

71. *Single sex schooling: Perspectives from practice and research* / [Ed.: Hollinger D.]. - Washington, DC: Office of Education Research and Improvement, U.S. Department of Education, 1993.
72. *Social/Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students* / [Ed.: Moon S. M.]. — Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. - 304 p. - (Essential readings in gifted education [Eds.: Reis S. et al.]; vol. 8).
73. Stanley J. A look back at educational non-acceleration: An international tragedy // *Gifted Child Today*. - 1989. - No 12(4).
74. Sternberg R. *The nature of crativity: Contemporaty psychological perspectives*. - Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1991.
75. Subotnik R. *Genius revised: High IQ children grow up* / R. Subotnik, L. Kassan, E. Summers, Wasser A. - Norwood, NJ: Ablex, 1993.
76. Treffinger D. *Assessing creativity: A guide for educators* / D. Treffinger, G. Young, E. Selby, C. Sheperdson. - Storrs, CT: National Research Center for Gifted and Talented, 2002.
77. *Twice-Exceptional and Special Populations of Gifted Students*. / [Ed.: Baum S. M.]. - Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. - 184 p. - Essential readings in gifted education [Eds.: Reis S. et al.]; vol. 7).
78. VanTassel-Baska J. *Excelence in educating gifted and talented learners*. - [3d ed.]. - Denver: Love Publishing, 1998.
79. White W. A forty year follow up of students who attended Leta Hallingworth's school for gifted children / W. White, J. Renzulli // *Roeper Review*. - 1987. - No 10(2). - P. 89-94.

УДК 377

Н.В. ДУПАК

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Анотація. У статті аналізуються тенденції розвитку британської моделі підвищення кваліфікації вчителів, найбільш характерні особливості її організації, спрямованої на задоволення реальних потреб освітньої системи; обумовлюються можливості творчого використання ідей зарубіжного досвіду у вітчизняному освітньому просторі.

Ключові слова: глобалізація, стандартизація освіти, підвищення кваліфікації, безперервна освіта, професійні стандарти, професійна компетентність, якість освіти.

Анотация. В статье анализируются тенденции развития британской модели повышения квалификации учителей, наиболее характерные особенности ее организации, направленной на удовлетворение реальных нужд образовательной системы; обуславливаются возможности творческого использования идей зарубежного опыта в отечественном образовательном пространстве.

Ключевые слова: глобализация, стандартизация образования, повышение квалификации, непрерывное образование, профессиональные стандарты, профессиональная компетентность, качество образования.

Annotation. Progress of the British model of in-plant training of teachers trends, most characteristic features of its organization, directed on satisfaction of the real needs of the educational system, are analysed in the article; obuslavliyayutsya possibilities of the creative use of ideas of foreign experience are in domestic educational space.

Keywords: globalization, standardization of education, in-plant training, continuous education, professional standards, professional competence, quality of education.

В умовах глобалізації, що здійснює вплив на сфери економіки, культури й інформації, інтернаціоналізації зв'язків і зростаючої мобільності людей, революції в засобах комунікації, широкого проникнення комп'ютеризації у повсякденне життя й у світ праці виникає об'єктивна потреба в об'єднанні зусиль дослідників

освіти різних країн. Визнається необхідність уніфікації й стандартизації нововведень на міжнародному рівні й розробці єдиної стратегії модернізації національних систем освіти. Розробка такої стратегії розглядається сьогодні політичне питання в самому широкому сенсі, як засіб досягнення не тільки політичних, але й економічних цілей. З такої точки зору, проведення порівнянь пилізу й оцінки педагогічних процесів і явищ, взаємний обмін і вивчення на 10 досвіду стає усе більш актуальним.

Метою даної статті є аналіз тенденцій розвитку британської моделі підвищення кваліфікації вчителів, найбільш характерних особливостей її організації, смотішної на задоволення реальних потреб освітньої системи.

Н умовах процесів глобалізації, посилення конкуренції на світових ринках життіння освітня політика Великої Британії в галузі підвищення кваліфікації вчителів будується на гнучкому поєднанні принципів соціального партнерства й нової філософії, що забезпечують права вчителів і шкіл на якісні програми пиліпня з погляду їхніх соціальних ефектів й освітніх результатів. Перехід британської системи підвищення кваліфікації до етапу безперервної педагогічної супроводжується інтенсивними якісними перетвореннями в галузі організаційного, змістовного й технологічного вдосконалювання системи, зміцнення й інтеграції із системою базової педагогічної освіти, поєднання професійної, навчальної й суспільної діяльності вчителів.

Створення нової парадигми підвищення кваліфікації британських учителів у сучасних умовах передбачає перехід практики підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на більш високий рівень розвитку, що найбільш повно відображає актуальним і перспективним потребам учителів і шкіл. Взаємозв'язок між культурних традицій, універсалізація проблем безперервної педагогічної освіти й у сучасному світі роблять необхідним й доцільним творче використання британського досвіду у процесі модернізації вітчизняної системи підвищення кваліфікації вчителів.

До теперішнього часу у британській педагогіці тривають дебати про найбільш перспективні шляхи відновлення системи професійного вдосконалювання педагогів. Однак життя показує, що між потребою у новому типі додаткової професійної освіти й її реальним відновленням існує величезна дистанція: сфера освіти піддається великою інерційною силою, процес відновлення йде важко, і, швидше за все, проходячи різні етапи [1; 2].

Глибокий історичний аналіз дозволяє досить умовно виділити три етапи в історії розвитку британської системи підвищення кваліфікації вчителів: „перший парний” (кінець XIX століття - 40-і роки минулого сторіччя), „адаптивний” (40-і роки XX століття) і етап „безперервного розвитку” (80-і роки XX століття).

Кожний етап розвитку системи має свою специфіку, що обумовлена особливостями економічного й культурного розвитку країни. Так, якщо спочатку в 1840-х роках прагнула *компенсувати* недоліки базової педагогічної освіти, а в 1880-х роках XX століття допомогти вчителям *адаптуватися* до результатів на; історично розвивалася, то на сучасному етапі свого розвитку система усе більше зосереджується на забезпеченні випереджувального *розвитку* працівників освіти збагачення їхнього творчого потенціалу. Фахівці системи підвищення кваліфікації сьогодні прагнуть не тільки виправдати інвестиції в індустрію знань, а й забезпечити необхідні передумови для активної, творчої, компетент

участі широких кол учителів у безперервному вдосконалюванні освітнього процесу в школі відповідно до суспільних ідеалів [3].

На всіх етапах становлення й розвитку системи підвищення кваліфікації основним було протиріччя між соціально-економічними вимогами до школи й фактично існуючим рівнем кваліфікації педагогічних кадрів, їхньої підготовленості до розв'язання нових завдань навчання й виховання. Існували також протиріччя між постійно зростаючим рівнем знань, якими повинні були володіти вчителі, і реальними можливостями системи підвищення кваліфікації; між загальноосвітніми потребами вчителів і конкретно-прагматичними потребами роботодавців; між потребою у масовому, демократичному характері підвищення кваліфікації працівників освіти й необхідністю селекції з метою підготовки фахівців, здатних забезпечити відтворення науково-технічної й культурної еліти; між довгостроковими, перспективними завданнями розвитку вчителів і безпосередніми завданнями відновлення їхньої здатності ефективно функціонувати як робоча сила [1, с. 12].

З метою подолання цих протиріч у другій половині XX століття в країні здійснюються перманентні реформи системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що є нерозривною частиною реформ середньої й вищої освіти. У системі державного регулювання сфери післядипломної педагогічної освіти у 50-і - 70-і роки минулого століття були істотно розширені норми правового, організаційного й економічного характеру, спрямовані на раціональне, з погляду урядових експертів, регулювання рівня професійних стандартів [4, с. 48].

Становлення системи післядипломної педагогічної освіти в цей період тривало за рахунок організації нових форм підвищення кваліфікації (різноманітних курсів при університетах і педагогічних коледжах), активізації роботи творчих груп учителів на базі спочатку вчительських центрів, а потім і безпосередньо в школах, а також формування на загальнонаціональному й місцевому рівнях державного апарата керівництва й фінансування, покликаного внести елементи централізації й координації в роботу, проведену з вчителями країни по підвищенню їхньої кваліфікації (Національний комітет із підвищення кваліфікації вчителів, Комісія служб по трудових ресурсах, Регіональні консультативні служби з питань підвищення кваліфікації й інші) [5].

Система підвищення кваліфікації вчителів одержала яскраво виражену орієнтацію на централізацію. Стратегічною лінією уряду оголошується завдання розширення й зміцнення прав вчителів на якісні, максимально наближені до потреб школи й дитини уніфіковані програми підвищення кваліфікації.

Знайомство із британською політикою в галузі підвищення кваліфікації вчителів - політикою, що народилася в інших соціально-економічних і культурних умовах, дає можливість замислитися про низку ключових завдань, що очікують свого практичного рішення на державному рівні в нашій країні. Система підвищення кваліфікації працівників освіти України продовжує працювати значною мірою в закритому режимі, поза зв'язком з економічними й соціальними інститутами суспільства. Наявні контакти мають найчастіше формальний, зовнішній характер і не впливають на стратегію й зміст додаткової освіти. Теоретична розробка й практична реалізація демократичної парадигми взаємодії системи підвищення кваліфікації, державних органів управління й педагогічних колективів освітніх установ стає пріоритетним завданням. Ключовими компонентами такої парадигми повинні стати;

- учителі, що розділяють із державою всю повноту відповідальності за свій професійний розвиток;

• громадянське суспільство, що разом із державними інститутами поділяє права й відповідальність влади за розвиток системи безперервної педагогічної освіти;

■ держава на основі аналізу потреб практики чітко і ясно визначає свої пріоритети в галузі цілей, завдань і мінімуму змісту додаткової професійної освіти;

• ринок освітніх послуг, що підвищує конкурентоздатність установ підвищення кваліфікації на основі гнучкого поєднання бюджетних і ринкових механізмів фінансування освітніх програм.

• оптимальна децентралізація управління системою підвищення кваліфікації вчителів, що виключає хаос, анархію й втрату управління, з одного боку, і бюрократизацію, відрив від реальності, втрату ініціативи - з іншої.

Очевидною перевагою складної британської моделі організації підвищення кваліфікації можна вважати можливість поєднання навчальної й трудової діяльності. Процес праці вимагає теоретичних знань і стимулює пізнавальну активність; навчання ж припускає трудову діяльність, у ході якої фахівець переконується в істинності й корисності наукових знань.

Практична реалізація моделі у вітчизняних умовах дозволила б скооперувати рознесені поки у часі й просторі курсове навчання і методичну роботу у школі (районі), покликану забезпечити розвиток шкільних систем. У той же час методична робота, як правило, позбавлена серйозної довгострокової систематичної наукової підтримки з боку фахівців Інститутів підвищення кваліфікації, якщо не брати до уваги ентузіазм окремих учених і короточасні курси, що знайомлять вчителів-новаторів скоріше із загальними технологіями організації й проведення дослідно-експериментальної роботи, ніж допомагають вирішувати реальні проблеми підвищення якості роботи не абстрактних, а конкретних шкіл.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що наприкінці 80-х років професійний аспект стає провідним у підвищенні кваліфікації вчителів британської школи. У підходах до відбору змісту в цілому затверджується принцип професіоналізму, компетентності. Підвищена увага приділяється індивідуально-професійному аспекту, підготовці вчителя-майстра, здатного гнучко й творчо мислити в новому режимі роботи [6; 7].

Розуміючи, що в системі підвищення кваліфікації на відміну від базової педагогічної освіти не можна зафіксувати надовго які-небудь стандарти змісту освіти, уряд і місцеві відділи освіти щорічно публікують рекомендації, складені на основі проблемного аналізу освітнього процесу у школах. Їхнє основне завдання - забезпечити інтегральний звіт про національні пріоритети й об'єднати зусилля всіх у розробці програм в рамках цих пріоритетів.

Підсилюється диференціація вимог до змісту програм. Уряд очікує, що програми підвищення кваліфікації повинні більшою мірою працювати на задоволення професійно-педагогічних потреб, у той час як місцеві відділи освіти всі частіше рекомендують і загальноосвітні програми. В основі цих рекомендацій розуміння того факту, що соціальний ріст вчителя - найважливіша складова ефективного розвитку школи.

На практиці програми підвищення кваліфікації включають, як правило, три взаємозалежних блоки: соціально-психологічний, педагогний і спеціально-предметний. Нездоланим компонентом змісту навчання є соціально-професійний досвід вчителя [5].

Модульний підхід до структурування змісту навчання при підвищенні кваліфікації заслуговує на наукову увагу, оскільки дозволяє гнучко реагувати на освітній попит й особливості інтересів, стилів і темпів навчання різних професійних груп й - що особливо важливо - формувати у педагогів ключові соціально-політичні, інформаційно-пошукові, комунікативні, міжособистісні компетенції.

Аналіз зарубіжного досвіду висвітлює ще одну проблему: задоволення особистих - професійних потреб вчителів. Спрямованість на задоволення особистих потреб вчителя буде сприяти зміцненню моделі підвищення кваліфікації, що припускає не стільки глибокі спеціально-предметні й дидактичні знання й уміння, скільки високий рівень особистісного, соціального, інтелектуального й морального розвитку вчителя, здатного і готового активно й свідомо брати участь як у рішенні учбово-педагогічних, так і багатьох інших питань життя школи - соціальних, економічних, правових, морально-етичних. Із цієї причини розробки, що ведуться в руслі персонологічної школи, розглядаються західними фахівцями як найбільш перспективний напрям розвитку підвищення кваліфікації вчителів [8, с. 15].

Оцінюючи моделі підвищення кваліфікації вчителів у цілому, не можна не відзначити, що на Заході здійснюються серйозні теоретико-експериментальні дослідження, що знаходять шляхи нового синтезу найбільш плідних ідей, різних теорій, які, імовірно, у своїй сукупності можуть стати фундаментальною основою, на якій і може бути у майбутньому побудована єдина теорія навчальної діяльності педагогів, що підвищують свій професійний й особистісний рівень.

У сучасних умовах підготовка й підвищення кадрів для системи підвищення кваліфікації вчителів Британії, також як і сама система, перетерплюють істотну еволюцію під впливом соціально-економічних умов.

У освітніх проектах, спрямованих на розвиток професійних компетенцій вчителів, сьогодні в багатьох країнах Заходу вже не може вважатися фахівцем підвищення кваліфікації людина, якщо вона не має відповідну компетенцію, набутої за рахунок професійної підготовки. Ця тенденція характеризується постійним збільшенням програм, спеціально розроблених для працюючих із учителями фахівців, залишаючи усе менше шансів для тих, хто є тільки працівником вищої, середньої освіти або співробітником системи управління.

Сформована у Великій Британії система підготовки й удосконалювання кадрів підвищення кваліфікації складається із двох компонентів: базова фундаментальна освіта у ВНЗ і спеціалізоване міжшкільне й шкільне навчання, зміст якого визначається в тісному співробітництві зі школами й місцевими відділами освіти.

Проявляється тенденція інтеграції академічних і шкільних форм навчання в рамках програм, спрямованих на науково-методичне забезпечення шкіл, що розвиваються інноваційно.

Результати дослідження дозволяють стверджувати, що, по-перше, практично в системі підвищення кваліфікації вчителів Великої Британії недипломованих фахівців стає усе менше: переважну більшість методистів мають, як правило, ступінь магістра. Таким чином, там безперервну педагогічну освіту організовують професійні експерти. Здається, пора й нам у діючих державних освітніх стандартах вищої професійної освіти передбачити підготовку вчителя до методичної роботи. Робота методиста повинна стати спеціальністю, а не тільки посадою.

По-друге, знайомство із британським досвідом диктує нам зовсім інший погляд на сутність роботи методиста у сучасних умовах. Сьогодні методист є не стільки джерелом інформації, скільки менеджером процесів корпоративної трансформації шкіл, організатором безперервної творчої роботи вчителів по вдосконалюванню якості освіти у школі. Цей підхід змушує нас зробити висновок про розробку нової гуманістичної й демократичної концепції методичної служби на координатній і мотиваційній основах.

По-третє, всю підготовку, перепідготовку й підвищення кваліфікації методистів необхідно зосередити на формування комплексу особистісних і професійних якостей, що забезпечують ефективне управління як навчально-педагогічною діяльністю дорослих, так і розвитком освітніх систем.

Нарешті, по-четверте, чималу роль у подальшому розвитку вітчизняної практики підвищення кваліфікації повинне зіграти положення про адекватність форм навчання при підвищенні кваліфікації методистів формам їхньої професійної діяльності.

Все це дає підставу зробити висновок про організаційно-змістовний і дидактичний потенціал, що містить у собі британський досвід підвищення кваліфікації вчителів, та керуючись стратегією безперервності освіти, дозволяє бачити нову модель, істотними рисами якої стають:

- безперервність процесу підвищення кваліфікації протягом усього періоду професійного життя вчителів; синтез курсового навчання, самоосвіти й методичної роботи у школі на основі поєднання навчальної й професійної діяльності вчителів в рамках проєктних технологій, спрямованих на розвиток освітніх систем;

- суспільний, громадський, демократичний, відкритий характер, активна участь різних категорій педагогічного персоналу, громадськості, бізнесу, батьків у визначенні політики з питань підвищення кваліфікації вчителів, оцінці ефективності цієї політики;

- партнерство, гнучке поєднання централізованого управління системою підвищення кваліфікації із широкою ініціативою вчителів, педагогічних колективів, місцевих відділів освіти, ВНЗ, громадськості, бізнесу;

- гармонізація індивідуальних професійних інтересів вчителів і системних потреб шкіл, відділів освіти, держави на основі обліку наявних умов, ресурсів, особливостей сучасного й перспективного розвитку школи, регіону, країни й світу;

- доступність, гнучкість, варіативність форм, видів, рівнів програм навчання, що враховують як потреби, умови життя й праці вчителів, так й об'єктивні потреби середньої освіти у фахівцях різного рівня кваліфікації;

- гнучкість стимулів до підвищення кваліфікації, синтез зовнішніх і внутрішніх мотивів, добровільності й обов'язковості, особистої ініціативи й зовнішнього контролю за якістю результатів педагогічної праці;

- орієнтація на ринкові механізми функціонування й розвитку системи підвищення кваліфікації: грантову й персоніфіковану системи фінансування, демонополізацію ринку освітніх послуг, стимулювання конкуренції, розвиток маркетингових служб, системи освітнього моніторингу;

- інтеграція базової педагогічної освіти й підвищення кваліфікації на основі погодженості й наступності вимог до професійних стандартів учителів; визначення змістовних пріоритетів в галузі професійної компетентності;

- випереджувальний характер підвищення кваліфікації на основі вивчення, прогнозування актуальних і перспективних потреб вчителів і шкіл;

- цілісність, проблемність змісту програм підвищення кваліфікації, забезпечувана оптимальним балансом психологічних, педагогічних і предметних компетенцій, спрямованих на задоволення конкретних потреб учителів і шкіл, досягнення соціальних ефектів;

- спрямованість на використання стимулюючих творчі здібності моделей навчання, адекватних психосоціальним і професійним особливостям учнів, сучасним досягненням в галузі андрогогіки й психології навчання дорослих;

- використання висококваліфікованих викладацьких кадрів, компетентних як в галузі психології й педагогіки навчання дорослих, так й в галузі управління розвитком освітніх систем.

Можливість творчого використання ідей британського досвіду визначається тією мірою, якою можна констатувати історичну й соціально-культурну зумовленість переходу сучасної України до ринкових відносин як базису суспільного розвитку, до демократичного й відкритого суспільства. У багатьох випадках вітчизняна система підвищення кваліфікації педагогічних працівників ще живе в соціальному часі збіглого століття й має потребу в послідовному поглибленні реформ 90-х рр., основними напрямками яких є: перехід до безперервного процесу підвищення кваліфікації на основі інтеграції курсової й методичної роботи в школі; введення ринкових схем фінансування до управління установами підвищення кваліфікації за допомогою підключення усіх зацікавлених відомств і громадських організацій; посилення міжнародного співробітництва; перехід від уніфікованого змісту до диференційованих навчальних планів і програм, що враховують інтереси не тільки вчителів, але й шкільних систем; широке впровадження в навчальний процес проектних, інтерактивних й інформаційних технологій навчання; заміна фіксованих навчальних занять гнучким розкладом з урахуванням особливостей режиму роботи вчителів.

У процесі реформ не можна не звертатися до культурних й освітніх традицій, які дозволяють вітчизняній системі підвищення кваліфікації вчителів зберегти свою самобутність й унікальність. Ілюзорними й безперспективними вважаються спроби механічного переносу ідей зарубіжної педагогіки в принципово інші умови сучасної України.

У якості винятково важливого й реального кроку на шляху освітньої інтеграції двох країн могла б стати цілеспрямована робота зі зближення національних концепцій і доктрин підвищення кваліфікації вчителів на засадах можливо повної сумісності інваріантних освітніх ідеалів і цінностей на всіх щаблях професійного зросту вчителів; створення інтегративних, порівнянних між собою навчальних планів і програм по різним, насамперед загальнокультурологічним і психолого-педагогічним галузям; розробка враховуючих сучасні дані когнітивної психології моделей навчання дорослих; пошук ефективних інваріантних механізмів оцінки якості й економічної рентабельності проектів в галузі підвищення кваліфікації вчителів.

Послідовна інтеграція двох систем дозволить реально рухатися у напрямі створення єдиного україно-британського освітнього простору, не тільки важливого для обох країн, але й відкритого для усього світового педагогічного співтовариства.

Література

1. Научно-технический прогресс и система образования (Великобритания, США, ФРГ, Франция, Швеция). Сборник обзоров. - М.: Наука, 1985. - 150 с.
2. Реформы образования в Великобритании. - М.: Владос, 2004, - 180 с.
3. Сабирова, Д. Р. Историческая ретроспектива становления британской системы непрерывного педагогического образования в 1944-1970 гг. [Электронный ресурс] / Д. Р. Сабирова // Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-1.html>, свободный.
4. Образование в современном мире: глобальные и региональные тенденции. - М.; Владос, 2005. - 211 с.
5. Реформы образования в Великобритании. - М.: Владос, 2004, - 180 с.
6. Green A, Wolf A and Leney T (1999), *Convergence and Divergence in European*. - Paris: Live- 432 p.
7. Grubb, W. N., and Associates (1999). *Honored But Invisible: An Inside Look at Teaching Community Colleges*. New York and London: Routledge. - 289 p.
8. Беспалько В. П. Персонализируемое образование // Педагогика. - 1998. - №2 - С: 12-17.