

Организационно - педагогические условия перехода от повышения квалификации к развитию профессиональной компетентности учителя в последипломном педагогическом образовании

Светлана Иванова (Svetlana Ivanova)

ABSTRACTS

В статье на основе историко-педагогического анализа определены основные организационно-педагогические условия перехода от повышения квалификации к развитию профессиональной компетентности учителя в современной последипломном педагогическом образовании. Приведенные организационно-педагогические условия направляют переориентацию последипломного педагогического образования на самоорганизацию слушателей при условии гуманизации учебно-воспитательного процесса.

In the paper on the basis of historical and pedagogical analysis are identified the key organizational and pedagogical conditions of the transition from training to the development of professional competence of teachers in modern postgraduate pedagogical education. Given organizational and pedagogical conditions direct reorientation of postgraduate education to students' self-organization on condition of the humanization of educational process.

KEYWORDS:

последипломное педагогическое образование, профессиональная компетентность, педагогическая самоорганизация, организационно-педагогические условия

post-graduate pedagogical education, professional competence, pedagogical self-organization, organizational and pedagogical conditions

Реформирование системы высшего и последипломного

образования в Украине и разработка соответствующих законопроектов актуализируют научные поиски в направлении модернизации деятельности современных заведений последипломного педагогического образования. Известно, что для взрослого человека обучение не цель, а средство решения жизненных проблем. Поэтому результативность последипломного образования не может измеряться безупречным владением знаниями, которые очень быстро устаревают или всеми возможными умениями и навыками, которые требуют не механического применения приобретенного, а принятие соответствующего решения, то есть творчества, мобильности, оптимального выбора и т.д. — всего, что относится к личной, субъективной сферы человека. Очевидно, что гуманистическая направленность современных требований к профессионально-педагогическому образованию предполагает развитие профессиональной компетентности педагогических работников на основе средств педагогической самоорганизации.

Целью статьи является определение, на основе историко-педагогического анализа, основных организационно-педагогических условий перехода от повышения квалификации к развитию профессиональной компетентности учителя в современном последипломном педагогическом образовании.

Европейская система последипломного педагогического образования имеет давние традиции. Еще в позапрошлом веке в странах Европы создавались курсы для обмена опытом, проводились конференции и семинары для учителей-практиков. Отечественная система последипломного педагогического образования также начала формироваться в XIX веке. Творческое наследие К. Ушинского, Н. Пирогова, М. Корфа, М. Бунакова, Т. Лубенця, Б. Грищенко подтверждает эту мысль.

Содержание и формы учебной работы в учреждениях последипломного педагогического образования с начала их становления направлялись на повышение и совершенствование профессиональной квалификации учителей. Понятие «повышение» и «усовершенствование» в разное время были даже внесены в официальное название этих заведений.

В 1939 г. в Советской Украине была создана сеть областных институтов повышения квалификации учителей. На их базе

в 40-50-е гг. проводились исследования, посвященные изучению проблем педагогической деятельности, умений, навыков и качеств личности учителя, его педагогического мастерства (Г. Костю, М. Левитов, Н. Петров, Д. Самуйленков, И. Страхов и др.).

В 40-х гг. главное внимание в усовершенствовании профессионализма учителей уделялось повышению уровня идейно-теоретической, профессиональной и общеобразовательной подготовки в соответствии с партийно-правительственными постановлениями [1].

Основной задачей в деле повышения профессиональной квалификации учителей в это время было усовершенствование знаний по предмету на основе достижений науки с точки зрения марксистско-ленинской методологии. Учебные планы и программы повышения квалификации были ориентированы на изучение ребенка, анализ среды и определения его роли в педагогической работе.

Основной формой обучения в учреждениях последиplomного образования были определены лекционные и семинарские занятия, которые проводились по классической для высших учебных заведений схеме. Работа лектора строилась с учетом уровня знаний слушателей [2, с. 58]. Но учебные планы предусматривали недостаточно часов для углубленного изучения педагогических дисциплин и методики преподавания, для знакомства с новыми достижениями в области детской психологии и теории воспитания.

В 1960 г. с принятием коллегией Министерства образования УССР соответствующего положения, региональные институты получили новый статус и новое название: институты усовершенствования учителей.

Начавшийся в 60-е гг. переход на новые учебные планы и программы, приведением содержания образования в соответствие с уровнем развития науки повысили требования к научно-теоретической подготовке педагогов. В этот период особую актуальность приобрела проблема формирования у педагогов умения анализировать ход и результаты своей педагогической деятельности [1].

В 60-х гг. в учебные планы повышения квалификации учителей дополнительно вводились темы о самообразовании учителей,

научной организации труда, профессиональной работе в школе. Значительно расширилось содержание повышения квалификации учителей по теории и методике воспитания, что позволяло обеспечить подготовку педагогов как воспитателей так и классных руководителей [3, с. 8].

Ведущие специалисты последипломного образования отмечали, что повышение квалификации следует рассматривать как процесс, который отличается по содержанию и формам обучения от процесса обучения в вузе [2, с. 62]. Но основой повышения квалификации учителей все еще считалась необходимость получения новых знаний, в первую очередь, общественно-политических и с научной области предмета. Именно поэтому наиболее популярной формой обучения была лекция, в ходе которой учителя оставались пассивными слушателями.

В 70-х годах были изменены акценты в номенклатуре знаний, которые предлагались учителям на курсах повышения квалификации. Значительное внимание в институтах усовершенствования стало уделяться проблемам психолого-педагогической подготовки учительских кадров. Этому способствовало, в соответствии с постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР о школе (1972 г.), открытие кафедр педагогики и психологии в указанных институтах [4]. Основными задачами вновь кафедр определялись: углубление знаний учителей по психологическим основам обучения и воспитания, проведение научных исследований по проблемам повышения квалификации педагогов, предоставление помощи методистам в организации методической работы и самообразования [4, с. 195].

В 1976 г. в системе образования страны была введена обязательная аттестация учителей [5, с. 51]. Аттестация способствовала переходу к осуществлению конкретной, индивидуальной работы с каждым учителем по вопросам совершенствования его педагогической квалификации, расширения политического, научного и культурного кругозора [5, с. 54].

Одним из важных направлений улучшения процесса обучения в системе повышения квалификации стала активизация методов проведения учебных занятий. В практике обучения стали использоваться проблемные лекции, творческие семинары, семинары-практикумы, конференции по

обмену опытом.

Именно в это время начались научно-теоретические разработки очно-заочной формы повышения квалификации педагогов [2, с. 65]. Считалось, что главной формой работы по такой модели повышения квалификации учителей должна стать самообразование в сочетании с очным обучением.

Вторая половина 70-х гг. вошла в историю последипломного педагогического образования как время, когда учитель, независимо от профессии, должен был овладеть целым комплексом знаний и сформировать соответствующие умения. Так, в пояснительной записке к планам и программам курсов повышения квалификации учителей (1977 г.) [6] отмечалось, что успех работы учителя во многом зависит от его научной эрудиции в области не только преподавания предмета, но и других наук, раскрывающие закономерности развития и формирования личности. Каждый учитель, какой бы предмет он не преподавал, обязан был обновлять и совершенствовать свои знания по предмету, методики его обучения, возрастной и педагогической психологии, дидактике. Поэтому в содержание курсовой подготовки учителей, кроме предметных (по специальности) и методических тем, включались наиболее актуальные вопросы возрастной физиологии и психологии, педагогической психологии, а также темы, которые раскрывали кардинальные направления развития дидактики. В связи с тем, что в 70-х гг. постоянно росли требования к научной организации труда во всех сферах человеческой деятельности, учителям-слушателям курсов предлагались учебные темы, которые раскрывали научные основы педагогического труда учителя, содержание, формы и методы самообразования [6].

Анализ учебно-тематических планов и программ повышения квалификации учителей конца 70-х гг. дает основания сделать вывод, что методологической основой повышения квалификации учителей определялись современные на то время направления в развитии наук, виды деятельности учителей, удовлетворения их профессиональных потребностей, что позволяло им повышать эффективность обучения.

В 80-х гг. основным направлением совершенствования учебного процесса в заведениях последипломного педагогического образования стало развитие у учителей творческого отношения к работе. В связи с этим в практику обучения учителей вошли: проблемный метод, метод дискуссий, поисково-исследовательский

метод.

В настоящее время для учителей начали практиковаться спецкурсы, спецсеминары, семинары-практикумы. Начался переход от информационно-знаниевого к проблемно-методологического способу повышения квалификации [3, с.9].

Важную роль в совершенствовании профессиональной квалификации учителей в 70-х-80-х гг. играла их самостоятельная творческая работа. Работа учителей на курсах начала рассматриваться в системе повышения квалификации как отправной момент ориентировал педагогов на дальнейшее самообразование.

В связи с этим на лекциях предлагалось широкий круг вопросов, которое позволяло учителям совершенствовать свое мастерство самостоятельно по всем разделам учебной программы. При этом рассматривались вопросы методики обучения, требования и задачи, которые стояли перед учителем на данном этапе развития образования.

Лектор знакомил учителей с решением соответствующей проблемы в дидактике и рассматривал пути их исследования в методической теории. Общие положения методики иллюстрировались конкретно-методическими примерами. В заключение лектор знакомил учителей с направлениями для дальнейшей работы по данной проблеме в межкурсовой период. Их тематика носила уже конкретный характер и охватывала различные аспекты проблемы.

Направленность курсовой подготовки на самостоятельную работу учителей в межкурсовой период создавала условия для внедрения в практику системы повышения квалификации идей взаимосвязи и целостности этого процесса и определялась основой непрерывного образования учителей [7].

Итак, в 60-х-80-х гг. основные проблемы в развитии профессиональной квалификации учителей выделялись в совершенствовании профессиональных знаний (психолого-педагогических и по предмету), методических умений и навыков путем соответствующей организации обучения и самообучения. Значительное внимание уделялось формированию необходимых навыков воспитательной работы с учащимися.

Основными формами обучения в институтах усовершенствования учителей оставались лекционные и семинарские занятия, но активно внедрялась работа в творческих группах, проблемные семинары, другие инновационные формы организации учебной работы.

С началом государственной независимости Украины на этапе 1991-2001 годов в Украине была создана система учреждений последиplomного педагогического образования, которая в течение указанного этапа активно реформировалась. В это время были нормативно закреплены государственные требования к профессиональной квалификации учителей, получила общественное признание система профессиональной аттестации педагогических кадров и получили государственное признание заведения последиplomного педагогического образования: региональные институты последиplomного педагогического образования (название используется с середины 90-х годов) были приравнены в статусе к высшим учебным заведениям III-IV уровней аккредитации.

В начале 90-х годов в сфере последиplomного педагогического образования вошло понятие «профессиональная компетентность» [8, с. 13]. По определению Г. Федорова, профессиональная компетентность определялась как степень квалификации педагога в профессии [8, с. 14]. В структуре профессиональной компетентности учителя выделяли профессиональные знания и соответствующие умения. Г. Федоров к системе профессиональных знаний относил знания общественно-политические, психологические, педагогические, дидактические, знание содержания учебного предмета, методики обучения, теории воспитания. Все знания «замыкаются на методиках, то есть на знаниях способа действия, которые непосредственно выходят на профессиональные умения» [8, с. 17].

Стремительное развитие информационного общества, переориентация отечественного образования на личностно-ориентированное обучение, формирование новых общественных запросов на подготовленность выпускника школы и мировой образовательный опыт в середине 90-х гг. вызвали своеобразную «революцию снизу» в отечественной учительской корпорации.

Как правило, путем создания учительских организаций, объединений творческих новаторов, педагоги сначала интуитивно, а

потом, изучая зарубежный опыт, осмысленно начали адаптировать, развивать на новой почве и внедрять компетентностный подход к обучению детей. В процесс подключились ученые, научные институты АПН Украины и компетентностный подход начал применяться в практической работе.

Согласно новому подходу началась смена педагогического «инструментария»: форм, методов, методик, технологий обучения. В научный лексикон вошло понятие «интеракция», которое стало технологической основой для практической реализации компетентностного подхода в обучении.

Как следствие, компетентностное обучение учащихся вызвало потребность в профессионально компетентных педагогах.

Во второй половине 90-х гг. компетентностное образование начинает становление в высших учебных заведениях Украины. Именно в это время защищено несколько десятков диссертационных исследований по вопросам компетентнизации высшего образования.

Переход к компетентностному обучению в региональных отечественных заведениях последипломного педагогического образования начал осуществляться с начала нового тысячелетия. Формирование личности компетентного педагога предусматривало изменение содержания, форм, методов и технологий учебной работы в учреждениях последипломного педагогического образования. В этих условиях принципиально изменились подходы к пониманию содержания деятельности институтов: от «повышения квалификации» начался переход к «развитию профессиональной компетентности» учителя.

Если на первом этапе 2001-2005 гг. основное внимание уделялось образовательным компетентностям учащихся, то на втором этапе с 2006 г. большинство институтов последипломного педагогического образования начала переходить к изучению и внедрению в практику работы методик развития профессиональной компетентности учителя.

Компетентностный подход в образовании взрослых нуждался в новых принципах, методов и технологий обучения. Именно поэтому значительное внимание в научных исследованиях последних лет сферы образования взрослых уделено проблемам педагогической самоорганизации

(В. Арешонков и др.), андрагогики (Т. Сорочан и др.), акмеологии (А. Дубасенюк и др.).

Изменение традиционной парадигмы отечественного образования на личностно ориентированную (А. Бондаревская, М. Уэйт, А. Вербицкий, М. Виленский, А. Мудрик, В. Сериков, В. Слостенин и др.) потребовала пересмотра содержания и технологий, изменения взглядов на деятельность преподавателя и требования к его личности. Стало очевидным, что образовательная деятельность не может замыкаться на передаче знаний, необходимых для формирования профессиональных умений, или на тренинговых занятиях по их отработке. Именно поэтому проблема педагогической самоорганизации в системе последиplomного образования начала выделяться из контекста исследований организации учебного процесса в ИППО. Учеными начато переосмысления сущности и роли самоорганизации, которая в 70-80-е годы признавалась одним из принципов организации учебного процесса. Развитие синергетики и институционализация ее в отдельную область научных исследований, а позже и признание ее как новой парадигмы эпохи постмодернизма, вызвал активизацию педагогических исследований в области педагогической самоорганизации в целом так и в системе последиplomного педагогического образования в частности.

Изучение документов, источников и научных исследований отечественных и зарубежных ученых, а также анализ зарубежного опыта дает нам возможность выявить основные организационно-педагогические условия модернизации современной последиplomного педагогического образования в Украине, которая переориентируется на развитие профессиональной компетентности учителя на основе педагогической самоорганизации.

1. Создание для учителей условий, которые вызывают личную заинтересованность в развитии профкомпетентности, а именно:

- дифференцированная оплата учительского труда в зависимости от уровня образования;
- введение «профессиональных ступеней» в виде педагогических квалификационных уровней и званий, при присвоении которых учитывается не только профессионализм учителя, но и объем

последипломного образования (курсы, семинары, самостоятельные работы);

- введение учительского диплома с временным статусом, который нужно регулярно (например, раз в 5 лет) подтверждать. Для этого учитель должен набрать в течение пяти лет не менее 75-100 баллов, которыми оцениваются различные платные и бесплатные программы, курсы, семинары, творческие мастерские;

- заключения трудовых контрактов с учителями на определенный срок (от одного до пяти лет) и введение в этих контрактах наряду с положениями пункта о повышении квалификации в конкретном объеме;

- развитие у учителя чувства гордости за свою профессию и профессиональный долг. Учителя на Западе в основном входят в различных профессиональных ассоциаций тип: Ассоциация учителей истории, Ассоциация учителей начальных школ и т. д. При поступлении в них они подписывают клятву о непрерывном повышении уровня своего профессионализма. Имея мощные стимулы, педагоги с желанием и энтузиазмом включаются в различных форм последипломного образования даже при условии, если за это образование приходится платить.

2. Гибкость и вариативность форм и видов последипломного образования, где органично сочетаются государственные, общественные и частные структуры, формальные и неформальные виды, организованное обучение и профессиональная самоорганизация. Новые технологии создают практически неограниченные возможности для самообразования учителей.

3. Содействие на увеличение и разнообразие форм деятельности, которые относятся к школе. По современным западным классификаторами, система последипломного образования охватывает четыре направления:

- развитие профессиональной компетентности учителей (преимущественно для педагогов, работающих по сертификату);

- последипломное образование для учителей, которые пытаются повысить свою заработную плату;

- последипломное образование для педагогов, которые готовятся к новым профессиональным ролям (директор школы, преподаватель вуза и т.п.);
- развитие профессиональной компетентности учителей, связанной с обновлением учебных программ (плановые или срочные изменения).

Однако в образовательных системах западных стран существует еще один путь — это участие педагогов в школьных мероприятиях по профессиональному развитию персонала, в проведении научных исследований, обновлении содержания школьного образования и т.д. Функционируя автономно от системы последипломного образования педагогов, это направление развития профессиональной компетентности учителей органично входит в школьную жизнь и является одним из его измерений. В истории западного школьного образования это явление называется «развитием школьного персонала».

4. Ориентация на развитие творчества учителя. Работа педагога является высоко творческой. Ежедневно он сталкивается с проблемами и ситуациями, которые требуют нестандартного подхода к принятию решения. Развитие саморефлексии, критичности мышления, стремление к поиску нового является важной задачей последипломного образования.

Разными путями учителей поощряют к проведению исследований, поиску ответов на острые проблемы современного образования. На региональном и национальном уровнях организуют конкурсы работ учителей. Педагогам выделяют средства на исследовательские работы, их отправляют за рубеж для изучения опыта преподавания в зарубежных школах.

5. Усиленное внимание к совместным действиям в сфере последипломного образования педагогов в общеевропейском контексте.

Приводимые организационно-педагогические условия направляют переориентацию последипломного педагогического образования на самоорганизацию слушателей при условии

гуманизации учебно-воспитательного процесса. Именно поэтому переориентация отечественной последипломного педагогического образования как образовательной системы на европейские стандарты так и с учетом образовательных самоорганизационных традиций, должна предусматривать акцентирование внимания специалистов на самоорганизационных аспектах профессиональной деятельности.

REFERENCES

1. Завадская О. А. Развитие общеобразовательной школы Украины в период строительства коммунизма / Ольга Акимовна Завадская. – К.: Изд. Киевского ун-та, 1968. – 265 с.
2. Филиппова Н. Место курсовой подготовки в системе повышения квалификации учителей / Н. Филиппова // Вопросы повышения квалификации педагогических кадров . – М. : МГИУУ, 1975. – 199 с. – С. 56–74.
3. Пуцов В. І. Теоретичні засади практичної андрагогіки / Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка : [науково-методичний посібник] ; за заг.ред. В. І. Пуцова, Л. Я. Набоки. – К. : ЦППО, 228 с. – С. 6–30.
4. Зайцев Ю. Первый опыт работы кафедр педагогики и психологии республиканских институтов усовершенствования учителей / Ю. Зайцев, Н. Сазонтьева // Вопросы повышения квалификации педагогических кадров . – М. : МГИУУ, 1975. – 199 С. – С. 195–199.
5. Мишуров Н. Основные направления в методической работе с педагогическими кадрами / Н. Мишуров, А. Ситник // Вопросы повышения квалификации педагогических кадров . – М. : МГИУУ, 1975. – 199 С. – С. 40–55.
6. Учебно-тематические планы и программы курсов повышения квалификации учителей (общие разделы). – М. : Педагогика, 1977 – 80 с.
7. Пути совершенствования профессиональной квалификации учителя средней школы. (Методические рекомендации) / Сост. : Ю. Н. Кулюткин, Т. Г. Браже, А. Е. Марон. – Л. : НИИ общего образ. взрослых, 1980. – 142 с.

8. Федоров Г. В. Структура и содержание модели профессиональной компетентности педагога / Г. В. Федоров // Актуальные проблемы научно-методического обеспечения непрерывного повышения квалификации педагогических кадров. – [Часть 2]. – К. : ЦИУУ, 1990. – 94 с. – С. 13–18.