

Н. Н. Джемилева

Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом

В статье анализируются особенности продолженного педагогического образования в развитых странах, выявляются основные проблемы повышения квалификации в мире, содержание и формы работы, определяется общее и особенное в такой подготовке.

Ключевые слова: повышение квалификации, профессиональное развитие педагогов.

N. N. Jemileva

The Comparative Analysis of Mastering Professional Skills of Teachers Abroad

There is an analysis of teachers' professional development abroad, the general problems of professional development in the world, its curriculum and forms, but also common and different features of the systems are defined.

Key words: professional development, teachers' development.

Одним из критериев качества профессиональной деятельности педагогов является уровень их квалификации. Поэтому в Российской Федерации законодательно закреплена обязанность педагога стремиться к достижению максимально высокого уровня всей своей профессиональной деятельности, а это возможно благодаря продолженному педагогическому образованию. Система повышения квалификации (СПК) начала складываться в России в 20-х гг. прошлого столетия. Правительства европейских государств в это время уже также активно занимались вопросом продолженного обучения и переобучения учителей, хотя целенаправленное профессиональное развитие педагогов существовало как метод усовершенствования школьного образования еще в эпоху Просвещения. Например, из истории прусского образования 70-х гг. XVIII в. известно, что каждое назначение учителя в школу зависело от результатов государственного экзамена, который ему предстояло сдать, а потому, в целях повторения материала, многие педагоги посещали предлагавшиеся курсы продолженного образования. В начале XIX в. в Бадене возникли первые педагогические сообщества, где учителя изучали новинки педагогической литературы, в 1840 г. в Вюртемберге создано первое межрегиональное объединение учителей, а в Веймарской республике появились первые институты повышения квалификации [5].

С тех пор в образовательных системах всех стран, так или иначе, представлено повышение квалификации (в том числе и педагогических

работников). Однако сведения о профессиональном развитии педагогов за рубежом представлены в нашей науке крайне ограниченно: существует несколько диссертаций и ряд статей о ПК в некоторых государствах, основная масса которых посвящена США и Великобритании. При этом все авторы [2, 3] придерживаются точки зрения, что данная образовательная область заслуживает пристального внимания российских исследователей и функционеров, и особенно в связи с модернизацией СПК. Ее изучение, впрочем, затрудняется некоторыми моментами, к примеру, сложностью выбора стран для анализа или расхождением соответствующей терминологии. Так, вместо принятого у нас понятия «повышение квалификации» в англоязычной литературе употребляются более широкие термины «профессиональное развитие» и «развитие учителей», а в немецкоговорящих странах разделяют понятия «продолженное образование учителей» и «дальнейшее образование учителей».

Анализируя ПК учителей в различных государствах мира нельзя не заметить, что такая подготовка ведется дифференцировано. В мире существует несколько его видов: начальное обучение для неопытных учителей, обычно сразу в начале педагогической деятельности в заочной или дистанционной форме; начальное образование для опытных, но неквалифицированных учителей (обычно с большим стажем работы в школе); дополнительное педагогическое образование для дипломированных специалистов, не имеющих педагогического опыта (в форме стажиров-

ки в школе и дополнительных курсов); дальнейшее образование для квалифицированных педагогов, имеющих определенное педагогическое образование и опыт работы.

Осуществляется ПК учителей на базе самых различных учреждений. Большое распространение на сегодняшний день в развитых государствах имеет ПК педагогов непосредственно на базе школ. Достоинства школьной модели очевидны. К ним относятся: практическая ориентация содержания подготовки, отбираемое на основе объективных потребностей конкретных учителей и школы, а также некоторые организационные удобства (более низкая стоимость по сравнению с курсовой подготовкой, совмещение работы и учебы). Например, в Америке, как и в России, в рамках внутришкольного ПК постоянно ведется работа методических объединений – семинаров учителей-предметников, где осуществляется их ознакомление с новыми программами, учебниками, пособиями и методиками, где учителя могут получить консультации у школьных коллег и

приглашенных специалистов. Практикуются также проведение открытых уроков, их анализ, организация педагогических тренингов и другие методы работы [4]. Другой пример – Япония, где педагогический коллектив сам определяет потребности школы и организует ПК учителей как своими силами, так и с привлечением внешних специалистов.

В. Б. Гаргай пишет о том, что постдипломное образование учителей в школе рассматривается сегодня лидерами западной образовательной политики как ведущая форма ПК. Соглашаясь с данным утверждением, требуется все же уточнить, что это не единственная ведущая форма. В подтверждение можно привести данные европейской информационной сети Эвридика, по которым ПК учителей в большинстве стран также ведется на базе центров, педагогических учреждений и других вузов, учреждений образования для взрослых и в профессиональных объединениях педагогов.

Учреждения повышения квалификации учителей в Европе [8]

Учреждения ПК	Страны
Центры ПК	Австрия, Болгария, Великобритания, Венгрия, Германия, Голландия, Греция, Испания, Польша, Румыния, Словакия, Финляндия, Чехия
Вузы	Великобритания, Венгрия, Голландия, Греция, Дания, Испания, Италия, Норвегия, Польша, Португалия, Румыния, Словения, Словакия, Финляндия, Франция, Чехия, Швеция
Объединения учителей	Австрия, Великобритания, Венгрия, Германия, Голландия, Греция, Испания, Италия, Польша, Португалия, Румыния, Словения, Финляндия, Чехия, Швеция
Школы	Австрия, Великобритания, Венгрия, Германия, Голландия, Греция, Португалия, Словения, Финляндия, Чехия, Швеция
Учреждения образования взрослых	Австрия, Великобритания, Венгрия, Германия, Голландия, Финляндия, Чехия

Как видно из таблицы, огромную популярность в Европе по-прежнему имеет ПК учителей в педагогических институтах и прочих вузах (хотя оно предлагается и не во всех государствах). Например, важнейшие учреждения ПК в Финляндии – это университеты, институты, академии и учебные центры. В ФРГ повышение квалификации и переквалификация педагогов чаще организуется в академиях или ИПК. Большую роль в ПК учителей почти всех европейских стран играют соответствующие центры и профессиональные объединения педагогов (союзы, общества, ассоциации и т. д.). Велико и участие в этом процессе различных центров педагогической поддержки, корпораций, фирм, международных организаций, частных учреждений. Так, в Германии организацией профессионального развития педагогов занимаются церковь, сберегательные

кассы, банки, издательства, что говорит об отчетливом общественно-государственном характере СПК педагогов в этой стране [3].

Свою лепту в дело профессионализации педагогических работников вносят в развитых государствах и международные общественные организации. К примеру, работа с учителями является одним из направлений работы World Affairs Council. В этих рамках Совет проводит для учителей профессиональные тренинги, семинары и летние курсы, конкурсы на звание лучшего учителя, встречи учителей с известными политическими и общественными деятелями, разрабатывает учебные и методические материалы, которые позже размещает в Интернете и т. д. Важно, что крупные международные общественные организации содействуют профессиональному развитию учителей и в развивающихся государствах

вах. Так, в ЮАР международной организацией OLSET в 1993 г. был запущен проект «Английский язык в действии», одной из задач которого является профессиональное развитие учителей английского языка как 2-го государственного, а китайское правительство в сотрудничестве с ЮНИСЕФ разработало проект дистанционного обучения и ПК учителей (для сельских педагогов и учителей в отдаленных районах, которые стали использовать средства спутниковой связи).

Анализ литературы показывает, что в организации и доступности возможностей ПК учителей в разных странах имеется ряд отличий:

1. Выбор времени для курсовой подготовки педагогов: в рабочее время с подменой учителя (Германия, Голландия, Дания и др.), в рабочее время без замены (часть Бельгии, Великобритания, Мальта, Финляндия и Швеция), в нерабочее время – на каникулах, в целевом отпуске (Исландия, Испания, Люксембург и др.).

2. Обязательный минимум объема курсовой подготовки. Например, в Австрии учителя должны посвящать продолженному образованию не менее 15 часов в году, а в Голландии – 166 часов.

3. Объективное наличие времени у учителей для ПК. Есть страны (Финляндия, Швеция, Германия, Китай и др.), где учителя располагают достаточно большим количеством времени для своего профессионального развития. А, скажем, в США и Японии учителя имеют большую учебную нагрузку или другие обязанности, поэтому им сложнее найти время на свое дальнейшее обучение.

4. Периодичность подготовки. Как известно, российские учителя должны повышать квалификацию не реже, чем раз в 5 лет. При этом сингапурские власти обязали учителей проходить 100-часовые курсы ПК ежегодно. Каждый год организовать ПК учителей должны и работодатели Финляндии.

5. Различаются и уровни ПК педагогов. Например, в Японии выпускники педагогических вузов и факультетов, поступая в школу, начинают работу со стажировки, то есть ПК стартует еще до приобретения стажа педагогической деятельности: в префектурных учебных центрах они в течение года прослушивают лекции, посещают семинары и другие занятия. А в Лихтенштейне учителям, не достигшим пенсионного возраста, проработавшим в государственных образовательных учреждениях не менее 10 лет (5 из которых – непрерывно), предлагается интенсивная переподготовка с целью профессионального раз-

вития, прежде всего, в области дидактики и методики их предмета. Обучение длится 5–20 недель, в зависимости от нагрузки за последние 5 лет.

6. Статус профессионального развития учителей. Во многих странах ПК закреплено в законодательстве как их обязанность. Так, кубинская система, имеющая централизованный характер, предполагает обязательное профессиональное развитие педагога. Обязательно оно в Нидерландах, Японии, Лихтенштейне, США, Бельгии, Германии, Канаде и др. Однако в большинстве развивающихся государств и в ряде развитых (Дания, Франция, Италия, Дания, Франция, Италия, Норвегия, Люксембург) она осуществляется добровольно, по желанию работника.

7. Количество учителей, участвующих в программах повышения квалификации, по разным странам очень различно. В Европе наибольший процент таких педагогов в Словении (более 76 %), наименьший, по имеющимся данным, – в Польше. В Азии особо выделяется Корея (почти 92 % учителей в год).

8. Управление ПК: централизованное и децентрализованное. К примеру, профессиональное развитие педагогов в Швеции ведется без вмешательства центра: в этой сфере государство не имеет ни единых задач, ни системы государственного контроля (оно осуществляется на рыночной основе, в соответствии со спросом на эту услугу). В Финляндии ответственность за профессиональный рост педагогических кадров несут работодатели, будь то директоры школ или муниципальные комитеты. В Японии, напротив, ПК находится под контролем со стороны государства.

Можно также выделить причины, по которым в странах, где ПК носит добровольный характер, педагоги избегают или отказываются от соответствующих предложений. В ФРГ был проведен опрос учителей, показавший, что главными причинами следует считать: отказ в допуске к курсовой подготовке по причине сформированности учебной группы (причину указали почти 34 % женщин и 42 % мужчин), невозможность отлучиться из дома по семейным обстоятельствам (33 и 14 %), отсутствие учителя на замену на время длительного отъезда (18 и 26 %), слишком большая занятость коллег на замену (25 и 21,5 %). Кроме того, назывались слишком большая профессиональная или личная занятость, нежелание оставлять класс, отсутствие интересующих предложений, а также обучение за свой счет, нежела-

ние ПК, неудобство проезда, ПК другими методами или в другой форме, отсутствие особой потребности в ПК и, наконец, неудобство сроков [7].

Также в ходе нашего исследования выяснилось, что во всех изучавшихся странах (а это и успешные, и экономически отсталые страны) учителя стимулируются государством на ПК через всевозможные льготы и поощрения. Власти организуют национальные и зарубежные поездки с целью изучения учителями чужого позитивного опыта работы, снабжают учителей методическими материалами, предоставляют отпуска, предназначенные для повышения квалификации. Стремясь стимулировать творчески работающих учителей, в США, как и в России, ежегодно проводится национальный конкурс «Учитель года», победителю которого в торжественной обстановке вручается солидная денежная премия и приз в виде хрустального яблока. Показательным примером стимуляции служит и Япония, где особо поощряется самообразование. Учителя, по доброй воле обучающиеся в вечерней или заочной форме, получают пособие в размере примерно десятой части от месячного заработка. В Лихтенштейне ПК позволяет педагогу получить должность в учреждении более высокой образовательной ступени. Это же относится и к ряду африканских стран. В Финляндии участие учителей в продолженном образовании не влияет на размеры их заработной платы и карьерный рост.

Важным признаком ПК в развитых государствах на современном этапе стало то обстоятельство, что в условиях рыночной экономики педагог делит с государством ответственность за уровень своего профессионализма, проявляя и личную инициативу, и готовность оплачивать профессиональное развитие самостоятельно [1]. Впрочем, надо заметить, что во многих государствах курсовая подготовка учителей оплачивается государством.

В развитых государствах содержание программ профессионального развития учителей носит многосторонний, расширенный характер. Установлено, что наибольший интерес здесь у педагогов вызывают информационно-коммуникационные технологии (что во многом объясняется информатизацией их образования). Впрочем, есть и традиционные предпочтения: в Корее областями, вызывающими наибольший спрос среди учителей, являются не ИКТ, а методы обучения и содержание школьных дисциплин.

В странах, отстающих в сфере образования, предложения ПК более ограничены и распространяются в основном на дидактику, методику и саму преподаваемую дисциплину. При этом повсюду содержание ПК, в большей или меньшей степени, отражает потребности образования на местах. Тем самым государство концентрирует усилия на решении отдельных национальных проблем (проблема образования иностранцев в Люксембурге, США или Германии; обучение одаренных школьников – Германия, США, Великобритания, Австралия; интеграция детей-инвалидов – Швейцария, Польша, Великобритания; установление дисциплины – США, ЮАР, Нидерланды – и другие проблемы) [6].

Определено, что в изучавшихся государствах и в России есть общие функции ПК педагогических кадров: адаптационная функция заключается в направленности подготовки учителей на адаптацию к современным образовательным ситуациям, к приведению в соответствие его знаний и умений, с одной стороны, и социально-педагогических требований, с другой; компенсаторная функция подразумевает восполнение тех пробелов в подготовке педагога, которые возникли в ходе практической деятельности или берут свое начало в базовом педагогическом образовании; инновационная функция отражает необходимость адаптации психолого-педагогической подготовки учителя к результатам научно-технического прогресса, мотивирует его на творческий поиск в своей профессии.

Кроме того, можно также выделить проблемы, характерные для СПК учителей в мире:

- 1) зависимость педагогов от профессионализма методистов и других специалистов этой области;
- 2) проблема сознательности и мотивации учителей на ПК;
- 3) низкая дифференциация продолженного обучения;
- 4) неравенство доступа учителей к программам ПК (по странам, в сельской и городской местности, в плане особенностей оплаты таких предложений и т. д.).

Отсюда напрашивается вывод, что одной из возможностей решения подобных проблем является дистанционное повышение квалификации педагогов. В результате, профессионализм методистов перестает быть первичным фактором, определяющим качество подготовки учителя из-за усиления самостоятельности и познавательной активности последнего. Сложность мотивации,

пусть и не снимается, но отчасти решается в случае использования электронного обучения, быстро и доступно покрывающего информационно-методический голод, периодически возникающий в работе. Третья и четвертая проблемы преодолеваются благодаря индивидуальному подходу к обучению.

В целом, проблема ПК и переподготовки работников образования является актуальной для большинства стран. В такой подготовке сходятся профессиональные запросы и потребности учителя, с одной стороны, и требования развития общества, с другой. В развитых странах государство обеспечивает педагогу возможности обновления его знаний и умений, а это соответствует и интересам самого учителя, и его учеников, и школы, и государства в целом. При этом и ответственность за профессиональное развитие педагогов этих стран тоже делят с государством.

Подводя итог анализу практики повышения квалификации за рубежом, выделим некоторые особенности данного опыта, по нашему мнению, представляющие интерес для российского образования: усиленная работа по профессиональному развитию всех учителей на базе школы, в соответствии с их интересами и программой развития самого учебного учреждения; активное взаимодействие школ с вузами и другими учреждениями повышения квалификации, поддержка учителей специалистами вузов, органами власти, представителями общественности; разнообразие форм ПК; организационная поддержка учителей в ПК; применение дистанционного обучения как альтернативной, но очень распространенной формы подготовки и переподготовки педагогов.

Библиографический список:

1. Беланже, П. Образование взрослых в промышленно развитых странах [Текст] / П. Беланже // Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО. – 1992. – № 4. – С.13–23.
2. Гаргай, В. Б. Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX вв.) [Текст] : Дисс. ... д.пед.н. / В. Б. Гаргай. – Новосибирск, 2006.
3. Орлова, О. Н. Становление и развитие системы повышения квалификации учителей религии в Германии (на примере федеральной земли Северный Рейн-Вестфалия) [Текст] : Дисс. ... к.п.н. / О. Н. Орлова. – Курск, 2007.
4. Цырлина, Т. В. Американский учитель: особенности функционирования [Текст] / Т. В. Цырлина. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2009.
5. Böhmer M. Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung: Entwicklung, Strukturen und Innovationen. – Weinheim und Basel : Beltz, 1983.
6. Chiout H. Lehrerfortbildung in England, Schweden und Dänemark: Versuch eines Vergleichs // Zeitschrift für Pädagogik. – 1982. – Н. 6. – S. 911–934.
7. Feiman-Nemser S., Norman P. J. Teacher education: From initial preparation to continuing professional development // Moon B., Ben-Peretz M., Brown S.A. Routledge International Companion to Education. – London: Routledge, 2000. – Pp. 732–755.
8. Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen, Anliegen. Bericht I., Band 3. Brüssel: Eurydice, 2002.