

О. Ю. Хацринова

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ЗАРУБЕЖНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, система повышения квалификации, профессиональная компетентность, модернизация образования, качество образования.

В статье рассматривается отечественный и зарубежный опыт повышения преподавателей высшей школы. Обосновываются тенденции развития системы повышения квалификации преподавателей высшей школы в России.

Keywords: high school teacher, system training, professional competence, modernization of education, quality of education.

The article deals with domestic and foreign experience increase high school teachers. Settle development trends of advanced training of high school teachers in Russia.

Требования к квалификации преподавателей вузов в условиях ориентации экономики на модель инновационного развития, значительно возросли. Востребованность выпускников вузов в сфере их профессиональной деятельности, их быстрая адаптация на рабочем месте, карьерный рост, становятся важными показателями деятельности вуза, а, следовательно, его преподавательского состава.

Качество системы высшего образования во многом определяется компетентностью научно-педагогических кадров. Переход на многоуровневую систему подготовки специалистов, а также акцент на непрерывность образования и совместимость разных уровней подготовки требует методологических, организационных, педагогических основ проектирования инновационного образовательного процесса в вузе [1].

Задачей системы повышения квалификации вузовских преподавателей является не только получение современных знаний, но и возможность развития недостающих для их профессионально-педагогической деятельности профессионально-важных качеств и компетенций в соответствии с требованиями образовательной среды и личностными потребностями.

Значимость образования подчеркивается созданием международных и национальных центров проблем образования взрослых:

- Институт образования ЮНЕСКО (Германия),
- Международный институт планирования образования (Франция),
- Международный институт образования (США),
- Швейцарская организация образования взрослых,
- Международный педагогический центр (Франция),
- Национальный институт образования взрослых (Великобритания),
- Международный институт педагогических исследований (Германия) и др.

Социальная значимость образования взрослых стала подчеркиваться ООН-ЮНЕСКО с момента ее создания. Особую значимость имела пятая Международная конференция по образованию

взрослых в Гамбурге (Германия) 14-18 июля 1997 г., принявшая «Гамбургскую декларацию об обучении взрослых» и «Повестку дня на будущее». Она отмечает позитивные тенденции в политике по отношению к взрослому населению:

- учиться жить, или право на самобытность;
- учиться познавать, или право на самообразование;
- учиться делать, или право на самостоятельное развитие;
- учиться жить вместе, или право на самоопределение.

В этой связи во второй половине XX века в различных странах мира были разработаны требования к преподавателю высшей школы, в которых он рассматривается не только как научный работник, но и как преподаватель. Это детерминировало создание специальных образовательных структур, предлагающих организационно оформленную подготовку к преподавательской деятельности в вузе.

По мнению преподавателей зарубежной высшей школы, главной отличительной особенностью подготовки вузовских преподавателей в новых структурах является целенаправленное и систематическое формирование их педагогической квалификации.

Важным средством стимулирования преподавателей к овладению ценностями и педагогическими технологиями в зарубежных вузах выступает гибкая система подготовки и аттестации научно-педагогических кадров. Западные специалисты настойчиво подчеркивают приоритетность подготовки и формирования преподавательского состава высшей школы, т.е. снижение его интеллектуального, нравственного потенциала ведет к деградации общества, а экономия на образовании, на подготовке ученых и преподавателей отрицательно сказывается во всех сферах жизни.

Тем самым, система высшего профессионального образования нуждается в поиске новых идей, обеспечивающих ее устойчивое развитие, разработке новых технологий и направлений ее реализации. В тоже время, говоря словами Д.В. Чернилевского, «любые преобразования, реформы и инновации должны начинаться с системы опережающего эти реформы и инновации педагогического образо-

вания, с подготовки будущих педагогов, а в особо экстремальных и неотложных ситуациях – с переподготовки педагогов, уже действующих»[2].

В работах зарубежных авторов рассматриваются аспекты инновационных процессов, как процессов изменения в системе образования на основе различных педагогических новшеств. В исследованиях американских и английских ученых (Х. Барнет, Дж. Бассет, Д. Гамильтон, Н. Гросс, Р. Карлсон, М. Майлз, А. Хотерман, Р. Эдем и др.) анализируются вопросы управления инновационными процессами, организации изменений в образовании, условия, необходимые для реализации инноваций, способы формирования общественного мнения об инновациях. Хорошо известен американский опыт (Э. Роджерс и др.) внедрения нововведений, типология участников нововведенного процесса, их отношение к новшеству, готовность к восприятию и др.

Проблема повышения квалификации современных преподавателей получает все большее значение, так как от них будет зависеть уровень и качество подготовки специалистов, профессиональное функционирование системы образования в целом.

Современные тенденции гуманизации и демократизации системы образования должны быть адекватны главной задаче учебного процесса, целью которого должна стать «самореализация обучающегося». Отсюда преподаватель в системе повышения квалификации не может быть просто передатчиком знания, но должен создать образовательную среду на основе субъект – субъектных отношений.

Рассмотрим зарубежный опыт повышения квалификации преподавателей вуза.

В Бельгии следующие требования к преподавателям системы повышения квалификации:

1) требования к преподавателю как личности:

- широта взглядов, адаптированность, интерес к нововведениям, любознательность;
- готовность взять на себя ответственность;
- способность к анализу и разрешению трудных проблем;
- уважение к людям, доступность, контактность, интерес к людям, способность работать в коллективе, проявляя самостоятельность, прагматизм;
- высокая устойчивость в стрессовых ситуациях, эмоциональная стабильность.

2) требования к преподавателю как специалисту:

- солидное академическое образование;
- практический опыт;
- углубление знания в отношении деятельности соответствующей системы;
- понимание процесса изменений;
- владение иностранными языками и т.д.

3) требования к преподавателю как профессионалу:

- знание и владение техникой и методами исследования потребностей в обучении,

– формулирования учебных целей, проектирования учебных программ,

– оценки эффективности системы повышения квалификации и др.

Наличие у преподавателей системы повышения квалификации одних лишь теоретических знаний в Великобритании считается недостаточным. Они должны уметь излагать материал доступным языком, быть консультантом для слушателей, а не просто лектором. М.Дж. Розенберг выделяет девять областей деятельности преподавателя центра (курсов) переподготовки и повышения квалификации кадров, являющиеся одновременно и требованиями, предъявляемыми к преподавателю [3]:

– знание потребности в обучении у слушателей курсов и умение оценивать эффективность своей деятельности;

– умение разрабатывать и совершенствовать учебные программы и материалы;

– обладать педагогическим мастерством;

– быть консультантом самому и уметь консультироваться с другими;

– иметь опыт педагогической деятельности;

– обладать коммуникабельностью;

– проводить научно-исследовательскую деятельность, в том числе, в области повышения эффективности учебного процесса;

– постепенно совершенствовать свое профессиональное мастерство и уровень квалификации;

– обладать обязательными общими навыками и знаниями, владеть аудиторией, хорошо излагать мысли на бумаге, рационально планировать и эффективно использовать свое время и т.д.

Норвежские и финские специалисты формулируют требования, предъявляемые к преподавателям:

во-первых, преподаватели должны обязательно иметь представления об условиях и объеме, характере работы обучаемых, их проблемах;

во-вторых, они должны уметь наладить контакт со слушателями, употреблять термины, доступные для понимания и неспециалистами в изучаемой области;

в-третьих, они должны обладать педагогическими знаниями, умениями находить новые, более эффективные формы, методы и средства учебной работы, обладать хорошими личностными качествами.

На это же обращает внимание и американский специалист в области непрерывного образования Малколм Шеппард Ноулс. Главной задачей сегодня стало производство таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в повседневное самообучение на протяжении всей своей жизни [4].

В современной американской педагогической литературе по-разному интерпретируется основные черты эффективного преподавателя высшей школы – обобщая эти данные, можно выделить наиболее часто встречающиеся:

- преподаватель хорошо информирован (не только по своей дисциплине, но в первую очередь – по ней);

- умеет соотносить свои знания (их больше) с подготовленностью студента (они слабее) и учитывать эту разницу в своем преподавании. Не достаточно много знать по своему предмету – необходимо понимать тех, кто сидит в аудитории;

- должен уметь стимулировать активное и творческое учение в аудитории. В идеале они должны владеть «методом Сократа», побуждать студентов самих задавать вопросы и главное находить самими ответы на них.

Настоящий преподаватель не только компетентен в своей области, но обладает интегрированным знанием и компетентностью вообще. На основе обобщенного анализа педагогической литературы, можно выделить слагаемые мастерства преподавателя высшей школы США:

- любовь к предмету;
- грамотная организация подготовительного этапа и умелое проведение самого занятия;
- стимулирование интереса студентов к преподаваемой дисциплине;
- энтузиазм в работе;
- ясность и доступность в объяснение учебного материала.

Требование к преподавателю при приеме на работу в каждом учебном заведении отличается, но определяющим является опыт работы, научные публикации, рекомендации из других университетов, учреждений, наличие опыта работы в промышленности. Научно - педагогическая деятельность преподавателей оценивается специальными комиссиями департаментов. Особенное внимание уделяется научной деятельности преподавателя. Ценятся те преподаватели, которые делают вклад в науку, используют при преподавании результаты собственных научных достижений. Как отмечает В.А. Парил, среди преподавателей американских университетов есть даже выражение «publish or perish», что означает «печататься или оставаться без работы» [5]. В системе высшего образования США доминируют подходы, при которых качество работы преподавателей является определяющим критерием оценки его деятельности. По данным О.В. Воцевской, оцениванию подлежат наиболее важные академические функции, которые включают в себя преподавание, проведение исследований, участие в общественной деятельности [6].

Проверка осуществляется на основе комплексного изучения деятельности преподавателя, где источниками его оценки являются:

- систематический формальный рейтинг у студентов;
- неформальный рейтинг у студентов;
- оценка руководителя;
- оценка комитета преподавателей;
- содержание конспектов курсов;
- участие преподавателя в рабочих семинарах;
- остаточные знания у студентов;

- популярность элективных курсов (количество студентов, кто посещает);

- самооценка (итоговый доклад преподавателя);

- оценка союза студентов – выпускников.

Вместе с тем, оценивание педагогической деятельности преподавателей университетов США – явление достаточно разностороннее, в ней задействованы коллеги, администрация, студенты, общественность. Доминирующими показателями при оценивании педагогического мастерства преподавателя является мнение студентов и результаты его учебной работы. В частности, после овладения курсом студентам предлагается оценить его важность, полезность, логичность содержания. Респонденты оценивают также педагогическую технику преподавателя, личностные качества, отношение к студентам, определяют сильные и слабые его характеристики.

Таким образом, принцип ориентации на качество педагогической деятельности лежит в основе кадровой политики университетов США. Были установлены ведущие организационно-педагогические условия, которые определяют высокий уровень деятельности американского преподавателя:

- четкая конкретизация заданий на той или другой период работы преподавателя в университетах;

- жесткий контроль администрации университета относительно выполнения преподавателем своих обязанностей;

- привлечение студентов на собственные лекции (конкуренция с другими преподавателями);

- комплексное оценивание педагогической деятельности преподавателя;

- прямая зависимость решений персональных вопросов от результатов оценивания педагогической деятельности преподавателя (решение о повышении в должности; решение о постоянном найме, годовая оценка персонала; рекомендации касательно добавки к окладам).

Преподаватель высшей школы США находится в условиях жесткой конкуренции с коллегами, постоянно оценивается с разных позиций – и со стороны преподавателей (коллег), со стороны администрации, со стороны студентов. Тем самым преподаватель заинтересован в повышении своей квалификации, в совершенствовании методов обучения, т.к. от этого зависит его статус. Подготовка преподавателей и научных работников в рамках высшей школы и системы повышения квалификации осуществляется на курсах последиplomной подготовки, в исследовательских школах, профессиональных школах второй ступени, функционирующих при университетах. Эффективным способом повышения квалификации является индивидуальное консультирование специалистами по вопросам педагогики и психологии. В вузах США для этой цели создаются небольшие подразделения из двух штатных консультантов и 15-20 специалистов разных областей, которые ведут консультирование по проблемам использования методов обучения, взаимоотношений со студентами, в процессе которого изуча-

ются профессиональные качества на основе существующих методик.

Одной из форм повышения педагогической квалификации является создание на базе крупных университетов специализированных центров (Манчестерский в Англии и Массачусетский в США и другие), где дается углубленная психолого-педагогическая подготовка преподавателей.

В центрах внимание уделяется теоретической подготовке, в то время как на курсах дают практические знания. В США можно выделить два основных направления подготовки преподавателей высшей школы.

Первое направление – национальная программа. Подготовка будущих преподавателей Preparing Future Faculty (PFF). Ее основали и финансируют: The Association of American Colleges and Universities, (AAC&U), the Council of Graduate Schools (CGS). Направлена эта программа на активизацию подготовки преподавателей именно в исследовательских университетах из числа тех студентов, которые успешны в научных исследованиях. PFF готовит слушателей к трем основным видам деятельности, которые осуществляют преподаватели университета: к научным исследованиям, к преподаванию, к востребованности.

Под востребованностью в США понимается та отдача, та деятельность, которую предоставляет университет обществу и, соответственно, которую должен уметь оказывать преподаватель в рамках своего профиля.

Национальная программа PFF характеризуется тремя основными чертами:

- кластерный характер организации подготовки (кластер – головной институт, в котором есть подготовка докторов, скооперированный с другими партнерскими институтами или факультетами). Кластеры создаются для того, чтобы для будущих докторов, обучающихся в головном институте, было обеспечено место практики, знакомство с другими видами учебных заведений и с другими видами учебной деятельности.

- подготовка слушателей осуществляется не только к учебной деятельности, но и включает полный набор ролей и ответственностей преподавателя высшей школы США (умение проводить научные исследования, обучение и умение оказывать те услуги, которые предоставлял университет обществу в рамках «востребованности»).

Практически во всех университетах в той или иной форме проводятся ориентационные семинары или мастерские, которые помогают преподавателю войти в образовательное сообщество своего университета, познакомиться с обязанностями и различными видами деятельности в университете, помочь начинающему специалисту в построении карьеры преподавателя.

Во многих вузах США открыты факультеты для получения статуса мастера наук (для подготовки преподавателя исследовательского типа) и прохождения программы для получения доктора философии. Как отмечает В.В. Павленко, для получения степени доктора философии, которая дает право

преподавать в вузах США, характерны следующие преимущества по сравнению с подготовкой научно-педагогических кадров в России [5]:

- нет зависимости от места проживания, т.к. данную программу можно пройти дистанционно;

- нет формальностей и длительного этапа оформления документов для прохождения данной программы;

- нет проблем найти руководителя, т.к. он сразу предоставляется организаторами программы и в дальнейшем отвечает за прохождение данной программы;

- существует прямая зависимость зарплат профессорско-преподавательского состава от того, кого они обучают и каково качество такого обучения для работодателей;

- предоставляется возможность приобщаться к науке;

- преподаватели дают характеристику и занимаются подбором рабочих мест для своих подопечных;

- для тех, кто проявляет способность в освоении научных исследований, можно увеличить свое обучение через систему грантов;

- присуждение степени доктора философии проходит в стенах данного заведения, признается во всем мире и не сопровождается написанием диссертации, а представляет собой автореферат кандидатской диссертации. Заключение о присуждении степени представляет собой положительное или отрицательное решение трех (или пяти, в зависимости от дисциплины и тематики) ведущих специалистов в данной области.

Например, в Университете штата Северная Каролина в 1998 году было создано специальное подразделение – Faculty Center for Teaching and Learning (FCTL) – Центр по преподаванию и обучению для сотрудников. Миссия Центра – улучшения качества обучения студентов путем поддержки профессионального развития преподавателей. Из широкого спектра выполняемых Центром программ наиболее интересными представляются Inquiry – guided Learning (JGL) (Исследовательски направленное обучение), and Service – Learning (SL) (Обучение сервису).

Содержание программы Inquiry – guided Learning включает в себя разработку курсов, оформление, методические рекомендации по применению следующих стратегий обучения:

- организация лабораторных работ, тренингов и других активных технологий обучения и форм проведения занятий;

- использование на занятиях набора производственных ситуаций и их разработка;

- организация проблемного обучения;

- проведение интерактивных лекций;

- организация групповой работы;

- организация дискуссий;

Даются рекомендации по использованию этих стратегий.

Service – Learning – это совместная преподавательская и учебная стратегия, предназначенная для содействия академическим успехам, личного

роста и гражданской востребованности. Программа направлена на создание уникальной команды, состоящей из преподавателей, студентов и сотрудников вуза. Конечная цель каждой из рассмотренных программ – повышение качества преподавания.

В Германии подготовка преподавателей для высшей школы проходит в системе последовательного образования, которая является самостоятельной и построенной на базе дуальной системы профессионального образования. Немецкие специалисты подготовки преподавателей считают:

- взрослый – не слушатель, а деятель, он умеет работать в коллективе;
- учитывается мнение всех участников, они могут повлиять на ход семинара, корректировать его в направлении собственных интересов;
- важна эмоциональная атмосфера;
- необходимость делать всё возможное для осознания собственного результата.

Организационно-деятельностная модель формального образования включает следующие факторы:

- формирование у преподавателей субъектной позиции в образовании;
- привитие навыков самоопределения в конкретной ситуации;
- создание условий для тренинга работы с информацией;
- овладение языком учебной дисциплины до уровня понимания;
- систематизация информации по матричной модели;
- поиск нужной информации и её отбор;
- адаптирование информации к реальной ситуации и её дополнение продуктивным содержанием, произведенным самим преподавателем;
- умение ее использовать на практике и в исследовательской деятельности.

Учреждения повышения квалификации и подготовки преподавателей вузов, как правило, сами вузы. В Германии также разработана система требований к кандидатам на должность штатного преподавателя вуза или профессора. В Баварском законе о преподавателях высшей школы, требования к кандидату для занятия должности профессора состоит в следующем:

- законченное высшее образование;
- педагогическая пригодность, которая подтверждается качеством защиты диссертации;
- дополнительными научными результатами, которые могут быть получены и вне поля деятельности в вузе.

Начало 90-х годов XX века для высшей школы Германии характеризовалось усилением внимания к перестройке системы овладения молодыми научными и преподавательскими кадрами плана так называемой «обучающей компетентности», что подразумевает систему необходимых знаний, прежде всего в области дидактики высшей школы, которые позволяли бы осуществлять учебный процесс на высоком уровне. Так, содержание обучения в междисциплинарном Центре по дидактике высшей школы при Университете Билефельд

охватывает систему овладения «обучающей компетентностью» в восьми сферах компетенции:

1. Компетентность в планировании.
2. Компетентность в методах.
3. Компетентность в консультировании студентов.
4. Квалификационная компетентность.
5. Медийная компетентность.
6. Экзаменационная компетентность.
7. Оценочная компетентность.
8. Контекстуальная компетентность.

В решении Союза федеральных земель по вопросам образования и поддержки научных исследований от 17 июня 2002 г. записано: «В настоящее время широкое внедрение новых средств в образовательный процесс высшей школы часто сопряжено с определенными затруднениями, поскольку преподаватели не располагают достаточными знаниями о возможностях использования новых средств. Поэтому необходимо организовать систематические курсы повышения квалификации преподавателей высшей школы по проблемам медиа-дидактики, медиа-техники и организации учебного занятия с использованием средств мультимедиа. Без соответствующих образовательных мероприятий широкое внедрение новых средств осуществить невозможно». Целью Центров дидактики высшей школы должно быть оказание помощи в этом направлении.

Такая же позиция представлена в заключении 199-ого пленума Конференции ректоров высших школ от 17–18 февраля 2003 г. Образовательный процесс с применением средств мультимедиа рассматривался не только как техническое нововведение, но и как средство, которое служит улучшению качества обучения в вузе. С 2003 г. в содержании повышения квалификации преподавателей высшей школы вопрос формирования медиакомпетенции занимает особое место.

Проведенный анализ различных моделей повышения квалификации преподавателей в Центрах дидактики высшей школы Германии позволил сделать вывод о том, что содержательно они практически не отличаются. Особый акцент в повышении квалификации преподавателей высшей школы делается на развитии медийной компетенции. Образовательный процесс главным образом выстраивается с использованием модульных технологий в соответствии с принципами информативности и вариативности. В настоящий момент в Центрах дидактики высшей школы Германии обсуждаются проблемы, связанные с отсутствием единой модели повышения квалификации преподавателей высшей школы. К. Борхард утверждает, что решение по введению общих стандартов повышения квалификации (в отношении содержания и методики), по которым могла бы быть осуществлена аккредитация модулей, является сложным в силу специфики теории обучения в высшей школе [5]. Этот вопрос остается на настоящий момент не решенным. Однако в кругах научной общественности осуществляется поиск решения данной проблемы, а также ведется кропотливая работа по разработке инновационной

концепции повышения квалификации преподавателей в Центрах дидактики высшей школы Германии.

В Великобритании важной является последипломная подготовка для старшего преподавательского состава. Подготовка преподавателей на последипломном уровне осуществляется не только в рамках традиционной высшей школы, но и в сфере дополнительного образования. При университете Саррей (Великобритания) организованы педагогические курсы, на которых слушатели изучают методику чтения видео лекций. В арсенале педагогических средств преподавателей вузов имеются: кабельное телевидение, видеотелефоны, электронных доски, видеодиски.

В ряде стран (Новая Зеландия, Канада, Англия) наилучшей формой подготовки для преподавателей считаются специализированные учебные центры. В Швеции получили распространение практикумы и семинары, на которых молодые преподаватели обучаются вместе с опытными, что создает условия для общения и передачи опыта. В Швейцарии популярностью пользуются методы «контент-анализа». Кроме таких непродолжительных курсов вводятся дополнительные курсы педагогической направленности, дающие право на соискание учебной степени магистра либо доктора гуманитарных наук или искусств.

Основные формы повышения квалификации преподавательских кадров за рубежом следующие:

- практикумы и семинары для молодых преподавателей;
- работа начинающих преподавателей по индивидуальному плану;
- дополнительные курсы педагогической направленности;
- индивидуальное консультирование начинающих преподавателей;
- повышение педагогической квалификации на базе специализированных центров университетов.

Среди форм, используемых в европейских странах, можно отметить также:

- занятия, имеющие периодический характер (лекции, методические семинары, конференции), проводимые в рамках программ педагогического совершенствования;
- консультации по рекомендуемым источникам, сочетающиеся с дискуссиями;
- ознакомление начинающих преподавателей с современными методами обучения на основе новых аудиовизуальных и комплексных средств обучения;
- организация междисциплинарных исследований по проблемам преподавания и усвоения знаний;
- выполнение кандидатских диссертаций на стыке двух наук (педагогика и физики, педагогика и иностранных языков);
- проведение оценки работы ФПК вузов в аспекте педагогического мастерства (как коллегами, так и студентами);
- обмен опытом между вузами одного типа и между учебными заведениями разного профиля.

Проблемами педагогической подготовки и совершенствования педагогического мастерства вузовских преподавателей занимается ЮНЕСКО, которая интегрирует европейские усилия в этой области. Созданные программы действий охватывают проблематику целей образования, стратегию и формы международного сотрудничества. Разрабатываются программы обучения и совершенствования педагогического мастерства, развиваются научные исследования в области педагогики высшей школы. Практикуется издание многоязычного словаря, содержащего терминологию из области дидактики высшей школы, проводится регистрация всех центров, занимающихся педагогической подготовкой вузовских преподавателей и научными исследованиями проблем высшего образования. Особое внимание ЮНЕСКО уделяет инновациям, касающимся содержания и методов обучения на уровне высшей школы, и использованию их в процессе педагогического совершенствования вузовских преподавателей. Педагогическая подготовка вузовских преподавателей расценивается как основное условие высшей школой по реализации инновационных функций по отношению ко всем сферам общественной жизни.

Необходимо отметить, что в материалах Совета Европы, касающихся образования взрослых и повышения квалификации преподавательских кадров, подчеркивается новая роль преподавателя. Она связана с передачей и распространением формальных знаний. Работник образования должен рассматриваться как инженер, архитектор, разработчик концепции образования (и обучения) взрослых, как советник и спутник обучающихся. Отношение к преподавательскому труду международной общественности ярко выражено в девизе Международного общества инженерной педагогики: «Нобелевские премии и результаты исследований точно отражают престиж образовательных технических учреждений. Однако качество образования определяется ежедневной преподавательской деятельностью профессорско-преподавательского состава».

Краткий анализ системы подготовки и переподготовки преподавательских кадров за рубежом позволяет сделать следующие выводы:

1. В зарубежных странах системе непрерывного повышения квалификации преподавательских кадров придается большое значение. Она расценивается как основное условие реализации высшей школой инновационных функций по отношению ко всем сферам общественной жизни страны.
2. Повышение квалификации детерминировано постоянно изменяющимися условиями труда. В высшей школе последовательно разрабатываются инновационные технологии, внедряются усовершенствованные технические средства обучения, изменяется образовательная парадигма.
3. Для выполнения профессиональной деятельности с учетом возлагаемых на него требований, преподаватель высшей школы должен постоянно пересматривать свою деятельность, гибко приспособляя ее ко всем инновациям. Эффективность

деятельности преподавателя оценивается администрацией, коллегами, студентами.

Рассмотрим состояние повышения квалификации преподавателей высшей школы в отечественной практике. В 1993 году самостоятельно или на базе существующих Факультетов повышения квалификации были созданы Центры подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов (ЦППКП) для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы».

Такие центры были созданы в Московском государственном техническом университете им. Н. Э. Баумана, Московском автомобильном институте (ТУ), Российском государственном технологическом университете им. К.Э. Циолковского, Московском государственном техническом университете радиотехники, электроники и автоматики, Санкт-Петербургском государственном политехническом университете, Казанском государственном технологическом университете, Дальневосточном государственном техническом университете, Южно-Российском государственном политехническом университете, Кубанском государственном технологическом университете, Белгородском государственном технологическом университете им. В.Г. Шухова, Московском государственном технологическом институте, Сибирском государственном технологическом университете, Санкт-Петербургском государственном университете технологии и дизайна, Московском государственном университете геодезии и картографии, Томском государственном политехническом университете, Санкт-Петербургском государственном горном институте и ряде других.

30 марта 1997 г. Министерством общего и профессионального образования был издан приказ о введении в действие Государственных требований к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации «Преподаватель» по специальностям высшего образования. Далее вышел приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации № 826 от 29.04.97 о введении в действие Государственных требований к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника магистратуры для достижения дополнительной квалификации "Преподаватель высшей школы".

Эти требования применялись при дополнительном образовании специалистов технического профиля, имеющих высшее техническое образование. 8 мая 2001 г. утверждены новые "Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации "Преподаватель высшей школы". А 24 января 2002 г. вышел приказ № 180 «О введении в действие Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации "Преподаватель высшей школы».

Эти нормативные акты определили содержание подготовки преподавателей вузов по этому

направлению. Только в ЦППКП КНИТУ за этот период обучилось более 1700 преподавателей вузов.

Таким образом, закончился двенадцатилетний срок действия Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» и соответственно, разработанных на их основе дополнительных образовательных программ профессиональной переподготовки. Это дает возможность дать положительную оценку прошедшему этапу и рассмотреть новые перспективы развития системы повышения квалификации преподавателей высшей школы, исходя из существующих реальностей. Тем более что уменьшилось число финансируемых из средств федерального бюджета образовательных программ. Например, исчезла программа "Преподаватель высшей школы" (объемом 965 часов), рассчитанная на 18 месяцев обучения. Появились 72 часовые программы повышения квалификации преподавателей вуза.

Современный период развития российского образования характеризуется наличием сложных задач в связи с присоединением России в 2003 г. к Болонскому процессу и необходимостью повышения качества высшего образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Переход высшей школы России на концепцию непрерывного образования приводит к изменению целей и задач образования, а, следовательно, к осознанию необходимости изменений в подготовке и повышении квалификации преподавательского корпуса [6]. В период с 2000 г. Министерством образования и науки РФ был принят ряд важных стратегических документов:

- Концепция модернизации российского образования (2002, 2011);
- Федеральная целевая программа развития образования (2006, 2011);
- Комплексный проект модернизации образования (2007);
- Федеральные государственные стандарты общего образования (2009, 2010, 2012).

Кроме этого, в приказе от 23.11. 2009 г. № 2142 «О повышении квалификации в 2010 году научно-педагогических работников федеральных государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования, находящихся в ведении Федерального агентства по образованию» определены следующие приоритетные направления повышения квалификации научно-педагогических работников:

- актуальные вопросы модернизации высшего образования в России, включая переход на двухуровневое образование и введение федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения,
- современные технологии в образовании,
- информатизация образования,
- научно-инновационная деятельность в образовании,

- проблемы подготовки кадров по приоритетным направлениям науки, техники, критическим технологиям, сервиса,

- вопросы развития малого и среднего предпринимательства.

В соответствии с приказом Министерства образования и науки от 26.12.2012г. № 1098 «Об организации повышения квалификации научно-педагогических работников федеральных государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования, подведомственных Министерству образования и науки Российской Федерации в федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования», были определены по Федеральным округам вузы, организующие повышение квалификации преподавателей.

Таким образом, современное законодательство рассматривает дополнительное профессиональное образование как систему, направленную на целенаправленное непрерывное повышение профессиональных знаний граждан в течение всей жизни, в том числе с целью своевременного соответствия требованиям рынка труда. Соответственно, дополнительное профессиональное образование преподавателей вузов является важным условием непрерывного повышения уровня образовательных услуг в соответствии с запросами экономики и общества. Можно выделить тенденции развития системы повышения квалификации преподавателей высшей школы в России:

1) происходит диверсификация системы подготовки преподавателей вузов: организуются различные структуры внутри и вне системы образования (горизонтальная диверсификация) и на различных уровнях системы образования (вертикальная диверсификация). Например, ЦППКП сегодня являются структурами Институтов дополнительного профессионального образования. Преподавателей готовят как в рамках вузовского (магистратура), так и в рамках послевузовского образования.

2) возрастает вариативность в организации, содержании и процессе подготовки преподавателей, соответствующая требованиям специализаций, интересам вузов, потребностей и возможностям преподавателей (стажировки на промышленных предприятиях, ведущих российских и зарубежных университетах). Так, в Республике Татарстан существует грант Правительства РТ "Алгарыш" на подготовку, переподготовку и стажировку граждан в Российских и зарубежных образовательных и научных организациях (Постановление от 21.05 2010, № 398).

3) интеграция в мировое образовательное сообщество. Вступление российских университетов в Ассоциацию инженерных университетов Европы (сеть более пятидесяти инженерных школ, факуль-

тетов и технических университетов) способствует обмену обучающихся и получению двойного диплома по всей Европе. Студенты получают более широкое научно-техническое образование высокого уровня вместе с культурным опытом, посещая учебные занятия в двух или более ведущих технических институтах. Для получения двойной степени студенту требуется провести два года в университете-партнере и два года в его домашнем университете (или в обратном порядке). Членами этой Ассоциации являются Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (RU-BMSTU), Московский государственный институт радиотехники, электроники и автоматики (RU-MIREA), Санкт-Петербургский государственный политехнический университет (RU-SPbSPU), Томский политехнический университет (RU-TPU).

Также 14 центров инженерной педагогики получили аккредитацию в Международном обществе по инженерной педагогике IGIP на право подготовки международных преподавателей инженерных вузов «Европейский инженер-педагог» (ING-PAED IGIP) и включения их в Регистр «ING-PAED IGIP».

Литература

1. Хацринова О.Ю., Задачи практической подготовки в инновационном университете [Текст] / О.Ю. Хацринова, В.Г. Иванов // Вестник Казанского технологического университета. – 2006. № 3. – С. 300-303.
2. Чернилевский Д.В., Дидактические технологии в высшей школе [Текст] / Д.В. Чернилевский: учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
3. Исаев И.Ф., Преподаватель высшей школы США: профессионально-педагогическая подготовка [Текст] / И.Ф. Исаев, Н.И. Костина. – Белгород: Изд-во. БелГУ, 2001. – 172 с.
4. Проворова, О.Г., Подготовка преподавателей высшей школы США [Текст] / О.Г. Проворова. – Вестник ВГУ. – 2003. – №3. – С.8-12.
5. Вощевская, О.В. Особенности педагогической деятельности в высшей школе США [Текст] / Достижения высшей школы: материалы четвертой международной научно-практической конференции // О.В. Вощевская. – София: Белград – БГ, 2008. – Т.7.
6. Павленко В.В., Система подготовки ученых в России и за рубежом / Интернет – журнал «Айдос» // В.В. Павленко. – 2008. – 16 октября. www.eidos.ru/journal/ (2008) 16 октября/1016.htm.
5. Borchard Ch. Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel des Bausteinprogramms WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre. – Münster: Lit, 2002. – 232 p.
6. Барабанова, С.В. О роли государства и права в инженерном образовании [Текст] / С.В. Барабанова, О.И. Лефтерева // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. Т. 16. № 16. – С. 24-27.