

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.В. Игумнова¹

Кузбасский институт ФСИН России
654066, Россия, г. Новокузнецк, Кемеровская область, пр-т Октябрьский, 49
E-mail: o.igumnova2009@yandex.ru

Аннотация

Идея образования на протяжении всей жизни не только находит свою реализацию в виде теоретических концепций, но и внедряется в практику подготовки кадров. Необходимость постоянного профессионального совершенствования зафиксирована на законодательном уровне и прописана в профессиональных стандартах по всем отраслям деятельности. Согласно действующему законодательству, профессорско-преподавательский состав любой образовательной организации обязан проходить курсы повышения квалификации не реже чем раз в три года. В связи с этим проблема проектирования дополнительных профессиональных программ – программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений высшего образования – является актуальной. Эмпирические и теоретические методы исследования, а также анализ собственного опыта автора в области разработки подобных программ позволили сделать обобщения об этапах проектирования программы, которые и представлены в данной статье. Этапы проектирования содержат минимально необходимый комментарий сути действий разработчика и примерный итог проектирования программы как на отдельном этапе, так и по программе в целом. На примере действующей дополнительной профессиональной программы выделены содержательные модули, которые могут рассматриваться в качестве универсальных модулей, соответствующих профессиональным стандартам деятельности профессорско-преподавательского состава в высшей школе. Автор указывает на то, что все модули программы должны иметь содержательные взаимосвязи и что в этом случае они могут рассматриваться как своеобразный образовательный кейс, внутри которого применяются как традиционные, так и инновационные методы обучения. Нестандартным подходом к проверке успешности прохождения слушателями курсов повышения квалификации является организация итоговой аттестации. Она представлена защитой проекта, в котором слушатель демонстрирует совершенствуемые компетенции. Предложенные в статье этапы проектирования дополнительной профессиональной программы и организации работы со

¹ Игумнова Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Гуманитарные, социально-экономические и естественно-научные дисциплины».

слушателями вносят свой вклад в развитие системы послевузовского образования и имеют практическую значимость для всех образовательных организаций, разрабатывающих собственные программы повышения квалификации кадров.

Ключевые слова: *дополнительная профессиональная программа, повышение квалификации, профессорско-преподавательский состав, образовательная организация высшего образования, проектирование программы, формы организации повышения квалификации, образовательный кейс, итоговая аттестация.*

Благодарности: *Автор выражает благодарность администрации Кузбасского института ФСИН России, на базе которого спроектирована и апробирована дополнительная профессиональная программа – программа повышения квалификации профессорско-преподавательского состава для образовательных организаций высшего образования ФСИН России, без которой данная работа была бы невозможна.*

Введение

Модернизация российского образования затрагивает все его уровни и связана не только с изменениями содержания образования, но и с организацией образовательного процесса в целом. Постоянно совершенствуется нормативно-правовая база реализации образования различного уровня и вида (изменения и дополнения в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», коррекция действующих и подготовка перспективных федеральных государственных образовательных стандартов, уточнения в номенклатуре должностей работников, задействованных в сфере образования, и т. п.).

В последнее время все явственнее проявляется стремление к объединению компетентностного и практико-ориентированного подходов к организации образовательного процесса в высшей школе. Компетентностный подход предполагает конструирование образовательного процесса в высшей школе с учетом трех широких областей деятельности:

– общекультурного развития обучающихся (в федеральном государственном образовательном стандарте 3++ они трансформируются в универсальные компетенции);

– формирования общепрофессиональных способностей будущих специалистов (что позволяет им самореализоваться в смежных профессиональных сферах деятельности);

– собственно формирования профессиональной компетенции выпускников вуза, отражающей трудовые функции, которые специалист должен уметь выполнять по конкретной специальности /должности.

Практико-ориентированный подход ассоциируется с внедрением методов обучения и форм работы с обучающимися, направленных на формирование, закрепление и совершенствование у них навыков и умений осуществлять конкретные трудовые действия, отраженные в должностных обязанностях будущего сотрудника.

Перечисленные реалии в сфере образования выдвигают новые требования к профессорско-преподавательскому составу (ППС). ППС должен быть способен к методологическому проектированию курсов по читаемым дисциплинам. Речь идет не только о методической грамотности (знании, например, новых тенденций в преподавании в высшей школе), технологической компетентности (формулировании общей концепции преподавания дисциплины и моделировании на ее основе отдельных разделов и конкретных занятий с использованием традиционных и инновационных методов обучения и образовательных технологий). От ППС образовательных организаций высшего образования требуются метапредметные умения, выходящие за рамки дисциплинарного содержания образовательных программ (ОП). ППС должен обладать навыками педагогического проектирования, которые позволяют, например, прогнозировать результаты своей профессиональной деятельности не только в пределах своей дисциплины, но и в целом по реализуемой ОП. Следовательно, ППС должен быть готов проектировать образовательный процесс через призму общекультурных /универсальных в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) разных поколений компетенций и профессионально-ориентированных компетенций, приближенных к требованиям профессиональных стандартов (общетрудовым и трудовым функциям). Умение увидеть многомерность формируемых у обучающихся компетенций в рамках ОП, с одной стороны, и унификация требований к преподаванию конкретных дисциплин – с другой заставляет ППС выйти на теоретический уровень проектирования ОП и только затем наполнять ее предметным содержанием.

Как показывает практика, умение выйти на общетеоретический уровень понимания проблемы конструирования ОП сформировано не у всего ППС в одинаковой степени. Особо это заметно в вузах, где большая часть ППС представлена сотрудниками, не имеющими педагогического образования. Можно наблюдать типичную ситуацию, когда штатные сотрудники имеют большой опыт практической работы в тех сферах профессиональной деятельности, которые они преподают в рамках дисциплин. Вместе с тем данная категория ППС испытывает затруднения в формулировании комплексных задач реализуемых ОП, недооценивает роль общекультурных /универсальных компетенций в формировании компетентного выпускника, не совсем корректно формулирует цели и задачи обучения и выделяет объекты контроля для определения успешности формируемых компетенций.

Разрешение выявленной проблемы в образовательных организациях высшего образования (непедагогической направленности) видится в разработке дополнительных профессиональных программ – программ курсов повышения квалификации ППС (ДПП и/или курсы повышения квалификации) интегративного характера. Под интегративностью понимается комплексный

подход к определению содержания курсов повышения квалификации, который сочетает несколько направлений повышения методической и методологической компетентности сотрудников с учетом имеющегося у них педагогического опыта и неоднородного состава слушателей, представляющих разные дисциплины.

В данной статье автор предлагает рассмотреть этапы разработки ДПП для ППС образовательных организаций высшего образования, осуществляющих подготовку обучающихся непедагогической направленности. Предлагается возможная модель курсов повышения квалификации, которую можно использовать для проектирования внутренних ДПП.

1. Обзор литературы

Как показывает анализ публикаций психолого-педагогической литературы последних лет, проблемы проектирования курсов повышения квалификации рассматриваются в основном с нескольких позиций:

- определение возможностей персонификации программ повышения квалификации [1];

- структуризация содержания курсов повышения квалификации [2, 7];

- методика проведения курсов повышения квалификации, в том числе в виде отбора приоритетных форм организации работы со слушателями [2, 3, 4, 5, 13, 7];

- определение специфики организуемых курсов повышения квалификации и применяемых методов оценки деятельности преподавателей данных курсов [5, 6, 8];

- необходимость и опыт разработки курсов повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе [9, 10, 11, 12];

- разработка ДПП профильной направленности [2, 6, 10, 13, 14].

Обнаружены публикации, которые обосновывают актуальность курсов повышения квалификации с точки зрения аттестации научно-педагогических кадров [15] и развития профессионализма педагога посредством внедрения рефлексивной модели проведения ДПП [16, 17]. Есть публикации, которые раскрывают проблемы проектирования ДПП в образовательных организациях ФСИИ России [18].

Следующие изученные нами источники были приняты во внимание при написании данной статьи. Вслед за Борисовой О.Н., Сизинцевой Н.А. [4] мы будем говорить о проектировании внутренней ДПП и о причинах обращения именно к такой форме проведения повышения квалификации ППС. Под внутренней ДПП понимается программа курсов повышения квалификации, которая:

- разработана самой образовательной организацией специально для своего ППС на основе анализа имеющихся проблемных зон в данной организации или с целью определения перспективных линий развития коллектива сотрудников;

– реализуется преимущественно сотрудниками этой же организации с возможным применением ресурсов иных образовательных учреждений (при необходимости) с согласованием целей и задач ДПП с главным работодателем (как в случае ведомственных вузов).

Работы Аминова И.Б. и Каршиева Д. позволили определить форму реализации ДПП как образовательный кейс.

Наше понимание интегративности ДПП совпадает с пониманием данного понятия в работе Цариковой А.А.

Вместе с тем обзор доступной для анализа психолого-педагогической литературы показал, что внимание к вопросам проектирования ДПП для ППС образовательных организаций ведомственной принадлежности, которые совмещали бы в себе признаки интегративного построения курсов, внутренней подготовки кадров, ее унификации (с позиции требований к нормативно-правовой базы реализации высшего образования) и одновременно ведомственной спецификации реализуемых ОП, отсутствует. Данный тезис и послужил отправной точкой для написания этой статьи.

2. Материалы и методы

При формулировании этапов проектирования ДПП для ППС образовательных организаций высшего образования ФСИН России мы опирались на системный, компетентностный и практико-ориентированный подходы к разработке структуры и содержания ДПП. Деятельностный подход позволил отобрать наиболее приемлемые формы реализации ДПП. Нами использовались эмпирические (изучение нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность ППС, изучение литературы, обобщение опыта работы, наблюдение за деятельностью ППС, изучение работы предметно-методических секций Кузбасского института ФСИН России) и теоретические (теоретический анализ, постановка проблемы, конкретизация, обобщение, идеализация, моделирование) методы исследования проблемы.

3. Результаты исследования

Проектирование программы курсов повышения квалификации ППС должно строиться на принципах:

- доступности (ориентация содержания ДПП на ППС всех должностей, задействованных в реализации образовательной деятельности в организации, несмотря на их предметную специализацию);
- полисубъектности;
- связи педагогического процесса с практической деятельностью сотрудников, участвующих в реализации ОП;
- преемственности, последовательности и системности изложения теоретического материала курсов;

– сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности слушателей.

Проектирование ДПП предполагает целенаправленное моделирование курса, которое имеет поэтапное движение к конечной цели. В целом проектирование ДПП осуществляется с учетом четырех этапов. Перечислим и кратко охарактеризуем каждый из них.

Этап I – определение проблемных зон в профессиональной деятельности ППС образовательной организации и/или потенциала педагогического коллектива. Данный этап связан:

- с выявлением тенденций в образовательной политике государства;
- с уточнением нормативно-правовой базы деятельности образовательной организации высшего образования;
- с уточнением функциональных обязанностей ППС в соответствии как с действующими и проектируемыми профессиональными стандартами в области образования, так и с требованиями работодателя к выпускникам организации.

Анализ возможных проблем и потребностей организации, реализующей ДПП, позволяет:

- выделить те компетенции, которые необходимо усовершенствовать в соответствии с действующими ФГОС высшего (педагогического) образования;
- уточнить трудовые функции, которые подлежат совершенствованию;
- сформулировать цели, задачи и планируемые результаты освоения ДПП.

Таким образом, конечным результатом первого этапа проектирования ДПП является *идеальная модель сотрудника*, реализующего образовательную деятельность в организации, а также определение трудозатрат на осуществление самих курсов повышения квалификации.

В соответствии с принятой федеральной нормативной базой формирования ДПП, нормативно-правовыми актами, утвержденными ведомственными федеральными органами, которым подчиняется организация, и собственными регламентирующими документами *этап II* проектирования программы связан с разработкой содержания и организацией образовательного процесса ДПП.

Принимая во внимание интегративный подход к организации и реализации курсов повышения квалификации, разработчику ДПП следует выполнить ряд шагов на этом этапе:

- выделить ключевые моменты в проектируемой программе;
- сформировать по каждой ключевой идее модуль теоретико-прикладного характера;
- уточнить те компоненты компетенций, которые подлежат совершенствованию;
- соотнести выделенные компоненты компетенций с выполняемыми трудовыми функциями;

- сформулировать идеальный итог работы слушателей по модулю;
- произвести отбор содержания в соответствии со сформулированным идеальным образом педагога.

Анализ профстандартов и ФГОС высшего образования по педагогическим направлениям подготовки специалистов показал, что можно выделить как минимум четыре универсальных модуля ДПП. Суть данных модулей представим в табличной форме (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика модулей ДПП

Наименование модуля	Знаниевый компонент	Практико-ориентированный компонент
Модуль 1	Знание нормативной и иной документации, регламентирующей деятельность организации в целом и непосредственно каждого участника образовательного процесса (в условиях реализации конкретных дисциплин по определенной специальности или направлению подготовки)	Умение проектировать педагогическую деятельность с учетом действующих документов
Модуль 2	Знание методов, педагогических технологий, форм организации работы обучающихся на занятиях по преподаваемым дисциплинам	Умение применять методы, технологии, приемы обучения в повседневной педагогической практике
Модуль 3	Знание психологических особенностей обучающихся, приемов и тактики организации обратной связи с обучающимися	Совершенствование навыков организации конструктивной взаимосвязи преподавателя и обучающегося, развитие умений предотвращать или минимизировать процессы профессиональной деформации и/или профессионального выгорания ППС
Модуль 4	Знание принципов разработки дидактического обеспечения образовательного процесса, возможностей электронных информационно-телекоммуникационных технологий, методов организации образовательного процесса с применением дистанционных образовательных технологий	Умение разрабатывать и применять научно-методическое обеспечение в образовательном процессе по дисциплине

Таким образом, весь образовательный процесс условно делится на взаимосвязанные модули теоретико-прикладного характера. Предлагаемые модули имеют свою завершенность (проявляющуюся в том числе в виде промежуточной аттестации слушателей по каждому модулю), но выстроены в логической последовательности и непосредственной взаимосвязи изложения всего теоретического материала и постепенного формирования итогового «образовательного продукта» по ДПП.

Предлагаемая структура ДПП может сохраняться длительное время. С другой стороны, она дает больше возможностей внутри каждого модуля менять содержание с учетом изменения образовательной практики и потребностей организации, перераспределяя часы и акценты внутри каждого блока в каждый конкретный период реализации курса.

Считаем необходимым пояснить, что мы имели в виду под условностью деления на модули. Несмотря на то, что каждый модуль имеет свою процедуру, оценивающую успешность реализации ДПП (она организационно и содержательно может изменяться), каждый последующий модуль опирается на теоретический материал предыдущего блока, развивая его идею. Таким образом, к окончанию курса повышения квалификации у слушателя должно сформироваться комплексное видение обсуждаемой проблемы и понимание того, как эту проблему необходимо и логично решать на методологическом и методическом уровнях (именно это понимание и умение решать является конечным «образовательным продуктом» ДПП).

Полагаем, что такая логика следования модулей воплощает в себе целостность проводимого курса повышения квалификации ППС и может рассматриваться не как разрозненный набор блоков, а как поэтапно реализуемый образовательный кейс теоретико-практического характера.

Представим в качестве примера «образовательный продукт» ДПП, который планировалось достичь в 2019 г. в процессе работы слушателей по ДПП и который сформирован по указанному образцу:

1) осознание ППС сущности универсальных компетенций (УК), которые предполагается реализовать в рамках ФГОС 3++, и их взаимосвязи с общепрофессиональными компетенциями (ОПК);

2) понимание ППС необходимости выработки единого подхода к пониманию УК (надпредметной сущности УК, единства трактовки УК, уровней их сформированности в рамках реализуемых ОП по всем дисциплинам);

3) формирование критериев и показателей сформированности УК, которые следует достичь в процессе любой преподаваемой дисциплины;

4) уточнение критериев и показателей сформированности ОПК по дисциплине (в соответствии с дисциплиной, которую преподает слушатель);

5) уточнение объектов оценивания в формируемых УК, ОПК (на примере одной компетенции);

6) определение инструментария, доступного для проведения оценки сформированности УК в рамках дисциплин в целом и ОПК в рамках преподаваемой дисциплины;

7) уточнение целей, задач дисциплин, входящих в конкретную ОП, с учетом разработанных критериев и показателей сформированности УК, ОПК;

8) формирование опыта формулирования целей и задач обучения (с учетом компетентностного и практико-ориентированного подходов) по дисциплинам, входящим в реализуемые ОП, на примере отдельных занятий;

9) отбор оптимальных способов реализации поставленных задач по конкретным темам/занятиям дисциплины и минимально необходимого дидактического инструментария к ним в логике выше сформулированных критериев и показателей сформированности УК, ОПК, целей и задач дисциплины вообще и частных целей и задач обучения (на примере конкретного занятия).

Взаимосвязь образовательного кейса можно представить в табличной форме (табл. 2), где отражены модули (указано только наименование модуля) и этапы формирования итогового «образовательного продукта» по ДПП (в целях минимизации объема указаны только номера пунктов поэтапно формируемого «продукта», которые изложены выше в девяти позициях).

Таблица 2

Этапы формирования «образовательного продукта» ДПП

Модули	Элемент образовательного продукта								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	+	+	+	+	+				
2		+	+	+	+	+	+	+	+
3				+	+	+	+	+	+
4					+	+	+	+	+

Работа внутри каждого модуля строится с использованием традиционных и инновационных методов обучения, однако активные формы работы являются доминирующими. В табл. 3 указаны преобладающие организационные формы и методы работы по модулям, которые отражают заявленный в начале статьи деятельностный подход.

Таблица 3

Организация деятельности слушателей ДПП

Наименование модуля	Формы работы по модулю
Модуль 1	Работа в малых группах («конструкторских бюро»), коллективное обсуждение идей «конструкторских бюро»
Модуль 2	Парная и индивидуальная работа
Модуль 3	Групповая работа (тренинги общения)
Модуль 4	Индивидуальная форма работы

Итак, итогом второго этапа является *структурно-содержательная модель ДПП*.

Этап III проектирования ДПП – это уточнение условий реализации программы. Поскольку проектируемый курс повышения квалификации реализуется как внутренняя ДПП, то среди прочих условий разработчику ДПП необходимо:

- уточнить кадровый состав преподавателей курса повышения квалификации (целесообразность включения в его состав лекторов из внешних организаций);

- определить материально-техническое оснащение курса;

- определить учебную базу (дидактическое, научно-дидактическое и иное обеспечение образовательного процесса по предполагаемой для внедрения ДПП).

На *этапе IV* проектирования ДПП осуществляется контроль эффективности ее проведения. В связи с тем, что общая цель ДПП – повышение методической и методологической компетентности ППС, ее проверка должна осуществляться комплексно. Как показывает практика, итоговый контроль осуществляется в форме итогового экзамена. Однако при таком подходе проверке подлежат в основном теоретические знания слушателей и навыки решения типичных проблем. Вместе с тем полагаем, что совершенствование компетенций ППС, осваивающего содержание внутренней ДПП, должно демонстрироваться слушателями в рамках моделируемой самостоятельно ситуации, распространенной в их собственной профессиональной деятельности, с учетом изученного теоретического материала, усовершенствованных навыков и развиваемых умений. Именно поэтому предлагаем проводить итоговую аттестацию слушателей в форме защиты аттестационной работы – проекта. Проект предполагает:

- формулирование конкретной проблемы, с которой столкнулся или может столкнуться преподаватель в своей практической деятельности в рамках читаемой им дисциплины;

- определение важности разрешения выявленной проблемы (уровень значимости: локальный, т. е. необходимый для повышения эффективности собственной профессиональной деятельности; уровень организации, т. е. необходимый для оптимизации образовательной деятельности по ОП; общетеоретический, позволяющий систематизировать деятельность еще и других образовательных организаций, подведомственных, например, Федеральной службе исполнения наказаний);

- уточнение плана и стратегии разрешения проблемы;

- определение критериев успешности разрешения методологической/методической проблемы.

Таким образом, защита проекта позволяет выявить уровень понимания задач, стоящих перед ППС, его готовность действовать в рамках изменяю-

щихся требований к организации образовательной деятельности в высшей школе, уровень умений проектировать собственную педагогическую деятельность по дисциплине с учетом действующих или планируемых требований и особенностей ОП в организации.

Обсуждение и заключение

Подводя итог изложенным идеям о проектировании ДПП для ведомственных образовательных организаций высшего образования, укажем, что проектирование:

- 1) предполагает поэтапную реализацию данного процесса;
- 2) будет более продуманным и успешно реализованным, если осуществляется на базе специально отобранных принципов определения целевого блока ДПП, структурирования программы;
- 3) призвано выявить оптимальные формы и условия реализации ДПП;
- 4) предполагает выбор способов оценивания эффективности проводимой ДПП.

Целесообразность проектирования и осуществления подобных ДПП имеет ряд преимуществ: экономических, целевой значимости (совершенствование профессиональной компетенции ППС с учетом специфики организации и ее потребностей, а также запросов работодателя), преодоление узконаправленности (предметной направленности) курса. Возможные недостатки указанной ДПП можно компенсировать стажировками ППС в иных структурных подразделениях (в нашем случае – ФСИН России) в соответствии со спецификой преподаваемых дисциплин или общетрудовых функций, а также проведением совместных научно-методических мероприятий образовательных организаций высшего образования.

Таким образом, изложенный алгоритм проектирования ДПП для ППС может быть применен для разработки внутренних курсов повышения квалификации ППС образовательных организаций высшего образования, которые помогают разрешать проблемы общетеоретического, практического плана, свойственные организации, оптимально распределяя трудозатраты на проведение подобных курсов и повышая эффективность ДПП и результативность работы ППС в дальнейшем. Вместе с тем необходимы дальнейшие исследования по внедрению в проектирование указанных ДПП сетевой формы взаимодействия с иными организациями ведомственного подчинения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Афанасьев В.В., Куницына С.М., Лебедев В.В.* Персонифицированное дополнительное профессиональное образование: модель, стратегия проектирования программ повышения квалификации // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2017. – № 1. – С. 45–59.

2. *Вейсгейм Л.Д., Дубачева С.М., Гаврикова Л.М.* Роль технологии модульного обучения в повышении эффективности обучения врачей-стоматологов на курсах повышения квалификации // Новое в науке и образовании: сб. тр. ежегод. междунар. науч.-практ. конф. от 13 апреля 2016 г. – М.: МАКС Пресс, 2016. – С. 328–332.
3. *Аминов И.Б., Каршиева Д.* Эффективность применения кейс-технологии в курсе повышения квалификации учителей // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2016. – № 10–6 (18). – С. 10–13.
4. *Борисова О.Н., Сизинцева Н.А.* Специфика организации процесса повышения квалификации работников предприятия // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. – 2018. – № 1 (37). – С. 20–29.
5. *Волобуева Т.Б.* Коуч-курсы повышения квалификации педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 1 (34). – С. 22–28.
6. *Бруссер А.М.* Результаты апробации курса по подготовке и повышению квалификации педагогических кадров по сценической речи // Голос и речь. – 2012. – № 1 (6). – С. 83–90.
7. *Breen M., Candlin C., Dam L., Gabrielsen G.* The Second Language Curriculum: Cambridge: Cambridge University Press, 1989, 111–135 pp.
8. *Гаджиев М.Г.* Курсы повышения квалификации НИИРГ – важный фактор повышения качества работы специалистов // Актуальные вопросы радиационной гигиены: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. – СПб, 2018. – С. 86–89.
9. *Аникина К.М.* Роль дистанционных курсов в повышении квалификации учителей // Образование взрослых в условиях современности: проблемы и перспективы: сб. науч. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016. – С. 212–217.
10. *Телешева Т.А.* Возможности дистанционных курсов в повышении квалификации педагогов // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2015. – № 2 (26). – С. 149–153.
11. *Калинина Л.Ю.* Электронные курсы в повышении квалификации учителей музыки // Научное отражение. – 2017. – № 5–6 (9–10). – С. 82–83.
12. *Баженов Р.И.* Опыт использования информационно-коммуникационных технологий в курсе повышения квалификации «Эффективный контракт преподавателя вуза» // Дистанционное обучение в высшем профессиональном образовании: опыт, проблемы и перспективы развития: сб. мат-лов науч.-практ. конф. – СПб: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2018. – С. 27–29.
13. *Lohmann G., Pratt M.A., Benckendorff P. et al.* Online business simulations: authentic teamwork, learning outcomes, and satisfaction. Higher Education, 2019, Vol. 77, Issue 3, 455–472 pp.
14. *Царикова А.А.* Интегрированное обучение иностранному языку и методике на курсах повышения квалификации учителей // Профессиональное лингвообразование: мат-лы XII Междунар. науч.-практ. конф. Н. Новгород: Нижегородский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». – 2018. – С. 307–309.

15. Толкачева С.В., Крылова Л.А. Анализ методики аттестации научно-педагогических работников // Новое в науке и образовании: сб. тр. ежегод. междунар. науч.-практ. конф. – М.: МАКС Пресс, 2016. – С. 353–358.
16. Волобуева Т.Б. Развитие профессионализма педагога на курсах повышения квалификации: рефлексивная модель // Актуальные вопросы развития профессионализма педагогов в современных условиях: сб. мат-лов Междунар. электрон. науч.-практ. конф.: в 4 т. – Донецк: Истоки, 2018. – С. 17–31.
17. Clegg S. A case study of accredited training for research awards supervisors through reflective practice. Higher Education, 1997, vol. 34, Issue 4, 483–498 pp.
18. Дворцов В.Б., Диденко А.В. Проблемы проектирования дополнительных профессиональных программ в образовательных организациях ФСИИ России в рамках современных нормативных требований // Уголовно-исполнительная система: педагогика, психология и право: Мат-лы межрегиональн. науч.-практ. конф. 20–21 апреля 2017 г. – Томск: Офсет ЦЕНТР, 2017. – С. 233–237.

Поступила в редакцию 23.03.2019
В окончательном варианте 06.05.2019

UDC 378.046.4

DESIGNING OF ADDITIONAL PROFESSIONAL PROGRAMS FOR ACADEMIC TEACHING STAFF OF HIGHER EDUCATION ORGANIZATIONS

*O.V. Igumnova*¹

Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia
49, Oktyabrsky Ave., Novokuznetsk city, Kemerovo region, Russia, 654066
E-mail: o.igumnova2009@yandex.ru

Abstract

The idea of lifelong education is realized not only in the form of theoretical concepts, but it is put into practice of the personnel's training as well. The need for constant professional development is fixed at the legislative level and stated in professional standards for all sectors of activity. Under the current legislation the academic teaching staff of any higher education organization must take advanced training courses at least once every 3 years. Thus, the problem of designing additional professional programs – advanced training programs for the academic teaching staff of higher education organization is relevant. Empirical and theoretical research methods, as well as an analysis of our own program development experience, made it possible to make generalizations about the program design stages, which are presented in this article. The design stages contain the baseline comment on the essence of the developer's actions and a rough result of the design of the program, both at a separate stage and for the program as a whole. Using the ongoing additional professional program as an

¹ *Olga V. Igumnova*, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Humanities, Social, Economic and Natural Sciences Department.

example, some substantive units that can be considered as the universal ones conforming to professional standards of the academic teaching staff activities are highlighted. The author points out that all program units should have meaningful interdependencies and in this case they can be typified as a kind of educational case, within which both traditional and innovative teaching methods are applied. A non-standard approach to evaluating the students that participate in advanced training courses is the organization of the end-of-course assessment. It represents the project review that helps the student to demonstrate his improved competences. The proposed stages of designing an additional professional program and organizing work with students contribute to the development of the system of postgraduate education and have practical significance for all educational organizations that develop their own advanced training programs for the personnel.

Key words: *additional professional program, advanced training, academic teaching staff, higher education organization, program design, organizational forms of advanced training, educational case, end-of-course assessment.*

Acknowledgements: *The author expresses her gratitude to the administration of Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia on the basis of which the additional professional program – advanced training program for the academic teaching staff of higher education organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia was designed and tested, without which this work would be impossible.*

REFERENCES

1. *Afanas'ev V.V., Kunicyna S.M., Lebedev V.V.* Personalizirovannoe dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie: model', strategija proektirovanija programm povyshenija kvalifikacii [Personalized additional professional education: a model, a strategy of designing training programs]. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. The Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education, 2017, no 1, pp. 45–59.
2. *Vejsgejm L.D., Dubacheva S.M., Gavrikova L.M.* Rol' tehnologii modul'nogo obuchenija v povyshenii jeffektivnosti obuchenija vrachej-stomatologov na kursah povyshenija kvalifikacii [The role of technology of modular training in improving the effectiveness of training dentists at courses of qualification's improvement]. Sbornik trudov ezhegodnoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii 13 Aprelja 2016 “Novoe v nauke i obrazovanii” [Conference proceedings of Annual International Research Conference of April 13, 2016 “New in science and education”]. Moscow, MAX Press Publ., 2016. pp. 328–332.
3. *Aminov I.B., Karshieva D.* Effektivnost' primeneniya kejs-tehnologii v kurse povyshe-nii kvalifikacii uchitelej [The effectiveness of the use of case-technology at the course of teachers' advanced training]. Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire. 2016, no 10-6 (18), pp. 10–13.
4. *Borisova O.N., Sizintseva N.A.* Specifika organizacii processa povyshenija kvalifikacii rabotnikov predpriyatija [Specific of organization of process of in-plant training of workers of enterprise]. Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehničeskogo univer-

- siteta. Series: «Psikhologo-Pedagogicheskiye Nauki» [Vestnik of Samara State Technical University], 2018. No. 1 (37). pp. 20–29.
5. *Volobueva T.B.* Kouch-kursy povysheniya kvalifikacii pedagogov [Coach-training courses of teachers]. Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov [Scientific support of a system of advanced training], 2018, no 1 (34), pp. 22–28.
 6. *Brusser A.M.* Rezul'taty aprobacii kursa po podgotovke i povysheniju kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov po scenicheskoj rechi [Results of approbation of a course on preparation and professional development of pedagogical staff on the scenic speech]. *Golos i rech'*, 2012, no 1 (6), pp. 83–90.
 7. *Breen M., Candlin C., Dam L., Gabrielsen G.* The Second Language Curriculum: Cambridge: Cambridge University Press, 1989, pp. 111–135.
 8. *Gadzhiev M.G.* Kursy povysheniya kvalifikacii NIIRG – vazhnyj faktor povysheniya kachestva raboty specialistov [Advanced training courses of NIIRG – an important factor of improvement of quality of experts' work]. Materialy mezhdunarodnoj nauchno prakticheskoy konferencii “Aktual'nye voprosy radiacionnoj gigieny” [Materials of the International Research Conference “Topical issues of radiation hygiene”]. Saint-Petersburg, 2018, pp. 86–89.
 9. *Anikina K.M.* Rol' distancionnyh kursov v povyshenii kvalifikacii uchitelej [A role of online courses in professional development of teachers]. Conference proceedings of IV International Research Conference “Obrazovanie vzroslyh v uslovijah sovremennosti: problemy i perspektivy” [Education of adults nowadays: problems and prospects]. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet 2016, pp. 212–217.
 10. *Telesheva T.A.* Vozmozhnosti distancionnyh kursov v povyshenii kvalifikacii pedagogov [Possibilities of online courses in professional development of teachers]. Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo institute [Herald of Shadrinsk State Pedagogical University], 2015, no (26), pp. 149–153.
 11. *Kalinina L.Ju.* Jelektronnye kursy v povyshenii kvalifikacii uchitelej muzyki [E-learning courses in the professional development of music teachers]. Nauchnoe otrazhenie, 2017, No 5–6 (9–10), pp. 82–83.
 12. *Bazhenov R.I.* Opyt ispol'zovaniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v kurse povysheniya kvalifikacii «jeffektivnyj kontrakt prepodavatelya vuza» [Experience of use of information and communication technologies in training "The effective contract of the teacher of higher education institution"]. Sbornik materialov nauchno-prakticheskikh konferencij “Distancionnoe obuchenie v vysshem professional'nom obrazovanii: opyt, problemy i perspektivy razvitija” [Conference proceedings of Research Conference “Distance learning in higher education: experience, problems and prospects of development”]. Saint-Petersburg, Sankt-Peterburgskij gumanitarnyj universitet profsojuzov Publ., 2018, pp. 27–29.
 13. *Lohmann G., Pratt M.A., Benckendorff P. et al.* Online business simulations: authentic teamwork, learning outcomes, and satisfaction. Higher Education, 2019, Vol. 77, Issue 3, pp. 455–472.
 14. *Carikova A.A.* Integrirovannoe obuchenie inostrannomu jazyku i metodike na kursah povysheniya kvalifikacii uchitelej [Integrated language and methods training at teacher refresher course]. Materialy dvenadcatoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii “Professional'noe lingvoobrazovanie” [Materials of the 12th International Re-

- search Conference “PETFLA”]. Nizhnij Novgorod, Nizhegorodskij institut upravlenija – filial federal'nogo gosudarstvennogo bjudzhetnogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija vysshego obrazovanija «Rossijskaja akademija narodnogo hozjajstva i gosudarstvennoj sluzhby pri Prezidente Rossijskoj Federacii» Publ., 2018, pp. 307–309.
15. *Tolkacheva S.V., Krylova L.A.* Analiz metodiki attestacii nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov [Analysis of procedures of attestation of scientific-pedagogical staff of the University] Sbornik trudov ezhegodnoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii 13 Aprelja 2016 “Novoe v nauke i obrazovanii” [Conference proceedings of Annual International Research Conference of April 13, 2016 “New in science and education”]. Moscow, MAX Press Publ., 2016, pp. 353–358.
 16. *Volobueva T.B.* Razvitie professionalizma pedagoga na kursah povyshenija kvalifikacii: reflektivnaja model' [Development of the teacher's professionalism at advanced training courses: reflexive model]. Sbornik materialov Mezhdunarodnoj jelektronnoj nauchno-prakticheskoj konferencii “Aktual'nye voprosy razvitija professionalizma pedagogov v sovremennyh uslovijah” v 4 t. [Conference proceedings of the International online Research Conference “Topical issues of the development of professionalism of teachers in modern conditions” 4 volumes]. Doneck, Istoki Publ., 2018, pp. 17–31.
 17. *Clegg S.* A case study of accredited training for research awards supervisors through reflective practice. *Higher Education*, 1997, vol. 34, Issue 4, pp. 483–498.
 18. *Dvortsov V.B., Didenko A.V.* Problemy proektirovanija dopolnitel'nyh professional'nyh programm v obrazovatel'nyh organizacijah FSIN Rossii v ramkah sovremennyh normativnyh trebovanij [Problems of designing additional professional programs at the educational organizations of FPS of Russia within modern normative requirement]. Materialy mezhhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii 20-21 Aprelja 2017 “Ugolovno-ispolnitel'naja sistema: pedagogika, psihologija i pravo” [Materials of International Research Conference of April 20-21, 2017 “Penitentiary System: pedagogy, psychology and law”]. Tomsk, Ofset CENTR Publ., 2017, pp. 233–237.

Original article submitted 23.03.2019

Revision submitted 06.05.2019