

Тенденції розвитку та прогностичні перспективи професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах управління якістю освітніх послуг

Н. М. Павлушенко, О. В. Шаповалова, Е. Д. Харькова, С. М. Кондратюк

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
Corresponding author. E-mail: olgashap95@mail.ru

Paper received 29.01.20; Accepted for publication 13.02.20.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-221VIII89-05>

Анотація. У статті висвітлено тенденції оновлення змісту й методів професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах управління якістю освітніх послуг. Здійснено аналіз вимог до британського вчителя, сформульованих у професійних стандартах як обов'язкової складової політики «нового професіоналізму». Окреслено моделі професіоналізму вчителя (модель ефективного вчителя, модель рефлексивного вчителя, модель учителя-дослідника, модель трансформаційного вчителя), що дозволяють краще усвідомити стан і напрями розвитку сучасної педагогічної освіти в університетах Великої Британії й сутність програм професійного розвитку вчителів у школах.

Ключові слова: *якість, управління якістю, освітні послуги, професійно-педагогічна підготовка вчителя, професійний розвиток учителя.*

Постановка проблеми. Прагнення уряду нашої країни забезпечити високу якість загальної середньої освіти для всіх учнів, задеклароване в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті та низці інших державних документів, зумовлює необхідність реформування всіх сфер управління освітою, зокрема й системи підготовки педагогічних кадрів, а також вивчення і творче використання прогресивного зарубіжного досвіду. У цьому контексті доцільним бачиться вивчення британського досвіду реформування професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах управління якістю освітніх послуг.

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що управління середньою освітою Великої Британії вже протягом кількох десятиліть є об'єктом дослідження вітчизняних науковців. Такий інтерес пояснюється як статусом держави, яка є одним із світових лідерів у наданні якісних освітніх послуг, так і безпосередньо, характером управління системою середньої освіти, що має давні традиції поєднання централізації та децентралізації.

Вивчення вітчизняних наукових розвідок показало, що предметом аналізу вчених-компаративістів стало широке коло аспектів функціонування освітньої системи Великої Британії, зокрема: освітньо-політичний вимір розгляду британської системи середньої освіти висвітлено у працях К. Гарашука, О. Огієнко, О. Особливцев, А. Сбруєвої, І. Чистякової та ін.; управлінський вимір представлений науковими розвідками М. Бойченко, Г. Бутенко, О. Першукової, І. Постоленко та ін.; у межах змістового виміру розгляду досліджуваної проблеми привертають увагу роботи таких вітчизняних учених, як Л. Заблоцька, О. Локшина, О. Кузнецова, О. Мілютіна, Н. Ремезовська та ін.; соціально-педагогічний вимір знайшов висвітлення в роботах таких дослідників, як В. Вознюк, Н. Лавриченко, О. Листопад, Р. Мельник, О. Пічкара та ін.; підготовка педагогічних кадрів у Великій Британії стала предметом розгляду таких вітчизняних дослідників, як Г. Бутенко, Н. Муқан, Ж. Чернякова та ін.

Водночас слід зауважити що, незважаючи на значну кількість праць, питання управління якістю освітніх послуг висвітлюється не в повному обсязі, зокрема

поза увагою дослідників залишилася проблема професійно-педагогічної підготовки вчителів в умовах управління якістю освіти у Великій Британії.

Мета статті – висвітлити тенденції оновлення змісту й методів професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах управління якістю освітніх послуг.

Виклад основного матеріалу. Як справедливо наголошується в Білій книзі «Важливість учительства» (The Importance of Teaching: The Schools White Paper), «одним із найважливіших чинників, що зумовлюють ефективність системи середньої освіти є якість її вчителів. У найкращих освітніх системах світу вчителі обираються з найбільш академічно здібних випускників, які також мають поєднувати в собі найкращі особистісні та інтелектуальні якості. Ці системи передбачають високоякісну професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців, де перевага надається набуттю практичних навичок. В ефективних освітніх системах учителі на кожному етапі своєї кар'єри та, особливо, коли обіймають адміністративні посади, продовжують професійну підготовку та здійснюють професійний розвиток [7].

З огляду на необхідність забезпечити конкурентоспроможність британської освітньої системи урядом передбачено наступні кроки з удосконалення вчительської підготовки, сформульовані у процитованому вище документі:

- продовження підвищення якості майбутніх учителів через: скорочення державного фінансування програм підготовки майбутніх учителів для студентів, які не досягли встановленого академічного рівня (2:2 degree); розширення програми «Вчити спочатку» (Teach First), що передбачає надання державної фінансової підтримки для залучення якомога більшої кількості кращих студентів зі спеціальностей, затребуваних у школах, до педагогічної діяльності; надання змоги талановитим особам, які бажають змінити професію, стати вчителями;
- реформування системи педагогічної освіти, де центральна увага приділяється орієнтації на професію, формуванню ключових учительських компетенцій, включаючи навчання читанню й математиці дітей раннього шкільного віку, управління поведінкою та готовність до роботи з учнями зі спеціальними осві-

тніми потребами;

- створення національної інноваційної шкільної мережі, яка б уповноважувала найкращі школи здійснювати професійну підготовку та професійний розвиток учителів і директорів шкіл, що входять до складу мережі;
- надання школам більшої свободи в запровадженні винагород та санкцій за успішну/неуспішну діяльність учителів через збільшення гнучкості в нарахуванні заробітної платні й спрощенні процесу управління навчальними досягненнями;
- збільшення кількості місцевих і національних лідерів освіти – успішних директорів, які надають підтримку іншим школам;
- зменшення обсягів бюрократичної роботи, скорочення неважливих обов'язків, вимог тощо [7].

Отже, головна мета державної освітньої політики, задекларована в державних документах, полягає в удосконаленні діяльності навчального закладу та підвищенні її ефективності, передусім, через підвищення якості педагогічних кадрів.

У цьому контексті надзвичайно актуальним є оновлення програм професійно-педагогічної підготовки вчителя. Слід зазначити, що однією із провідних тенденцій у сучасних умовах є «новий професіоналізм» («new professionalism»), що характеризується підвищенням вимог до вчителя та сфокусований на таких аспектах, як професійні стандарти (professional standards), управління навчальними досягненнями (performance management), неперервний професійний розвиток (continuing professional development – CPD) та встановлення випробувального терміну роботи для вчителів, які нещодавно отримали диплом (newly qualified teacher – NQT induction).

tackling workload: a national agreement»), більш відомому в наукових колах як Національна угода (National Agreement) між профспілковими комітетами шкіл, працівниками та Міністерством освіти. Основними цілями даної угоди визначено: 1) зменшення навантаження вчителів за рахунок скорочення обсягів бюрократичної роботи; 2) збільшення кількості допоміжного персоналу; 3) зміна традиційних ролей персоналу школи з метою залучення всіх учасників навчального процесу до управління змінами (change management) [1].

Поряд із заходами щодо розподілу навантаження педагогічних працівників центральна увага була приділена формуванню «нового професіоналізму», що, як було зазначено нами вище, передбачав встановлення нових професійних стандартів для вчителів; налагодження процесу управління навчальними досягненнями учнів директорами шкіл та вчителями; здійснення професійного розвитку як невід'ємну складову щоденної діяльності вчителя.

Проте зазначимо, що зміни, передбачені даною угодою відбулися набагато пізніше. Так, професійні стандарти були запроваджені в Англії у 2007 році, у той час як нормативно-правове забезпечення та правила прийому на посади вчителів, які щойно закінчили навчальний заклад, були запроваджені в 2008 році. Законодавче підґрунтя для управління навчальними досягненнями було схвалено в 2009 році [2].

Слід виокреслити, що професійні стандарти, розроблені «Агенцією професійної підготовки та розвитку

шкіл» (Training and Development Agency for Schools), охоплюють три сфери: професійні ознаки (professional attributes), професійні знання та розуміння (professional knowledge and understanding) та професійні навички (professional skills), сформульовані окремо для вчителів із різним професійним статусом, а саме: Q – працівника, який здобуває статус кваліфікованого вчителя протягом випробувального терміну (award of Qualified Teacher Status – QTS), С – вчителя, який отримує заробітну платню за основною шкалою (teachers on the main scale – Core), Р – вчителя, який отримує заробітну платню за підвищеною шкалою (teachers on the upper pay scale – Post Threshold Teachers), Е – вчителя-відмінника (Excellent Teachers), А – вчителя із просунутими навичками (Advanced Skills Teachers – ASTs) [5].

Аналіз зазначеного документу дозволяє нам констатувати, що професійні стандарти передбачають вимоги до вчителя та ілюструють прогрес у педагогічній діяльності. Щоб досягти кожного кар'єрного щабля вчителю необхідно продемонструвати, що ним/нею досягнуто відповідних стандартів.

Слід підкреслити, що досягнення відповідного стандарту визначається в різний спосіб у залежності від рівня кваліфікації вчителя. Так, учителі мають підтвердити Е чи А кваліфікацію в результаті зовнішньої процедури оцінювання. Вчителі нижчої кваліфікації атестуються директором школи. Стандарти Р, Е та А передбачають також підвищену заробітну платню [5].

Стандарти визначають професійні характеристики, які повинен мати вчитель на певному етапі професійного розвитку. Після випробувального терміну (induction year), який, зазвичай, триває рік, вчителі мають досягти С стандарту, а також поширювати й поглиблювати професійні ознаки, знання, розуміння та навички в межах Q стандарту. Адже професійними стандартами передбачено, що всі вчителі «обов'язково мають бути залучені до ефективного, стійкого й релевантного професійного розвитку впродовж їх професійної діяльності» [5, с. 3].

На думку науковців із «Центру досліджень освітньої політики» (Center for educational policy studies), стандарти якості не повинні розцінюватися як зовнішні вимоги «згори», яким необхідно чинити опір, навпаки, стандарти мають бути сформульовані на основі професійного досвіду та щоденної вчительської практики. На думку зазначених дослідників, учитель, який має великий практичний досвід, буде більш упевненим під час звітування за результати своєї діяльності [8, с. 39].

Значний інтерес у цьому контексті становлять моделі професіоналізму вчителя, виокремлені групою шотландських дослідників (Й. Менгер, М. Халме, Д. Елліот, Дж. Левін): ефективний учитель (effective teacher), рефлексивний учитель (reflective teacher), учитель-дослідник (enquiring teacher) трансформаційний учитель (transformative teacher).

Модель ефективного вчителя найбільше відповідає вимогам національного curriculum та національної системи оцінювання. В зазначеній моделі знання, навички та компетентності, якими має володіти британський вчитель визначені «згори», на національному рівні. Головна увага в цій моделі приділена технічному виконанню завдань та вимірюванню ефективності. Як наголошують зазначені дослідники, така модель най-

більш точно відбиває сучасний стан освіти у Великій Британії, зокрема Англії, де протягом останніх тридцяти років все, чому необхідно було навчати учнів та вчителів, а також яким чином це має відбуватися, визначається центральним урядом [4, с. 21].

Модель рефлексивного вчителя уособлює менш обмежений погляд на професіоналізм учителя. Дана модель виникла у Великобританії у другій половині ХХ ст. В її основу було покладено ідею Дж. Дьюї про те, що вчитель є активним учасником процесу прийняття рішень. У сучасних умовах прибічниками моделі рефлексивного вчителя є такі освітні теоретики, як Д. Шон та Е. Поллард. У межах даної моделі навчальний процес являє собою цикл, де послідовно відбуваються такі дії: планування, підготовка до дії, дія, збір даних, аналіз даних, оцінка та рефлексія, а потім планування наступного кроку [4, с. 22]. Як свідчить К. Маклафлін, понад 70 % програм професійної підготовки вчителів, що запроваджені в університетах та коледжах тією чи іншою мірою спираються на дану модель [3].

Модель учителя-дослідника подібна до попередньої, однак рефлексивна модель не зосереджує увагу на дослідницькій діяльності вчителя. Згідно з даною моделлю, вчитель постійно залучений до дослідницької діяльності під час щоденної викладацької практики як форми професійного розвитку. Група дослідників на чолі з Й. Ментором ілюструють, як ідеї зазначеної моделі використовуються університетами, що працюють у партнерстві зі школами та коледжами. Отже, формування дослідницької компетентності вчителя є невід'ємною складовою як сучасних програм підготов-

ки вчителів в університетах, так і програм професійного розвитку та підвищення кваліфікації вчителів, які працюють у школах [4, с. 23].

Модель трансформаційного вчителя має риси двох попередніх моделей, але відрізняється від них необхідністю формування в учителя активної соціальної позиції. Так, зокрема, дослідниця Дж. Зекс наголошує, що «обов'язки вчителя виходять за межі педагогіки; вчитель має зробити свій внесок у соціальні зміни та підготувати до цього своїх учнів» [6]. Зазначена модель передбачає діяльність учителя, спрямовану на забезпечення рівності в освіті, яка має подолати нерівності в суспільстві та стимулювати прогресивний суспільний розвиток.

Висновки. Таким чином, в умовах запровадження «нового професіоналізму» як однієї із провідних тенденцій оновлення змісту й методів професійно-педагогічної підготовки вчителя неперервний професійний розвиток учителів набуває пріоритетного значення. Висвітлені моделі професіоналізму вчителя (ефективний учитель, рефлексивний учитель, учитель-дослідник, трансформаційний учитель) дозволяють краще усвідомити стан і напрями розвитку сучасної педагогічної освіти в університетах Великої Британії та сутність програм професійного розвитку вчителів у школах.

У подальшому доцільним бачиться визначення інноваційного потенціалу британського досвіду неперервного професійного розвитку вчителів та можливостей його використання в Україні.

REFERENCES

1. Butt G. Challenging modernization: remodelling the education workforce/G. Butt, H. Gunter//Educational Review. – Routledge: London, 2005. – Vol. 57. – № 2. – P. 131–137.
2. Making the links between professional standards, induction, performance management and continuing professional development of teachers: a study/[M. Walker, J. Jeffes, R. Hart, P. Lord, K. Kinder].– National foundation for educational research ; Department for education, 2011. – 161 p.
3. McLaughlin C. Teachers Learning: Professional development and education/C. McLaughlin. – Cambridge University Press, 2013. – 143 p. – (The Cambridge Teacher series).
4. Menter I. Literature Review on Teacher Education in the 21st Century/I. Menter, M. Hulme, D. Elliott, J. Lewin. – Edinburgh, 2010. – 104 p.
5. Professional Standards for Teachers. Why sit still in your career?/Training and Development Agency for Schools. – London, 2007. – 36 p.
6. Sachs J. The activist teaching profession/J. Sachs. – Buckingham: Open University Press, 2003. – 192 p.
7. The Importance of Teaching: The Schools White Paper. – Department for education, 2010. – 95 p.
8. Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools/[C. Borzea, M. Cecchini, C. Harrison, J. Krek, V. Spajić-Vrkaš]. – UNESCO, Council of Europe, CEPS, 2005. – 125 p.

Tendencies of updating the content and methods of professional-pedagogical training of teachers in terms of educational services quality management

N. M. Pavlushenko, O. V. Shapovalova, Y. D. Kharkova, S. M. Kondratyuk

Summary. The article highlights the tendencies of updating the content and methods of professional-pedagogical training of teachers in terms of educational services quality management. The analysis of the requirements for British teachers, laid in professional standards as a mandatory part of the policy of "new professionalism" is made. It is pointed out that professional standards developed by the Training and Development Agency for Schools cover three areas: professional attributes, professional knowledge and understanding and professional skills, formulated separately for teachers with different professional status, namely: award of Qualified Teacher Status – QTS (Q – standard); teachers on the main scale – Core (C); teachers on the upper pay scale – Post Threshold Teachers (P); Excellent Teachers (E) and Advanced Skills Teachers – ASTs (A). The standards provide the framework for a teacher's career and clarify the progression in professional activity. In order to access each career stage a teacher will need to demonstrate that he/she has met the relevant standards. The process for this varies depending on the standards concerned. Teachers seeking status of Excellent Teacher or AST need to apply and be evaluated through an external assessment process. Teachers seeking to cross the threshold are assessed by the head teacher of their school. The standards for Post Threshold Teachers, Excellent Teachers and ASTs are pay standards and teachers who are assessed as meeting them also access the relevant pay scale. The models of teacher professionalism (effective teacher model, reflective teacher model, enquiring teacher model, transformational teacher model) are characterized which enable better understanding the status and trends of development of modern pedagogical education in the UK universities and the essence of professional development programs for teachers in schools.

Keywords: quality, quality management, teacher professional-pedagogical training, teacher professional development.