

В.В. Беляева

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В ЗАПАДНЫХ СТРАНАХ

ИФК Томского государственного педагогического университета

До недавнего времени в зарубежных странах специально организованной системы повышения квалификации не существовало. В 70–80 гг. интенсивное реформирование образования, переход общеобразовательных школ на новые программы, изменения в характере самого учебного процесса потребовали проведения реформ не только базовой подготовки учителя.

Согласно документу Европейского информационного центра повышения квалификации учителей (1988 г.), личность современного педагога XX столетия должна характеризоваться следующими особенностями:

- высокий уровень специальных знаний и необходимое педагогическое мастерство;
- широкий кругозор и высокие моральные качества личности;
- стремление к непрерывному образованию, выходящее из внутренней потребности к самосовершенствованию.

На XV сессии Комиссии европейских министров образования в 1987 г. были выработаны основные принципы организации повышения квалификации учителей: оно должно быть непрерывным, чтобы постоянно держать учителей в курсе новых достижений педагогической науки; всесторонним, то есть охватывать различные области научного и педагогического знания; иметь определенную структуру и гибкие формы; представлять различные категории педагогического персонала [7].

В настоящее время эта работа проводится в той или иной форме во всех развитых странах на очных или заочных отделениях университетов, в учительских институтах, на краткосрочных летних курсах, организуемых центральными или местными органами образования, в методических объединениях по различным учебным дисциплинам. Широко практикуется стажировка учителей за рубежом.

В Англии, США, Италии, Португалии и в ряде других стран переподготовка учителей добровольна, но рассматривается как профессиональный долг учителя. В ФРГ, Греции, Франции, Японии периодическое обучение на курсах повышения квалификации обязательно. Слушателям предоставляется оплачиваемый отпуск (во Франции, например, он составляет 36 недель на протяжении всей карьеры). Серьезным стимулом для повышения квалификации выступает зависимость заработной платы от образовательного уровня [4, 7].

Программы курсов усовершенствования учителей знакомят с целями и задачами реформ, с нововведениями в области содержания и методов обучения. Серьезное внимание уделяется обновлению и углублению специальных и педагогических знаний, отработке педагогической техники, повышению общей культуры, как педагога, так и административного персонала школ. На лекциях и семинарах слушателей знакомят с наиболее актуальными проблемами жизни школ, молодежи, общества.

Весь процесс повышения квалификации складывается не из отдельных, не связанных между собой мероприятий, “культурных островков” среди профессиональных будней, а из достаточно больших и долговременных циклов ряда программ, в процессе реализации которых учителя постоянно повышают свою профессиональную квалификацию. Другими словами, программный подход к организации повышения квалификации на базе учительских центров или крупных школ округа с привлечением специалистов вузов позволит рассматривать курсы не как довлеющую величину, а как звено в непрерывном процессе повышения квалификации.

Учителя в ходе своей педагогической деятельности в школе, анализируя свои уроки, уроки своих коллег, участвуя в коллективной методической и исследовательской работе, требуют анализа и обобщения. Задача курсов – помочь учителям осмыслить собранный материал, сделать из него выводы, которые уточняются и проверяются на практике. Постепенно опыт и практика вновь ставят перед ним новые проблемы, и возникает потребность в теоретическом обосновании нового опыта. Таким образом, во-первых, периоды практической работы и курсовых занятий все время чередуются и, во-вторых, исходным пунктом, отправной точкой повышения квалификации становится практика. Учитель оказывается в ситуации противоречия между имеющимся уровнем знаний и новыми требованиями практической деятельности. Это противоречие и служит стимулом, побуждает педагогов к повышению своей квалификации.

В то же время существует три основных направления в повышении квалификации учителей в зарубежных странах: это – поведенческий, персоналогический и социально-психологический подходы.

Общей идеей, объединяющей эти подходы, можно считать стремление оптимизировать педагогический процесс в школе. Вместе с тем, в зависимости от теоретических установок, в рамках каждого из

этих подходов обнаруживаются различные исходные установки и тактика.

Так, поведенческий подход рассматривает повышение квалификации в контексте общей трансформации изменения профессионального поведения учителя на основе изменения профессиональных установок: смысловых (представление о себе как о педагоге и о своей деятельности) и конкретно операционных (навыки и умения). Известный американский специалист в области повышения квалификации Б. Джойс отмечал, что "традиционное обучение дает, в основном, знание, тогда как в системе повышения квалификации акцент необходимо перенести на умения и навыки. Если основная задача учителя – организовать эффективное обучение школьников, то наша задача – помочь ему в этом. Работая в области функционального поведения учителя, мы должны научить применять современные технические средства, вооружить современными педагогическими технологиями, сформировать умения и навыки работы как с нормальными детьми, так и с теми, кому приходится испытывать физические и эмоциональные проблемы" [8].

В качестве центральной задачи обучения при повышении квалификации в поведенческом подходе было объявлено "изменение", "улучшение", "перестройка" профессионального поведения учителя. В идее изменения поведения не на основе знаний, а на основе практических умений был заложен глубокий смысл: чем больше знаний и умений учитель превратит в автоматизированные навыки, не требующие раздумий для эффективной деятельности, тем больше он освободит свою голову для размышлений над сложными нетрадиционными педагогическими ситуациями. Профессионализм в этом случае не помеха творчеству, считают сторонники поведенческого подхода, а мощный его союзник. До навыков и умений предполагается доводить лишь практически самое важное. Но доводить так, чтобы учителя-профессионалы работали уверенно, надежно, стабильно.

Персоналогический (личностная ориентация) подход предполагает иной ракурс: целью обучения при повышении квалификации является развитие личности учителя в единстве ее биологических, психологических и социокультурных факторов, рассматриваемых в динамическом аспекте.

Анализируя состояние знаний в области теории и практики повышения квалификации учителей, педагоги-персоналисты справедливо обращают внимание на тот очевидный факт, что большинство обучающих программ не опирается на необходимые знания о закономерностях психического развития и особенностях обучения взрослых людей в разные периоды их жизни, игнорирует воздействие на обучение личностного фактора [6].

Недостаточное внимание к данным вопросам приводит к тому, что весь процесс повышения квалифи-

кации представляет собой в значительной мере копию принципов и методов обучения в университете или педагогическом колледже. В итоге – известная пассивность обучающихся, чрезмерная ориентация на передачу знаний, недостаточное овладение практическими умениями, отсутствие стимулов к повышению квалификации и т. п. В такой ситуации говорить о возможности эффективного повышения квалификации педагогических кадров не представляется возможным – считают представители персоналогического подхода [1, 2].

Поскольку диапазон профессиональных способностей педагогов широк, программы повышения квалификации строятся с учетом педагогического опыта и стажа работы в школе. Так, например, программы, составленные для учителей со стажем до 5 лет, обычно включают: знания о процессах развития и воспитания у детей, понимание взаимосвязи между содержанием предмета и способностью детей к восприятию этого предмета, современные технологии обучения.

Заслуживает внимания общий вывод, к которому приходят сторонники персоналогического направления: чем выше уровень личностного развития учителя, тем выше его готовность к повышению своего мастерства, к изменению поведения, к отказу от стереотипов [1]. Персоналогический подход ориентирован на учителя, характерными чертами которого является высокий уровень самосознания, объективного подхода к себе и другим. Именно с этих позиций рассматриваются и задачи профессионального совершенствования.

Отличительной чертой социально-психологического подхода является стремление переосмыслить традиционную ориентацию системы повышения квалификации на потребности учителя. В противовес этому предлагается направить усилия на реформирование школьной среды, которая сама обеспечивает стимулирование или, наоборот, подавление поведения определенного типа. С точки зрения специалистов, активно разрабатывающих это направление (Р. Шмак, М. Майяз и др.), многие программы повышения квалификации все же недостаточно учитывают влияние реальной практической деятельности на учителя и такой сложной социально-динамической системы, какой является школа [9]. Добиться желаемого результата, считают специалисты, можно двумя путями. Во-первых, внедряя определенные схемы ролевого поведения и взаимодействия, используя нормативы-стандарты организационного поведения, предписывающие одни его типы в качестве предпочитаемых, одобренных организацией, а другие рассматривающие в качестве нежелательных и прорицаемых. Во-вторых, создавая благоприятный микроклимат, такую внутреннюю психологическую атмосферу, которая характеризуется теплотой, уважением мнений, взгля-

дов, эмоциональных реакций на значимые для учителя события делового или личностного характера.

Школьная система, администрация, коллеги, недостаточная материальная база не способствуют внедрению инновационных образовательных процессов в образовательную систему школы. Значит, необходимо создавать в школе такие условия, при которых успешно адаптируются многие нововведения учителей, полученные на курсах повышения квалификации, то есть создать условия для эффективного переноса усвоенных на курсах знаний в реальный контекст школы.

По мнению специалистов, активно разрабатывающих это направление, и с этим трудно не согласиться, курсовое обучение можно рассматривать только как начальную, иницирующую стадию личности и профессионального роста. Обучение на курсах не может охватывать весь процесс личностных и профессиональных изменений, а служит только импульсом к возможным изменениям в будущем. Пойдет

этот процесс или нет в послекурсовой период – зависит от того, получит ли учитель поддержку от внешней среды в ходе повседневной работы в школе.

При всех очевидных различиях в программах организации повышения квалификации все вышеперечисленные подходы ориентируются на подготовку учителя-мастера, который не только блестяще владеет педагогической техникой, но и обладает высокими личностными и интеллектуальными качествами, активно и компетентно участвует в преобразовании школьной среды.

Таким образом, западная система повышения квалификации видит свою задачу не только в том, чтобы дать педагогам некую сумму современных знаний, но прежде всего в том, чтобы стимулировать их познавательную активность, творческий поиск, способствовать личностному росту. Учителя, полагают лидеры образования, включаются в педагогический процесс не просто в силу необходимости, а сознательно.

Литература

1. Гаррай В.Б. Современные подходы к обучению в системе повышения квалификации учителей в США: Дисс... канд. пед. наук – М. 1992 – 193с.
2. Зарубежный опыт последипломного образования. // Сост. О.М. Никандров. – С.Пб., 1992. – 103с.
3. Моисеенко Т.Г. Повышение квалификации школьных учителей Англии в контексте непрерывного образования. Дисс... канд. пед. наук. – М., 1994. – 221с.
4. Последипломное образование в развитых странах Запада: состояние и тенденции развития. – М., 1993. – 43с.
5. Biro E., Ardaih, Csaszi S., Hajdu I., Kisl., Nody Jy., Vass M. Some Major Problems in Preparing Physical Education Teachers and coaches for their Professional Activity and Performance // Coaches and Physical Education Teachers Training in Socialists Countries. – Prague Jlimpia – Volume 2. – 1984. – p.48–63.
6. Voiam R. inservice Education Training of Teachers. – OECD. 1982.
7. Conseil de l'Europe Conference permanente des ministres europeens de l'Education. XV session strasbourg, 1987. – p.6
8. Joyce B., Shovers B. The Coaching of Teaching. // Education Leadership. – 1982. – №11. – v.40.
9. Schmuck R., Miles M. Organization development in schools. – National pressbooks. – 1991.

УДК 796.01:612

С.В.Яхонтов, А.В.Кулемзин, Е.С.Иноземцева

ТИПЫ ГЕМОДИНАМИЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ НА ОРТОПРОБУ И ИХ СВЯЗЬ С НАПРЯЖЕННОСТЬЮ РЕГУЛИРУЮЩИХ СИСТЕМ ОРГАНИЗМА

ИФК Томского государственного педагогического университета

Введение

Характер гемодинамических изменений в кровеносной системе при ортостатической пробе (далее – ортопробе), широко используемой в функциональной диагностике, достаточно хорошо изучен [1, 2, 3], однако, степень и характер участия регулирующих систем организма в обеспечении индивидуальных гемодинамических реакций на снижение притока крови к сердцу остается не до конца ясным. В принципе, все параметры, отражающие состояние кровеносной системы, могут претерпевать при ортопробе неоднозначные изменения, и эта неоднозначность

обусловлена, скорее всего, индивидуальными особенностями регулирующих систем на всех ее уровнях.

С целью анализа индивидуальных гемодинамических реакций на снижение притока крови к сердцу было обследовано 807 человек в возрасте от 5,5 до 25 лет (средний возраст 17 ± 1 лет), которым проводилась активная ортопроба. Для оценки ортостатического воздействия регистрировались изменения артериального давления по Короткову и ЧСС, а также параметры вариационной пульсометрии. Данные сортировались в блоки по направленности и степени