

(дворічних) коледжів. Проте певна частина молодих докторів філософії вважають непристивною таку роботу.

Отже, докторантура має підготувати своїх студентів до пошуку роботи. Корисним джерелом інформації можуть стати нещодавні випускники. Їх запрошують до університетів, де вони спілкуються як з докторантами, так і з викладацьким складом, розповідаючи чого їм не вистачало при пошуку роботи. Також розробляються спеціальні курси чи окремі заняття, на яких вчать, як писати резюме, поводитись на співбесіді, обов'язково враховуючи тип навчального закладу та посаду, на яку претендує молодий спеціаліст. Немало важливими є інформація про різні посади та умови їх отримання. Наприклад, студентам пропонується оцінити «за» та «проти» контрактної основи отримання посади, перспективи роботи в суспільних коледжах тощо. Таким чином, майбутній доктор наук буде знати, що можна очікувати на ринку праці та що є найбільш привабливим саме для нього.

Отже, професія викладача вищої школи – одна з найбільш творчих та складних професій, яка включає в себе різні види діяльності, головними з яких є навчально-методична, наукова, виховна і суспільна. Програма «Підготовка майбутніх викладачів» поставила собі за мету підготувати молодих фахівців якомога повно до майбутньої професії, враховуючи ті проблеми, з якими може зіткнутися молодий фахівець на початку своєї науково-педагогічної кар'єри.

Література

1. Бельмаз Я.М. Нове бачення підготовки майбутніх викладачів ВНЗ у США// Людинознавчі студії: Збірник наукових праць ДДПУ ім. І. Франка. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І.Франка, 2007. – Випуск 15. – С.110-117.
2. Adams K.A. What colleges and universities want in new faculty. Washington: AACU, 2002. – 18p.
3. Gaff J.G., Pruitt-Logan A.S., Sims L.B., Denecke D.D. Preparing future faculty in the humanities and social sciences. A guide for change. – Washington, DC, 2003. – 130p.
4. Heiberger M.M., Vick J.M. The academic search book. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1996.
5. Seedel L.F., Benassi V.A., Richards H.J. College teaching as a professional field of study: the new Hampshire model. – Unpublished manuscript, 1999.

УДК 371.74

Бойко В.В.

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОГО ПОСТІЙНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті розглядається поняття «постійний професійний розвиток» в розумінні британських педагогів та визначаються критерії його ефективності.

В умовах сучасних перетворень, що відбуваються у всіх сферах діяльності, необхідним є підвищення майстерності вчителів. Реальність сьогодення ставить завдання щодо вдосконалення підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, переосмислення цінностей цієї системи, пошуку нових форм організації професійного розвитку вчителя, в основі чого має лежати концепція «навчання впродовж всього життя».

Проблема безперервної освіти взагалі, та безперервної педагогічної освіти зокрема, є актуальною для багатьох країн світу. У всій Європі постійний професійний розвиток розглядається не як розкіш, а як необхідність. Як зазначає П. Джарвіс (Jarvis), ідея «навчання впродовж всього життя» передбачає, що людина набуває нові знання в міру необхідності, протягом усієї кар'єри [3].

В теорії та практиці підготовки педагогів у Великій Британії чимало уваги приділено післядипломній педагогічній освіті (in-service education) постійному професійному розвитку (Continuing Professional Development – CPD).

Мета даної статті – проаналізувати поняття «постійний професійний розвиток» в розумінні британських педагогів та визначити критерії його ефективності.

Отже, по-перше, слід зазначити, що сам термін «постійний професійний розвиток» було введено Ричардом Гарднером (Gardner), який займався проблемою професійного розвитку в середині 1970-х років при Йоркському університеті. Цей термін не визначав різницю між підвищенням кваліфікації за допомогою курсів та за допомогою практики. На даному етапі розвитку педагогічної науки термін «постійний професійний розвиток» є загальним для більшості професій. Постійний професійний розвиток втілює ідею, що досягнення мети кожного фахівця щодо перманентного удосконалення професійних знань, умінь та навичок, окрім основної академічної підготовки, обов'язково потребує використання та вдосконалення їх на практиці. По відношенню до вчителів такого роду професійний розвиток мав назву «післядипломна освіта» (in-service training – INSET), який робив більший акцент на засобах передачі знань, умінь та навичок, ніж на отриманих результатах. Зараз спостерігається процес зміни термінології, все частіше використовується поняття «постійний професійний розвиток». Це пов'язане з тим, що акцент переміщується з тих, хто забезпечує післядипломну освіту та роботодавців на особистість самого вчителя. Іншими словами, сам вчитель є відповідальним за свій професійний розвиток впродовж всього життя [3, с.6].

Останнім часом у Великій Британії було проведено низку досліджень стосовно постійного професійного розвитку вчителів. Так, Соулсбі (Soulsby) та Свейн (Swain) у 2003 році провели дослідження, в якому вивчали схему надання заохочень, винагород та стипендій у післядипломній освіті, яка була запропонована Департаментом освіти та вмінь (Department for education and Skills). Ця схема надавала вчителям можливість проводити свої власні дослідження у різних галузях. Соулсбі та Свейн наголошують, що освіта, яка базується на окремих предметах, безперечно стимулює дослідницьку діяльність вчителів та має позитивний ефект при прийнятті на роботу педагогічних кадрів. Однак, цей тип післядипломної підготовки часто затьмарюється централізованими підготовчими ініціативами, які ставлять за мету вдосконалення всієї школи та пов'язані з державною політикою. Дослідники зазначають, що намічається тенденція зменшення вчителів, які є задіяні у вищезазначену схему. Причину цього вони бачать у зовнішніх факторах, напр., таких, як велике навчальне навантаження вчителів, певна кількість інших пропозицій щодо післядипломної освіти. Соулсбі та Свейн стверджують, що поліпшення всього процесу навчання має бути пов'язане не лише зі знаннями конкретного навчального предмету, а й зі знаннями з педагогіки [5, с.5].

Отже, позиція Свейна та Соулсбі полягає в тому, що постійний професійний розвиток вчителів – це не лише короточасні потреби школи чи держави, а це, перш за все, довготривала інвестиція у розвиток професійної майстерності педагогів.

У 2003 році Координаційний Центр даних політики та практичної інформації (The Evidence for Policy and Practical Information and Coordinating Centre) зробив узагальнення щодо впливу спільного професійного розвитку на практику навчально-виховного процесу. Було з'ясовано, що у більшості випадків співробітництво вчителів у питанні їх професійного розвитку має позитивний вплив на процес викладання і учіння [2].

Дослідження МакБіта (McBeath) і Галтона (Galton), яке було замовлене Національної спілкою вчителів (National Union of Teachers), свідчить, що, незважаючи на позитивні моменти у процесі вдосконалення школи, можливості для професійного розвитку вчителів, що базується на конкретних предметах, для багатьох педагогів значно скоротилися. Макбет і Галтон з'ясували, що в середньому вчителі три дні на рік відводять на підвищення кваліфікації щодо питань, які пов'язані з національною освітньою політикою, і один день на рік їх післядипломна освіта відповідає їх власним

перспективам. Дана доповідь включає ставлення вчителів стосовно вимог до викладання згідно з Національною програмою. Більшість вчителів висловлюють думку, що стає все важче співвідносити існуючий ортодоксальний підхід до викладання предметів з сучасною структурою освітніх установ [4].

Протягом 2004 року С. Ліатон Грей (Leaton Grey) проводила дослідження, яке фінансувалося Фондацією Esmee Fairbairn та освітнім концерном Villiers Park. Організації, що фінансували даний проект, були занепокоєні зниженням активної участі вчителів у професійному розвитку, який базується на конкретній дисципліні (subject-based professional development). Головною метою цього проекту було розглянути існуючі можливості для професійного розвитку, виявити прогалини, які існують в даній сфері та надати рекомендації щодо її удосконалення [3, с.6].

Всі вищезазначені дослідження були спрямовані на визначення критеріїв (ознак) ефективного професійного розвитку педагогів.

Отже, як показали результати досліджень, поняття «постійний професійний розвиток» є комплексним. Постійний професійний розвиток вчителів може відбуватися на різних рівнях: в школі, на рівні співпраці декількох шкіл, на позашкільному (зовнішньому) рівні. ППР втілюється у різних формах, як формальних, так і неформальних.

На шкільному рівні це:

- семінари та майстер-класи для вчителів школи;
- організація ознайомчих курсів, наставництво та оцінювання діяльності окремих, найчастіше молодих, вчителів;
- взаємовідвідування;
- спільне планування та оцінювання педагогічного процесу;
- самооцінювання своєї діяльності.

На міжшкільному рівні:

- відвідування інших шкіл з метою отримання досвіду;
- участь у міжшкільних конференціях;
- спільні проекти, майстер-класи в межах декількох шкіл;
- співпраця з предметними асоціаціями.

На позашкільному (зовнішньому) рівні:

- відвідування зовнішніх курсів, які проводяться професійними асоціаціями, організаціями, університетами;
- отримання вищого ступеню (напр., магістерського) в університеті;
- участь у зовнішньому екзаменаційному процесі;
- навчання за допомогою on-line курсів;
- відраджень, творчі відпустки, обміни;
- участь у соціально-орієнтованій діяльності (особливо для вчителів просунутого рівня) [3, с.10]

Така комплексність Постійного Професійного Розвитку (ППР) потребує співпраці та послідовності. Узагальнюючи результати досліджень з проблеми ефективності ППР (дослідження були проведені Центром фактичної інформації в політиці та практиці освіти в Лондонському університеті; Д. Хардрівсом (D. Hardreaves), 2003; Організацією зі стандартів у освіті (Ofsted), 2006; Д. Хопкінсом (D. Hopkins), А. Харрісом (A. Harris), К. Сінглентоном (C. Singlerton), Р. Вотсом (R. Watts), 2001), можна назвати наступні ознаки ефективного професійного розвитку вчителів.

➤ Кожен вид діяльності є частиною узгодженого, розрахованого на тривалий період плану, який дає можливість його учасникам застосовувати на практиці те, чому вони навчалися, оцінити ефект і результат своїх набутоків та розглянути перспективи подальшого розвитку.

➤ Дослідження показали, що ППР є найбільш ефективним, коли він є неперервним та розглядається як частина свідомо спланованого процесу.

➤ ППР планується з чітким баченням ефективної та досконалої практики. Це бачення поділяється як тими, на кого спрямований розвиток, так і тими, хто цей розвиток забезпечує.

➤ План має точно показувати, які вміння розвиваються, оцінюються та за допомогою яких технік це можливо. Чітко визначені очікувані результати є точкою відліку для оцінювання результатів ППР.

➤ ППР надає можливість вчителям розвивати саме ті вміння та навички, отримувати саме ті знання, які потрібні кожному конкретному педагогу в його професійній кар'єрі. ППР лише тоді ефективний, коли він спрямований на потреби кожного конкретного вчителя.

➤ ППР забезпечується людьми з певним досвідом. Це можуть бути як колеги, так і спеціалісти з інших освітніх установ.

➤ ППР ґрунтується на найсучасніших та прогресивних положеннях теорії викладання та навчання.

➤ ППР враховує попередні знання та досвід учасників педагогічного процесу. ППР має пристосовуватись до кожної особистості, беручи до уваги рівень професійного розвитку, на якому знаходиться вчитель.

➤ ППР підтримує таку форму діяльності, як наставництво (менторство) і тренування досвідченими колегами в межах школи або поза нею.

➤ ППР використовує взаємовідвідування уроків з метою їх обговорення, визначення напрямів ППР та його результатів. Важливо, щоб це відбувалося у душі підтримки і співпраці.

➤ ППР моделює стратегії ефективного навчання та викладання, напр., активне навчання. Для того, щоб бути ефективним, ППР має виходити за межі теорії. В ідеалі він демонструє техніки та стратегії і дає учасникам можливість випробувати їх у сприятливих умовах.

➤ Критерій ефективності ППР – це традиція, потреба шкільного персоналу у постійному професійному розвитку. Якщо педагогічний склад школи розглядає навчання як внутрішню необхідність, він є взірцем для своїх учнів [6].

Отже, головною метою всіх видів та форм діяльності в межах постійного професійного розвитку є досягнення найвищих можливих стандартів у освіті та вихованні дітей і молоді.

ППР потребує енергійного і рішучого оцінювання, щоб впевнитися, що використовуються необхідні засоби для вищезазначеної мети.

Література

1. CPD: a strategy for teachers. – Letter to ministers, 29 November 2006. Annex A. – http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/c/cpd_letter_to_ministers_annex_a.pdf.

2. 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. – <http://eppi.ac.uk>.

3. Leaton Gray S. An enquiry into continuing professional development for teachers. – Esmee Fairbairn Foundation, 2005. – 35p.

4. MacBeath J., Galton M. A Life in Secondary Teaching: Finding Time for Learning. Report for National Union of Teachers. – Cambridge: Cambridge Printing, 2004. – www.educ.cam.ac.uk/download/aLiSTreport.pdf.

5. Soulsby D., Swain, D (2003) A Report on the Award-Bearing INSET scheme, 2003. – <http://www.teachernet.gov.uk/docbank/index.cfm?id=4129>.

6. What does good CPD look like? – http://www.tda.gov.uk/teachers/continuingprofessionaldevelopment/what_is_cpd/self-evaluation.aspx.