

ПРОБЛЕМЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Проблема научно-методического обеспечения (НМО) последипломного образования педагогических кадров является чрезвычайно актуальной не только для системы дополнительного профессионального образования, но и для всей образовательной сферы. Именно от того, как организован процесс непрерывного профессионального развития педагогических кадров, в первую очередь зависят успех любой образовательной реформы, стабильное функционирование и устойчивое развитие сферы образования в целом.

Главные трудности оптимального решения проблемы научно-методического обеспечения содержания и технологий последипломного образования в современных условиях обусловлены, на наш взгляд, тремя группами требований к современному педагогу, которые могут быть иерархизированы следующим образом.

Первая группа требований связана с тенденциями изменения социокультурной ситуации на рубеже веков. Важнейшая социокультурная тенденция превращения интеллектуального ресурса в главный фактор общественного и социального прогресса приводит к принципиальному изменению роли и места системы образования в жизни общества и государства, трансформации ее из сферы, поддерживающей стабильное функционирование общества, в сферу, определяющую векторы общественного развития, а точнее, в механизм общественного развития.

Изменение типа культурно-исторического наследования, смена типа рациональности в науке, мощное, не всегда благоприятное

влияние средств массовой информации на учащихся, компьютеризация нашей жизни, Internet коренным образом меняют роль и функции педагога в образовательно-воспитательном процессе: от основного носителя и транслятора научных знаний к посреднику между культурным опытом человечества и учащимися.

Вторая группа требований обусловлена современными мировыми тенденциями в самой образовательной сфере, связанными со сменой образовательной и воспитательной парадигм. Педагог превращается в организатора самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся — конструктора и создателя условий для личностного интеллектуально-нравственного развития учащихся.

Наконец, третья группа требований к современному педагогу, связанная с двумя предыдущими, вытекает из целей и задач образовательных реформ, которые в настоящее время разворачиваются во всех постсоветских и постсоциалистических странах. Эти требования обусловлены необходимостью обеспечения перехода к новому (или обновленному) содержанию образования на всех ступенях и, главным образом, перехода к инновационным для педагогов наших стран технологиям обучения развивающего типа на основе личностно-ориентированного подхода к учащимся.

Важность учета указанных требований к современному педагогу при организации последипломного образования педагогических кадров, разработке его научно-методического обеспечения приводит к необходимости рассмотрения одной из важных и сложных проблем педагогической науки — педагогического профессионализма в современном его понимании.

Действительно, во-первых, всякое содержательное усовершенствование школы, всей образовательной сферы должно начинаться с подготовки педагога (или его переподготовки). Этот тезис не вполне очевиден, ибо в реальной практике реформирования зачас-

тую сначала «запускается» новый учебник (или новая технология), а затем начинается переподготовка кадров. Во-вторых, современное представление о педагогическом профессионализме на уровне концептуальных и эмпирических моделей является теоретической основой для определения актуального и перспективного содержания и выбора соответствующих технологий последипломного образования педагогов, включая их доподготовку, повышение квалификации или переподготовку (в терминологии российских ученых — обучение по программам дополнительного профессионального образования).

Имеется большое количество научных исследований, публикаций по проблемам педагогического профессионализма, педагогического мастерства и творчества, профессиональной компетентности педагогов как на Западе, так и в России, Беларуси, странах СНГ. Однако в современных условиях с учетом социокультурных и образовательных тенденций эти близкие понятия углубляются, наполняются новым содержанием. Учитывая то обстоятельство, что на конференции прозвучали три доклада российских ученых (психологов и методологов) по проблеме педагогического профессионализма, мы не останавливаемся на многоуровневых моделях профессиональной компетентности педагогических кадров, которые разработаны в Академии последипломного образования.

Об этом мы докладывали на наших предыдущих ежегодных конференциях. Результаты опубликованы в книге «Проблемы профессиональной компетентности кадров образования: содержание и технологии аттестации» (Минск, 1996) и других публикациях научных сотрудников и преподавателей академии. Указанные модели разработаны в рамках деятельностного и системомыследеятельностного подходов. Сущность моделей заключается в представлении педагогической деятельности как целостной полифункциональной, полипредметной, имеющей два слоя содержания

— предметный и надпредметный (или методологический). Это позволило выделить 4 уровня профессиональной компетентности педагогов, что хорошо соотносится с существующей номенклатурной категорийностью педагогических кадров, однако имеет новое содержательное наполнение. Главный упор делается на формирование рефлексивно-аналитических и проектно-технологических способностей, умений педагогов, позволяющих им совершенствовать и развивать свою собственную профессиональную деятельность. Мы исходим из того, что не имеем возможности каждый раз при изменении школьного учебного плана, появлении нового учебника вызывать на курсы учителей для знакомства с новым содержанием.

Необходимо научить их самих анализировать новые подходы и тенденции в образовании, научно осмысливать свою деятельность, уметь перепроектировать ее, вносить коррективы в случае необходимости. Другими словами, нужно не «кормить их рыбой» на каждом курсе ПК, а дать им в руки «удочку». Такой удочкой на наш взгляд и является сформированность у педагогов механизма собственного профессионально-личностного саморазвития.

Подчеркнем, что на основе указанных моделей определяется основное содержание учебных программ, учебных планов по повышению квалификации и переподготовке педагогических кадров.

Научный анализ обсуждаемой проблемы позволяет говорить о двух принципиально отличных вариантах научно-методического обеспечения в зависимости от типов проводимых курсов.

Первый вариант НМО связан с проведением традиционных базовых курсов (первый тип курсов) для однородного и однотипного состава слушателей по их доподготовке, подготовке или переподготовке. Это могут быть курсы: для учителей, преподающих один учебный предмет и в первый раз повышающих свою квалификацию после окончания педвуза (стаж — до 3–5 лет); для назначенных директоров, заместителей директоров школ и т.д.; для учи-

телей русского языка и литературы, проходящих переподготовку по специальности «белорусский язык и литература»; для учителей-предметников первой категории, желающих сдать квалификационный экзамен на высшую категорию. Это могут быть авторские курсы педагогов ИПК по профилю своего предмета, курсы известного учителя школы и т.п. То есть речь идет о курсах с заранее заданными целями, конкретно определенными задачами.

Для такого типа курсов вполне определенно выстраивается их научно-методическое обеспечение, которое должно быть реализовано на нескольких содержательно-технологических слоях. На самом высоком — концептуальном — слое должны быть четко прописаны основные требования к знаниям и умениям курсантов, или нормы их деятельности через квалификационные характеристики педагогических кадров, или модели профессиональной компетентности.

Указанные требования или нормы становятся базовым основанием для разработки соответствующего содержания повышения квалификации (учебных планов, учебных программ) для данных типов курсов, т.е. разработки научно-методического обеспечения на следующем слое — учебно-программной документации. В свою очередь учебные планы и программы являются исходными для определения учебных предметов кафедр институтов повышения квалификации; в рамках учебных предметов (которые отличаются от учебных предметов педагогических вузов) разрабатываются соответствующие учебные блоки или модули. Учебные блоки и модули имеют инвариантный (для разных категорий слушателей) и вариативный (в зависимости от специфики той или иной категории) характер. Из соответствующих модулей, как из кирпичиков, формируется содержание курсовой подготовки. Схематично это представлено на рисунке (с. 8).

Кафедры Категории слушателей	Педагогики	Психологии	Информатики
Заведующие ДОУ	Инвариант. модуль 1	Инвариант. модуль 2	Инвариант. модуль 3
	Доп. модуль 1	Доп. модуль 1	Доп. модуль 1
Учителя– предметники	Инвариант. модуль 1	Инвариант. модуль 2	— “ —
	Доп. модуль 2	Доп. модуль 2	
Директора СШ	Инвариант. модуль 1	— “ —	— “ —
	Доп. модуль 3		
Инспекторы РОО	— “ —	— “ —	— “ —

Схема отбора содержания повышения квалификации

Академией последипломного образования разработано более 85 инвариантных и вариативных учебных модулей, которые активно используются в учебном процессе.

Блочно-модульный подход в проведении базовых курсов используют как белорусские, так и российские учреждения системы последипломного образования. Концептуальная модель содержания повышения квалификации, разработанная совместно Академией повышения квалификации работников образования

(г. Москва), Санкт-Петербургским университетом педмастерства, Новгородским центром развития образования, включает, например, 7 блоков: личностно-гуманной ориентации; системного видения педагогической реальности; формирования предметной области; владения педагогическими технологиями; формирования способностей к интеграции с педагогическим опытом других; развития креативных качеств личности педагога; формирования у педагога рефлексивной культуры.

При реализации указанного подхода к разработке научно-методического обеспечения возникают два принципиальных вопроса: можно ли унифицировать количество блоков (модулей) и нужно ли это делать?

Вспомним недавнее прошлое. В бытность Советского Союза все учебные планы и программы, ряд методических разработок и рекомендаций по повышению квалификации (как и в целом по системе образования) разрабатывались в Москве и Ленинграде, где функционировали главные учебные и научные учреждения последипломного образования педагогических кадров. Мы в Беларуси к этому настолько привыкли, что некоторые ОИПК до сих пор ждут и просят подобных разработок от Академии последипломного образования по всем базовым категориям слушателей (а их более 50 по дошкольным учреждениям и школам).

Сегодня академия не в силах осуществить указанные разработки на серьезном научном уровне, не имея для этого соответствующих научно-методических подразделений и проводя за год (как учебное заведение в первую очередь) до 200 курсов (в основном опережающих, инновационных, проблемных — с общим охватом до 6000 человек).

На уровне Министерства образования необходимо в неотложном порядке принять решение об усилении научно-исследовательского сектора АПО. И тогда можно решать в кооперации с ОИПК

задачу научной разработки и разумной унификации учебных планов и программ по повышению квалификации всех категорий педагогических кадров. В этом тезисе содержится отчасти ответ и на второй вопрос: насколько нужна эта унификация и единообразие учреждений СПК? Здесь несколько аргументов против.

1) Учреждения СПК — не педвузы, и задачи подготовки педагогических кадров, задачи их дальнейшего профессионального развития и подходы к их решению серьезно различаются.

2) Региональные аспекты социокультурного развития, программы развития образования в регионах не универсальны, а потому доля вариативного компонента в научно-методическом обеспечении ПК педагогических кадров на уровне разработки учебно-программной документации будет достаточно весомой.

3) Реализация областными институтами учебных программ, разработанных и используемых академией, не всегда возможна по причине недостаточного уровня профессионализма ППС областных ИПК. Напомню, что в ОИПК Беларуси работают всего 2 доктора педагогических наук и 48 кандидатов наук, что составляет менее 40% от числа ППС (и методистов). Поэтому в соответствии с приказом министра образования Академия последипломного образования ведет целевую подготовку кадров высшей квалификации для ОИПК.

И, наконец, третий слой научно-методического обеспечения последипломного образования — организация учебного процесса в учреждениях СПК — включает: разработку учебно-методических пособий, содержания лекционных, семинарских и практических занятий, тематики курсовых и выпускных работ слушателей со списком литературы; дидактические материалы — тексты, видеофильмы; банки данных, в том числе компьютерные, использование системы Internet.

Многое в направлении разработки научно-методического обеспечения ПК по базовым курсам (для базовых категорий) уже сделано за последние 7 лет и академией, и областными институтами.

Однако можно выделить ряд проблем, которые требуют оперативного и согласованного решения как на уровне учреждений СПК, так и на уровне Республиканского координационного совета по ПК, а также Министерства образования:

1) Слабая содержательная и технологическая преемственность между системами высшего педагогического и последиplomного образования.

2) Недостаточная координация деятельности между АПО и ОИПК в учебной, научной и методической работе.

3) Отсутствие или недостаточная разработанность НМО на каждом из трех указанных его уровней по отдельным компонентам для разных категорий слушателей.

4) Отсутствие комплексного подхода к разработке НМО для новых специальностей (или категорий слушателей), несформированность управленческого механизма по запуску разработок.

Второй вариант НМО связан с проведением другого типа курсов (инновационного развития), которые разрабатываются и реализуются Академией последиplomного образования и некоторыми областными ИПК на основе концептуальной модели управления профессиональным ростом педагогических кадров, серьезно отличается от базовых курсов как по целям и контингенту слушателей, так и по подходам к научно-методическому обеспечению. Эти курсы требуют другого варианта научно-методического обеспечения.

Подобные курсы направлены на развитие образовательной практики посредством формирования культуры проектно-программной деятельности работников образования. Речь идет о фор-

мировании способностей к управлению собственной профессиональной деятельностью и ее развитием, в основе которых, на наш взгляд, лежат рефлексивно-аналитические и проектно-технологические умения. Примерами подобных курсов являются: курсы ансамблевой подготовки целых коллективов школ к внедрению инноваций, к созданию открытых воспитательных систем; курсы подготовки авторов образовательных проектов для учителей-предметников. Кроме того, Академия последипломного образования в 1995–96 гг. провела целевые курсы, для коллективов ОИПК «Содержание и технологии деятельности ИПК в развивающемся региональном образовательном пространстве» и целый ряд других инновационных курсов, оргпроекты, модели и технологии проведения которых обсуждались на наших предыдущих конференциях.

Подобные курсы имеют совершенно иные концепцию и идеологию разработки НМО. Они проводятся в коллективно-мыслительных и игровых формах. Их отличительной особенностью является принципиальная невозможность предварительной разработки полного НМО. Для их подготовки и проведения создаются так называемые комплексные научные группы (КНГ), представляющие собой полидисциплинарный коллектив педагогов, психологов, философов, социологов, возможно методистов.

На первом (подготовительном) этапе КНГ осуществляет совместное проектирование учебного плана курсов на основе предварительной диагностики запросов и профессиональных затруднений слушателей, созданной концепции курсов. Затем КНГ разрабатывает отдельные компоненты НМО: проблемные тексты, набор проблемных ситуаций, видеоматериалы и т.п.

На втором (реализационном) этапе КНГ тем же составом осуществляет пошаговую реализацию курсов, проводя рефлексию каждого шага, корректируя намеченный план и по содер-

жанию, и по технологиям, уточняя и дорабатывая по ходу курсов необходимое ресурсное, в том числе научно-методическое, обеспечение, в совместной со слушателями коллективно-мыслительной работе.

Таким образом, принципиальным отличием данных курсов является то обстоятельство, что полное НМО курсов вырабатывается фактически в ходе их проведения и появляется окончательно в результате их проведения. По сути НМО учебного процесса развивающего типа превращается в методологический и научный сервис самого образовательного процесса. Зачастую продукт курсов (например, концепция, модель и программа развития конкретной сельской или городской школы или модель открытой воспитательной системы конкретного учреждения образования) является уникальным, поскольку создан «здесь и теперь», что делает принципиально невозможным его технологическую упаковку и передачу другому потребителю. Главным результатом подобных курсов является истинное повышение квалификации педагогических кадров, их реальное профессиональное развитие.

Подготовка подобных курсов и разработка их научно-методического обеспечения представляют собой чрезвычайно сложную управленческую и научную задачу. Важнейшими необходимыми условиями создания НМО курсов, реализуемых в развивающем образовательном режиме, являются: 1) высокий уровень профессиональной компетентности педагогов учреждений СПК, их психолого-педагогическая, методологическая, проектно-программная культура; 2) механизм коллективного управления деятельностью КНГ на всех этапах, начиная от подбора членов КНГ до итоговой рефлексии курсов.

Анализ проблемы НМО последиplomного образования педагогических кадров позволил выделить уровни ее решения, представленные в таблице.

Уровни НМО последипломного образования педагогических кадров

Ответственные, разработчики	Содержание НМО
Министерство образования, правительство	Государственная образовательная доктрина Основы государственной образовательной политики Законодательная база образования Концепция и программа реформы образования Государственные образовательные программы Учебно-тематические планы и программы для всех ступеней образования Содержание образования (учебники, пособия и т.п.)
АПО РИПО РИВШ и др.	Концепции и программы развития СПК и респуб- ликанских учреждений Результаты фундаментальных и прикладных иссле- дований и разработок в области методологии, со- держания и технологий ПК Координационные планы научной и методической деятельности учреждений СПК Модели профкомпетентности педкадров Банки данных республиканского уровня Учебные планы и программы инновационных, це- левых, проблемных курсов Методические пособия, рекомендации Дидактические материалы
Институт	Концепция ИПК Программа развития ИПК Планы и результаты НИР, научно-методической работы в межкурсовой период Банки данных (ППО, Internet, видео и т.п.) Учебные планы и программы ПК для базовых категорий Методические пособия, рекомендации Дидактические материалы
Факультет (деканат)	Учебная программа курса ПК Учебный план курса Система диагностики, мониторинга, оценки резуль- тативности курса
Кафедра	Учебное занятие Учебный предмет преподавателя Учебный предмет кафедры

Таким образом, проблемы научно-методического обеспечения последипломного образования педагогических кадров являются чрезвычайно актуальными в условиях реформирования образовательной сферы и требуют для решения четкой координации организационной и научной деятельности управленческих структур и учреждений СПК на разных уровнях его разработки.