

27. Черный Е.В. Профессиональная идентичность практического психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 8. – С. 36-39
28. Шевченко Н.Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти. – Дис. ... докт. психол. н. – К., 2005.
29. Шемелюк І.Я. Короткий індекс самоактуалізації та шкала ясності Я-концепції як показники особистісної зрілості // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 6. – С. 26-27.
30. Штепа О.С. Пропріум зрілої особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №2. – С. 26-35.

In article is proved that professional development to personalities, in particular shaping to readiness to professional activity, without development of psychological maturity of the future specialist impossible, consisting of larval, intellectual, emotional and social maturity.

Key words: personality, psychological maturity, subject, subjectivity, selfactualization, larval maturity, intellectual maturity, emotional maturity, social maturity, professional maturity, readiness to professional activity.

Отримано: 18.12.2009

УДК 378.046-021.68

Н.М. Басалюк

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ У СВІТОВІЙ ПРАКТИЦІ

У статті висвітлено питання післядипломної педагогічної освіти у світовій практиці.

Ключові слова: післядипломна освіта, підвищення фахової компетентності, педагога, неперервна освіта, удосконалення кваліфікації.

В статье освещены вопросы последиplomного педагогического образования в мировой практике.

Ключевые слова: последиplomное образование, повышение профессиональной компетентности, педагога, непрерывное образование, усовершенствование квалификации.

Одним із головних пріоритетів західних освітніх реформ є педагогічна компетентність педагогів. Про це свідчать нормативні документи у різних освітніх національних системах, матеріали міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Комітет з питань освіти Ради Європи, Міжнародна організація Праці, Організація Міжнародного Співробітництва і Розвитку, Європейська Асоціація Педагогічної Освіти та ін).

Більшість урядовців Західноєвропейських держав, США, Японії усвідомлюють, що педагоги утворюють важливу групу інтелігенції, здатну істотно впливати не тільки на соціалізацію учнів (мікрорівень), а й на розвиток спільноти загалом (макрорівень) [6;7]. Пріоритетними напрямками професійної компетентності педагогів у країнах Європейської Спільноти є такі: підготовка вчителів до освітньої реформи; консолідація організаційних структур у сфері підвищення кваліфікації та реалізації національних систем післядипломної освіти; підвищення якості фахового удосконалення та підготовки вчителів; зосередження уваги на спільних загальноєвропейських діях у сфері підвищення кваліфікації педагогів [2].

Метою нашого дослідження є вивчення та узагальнення досвіду світової практики з питань підвищення фахової компетентності педагогів. Результати теоретичного аналізу висвіглимо у статті. Розглянемо, зокрема, систему підвищення кваліфікації вчителів у Америці, Японії, деяких країнах Західної Європи та Росії.

З метою створення “Об’єднаної Європи” у галузі виховання та освіти було розроблено комплекс пропозицій, викладених у документі “Блакитна книга: за Європейське виховання та Європейську культуру”, де зазначається, що Європейський союз у галузі освіти має першорядне значення для всіх його країн та народів. Він повинен зближувати народи Єврокраїн і використовувати досвід окремих держав щодо модернізації змісту та методів навчання, а також збагачувати і вдосконалювати цей досвід у масштабах усієї Європи.

Навчальні програми Єврокраїн мають враховувати як інтереси школи, так і систему професійної підготовки вчителів. У системі підвищення кваліфікації викладається курс порівняльної педагогіки, де висвітлюється стан та основні проблеми освіти в Європі, співвідношення загальних тенденцій та національної специфіки [1].

У США набули поширення різні форми допомоги вчителям у школах, відвідування занять наставниками з подальшим

аналізом; запроваджуються нові програми системи підвищення кваліфікації вчителів; впроваджуються літні курси для підготовки вчителів при великих університетах і коледжах, які мають відповідну матеріальну базу і отримують дотації з федерального бюджету. Діяльність літніх курсів включає два етапи: перший – це літні заняття з вивчення фахового предмета; другий – професійна підготовка упродовж навчального року. Літні курси працюють у липні-серпні упродовж шести-восьми тижнів. Заняття проводяться щоденно; практикуються різні форми лекцій, семінарів, практичних занять, пропонується самостійна робота. Головним завданням є ознайомлення педагогів із змістом нових програм, підручників і навчальних посібників. Переважає інформаційний підхід, який відображає сучасний стан науки.

Існують також річні курси без відриву від роботи у школі. Їх створюють на кошти Національного наукового фонду. Тут навчання відбувається щотижня, у вечірній час.

Важливим кроком у формуванні сучасної політики у галузі підвищення кваліфікації вчителів США було створення Національного науково-дослідного центру з навчання вчителя, який ініціював широкомасштабні міжнародні дослідження у галузі післядипломної освіти педагогічних кадрів з метою пошуку шляхів оптимізації функціонування системи підвищення кваліфікації, раціонального використання наявних матеріальних ресурсів, а також взаємообміну й вивчення набутого кожною країною досвіду. Висновки й рекомендації цих досліджень, як і коло інших чинників внутрішнього і зовнішнього характеру, пов'язаних з розвитком науково-технічного прогресу, вплинули на зміни у галузі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і слугували основою для розробки нових моделей організації процесу підвищення кваліфікації вчителів [4].

У США на даний час розроблено нову парадигму шкільної освіти XXI століття. Великі надії покладаються на, так звані, школи-магніти із профільною диференціацією навчання. Варіативність освітніх послуг у таких школах здійснюється за рахунок розширення спектру різних навчальних курсів за вибором. Програми таких шкіл орієнтовані на конкретну сферу професійної діяльності, і до таких програм, як і до фахівців даного профілю, висуваються досить високі вимоги, яким повинен відповідати фахівець даного профілю [5].

Уряд і місцева влада Японії докладають багато зусиль для здійснення заходів щодо створення і розвитку цілісної системи професійної компетентності педагогів. Ці заходи спрямовані на

об'єднання навчальних закладів різних типів, які належать до системи неперервної освіти. З одного боку, влада забезпечує взаємодію та координацію громадських програм та програм у галузі освіти, професійного навчання з іншими програмами, що належать до неперервної освіти, з другого – створює механізм для отримання інформації про можливості навчання, а також забезпечення консультаційних послуг завдяки використанню комп'ютерної інформаційної мережі.

У Японії кваліфікація розуміється як обсяг знань, практичних навичок і умінь, необхідних насамперед для вирішення виробничих проблем, що накопичується з досвідом. Японський працівник прекрасно усвідомлює, що його прийнято на роботу не за своє вміння виконувати якусь визначену роботу, а саме за бажання і готовність вчитися, підвищувати свою компетентність.

У сучасній шкільній політиці Франції характерний підхід до якісно нового розвитку системи освіти, підвищення її ефективності, більш раціонального використання кадрових ресурсів. Вирішення цих проблем не в останню чергу пов'язують з інтенсифікацією педагогічних досліджень, формуванням наукової бази для постійного оновлення навчального процесу, підвищення педагогічної компетентності, розробкою конкретного механізму у сфері освіти [6].

У Франції існує розгалужена мережа наукових освітніх закладів. На відміну від багатьох інших західних держав, де наукові дослідження зосереджується переважно на кафедрах університетів, у Франції вони здійснюються, як правило, у державних науково-дослідних установах. До них належать: Міжнародний центр педагогічних досліджень, Французький центр технічних засобів навчання, Центр аудіовізуальних засобів при Вищій нормальній школі, а також науково-педагогічні підрозділи університетів під назвою “Науково-дослідні об'єднання педагогічної науки” і педагогічні, соціологічні, психологічні лабораторії чи інститути при університетах, що здійснюють фундаментальні розробки у сфері освіти.

Крім вказаних центрів, існує низка державних закладів, які тією чи іншою мірою дотичні до проблем освіти, зокрема, Центр соціологічних досліджень, Національний інститут демографічних досліджень. Головним науково-педагогічним центром Франції є Національний Інститут Педагогічних досліджень, підпорядкований Міністерству Національної освіти. У Франції існує Комітет наукової оцінки досліджень в освіті, працюють Академічні заклади післядипломної підготовки вчителів та Університетські

інститути підготовки вчителів, які почали стрімко розвивати нові тенденції у неперервній підготовці вчителів.

Ознайомитись з передовими методами навчання та інформаційно-комунікативними технологіями у Франції можна у Центрах педагогічної документації – установах з інформаційними, технологічними і методичними ресурсами, які швидко реагують на зміни у суспільстві та педагогічній сфері. Головним завданням таких Центрів є забезпечення інформаційними та технологічними ресурсами користувачів, розповсюдження ефективних педагогічних технологій, видавнича діяльність.

Особливо актуально в останні роки стала проблема використання новітніх педагогічних технологій учителями шкіл Франції, що безпосередньо пов'язано із ускладненням шкільних програм. Актуальності набула проблема ефективності планів навчання, які відображали б дослідження сучасної науки і спрямовувались на підвищення педагогічної компетентності вчителів, здібних творчо мислити та діяти, озброєних технічно і готових застосовувати інноваційні засоби навчання у роботі [6].

Організація підготовки і післядипломної освіти вчителів у Німеччині базується на давніх традиціях та відрізняється відсутністю загальнодержавної системи підвищення компетентності вчителів. Кожна земля, регіон мають свою структуру навчальних закладів, де діють власні правила щодо термінів підготовки вчителів, вимог до змісту освіти, педагогічної компетентності та кваліфікації, яка присвоюється вчителям .

Дослідження німецьких вчених показали, що нові вимоги, які постають перед вчителями, не можуть компенсуватися лише заходами підвищення їх кваліфікації: у розумінні професійної компетентності сучасними німецькими педагогами вона має містити більш різнобічні знання, практичні уміння, а також широкий горизонт конкретних умов виконання і впливу технологічного розвитку. Перегляд учительської освіти слід поєднувати із загальним і практичним підвищенням їх нової педагогічної компетентності.

Аналіз літератури свідчить, що у Німеччині вчителі удосконалюють професійну компетентність не тільки на курсах перепідготовки, а й у процесі самоосвіти, яка включає оволодіння різноманітними знаннями, практичними уміннями, на які значною мірою впливає сучасний технологічний розвиток суспільства.

З метою розробки і реалізації нового національного курсу в галузі підвищення педагогічної компетентності заохочення

вчителів до роботи у навчальних закладах Великої Британії було створено агентство з підготовки вчителів [6]. В умовах децентралізованої системи управління освітою у Великій Британії удосконаленням професійної компетентності вчителів займаються на всіх рівнях: національному, регіональному та місцевому; розрізняють “внутрішні” та “зовнішні” джерела підвищення кваліфікації вчителів [7]. До внутрішніх джерел належать заходи, які плануються і організуються школою та безпосередньо вчителем, а до зовнішніх – різноманітні курси в учительських центрах при міських та регіональних управліннях освіти, університетах, вищих педагогічних навчальних закладах, а також проведення консультацій. Щодо ефективності самих курсів післядипломної освіти, то в Англії та Уельсі немає єдиної національної системи оцінювання [7].

Суто національним надбанням англійського досвіду слід вважати так звану “систему підготовки”, до складу якої входять різні недержавні організації, місцеві адміністрації, професійні асоціації, видавництва, що підтримують і сприяють розвитку педагогічної освіти в країні, зокрема, удосконаленню педагогічної компетентності. Так, в Уельсі підтримка програм підвищення післядипломної освіти забезпечується з боку центрального уряду. Виконання програм підвищення фахової компетентності вчителів організовується навчальними закладами, які забезпечують відповідних спеціалістів з місцевих відділів освіти і вищих навчальних закладів, а також незалежних консультантів. Такі навчальні заклади відводять на засвоєння програм підвищення кваліфікації до п’яти днів на рік. Певні фонди виділяють школам кошти на удосконалення післядипломної освіти педагогів й за програмою “Гранти для підтримання освіти та підготовки (GEST)”, яка поєднує у собі як фінансування відповідної підготовки, так й інші форми післядипломної освіти [7].

В Англії та Уельсі система післядипломної освіти працюючих учителів концентрується на двох напрямках: а) удосконалення здобутих умінь і навичок педагогів; б) оволодіння новими знаннями, формування нових умінь і навичок. Вибір методів викладання залежить від мети конкретного курсу післядипломної освіти або перепідготовки, їхня типологія включає як загальноприйняті педагогічні прийоми (наприклад, лекції, групові дискусії і дистанційне навчання), так і спеціальні методи, які можна віднести до окремої методики.

Цікавим для нашої країни є досвід роботи польської післядипломної освіти. У Польщі на удосконалення професійної

компетентності учителя та на завдання системи освіти і вдосконалення впливають демографічні процеси, а також зміни у суспільно-політичній системі [8]. В останні роки у Польщі значно зріс відсоток учителів з вищою освітою. Проте деякі вчителі (а їх близько 80 тисяч) викладають основний предмет не за фахом. У школах працює близько 2 тис. учителів з неповною середньою освітою. На думку багатьох педагогів Польщі, актуальна освіта не забезпечує вчителя достатньою мірою засобами удосконалення професійної компетентності, недостатньо вводить його у процес неперервної самоосвіти у зв'язку з недостатнім використанням методів і технік самостійного навчання та формування внутрішньої мотивації.

Модель підготовки вчителя у системі університетської освіти Польщі є збідненою щодо педагогічної і психологічної підготовки. Отже, здається, що удосконалення професійної компетентності вчителів має бути удосконалене новими напрямками і освітніми концепціями та керуватися насамперед критично-творчою доктриною освіти. Панує загальне переконання педагогів, керівників освітніх закладів, працівників органів освіти, що саме підготовка у навчальному закладі є найвідповіднішою для оцінки професійної кваліфікації [8;9]. Проте видається необхідним “пом'якшення” категоричності цієї тези, оскільки жодна школа не може дати вчителю освіту, яку можна використовувати на всіх фазах професійного розвитку та саморегуляції без потреби подальшого удосконалення. У традиціях і етиці вчительської професії містяться положення про основний обов'язок, право і привілеї продовжувати процес професіоналізації. Тому працюючий учитель має творчо поновлювати свої знання, ставати щораз компетентнішим у процесі властивої для себе асиміляції спеціальних знань у пристосуванні принципів і методів дидактичної роботи [8].

Щоб уможливити професійне удосконалення, у Польщі було передбачено виконання таких нових функцій:

1. Вчителя-опікуна стажиста (ментора), який буде вводити молодого вчителя у професію.
2. Лідера блокового об'єднання спеціалістів (предметного), який буде організовувати і керувати працею об'єднання та методичною допомогою.
3. Лідера об'єднання вихователів, який буде організовувати і керувати працею вихованців та допомагати і координувати виховну діяльність школи.
4. Лідера ВВВ (внутрішньошкільного вдосконалення кваліфікації вчителів), завданням якого буде координація

вдосконалення, дослідження потреб, пов'язаних з професійним розвитком, та організація деяких форм вдосконалення відповідно до пріоритетів школи [9].

Цілі й умови професійного зростання вчителя наведено на рис. 1.

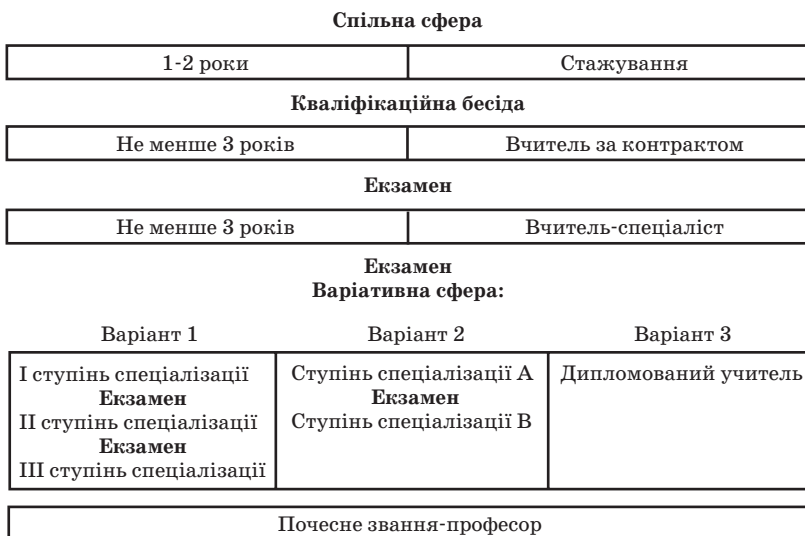


Рис. 1. Професійне вдосконалення вчителя в Польщі (За І. Шемпрух) [9].

У структурі підготовки вчителів важливим є забезпечення можливостей передачі “вгору” потреб розвитку (вдосконалення) окремих осіб, об’єднань і шкіл та направлення “вниз” широких ініціатив у сфері розвитку, а також відповідні реакції на означені потреби.

Слід зазначити, що вдосконалення кваліфікації вчителів у Польщі на початку XXI століття не може характеризуватися ані надмірним практицизмом, ані яскравою однобічністю. Особливо актуальним у такий важливий для освіти час є вдосконалення професійної компетентності вчителів у галузі поширення культури і підготовки особистості до участі у ній. Фундаментом нового мислення є об’єднання ерудиції та індивідуальності вчителя.

Аналіз системи підвищення кваліфікації у Польщі поставив питання, чи готують вчителів до виконання нових функцій і завдань та достатньою мірою допомагають їм у нових освітніх умовах установи професійного вдосконалення. Знавці предмета не виявляють оптимізму щодо цього питання. У процесі освітніх

змін учитель часто практикується інструментально як особа, котра призначена до впровадження зверху запроєктованих рішень [8;9].

Сучасна освітня реформа у Росії обумовлена глибокими соціальними, економічними і політичними зрушеннями, які відбуваються сьогодні у країні. Прогресивна педагогічна наука інтенсивно відновлює гуманістичні традиції національної й світової педагогіки, відкриваючи нові обрії розвитку школи. Цілі, засоби і гарантії незворотності реформи школи – це демократизація освіти, яка передбачає право педагогів на творчість, на власний незалежний стиль, на свободу вибору педагогічних технологій, підручників, методів оцінки тощо; право тих, хто навчається, на вибір школи і продовження освіти.

У формуванні системи професійної компетентності педагогічних кадрів у Росії враховуються прогресивні елементи позитивного досвіду розвинутих країн світу. Провідну роль у розв'язанні проблеми перепідготовки і підвищення кваліфікації вчителя відіграють інститути підвищення кваліфікації. Однак все більшого поширення набувають короткотермінові курси підвищення кваліфікації вчителів. На цих курсах, зазвичай, викладають провідні фахівці у галузі педагогіки і психології. Водночас, відсутність у Росії загальної концепції розвитку системи післядипломної освіти змушує інститути підвищення кваліфікації шукати свої власні шляхи виживання у перехідний період [5].

На підставі систематизації шляхів вирішення проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у зарубіжних країнах чітко простежується концептуальна стратегія, спрямована на досягнення діалектичного взаємозв'язку, взаємодії та взаємодоповнення умов реалізації основних принципів функціонування сучасної системи фахового вдосконалення педагогів. Реалізація цих принципів має сприяти розвитку складної системи, якою є післядипломна педагогічна освіта

Отже, аналіз досвіду закордонних джерел та вітчизняної теорії і практики свідчить, що з метою удосконалення професійної компетентності вчителів потрібно створювати державні й недержавні заклади, завдання яких реалізовуватимуться як у формі індивідуального порадиництва, так і у групових формах. Так, на досвіді світової практики ми бачимо, що у цій структурі гармонізуються потреби школи з потребами удосконалення професійної компетентності вчителів. Вчитель зобов'язаний постійно підвищувати свою кваліфікацію з правом першості щодо участі в усіх формах професійного удосконалення у вибраній формі. Зовнішнім джерелом мотивації до професійного вдосконалення

через систему підвищення кваліфікації може бути зв'язок ступеня професійної спеціалізації з покращенням матеріального становища вчителя.

У формуванні системи професійної компетентності педагогічних кадрів у нашій державі враховується елемент позитивного досвіду розвинутих країн.

У статті ми приділили увагу країнам Заходу, Японії, Сполученим Штатам Америки та Росії, які накопичили великий досвід відновлення теорії і практики освіти й удосконалення компетентності учителів відповідно до об'єктивних вимог епохи науково-технічної революції. У центрі аналізу досвіду світової практики були сучасні явища і проблеми підготовки й перепідготовки вчителів. Останні три-чотири десятиліття у цих країнах є періодом становлення високотехнологічного постіндустріального суспільства, в якому зумовлені принципово нові вимоги до організації, змісту освіти і пошук їхніх оптимальних рішень.

В основу підвищення кваліфікації педагогічних працівників покладено індивідуально-особистісний підхід, що ґрунтується на принципах децентралізації, свободи вибору навчального закладу, змісту, форм та темпів вдосконалення, матеріального стимулювання. Аналіз досвіду зарубіжних країн у галузі перепідготовки працівників освіти свідчить, що накопичено значний світовий досвід, який має вивчатися та оцінюватися з метою відбору найефективніших доробок для впровадження у національну систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

У професійному вдосконаленні вчителя має відбутись істотний поворот: слід змінити позиції вчителя щодо професійної самоосвіти на більш самостійні, творчі й новаторські, щоб підготувати його до виконання педагогічних ролей, освітніх функцій та до передачі нових культурних цінностей в контексті європейської інтеграції і глобалізації світу. Розв'язати ці складні завдання вчителям мають допомогти вищі навчальні заклади та установи перепідготовки педагогічних кадрів, пропонуючи цікаві форми вдосконалення, а також вітчизняні школи з цікавими програмами внутрішньо шкільного вдосконалення.

Пріоритетним вектором і домінантою процесу модернізації системи післядипломної педагогічної освіти має стати створення умов для підвищення фахової компетентності та педагогічної майстерності, що обумовить процес підвищення ефективності та реформацийних процесів в освітній галузі.

Список використаних джерел

1. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Университет Российской академии образования. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
2. Исаева Б.В. Система повышения квалификации учителей в Великобритании // Проблемы высшей школы за рубежом. – М.: МГЗПИ, 1990. – С. 42 – 58.
3. Кіщенко Ю. Методи викладання і форми оцінювання у системі підвищення кваліфікації учителів Англії та Уельсу // Неперервна професійна освіта: теорія і практика– 2001. – Вип. 3 – С. 157-167.
4. Кошманова Т.Е. На шляху до новітньої педагогічної освіти (на прикладі університету штату Мічиган, США) / Т.Е. Кошманова. Львів: Вид. центр Львівського нац. ун-ту ім. І. Франка, 2000. – 234 с.
5. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
6. Синенко С. Проблеми післядипломної освіти вчителів у країнах Західної Європи // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць: Випуск 4. – К.: Логос, 2001.
7. Синенко С. Організація післядипломної освіти педагогів в Англії і Уельсі // Освіта на Луганщині. – 2001. – №1.
8. Centor M. School of the Future. –USA. 1985. p.113-119; Pachocinski R. Zarys pedagogiki porowna werej. - Warszawa, 1998.
9. Reforma systemu edukacji. Projekt. MEN. – Warszawa, 1998.

The article highlighted the issue of postgraduate education in the world.

Key words: continuing education, professional competence, teachers, continuous education, improvement of skills.

Отримано: 24.12.2009