

ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА

Статтю присвячено питанню післядипломної освіти вчителів у Великій Британії. Неперервний професійний розвиток розглянуто як теоретичну проблему.

Ключові слова: вчителі, післядипломна педагогічна освіта, неперервний професійний розвиток.

Оволодіння та вдосконалення педагогічної майстерності відбувається на всіх етапах професійного розвитку вчителя. Однак особливого рівня майстерності можна досягти лише під час професійної діяльності. Отже, однією із сучасних прогресивних ідей є положення щодо неперервності педагогічної освіти.

Мета статті – розглянути поняття “неперервний професійний розвиток” як теоретичну проблему педагогічної науки Великої Британії.

Наприкінці 80-х на початку 90-х рр. ХХ ст. у Великій Британії запроваджується нова модель педагогічної освіти – післядипломна педагогічна освіта на базі школи. Проте ця інновація викликає неоднозначні судження з боку освітян різних країн. Наприклад, британські педагоги М. Фуллан і Д. Бріджес вказують на відмінність між традиційними зовнішніми формами післядипломної освіти та післядипломною освітою педагогів на базі школи. Вони вважають, що головне, що відрізняє ці два підходи один від одного – це цілепокладання: мета традиційних форм – сприяння кар’єрному зростанню окремих вчителів, а нового підходу – важливий засіб професійного розвитку вчителів [1, с. 102].

На думку А. Йогева (А. Yogev), Велика Британія розпочала своєрідну революцію в галузі додипломної та післядипломної професійної освіти та підготовки вчителів, об’єднавши їх спільними принципами й орієнтаціями на широкий професіоналізм учителя, його професійний розвиток і відповідальність перед школою [13, с. 133]. Можна констатувати, що протягом 1990-х рр. тривав масовий експеримент “Базова підготовка вчителя – післядипломна освіта вчителя” (IT – INSET), головна мета якого полягала в поєднанні роботи в класі з підвищенням кваліфікації вчителя. Серед першочергових завдань – відпрацювання нових організаційних форм партнерства школи та ВНЗ у професійній підготовці вчителів і подальшому підвищенні кваліфікації працюючих педагогів.

Аналіз реформ у цьому напрямі представлено в доповіді англійських вчених (М. Ерот, С. Стідман, Н. Філдінг, А. Хортон) “Ефективність післядипломної педагогічної освіти” (1992). Вона містить низку цінних висновків, наприклад, про взаємозв’язок внутрішніх і зовнішніх форм післядипломної педагогічної освіти. Як підкреслюють британські педагоги, “ефективність цілісної системи післядипломної педагогічної освіти залежить від оптимального балансу між зовнішніми і внутрішніми ініціативами, програмами, змінами” [10, с. 28].

Отже, післядипломна освіта працюючих учителів розглядалась західними вченими (Р. Болам, Е. Гендерсон, Д. Гопкінс, М. Фуллан, Р. Шмук,) як багатомірне і багатоаспектне явище з широким спектром функцій і завдань (наприклад, модернізація професійних знань і вмінь учителів; їхня підготовка до нових посад і підвищення кваліфікаційних рівнів педагогів тощо). Це стало стимулом до визначення та обґрунтування поняття “педагогічна післядипломна освіта працюючих вчителів” у вузькому та широкому значенні.

У вузькому значенні післядипломна педагогічна освіта пов’язується з підвищенням кваліфікації вчителів у контексті постійного оновлення шкільної системи. У широкому розумінні – це неперервне професійне й особистісне навчання вчителів.

Наприкінці 1990-х рр. відбувається зміна термінології, замість терміна “INSET” все частіше використовується CPD – Continuing Professional Development (Неперервний професійний розвиток – НПР).

Отже, слід зазначити, що сам термін “неперервний професійний розвиток” було введено Р. Гарднером (R. Gardner), який займався проблемою професійного розвитку в середині 1970-х рр. при Йоркському університеті. Цей термін не розкривав різницю між підвищенням кваліфікації за допомогою курсів або в процесі практичної роботи. На цьому етапі розвитку педагогічної науки термін “неперервний професійний розвиток” є загальним для більшості професій. Неперервний професійний розвиток уособлює ідею, що досягнення мети кожного фахівця щодо перманентного вдосконалення професійних знань, умінь і навичок, крім основної академічної підготовки, обов’язково потребує використання та вдосконалення їх на практиці. Стосовно вчителів, як уже зазначалося, такий професійний розвиток отримав назву “післядипломна освіта” (in-service training – INSET), яка більше акцентувала увагу на засобах передачі знань, умінь і навичок, ніж на отриманих результатах. При використанні терміна “постійний професійний розвиток” акцент переміщується з тих, хто забезпечує післядипломну освіту та роботодавців, на особистість самого вчителя. Іншими словами, сам вчитель є відповідальним за свій професійний розвиток упродовж усього життя [6, с. 6].

Звісно, навколо самого поняття “постійний професійний розвиток”, як і навколо більшості споріднених понять, спостерігаються дискусії. Найбільш поширеним визначенням “CPD” вважається тлумачення цього концепту К. Деєм (C. Day): “Професійний розвиток складається з особистого досвіду навчання та тих свідомих і запланованих видів діяльності, які безпосередньо або опосередковано стають корисними для того, хто навчається, групи або школи та завдяки яким спостерігається підвищення якості викладання. Це процес, коли вчитель сам або разом зі своїми колегами протягом усіх етапів своєї професійної кар’єри розглядає, оновлює, розширює свої дії та обов’язки в контексті моральної мети викладання, коли вчителі отримують і розвивають знання, вміння, навички, що необхідні для

професійного зростання, планування, роботи з дітьми, молоддю та колегами” [4, с. 4].

Така інтерпретація отримала підтримку у праці “Навчання та викладання: стратегія професійного розвитку” (“Learning and Teaching: A Strategy for professional development”), що була опублікована у 2001 р. Відділом освіти та працевлаштування (Department for Education and Employment – DfEE). Провівши консультації із Загальною радою вчителів (General Teaching Council – GTC), було викладено стратегію неперервного професійного розвитку, спрямовану на значне розширення можливостей учителів для продуктивного професійного розвитку, і яка відігравала б визначну роль у вдосконаленні роботи школи. У цьому документі “неперервний професійний розвиток” визначається як “види діяльності..., що забезпечують зростання знань, умінь і розумінь учителів та ефективності їх роботи в школі, а також сприяють постійній рефлексії та переоцінці власної професійної підготовки та розвитку. Він (НПР) включає навчальні курси і широкий спектр внутрішніх та зовнішніх видів професійної діяльності (але цим не обмежується)”.

Р. Болам також має власну думку стосовно поняття “неперервний професійний розвиток”. Він вважає, що “неперервний розвиток” – відносно простий концепт, тоді як термін “професійний” є проблематичним. На думку Р. Болама, професійний розвиток – це процес, у результаті якого вчителі навчаються, розвивають і використовують відповідні знання та вміння. Сутністю такого професійного розвитку для освітян має бути “навчання незалежного, заснованого на об’єктивних даних і конструктивно критичного підходу до практики в рамках професійних цінностей і відповідальності, які також відкриті до критичного розгляду” вчителя [3, с. 272].

Цікавим є розуміння щодо НПР Дж. Робінсоном (I. Robinson), який зазначає, що вчителі мають висловлювати власні погляди стосовно потреб свого професійного розвитку, обов’язково пов’язуючи їх зі своїм особистісним розвитком [8, с. 255].

Найбільші дискусії викликало питання, що саме необхідно розвивати, хто цим має займатися і найголовніше – в інтересах кого має відбуватися професійний розвиток учителів. Висловлювалася низка думок щодо неперервного професійного розвитку вчителів, утвердилися певні моделі їхнього особистісно-професійного розвитку, наприклад, модель професійної компетентності (модель соціального попиту) МакГрегора (McGregor) і модель практичних умінь і навичок Дж. Елліота (J. Elliot). Проте важливим залишається питання, що самі вчителі думають про ППР, чи задоволені вони, що б хотіли змінити. Р. Болам зауважує, що дуже мало досліджень присвячено саме цьому аспекту проблеми. Він також вважає, що стратегія ППР більшою мірою визначається реформами, котрі проводяться “зверху”, ніж потребами особистості кожного вчителя [3].

Координаційний Центр даних політики та практичної інформації (The Evidence for Policy and Practical Information and Coordinating Centre)

запропонував проведення систематичних оглядів стосовно результатів ППР. Ця пропозиція виходила від самих учителів і була розвинута Національною спілкою вчителів (National Union of Teachers – NUT). У 2003 р. Координаційний Центр зробив узагальнення щодо впливу спільного професійного розвитку на практику навчально-виховного процесу. Було з'ясовано, що в більшості випадків співробітництво вчителів у питанні їхнього професійного розвитку має позитивний вплив на процес викладання й учіння [5].

У Зеленій книзі “Навчання та викладання: стратегія професійного розвитку” порушувалося питання щодо співвідношення та зв'язку між дослідною роботою і викладанням вчителів.

Д. Гаргревс уточнив своє розуміння поняття НПР, замінивши “кращі професійні знання” на “суспільство знань”. Центральним елементом у його новій моделі є “школа, що створює знання”, тобто на школу покладаються такі обов'язки, як: перевірка знань, управління процесом передачі й отримання нових професійних знань, затвердження і поширення цих знань [7, с. 2].

Також проводилися дослідження, які підкреслювали роль зв'язку шкіл з ВНЗ. Так, на думку П. Уельша (P. Welsh), зв'язок університетів і коледжів зі школою й окремими вчителями допомагає проводити інтегровані дослідження у сфері професійного розвитку педагогів та робить вчителів їх активними суб'єктами [12].

М. Барбер (M. Barber) також дотримується думки, що професійний розвиток не повинен ґрунтуватися лише на INSET, тобто тих видах діяльності, які наявні лише в школі. Професія вчителя повинна сприйматися як така, що вимагає навчання протягом усього життя, причому вчитель певною мірою має бути дослідником [2].

У 1995 р. Агенція підготовки вчителів (Teacher Training Agency – ТТА) взяла на себе зобов'язання провести всебічне вивчення неперервного професійного розвитку, щоб потім подати його Держсекретарю. Дані були отримані з анкет, розісланих до 7800 шкіл. Питання було спрямоване на з'ясування таких моментів:

- вивчити вартість і сутність НПР;
- визначити пріоритети та стратегії для фінансування організацій;
- формулювати довші терміни для визначення стратегій управління НПР [11].

Результати дослідження засвідчують, що самі вчителі вважають не-послідовними витрати на НПР, використання тих п'яти днів, що виділяються на підвищення кваліфікації, оцінювання результатів професійного розвитку педагогів.

У 2000 р. Загальною Радою вчителів було запроваджено публічне обговорення стратегії НПР серед учителів. Було визначено таке:

- деякі вчителі вважають, що вступний період, який, до речі, останнім часом було вдосконалено, має бути продовженим і після випробувального року роботи в школі;

– наставництво розглядалося як одна з позитивних можливостей для професійного розвитку;

– найбільш дискусійною формою НПР стала творча відпустка. Хоча деякі вчителі не мали бажання залишати роботу на тривалий термін, більшість високо оцінювали той період, що проведено поза школою;

– взаємовідвідування та підтримка вчителів один одного теж були високо оцінені.

У лютому 2000 р. Урядом було опубліковано консультаційний документ з професійного розвитку. У ньому подавалася схема професійного розвитку вчителів і визначалися головні принципи. Було зазначено, що професійний розвиток вчителів має відображати три перспективи: індивідуальні потреби та натхнення педагога, потреби школи та пріоритети національної стратегії розвитку освіти [8, с. 259].

Наприкінці 1990-х – на початку 2000 рр. було проведено низку досліджень, спрямованих на визначення критеріїв (ознак) ефективного професійного розвитку педагогів.

Так, британські фахівці Д. Соулсбі (Soulsby) та Д. Свейн (Swain) у 2003 р. провели дослідження, в якому концентрували увагу на системі заохочень, винагород і стипендій у післядипломній освіті, запропонованих Департаментом освіти та вмінь (Department for education and Skills). Ця схема надавала вчителям можливість здійснювати власні дослідження з різних аспектів навчально-виховної діяльності. Д. Соулсбі та Д. Свейн наголошують, що освіта, яка базується на окремих предметах, безперечно стимулює досліду діяльність вчителів і має позитивний ефект при прийнятті їх на роботу. Однак цей тип післядипломної підготовки часто затьмарюється централізованими підготовчими ініціативами, які ставлять за мету вдосконалення педагогічного процесу в школі та пов'язані з державною політикою. Дослідники зазначають, що з'являється тенденція зменшення вчителів, задіяних у вищезазначеному експерименті. Причину цього вони пов'язують із зовнішніми факторами, наприклад, такими як велике навчальне навантаження вчителів, певна кількість інших пропозицій щодо післядипломної освіти. Д. Соулсбі та Д. Свейн стверджують, що поліпшення всього процесу навчання має бути пов'язане не лише зі знаннями конкретного навчального предмета, а й зі знаннями педагогіки [9, с. 5].

Висновки. Отже, постійний професійний розвиток вчителів є не лише короткочасною потребою школи чи держави, а це, насамперед, довготривала інвестиція у розвиток професійної майстерності педагогів.

Список використаної літератури

1. Синенько С.І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Світлана Іванівна Синенко. – К., 2002. – 183 с.

2. Barber M. The Learning Game: Arguments for an Educational Revolution / M. Barber. – London : Gollanz, 1996.

3. Bolam R. Emerging Policy Trends: some implications for CPD / R. Bolam // Journal of in-service education. – 2000. – № 26 (2). – P. 267–280.

4. Day C. *Developing Teachers: The Challenges of Life Long Learning* / C. Day. – London : Falmer Press, 1990.
5. EPPI. *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. How does collaborative CPD for teachers of the 5-16 age range affect teaching and learning? – Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre, 2003.* – Available at: <http://eppi.ac.uk>.
6. Gray S. L. *An enquiry into continuing professional development for teachers* / S.L. Gray. – London : Esmee Fairbairn Foundation, 2005. – 35 p.
7. Henderson E. *The concept of school-focused in-service education and training* / E. Henderson // *British Journal of teacher education.* – 1979. – V. 51. – № 1. – P. 17–25.
8. Hustler D. *Teachers' perceptions of continuing professional development* / D. Hustler, O. McNamara, J. Jarvis, M. Londra, A. Campbell. – Norwich : Queen's Printer, 2003. – 278 p.
9. Soulsby D. *A report on the award-bearing INSET scheme, 2003* / D. Soulsby, D. Swain. – Available at: <http://www.teachernet.gov.uk/docbank/index.cfm?id=4129>.
10. Steadman S. *INSET effectiveness: Report to the Department of Education and Science* / S. Steadman, M. Eraut, M. Fielding, A. Horton. – London : DES, 1992. – 94 p.
11. *Teacher Training Agency. A Survey of CPD.* – London : TTA, 1995.
12. Welsh P.J. *Reclaiming staff development: some reflections on research, teacher collaboration and the politics of professionalism* / P.J. Welsh // *Education and social justice.* – 2002. – № 4 (1). – P. 56–61.
13. Yogevev A. *School-based in-service teacher education in developing versus industrialized countries. Comparative policy perspectives* / A. Yogevev // *Prospects.* – 1997. – Vol. XXVII. – № 1. – P. 131–149.

Бойко В.В. Последипломное образование в Великобритании как теоритическая проблема

Статья посвящена вопросу последипломного образования учителей в Великобритании. Непрерывное профессиональное развитие рассматривается как теоритическая проблема.

Ключевые слова: учителя, последипломное педагогическое образование, непрерывное профессиональное образование.

Boyko V. In-service teachers' education in Great Britain as the theoretical problem

The article deals with the issue of in-service teachers' education in Great Britain. Continuous professional development is examined as the theoretical problem.

Key words: teachers, in-service teachers' education, continuous professional development.