

**Н.Г. МИЛОРАДОВА**  
(Москва)

## **РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ В СТАНОВЛЕНИИ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

*Рассматриваются уровни компетентности преподавателя высшей технической школы: профессионально-методический (содержательный), педагогический (технологический) и психологический (ценностно-смысловой); проблемы, связанные с необходимостью перестройки сознания преподавателя, его перехода от парадигмы «субъект-объектных отношений», принятой в традиционной педагогике, к парадигме «субъект-субъектных отношений», реализуемой при компетентностном подходе.*



Ключевые слова: парадигмы образования, профессиональная компетентность, преподаватель высшей школы.

Существуют проблемы, актуальность которых сохраняется многие годы. К таким проблемам с уверенностью можно отнести разработку и внедрение компетентностного подхода, принятого в 1984 г. в качестве педагогической основы для построения единого европейского образовательного пространства [1]. На протяжении четверти века при рассмотрении компетентностного подхода с педагогической, психологической и профессионально-предметной сторон разрабатывались теоретические основы этого подхода. Над разработкой основных компонентов в структуре педагогического процесса (целевой, содержательный, технологический и оценочно-результативный) трудились методологи и методисты, понимающие суть педагогического процесса, его возможности и ограничения.

Переход от теоретических рассуждений о компетентностном подходе к практике его повсеместного внедрения в систему высшего профессионального образования породил новые проблемы, актуальность которых переместилась в плоскость проблем практического характера. Известно, что, как бы тщательно не прописывались и не проговаривались возможные осложнения, внедрение неизбежно порождает непростые ситуации и непредвиден-

ные проблемы, которые, на языке менеджмента, называются неограниченными и непредсказуемыми, поскольку внедрением занимаются люди, привносящие эти самые элементы непредсказуемости.

Конкретным исполнителем разработанных стандартов, целей и задач образования выступает преподаватель высшей школы. Характеризуя ситуацию в общем виде, можно выделить следующее. Преподаватели – это те, кто не принимал непосредственного участия в разработке целей первых двух уровней: формировании социального заказа в виде государственного образовательного стандарта и перекодировании (перевод на педагогический язык) общих целей заказа в цели отдельных образовательных систем в виде программы по направлениям образования. Подавляющее большинство преподавателей не принимали участие и в разработке целей третьего уровня – составлении рабочей программы по конкретной дисциплине. И вот именно этим людям приходится воплощать в жизнь все то, что было наработано за многие годы другими, реализовывать «спущенные сверху» цели и задачи. К этому следует добавить, что преподаватели, особенно технических вузов, не имеют педагогического образования и не воспринимают педагогическую практику как сложноорганизованную систему, в которой жестко взаимосвязаны все ее компоненты. В их представлениях предлагаемая им новая система – всего лишь очередное видоизменение старой [4].

То, что перестройка системы высшего профессионального образования в целом и внедрение нового подхода, в частности, вызовут проблемы, было известно заранее. В рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» на кафедре психологии МГСУ велись исследования по проекту «Адаптация научно-педагогических кадров строительной отрасли к структурным изменениям системы образования в рамках интеграции в мировое пространство высшего образования». Эта работа проводилась в течение многих лет, ее результаты нашли свое отражение, во-первых, в опубликованных монографиях [4], научных статьях и патентах на изобретение [10; 11; 12], учебнике и учебных пособиях [5], во-вторых, в практике работы с преподавателями в рамках Психолого-педагогического центра МГСУ [2], курсов повышения квалификации преподавателей строительных вузов, а также подго-

товки молодых преподавателей по двухгодичной программе «Преподаватель высшей школы» [3].

В данной статье речь пойдет о разработке последовательности шагов в подготовке и переподготовке преподавателей высшей технической школы. Ежегодно проводимые нами опросы среди преподавателей как МГСУ, так и других технических вузов России на начальном этапе их краткосрочного обучения фиксируют отрицательное отношение к изменениям. И этот негативизм не только не снизился за прошедшее время, но и значительно усилился. Так, в 2000–2005 гг. число отрицательно настроенных преподавателей колебалось от 20 до 30%, положительно настроенных насчитывалось до 40%, остальные «не определились во мнении». Опросы последних лет (2011 – 2013 гг.) показывают, что «не определившихся» практически не осталось, а вот число положительно настроенных снизилось. Преподаватели упорно «смотрят назад», полагая, что «то, что не было востребовано раньше, не нужно и теперь», что «разрушаем старое, а нового нет» и т.п. Любопытно, что молодые преподаватели повторяют те же слова, а на вопрос «Какое прошлое вы имеете в виду?» отвечают: то, о котором им рассказывали их преподаватели [13].

Опросы, проведенные после завершения обучения по краткосрочным программам, показывают изменения во взглядах слушателей, но эти изменения, во-первых, незначительны и ситуативны, во-вторых, отличаются в зависимости от того, что и как ими изучалось. Положительного сдвига среди слушателей ФПКП в сторону принятия реформ в системе образования практически не наблюдается после изучения отдельных технологий (профессионально-предметных, информационных или педагогических), лекционного знакомства с современными образовательными моделями, концепциями и теориями.

Как известно, деятельность преподавателя высшей школы протекает одновременно в трех плоскостях, каждая из которых требует своих, присущих только ей, компетенций.

Первое – это плоскость предметных знаний, той науки и/или учебной дисциплины (отрасли производства и/или практики), преподавателем которой человек является. Это область предметного содержания, определяющая, «что» именно преподается.

Предметное содержание в системе высшего профессионального образования является ключевым элементом деятельности пре-

подавателя, его «видимой» стороной. Именно в этой области преподаватель стремится себя совершенствовать, выстраивая свою карьеру в вузе: защита диссертаций, публикация научных статей и монографий, научное руководство студентами и аспирантами, постоянное повышение квалификации, участие в конференциях. За последние десятилетия по ряду объективных причин (сложности в проведении экспериментальных исследований в технических науках) резко снизился научный уровень педагогических работников, наши ученые перестали котироваться в других странах.

Сегодняшняя государственная политика ориентирует преподавателей на научную деятельность, повышение публикационной активности, особенно зарубежной. И это, безусловно, принесет свои положительные плоды. Однако для преподавателя высшей школы – это первичный, но не единственный источник педагогической компетентности. Более того, от преподавателя требуется не просто профессиональная, а профессионально-методическая компетентность, включающая наличие целостной концепции преподаваемой учебной дисциплины, знание комплекса вопросов и проблем соответствующей научной отрасли. В то же время многие преподаватели убеждены, что им вполне хватает знания учебного материала.

Второе – это плоскость педагогических знаний и умений, мастерства и интуиции, искусства и ремесла. Это область педагогических технологий, определяющая, «как» ведется преподавание, какие техники и средства используются в учебном процессе.

Преподавателям высшей школы, особенно технической, педагогического образования не требуется и потребности в нем, как показывают опросы, не наблюдается. Конечно, существуют факультеты повышения квалификации преподавателей, где раз в 5 лет преподавателей знакомят с новыми достижениями в области педагогики. Надо отдать должное: периодически делались попытки внедрить отдельные педагогические технологии, например деловые игры, кейсы, или даже целостные модели обучения, например программированное, проблемное, контекстное. Однако, во-первых, новые педагогические технологии никак не вписывались в накатанную «лекционно-семинарскую колею» [14], во-вторых, нет понимания целеполагания «от результата», постановки целей в терминах деятельности студентов, в-третьих, преподаватели не знакомы



Рис. 1



Рис. 2

с проектировочной педагогической деятельностью, позволяющей выстраивать целостную картину учебной дисциплины, в которой каждой технологии полагается свое место [6; 7].

Аналогичные попытки делались и в других странах на протяжении всего XX в., пока не стало очевидным: традиционное обучение, несмотря на все технические/информационные «улучшения», не может обеспечить необходимое сегодня качество образования. Требуются кардинальные изменения самих основ образования, его фундамента и тех «несущих» конструкций, которые оказались скрытыми за различными «усовершенствованиями», привнесенными за несколько столетий существования традиционного образования. Иными словами, технологическая сторона, позволяющая обеспечить высокое качество образования, разработана, дело осталось за малым – внедрить.

Третье – это плоскость психологического взаимодействия, в которой реализуются социально-ролевой и индивидуально-личностный аспекты общения преподавателя с учащимися. Это ценностно-целевой уровень, реализующий смысловую («зачем») сторону образования и определяющий правила («писаные и неписаные») взаимодействия преподавателя с теми, кто у него обучается [9].

Если о существовании второй плоскости – педагогической – преподаватели высшей технической школы знают и порой высказывают интерес к теоретическим проблемам образования, его истории и перспективам развития, то о существовании третьей плоскости их профессиональной деятельности – психологической – даже не подозревают. Мысль о том, что преподаватель должен быть социально и психологически компетентен в плане межличностного взаимодействия и что эта компетентность значительно отличается от того, что принято в традиционном обучении и обыденной жизни, искренне удивляет [9; 14]. Разве этому надо специально учиться?!

Если преподаватели высшей школы относятся к педагогическим знаниям и умениям как к второстепенным, незначимым и «абсолютно бесполезным», то знакомство с психологическими основами современного образования вызывает настороженность. Психология, как выразился один уважаемый профессор, доктор технических наук, «ведет подкоп под главную крепость системы ВПО – преподавателя». И это верно.

За последние годы изменилось отношение к психологическим концепциям. До сих пор

психология рассматривалась как некое любопытное, но далекое, а потому безобидное явление. Однако современная концепция образования, как и бывает в ситуациях кардинальных изменений, «обнажила» свои психологические основы и предложила иные парадигмы, чем принято в традиционном образовании.

Во-первых, предложена иная миссия образования. Традиционное обучение нацелено на подготовку к труду и жизни через передачу опыта прошлых поколений. Образование в этом случае можно рассматривать как «обращение», т.е. обучение через образец. В новом – создание «образа», обеспечение условий для самоопределения и самореализации личности путем «создания человеком мира в самом себе посредством активного полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры».

Во-вторых, смена постулата, который определяется характером межличностного взаимодействия между преподавателем и студентом [5]. В традиционном обучении это «субъект-объектные» монологические отношения, от студента («объекта») требуется «ответная» репродуктивная деятельность. При компетентном подходе это «субъект-субъектные» отношения, где акцент делается на активную творческую деятельность самого студента, находящегося в диалоговых отношениях с преподавателем [7]. Конечно, было бы неверно утверждать, что в традиционной школе нет места человекоцентрическому подходу. При классической парадигме всегда находилось место для продуктивного взаимодействия преподавателя и студента, особенно на старших курсах при непосредственном вхождении в профессию.

Характер межличностного взаимодействия меняет не только риторику общения, он меняет смысловую и целевую стороны общения. В традиционном обучении постановка целей в педагогическом процессе идет от преподавателя («расскажу, покажу, объясню, проинформирую, приведу пример» и т.п.). Компетентностный подход формирует содержание образования «от результата», требуя четких и ясных (в соответствии со SMART-требованиями) формулировок целей в терминах деятельности самого студента: «в результате вы освоите способ (прием)..., научитесь анализировать ситуации с позиции..., определять условия уместности..., обосновывать подход (теорию, концепцию) и т.п.».

Человекоцентрическая парадигма («S-S») предполагает иные правила взаимодействия.

Это правила «развития», фиксирующие активность и ответственность самого обучающегося в процессе обучения, например, правила, принятые в психологических тренингах: «Я активен, здесь и теперь». Традиционное обучение («S–O») опирается на правила «ограничения», например, «не опаздывать, не перебивать, не бездельничать, не шуметь...».

Таким образом, смена постулатов предполагает перестройку сознания преподавателя, его ценностей и психологических установок, иной социально-психологической компетентности. В противном случае добиться эффективного применения новых образовательных технологий невозможно: преподаватель, как и прежде, будет передавать (пересказывать) свой прошлый опыт, а не организовывать деятельность студентов. Как показали наши исследования, адаптация преподавателей к структурным и содержательным изменениям в системе ВПО чрезвычайно затруднена из-за психологического неприятия самой идеи кардинальных изменений, неизбежно требующих изменений и самих преподавателей.

Наиболее эффективным, как показывают результаты нашей многолетней работы, оказывается путь специально организованной психологической подготовки преподавателя, введения его в профессиональный мир преподавателя высшей школы, в котором он выступает не как специалист-предметник, а как педагог (методолог, психолог, методист, тьютор), организующий образовательное пространство. Это приводит к смене позиции преподавателя от «расскажу, покажу...» к «организирую, создам условия...». Как только происходит осознание личностного смысла изменений («зачем мне это надо», «почему мне необходимо что-то менять»), преподаватели активно включаются в освоение новых технологий, осознанно выбирают те из них, которые адекватны поставленным целям и предметному содержанию их учебного материала.

Казалось бы, такое незначительное видоизменение – смена последовательности в формировании преподавательской компетентности: вначале психологическая (смысловая, целевая) и лишь затем педагогическая (технологическая) и предметная (содержание), но это дает хорошие результаты [3–4; 8].

В заключение хотелось бы подчеркнуть следующие моменты. Вузовская политика повышения квалификации преподавателей дела-

ет акцент на две сферы деятельности преподавателя: предметно-профессиональную и технологическую, освоение которых, несомненно, является главным условием перехода на современную систему образования. В ситуациях закономерных изменений внимания к этим двум сферам вполне достаточно для поддержания достойного уровня преподавания. В ситуациях кардинальных изменений (крайне редких в системе образования) на первое место выходят компетентности в личной и межличностной сферах. Именно переход от «S–O» к «S–S»-модели межличностного взаимодействия и есть генетически исходная точка, ведущая к необходимости использования иных психологических и педагогических технологий. Сегодня преподаватели могут посещать самые различные психологические курсы по своему выбору. В систему краткосрочной переподготовки преподавателей высшей школы целесообразно включать психологическую подготовку как обязательный элемент любой программы в объеме 15–20% от общего учебного времени, причем эти занятия должны предшествовать основному обучению.

Цель проведения этих занятий можно сформулировать следующим образом.

Во-первых, осознать и вербализировать свои ожидания в отношении предлагаемой программы, преподавателя, группы и самих себя. Следует помнить, что преподаватели – это взрослые, которые знают, чего они хотят и на что им рассчитывать, и желают, чтобы с ними считались.

Во-вторых, обсудить принятые в традиционном обучении «Правила ограничения» и «Правила развития», предлагаемые в современном контексте.

В-третьих, обсудить компетенции преподавателя высшей школы: профессионально-методические, деятельностные, социально-психологические и личностные.

В-четвертых, сформулировать цели обучения слушателей по предложенной программе переподготовки «от результата», переводя этот результат на педагогический язык: что они будут знать и на каком уровне, какие умения освою.

Обязательным условием проведения этих предварительных занятий является использование технологий активного обучения: работа в группах и групповые обсуждения, разбор кейсов, деловые игры. Если материал подается в готовом виде в форме лекционного занятия,

то преподаватели «принимают к сведению», но категорически отказываются использовать в своей практике, воспринимая его как чужой, навязанный.

Еще одним важным условием проведения психологической подготовки слушателей является включение в этот процесс ведущего преподавателя, поскольку именно ему впоследствии придется реализовывать поставленные слушателями цели, соотносить их ожидания со своими возможностями.

На первый взгляд может показаться, что для проведения занятий по психологической подготовке требуется профессиональный психолог. Отнюдь нет. Психологические техники вошли в современное образование как инструментарий, необходимый в работе преподавателя, в том числе и в высшей технической школе.

## Литература

1. Делор Ж. Европа и культура [Электронный ресурс]. URL : <http://www.znak.com.pl/eurodialog/ed/0/delors.html.ru>.
2. Ишков А.Д. Создание психолого-педагогической службы вуза // Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения: межвуз. сб. науч. тр. М. : МГИУ, 2008. С. 289–297.
3. Ишков А.Д., Милорадова Н.Г. Психолого-педагогическое сопровождение программ ДПО // Современные исследования гуманитарных, социальных и экономических проблем строительства и архитектуры: тр. Седьмой Междунар. и Девятой Всерос. науч.-практ. конф. «Современные исследования гуманитарных, социальных и экономических проблем строительства и архитектуры». 17–19 нояб. 2010 г. М. : МГСУ, 2010. С. 349–351.
4. Ишков А.Д., Магера Т.Н., Милорадова Н.Г., Романова Е.В. Адаптация научно-педагогических кадров строительной отрасли к структурным изменениям системы образования (в рамках интеграции в мировое образовательное пространство) : моногр. М. : МГСУ, 2010.
5. Ишков А.Д., Милорадова Н.Г., Чернявская А.Г. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей в высшей технической школе: реализация компетентностного подхода : учебник. М. : Архитектура-С, 2011.
6. Комраков Е.С., Чернявская А.Г. Проектирование учебных занятий в системе бизнес-образования // Вестн. Междунар. ин-та менеджмента ЛИНК. 2013. № 2. С. 52–61.
7. Курсакова А.В., Теслинов А.Г. Хорошие учебники для взрослых: Как помочь развитию компетенций. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2014.
8. Леонтьев М.Г. Современные информационные и коммуникационные технологии и процесс обучения в вузе // Вестн. гражданских инженеров. 2013. № 6 (41). С. 327–332.
9. Магера Т.Н. Психологические технологии в высшем строительном образовании : моногр. М. : МГСУ, 2011.
10. Пат. 2153286 Российская Федерация. Способ диагностики типа темперамента. № 97114439/14; заявл. 07.08.1997; опубл. 27.07.2000, Бюл. № 21.
11. Пат. 2203619 Российская Федерация. Способ диагностики типа личности. № 2001119646/14; заявл. 18.07.01; опубл. 10.05.03, Бюл. № 13.
12. Пат. 2303467 Российская Федерация. Способ диагностики базовых смысловых установок человека. № 2006100722/14; заявл. 10.01.06; опубл. 27.07.07, Бюл. № 21.
13. Савина Е.А. Психолого-педагогическая подготовка начинающих преподавателей технического университета // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2013. № 10 (85). С. 32–36.
14. Савина Е.А., Ишков А.Д. Активные и интерактивные методы и технологии обучения в подготовке специалистов инвестиционно-строительной сферы в системе дополнительного профессионального образования. М. : МГСУ, 2011.
15. Сорокопуд Ю.В. Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы // Педагогическое образование и наука. 2010. № 11. С. 42–49.

\* \* \*

1. Delor Zh. Evropa i kultura [Elektronnyiy resurs]. URL : <http://www.znak.com.pl/eurodialog/ed/0/delors.html.ru>.

2. Ishkov A.D. Soznanie psihologo-pedagogicheskoy sluzhbyi vuza //Kachestvo distantsionnogo obrazovaniya: kontseptsii, problemyi, resheniya: mezhvuz. sb. nauch. tr. M. : MGIU, 2008. S. 289–297.

3. Ishkov A.D., Miloradova N.G. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie programm DPO // Sovremennyye issledovaniya gumanitarnyih, sotsialnyih i ekonomicheskikh problem stroitelstva i arhitekturyi: tr. Sedmoy Mezhdunar. i Devyatoy Vseros. nauch.-prakt. konf. «Sovremennyye issledovaniya gumanitarnyih, sotsialnyih i ekonomicheskikh problem stroitelstva i arhitekturyi». 17–19 noyab. 2010 g. M. : MGSU, 2010. S. 349–351.

4. Ishkov A.D., Magera T.N., Miloradova N.G., Romanova E.V. Adaptatsiya nauchno-pedagogicheskikh kadrov stroitelnoy otrasli k strukturnym izmeneniyam sistemyi obrazovaniya (v ramkah integratsii v mirovooe obrazovatelnoe prostranstvo) : monogr. M. : MGSU, 2010.

5. Ishkov A.D., Miloradova N.G., Chernyavskaya A.G. Psihologo-pedagogicheskaya podgotovka prepodavateley v vyisshey tehnicheskoy shkole: realizatsiya kompetentnostnogo podhoda : uchebnik. M. : Arhitektura-S, 2011.

6. Komrakov E.S., Chernyavskaya A.G. Proektirovanie uchebnykh zanyatiy v sisteme biznes-obrazovaniya // Vestn. Mezhdunar. in-ta menedzhmenta LINK. 2013. № 2. S. 52–61.

7. Kursakova A.V., Teslinov A.G. Horoshie uchebniki dlya vzroslykh: Kak pomoch razvitiyu kompetentsiy. Zhukovskiy: MIM LINK, 2014.

8. Leontev M.G. Sovremennyye informatsionnyie i kommunikatsionnyie tehnologii i protsess obucheniya v vuze // Vestn. grazhdanskikh inzhenerov. 2013. № 6 (41). S. 327–332.

9. Magera T.N. Psihologicheskie tehnologii v vysshem stroitelnom obrazovanii : monogr. M. : MGSU, 2011.

10. Pat. 2153286 Rossiyskaya Federatsiya. Sposob diagnostiki tipa temperamenta. № 97114439/14; zayavl. 07.08.1997; opubl. 27.07.2000, Byul. № 21.

11. Pat. 2203619 Rossiyskaya Federatsiya. Sposob diagnostiki tipa lichnosti. № 2001119646/14; zayavl. 18.07.01; opubl. 10.05.03, Byul. № 13.

12. Pat. 2303467 Rossiyskaya Federatsiya. Sposob diagnostiki bazovykh smyslovnykh ustanovok cheloveka. № 2006100722/14; zayavl. 10.01.06; opubl. 27.07.07, Byul. № 21.

13. Savina E.A. Psihologo-pedagogicheskaya podgotovka nachinayuschih prepodavateley tehnikeskogo universiteta // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2013. № 10 (85). S. 32–36.

14. Savina E.A., Ishkov A.D. Aktivnyie i interaktivnyie metody i tehnologii obucheniya v podgotovke spetsialistov investitsionno-stroitelnoy sfery v sisteme dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya. M. : MGSU, 2011.

15. Sorokopud Yu.V. Professionalnaya kompetentnost prepodavatelya vysshey shkoly // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2010. № 11. S. 42–49.

### ***Role of psychological competence of a higher technical school teacher in establishment of professional competence***

*There are considered the levels of a higher technical school teacher: professional and methodological (substantial), pedagogic (technological) and psychological (value and sense). There regarded the issues of teacher's conscience transformation, its transition from the paradigm "subject – object" adopted in the traditional pedagogy to the paradigm "subject – subject" implemented in the competence approach.*

**Key words:** *paradigms of education, professional competence, higher school teacher.*

(Статья поступила в редакцию 17.03.2014)

***Е.В. КОСТОМАРОВА***  
***(Оренбург)***

### **ДЕОНТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТА-МЕДИКА КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧА**

*Анализируется деонтологическая компетентность студента-медика как фактор успешности его будущей профессиональной деятельности. Выделены компоненты, критерии и показатели сформированности данного качества у студентов. Подчеркивается важность формирования деонтологической компетентности на этапе обучения в вузе.*

**Ключевые слова:** *деонтологическая компетентность, долг, фактор успешности, профессиональная компетентность, качества личности врача.*

К началу XXI в. в медицине инновационные технологии (компьютерные, генно-инженерные, криогенные, клонирование человека, трансплантология, использование стволовых клеток) создали для врачей новые возможности в диагностике и лечении многих заболеваний. Однако не все современные достижения медицины используются во благо человека, некоторые могут нанести вред не только конкретному человеку, но и всему человечеству в целом. В этих условиях все более важным становится подтверждение фундаментальных и всеобщих принципов и ценностей врачебной профессии, которые остаются идеалами, обязательными для всех врачей.

В последние годы тема медицинской этики и деонтологии широко обсуждается в медицинском сообществе, примером чего служат обсуждение общественностью «Кодекса профессиональной этики врача Российской Федерации» (октябрь 2012 г.) и Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы медицинской этики и деонтологии» (май 2013 г.). В материалах конференции неоднократно отмечалось, что вопросы медицинской этики в здравоохранении приобретают на современном этапе особое значение, соблюдение основ медицинской этики и деонтологии становится неотъемлемой частью деятельности врача. Воспитать нравственные принципы и ценности врачебной профессии призвано медицинское образование, которое развивается, подчиняясь государственной по-