

education and standards of other levels of higher education. The authors suggest a generalized algorithm for postgraduate curriculum development within competency format and give recommendations on how to form the list of professional competencies. The paper also introduces some examples of formulating professional competencies for various training profiles and provides a fragment of the curriculum on the direction 27.06.01 Management in technical systems.

Keywords: postgraduate school, scientific personnel training, professional competencies, educational program, curriculum, Federal State Educational Standard

References

1. Mosicheva I.A., Karavaeva E.V., Petrov V.L. (2013) [Realization of doctoral training programs based on the Federal Law "On Education in the Russian Federation"]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 8-9, pp. 3-10. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Muratova E.I., Krasnyansky M.N., Voyakina E.Yu. (2014) [Improving management processes of highly qualified personnel training at the regional university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 10, pp. 30-39. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Bednyi B.I., Kazantsev V.B., Chuprunov E.V. (2014) [Preparation of the teaching staff in postgraduate school: research schools]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 6, pp. 34-41. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Muratova E.I., Dvoretzky S.I., Voyakina E.Yu. (2013) Organization of postgraduate students training in the technical field of sciences. *Int. Conf. on Interactive Collaborative Learning (ICL)*, 25-27 September 2013, Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia, pp. 458-461.
5. Muratova E.I., Krasnyansky M.N., Zavrzhin D.O. (2014) *Sovremennye metody organizatsii nauchno-issledovatel'skoi i innovatsionnoi deyatel'nosti: uchebnoe posobie dlya aspirantov i molodykh uchennykh* [Modern methods of organizing research and innovation: training manual for postgraduate students and young scientists]. Tambov: Univ. TSTU Publ., 96 p. (In Russ.)

The paper was submitted 28.12.14.

КОНЦЕПЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НПР В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ШЕСТАК Надежда Владимировна – д-р пед. наук, зав. кафедрой медицинской педагогики и философии, Российская медицинская академия последипломного образования. E-mail: shnadin13@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки НПР инженерных, экономических, медицинских образовательных организаций высшего и дополнительного профессионального образования к широкому использованию инновационных образовательных технологий в условиях новых требований к качеству образовательного процесса. Решение проблемы автор видит в разработке и внедрении дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, ориентированных на формирование новых педагогических компетенций с учетом принадлежности преподавателей к конкретной профессиональной группе.

Ключевые слова: повышение квалификации ППС, инновационные педагогические технологии, педагогические компетенции

Поколение родившихся после создания всемирной паутины, представители которого учатся в университетах и уже работают в успешных фирмах, социологи называют

«поколением Z» (Generation Z). Для них привычно и нормально то, что мы считали величайшими достижениями науки и техники. Они прекрасно ориентируются в цифровых технологиях, у них другие интересы, ценности. У них модно быть здоровыми, многие из них готовы хорошо учиться, получают по два высших образования, стремятся к успеху в будущем. Они общаются и «живут» в сообществах, возникших внутри всемирной сети. Поэтому учить их надо по-другому: традиционные способы не приносят успеха. «Великая дидактика» Я. Коменского, уходит в прошлое, уступая место новым технологическим решениям, достижениям в области кибернетики и информатики.

Внедрение инновационных педагогических технологий невозможно без активного участия научно-педагогических работников (НПР). При этом повышение квалификации преподавателей должно быть направлено как на совершенствование ранее приобретенных педагогических компетенций, так и на освоение новых. Профессорско-преподавательский состав (ППС) образовательных организаций должен стремиться к созданию оптимальных условий обучения, к которым относятся:

- привлечение обучающихся к постановке учебных целей, связанных с определением личных задач;
- предъявление только «полезной» информации;
- установление обратной связи;
- предоставление обучающимся возможности свободного самовыражения;
- совершенствование способностей к самооценке и самоанализу;
- создание определенного психологического климата и др.

Преподаватель должен обладать компетентностью, включающей в себя когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие. Если рассматривать компетентность как совокуп-

ность компетенций, где под компетенцией подразумевается «личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач», то очевидно, что главной является способность преподавателя действовать, базирующаяся на основе единства знаний и профессионального опыта. Одной из важнейших задач повышения квалификации НПР является формирование установки на развитие, совершенствование образовательной деятельности.

В целях обеспечения повышения квалификации преподавателей системы непрерывного медицинского образования в феврале 1970 г. в Центральном институте усовершенствования врачей (в настоящее время – *Российская медицинская академия последипломного образования* – РМАПО) была организована кафедра медицинской педагогики и оптимизации учебного процесса, которую позже переименовали в кафедру медицинской педагогики и философии. В настоящее время деятельность кафедры направлена на: обновление и углубление знаний преподавателей системы непрерывного медицинского образования (НМО) в области современной дидактики, андрагогики, эдукологии, педагогической психологии; освоение новых форм, методов и средств обучения и повышение общей культуры преподавателя; внедрение методов активизации познавательной деятельности, современных технических средств и инновационных технологий обучения; выполнение научных исследований в рамках отраслевой программы «Научные основы усовершенствования врачей». Кафедра проводит в год до 15 циклов повышения квалификации ППС и научных работников научных медицинских организаций (НИИ) в области инновационных образовательных технологий (из них 3–4 цикла для преподавателей академии), осуществляет подготовку аспирантов отрасли в области педагогики, психологии и истории и философии науки, ведет активную научно-исследовательскую работу.

Система непрерывного медицинского образования охватывает медицинские вузы, медицинские академии последипломного образования, институты и факультеты усовершенствования врачей.

Повышение квалификации преподавателей системы НМО сопряжено с решением некоторых проблем, связанных прежде всего со спецификой контингента преподавателей-врачей. Важной особенностью системы НМО является наличие штатных преподавателей, являющихся компетентными специалистами в сфере своей медицинской специальности, ведущих практическую врачебную деятельность и занимающихся научными исследованиями. Преподавателей отличает: 1) системное понимание области обучения, 2) владение умениями и методами исследований, связанными со своей медицинской специальностью, 3) способность интегрировать знания, оценивать достоверность и полноту предоставляемой информации; 4) справляться со сложностями и формировать суждения на основе неполной или ограниченной информации с учетом осознания социальной и этической ответственности за применение этих знаний и суждений, 5) способность к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей, 6) способность четко и ясно передавать свой профессиональный опыт (а также лежащие в его основе знания и рассуждения) аудитории специалистов-врачей.

Преподаватели системы НМО обычно занимают свои должности, пройдя длительный курс обучения (медицинский вуз, интернатура, ординатура, аспирантура), получив продолжительный опыт практической работы, приобретя признание в качестве высококвалифицированных специалистов в области медицинских наук. Большинство из них видят свою педагогическую задачу в том, чтобы делиться со слушателями накопленными знаниями и опытом, излагать и демонстрировать учебный материал. Обучающиеся же должны слушать и

наблюдать за действиями преподавателя. Такую роль преподавателя можно считать удовлетворительной в случае преподавания «зафиксированных» истин и «окончательных» фактов, непроблемных явлений, когда перед слушателем ставится задача освоения стандартных схем действий, решения типовых задач. Однако это не вполне соответствует современной системе дополнительного медицинского образования в условиях регулярных изменений как в организации медицинской помощи населению, так и в самой медицинской информации, непрерывного появления новых видов профессионального опыта, включения слушателей вместе с преподавателями в непрерывающийся процесс познания. Кроме того, в связи с необходимостью создания оптимальных условий обучения, перечисленных выше, на преподавателя возлагаются непривычные функции, подчас вызывающие непонимание и отторжение. К такому относятся:

1) оказание помощи слушателям в определении целей обучения и учебных задач в аспекте их профессиональной деятельности;

2) содействие слушателям в работе с информационными источниками, что подразумевает не столько указание таковых, в том числе и собственного авторства, сколько помощь в оценке их приемлемости, качества, полноценности;

3) обеспечение слушателей обратной связью по мере достижения ими заранее сформулированных учебных целей.

Признание преподавателем необходимости применения данной стратегии требует радикальных изменений в его отношении к педагогическому процессу в целом и к слушателям в частности. Преподаватель должен рассматривать последних как ответственных лиц, способных обучаться самостоятельно и нуждающихся не столько в инструктировании, сколько в поддержке. Ему нужно отказаться от центральной роли в учебном процессе и стать помощни-

ком обучающегося в достижении поставленных целей, изменить структуру и стиль своей работы для обеспечения активной, самостоятельной, целеустремленной и результативной работы каждого обучающегося.

Вопрос о необходимости внутренних психологических изменений целесообразно рассмотреть в аспекте так называемой «несвободы» в деятельности [1]. Как известно, есть два фактора «несвободы» человека: объективные (внешние) условия и субъективные (внутренние) предубеждения, причем более пагубным для развития и становления взрослого человека является состояние внутренней субъективной несвободы. Характерными проявлениями внутренней несвободы преподавателя являются: 1) привязанность к уже ранее достигнутым результатам собственной деятельности, мешающая ему объективно оценить успехи других в том же направлении; 2) уверенность в достаточности на данный момент собственного уровня профессионализма или компетентности; 3) сложившиеся мнения о коллегах, сотрудниках, представителях научной общественности, их возможностях, профессиональных способностях, достижениях; 4) проявления личных взаимоотношений, снижающие результативность совместной деятельности; 5) условности, стереотипы, устаревшие позиции и т.д.; 6) характерологические особенности, препятствующие профессиональному росту: амбициозность, избыточ-

ная уверенность, неприятие чужого мнения и др.

Чрезвычайно важным для развития преподавателя является осознание собственной несвободы. По нашим наблюдениям, с возрастом, с накоплением опыта и восхождением по карьерной лестнице преподаватель начинает осознавать потребность выхода за пределы внутренней несвободы, и таким образом у него появляется возможность свободного выбора. На циклах повышения квалификации ППС нашей системы мы работаем с разным контингентом преподавателей (ассистенты, доценты, профессора, зав.кафедрами). Оказывается, самыми «удобными», восприимчивыми и готовыми к переменам в своей деятельности являются преподаватели высшего звена, то есть профессора и заведующие кафедрами.

Другая проблема состоит в оценке преподавателями значимости различных видов своей работы. Мы провели исследование в целях выявления установки преподавателей нашей системы на приоритеты в их деятельности. В опросе приняли участие 92 человека (хирурги, педиатры, стоматологи, кардиологи, невропатологи, эндокринологи). Им было предложено оценить свое согласие с утверждениями, используя шкалу Лайкерта (1 – «абсолютно не согласен», 2 – «не согласен», 3 – «затрудняюсь ответить», 4 – «согласен», 5 – «полностью согласен»). Фрагмент анкеты представлен в *таблице 1*.

Обработка полученных данных показана

Таблица 1

Анкета «Оценка приоритетов педагогической деятельности»

№	Утверждение	1	2	3	4	5
1.	Прежде всего я считаю себя врачом					
2.	Прежде всего я считаю себя преподавателем					
3.	Прежде всего я считаю себя ученым					
4.	В педагогической деятельности я использую свой врачебный опыт					
5.	В педагогической деятельности я использую результаты своей научной деятельности					
6.	В педагогической деятельности я использую только материалы, полученные из разных источников					

ла, что большинство преподавателей считают себя прежде всего врачами (448 баллов), а потом уже преподавателями (220 баллов). Все респонденты используют в педагогической деятельности свой врачебный опыт. Проведенное исследование подтверждает тезис о том, что в системе дополнительного медицинского образования преподаватели позиционируют себя в первую очередь высококвалифицированными специалистами, опирающимися на свой личный профессиональный опыт и результаты своих научных исследований, в соответствии с которыми они проектируют учебное содержание. При этом перед преподавателями стоит еще одна цель – найти, проанализировать, может быть, апробировать новые методики диагностики и лечения в соответствии с тематикой цикла повышения квалификации врачей, так как одной из задач усовершенствования врачей является оперативность предоставления информации. Поэтому педагогическая деятельность по значимости часто уходит на второй план.

Еще одной характерной особенностью деятельности ППС в системе НМО является профессиональная ответственность за использование (применение) слушателями полученных знаний и умений в последующей практической работе. Это очень сложный вопрос, пересекающийся с проблемой профессиональной ответственности врача, рассмотрение которого касается прежде всего правовых, а также личностных, психологических, социальных и других аспектов.

Однако общим для всех преподавателей организаций дополнительного профессионального образования является профессиональная ответственность за качество своей педагогической деятельности. Поэтому главной целью повышения квалификации ППС является совершенствование педагогического мастерства.

Семантическое поле понятия «мастерство преподавателя» до сих пор не имеет однозначного и принятого педагогическим

сообществом содержания. В словарной статье дается следующее его определение: «Высокий уровень овладения педагогической деятельностью, комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности, позволяющих педагогу эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся и осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие и взаимодействие» [2]. С.Д. Якушева предлагает следующие критерии педагогического мастерства: целесообразность (направленность); продуктивность (результат, уровень знаний и др.); оптимальность (выбор средств); творчество (содержание деятельности) [3]. Вообще говоря, на эту тему писали многие. На наш взгляд, рассуждения о педагогическом мастерстве объединяет одно: они абстрактны, а потому малоинформативны. Большинство предлагаемых характеристик нельзя считать ни объективными, ни конкретными, ни диагностичными; они не позволяют оценить уровень мастерства или его проявления. Мы предлагаем обратиться к дефиниции понятия «мастерство», приведенной в энциклопедическом словаре «Культурология»: «Мастерство – это умение деятеля культуры эффективно использовать все средства и возможности своего искусства для создания содержательных и впечатляющих произведений» [4]. Если же вспомнить, что термин «технология» произошел от греческого «*téchne*» – искусство, мастерство, умение, то можно сделать вывод, что владение технологиями обучения является отражением профессионального мастерства преподавателя.

В настоящее время представление о специалисте в любой области, в том числе, педагогической, предполагает особое качество деятельности, характеризующееся системой принципов, правил, средств, обеспечивающих эффективность работы вне зависимости от ее предметного содержания. Предпосылкой этого качества является грамотное использование технологий, в

нашем случае – педагогических. А.С. Макаренко писал, что педагогическое мастерство не определяется врожденными особенностями, задатками. Компетентностный подход предполагает формирование педагогических способностей, отношений, готовности к осуществлению образовательной деятельности. Эффективность внедрения инновационных педагогических технологий напрямую зависит от наличия у преподавателей специфической компетенции, которую можно было бы назвать «технологической». И если мы будем ориентироваться именно на формирование компетенций, то речь должна идти о знаниях, умениях, опыте и установках на внедрение технологического обеспечения учебного процесса.

Сформулируем ключевой проблемный вопрос: как учить преподавателя?

Проведенное нами анкетирование преподавателей показало, что около 57% опрошенных предпочитают учиться, слушая традиционные лекции и участвуя в традиционных семинарах. Они хотят просто «получать» новую информацию. У многих отсутствует готовность к формированию новой образовательной среды. Если они выказывают желание обучаться в привычном для них формате, то нет оснований считать, что в своей педагогической деятельности они предполагают что-либо менять. Следовательно, можно сделать вывод о важности погружения преподавателей, обучающихся на циклах повышения квалификации, в образовательную среду, организованную с применением специально разработанного технологического обеспечения.

Программы повышения квалификации НПР должны быть актуальными, что возможно только в случае их разработки по модульному принципу, позволяющему формировать любые варианты программ из уже имеющихся модулей и новых, соответствующих социальному заказу в данный конкретный момент. Модульный подход к разработке программы позволяет обеспе-

чить инвариантность обучения, адаптировать учебный процесс к любой группе обучаемых в зависимости от их начальной подготовки, уровня учебной компетентности, конечных учебных целей путем формирования учебного содержания из различных элементов темы. Всегда есть возможность изменить, дополнить, уменьшить учебный материал модуля, если появляется необходимость обновить, заменить, приспособить содержание модуля к различным учебным целям. Здесь видится еще одна проблема – отбора учебного содержания. В ее основе лежит противоречие между объемами информации по определенной теме и знанием, необходимым для формирования или совершенствования профессиональных компетенций, требующихся для решения профессиональных задач в условиях конкретной профессиональной среды. Для того, чтобы найти и отобрать необходимую информацию, преподаватель должен обладать соответствующей компетенцией, которую можно назвать информационно-поисковой.

Модульное обучение предполагает, помимо аудиторных занятий в рамках расписания, самостоятельную работу слушателей не менее трех часов в день. Мы считаем, что самостоятельная работа должна включать прежде всего разработку учебно-методического обеспечения занятий по своему курсу. Результаты самостоятельной работы учитываются во время зачетов по разделам дисциплины и в ходе проведения итогового контроля.

Результативность обучения зависит от разнообразных факторов, например, от мотивации преподавателей-слушателей, соответствия программы обучения их потребностям, формы обучения (с отрывом от работы или без отрыва), качества преподавания, качества и количества раздаточных материалов и т. п. Поскольку в нашем случае речь идет о результативности обучения взрослых, мы обратились к методикам, разработанным в бизнес-образовании

(именно в этой сфере проводится наибольшее количество обучающих семинаров, тренингов, консультаций). Самым распространенным методом оценки обучения в бизнес-образовании является модель Дональда Киркпатрика, профессора университета Висконсина, всемирно известного преподавателя, ученого и консультанта, работавшего в сфере корпоративного обучения. В 1959 г. он предложил концептуальный подход к оценке обучающих программ, который до настоящего времени считается классическим [5]. В основу модели положена комплексная оценка результативности и эффективности обучения. Предложенная модель опирается на четырехуровневую оценку (в своей работе мы опираемся на первые три).

Первый уровень – реакция обучающихся на образовательную программу. Второй уровень – оценка качества усвоения учебного материала. На этом уровне подводятся итоги обучения: какие знания, факты, приемы, методики, техники работы были усвоены, какие компетенции сформированы в результате обучения. Третий уровень – оценка изменений в поведении обучающихся. На этом уровне изучается, в какой степени изменилось поведение участников в результате обучения. Четвертый уровень – резуль-

таты – направлен на выявление изменений в бизнес-показателях компании в результате обучения: каковы осязаемые результаты обучения для организации, измеренные через сокращение затрат, сроков, улучшение качества и т.д. К результатам относятся изменения, которые произошли в связи с тем, что участники прошли обучение.

Модель Д. Киркпатрика позволяет получить наглядное представление о результативности и эффективности обучающих мероприятий, она прошла многолетнюю апробацию, и поэтому мы взяли ее за основу разработки модели оценки результативности обучения в системе непрерывного медицинского образования.

На *первом уровне* слушателям предлагается анкета оценки качества своей педагогической деятельности (самооценка) и анкета «Реакция на образовательную программу». Эти же анкеты предлагаются повторно по окончании цикла обучения. Фрагмент анкеты самооценки в сокращенном варианте отражен в *таблице 2*.

Для проведения оценки на *втором уровне* слушателям предлагаются претест и в конце обучения – посттест, позволяющие измерить изменения в знаниях и интеллектуальных умениях и убедиться в достижении учебных целей. Кроме того, применя-

Таблица 2

Анкета самооценки педагогической деятельности

Кратко напишите свое мнение или дайте оценку по шкале Лайкерта (1 – «абсолютно не согласен», 2 – «не согласен», 3 – «затрудняюсь ответить», 4 – «согласен», 5 – «полностью согласен»).

№	УТВЕРЖДЕНИЯ	ОТВЕТЫ
1.	<i>Я считаю свою педагогическую деятельность успешной</i>	1 2 3 4 5
2.	<i>Считаю правильной ориентацию на компетентностный подход в обучении</i>	1 2 3 4 5
3.	<i>В учебный процесс нашей системы необходимо внедрить модульный подход</i>	1 2 3 4 5
4.	<i>Количество часов на самостоятельную работу обучающихся следует увеличить за счет уменьшения количества лекций</i>	1 2 3 4 5
5.	<i>В своей педагогической деятельности я регулярно использую следующие педагогические технологии (перечислить)</i>	
6.	<i>Учебный процесс должен быть ориентирован на внедрение инновационных технологий обучения</i>	1 2 3 4 5
7.	<i>Я не считаю необходимым что-либо менять в своей педагогической деятельности</i>	1 2 3 4 5

ются контрольные задания для количественного измерения прогресса в формировании компетенций. В процессе обучения, в частности в ходе дискуссий, работы в «малых» группах, презентации своих материалов, занятий в клинике, симуляционных центрах и т.д., ведутся наблюдения.

Для оценки результативности на *третьем уровне* слушателям предлагается создать собственный «продукт», а именно разработать учебно-методические материалы по своей специальности. Это может быть учебный модуль, диагностический или лечебный алгоритм, граф логической структуры темы, тестовые задания, электронный образовательный ресурс и др. Третий уровень оценки результативности измеряется также с помощью анкеты оценки изменений своего поведения. Упрощенный вариант такой анкеты представлен в *таблице 3*.

подавателя за результаты своей деятельности;

3) погружение в образовательную среду, идентичную образовательной среде учащихся;

4) предоставление преподавателям-слушателям определенного содержательного и операционального пространства для выбора индивидуального уровня повышения своей квалификации и развития имеющихся компетенций с учетом должности и специфики профессии;

5) предъявление только той информации, которую преподаватель может немедленно применить в своей педагогической деятельности;

6) реализация личностных интересов;

7) сотрудничество с преподавателями-слушателями;

8) организация самостоятельной рабо-

Таблица 3

Анкета «Изменения в моих планах и установках»

Кратко напишите свое мнение или дайте оценку по шкале Лайкерта (1 – «абсолютно не согласен», 2 – «не согласен», 3 – «затрудняюсь ответить», 4 – «согласен», 5 – «полностью согласен»).

№	ВОПРОСЫ И УТВЕРЖДЕНИЯ	ОТВЕТЫ
1	Какие методы активизации учебного процесса Вам больше всего понравились?	
2	Какие методы активизации учебного процесса Вы собираетесь применять в своей работе?	
3	Я собираюсь разработать учебные модули по своему курсу	1 2 3 4 5
4	Я считаю необходимым использовать симуляционные технологии в обучении	1 2 3 4 5
5	Я собираюсь разработать проблемно-ориентированные задачи по своему курсу	1 2 3 4 5
6	Я планирую разработать учебные материалы для дистанционного обучения	1 2 3 4 5
1	Я считаю себя подготовленным к внедрению инновационных педагогических технологий	1 2 3 4 5
2	Я считаю, что для внедрения инновационных педагогических технологий достаточно указания «сверху»	1 2 3 4 5
3	Я считаю, что для внедрения инновационных педагогических технологий нужна специальная подготовка ППС	1 2 3 4 5

Итак, концептуальными основами организации повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в области инновационных педагогических технологий мы считаем следующие принципы:

1) ориентация на мастерство, что способствует совершенствованию имеющихся и формированию новых компетенций;

2) ориентация на достижения, что формирует личную ответственность пре-

ты преподавателей-слушателей по разработке учебных материалов в области их профессиональной деятельности.

В качестве примера мы предлагаем список дополнительных профессиональных программ повышения квалификации ППС системы НМО (*табл. 4*).

В заключение сошлемся на мнение декана факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова Н.Х. Ро-

Таблица 4

Список программ повышения квалификации кафедры медицинской педагогики и философии на конец 2014 г.

№ п/п	Наименование программы	Контингент	Срок обучения (в мес.)	Форма обучения
1	Современные технологии обучения в системе НМО	ППС и НР	1,0/0,5	С отрывом от работы
3	Дистанционное обучение в системе НМО	ППС и НР	0,5	С отрывом от работы / без отрыва от работы (прерывистая)
4	Организация учебного процесса в системе НМО	ППС и НР	0,5	С отрывом от работы / без отрыва от работы (прерывистая)
5	Инновационные технологии в системе НМО	ППС и НР	0,5	С отрывом от работы / без отрыва от работы (прерывистая)
6	Методика преподавания фундаментальных дисциплин в системе НМО	ППС	0,5	С отрывом от работы
7	Формирование здорового образа жизни (по заказу Минздрава)	ППС	0,5	С отрывом от работы
8	Последипломное преподавание дисциплины «Психиатрия – наркология» на современном этапе (комплексный цикл)	ППС	0,5	С отрывом от работы
9	Педагогика и психология высшей школы	Аспиранты	1,0	
10	История и философия медицины	Аспиранты	1,0	Прерывистый

зова: «Реализация программы педагогического обучения аспирантов и создание эффективной системы повышения квалификации практикующих педагогов – те необходимые шаги, благодаря которым наша высшая школа получит реальную возможность обеспечивать себя элитными научно-педагогическими кадрами. Задача планомерного и целенаправленного формирования таких кадров наконец-то должна войти в список приоритетов государственной политики в области образования» [6].

Литература

1. Горшкова В.В. Взрослый человек XXI века как субъект образования и развития // Образование взрослых: перспективы развития в XXI веке: Материалы международной научно-практической конференции. СПб.: ИОВ РАО, 2003.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 176 с.
3. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства. М.: Академия, 2008. 256 с.
4. Хоруженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь. Ростов н/Д: Феникс, 1977. 640 с.
5. Киркпатрик Д.А., Киркпатрик Д.Д. Четыре ступеньки к успешному тренингу. М.: Эйч Ар Медиа, 2008. 128 с.
6. Розов Н.Х. Преподаватель – профессия на все времена // Высшее образование в России. 2014. № 12. С. 26–36.

Статья поступила в редакцию 02.01.15.

THE CONCEPT OF TEACHING STAFF QUALIFICATION IMPROVEMENT IN THE CONDITIONS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF HIGHER AND ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

SHESTAK Nadezhda V. – Dr. Sci. (Pedagogy), Head of the department of Medical Pedagogy and Philosophy, Russian Medical Academy of Postgraduate Education, Moscow, Russia. E-mail: shnadin13@gmail.com

Abstract. The article highlights the concept of the Continuing Medical Education (CME) teachers' qualification improvement. The article is devoted to the training of teaching staff of engineering, economic, medical educational institutions of higher and additional professional education to a wide application of innovative educational technologies in the context of new requirements to the quality of educational process. The article presents a new concept based on the holistic organization of educational process, where the educational programs are focused on individual features of a person belonging to a specific professional group.

Keywords: continuing education, additional professional education, professional development of teaching staff, innovative pedagogical technologies, pedagogical competences

References

1. Gorshkova V.V. [Adult man of the 21st century as the subject of education and development]. *Obrazovanie vzroslykh: perspektivy razvitiya v XXI veke. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Adult Education: Prospects for Development in the 21st century. Proc. Int. Scientific and Practical conference]. St. Petersburg: 2003, IOA Publ. (In Russ.)
2. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. (2000) *Pedagogicheskii slovar': dlya studentov vys. i sred.ped. ucheb. zavedenii* [Teaching vocabulary: teacher training universities and colleges]. Moscow: Academy Publ. 176 p. (In Russ.)
3. Yakusheva S.D. (2008) *Osnovy pedagogicheskogo masterstva* [Basics of pedagogical skills]. Moscow: Academy Publ. 256 p. (In Russ.)
4. Khoruzhenko K.M. (1977) *Kul' turologiya. Entsiklopedicheskii slovar'* [Cultural studies. Encyclopedic dictionary]. Rostov on Don: Feniks Publ. 640 p. (In Russ.)
5. Kirkpatrick D.L., Kirkpatrick D.L. (2008) *Chetyre stupen'ki k uspebnomu treningu* [Evaluating training programs: the four levels]. Moscow: HRMedia Publ. 128 p. (In Russ.).
6. Rozov N.Kh. (2014) [Timeless appeal of the teaching profession]. *Vysshee obrasovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 12, pp. 26-36. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 02.01.15.



**Двухлетний импакт-фактор
журналов РИНЦ – 2013
(без самоцитирования)**

Вопросы экономики	4,019
Социологические исследования	1,243
Вопросы философии	1,170
Высшее образование в России	1,065
Университетское управление: практика и анализ	0,873
Вопросы образования	0,851
Педагогика	0,838
Открытое образование	0,751
Alma mater	0,410
Человек	0,400
Образовательные технологии и общество	0,343
Философия образования	0,284