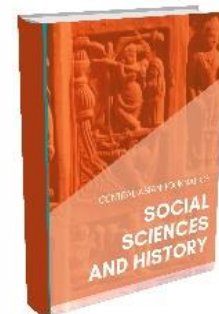




CENTRAL ASIAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HISTORY

Journal homepage: <https://cajssh.centralasianstudies.org>



Проблема Непрерывного Развития Профессиональной Компетентности Педагогических Кадров

Хакназарова Нилуфар Куранбоевна

Руководитель информационно-ресурсного центра Главного научно-методического центра
Министерства высшего образования, науки и инноваций

АННОТАЦИЯ:

Под самым развитием профессиональной компетентности современного педагога целесообразно понимать целенаправленный процесс качественных изменений в системе профессионально-важных качеств, ценностно-мотивационной сферы, знаний, а также умений и навыков, обуславливающих его готовность к реализации эффективной профессиональной деятельности.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 19-Nov-23

Received in revised form 28-Nov-23

Accepted 17-Dec-23

Available online 27-Jan-2024

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

Компетентность,
педагогического образования,
аспирантура, докторантура,
самообразование, тенденции.

Проведённый анализ научной литературы по исследуемой проблеме показывает, что на сегодняшний день существует безусловная необходимость обеспечения опережающего процесса развития и совершенствования профессионального мастерства современных педагогических кадров через развитие их профессиональной компетентности, процесс которого должен проходить непрерывно и максимально эффективно [Мирзиёева Ш.Ш., Эльконин Б.Д., Шкатова Т.Г., Шишов С.Е.]. В связи с этим полагается целесообразным рассмотреть позиции различных учёных в данном аспекте. Так, согласно точкам зрения У.Ш. Бегимкулова, Т.Т. Шоймардонова, Ш.М. Адашбоева и др., появление современных концепций непрерывного

образования как процесса развития профессиональной компетентности соответствующего педагога на протяжении всей его жизни обусловлено в первую очередь сложившейся закономерностью реагировать на быстро меняющиеся условия человеческой деятельности, динамического развития общества, потребностью постоянного повышения квалификации и частого переобучения вследствие стремительного обновления основного корпуса знаний, умений, способностей и личностных качеств, значимых в профессиональной сфере и повседневной практике. Кроме того, неоспоримым целесообразно считать тот факт, что педагог, даже имеющий минимальный стаж работы, обладает определенной совокупностью профессиональных знаний, умений и навыков, имеет сформированный определенный актуальный уровень личностных и мотивационных характеристик. В то же время, в ситуации постоянного изменения общественных требований к системе образования, обновления средств обучения, его постоянной технологизации, а также потребностей и интересов самих обучаемых, указанные выше компоненты профессиональной компетентности нуждаются в постоянном развитии [Бегимкулов У.Ш., Шоймардонов Т.Т., Адашбоев Ш.М. и др.].

Я.У. Исмадияров отмечает, что в современных условиях непрерывное развитие профессиональной компетентности педагогов реализуется, в том числе, в ходе последипломного образования. В данном контексте, усложняет процесс обоснования исходных принципиальных положений системы последипломного педагогического образования достаточно небольшое количество специальных фундаментальных исследований, посвященных не истории, а теоретико-методическим основам ее организации. В контексте последипломного педагогического образования целесообразнее говорить именно о концептуальных подходах, как более широком понятии, чем концепция. В этом аспекте особого внимания заслуживает комплексный концептуальный подход к последипломному образованию. Он предполагает отойти от исторически сложившегося квалификационного подхода, который привел к возникновению, так называемого образования знаний. Взамен предлагается рассматривать непрерывное образование как двухфазный процесс, который состоит из процесса формирования (становления) личности педагога, происходящего в рамках его первичной подготовки в ходе обучения в высшем образовательном учреждении, и процесса разностороннего развития личности, осуществляемого в сфере последипломного образования. Подготовка в высшем образовательном учреждении при такой интерпретации выглядит как формирование профессиональной культуры педагога, а последипломная – как процесс обогащения его профессиональной и общей культуры. Именно при таком видении последипломное образование приобретает собственную качественную определенность, а не ограничивается только профессиональным усовершенствованием, тесно связано с совершенствованием личности и органично вписывается в общую структуру непрерывного развития профессиональной компетентности педагога [Исмадияров Я.У.].

Идеи важности гуманистической переориентации последипломного образования прослеживает в своем исследовании А.А. Печеркина. Учёный подчеркивает, что это ставит перед педагогом задачи по собственному морально-культурному росту, готовности педагога именно на личностном уровне к решению сложных проблем обучения и воспитания. В связи с этим, последипломное образование предстает не только как система обобщения полученных педагогическими работниками профессиональных знаний, умений, навыков, преобразования их в систему профессиональной компетентности каждого человека, но и средой оказания помощи

в дальнейшем личностном развитии, профессиональном становлении, что является обеспечением актуальности профессиональных знаний. Исследователь последипломное образование определяют как целенаправленную, специально организованную и управляемую систему перманентного формирования у личностей социального опыта как объективной потребности для развития общества в соответствии с социальными потребностями специалиста [Печеркина А.А.].

С.Д. Резник рассматривает возможность успешнее решать проблемы современного образования и выделяет концепцию нестабильности (синергетика), занимающаяся изучением нового типа объектов – нелинейных систем, которые самоорганизуются и развиваются. Анализируя базовые аспекты данного подхода, учёный приходит к важному выводу, что сложные процессы самоорганизации открытых систем возможно исследовать на упрощенных моделях. В связи с этим, он делает предположение о возможности в системе последипломного педагогического образования не только смоделировать сложный процесс самоорганизации процесса обучения педагогических кадров, должного развития профессиональной компетентности, но и определить пути оптимизации управления данной системой на основе общих законов самообразования открытых систем [Резник С.Д.].

О целесообразности гуманистического и интегративного подходов в последипломном образовании педагогических кадров отмечает С.Ф. Забелин. По мнению учёного дидактическая интегрология, приобретает в профессиональном, в частности, последипломном образовании распространение и развитие. Последипломное образование рассматривается автором как многофункциональная, открытая, самостоятельная, своеобразная фаза двухфазного процесса непрерывного педагогического образования, которая имеет свои функции, содержание, формы и методы, функционирует путем реализации сложных организационных и содержательно-процессуальных связей [Забелин С.Ф.].

Особую актуальность, как полагает Э.К. Мойдинова, на современном этапе развития последипломного педагогического образования приобретает компетентностный подход. В современном мире, на первый план вступает не только квалификация педагога, а также его компетентность. Компетентный педагог отличается от квалифицированного тем, что он не только обладает определенными знаниями, умениями и навыками, которые необходимы для реализации эффективной педагогической деятельности, но и реализует их в своей работе, саморазвивается и выходит за пределы своей дисциплины, считает свою профессию большой ценностью. Следовательно, для успешной самореализации педагога в профессиональном социуме современное последипломное образование должно быть ориентировано на приобретение им необходимых компетенций по мере возникновения потребности в них [Мойдинова Э.К.].

Исследуя функции последипломного образования, О. Гизатулина утверждает, что нельзя понять структуру без функций, но и невозможно разобраться в функциях без структуры. Исходя из этого, автором предполагается, что еще одной из актуальных проблем теоретико-методического обеспечения системы последипломного образования вступает взаимосвязь ее структуры и функций. Под структурой предлагается понимать взаиморасположение и взаимосвязь составных частей целого, строение, устройство, организацию чего-либо. Т.е., понятие структуры предоставляет возможность представить связи, упорядочить определенным образом элементы любой системы. В данном аспекте, автор выделяет восемь составляющих в структуре последипломного педагогического образования, в частности:

повышение квалификации педагогических кадров;
получение новой педагогической специальности;
получение родственной педагогической специальности;
получение квалификации в соответствии со специфической функциональной деятельностью;
дополнительное образование, аспирантура, докторантура, самообразование.

Кроме того, учёный указывает на нецелесообразность употребления термина переподготовка кадров, поскольку он предполагает наличие определенной подготовки, которую надеются заменить. Но в системе последипломного образования уровень подготовленности может изменяться лишь в направлении его повышения [Гизатулина О.].

В.Д. Шадриков, первым элементом структуры последипломного педагогического образования определяет именно повышение квалификации, отмечая при этом, что повышение квалификации имеет связи системообразующего характера (целевые, следственные, управленческие и т.д.) с другими элементами, в том числе и с самообразованием. Повышение квалификации в целом, автором определяется как целенаправленный, специально организованный процесс систематического обновления профессиональной компетентности педагогов, обусловленный динамикой развития общества, экономики, науки, образования, культуры и потребностями педагогов, вытекающими из личного опыта и специфики деятельности. Кроме того, учёный утверждает о целесообразности рассмотрения стажировки, курсовой подготовки, методической работы и самообразования в контексте повышения квалификации, утверждая, что данные элементы являются ее видами. Кроме того, автор указывает, что после получения соответствующего образовательно-квалификационного уровня возможны следующие действия:

смена специальности;

изменение квалификации как в части вида профессиональной деятельности, так и в части степени и уровня готовности к деятельности в пределах специальности;

повышение квалификации как процесса совершенствования профессиональных знаний, умений и навыков для поступательного развития педагога как профессиональной личности [Шадриков В.Д.].

А.В. Хуторской, придавая особый вес системе повышению квалификации утверждает, что ее можно считать центральным звеном в системе последипломного образования педагогов. Осуществив анализ научных исследований и практической деятельности в области повышения квалификации педагогических работников, автор добавляет, что переход к личностно-ориентированным моделям обучения специалистов в данном звене образования остается перспективой. Но очевидно, что в современных условиях эффективность обучения специалистов в значительной мере зависит от создания условий для проявления личностью своей самобытности и внедрения новых прогрессивных моделей обучения специалистов. И именно на это должен быть нацелен учебный процесс в учреждениях последипломного образования педагогических кадров. При этом, особого внимания заслуживает общая для всех подходов черта – создание в системе последипломного педагогического образования условий для самообразования и развития мастерства педагога, специалиста высокого уровня развития профессиональной компетентности. Учитывая означенное можно предположить, что при

обучении не будущих специалистов, а реально функционирующих, особое значение приобретает не только обеспечение их готовности к профессионально-педагогической деятельности, но и обеспечение опережающего процесса развития и совершенствования профессионального мастерства педагогических кадров. Опираясь на указанные утверждения, повышение квалификации педагога можно определить как целенаправленным и специально организованным процесс содействия постоянному профессиональному совершенствованию специалиста, целью которого является должное развитие профессиональной компетентности педагога. В то же время, анализ содержания, структуры и направлений функционирования системы последиplomного педагогического образования и ее основного структурного элемента и системы повышения квалификации педагогических кадров – позволяет констатировать, что они не обеспечивают достаточных возможностей для развития профессиональной компетентности педагога. А это в свою очередь означает, что последиplomное педагогическое образование требует обоснования и внедрения таких форм и методов работы со слушателями, которые будут адекватны растущим требованиям современного общества, а также будут способствовать развитию профессиональной компетентности педагога в последиplomном образовании, обеспечению их мобильности. Такие возможности в значительной мере может предоставить модернизация системы последиplomного педагогического образования педагогических кадров путем внедрения современных информационно-коммуникационных технологий [Хуторской А.В.].

Е.А. Шмелева, в исследовании процесса последиplomного развития профессиональной компетентности акцентирует внимание на педагогические технологии. Под термином технология автор предлагает понимать совокупность знаний, сведений о последовательности отдельных производственных операций в процессе производства чего-либо. Таким образом, технология вступает характеристикой определенного процесса. Однако, педагогический процесс тоже обладает рядом признаков, что позволяет говорить о его определенной технологической структуре, а также предположить, что характеристикой учебного педагогического процесса является система педагогических технологий. В свою очередь, под педагогической технологией автор предлагает понимать комплекс форм, методов, приемов, технических средств и прочего, влияющий на слушателя с целью реализации целей и задач обучения. При этом учёным подчеркивается, что к трактовке понятия педагогическая технология разные исследователи подходят по-разному, считая ее и рациональным способом достижения сознательно сформулированной учебно-воспитательной цели, и педагогической системой, и средством реализации системно-деятельностного или интегрированного подходов к образовательному процессу, и средством оптимизации и модернизации образовательного процесса [Шмелева Е.А.].

В своем исследовании Е.В. Сёмкина утверждает, что аналогично другим, педагогические технологии могут быть традиционными и инновационными, отсталыми и прогрессивными и др. Очевидно, что одним из самых действенных инструментов инноватики и прогрессивности любой технологии, в том числе и педагогической, является ее модернизация. Последнюю дефиницию целесообразно определять как изменение, совершенствование в соответствии с современными требованиями и вкусами, придание прошлому несвойственных ему современных черт. Исходя из этого, модернизация педагогических технологий предусматривает совершенствование в соответствии с современными требованиями форм, методов, приемов и технических средств обучения с целью совершенствования функционирования и организации системы образования в целом и последиplomного образования в частности [Сёмкина Е.В.].

Наряду с вышеприведёнными позициями различных учёных, учитывая цель и задачи настоящего диссертационного исследования полагается целесообразным кратко рассмотреть опыт некоторых зарубежных стран относительно реализации целенаправленного процесса развития профессиональной компетентности педагогических кадров в последипломный период. Так, согласно утверждениям Н.М. Воскресенской, на сегодняшний день рынок услуг непрерывного педагогического образования педагогических кадров Великобритании значительно расширился: консультационные бюро, исследовательские организации, экзаменационные советы, музеи, театры, галереи, ассоциации. Наиболее прогрессивной технологией непрерывного образования педагогов в Великобритании считается дистанционное обучение. Методика дистанционного обучения в этой стране предусматривает создание учебно-информационной среды, которая включает компьютерные информационные источники, электронные библиотеки, видео и аудиотеки, учебные пособия и пр. Составной частью такой системы являются слушатели и преподаватели, которые взаимодействуют друг с другом с помощью современных телекоммуникационных технологий. При этом особого внимания заслуживает трехфазная система послеуниверситетского профессионального становления педагога Великобритании. Так, для педагогических кадров, которые работают первый год, образовательное учреждение уменьшает нагрузку и предоставляет дополнительные средства, выделяемые государством. Во время второго года работы начинающий педагог учится вести профессиональное портфолио и посещает целый ряд методических и организационно-педагогических мероприятий. Если педагог проработал в школе 2-3 года, то количество дополнительных средств, выделяемых на него государством увеличивается. Третьей фазой профессионального роста, развития профессиональной компетентности является звание опытного педагога - это независимый практик, который служит примером для начинающих специалистов, проводит мастер-классы, участвует в работе местных органов управления образованием, разрабатывает и публикует новые учебные материалы [Воскресенская Н.М.].

Проведённые исследования М.В. Ефимовой показывают, что педагогическое образование Федеративной Республики Германия представляет собой образовательную отрасль, построенную с учетом древних традиций, особенностей и характера федеративного государственного устройства Германии. В связи с этим система последиplomного педагогического образования педагога данного государства имеет многоуровневый характер и предусматривает четыре уровня повышения квалификации: межземельный, земельный, региональный и вузовский. Особенностью организации повышения квалификации немецких педагогов на вузовском уровне является оказание практической помощи модераторами. Основной их целью является методическая, педагогическая, дидактическая и организационная помощь. С помощью большого количества форм взаимодействия и собственного опыта они помогают педагогам научиться самостоятельно находить пути решения задач разнообразного характера, которые часто возникают в процессе их профессиональной деятельности [Ефимова М.В.].

Анализ историко-педагогических исследований позволил констатировать Ю.И. Семеновой, что приоритетные направления реформирования последиplomного педагогического образования педагогов во Французской Республике определили внедрение в образовательный процесс инновационных информационных технологий. Это обеспечило повышение качества педагогического образования, организацию и создание исследовательских институтов,

внедрение обучения посредством исследовательской работы. Кроме того, автором отмечается опыт реформирования и развития последипломного педагогического образования Греческой Республики, где модернизация последипломного педагогического образования педагогов направлена на реализацию концепции непрерывного образования, проектирование единой системы накопления учебных единиц во время последипломной подготовки, внедрение дистанционных технологий совершенствования знаний и умений, личностно-ориентированный подход, адаптация и поддержка молодых педагогических кадров [Семенова Ю.И.].

М.В. Дюжакова, анализируя тенденции последипломного педагогического образования педагогов среди развитых западных стран обращает внимание на лидирование американской модели последипломной подготовки и научных исследований. Вместе с тем, стоит отметить, что характерной особенностью педагогического образования Соединенных Штатов Америки вступает ее преобладающая сконцентрированность в университетах. При этом одной из стратегических задач образовательной политики США было и является поднятие уровня профессионально компетентности, мастерства педагога в соответствии с общественными потребностями. Особое место в непрерывном педагогическом образовании США занимают также виртуальные университеты, использующие передовые информационные компьютерные и сетевые технологии, разнообразные модели дистанционного обучения, основанные на них. Очевидно, что система последипломного педагогического образования США является максимально приближенной к потребностям современного информационного общества. Американская модель последипломного образования широко использует комплекс компьютерных и сетевых технологий обучения. Как следствие, дистанционное обучение у них получило качественно новый уровень – оно стало открытым [Дюжакова М.В.].

По мнению А.К. Савина, полезный положительный опыт в сфере развития последипломного образования педагогических кадров имеют те западные страны, которые относительно недавно стали членами Европейского Союза. Одной из этих стран является Республика Польша. Анализируя опыт Республики Польша, исследователь обращает внимание на скорость, с которой эта страна осуществила интеграцию в европейское образовательное пространство. По мнению ученого, это является закономерным явлением, поскольку Республика Польша своевременно предусмотрела возможность формирования европейского пространства высшего образования. Даже в социалистический период своего развития Республика Польша воздержалась от полного заимствования советской системы образования. На основе анализа лучших европейских образовательных моделей она создали собственную теорию деятельности последипломного педагогического образования. Очевидно, что такой подход направлен на проектирование единой системы последипломного образования, способствующей внедрению технологий дистанционного обучения [Савина А.К.].

А.В. Лубков провел исследование системного подхода к развитию последипломного образования Российской Федерации и пришел к выводу, что Федеральное управление осознав настоятельную необходимость реформирования системы последипломного педагогического образования на законодательном уровне инициировало конкретные шаги по созданию и развитию информационной среды в учреждениях последипломного образования, повышению информационно-коммуникационной компетентности педагогов. Российской Федерацией был включен в федеральный блок общих математических и естественных дисциплин государственных образовательных стандартов педагогического образования курсы по информатике и информационным технологиям обучения. Была осуществлена разработка учебно-

методического сопровождения этих предметов, пополнение компьютерного парка и расширение программного и дидактического обеспечения в учреждениях последипломного образования. На современном этапе своего развития Федеративная система последипломного образования тесно связана с социокультурной ситуацией, сложившейся в обществе и в сфере образования. Ее региональные образовательные системы характеризуются определенной вариативностью процессов модернизации содержания и использованием средств новых информационных технологий, в частности дистанционного обучения. На территории Российской Федерации дистанционное образование взрослых имеет государственную поддержку и функционирует на базе широкой сети центров дистанционного обучения в регионах страны и Национальной компьютерной научно-образовательной сети [Лубков А.В.].

Таким образом, исходя из вышеизложенного полагается целесообразным заключить, что практически каждый учёный, занимающийся вопросом профессиональной компетентности педагогических кадров, отводит значимое место такому аспекту как непрерывное образование - процесс развития профессиональной компетентности соответствующего педагога на протяжении всей его жизни. Это безусловно связано с тем, что развитие изучаемого явления вступает одной из актуальных проблем системы последипломного педагогического образования, требующей надлежащего теоретико-методического обеспечения и постоянного совершенствования с учётом динамических условий жизни современного общества. Под самим развитием профессиональной компетентности современного педагога целесообразно понимать целенаправленный процесс качественных изменений в системе профессионально-важных качеств, ценностно-мотивационной сферы, знаний, а также умений и навыков, обуславливающих его готовность к реализации эффективной профессиональной деятельности.

Многочисленные исследования свидетельствуют, что постепенно последипломное педагогическое образование на преобладающем мировом пространстве из классического русла перемещает свой акцент на эмпирические аспекты образовательной деятельности. Основной целью становится не рассмотрение теоретических основ той или иной педагогической проблемы, а рассмотрение прикладных алгоритмов, необходимых для его понимания и решения. Характерным все более становится в данном процессе активное применение разнообразных инновационных технологий, педагогических средств, в том числе средств дистанционного обучения. Преимущественные направления развития реализуются в контексте современных реалий и общественных запросов по обеспечению оперативного, качественного, динамичного и личностно-ориентированного непрерывного развития профессиональной компетентности педагогических кадров с учётом сориентированности на практические, профессиональные и личностные потребности педагога, обеспечение свободы выбора формы, содержания, места, времени, т.е. индивидуализированность и дифференцированность этого процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.

1. Бегимкулов У.Ш., Шоймардонов Т.Т., Адашбоев Ш.М. и др. Инновационная основа развития системы повышения квалификации педагогических кадров высших образовательных учреждений. // International Scientific Conference “Society, integration, education”: Материалы Международной научно-практической конференции. – Резюме, 2015. - С. 78- 90.

2. Воскресенская Н.М. Великобритания: стратегические направления развития образования. // Педагогика. - 2006. - № 4. - С. 91-98.
3. Гизатулина О. Современные компетенции педагога в современном образовании. // Наука, общество, образование в современных реалиях. - 2023. - № 1. - С. 16-26.
4. Дюжакова М.В. Подготовка учителей в США: структура, содержание, технологии. // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. - 2008. - №7. - С. 203-211.
5. Ефимова М.В. Педагогическое образование Германии в динамике развития. // Ярославский педагогический вестник. - 2009. - №2. - С. 102-105.
6. Забелин С.Ф. Компетентностный подход и модель подготовки педагога в условиях современного многоуровневого образования. // Учёные записки ЗабГУ. - 2010. - №6. - С. 5-13.
7. Исмадияров Я.У. Инновационная компетентность как новая составляющая профессиональной деятельности менеджеров образования. // Халк таълими. – Тошкент. - 2017. - №3. - С. 135-140.
8. Мирзиёева Ш.Ш. Кластерный подход в организации непрерывного профессионального развития педагогических кадров дошкольных образовательных организаций. // Современное дошкольное образование: опыт прошлого - взгляд в будущее: сборник статей республиканской научно-практической конференции / Филиал РГПУ им. А.И. Герцена в городе Ташкенте. – Ташкент. - 2021. - С. 7-11.
9. Мойдинова Э.К. Особенности профессиональной компетентности будущих учителей Узбекистана. // Экономика и социум. - 2021. - №1-2 (80). - С. 241-245.
10. Печеркина А.А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика. Монография. Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург. - 2011. – 233 с.
11. Резник С.Д. Профессиональные компетенции преподавателя современного университета: механизмы управления формированием и развитием // Вестник Московского университета. - 2017. - № 20. - С. 67-83.
12. Савина А.К. Польша: проблемы подготовки учителей для школы XXI века. // Вестник УРАО. - 2008. - №1. С. 73-81.
13. Семёнова Ю.И. Профессиональная педагогическая подготовка учителей во Франции. // Высшее образование в России. - 2009. - №10. - С. 126-132.
14. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы. // Народное образование. - 2003. - № 2. - С. 58-64.
15. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. - № 8. – С. 120-128.
16. Шишов С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. - №2. - С. 58-62.
17. Шкатова Т.Г. Содержание профессиональной компетентности педагога. // Ярославский педагогический вестник. 2010. - №1 - С. 100-103.

18. Шмелева Е.А. Компетенции инновационной деятельности будущих педагогов: от национальной стратегии к практике формирования в вузе. // Альма Матер: журнал. - 2012.- №12. - С. 43-47.
19. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения. // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – 67 с.