

О. Н. Хижнякова

СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ



УДК 371.14

ББК 74.58

В статье представлена краткая характеристика историко-педагогических этапов становления системы повышения квалификации учителей в советский и постсоветский периоды, описаны вариативные модели повышения квалификации педагогов в настоящее время.

Ключевые слова: система повышения квалификации учителей; формы повышения квалификации; вариативные модели повышения квалификации педагогов.

O.N. Khizhnyakova

SERVICE TEACHER TRAINING SYSTEM: HISTORICAL EXPERIENCE AND PROSPECTS

The article presents a brief description of the historical and pedagogical formative stages of teacher training system in the Soviet and post-Soviet periods. The article also describes variative models of training teachers nowadays.

Key words: teacher training system; training forms; variative models of training teachers.

Повышение квалификации в самом общем смысле рассматривается как дополнительное профессиональное образование, направленное на совершенствование, углубление, обновление ранее полученных и сформированных знаний и навыков в области той или иной профессии, что в полной мере относится и к профессии учителя. Повышение квалификации учителей — наиболее гибкая подсистема непре-

рывного образования, которая может мобильно откликаться на запросы общества. Активная включенность педагога в процесс повышения квалификации является главным условием развития его творческого потенциала, компетентности, педагогического мышления и профессионально значимых качеств.

Вместе с тем становление системы повышения квалификации детерми-

нирована социально-экономическими, культурно-идеологическими изменениями, определяющими развитие государственно-общественных отношений в различные исторические периоды. Принцип историзма, предполагающий исследование явлений в их конкретно-историческом развитии, имеет основополагающее значение для проведения системного анализа процесса становления и развития российской системы повышения квалификации учителей. Опираясь на историко-педагогические исследования П. Ф. Каптерева, А. М. Обухова, М. М. Рубинштейна, Э. М. Никитина, а также хронологическую периодизацию, представленную в работах Л. Ю. Солдуновой, считаем возможным выделить следующие историко-педагогические этапы становления системы повышения квалификации в советский и постсоветский периоды.

В 1917–1918 гг. советское правительство принимает основные документы в области образования, определяющие идеологию новой постреволюционной школы, что вызвало необходимость переподготовки учителей, пришедших в школы без соответствующего образования и опыта педагогической деятельности. Организованные краткосрочные курсы переподготовки носили идейно-политический характер и проводились местными органами управления образованием в домах работников просвещения, педагогических музеях, опытно-показательных учреждениях. Однако должной эффективности в деле профессиональной подготовки данные курсы не имели, так как прак-

тически не предусматривали методических аспектов обучения.

Со второй половины 1920-х гг. происходит реформирование в сфере повышения квалификации — началось формирование специальных учреждений повышения квалификации: в 1927 г. были созданы Центральные курсы по повышению квалификации педагогов, а в 1928–1929 гг. их отделения создаются в ряде областных и краевых центров.

В 1930 г. в стране создан Центральный институт повышения квалификации кадров народного образования (ЦИПККНО). Именно в начале 30-х гг. была выдвинута идея непрерывного педагогического образования на основе антропологического подхода (С. Т. Шацкий, С. М. Фридман, П. М. Парибок), которая, к сожалению, тогда не получила развития ни в научных разработках, ни в практике повышения квалификации: с 1936 г. развитие антропологического подхода было ограничено идеологическими и административными установками.

В 1938 г. на базе республиканских, краевых, областных ИПККНО и областных педагогических кабинетов в регионах были созданы институты усовершенствования учителей (ИУУ), существовавшие на правах высших учебных заведений.

Следующий этап реформирования системы повышения квалификации (СПК) охватывает период с 40-х до 50-х гг. XX в. Деятельность в рамках повышения квалификации была прекращена в годы Великой Отечественной войны и возобновилась

в 1944 г. на основании Положения об институте усовершенствования учителей, принятого Совнаркомом РСФСР. Тяжелое социально-экономическое послевоенное положение сказалось и на деятельности институтов усовершенствования учителей, которые были лишены статуса высших учебных заведений, в их штате уже не было научных сотрудников, а только методисты. Деятельность СПК в сложившихся условиях не отличалась высокой эффективностью.

Новый виток в развитии системы повышения квалификации, который связан с массовой переподготовкой учителей по программам политехнического обучения, приходится на вторую половину 1950-х — начало 1960-х гг. Меняется методическая и содержательная направленность подготовки учителей в рамках постдипломного образования: проводятся курсы по углубленному изучению предметов, для учителей малокомплектных школ, проблемные курсы и семинары. Получают развитие новые формы обобщения педагогического опыта: педагогические чтения, школы передового педагогического опыта. Новое звучание приобретает выдвинутая еще в 1920-е гг. идея дифференциации содержания повышения квалификации педагогов с учетом уровня их подготовки, стажа, интересов и потребностей.

В 1980-е гг. сложилась стабильная система повышения квалификации в рамках советского образовательного пространства, которая достаточно эффективно решала проблемы школьного обучения с учетом существующей политической идеологии. Именно в

этот период государственную поддержку получают институты усовершенствования учителей, в которых воссоздаются кафедры, занимающиеся проблемами повышения квалификации учителей.

1990-е годы — это постсоветский этап развития СПК, связанный с распадом СССР. Он характеризуется инновационными и реорганизационными процессами в системе повышения квалификации учителей. В этот период происходит реорганизация ряда ИУУ в институты повышения квалификации и центры развития образования, в ряде педагогических вузов открываются факультеты повышения квалификации работников образования, появляются негосударственные учреждения повышения квалификации учителей, что приводит к конкуренции между учреждениями дополнительного профессионального образования учителей и обеспечивает гибкость, оперативность, открытость системы дополнительного профессионального образования педагогов. Но при этом следует отметить и отрицательные моменты в деятельности СПК: нестабильность, возросшее количество образовательных программ ненадлежащего уровня, несоответствие методов и форм организации образовательного процесса андрогогическим особенностям обучающихся.

Сегодня в условиях модернизации образования к учителю предъявляются требования, ориентированные на новое достижение качества образования, которое на современном этапе понимается как интегративная характеристика, определяющая способность

образовательной системы удовлетворять установленным и прогнозируемым потребностям государства и общества в эффективном и всестороннем развитии человека, обеспечивать условия для самореализации в учебной, профессиональной и бытовой деятельности. При этом современный учитель, учитель новой школы должен обладать определенными профессиональными характеристиками: уметь быстро адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим и культурным условиям образования, овладевать обновляющимся содержанием и новыми технологиями обучения; осмысливать изменения, происходящие в ценностно-смысловой сфере школьников, быть социально и профессионально мобильным, осваивать новые социальные роли (Ю. Н. Кулюткин). Вместе с тем практика и проведенные аналитические исследования, посвященные труду учителя, его профессиональному становлению, показывают наличие все более острого противоречия между задачей повышения качества и эффективности общего образования и возможностями современного педагога в ее осуществлении. Данные противоречия непосредственно связаны с несовершенством системы дополнительного образования учителей, которое, в частности, проявляется:

- 1) в отсутствии у работника образования реальной свободы выбора содержания, времени, места и организационных форм повышения своей квалификации;
- 2) в слабой связи между социальной востребованностью высокого

уровня профессионализма работника образования по ряду современных направлений развития образования и реальным обеспечением повышения его квалификации;

- 3) в использовании устаревших, монологических, пассивно-авторитарных форм повышения квалификации;

- 4) в прерывистости системы повышения квалификации;

- 5) в отсутствии четко обозначенной, общепринятой системы для оценки учителем уровня своей квалификации.

Существующие концептуальные подходы к повышению квалификации учителей в некоторых зарубежных странах (Великобритания, США) основываются на развитии творческих способностей педагога путем активного взаимодействия и интеграции достижений психолого-педагогической науки и опыта профессиональной деятельности.

Организационно-методическими основами повышения квалификации являются: краткосрочные и долгосрочные курсы (летние, вечерние, курсы выходного дня) при университетах, колледжах, больших школах с отрывом и без отрыва от работы; тематические конференции и семинары при школьных округах, агентствах, научно-исследовательских учреждениях, университетах; спутниковые образовательные каналы; периодическая аттестация учителей, подтверждающая их профессиональную компетентность; работа комитетов по оценке профессиональной подготовленности учителей, претендующих на получение звания: бакалавр, магистр, доктор

философии.

В системе повышения квалификации наиболее эффективны следующие личностно ориентированные профессионально-образовательные технологии: супервайзерство, профессионально-моделирующие тренинги, модульные технологии, технологии профессионального партнерства.

Данные подходы позволяют максимально учитывать индивидуальные запросы педагога в соответствии с проблемами, возникающими в практической деятельности.

В условиях модернизации прослеживается тенденция адаптации зарубежного опыта к российской системе повышения квалификации работников образования. Задачи системной модернизации отечественного образования решаются в рамках масштабных отечественных проектов («Реформа системы образования» и национальный проект «Образование», национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»), в которых определены основные направления развития системы дополнительного профессионального образования педагогов:

- создание условий для свободного, многовекторного, личностно ориентированного и востребованного профессионального роста учителя;
- первоочередная направленность общего содержательного вектора повышения квалификации на основные, выверенные направления модернизации образования;
- реализация интерактивности, модульности, проектности, дистантности и непрерывности как факторов,

обеспечивающих творческий, индивидуальный подход к повышению квалификации;

- актуализация и многоаспектная диссеминация опыта учителей (в том числе и повышающих квалификацию);
- создание условий для постоянной и объективной оценки учителем уровня своей квалификации.

В соответствии с заявленными вызовами модернизируются, разрабатываются и апробируются различные вариативные модели повышения квалификации педагогов:

1. Действующая *уровневая модель* повышения квалификации учителей, ориентирующаяся на становление компетентностей педагога, задающая строго определенные уровни подготовки учителя. В рамках данной модели решение о повышении квалификации принимает сам педагог, ориентируясь на программы, предлагаемые ИПК. Институт повышения квалификации выступает как основная площадка, на базе которой апробируется тот или иной опыт образовательных учреждений региона. Результатом ПК для педагога становится тот или иной уровень развития универсальной компетентности.

2. Развивающаяся *модель индивидуально-сетевого взаимодействия*, ориентирующаяся на конкретные образовательные заказы. Инициатором заказа выступает образовательное учреждение, которое формулирует заказ на повышение квалификации на основе программы развития учреждения. Институт повышения квалификации играет роль координационного центра, прово-

для анализ образовательных запросов и организуя повышение квалификации на собственной базе, базе ресурсных центров, интернатур или пилотных площадках («точках роста»). В рамках данной модели ИПК становится ведущим сетевым партнером, а образовательные учреждения как заказчиками программ ПК, так и структурами ПК. Результатом повышения квалификации являются изменения образовательной практики либо образовательных результатов ОУ.

3. *Инновационная четырехэлементная модель* определяет основные элементы повышения квалификации, к которым относятся *самоопределение, актуальность компетентностей, обратная связь, непрерывность*. Каждый из элементов в своей структуре содержит содержательно-технологические кластеры, которые в комплексе и обеспечивают решение профессиональных проблем педагога.

4. *Персонифицированная организационно-экономическая модель*, при которой учителя сами могут выбирать учебное заведение для повышения квалификации (федеральный проект «Проведение эксперимента по персонифицированному финансированию системы повышения квалификации»). В рамках проекта была предложена новая организационная модель персонификации финансирования. Учитель получает на руки бюджетный сертификат, который он может использовать в системе повышения квалификации. Наполнение сертификата — определенная сумма из бюджетных средств, чаще всего субъектов Федерации.

5. *Модель, основанная на дис-*

танционной форме обучения. Заочная форма получения знаний была востребована и в прежние годы, а сейчас, в эпоху бурного развития телекоммуникационных технологий, дистанционному обучению как одной из форм заочного обучения уделяется особое внимание.

6. *Круговая модель разработчи проектов* на внутришкольном уровне. Особенность модели заключается в последовательном характере повышения квалификации учителей. Последовательность обозначает регулярную связь практической деятельности учителя в школе и процесса повышения квалификации. Это становится возможным, когда группы по повышению квалификации сотрудничают на протяжении долгого времени, например, в течение полугодия. Повышение квалификации выстраивается как непрерывный процесс: приобретенный учителем опыт решения одной проблемы становится основой для появления новых проблем, одновременно осуществляется перенос профессионального опыта, приобретенного на курсах повышения квалификации учителей, в реальный образовательный процесс. Вариантами решения проблем являются разработанные учителями проекты.

Одной из ключевых фигур в реализации данных проектов является учитель. Только переориентация образовательного процесса (учителя) на работу в логике компетентного подхода, приобретение учителями новых компетентностей позволяет школе обеспечить новое качество образования, а ее выпускникам — достигнуть

новых образовательных результатов. Очевидно, что именно эти задачи определяют и новые модели повышения квалификации работников образования.

Эффективность повышения квалификации определяется рядом факторов: личностными качествами педагога, уровнем профессиональной компетентности, мотивацией к обучению, способностью к восприятию инноваций, умением соотносить теоретические знания с практической деятельностью, осознанием необходимости непрерывного образования.

При этом особую актуальность приобретает личностно-профессиональный аспект подготовки и повышения квалификации учителя. По мнению ряда современных исследователей, система постдипломного образования учителей должна учитывать следующие теоретические подходы:

1) *поведенческий*, который определяет изменение профессионального поведения учителя на основе освоения им доказавших свою эффективность обучающих технологий;

2) *персонологический*, определяющий личностное развитие учителя, раскрытие его индивидуальности в педагогической профессии;

3) *когнитивный*, основанный на развитии профессионально-педагогического интеллекта учителя, обогащении системы его предметно-методических знаний современными подходами к целостному учебно-воспитательному процессу;

4) *социально-психологический*, определяющий совершенствование профессионально-коммуникативной

культуры учителя, повышение эффективности его личностно-делового взаимодействия в системе «учитель — ученик»;

5) *андрогогический*, учитывающий специфику «взрослого обучающегося» при организации профессионально-образовательного процесса повышения квалификации учителей.

Данные теоретические подходы были положены нами в основу *личностно ориентированной модели повышения квалификации учителей начальных классов*.

В соответствии с выделенными принципами определены основные целевые ориентации:

- взаимосвязь и взаимообусловленность теоретической и практической подготовки в системе повышения квалификации;
- вариативность и гибкость структурных форм организации профессионально-образовательного процесса;
- дифференциация содержательно-технологического базиса повышения квалификации учителей начальных классов;
- диверсификация и персонификация личностно ориентированных технологий повышения квалификации учителей начальных классов.

Несмотря на определенные педагогические эффекты, связанные с инновационными процессами в системе повышения квалификации, практика показывает, что процент учителей, применяющих в своей практике, казалось бы, хорошо освоенные на курсах новые технологии, очень низок. Более того, как показали исследования, проведенные американскими учеными (Б.

Блум, Р. Брот), наблюдается стойкая тенденция к постепенному прекращению применения этих технологий. Так, через год после курсового обучения только 5 % учителей продолжали активно использовать в своей практике все то, чему их обучали. Основной причиной такого положения дел является сложность перехода от традиционных методов и форм организации образовательного процесса к исследовательским, продуктивным, новым подходам к организации учебной деятельности обучающихся в соответствии с ее структурными компонентами и субъектной позицией ребенка в процессе усвоения новых знаний и способов деятельности. Данные, полученные в результате анкетирования и проведенной рефлексии слушателей курсов повышения квалификации, не позволяют прийти к однозначному выводу, что все слушатели положи-

тельно оценивают новые психолого-педагогические подходы и технологии в организации процесса обучения, в частности, активные методы, творческие задания, необходимость участия в активной практике. Проблемным остается для определенной категории слушателей взаимосвязь теоретического основания и практических аспектов учебного материала, что приводит к отрывочному, бессистемному использованию отдельных методов и приемов в педагогической практике. Тем более важным является предоставление каждому педагогу возможности выбирать форму обучения, содержание, определять вид повышения квалификации, проектирования собственной индивидуальной траектории обучения, консалтингового сопровождения в процессе педагогической деятельности.