

**УДК 37.014.544**

ШВИДУН Віктор Миколайович,

канд. пед. наук, доц., докторант

каф. філософії, соціології держ. упр. ДРІДУ НАДУ

**ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ  
ВПРОВАДЖЕННЯМ ІННОВАЦІЙ У ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДІВ  
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Аналізується зарубіжний досвід державного управління впровадженням інновацій у діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти з виділенням найбільш поширених моделей навчання та підходів до управління галуззю, виокремлюються проблеми в системі підвищення кваліфікації вчителів і шляхи їх подолання.

Ключові слова: державне управління, інновації, технологічні моделі, самоаналіз, компетенції.

***Швыдун В. М. Зарубежный опыт государственного управления внедрением инноваций в деятельность учреждений последипломного педагогического образования***

Анализируется зарубежный опыт государственного управления внедрением инноваций в деятельность учреждений последипломного педагогического образования с выделением наиболее распространённых моделей обучения и подходов к управлению отраслью, выделяются проблемы в системе повышения квалификации учителей и пути их преодоления.

Ключевые слова: государственное управление, инновации, технологические модели, самоанализ, компетенции.

***Shvidun V. N. Foreign experience government innovation in practice at postgraduate teacher education***

Foreign experience of public administration introducing innovations in the practice of post-graduate teacher education with the release of the most common learning models and approaches to the management of the branch are analyzed, problems in the training of teachers and the ways to overcome them are determined.

Key words: governance, innovation, technological model, introspection, competence.

**Постановка проблеми.** Сучасний розвиток освіти в цілому та післядипломної педагогічної системи зокрема передбачає необхідність інтенсивного запровадження інноваційних процесів, уточнення їх висхідних положень та всебічного аналізу умов ефективності їх реалізації в практиці роботи навчальних закладів даної галузі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні питання післядипломної педагогічної освіти досліджували як українські, так і зарубіжні вчені, зокрема Л. Вагіна, Г. Єльнікова, Ю. Конаржевський, Ю. Буган, О. Боднар, С. Дей, М. Ерот, М. Хаберман, Г. Бредлі та ін. Відзначаючи значний доробок науковців у розробку окресленої проблеми в даному дослідженні вважаємо за доцільне продовжити аналіз державного управління запровадженням інновацій у систему післядипломної педагогічної освіти зарубіжних країн.

**Мета статті** полягає у здійсненні дихотомічного аналізу державного управління запровадженням інновацій у систему післядипломної педагогічної освіти зарубіжних країн з виділенням найбільш поширених моделей навчання та підходів до управління галуззю, виокремленням проблем у системі підвищення кваліфікації вчителів і шляхів їх подолання.

**Виклад основного матеріалу.** Широке запровадження інновацій у системі післядипломної педагогічної освіти країн Європи розпочинається з середини 70-х рр. ХХ ст. і пояснюється тим, що централізовані проекти реформування шкільних програм не принесли бажаних результатів. На визначеному етапі, під час організації післядипломної педагогічної освіти, головна увага акцентується на запровадженні інновацій у шкільні навчальні плани та програми і здатності вчителя їх не лише сприймати, але й реалізовувати, що передбачало, у свою чергу, модернізацію системи безперервного навчання педагогів.

Діяльність у даному аспекті була переважно спрямована на реалізацію трьох ідей. Перша пов'язана з розумінням сутності розвитку людських ресурсів і базується

на адекватній підготовці людей до всіх потреб суспільства в контексті максимального зростання потенціалу системи, оскільки розвиток людських ресурсів розглядається як форма інвестицій і передбачає їх усебічний розвиток та підвищення кваліфікації. Зважаючи на неможливість передбачення потреб у конкретних фахівцях на майбутнє, будь-яка особа має розвиватися в напрямі формування широкого кола компетенцій та можливості швидко перекваліфіковуватися.

Друга передбачає вирішення проблеми планового управління розвитком людських ресурсів і здійснюється за допомогою трьох підходів: практично доцільний, нормативно-відповідний і примусовий (політико-адміністративний). У більшості випадків вони реалізуються з використанням стратегії «верх – низ» або «центр – периферія», де функції «верху» або «центру» можуть виконувати як центральні або місцеві органи влади, так і адміністрація навчального закладу. Вибір конкретної стратегії має безпосередній зв'язок з метою післядипломної педагогічної освіти.

Третя ідея розглядається через цінності саморозвитку як системи освіти взагалі, так і конкретного педагога зокрема і є найбільш використовуваною, оскільки для вчителя більш актуальними є зміни, ініціатором яких він є безпосередньо.

У той самий час доцільно зазначити, що під час вибору конкретної стратегії перевага надається комплексному підходу, що включає в себе всі вищеназвані ідеї, оскільки лише їх ефективне поєднання дозволяє адекватно реагувати на виклики сучасності, тобто ефективне державне управління запровадженням інновацій у систему освіти та управління розвитком людських ресурсів потребує об'єктивної оцінки й оперативного реагування на зміни на рівні держави (політико-адміністративний підхід) за власної відповідальності як адміністрації навчального закладу, так і конкретного педагога за їх запровадження та результативність і роль післядипломної педагогічної освіти в даному контексті є надзвичайно великою.

Ефективність державного управління інноваційним розвитком післядипломної педагогічної освіти безпосередньо пов'язана з двома підходами в управлінні галуззю, що простежуються в країнах Західної Європи: централізованим та децентралізованим. При цьому переважає централізований варіант управління запровадження інноваціями, оскільки ініціатива з боку держави в більшості випадків підкріплюється відповідним фінансуванням. У той самий час Г. Гріффін зазначає, що «... запровадження рекомендованих центром змін часто здійснюється за рахунок шкільних

програм професійного розвитку персоналу, забираючи енергію, час і ресурси школи» [7, р. 62] (тут і далі переклад автора. – *В. Ш.*). На нашу думку, ефективність ініціатив держави в галузі запровадження інновацій безпосередньо залежить від наявності програм професійного розвитку вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти та внутрішньошкільному рівні.

У цьому контексті зарубіжні вчені дискутують щодо першочергових завдань післядипломної педагогічної освіти. Більшість схиляється до думки про необхідність спрямування державного управління даною галуззю на задоволення наявних потреб і запитів. При цьому виникають різні підходи: 1) чиї потреби є першочерговими – суспільства, навчального закладу, учительського колективу, учня? 2) хто має визначати їх першочерговість – міністерство освіти, місцеві органи управління освітою, адміністрація навчального закладу, громадськість? Беззаперечно, що без особистого розуміння вчителем необхідності постійного професійного зростання та підвищення компетентності запровадження будь-яких інновацій у системі післядипломної педагогічної освіти буде неефективним. При цьому значна увага приділяється самоаналізу діяльності як школи, так і окремого вчителя, оскільки саме він має бути основою програм формування професійного розвитку педагога.

Аналізуючи питання державного управління запровадженням інновацій у систему роботи навчального закладу, дослідники зазначають ще одну проблему: підвищення професійної майстерності вчителя через оволодіння педагогічними інноваціями може викликати проблем більше, ніж навчальний заклад зможе вирішити самостійно. На нашу думку, цікавим у цьому відношенні є досвід Великобританії, де школи не лише планують внутрішньошкільні зміни, але й складають спільно з закладами післядипломної педагогічної освіти програми підвищення кваліфікації для вчителів з метою теоретичної та практичної підготовки до запровадження інновацій у навчальний процес, ураховуючи індивідуальні потреби педагогів.

Такий підхід не є поодиноким. У багатьох європейських країнах існує практика нової моделі післядипломної педагогічної освіти з центром на базі школи. Пріоритетне її завдання – професійний розвиток учителя. Як зазначає англійський дослідник Г. Бредлі, це завдання пов'язане з розвитком учнівського колективу як конкретного класу, так і школи в цілому та перспективою службового просування вчителя [3, р. 207]. Але реалізація визначеного підходу є лише складовою частиною

загальної концепції підвищення кваліфікації вчителів, оскільки для реальної самооцінки педагогічної діяльності необхідно брати участь у зовнішніх заходах (розширення професійної майстерності, подолання консерватизму, інертності мислення, взаємообміну досвідом тощо).

Проблема самоаналізу не є новою, її досліджують, наприклад, Є. Буткіна, Л. Вагіна, Г. Єльнікова, Ю. Конаржевський, М. Поташник та інші вчені. У роботі «Самоаналіз та самооцінка діяльності закладу освіти» Ю. Буган та О. Боднар, наприклад, зазначають, що «самоаналіз – це перший крок на шляху визначення цілей і способів їх досягнення, у результаті чого повинно стати ясно: що треба змінювати, щоб школа (вчитель) могли краще, ніж на даний момент, виконувати свої функції. Тобто завдання самоаналізу – дати експертну оцінку цілісної картини освітнього процесу з усіма його складовими компонентами, надати можливість учительському колективу творчо освоїти та реалізувати освітню систему, провести моніторинг об'єктивної можливості здійснення принципів гуманно-особистісного підходу дітей стосовно освіти, дати якісну характеристику рушійній силі освітнього процесу» [1, с. 5 – 6]. Зарубіжні дослідники, зокрема С. Дей, М. Ерот, М. Хаберман, Г. Бредлі, звертаючись до аналізу питання самооцінки, зазначають наявність певної проблеми, що потребує наукового обґрунтування – за яких умов самоаналіз, здійснений учителем, може бути більш об'єктивним: розробляючи критерії оцінювання самостійно чи проводячи діагностику за готовим інструментарієм, підготовленим відповідними фахівцями?

Наступним аспектом, на який звертають увагу зарубіжні вчені, є визначення природи професійних компетенцій учителя та шляхів їх формування. На думку М. Ерота, на формування професіоналізму вчителя впливають багато різноманітних теоретичних факторів педагогічної діяльності, але успішним процес можна вважати лише у випадку «... пропущення теоретичних знань через призму власної концептуальної схеми вчителя» [6, р. 88], тобто педагогічна теорія набуває практичного значення лише через використання педагогічних інновацій у повсякденній роботі. Тому вчений наголошує на необхідності орієнтування системи державного управління післядипломною педагогічною освітою на «... впровадження і культивування нових навчальних дій, вправ, практики тощо, оскільки це сприятиме об'єднанню теоретичних і практичних знань на засадах діалогічного зв'язку між

щоденним шкільним досвідом та рефлексією, яка проводиться вчителем після завершення педагогічної дії» [6, р. 91].

Зважаючи на вищезазначене, західні вчені пропонують до використання в системі післядипломної педагогічної освіти різні інноваційні моделі навчання, які, на нашу думку, доцільно віднести до технологічних моделей формування професійних компетенцій учителів. Їх основою є дидактичні напрацювання дослідників у галузі модернізації форм та методів навчання дорослих. Найпоширенішими є «Персоналізована система навчання», система індивідуального навчання, бригадно-індивідуальне навчання та ін.

Українські вчені зазначають, що технологічний підхід, тобто навчання як засвоєння певного готового зразка, не виключає пошукової діяльності педагога, але відсуває її на другорядне місце, оскільки підвищення кваліфікації вчителя в даному випадку передбачає наявність чітко визначених кінцевих результатів щодо педагогічних умінь. У той самий час, наприклад, поширеною технологічною моделлю серед західних учених є «Модель Б. Джойса і Б. Шоверса», яка передбачає:

- аналіз педагогічної теорії, оскільки «... вивчення теорії сприяє набуттю майстерності, забезпечуючи педагогічне мислення, формування розумової картини щодо керованої навчально-виховної практики, оволодіння засадами педагогічного управління» [8, р. 68];

- демонстрацію та моделювання професійних умінь через ознайомлення з передовим педагогічним досвідом та вирішення педагогічних ситуацій під час семінарів, практикумів, тренінгів;

- навчальну практику в умовах, наближених до реального навчально-виховного процесу (проведення заняття для групи колег або учнів);

- зворотний зв'язок (обговорення проведеного заняття з самоаналізом);

- тренування (поєднання педагогічної теорії з практикою) [8].

Автори вказаної моделі визначають її кінцеву мету як формування в учителя здатності «... постійно і відповідально використовувати нові уміння і стратегії», акцентуючи увагу на «... не сліпому втіленні запланованих педагогічних дій, а гнучкості вчителя у справі застосування набутих умінь у різних педагогічних ситуаціях» [8, р. 70]. Таким чином, на нашу думку, доцільно говорити про те, що «Модель Б. Джойса і Б. Шоверса» під час застосування у практиці підвищення

кваліфікації педагогів є дійсно інноваційною, оскільки її використання передбачає застосування високоактивних навчальних методів; інформаційно-комунікативних технологій; формування вмінь толерантно і продуктивно діяти в різних навчальних і соціальних групах; ситуаційного і контекстного навчання; індивідуальних навчальних планів і програм; розширення джерел одержання інформації (інформаційно-комунікативні технології, мережа Інтернет, медіаосвіта, дослідницька діяльність тощо); оцінювання якості здобутої освіти стандартизованими способами відповідно до різних кваліфікаційних вимог, використання відкритих і зрозумілих тими, хто навчається, механізмів контролю, що призводить до кардинальної трансформації системи післядипломної педагогічної освіти зі спрямуванням не стільки на функціонування системи освіти, скільки на її розвиток, тобто зміну ретрансляційних знань на дослідницькі, виявлення освітніх потреб усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, вивчення специфіки освітніх процесів та розробку регіональних програм розвитку освіти.

Іще однією інноваційною моделлю, що стала поширеною в післядипломній педагогічній освіті країн Західної Європи, є рефлексивна – базується на розвитку пізнавальних можливостей педагогів через актуалізацію самоспрямованості. Л. Пуховська, аналізуючи зокрема і цю педагогічну концепцію, звертає увагу на виокремлення західноєвропейськими вченими трьох рівнів педагогічної рефлексії у професійному розвитку вчителя. Перший – засвоєння та практична апробація загальних професійних знань учителя (формується під час базового (вузівського) навчання). Другий і третій – цілеспрямований розвиток педагогічної рефлексії вчителя під час безпосередньої організації навчально-виховного процесу і підвищення кваліфікації із застосуванням критичного аналізу педагогічної діяльності та осмислення адекватності принципів і критеріїв своєї діяльності реаліям педагогічної практики [2, р. 70].

Рефлексійна модель має, звичайно, свої переваги, але в той самий час вона певною мірою залежить від особистих уподобань учителя приділяти тій чи іншій педагогічній проблемі більше уваги. Діяльність учителя під час навчально-виховного процесу значною мірою залежить від здатності негайної реакції на різноманітні непередбачувані ситуації та можливості й бажання їх аналізу та подальшої рефлексії. Обґрунтовуючи доцільність рефлексування вчителя, західноєвропейські вчені

акцентують увагу на необхідності в основу його діяльності покласти відповідальність за всебічний розвиток учнів. Зокрема М. Ерот, один із розробників цієї моделі, зазначає, що в основі професійних компетенцій учителя мають бути:

- «... моральні зобов'язання розвивати інтереси учнів за допомогою роздумів про їх благополуччя та прогрес і рішення, як цього краще досягнути;
- професійний обов'язок періодично аналізувати своє бачення сутності й ефективності педагогічної діяльності з метою підвищення якості прийнятих педагогічних рішень;
- професійний обов'язок щодо продовження розвитку своїх практичних умінь як за допомогою особистої рефлексії, так і шляхом взаємодії з іншими» [6, р. 106].

Дискусія стосовно доцільності застосування рефлексійної моделі під час організації навчання в системі післядипломної педагогічної освіти триває, але більшість науковців схиляються до двох варіантів практичних дій учителя щодо формування його професійної компетентності:

- системний внутрішньошкільний моніторинг учнів із використанням різноманітного інструментарію (тестування, анкетування, спостереження, опитування, есе тощо);
- запровадження передового педагогічного досвіду та інноваційних технологій з подальшим педагогічним аналізом та рефлексією.

Також в обох випадках застосування даної моделі передбачає:

- обов'язкову участь учителя в дискусії (за попередньо підготовленими питаннями);
- розробку плану власної інноваційної педагогічної діяльності (запровадження нових форм, методів роботи тощо);
- підвищення кваліфікації (як за місцем роботи, так і в спеціалізованих навчальних закладах системи післядипломної педагогічної освіти).

Реалізація цих принципів характеризує два основні підходи до рефлексивного розвитку педагогічної практики вчителя:

- учитель запроваджує інноваційні технології та передовий педагогічний досвід у власну практику роботи і відслідковує їх ефективність, тобто розуміння педагогічної проблеми передуює зміні його діяльності – рефлексія спонукає до дії;



– учитель запроваджує інновації відповідно до виниклих педагогічних проблем і на основі їх аналізу визначає ефективність. У цьому випадку практичні рішення про зміни в навчально-виховному процесі передують теоретичному опрацюванню проблеми, тобто дії вчителя спонукають до рефлексії.

Дж. Еліот переконаний, що перша модель передбачає «... упровадження академічних підходів проектування академічної орієнтації у вивченні професійного мислення вчителя», а друга «... точніше відображає природну логіку практичного мислення» [4, р. 23].

Ефективність запровадження інноваційної моделі навчання на даному етапі педагогічного аналізу не є однозначною, оскільки під час її реалізації виникають певні проблеми – учитель має насамперед відмовитись від власних амбіцій на користь загальної мети діяльності педагогічного колективу навчального закладу та витратити додатковий час на вивчення і реалізацію нових форм та методів навчання.

У даному контексті М. Ерот, наприклад, стверджує, що рефлексія на рівні самоконтролю є професійним обов'язком учителя, а рефлексія на рівні аналізу має, переважно, періодичний характер, тому пропонує запровадити в систему післядипломної педагогічної освіти так званий «... період рефлексування і проведення досліджень з обов'язковою підтримкою з боку системи післядипломної педагогічної освіти і підготовки», який повинен відбуватися періодично, не рідше ніж один раз на 5 – 10 років [9, р. 94].

**Висновки.** Таким чином, проаналізувавши зарубіжний досвід державного управління впровадженням інновацій у практику роботи закладів післядипломної педагогічної освіти, ми дійшли певних висновків. Державне управління запровадженням інновацій у систему післядипломної педагогічної освіти країн Європи базується на реалізації трьох ідей: адекватній підготовці людей до всіх потреб суспільства в контексті максимального зростання потенціалу системи; планового управління розвитком людських ресурсів та визнання пріоритету цінності саморозвитку як системи освіти взагалі, так і конкретного педагога зокрема і безпосередньо пов'язана з двома підходами в управлінні галуззю, що простежуються в країнах Західної Європи: централізованим та децентралізованим.

Інновації в системі післядипломної педагогічної освіти зарубіжних країн представлені різними моделями навчання, які, на нашу думку, доцільно віднести до

технологічних моделей формування професійних компетенцій учителів. Незважаючи на певні недоліки даних моделей, вони мають і позитивні аспекти, виокремлення та реалізація яких буде актуальною і в системі післядипломної педагогічної освіти України.

Подальші дослідження будуть спрямовані на аналіз та розробку механізмів запровадження компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти України.

### Список використаних джерел

1. **Буган Ю. В.** Самоаналіз та самооцінка діяльності закладу освіти / Ю. В. Буган, О. С. Боднар. – Тернопіль : Астон, 2003. – 97 с.
2. **Пуховська Л. П.** Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л. П. Пуховська. – К. : Вища шк., 1997. – 179 с.
3. **Bradley H.** Staff Development / H. Bradley. – London : Falmer Press, 1991. – 366 p.
4. **Elliott J.** Action Research for Educational Change / J. Elliott. – Open University Press : Milton Keynes, 1991. – 191 p.
5. **Eraut M.** Developing Professional Knowledge within Client-Centred Orientation / M. Eraut // Professional Development in Education / T. Guskey, M. Huberman (eds.). – N. Y. : Teachers College Press, 1995. – P. 227 – 252.
6. **Eraut M.** Learning About Management – The Role of the Management Course / M. Eraut // Partnership in Educational Management / Day C., Poster C. (eds.). – London : Roulledge, 1988. – 312 p.
7. **Griffin G.** The School in Society and Social Organization of the School: Implications for Staff Development / G. Griffin // Staff Development for School Improvement / M. Wideen, I. Andrew (eds.). – N. Y. : Falmer Press, 1987. – P. 62 – 96.
8. **Joyce B.** Student Achievement through Staff Development / B. Joyce, B. Showers. – N. Y. : Longman, 1988. – 180 p.
9. **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.