

УДК 378.046.4(045)

Т. В. КАРАКАТСАНІС

кандидат педагогічних наук, доцент

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

## ВНУТРІШНЬОІНСТИТУЦІЙНІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

*У статті висвітлено особливості впровадження внутрішньоінституційних моделей професійного розвитку педагогів у зарубіжних країнах, а саме: клінічної супервізії; курсів, семінарів, воркшопів і конференцій; самостійного навчання; кооперативного розвитку; ознайомлення з передовим досвідом; моделі розвитку вмінь; рефлексивної, проектної та каскадної моделей; коучингу/менторства. З'ясовано, що вони, як правило, передбачають самостійну та колаборативну рефлексивну практику педагогів, часто залучаючи більш досвідчених колег як наставників у процес професійного розвитку перших.*

**Ключові слова:** професійний розвиток педагогів, зарубіжний досвід, внутрішньоінституційні моделі, коучинг, рефлексія, супервізія, проекти.

Глобалізаційні процеси у сфері української освіти детермінують зростання наукового інтересу до аналізу відповідного світового досвіду, зокрема щодо такого актуального на сьогодні питання для педагогічної спільноти, як професійний розвиток учителів. Ця проблема характерна й для нашої країни, що відображено в нормативних документах (Закон України “Про вищу освіту” (2014 р.), Національна доктрина розвитку освіти в Україні (2002 р.) тощо) та наукових розвідках вітчизняних учених (Н. М. Авшенюк, Ю. В. Кіщенко, Т. Є. Кристопчук, Л. П. Пуховська та ін.). Важливим елементом ефективного професійного розвитку, як показує світова практика, є використання внутрішньоінституційних моделей, диверсифікацію та особливості впровадження яких важливо розглянути, адже це питання не було об'єктом спеціального дослідження в нашій країні.

**Мета статті** – висвітлити особливості впровадження внутрішньоінституційних моделей професійного розвитку педагогів у зарубіжних країнах.

Як показує аналіз наукових джерел, внутрішньоінституційні моделі займають важливе місце в системі професійного розвитку педагогів у різних державах світу. Ці моделі, як правило, використовують не ізольовано, а змішано й паралельно. Найбільш поширеними з них є такі:

### 1. Клінічна супервізія.

Клінічну супервізію (або спостереження) вперше застосували в літній школі Гарварду як засіб сприяння професійному розвитку вчителів на основі обговорення, спостереження та аналізу викладання в умовах класу [5, с. 68]. На сьогодні клінічне спостереження сприймають як ефективну модель професійного розвитку педагогів, вона є одним із найбільш поширених елементів їх професійної підготовки [2]. Одним із найцитованіших

способів реалізації клінічної супервізії є проведення попередньої конференції, спостереження в класі, аналіз даних, зібраних під час спостереження, та організація конференції після спостереження.

Існує чимало підтверджень позитивного ефекту клінічного спостереження. Наприклад, підвищення кваліфікації вчителів у Пакистані ґрунтується на процесах розвитку та оцінюванні професійної діяльності в умовах класу. Невеликі групи менш кваліфікованих викладачів працюють разом з досвідченими педагогами, які спостерігають за їх викладацькою діяльністю й працюють з ними, щоб покращити їх уміння [11]. У Нігерії програма підвищення кваліфікації реалізується на основі поєднання індивідуального та групового інструктажу з оцінюванням у невеликих групах шкіл [10]. Цю модель також застосовували в декількох установах у Сполученому Королівстві Великої Британії, головним чином протягом індуктивного періоду, призначеного для нових учителів у школах [9]. В Ізраїлі дослідження, проведене в 17 школах, показало, що супервізія є ефективним інструментом у професійному розвитку, коли вона супроводжується груповими дискусіями, лекціями та індивідуальними конференціями, а також узгоджується з власним рівнем розвитку вчителя. Аналогічні висновки роблять дослідники щодо вчителів у Брунеї [11, с. 91].

### *2. Курси, семінари, воркшопи та конференції.*

Мабуть, найбільш традиційною формою професійного розвитку є типова післядипломна педагогічна підготовка, що включає в себе проведення воркшопів, коротких семінарів і курсів. Основною критикою цієї форми є те, що вона, як правило, пропонує “одноразовий” досвід, погано корелюється з потребами вчителів та не передбачає проведення подальших заходів. Проте, на думку багатьох учених, якщо вона поєднується з іншими формами, її результативність значно зростає.

Наприклад, у Центрі розвитку освіти (Education Development Center) у США розроблено й реалізовано програму професійного розвитку під назвою “Викладання математики в середній школі” [11, с. 94]. В межах цього проекту 32 вчителі математики середніх шкіл Бостона збиралися два рази на місяць протягом двох років для участі в роботі семінарів, що тривали півдня та були спрямовані на вирішення питань, пов’язаних з викладанням математики; деякі з них були зорієнтовані на контент, інші – на педагогічні знання та практику. Вчителям також було запропоновано провести деякі дослідження в своїх класах, щоб визначити чинники, які могли б допомогти пояснити низький рівень досягнень певних учнів. Учителі оцінили семінари як дуже цінні, і це призвело до змін їх практики в класі. Вони також оцінили переваги створення професійних мереж і нещодавно набутих навичок, які передбачали управління часом, ресурсами та здатності до ризику.

### *3. Самостійне навчання.*

У цьому типі професійного розвитку вчитель визначає мету, яку він вважає важливою для себе, робить це індивідуально або в невеликих групах, визначає перелік заходів, які буде здійснювати, щоб досягти цієї мети,

необхідні ресурси та способи, якими буде оцінений прогрес і досягнення. У такій ситуації викладачі беруть на себе відповідальність за свій власний розвиток. Роль адміністраторів і керівників полягає у сприянні, керівництві та відповідній підтримці. Для забезпечення ефективності моделі необхідний зворотний зв'язок.

Одним із прикладів використання цієї моделі [11, с. 98–99] для забезпечення “професійного розвитку для педагога, педагога і педагогом” є модель Школи інновацій через взаємодію вчителів (School Innovation Through Teacher Interaction). Діяльність, яку здійснювали вчителі, включала обговорення питань щодо того, як би вони хотіли, щоб школа виглядала та якою була; оцінку потреб за участю адміністраторів; прийняття рішення про те, хто буде експертами (зі школи) щодо тем, обраних для роботи, й обрання людей у якості членів команди, які братимуть участь у коучингу колег.

Особливою формою самостійного професійного розвитку зарубіжний учений Л. Б. Істон [3] називає “протоколи налаштувань” (tuning protocols). У цій моделі, розробленій Девідом Алленом і Джозефом Макдональдом, учитель представляє фактичну роботу перед групою вдумливих “критичних друзів” у структурованому рефлексивному дискурсі, спрямованому на “налаштування” діяльності на більш високі стандарти. Після обговорення з групою колег всіх її позитивних і складних аспектів педагог розмірковує над тим, як можна покращити роботу.

#### 4. Кооперативний розвиток.

Цим терміном А. А. Глетхорн [4] описує свою модель колегіального розвитку. В ній викладачі розробляють свій власний план професійного розвитку в малих групах. Така кооперативна модель змушує вчителів як групу в кожній школі постійно відповідати за якість. Це реалізується через: організацію професійних діалогів для обговорення професійних питань особистого інтересу; розробку навчальних програм, де команди вчителів розробляють компоненти навчальних програм; супервізію колег; допомогу або коучинг колег; проведення дослідження для спільного вирішення реальних професійних проблем.

Для того, щоб ця модель була ефективною, на думку А. А. Глетхорна [4], необхідні такі умови: наявність справжнього колаборативного шкільного контексту (щоб це не нав'язувалося вчителям); підтримка зусиль адміністраторами; наявність у вчителів достатнього часу для виконання всіх завдань, перерахованих вище; проходження вчителями підготовки з питань ефективної реалізації цієї моделі.

Таку модель вже багато років застосовують в Іспанії, в межах якої реалізовано цілу низку проектів. Одним із перших був проект післядипломної підготовки вчителів на базі школи (School-Based In-Service Teacher Education project), який реалізовувався на початку 1980-х рр., а інший – проект освіти педагогів-тренерів (Education of Teacher Educators project), метою якого було

підвищення кваліфікації персоналу, який буде працювати в нових центрах учителів та інститутах [11].

#### 5. *Ознайомлення з передовим досвідом.*

Низка програм професійного розвитку дають викладачам можливість спостерігати за роботою колег, які мають передовий професійний досвід у галузі викладання. Таким чином, викладачі мають можливість учитися й рефлексувати щодо знань, умінь і ставлень, які ці викладачі реалізують в умовах класу. В багатьох випадках такі спостереження становлять значну частину професійного розвитку педагогів, у той час як в інших країнах вони є основною можливістю професійного розвитку. Одним із прикладів такої моделі є Міжнародна програма професійного розвитку вчителів (Teachers International Professional Development Programme) Британської Ради. Ця програма фінансує відвідування британськими вчителями шкіл у різних країнах і умовах з тим, щоб вони могли спостерігати за навчанням і роботою колег так, щоб вони могли потім поділитися своїм досвідом з іншими викладачами в своїх школах і громадах. Інша програма, яка сприяє професійному розвитку шляхом фінансування візитів учителів в інші країни, була ініційована урядом Чілі ще в 1996 р. Чилійські вчителі перебували протягом двох місяців в країні, яка, за даними відповідальної за цей проект комісії, пропонувала програму-взірець у галузі спеціалізації вчителів [11, с. 101].

#### 6. *Модель розвитку вмінь.*

Цю модель було розроблено для оволодіння педагогами новими методами навчання й такими вміннями, як постановка питань для активізації мисленевих процесів вищого рівня, навчання-дослідження та групова робота. Для того, щоб ця модель була ефективною, необхідна значна кількість часу поза межами робочої аудиторії. Після цього викладачі повільно реінтегруються в класи за допомогою значного коучингу. Ця модель включає п'ять компонентів: 1) дослідження теорії за допомогою лекцій, дискусій та читань; 2) демонстрацію навичок за допомогою відео та тренінгів; 3) практику в змодельованих умовах (20 або 25 випробувань у період від 8 до 10 тижнів); 4) керований зворотний зв'язок з боку колег (заохочуються аудіо- та відеозаписи); 5) коучинг під час переходу від навчання до фактичного викладання в класі.

Така модель (наприклад, у США) передбачала реалізацію двох програм для вихователів дитячого садка, які пройшли програму професійного розвитку для того, щоб дізнатися більше про нові методичні підходи, критично важливі для успішного оволодіння навичками раннього читання [11].

#### 7. *Рефлексивна модель.*

Ця модель ґрунтується на особистому досвіді вчителів у викладанні в навчальній аудиторії. Вона передбачає фокусування уваги вчителів на подіях звичайного дня та рефлексію щодо їх змісту та ефективності.

Її розроблено на основі моделі Шона (Schon) [11, с. 104], який пояснює, що педагог рефлексує, коли він: зацікавлений чи заінтригований будь-яким практичним аспектом; систематизує цей аспект з погляду особ-

ливостей умов; переглядає погляд на цей аспект у світлі минулого знання або попереднього досвіду; розробляє план подальших дій.

Програми, які успішно просують рефлексивну практику серед учителів різних країн світу, мають такі особливості [11, с. 106]: вони пропонують можливості для мультиперспективності; інтенсивне вивчення педагогічної практики протягом декількох днів; дають можливість учителям теоретизувати практику та спонукають їх робити це часто, позитивно ставитися до невизначеності.

Таку модель реалізували Адалбжарнардотір і Селман [2]. Вони розробили та впровадили програму інтервенції, яка мала дві мети: розвивати міжособистісні компетенції та навички учнів; надавати підтримку професійному розвитку вчителів, заохочуючи їх до рефлексії своїх педагогічних ідей, цілей, методів навчання та професійного розвитку відповідно до питань соціальної поведінки та розвитку дітей. Програма розвивала два види рефлексії: індивідуальну та групову. Було відзначено, що викладачі значно покращили свої рефлексивні вміння щодо власної практики та забезпечили відповідні можливості для дітей.

#### 8. *Проектна модель.*

Основна мета цієї моделі – це розвиток здатності вчителів працювати незалежно один від одного й колаборативно в якості рефлексивних професіоналів. Цю мету досягають не тільки через власний проектний досвід, а й через обговорення, порівняння та контраст з викладеним у літературі та роботою своїх колег. Крім того, ця модель робить позитивний внесок у діяльність навчальних закладів, у яких працюють педагоги, що детермінує їх підтримувати функціонування цієї моделі [8]. Такі моделі часто застосовують для підготовки вчителів до виконання керівних ролей у класі та школі, а також покращення загальної якості їх професійного розвитку.

Прикладом є проект, що реалізовували в Нідерландах для вчителів середніх шкіл, які проходили курс підвищення кваліфікації для розвитку вмінь створення тематичних навчальних матеріалів [1]. Курс було запропоновано в декількох форматах, які варіювалися за кількістю часу, відведеного на пояснення та практику. Вчителі були залучені до дискусій, оцінювання, рефлексії, розробки матеріалів тощо, а потім разом з дослідником оцінювали аспекти програми, які були найбільш ефективними. Було відзначено, що ефективність зростала, коли більшу частину курсу було присвячено практичній діяльності, та коли вони співпрацювали з наставником після завершення курсу. Отримані дані вплинули на практику вчителів та шкільну адміністрацію, залучених до проекту.

#### 9. *Каскадна модель.*

У цій моделі перша генерація викладачів навчається певній темі, викладацькому або предметному аспекту, а після закінчення такого періоду стають самі викладачами для другого покоління педагогів [11, с. 115]. Особливу увагу приділяють плануванню такої програми й безпосередньо

процесу, а також вибору кандидатів для першої генерації фахівців. Ефективно це може тривати, на думку багатьох учених, до трьох циклів.

Каскадну модель було успішно реалізовано в низці установ. Наприклад, у шкільному окрузі штату Техас (США) педагоги навчалися використовувати технології при викладанні в навчальному закладі різних предметів. Прескотт описує ще один проект (the School Attuned project), у якому невелика кількість учителів навчалися на основі методу кейс-стаді ідентифікувати та діагностувати вісім областей функціонування мозку. Ці вчителі, в свою чергу, потім вчили своїх колег робити таку саму оцінку. Цей проект показав позитивний вплив на вчителів, дітей та їх сім'ї.

Інший успішний досвід представлений у Чилі, де інститути підготовки вчителів, використовуючи цю модель, реалізовували її (безкоштовно для вчителів) у 15 відсотках державних шкіл у найбідніших районах країни. Ці інститути спрямували зусилля на покращення знань і навичок учителів з навчання математики, читання та письма в початкових школах, у яких навчаються діти з бідних і сільських районів держави. Першим кроком у цьому процесі є те, що супервайзери проходять інтенсивну тижневу підготовку в інституті щодо того, як викладати математику, читання й письмо, а також як допомогти вчителям покращити своє викладання цих предметів. Після цієї інтенсивної підготовки супервайзери повертаються назад у свої райони, де вони здійснюють щотижневі семінари з невеликою групою вчителів (близько восьми) в своїх школах. Цей проект успішно реалізується з 1990 р. і отримав фінансову підтримку не тільки від чилійського уряду, а й від урядів Швеції та Данії [11, с. 115–116].

#### 10. Коучинг/менторство.

Коучинг – це процес, за допомогою якого колега, який є критичним слухачем/спостерігачем, задає питання, робить зауваження та вносить пропозиції, які допомагають учителю зростати, здійснювати рефлексію та приймати різні рішення [1]. Цей процес забезпечує можливості для професійного розвитку вчителів. Менторство – це форма коучингу, що є короткостроковою (наприклад, для вчителя-початківця або для когось нового в школі або системі). Інші форми коучингу можна здійснювати на постійній основі та в довгостроковій перспективі. Як стверджують більшість учених, коучинг – це вміння, тому коучери та ментори мають потребу в тренуванні.

Аналізуючи ролі менторів у Англії та Німеччині та проведені раніше дослідження, Джонс [7] описує три можливі моделі менторства: а) учнівська модель (the apprenticeship model): наставник є вчителем-майстром для наслідування; б) компетентісна модель (the competence model): наставник співвідносить підготовку й оцінку із задалегідь визначеними стандартами професійної практики; в) рефлексивна модель (the reflective model): наставник стає “критичним другом”, який допомагає в оцінюванні викладання.

З розвитком нових технологій було запропоновано модель під назвою “телементорство” (“telementoring”), яку вчені Айзенман і Торнтон апробували з викладачами, що працювали перший рік. Це модель менторст-

ва, яка здійснюється через електронну пошту. На початку наставником є кафедра університету, де навчався новий учитель, а через рік викладач сам може стати наставником нового педагога, який працює перший рік. Цей тип наставництва вже довгий час реалізується, часто неофіційно, в багатьох установах світу.

**Висновки.** Таким чином, внутрішньоінституційні моделі використовують у багатьох навчальних закладах різних країн світу вже тривалий час. Вони, як правило, передбачають самостійну та колаборативну рефлексивну практику педагогів, часто залучаючи більш досвідчених колег як наставників у процес професійного розвитку перших.

#### **Список використаної літератури**

1. Cochran-Smith M. Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts / M. Cochran-Smith, Sh. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre. – 3<sup>rd</sup> ed. – New York : Routledge, 2008. – 1392 p.
2. Dixon P. Handbook of International Development and Education / P. Dixon, S. Humble, C. Counihan. – Northampton : Edward Elgar Pub, 2015. – 560 p.
3. Easton L. B. Tuning protocols / L. B. Easton // Journal of Staff Development. – 1999. – № 20 (3). – P. 54–55.
4. Glatthorn A. A. Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation / A. A. Glatthorn, F. A. Boschee, B. M. Whitehead. – 4<sup>th</sup> ed. – Los Angeles : SAGE Publications, 2015. – 616 p.
5. Grimmett P. P. The nature of collegiality in teacher development: The case of clinical supervision / P. P. Grimmett, P. Crehan // Teacher development and educational change. – London : The Falmer Press, 1992. – 264 p.
6. Jones M. Mentors' perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany / M. Jones // Journal of Education for Teaching. – 2001. – № 27 (1). – P. 75–94.
7. Orland-Barak L. International Teacher Education: Part A: Promising Pedagogies (Advances in Research on Teaching) / L. Orland-Barak. – United Kingdom : Emerald Group Publishing Limited 2014. – 300 p.
8. Shaw R. Teacher training in secondary schools / R. Shaw. – London : Kogan Page, 2006. – 225 p.
9. Tatto M. T. Limits and constraints to effective teacher education / M. T. Tatto // International handbook of education and development: preparing schools, students and nations for the twenty-first century. – United Kingdom : Elsevier Science, 1997. – 920 p.
10. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an international review of the literature / E. Villegas-Reimers. – UNESCO : International Institute for Educational Planning, 2003. – 199 p.

*Стаття надійшла до редакції 20.09.2016.*

#### **Каракатсанис Т. В. Внутринституционные модели профессионального развития педагогов: зарубежный опыт**

*В статье освещены особенности внедрения внутринституционных моделей профессионального развития педагогов в зарубежных странах, а именно: клинической супервизии; курсов, семинаров, воркшопов и конференций; самостоятельного обучения; кооперативного развития; ознакомления с передовым опытом; модели развития умений; рефлексивной, проектной и каскадной моделей; коучинга/менторства. Установлено, что они, как правило, предусматривают самостоятельную и колаборативную рефлексивную практику педагогов, часто привлекая более опытных коллег как наставников в процесс профессионального развития первых.*

**Ключевые слова:** профессиональное развитие педагогов, зарубежный опыт, внутринституционные модели, коучинг, рефлексия, супервизия, проекты.

**Karakatsanis T. Inside-institutional Models of Teachers' Professional Development: International Experience**

*The paper highlights the features of the implementation of inside-institutional models of teachers' professional development in foreign countries. According to the most cited authors, one of the commonest ways of implementing clinical supervision is by including a pre-observation conference, an observation of classroom performance, the analysis of the data collected during the observation, and a post-observation conference. Special attention is given to traditional workshops, seminars and courses which are considered to be 'one-shot' experiences, but when accompanied by other types of professional-development opportunities, they are shown to be quite successful. In the context of self-directed development, it was found out that in this case teachers take responsibility for their own development, and the role of the administrators and supervisors is to facilitate, guide and support that development. Objective feedback is certainly needed if this model is to be effective. In the model of cooperative development, teachers develop their own plan for professional development in small groups. When observing excellent practice, teachers have the opportunity to learn and reflect on the knowledge, skills and attitudes that excellent teachers implement in the classroom. The skills-development model was designed to develop new teaching techniques and skills such as higher-order questioning, inquiry teaching and group work. The reflective model builds on teachers' personal classroom experiences. It requires that the teacher pay attention to daily routine and the events of a regular day, and to reflect on their meaning and effectiveness. The primary goal of the project-based model is to develop the teachers' capacity to work independently and collaboratively as reflective professionals. The cascade model can continue effectively for up to three generations of teachers. Coaching and mentoring provide the newcomer with support, guidance, feedback, problem-solving guidance, and a network of colleagues who share resources, insights, practices and materials. So it was found that these models tend to involve independent and collaborative reflective teachers' practice, and more experienced colleagues as mentors in the process of the professional development of the former.*

**Key words:** *teachers' professional development, international experience, intra-institutional models, coaching, reflection, supervision, projects.*