

## **НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СПО**

В отечественной психолого-педагогической науке в последние годы пристально изучаются проблемы общей теории и методологии последипломного образования, повышения квалификации педагогических кадров. К их числу следует отнести работы Т.Г. Браже, С.Г. Вершловского, В.Г. Воронцовой, И.А. Колесниковой, Ю.Н. Кулюткина, В.Ю. Кричевского, В.Н. Максимовой, В.А. Сластенина и др. [14, 19, 56, 66, 72, 110, 113]. Педагогическое последипломное образование как образование взрослых людей должно способствовать:

– личностному и профессиональному развитию педагога на основе «реализации аксиологического основания образования для устойчивого развития системы постматериальных ценностей» и формирования гуманитарной культуры педагога (Т.Г. Браже) [14];

– развитию творческого потенциала личности учителя, поскольку он осуществляет творческую профессиональную деятельность (Ю.Н. Кулюткин) [66];

– достижению профессионального и личностного саморазвития через реализацию акмеологического подхода в системе последипломного образования педагогов (В.Н. Максимова) [72].

Анализ исследований системы последипломного образования преподавателей организаций среднего профессионального образования показал, что научные работы авторов опираются на *общую теорию* и *методологию* последипломного образования педагогических кадров, но тем не менее затрагивают различные аспекты повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей разного профиля, в том числе системы среднего профессионального образования. Так, Т.В. Сорокина-Исполатова, исследуя проблему непрерывной подготовки педагога профессионального обучения в корпоративном университете, рассматривает непрерывность профессионально-педагогического образования не только во взаимосвязи профессионально-педагогический колледж – профессионально-педагогический факультет вуза, но и профессионально-педагогическую подготовку на базе высшего профессионального образования и высшего профессионально-педагогического. Автор приходит к выводу, что основным методологическим подходом к построению образовательного процесса должен быть *компетентностный подход*, поскольку «особенностью профессионально-педагогической деятельности является её многогранность и многопрофильность, где универсальные и предметно-специализированные

компетенции объединяются в единый набор компетенций готовности к профессии» (Т.В. Сорокина-Исполатова) [118]. В связи с этим в ходе учебного процесса необходимо предусмотреть освоение группы академических и предметно-специализированных компетенций (производственно-отраслевых), «соответствующих требованиям академической и профессиональной подготовленности специалиста к профессионально-педагогической деятельности» [118, с.12]. Предлагаемая автором концепция непрерывной подготовки педагога профессионального обучения опирается на педагогические принципы, программные документы, законодательные акты в сфере общего и профессионального образования РФ.

Определённый интерес для нашего исследования представляет *вариативный подход* к повышению квалификации педагогических работников профессиональной школы, предложенный С.К. Бережной. Отвечая на вопрос: какой должна быть система повышения квалификации педагогических работников профессиональной школы с учётом разнообразных и разноуровневых потребностей педагогов в профессиональном росте, автор предлагает реализацию *индивидуальных траекторий* повышения квалификации на основе развития мышления педагога или, по определению автора, «опыта интеллектуальной деятельности» [11].

Организационно-педагогические условия развития интеграционных процессов в системе последиplomного образования педагогов рассматривает Р.И Захаренкова. В ходе использования *интегративного комплексного подхода* автор предлагает проектировать содержание и технологии последиplomного образования педагогов общеобразовательных и профессиональных школ на основе интеграционного подхода [42].

В исследовании В.И. Сахаровой разрабатывается *теоретико-методологическое обоснование и ресурсное обеспечение* процесса подготовки профессионально-педагогических работников к исследовательской деятельности в системе повышения квалификации за счёт *самостоятельного* освоения ими алгоритма исследовательских действий для реализации их в педагогической практике [109].

М.М. Левина раскрывает содержание *технологии* профессиональной подготовки педагога и пути совершенствования профессионального мастерства на основе *педагогической эвристики и деятельностного подхода* к содержанию и организации познавательного процесса в системе последиplomного образования [68].

*Тенденции в развитии фундаментальных исследований в области педагогического образования* рассмотрены в исследовании И.И. Соколовой. Автор справедливо отмечает, что «педагогическое образование формирует стратегический ресурс самого образования – кадры; явля-

ется аккумулятором и транслятором социокультурных ценностей общества; формирует в своей среде человека, который станет ответственным за освоение этих ценностей подрастающим поколением» [117]. И хотя в исследовании речь идёт о подготовке педагогов к профессиональной деятельности в вузе, тем не менее выводы И.И. Соколовой являются весьма важными для нашего исследования, поскольку речь в нём идёт о педагогическом образовании педагогов учреждений среднего профессионального образования. Автор, исследуя круг проблем, связанных с поиском ответов на актуальные сегодня вопросы, констатирует, что «инновационное развитие педагогического образования связано прежде всего с ответом на вопросы: какие задачи стоят перед современным педагогическим образованием в условиях его модернизации, как они взаимосвязаны с процессами модернизации института образования в целом, а также всего общества, и каким должен быть сам педагог, осуществляющий все предлагаемые реформы» [117].

С нашей точки зрения, важным является одно из актуальных направлений, которое ведёт в настоящее время Санкт-Петербургская академия постдипломного образования, разрабатывающая инновационные механизмы обеспечения базового и постдипломного образования педагогов. Речь идёт о развитии и саморазвитии, мотивации, самоактуализации практического и социального интеллекта, рефлексии, эмпатии педагога в системе высшего и последипломного образования.

Кроме этого, для нашего исследования представляет определённый интерес исследование Р.Р. Ямбаева «Теоретико-методологические аспекты повышения квалификации преподавателей социальных и технических дисциплин среднего профессионального образования». Автор обосновывает необходимость уделить особое внимание *психолого-педагогической и экономико-правовой подготовке* не только в плане освоения знаний, но и оказания помощи обучающимся в умении применить эти знания в конкретной ситуации. Кроме этого, автор рассматривает проблему внедрения в образовательный процесс новых форм обучения [132].

В практико-ориентированной монографии В.В. Багина «Дополнительное профессиональное образование в вузе: стратегия развития» внимание автора обращено на *профессиональное саморазвитие специалиста* в системе последипломного образования на базе учреждения высшего профессионального образования. Исследователь выделяет *четыре уровня* образовательного процесса, в ходе которых происходит профессиональное и личностное саморазвитие специалиста:

- синергетической парадигмы,
- системности,

- профессионализации подготовки в системе дополнительного профессионального образования,
- оптимизации.

Каждому уровню, по мнению автора, соответствует своя группа принципов, но все они на каждой ступени направлены на обеспечение профессионального и личностного развития специалиста на основе реализации принципов саморегуляции, многовариантности, альтернативности, самоорганизации, профнаправленности преподавания предметов дополнительных образовательных программ, интеграции и дифференциации базового и дополнительного образования, интеллектуализация профессиональной подготовки, рефлексии профессиональной подготовки, гуманитаризации обучения [7].

С.В. Киктев рассматривает *систему последипломного педагогического образования* «в «горизонтальном» разрезе – подсистемой последипломного профессионального образования (ей рядоположены системы последипломного медицинского, экономического, сельскохозяйственного и т.п. образования)» и «в «вертикальном» разрезе – подсистемой непрерывного педагогического образования (рядоположенными будут системы среднего и высшего профессионального педагогического образования)» [51, с. 16-19].

Учитывая вышесказанное, мы считаем возможным принять за основу эти представления о сущности и содержании последипломного педагогического образования преподавателей в среднем профессиональном образовании и считать их основополагающими для проведения дальнейшего исследования, несмотря на отсутствие единого определения. Проведённый теоретический анализ положил основание в контексте нашего исследования рассматривать последипломное педагогическое образование преподавателей СПО как целостный педагогический процесс. На основании ключевых положений теории целостного педагогического процесса субъект-субъектное взаимодействие в системе последипломного образования осуществляется в специально организованной образовательной среде и направлено на реализацию задач профессионального и личностного саморазвития преподавателей СПО. В связи с этим, по мнению В.В. Белякова, актуализируется проблема развития субъекта последипломного образования в условиях «смещения акцента с передачи нормативного содержания на развитие индивидуальных систем профессиональных моделей слушателей» [10, с. 4].