образовательной среды, применения методов обратной связи и анализа учебных достижений обучающихся.

Предложенная модель организационно-методического сопровождения профессионального развития ориентирована на преодоление фрагментарности существующих практик повышения квалификации преподавателей медицинского вуза. Ее ключевое отличие от традиционного подхода состоит в том, что исходной единицей управления становится не образовательная программа, а профессиональный профиль преподавателя и его реальные профессиональные задачи.

Ключевым результатом реализации модели сопровождения профессионального развития является не количество пройденных программ повышения квалификации, а устойчивое изменение профессиональной деятельности преподавателя. Такое изменение может проявляться в совершенствовании учебно-методических материалов, внедрении новых образовательных технологий, повышении качества оценочных средств, развитии наставничества, использовании цифровых технологий, расширении научно-исследовательской активности и повышении качества взаимодействия с обучающимися.

Реализация модели требует нормативного, кадрового, ресурсного и методического обеспечения, а также развития культуры профессиональной рефлексии и взаимного обучения. Перспективы дальнейшего исследования связаны с эмпирической апробацией модели и оценкой ее влияния на профессиональные компетенции преподавателей и качество образовательной деятельности медицинского вуза.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон № 273-ФЗ принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г., одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г. КонсультантПлюс: справочно-правовая система. Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.03.2026).
2. О внесении изменений в статьи 3 и 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Федеральный закон от 21.04.2025 № 86-ФЗ принят Государственной Думой 9 апреля 2025 г. одобрен Советом Федерации 16 апреля 2025 г. Официальный интернет-портал правовой информации. Режим доступа: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202504210013 (дата обращения: 01.03.2026).
3. Гармонова А. В., Щеглова Д. В., Камалова Г. Р. и др. Баланс в условиях сверхзагруженности: структура и объемы рабочего времени преподавателей медицинских вузов. Кубанский научный медицинский вестник. 2026; 33(2): 92–110. DOI: 10.25207/1608-6228-2026-33-2-92-110.
4. Князева Н. В., Михайлова И. П., Усманова Н. В. Цифровые компетенции преподавателей высшей школы: преодоление барьеров и адаптация к вызовам цифровизации образования. Экономика и предпринимательство. 2024; 1(162): 1059–1062. DOI 10.34925/EIP.2024.162.1.202.
5. Лонская Л. В., Малютина Т. В. Специфика развития профессионально-педагогической компетентности преподавателей медицинского вуза: уровни сформированности. Научный вестник Омского государственного медицинского университета. 2022; 2(1(5)): 39–45.
6. Природова О. Ф. Административно-сервисные компетенции молодых преподавателей медицинского вуза. Медицинское образование и профессиональное развитие. 2019; 10 (2(34)): 90–99.
7. Степанова О. А. Профессиональное развитие педагогов медицинского вуза: самооценка компетенций и анализ потребностей в повышении квалификации. Методология и технология непрерывного профессионального образования. 2025; 4(24): 4–12. DOI: 10.24075/mtcpe.2025.23.
8. Горшкова В. В. Прогностические ориентиры развития преподавателя высшей школы в процессе профессионально-педагогической деятельности. Человек и образование. 2025; 1(82): 21–30. DOI: 10.54884/1815-7041-2025-82-1-21-30.
9. Ганичева И. А. Развитие профессиональных компетенций преподавателя в условиях цифровой трансформации высшего образования. Человеческий капитал. 2023; 12–2(180): 199–209. DOI: 10.25629/HC.2023.12.58.

10. Ефимова Г. З. Вовлеченность научно-педагогических работников в практики профессионального развития. Высшее образование в России. 2024; 33(10): 36–59. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-36-59.
11. Ефимова Г. З. Карьерный путь преподавателей высшей школы. Социологическая наука и социальная практика. 2022; 10(1(37)): 24–40. DOI: 10.19181/snsp.2022.10.1.8859.
12. Смышляева Л. Г., Семенова Н. А., Куровская Л. В., Смышляев К. А. Оценка и развитие профессионализма преподавателей высшего педагогического образования: изменения концепции и технологии. Вестник Томского государственного университета. 2022; 483: 209–220. DOI: 10.17223/15617793/483/23.
13. Стародубцев В. А., Исаева Е. В. Повышение квалификации НПР: персонализация профессионального развития. Высшее образование в России. 2017; 1: 93–98.
14. Тарасенко Г. М., Полева Е. А. Трансформация профессиональных компетенций преподавателя высшей школы в эпоху цифровизации и инновации. Вестник Самарского муниципального института управления. 2025; 4: 85–93.
15. Щеглова Д. В., Опфер Е. А., Гармонова А. В., Гаврилов С. В. Профессиональные стратегии преподавателей российских вузов: запрос на индивидуализацию. Университетское управление: практика и анализ. 2024; 28(2): 66–80. DOI: 10.15826/umpa.2024.02.016.
16. Комелина О. В. Инновационная компетентность и инновационные компетенции преподавателя высшей школы. Современное образование: содержание, технологии, качество. 2013; 1: 69–71.
17. Тельнюк И. В. Проблемы и приоритеты непрерывного профессионального развития преподавателей медицинского вуза. Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. 2025; 4(16): 48–56.
18. Туманова З. В. Стратегии развития преподавательского корпуса вузов России. Ученые записки. 2025; 53 (1): 86–90.
19. Котенко Е. Н., Гетман Н. А. Развитие творческого потенциала преподавателей медицинского вуза в условиях профессионально-педагогического сообщества. Крымский терапевтический журнал. 2024; 1: 63–67.
20. Манченко Т. В., Гучетль И. Н. Современные технологии в развитии профессиональной компетентности преподавателей высшего образования. Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2024; 16(1): 48–56. DOI: 10.47370/2078-1024-2024-16-1-48-56.
21. Федосова О. А., Соколина Е. Н. Модель педагогического процесса развития профессиональной компетентности в области ИКТ в системе повышения квалификации преподавателей медицинского вуза. Вестник науки и образования. 2022; 6–1(126): 86–91.
22. Филиппченкова С. И., Исакова Н. В. Коммуникативные и организаторские компетенции преподавателя высшей медицинской школы как способ воспитательного воздействия на студента. Системная психология и социология. 2024; 4(52): 104–110. DOI: 10.24412/2223-6872-2024-452-104-110.
23. Хайруллин Р. М. Об едином понимании технологии компетентностного обучения в высшем медицинском образовании. Морфологические ведомости. 2024; 32(2): ID-877. DOI: 10.20340/mv-mn.2024.32(2).877.
24. Худик В. А., Тельнюк И. В. Концепция непрерывного профессионально-педагогического образования преподавателей медицинского вуза. Преподаватель XXI век. 2024; 1(1): 54–64. DOI: 10.31862/2073-9613-2024-1-54-64.

References

1. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii. Federal'nyy zakon № 273-FZ prinyat Gosudarstvennoy Dumoy 21 dekabrya 2012 g. odobren Sovetom Federatsii 26 dekabrya 2012 g. Konsul'tantPlyus: spravochno-pravovaya sistema. Available from URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed: 01.03.2026). Russian.
2. O vnesenii izmeneniy v stat'i 3 i 47 Federal'nogo zakona «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii»: Federal'nyy zakon ot 21.04.2025 № 86-FZ prinyat Gosudarstvennoy Dumoy 9 aprelya 2025 g. odobren Sovetom Federatsii 16 aprelya 2025 g. Ofitsial'nyy internet-portal pravovoy informatsii. Available from URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202504210013 (accessed: 01.03.2026). Russian.
3. Garmonova AV, Shcheglova DV, Kamalova GR, et al. Balans v usloviyakh sverkhzagruzhennosti: struktura i ob"yemy rabochego vremeni prepodavateley meditsinskikh vuzov. Kubanskiy nauchnyy meditsinskiy vestnik. 2026; 33(2): 92–110. DOI: 10.25207/1608-6228-2026-33-2-92-110. Russian.
4. Knyazeva NV, Mikhaylova IP, Usmanova NV. Tsifrovyye kompetentsii prepodavateley vysshey shkoly: preodoleniye bar'yerov i adaptatsiya k vyzovam tsifrovizatsii obrazovaniya. Ekonomika i predprinimatel'stvo. 2024; 1(162): 1059–1062. DOI 10.34925/EIP.2024.162.1.202. Russian.
5. Lonskaya LV, Malyutina TV. Spetsifika razvitiya professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti prepodavateley meditsinskogo vuza: urovni sformirovannosti. Nauchnyy vestnik Omskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta. 2022; 2(1(5)): 39–45. Russian.
6. Prirodova OF. Administrativno-servisnyye kompetentsii molodykh prepodavateley meditsinskogo vuza. Meditsinskoye obrazovaniye i professional'noye razvitiye. 2019; 10 (2(34)): 90–99. Russian.
7. Stepanova OA. Professional'noye razvitiye pedagogov meditsinskogo vuza: samootsenka kompetentsiy i analiz potrebnostey v povyshenii kvalifikatsii. Metodologiya i tekhnologiya nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. 2025; 4(24): 4–12. DOI: 10.24075/mtcpe.2025.23. Russian.
8. Gorshkova VV. Prognosticheskiye oriyentiry razvitiya prepodavatelya vysshey shkoly v protsesse professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti. Chelovek i obrazovaniye. 2025; 1(82): 21–30. DOI: 10.54884/1815-7041-2025-82-1-21-30. Russian.
9. Ganicheva IA. Razvitiye professional'nykh kompetentsiy prepodavatelya v usloviyakh tsifrovoy transformatsii vysshego obrazovaniya. Chelovecheskiy kapital. 2023; 12–2(180): 199–209. DOI: 10.25629/HC.2023.12.58. Russian.
10. Yefimova GZ. Vovlechennost' nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov v praktiki professional'nogo razvitiya. Vyssheye obrazovaniye v Rossii. 2024; 33(10): 36–59. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-36-59. Russian.
11. Yefimova GZ. Kar'yernyy put' prepodavateley vysshey shkoly. Sotsiologicheskaya nauka i sotsial'naya praktika. 2022; 10(1(37)): 24–40. DOI: 10.19181/snsp.2022.10.1.8859. Russian.
12. Smyshlyayeva LG, Semenova NA, Kurovskaya LV, Smyshlyayev KA. Otsenka i razvitiye professionalizma prepodavateley vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: izmeneniya kontseptsii i tekhnologii. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022; 483: 209–220. DOI: 10.17223/15617793/483/23. Russian.
13. Starodubtsev VA, Isayeva Ye V. Povysheniye kvalifikatsii NPR: personalizatsiya professional'nogo razvitiya. Vyssheye obrazovaniye v Rossii. 2017; 1: 93–98. Russian.
14. Tarasenko GM, Poleva Ye A. Transformatsiya professional'nykh kompetentsiy prepodavatelya vysshey shkoly v epokhu tsifrovizatsii i innovatsii. Vestnik Samarskogo munitsipal'nogo instituta upravleniya. 2025; 4: 85–93. Russian.
15. Shcheglova DV, Opfer YeA, Garmonova AV, Gavrilov SV. Professional'nyye strategii prepodavateley rossiyskikh vuzov: zapros na individualizatsiyu. Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz. 2024; 28(2): 66–80. DOI: 10.15826/umpa.2024.02.016. Russian.

16. Komelina OV. Innovatsionnaya kompetentnost' i innovatsionnyye kompetentsii prepodavatelya vysshey shkoly. Sovremennoye obrazovaniye: soderzhaniye, tekhnologii, kachestvo. 2013; 1: 69–71. Russian.
17. Tel'nyuk IV. Problemy i prioritety nepreryvnogo professional'nogo razvitiya prepodavateley meditsinskogo vuza. Vestnik Sankt-Peterburgskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta pedagogiki i psikhologii vysshego obrazovaniya. 2025; 4(16): 48–56. Russian.
18. Tumanova ZV. Strategii razvitiya prepodavatel'skogo korpusa vuzov Rossii. Uchenyye zapiski. 2025; 53 (1): 86–90. Russian.
19. Kotenko YeN, Getman NA. Razvitiye tvorcheskogo potentsiala prepodavateley meditsinskogo vuza v usloviyakh professional'no-pedagogicheskogo soobshchestva. Krymskiy terapevticheskiy zhurnal. 2024; 1: 63–67. Russian.
20. Manchenko TV, Guchetl' IN. Sovremennyye tekhnologii v razvitii professional'noy kompetentnosti prepodavateley vysshego obrazovaniya. Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. 2024; 16(1): 48–56. DOI: 10.47370/2078-1024-2024-16-1-48-56. Russian.
21. Fedosova OA, Sokolina Ye N. Model' pedagogicheskogo protsessa razvitiya professional'noy kompetentnosti v oblasti IKT v sisteme povysheniya kvalifikatsii prepodavateley meditsinskogo vuza. Vestnik nauki i obrazovaniya. 2022; 6–1(126): 86–91. Russian.
22. Filippchenkova SI, Isakova NV. Kommunikativnyye i organizatorskiye kompetentsii prepodavatelya vysshey meditsinskoy shkoly kak sposob vospitatel'nogo vozdeystviya na studenta. Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya. 2024; 4(52): 104–110. DOI: 10.24412/2223-6872-2024-452-104-110. Russian.
23. Khayrullin RM. Ob yedinom ponimanii tekhnologii kompetentnostnogo obucheniya v vysshem meditsinskom obrazovanii. Morfologicheskiye vedomosti. 2024; 32(2): ID-877. DOI: 10.20340/mv-mn.2024.32(2).877. Russian.
24. Khudik VA, Tel'nyuk IV. Kontseptsiya nepreryvnogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya prepodavateley meditsinskogo vuza. Prepodavatel' XXI vek. 2024; 1(1): 54–64. DOI: 10.31862/2073-9613-2024-1-54-64. Russian.