

УДК 37.013.74(292.9)

**КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ
СЕРЕДНІХ ШКІЛ АВСТРАЛІЇ****Костіна Л. С.**

У статті охарактеризовано змістовий компонент професійного вдосконалення вчителів середніх шкіл Австралії, який ґрунтується на критеріях ефективності професійного розвитку вчителів (база знань, професійна автономія вчителя, колегіальна співпраця). Зазначено, що продуктивність професійної діяльності вчителів також зумовлюється низкою взаємопов'язаних факторів впливу (індивідуальні і контекстуальні фактори впливу).

Ключові слова: змістовий компонент, критерії ефективності, база знань, професійна автономія вчителя, колегіальна співпраця, індивідуальні фактори впливу, контекстуальні фактори впливу.

В статье дана характеристика содержательного компонента профессионального совершенствования учителей средних школ Австралии, которая основывается на критериях эффективности профессионального развития учителей (база знаний, профессиональная автономия учителя, коллегиальное сотрудничество). Определено, что продуктивность профессиональной деятельности учителей также обусловлена комплексом взаимосвязанных факторов влияния (индивидуальные и контекстуальные факторы влияния).

Ключевые слова: содержательный компонент, критерии эффективности, база знаний, профессиональная автономия учителя, коллегиальное сотрудничество, индивидуальные факторы влияния, контекстуальные факторы влияния.

The paper explores the characteristics of secondary school teacher professional improvement content in Australia, which implies the criteria of effective teacher professional development such as knowledge base, teacher's autonomy, peer networking. The author argues that productive teacher professional development also occurs under such influencing factors as individual and contextual impact factors.

Key words: teacher professional development content, criteria of effectiveness, knowledge base, teacher's autonomy, peer networking, individual impact factors, contextual impact factors.

Постановка проблеми. Децентралізація повноважень і професійна автономія вчителів поступово змінили функціональне призначення середніх шкіл і професійну діяльність вчителя в Австралії. Розподіл зони відповідальності між центральним урядом, федеральними і місцевими органами влади і школами призводить до реконфігурації підходів до питань організації курікулуму, вдосконалення педагогічної діяльності і професійного розвитку вчителів тощо. Сьогодні поняття професійного розвитку вчителів в освітній політиці Австралії сприймається як політична проблема і як політичне вирішення цієї проблеми [1, с. 297–298]. Це узгоджується з положенням про "центральну роль вчителя" (teacher centrality) [3, с. 208–209], і доповнюється твердженням Н. Моклер, що професійний розвиток і навчання вчителя відіграють ключову роль у вирішенні "кризису якості вчителів" [5, с. 36].

Аналіз досліджень з проблеми. Численні доповіді Організації економічної співпраці і розвитку (ОЕСД) та Консультативного комітету з оновлення освіти (MACER) стверджують, що професійна освіта і навчання виступають рушіями ефективної діяльності суспільства в усій його повноті і розвитку [4, с. 9]. За таких умов актуалізується ключова роль вчителів у продуктивності освітніх реформ Австралії. Доказами такого безапеляційного твердження виступають документи з питань політичних освітніх реформ та ініціатив, розроблених різними юрисдикціями на рівні штату або провінції, федеральному рівні тощо. Серед таких документів, наприклад, "Австралійська Рамка діяльності і розвитку вчителя" (Australian Teacher Performance and Development Framework), "Австралійська Хартія професійного навчання вчителів і шкільних лідерів" (Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders), "Мельбурнська декларація освітніх цілей для молоді Австралії"

(Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians), "Національні професійні стандарти для вчителів" (National Professional Standards for Teachers), "Стандарти Асоціації вчителів математики" (Maths teacher association standards), "Стандарти вчителів природничих наук" (Science teacher standards) та інші. Визнаючи високий ступінь залежності ефективності освітніх реформ від професійного розвитку вчителів, багато вітчизняних і зарубіжних дослідників працюють над визначенням факторів успішності та критеріїв продуктивності професійного розвитку вчителів середніх шкіл. До дослідників, які вносять вагомий внесок у створення дискурсу центральної ролі вчителя і розроблення критеріїв ефективності професійного розвитку педагогів, відносяться Н. М. Авшенюк, Л. Литвинюк, Н. В. Мукан, Н. Г. Ничкало, Л. П. Пуховська, Е. Віллеґас-Реймерс (E. Villegas-Reimers), Л. Инґварсон (L. Ingvarson), П. Коул (P. Cole), Д. Лінч (D. Lynch), Н. Моклер (N. Mockler), Дж. Ротон (J. Rhoton), К. Стайлз (K. Stiles), Х. Тімперлей (H. Timperley) та інші.

Мета дослідження – розкрити сутність змістового компонента професійного вдосконалення вчителів і обґрунтувати критерії ефективності професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії.

Виклад основного матеріалу. Інвестиції в професіоналізм учителів є для освітніх систем одним із засобів допомоги їм подолати труднощі різного характеру – професійні, фінансові, емоційні, соціальні – і, таким чином, гарантувати високоякісне викладання і відповідну учнівську успішність. Спираючись на аналіз науково-педагогічної літератури, зауважимо, що, по-перше, професійний розвиток учителів середньої школи Австралії відбувається в умовах неперервної професійної освіти; по-друге, *зміст* професійного розвитку вчителів є відображенням продуктивного взаємозв'язку високої компетентності і якісної професійної діяльності вчителів з бажанням і вмінням вчителів реалізовувати навчальні цілі (довільні або обов'язкові); по-третє, зміст професійного розвитку вчителів зумовлюється суспільними вимогами до кваліфікаційного рівня педагогічних працівників і визначається наступними критеріями:

I. *База знань*: володіння набором професійних знань, навичок і практик, необхідних для організації якісного навчального процесу.

II. *Професійна автономія вчителів*: можливість приймати рішення щодо питань, пов'язаних з аспектами професійної діяльності вчителів.

III. *Колегіальна співпраця*: можливість інформаційного обміну і професійної підтримки, необхідних для впровадження високих стандартів викладання серед учителів середньої школи.

Отже, розглянемо раціональне обґрунтування вибору вищезазначених критеріїв детальніше.

I. Ефективна реалізація професійного розвитку вчителів зумовлена, насамперед, володінням комплексом професійних знань, навичок і вмінь, досвідом роботи тощо. Інтелектуальний багаж учителів можуть отримувати і вдосконалювати різними способами: при відвідуванні курсів, у процесі отримання досвіду особисто на робочому місці, в процесі співпраці з колегами, ментором або наставником, в різноманітних відповідних організаціях. Володіння *комплексом професійних знань* є ключовим елементом усіх класичних професій.

Так, китайські дослідники Ванг Лай і Ло стверджують, що "професійне знання – це система знань, яку професіонал використовує у навчанні і викладанні і підкріплює кваліфікаціями або членством у відповідній організації" [9, с. 434]. Неперервний професійний розвиток вчителів забезпечує отримання професійного знання за умов наявності відповідної освіти і кваліфікації (магістр і вище) та безпосередньої участі вчителів в індивідуальному або колективному дослідженні.

Дослідження Сугру, Кохрана-Сміта і Літла [7, с. 18–19] дозволяють окреслити три широкі концепції визначення професійного знання, яке вчителі отримують у процесі неперервного професійного розвитку за різних організаційних умов:

1. Знання для практики. Вчителі залучаються до навчання і отримують натомість найкращі практики, створені дослідниками для інтеграції в педагогічну діяльність.

2. Знання на практиці. Вчителі самі генерують "найкращі практики" і, відповідно, модифікують свої методи навчання і викладання. Оскільки процес включає аналітичну практику з боку вчителів як на індивідуальному рівні, так і на рівні участі в групі, головна організація може виявляти бажання підтримати декілька характерних особливостей навчального товариства.

3. Знання практики. Вчителі активно проявляють себе в навчанні і залучаються до науково-дослідної роботи з метою генерувати нові аналітичні матеріали і концепції через колаборативне навчання в групах, співтовариствах і спілках.

II. Аналіз літератури з питань якісного професійного розвитку вчителів середньої школи Австралії надав можливість детальніше дослідити явище *автономії вчителів* як одного з компонентів успішного неперервного професійного розвитку вчителів. Професійна автономія вчителя в Австралії існує в рамках автономії школи. Відтак ми вбачаємо детальне вивчення сутнісних характеристик шкільної автономії важливою умовою детермінації явища автономії вчителів. Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, автономія середніх шкіл сконцентрована на чотирьох рівнях функціонування:

1. Повна, або відносна, автономія. Школа приймає рішення в рамках обмежень федеральних законів без втручання зовнішніх органів в галузі освіти. Крім того, рішення приймаються згідно з загальною освітньою нормативно-правовою базою, з подальшими консультаціями з представниками управління освіти. На цьому рівні школа не зобов'язана дотримуватися рекомендацій, наданих органами влади.

2. Обмежена автономія. Школа приймає або відхиляє рішення в межах комплексу завдань, визначених або схвалених вищими органами галузі освіти. Якщо школа має інші завдання на вибір, керівництво школи не обмежується у виборі наданих інструкцій.

3. Відсутність автономії. Рішення приймаються безпосередньо управлінням освіти, але з можливістю для шкіл отримати консультації з будь-якого питання.

4. Впровадження ініціативної делегації. Ситуація, в якій місцева влада або інші відповідні органи обирають відповідальних за прийняття рішень в конкретних галузях для делегування в школи. Рівень і сфери відповідальності диференціюються відповідно до шкіл [2, с. 17].

Аналіз доповіді ОЕСР 2016, в якій були подані результати Міжнародного дослідження з питань викладання і навчання (Teaching and Learning International Survey – TALIS) стосовно характеру та ступеня підтримки професійної діяльності і розвитку вчителів в 34 країнах-учасницях програми, дозволив окреслити характер професійної автономії вчителів середньої школи як частину профайлу Австралії [6, с. 32].

Порівняльний аналіз особливостей професійної автономії вчителів в Австралії і Європі виявив, по-перше, високий рівень наукового інтересу серед освітян до цієї проблеми (Л. Дарлінг-Геммонд, А. Десюрмон, Н. Монс, С. Оберхайт, Л. Сазерленд, Б. Форстхюбер та ін.); по-друге, було визначено низку спільних характеристик. Згідно з даними інформаційної мережі з питань освіти Eurydice за 2008–2009 роки, неперервний професійний розвиток (НПР) вважається професійним обов'язком для вчителів більш ніж 20 країн і регіонів Європи, включаючи Австралію. Однак участь вчителів у діяльності з професійного розвитку в деяких європейських країнах може бути довільною або умовною. Так, наприклад, в Іспанії, Люксембурзі, Польщі, Португалії, Словенії і Словаччині НПР є частково умовним і необов'язковим явищем. Незважаючи на цей факт, професійний розвиток учителів, як у вищезазначених країнах, так і в Австралії, істотно пов'язаний з професійним зростанням і підвищенням зарплатні, оскільки об'єм зайнятості в професійному навчанні надає право на відповідні фінансові бонуси. В інших країнах (Греція, Італія, Кіпр та ін.) НПР стосується лише вчителів-початківців. Конкретні форми НПР, пов'язані з імплементацією нових освітніх реформ і організовані відповідними органами галузі освіти, є обов'язковими для вчителів в усіх країнах Європи і Австралії [2, с. 47].

III. Висока якість професійного навчання теоретично має резонансну важливість для вчителів на всіх етапах кар'єрного росту, що відбувається в школі або коледжі, і формує основу для вдосконалення професійного досвіду та учнівських досягнень. Вчителі повинні бути компетентними у своїй професійній діяльності, оволодівши певним комплексом знань. Розумно припустити, що з плином часу відбувається пролонгована актуалізація додаткових інвестицій у професійний розвиток для підтримки необхідного професіоналізму. Виходячи з цього, професійний розвиток виступає важливим компонентом підтримки і вдосконалення індивідуальних особистих і професійних здібностей [7, с. 16]. Досліджуючи питання професійного розвитку вчителів, К. Роудс підкреслює особливе значення і вплив професійної практичної готовності педагогів на такі аспекти, як:

- аудиторна діяльність вчителів;
- підготовка вчителів до виконання конкретних ролей в навчальній організації;
- підготовка вчителів до керівництва і лідерства;
- обмін ефективними практиками в межах навчальних співтовариств [7, с. 17].

Таким чином, для повноцінного професійного розвитку вчителів середньої школи необхідна взаємодія декількох важливих і взаємопов'язаних компонентів, які детерміновано К. Роудсом як цикл професійного розвитку. Графічно структуру зображено на рис. 1.

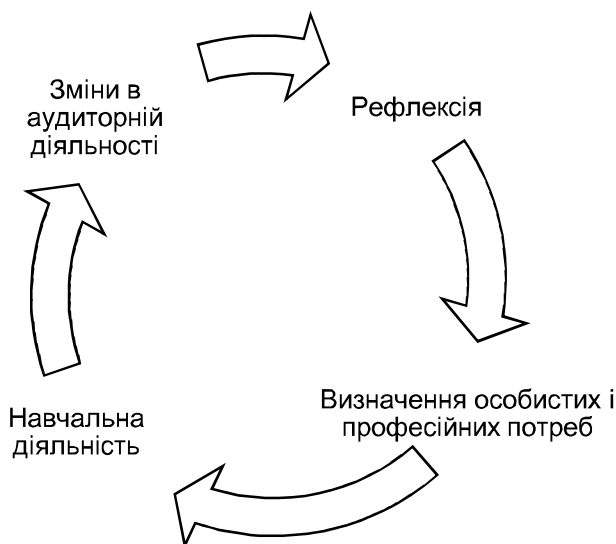


Рис. 1. Цикл професійного розвитку [7, с. 17]

Іншим важливим висновком К. Роудса є те, що створення специфічного клімату для продуктивної *колегіальної співпраці*, взаємної підтримки і критичного аналізу вможливує ефективне управління культурою професійного розвитку. Зазначимо, що управління ефективністю професійного розвитку вчителів забезпечує виявлення його професійних переваг і слабкостей, що, в свою чергу, дозволяє окреслити відповідні цілі та вимоги НПР вчителів. Спираючись на дослідження з управління ефективністю, науковець виявив наступні передумови продуктивності НПР вчителів:

1. Емоційний клімат в організації сприяє продуктивним трансформаціям у сфері НПР вчителів. Висока мотивація впливає на збільшення продуктивності навчання.

2. Наявність міцного взаємозв'язку між відносинами в педагогічному колективі, які ґрунтуються на взаємній повазі, співпраці і спільному обговоренні та включають фактор комфортності, і високим рівнем внутрішньої мотивації, яка підвищує ініціативність та прагнення вчителів до високоякісної праці і постійного професійного навчання.

3. Номінальне управління ефективністю НПР має невисокий вплив на прогрес учасника НПР, продуктивність всього педагогічного колективу і самої організації, що надає послуги з НПР [7, с. 21].

Маємо зауважити, що, за даними дослідників З. Ширазі і М. Багері, які ґрунтуються на опитуванні 15 практикуючих вчителів, зміст професійного розвитку вчителів також визначається індивідуальними і контекстуальними факторами впливу. Індивідуальні фактори впливу на НПР вчителів є такі:

– орієнтація на навчальні цілі: вчителі, які мають достатньо високий ступінь акценту на цілях навчання, прагнуть отримати знання і навички за рахунок виконання складних та комплексних завдань і, таким чином, усвідомлюють мету професійного розвитку;

– самоефективність вчителів: психологічний механізм професійного розвитку, який уможливує прояв впевненості, мотивації, креативності, особистого і професійного розвитку;

– відданість професії: психологічний механізм створення міцного зв'язку вчителів з професією і подальший пролонгований фокус на навчальних цілях [8, с. 45–47].

Серед контекстуальних факторів впливу на НПР вчителя були виявлені наступні:

– загальний клімат організації: суттєвий стимулюючий фактор професійної діяльності вчителів, пов'язаний з позитивним впливом колегіальності і співпраці в колективі, що посилює професійний розвиток фахівців у порівнянні з негативним та руйнівним ефектом суб'єктивізму і фаворитизму;

– культура навчальної організації: за даними опитування складається з трьох компонентів – постійне навчання вчителів, високий рівень кваліфікації керівництва навчальної організації і розширення повноважень вчителів за рахунок можливості приймати рішення, отримувати адекватні фінансову підтримку і заохочення, мати відповідну професійну автономність [8, с. 45–47].

Слід додати, що австралійська національна стратегія професійного розвитку вчителів у школах підкреслює важливість коучінгу, наставництва і колегіальної співпраці в прагненні допомоги співробітникам отримати адекватний, цілеспрямований і ефективний професійний розвиток. Навчання з або у колег, підвищення результативності професійної діяльності, залучення новітніх та інноваційних практик є важливими елементами сприяння організаціям, які відповідальні за імплементацію НПР вчителів.

Висновки. Отже, зміст продуктивного професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії конкретизовано у нормативних документах центрального і федеральних урядів та обґрунтовано в дискурсі трьох площин: база знань, професійна автономія вчителів і колегіальна співпраця.

Дослідження виявило, що професійний розвиток учителів є комплексним процесом, на який позитивно впливає одночасна взаємодія різних психологічних і контекстуальних факторів. Для реалізації якісного професійного розвитку вчителів потрібна ціла низка взаємопов'язаних факторів, зокрема: індивідуальні фактори (орієнтація на навчальні цілі, самоефективність вчителів, відданість професії) і контекстуальні фактори впливу на генерацію ефективного процесу професійного розвитку (клімат організації, культура навчальної організації). Вищезазначені фактори повинні враховуватись провайдерами освітніх послуг з професійного розвитку вчителів для покращення організаційного аспекту і контенту програм професійного розвитку.

Перспективи подальших досліджень. Перспективні напрями наших наукових розвідок щодо особливостей професійного навчання вчителів в Австралії полягають у дослідженні комплексу форм і методів професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії.

Література

1. Cochran-Smith M. The problem of teacher education / M. Cochran-Smith // *Journal of Teacher Education* – 2004. – Vol. 55, No. 4. – P. 295–299.
2. Eurydice. Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe [Електронний ресурс]. – 2008. – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf. – Назва з екрана. – Мова англ.
3. Larsen M. Troubling the discourse of teacher centrality: A comparative perspective / M. Larsen // *Journal of education policy*. – 2010. – Vol. 25, no. 2. – P. 207–231.
4. MACER. A Creative Workforce for a Smart State: Professional Development for Teachers in an Era of Innovation. – Queensland : Queensland Government, Department of Education and the Arts, 2004. – 21 p.
5. Mockler N. Teacher professional learning in a neoliberal age: audit, professionalism and identity / N. Mockler // *Australian journal of teacher education*. – 2013. – Vol. 38. – No. 10. – P. 35–47.
6. OECD. Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013 [Електронний ресурс]. – 2016. – Режим доступу: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/supporting-teacher-professionalism_9789264248601-en#page4. – Назва з екрана. – Мова англ.

7. Rhodes Ch. A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking. Teacher professional development in schools and colleges / Ch. Rhodes, M. Stokes, G. Hampton. – London and New York : Routledge Falmer, 2004. – 152 p.

8. Shirazi Z. Promoting Teacher Professional Development: the Role of Individual and Contextual Factors / Z. Shirazi, M. Bagheri, F. Sadighi, L. Yarmohammadi // International Journal of Applied Linguistics & English Literature. – 2015. – Vol. 4, no. 1. – P. 41–49.

9. Wang L. Teacher professionalism under the recent reform of performance pay in Mainland China / L. Wang, M. Lai, L.N.K. Lo // Prospects. – 2014. – Vol. 44. – Issue 3. – P. 429–443.