

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

## СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

А.П. Орлова, Н.К. Зинькова, В.В. Тетерина  
ВГУ (г. Витебск)

Одно из центральных мест в современных реформах образования зарубежных стран отводится проблеме учительских кадров, т.к. значительные изменения в школьном образовании напрямую связаны с повышением уровня профессиональной, психолого-педагогической квалификации учителей. В связи с этим принимаются меры по оптимизации системы педагогического образования, модернизации его содержания, совершенствованию системы

повышения квалификации. Последняя рассматривается как интегративная часть целостной и долгосрочной программы развития образовательной системы.

Система повышения квалификации или система непрерывного педагогического образования включает очные и заочные варианты курсов самой разной продолжительности, получение университетских дипломов более высокого уровня, длительные стажировки за рубежом. В США во многих штатах вводится «профессиональная лестница», при которой зарплата учителя зависит от уровня его образования, числа часов и курсов последипломного образования, эффективности его труда. В контракт, заключаемый с учителем, включен пункт о повышении квалификации в объеме определенного числа часов в год. Политика в области педагогического образования строится преимущественно на поощрении учителей, занимающихся самообразованием и самостоятельными исследованиями.

Основными формами повышения квалификации учителей стали: проведение семинаров, организация годовых курсов с отрывом от работы, посещение «образцовых классов», консультации, публикация учебно-методических пособий для педагогов. Осваиваются курсы по методике обучения, классному руководству и управлению. В Южной Корее функционирует развитая система повышения квалификации с отрывом и без отрыва от работы, за что отвечает Национальный институт педагогических исследований и повышения квалификации.

Еще раньше задачи повышения квалификации учителей во многих странах Западной Европы сводились в основном к ознакомлению с содержанием новых программ, учебников, пособий, тем последние два десятилетия акцент заметно переносится на практический аспект обучения. Внимание уделяется не столько передаче информации, сколько формированию требуемого стандарта умений и навыков поведения, необходимых для выполнения учителями функциональной роли. В программу включаются вопросы диагностирования обученности учащихся, формирования учебных целей, дифференциации и индивидуализации процесса обучения, применения современных технологий, новых способов организации групповой работы в школе. Еще до окончания курсов повышения квалификации (по мнению экспертов, руководителей школьных округов и отделов образования) многие учителя действительно становятся «мастерами профессионалами», виртуозно владеющими педагогической технологией.

Однако многие считают (США), что существующая система повышения квалификации недостаточно эффективна, ибо идет чрезмерное увлечение регулированием поведенческого репертуара, педагогической техники в ущерб заботе о ценностно-эмоциональной и когнитивно-познавательной сферах личности. Свидетельство тому – недостаточно высокие показатели работы учителя: ухудшение успеваемости и дисциплины в школе, малая активность школьников. В ходе обследования было установлено, что подавляющее большинство учителей не в состоянии применять в своей практической работе все те знания, умения и навыки, которые они получили на курсах повышения квалификации. Это происходит потому, что, во-первых, чрезмерное внимание уделяется регулированию поведенческого репертуара и, во-вторых, авторы программ повышения квалификации игнорируют то влияние, которое оказывает на учителя сложившаяся социальная система, каковой является школа.

Сейчас, в зарубежных странах, в частности, в США, стремятся найти новые подходы к повышению квалификации учителей, и, прежде всего, социолого-психологической. Повышение профессионального мастерства рассматривается скорее как результат, а не как цель. Известный американский педагог Р. Шмак отмечает, что «любая инновация предполагает соответствующие изменения в культурной среде школы, и, в первую очередь, изменение деловых и межличностных отношений между школьной администрацией, учащимися, родителями, обслуживающим персоналом».

Учителя, обучающиеся на курсах повышения квалификации, не уверены, что им удастся использовать на практике все то, чем они овладевают. Такое положение дел не способствует продуктивному усвоению новых поведенческих образцов и оригинальных методик преподавания. Вот почему основную цель системы повышения квалификации учителя сторонники социального психологического подхода видят в изменении школьной среды, обеспечивающей эффективность работы педагогического коллектива. Ведь инновации в школах зависят как от профессионального мастерства каждого учителя, так и от развития школы, как организации. Невозможны никакие организационные изменения в школе, если не будут меняться сами учителя, но и профессиональное развитие самих учителей существенно тормозится, если не подкреплено творческими процессами в самой школьной системе.

В США при создании программ повышения квалификации учителей обращается внимание на следующие факторы: неразрывная связь теории с практической деятельностью учителя; обязательное сочетание теории с непрерывной обратной связью, включающей наблюдение, анализ, принятие решения, применение и рефлексии; постоянное педагогическое наблюдение и эмоциональная поддержка учителей со стороны квалифицированных консультантов-наставников. При реализации этих программ предполагается использование

для себя роли); создание конфликтных ситуаций, выходящих на проблемы межличностных отношений и совместное решение этих проблем; непрерывная обратная связь, инициирующая в себя организованный системный анализ – самоанализ по поводу исполнения ролей и решения проблемных ситуаций; приемы, направленные на оказание непосредственной эмоциональной помощи, поддержки учителям, имитирующим новые роли.

Создатели этих программ выделяют четыре взаимосвязанных этапа обучающей модели. На первом этапе идет определение уровня личностного развития педагога с тем, чтобы затем наметить цели обучения. Второй этап предполагает работу команды инструкторов и педагогов группой обучающихся. Здесь происходит ознакомление с основами коммуникативной культуры, а также демонстрация эффективных стратегий обучения. На третьем этапе проводятся лабораторные занятия в мини-группах, на которых квалифицированные специалисты отработывают умения и навыки. Акцент в работе с мини-группой делается на индивидуальную коммуникацию ее членов. Четвертый, заключительный, этап – практикум. Работа переносится в школу, учебный класс. Специалисты продолжают встречаться с группами учителей один раз в неделю, теперь уже непосредственно в условиях реальной жизни. Основная задача этого этапа – оказание помощи учителям в переносе приобретенных знаний и умений в уникальные учебные ситуации класса, в осмыслении конкретных проблем и осознании своих трудностей, в самостоятельном поиске способов их решения.

Замена экстенсивного пути развития образовательных систем зарубежными странами интенсивным вызывает необходимость пересмотра стратегии последипломного образования учителей. Тенденция всемерного расширения сети образовательных программ, курсов в последипломном образовании учителей сменилась разработкой и внедрением качественных моделей типа программ, направленных на интеграцию учебной и профессиональной деятельности учителя, удовлетворение образовательных потребностей школ и демократизацию управленческого процесса.

Разрабатываются модели педагогического образования будущего, которые ориентированы на выработку умения учителя адаптировать школьные курсы и программы к индивидуальным нуждам и запросам учащихся, наилучшим образом реализовать на определенном познавательный стиль школьников. Поэтому, считает американский футуролог С. Сетрон, учителей нужно готовить на основе принципа творческой свободы и индивидуальности. Инновационные подходы в сфере педагогического образования имеют отчетливый прагматический характер.