

УДК 37.091.12.011.3-051:159.923.2(410+71+73)  
DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.29>

Мартинець Л. А.

## ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УЧИТЕЛІВ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ, КАНАДИ, США

*Розкривається система професійного розвитку вчителів Великобританії, Канади, США. Підкреслено, що показники успішності професійного розвитку вчителів Великобританії суттєво зростають. Держава збільшує асигнування на професійний розвиток учителів. Загалом, бути кращим в освіті у Великобританії винагороджується. Неперервна освіта вчителів у Великій Британії спрямована на формування індивідуальної стратегії та стилю викладання вчителів, які здатні до професійного розвитку, що забезпечується не тільки завдяки науковому обґрунтуванню (визначення цілей, формування й структурування змісту адекватно до цілей), але й ретельному технологічному опрацюванню.*

*Зазначено, що у Канаді особливу увагу приділяють забезпеченню неперервного професійного розвитку освітян, які працюють у системі неперервної професійної педагогічної освіти і спрямовують власну діяльність на професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Канади. Діяльність системи неперервної професійної освіти спрямована на забезпечення можливостей професійного розвитку, здобуття нової кваліфікації чи спеціальності, а також професії на основі здобутого раніше рівня освітньої та професійної підготовки, набутого практичного досвіду.*

*Аналіз неперервного професійного розвитку вчителів у США виявляє значне різноманіття підходів, форм і методів до післядипломного навчання вчителів. Збільшення професійних педагогічних мереж у США показує відкритість системи циркуляції й поширення знань у практичній педагогічній діяльності. Визначено, що це робить систему передачі знань між учителями більш гнучкою й ефективною – спілкування підвищує мотивацію вчителів і самоосвіту.*

**Ключові слова:** професійний розвиток, вчитель, підвищення кваліфікації, інституції, форми професійного розвитку, асоціація вчителів, федерація педагогів, неперервна професійна педагогічна освіта.

Професійний розвиток учителів Великобританії, Канади, США ґрунтується на використанні концепції конструктивізму, відповідно до якої він є активним процесом конструювання знань на основі власного досвіду педагога. Аналіз наукової літератури свідчить про спільність застосування нової перспективи професійного розвитку вчителів в англійських країнах, що визначає його основні принципи. Відповідно до конструктивістської парадигми вчителя розглядають як активного учасника навчального процесу, що має змогу практично використовувати сформовані навички й уміння викладання предмета, оцінювання, спостереження та критичного аналізу.

Професійний розвиток трактують як довготривалий процес, унаслідок якого попередні знання пов'язуються з новим досвідом, що передбачає цілий цикл навчання, а систематичну підтримку вважають обов'язковим каталізатором процесу змін [5].

Становлення підготовки вчителів у *Великобританії* відбулося пізніше, ніж загалом у Європі. Причиною цього була відсутність державної масової системи загальної середньої освіти. У 1944 р. із прийняттям Закону про впровадження загального обов'язкового навчання дітей у віці до 16 років, ситуація змінюється. У середині ХХ ст. підготовка вчителів для престижних британських шкіл здійснюється на педагогічних відділеннях університетів, а вчителів для звичайних шкіл – у коледжах.

Під час розроблення ціннісних основ моделі сучасного вчителя британські дослідники наголошують на залежності професійного розвитку педагога від розвитку школи в цілому як спільноти, що навчається. Наразі поширеною є концепція «персоналізованого навчання», що передбачає високоякісне викладання, яке засноване на глибокому розумінні потреб кожного учня. Принципи такого навчання були закріплені в Білій Книзі, що закликає змінити акценти в шкільній системі з успішності навчального закладу на успіхи і потреби учнів та їхніх батьків.

У *Великобританії* розроблено Положення про професійні цінності і практичну діяльність учителів. Цей документ характеризує професію педагога як життєво важливу і перспективну, визначає особистісні та професійні якості ідеального вчителя в контексті освітньої галузі. Кодекс передбачає, що головне завдання кожного вчителя – добре самопочуття й розвиток дітей – має реалізовуватися шляхом підвищення якості їхньої практичної діяльності [8].

Наразі неперервний професійний розвиток учителя у *Великобританії* – добре організований процес. Курси підвищення кваліфікації вчителів здійснюють інститути педагогіки при університетах, незалежні консультативні центри, департамент освіти, учительські центри, місцеві органи освіти, школи. Кожен учитель зобов'язаний проходити підвищення кваліфікації протягом 18 днів (30 годин) щорічно, маючи самостійний вибір із широкого переліку діяльності. Якщо результативність учителя суттєво знижується, адміністрація школи може наполягти на конкретній формі підвищення його кваліфікації. Професійний розвиток учителя масштабно підтримується державою й відповідає різним етапам кар'єри (аж до статусу вчителя-експерта).

Як бачимо, дослідження науковців засвідчують, що нині показники успішності професійного розвитку вчителів *Великобританії* суттєво зростають. Держава збільшує асигнування на професійний розвиток учителів. Загалом, бути кращим в освіті у *Великобританії* винагороджується. Неперервна освіта вчителів у *Великій Британії* спрямована на формування індивідуальної стратегії та стилю викладання вчителів, які здатні до професійного розвитку, що забезпечується не тільки завдяки науковому обґрунтуванню

(визначення цілей, формування й структурування змісту адекватно до цілей), але й ретельному технологічному опрацюванню [1, с. 18].

Цікавим, на наш погляд, є досвід професійного розвитку вчителів *Канади*, який вивчає Н. Муқан. У Канаді відповідальність за професійний розвиток учителів покладається на всіх учасників цього процесу. Провінційні та територіальні міністерства/департаменти освіти, шкільні ради й асоціації/федерації вчителів забезпечують можливості професійного розвитку освітян, покривають витрати на професійний розвиток, виконують управлінську, організаторську і контролювальну функції в цій важливій сфері. Учитель канадської школи виконує професійні обов'язки на належному рівні, є членом професійної педагогічної організації (асоціація вчителів провінції, федерація педагогів Канади), оновлює власні знання, ознайомлюється з інформацією про новітні освітні технології за допомогою професійної літератури, різних форм, методів і моделей професійного розвитку, бере участь у розвитку навчальних програм, відвідує конференції й педагогічні з'їзди [6, с. 229].

До сучасної системи неперервної професійної педагогічної освіти Канади належать різноманітні інституції. Це університети, які пропонують програми бакалавра, магістра, доктора освіти, програми сертифікації вчителів; міністерства/департаменти освіти, які оновлюють навчальні програми й управляють розвитком національної політики в галузі освіти; шкільні ради (офіційні працедавці вчителів), які втілюють програми проведення днів обов'язкового і добровільного професійного розвитку; регіональні центри викладання, що аналізують сучасний стан педагогічної професії, визначають її переваги і недоліки; волонтерські предметні асоціації вчителів, які пропонують різні форми професійного розвитку (семінари, педагогічні майстерні, інформаційні бюлетені, web-сайти), спілки вчителів, приватні постачальники послуг професійного розвитку, діяльність яких спрямована на організацію підвищення кваліфікації у школах (управління освітнім середовищем, стратегії та технології освіти); дистанційна освіта [6, с. 230].

Адміністрація канадської школи здійснює стратегічне планування професійного розвитку працівників, забезпечує належні умови для підвищення їхньої кваліфікації. Асоціації вчителів провінцій, які належать до Федерації вчителів Канади, забезпечують доступність можливостей професійного розвитку, розробляють і поширюють програми підвищення кваліфікації вчителів, забезпечують підтримку і ресурси створення програм професійного розвитку, започатковують комітети професійного розвитку педагогів. У кожній провінції Канади діє асоціація вчителів, підрозділ професійного розвитку якої досліджує проблеми підвищення кваліфікації освітян, розвиває й розповсюджує його програми серед членів асоціації.

Згідно з законодавством провінцій Канади кожна школа розробляє щорічний план професійного розвитку вчителів. Такий план передбачає визначення цілей інституції системи шкільної освіти, які узгоджуються з національною і провінційною політикою розвитку освіти, методів і механізмів здійснення контролю за їх досягненням [11, с. 5]. Згідно зі Стандартом якості викладання Канади кожен учитель розробляє план індивідуального професійного розвитку. Планування неперервної професійної освіти вчителів і підвищення їхньої кваліфікації в Канаді є колегіальним процесом, у якому беруть участь усі його учасники: директор школи, допоміжний персонал, представники асоціацій учителів, регіональні консорціуми, навчальні інституції системи професійної освіти, лідерські команди школи, учителі, шкільні ради, інші громадські освітні організації. Визнано, що вдосконалення якості викладання залежить від постійного підвищення кваліфікації вчителів.

Як бачимо, у Канаді особливу увагу приділяють забезпеченню неперервного професійного розвитку освітян, які працюють у системі неперервної професійної педагогічної освіти і спрямовують власну діяльність на професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Канади. Діяльність системи неперервної професійної освіти спрямована на забезпечення можливостей професійного розвитку, здобуття нової кваліфікації чи спеціальності, а також професії на основі здобутого раніше рівня освітньої та професійної підготовки, набутого практичного досвіду.

Науковці в галузі освіти *США* входять до основного складу корпусу експертів міжнародних освітніх організацій, якими напрацьовано низку документів і рекомендацій щодо головних принципів і якості професійного розвитку вчителів. Нині у США розпочато ґрунтовну дискусію щодо того, яким має бути сучасний педагог, як надати йому необхідні вміння й знання для забезпечення його гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, яке дуже швидко розвивається. Ось чому проблема забезпечення педагогічної самоорганізації вчителя і його професійного розвитку, ураховуючи інтеграційні процеси в освіті, стає основною в процесі організації навчання в інституті післядипломної педагогічної освіти [2, с. 128].

Поняття «післядипломна освіта вчителя» у нормативних документах США визначається як «професійне зростання вчителів, яке досягається через отримання великого практичного досвіду і систематичного вивчення педагогічного досвіду» [10, с. 62]. Водночас нині відбувається конвергенція уявлень про післядипломну професійну освіту вчителя й освіту впродовж усього життя. У США це привело до появи поняття «неперервний професійний розвиток учителів», замість якого раніше застосовувалися поняття «підвищення кваліфікації на курсах за місцем роботи» і «стажування на робочому місці». Це поняття значно ширше від двох попередніх і визначає принципово інший підхід, оскільки суб'єктом навчання (підготовки) є наставник, а суб'єктом професійного розвитку є сам учитель [9, с. 291]. Як бачимо, роль системи підвищення кваліфікації вчителя змінюється кардинально. Її основним завданням стає створення умов для саморозвитку вчителя.

Т. Кошманова у своїй праці аналізує післядипломну освіту в США, яку пов'язують, перш за все, з підвищенням кваліфікації вчителів [3, с. 26]. Учена зазначає, що як система підвищення кваліфікації вчителів у США функціонує Школа професійного розвитку. Така школа – це освітній заклад, у якому реалізується альтернативна, інтегрована модель педагогічної освіти майбутніх учителів і неперервного професійного розвитку педагогів-практиків з одночасним удосконаленням навчально-виховного процесу вищої педагогічної й середньої шкіл. Метою шкіл професійного розвитку вчителів, на думку дослідниці, є забезпечення співробітництва і партнерства між шкільними вчителями і викладачами педагогіки університетів, професійної адаптації вчителів-початківців в умовах педагогічного наставництва, проведення педагогічних досліджень досвідченими вчителями [3, с. 26]. За даними вченої, у змісті роботи шкіл професійного розвитку досягається динамічна єдність стабільних (базові знання з педагогіки, психології та філософії освіти) і варіативних (інноваційність, творчість, особливості профілю наукової підготовки, особисті інтереси і нахили) складників професійної підготовки.

Хочемо відмітити, що в США виокремлюють різні види професійного розвитку вчителів: традиційний і стандартизований. Традиційний професійний розвиток – це «розвиток за місцем роботи». Стандартизований передбачає його реалізацію на основі встановлених стандартів і враховує реальні потреби повсякденної педагогічної діяльності вчителів [7, с. 160].

Стандарти професійного розвитку вчителів американських загальноосвітніх шкіл визначають його основні принципи, зміст, методи і форми. Їх основна мета – сприяти вдосконаленню професійного розвитку вчителів за допомогою забезпечення бачення якісного професійного розвитку, що чітко визначає локальні потреби, пріоритети і ресурси; управління процесами планування, розроблення, виконання й оцінювання якісного професійного розвитку в цілому та окремих програм професійного розвитку вчителів; узгодження професійного розвитку, що спрямований на вдосконалення навчання учнів, із політикою та пріоритетами штату, округу, школи; забезпечення ресурсів для професійного розвитку; визначення відповідальності за забезпечення якісного і доступного професійного розвитку для всіх учителів [4, с. 115].

Як бачимо, аналіз неперервного професійного розвитку вчителів у США виявляє значне різноманіття підходів, форм і методів до післядипломного навчання вчителів. Збільшення професійних педагогічних мереж у США показує відкритість системи циркуляції й поширення знань у практичній педагогічній діяльності. Це робить систему передачі знань між учителями більш гнучкою й ефективною – спілкування підвищує мотивацію вчителів і самоосвіту.

#### Використана література:

1. Кіщенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2000. 20 с.
2. Коваленко О. Ю. Неперервна педагогічна освіта в США : сучасний стан і перспективи розвитку. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. № 6 (8). С. 25–31.
3. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 40 с.
4. Мукан Н. В., Істоміна К. Ю. Аналіз стандартів професійного розвитку вчителів американських загальноосвітніх шкіл. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 2–3 (16–17). С. 113–119.
5. Мукан Н. В. Дослідження професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 3 (13). С. 110–116.
6. Мукан Н. В. Система неперервної професійної освіти педагогів Канади : інституції та їхня діяльність. *Вісник Львівського університету. Серія : «Педагогічна»*. 2007. Вип. 22. С. 227–231.
7. Пришляк О. Ю. Професійний розвиток педагогів у США і ФРН. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : «Педагогіка, соціальна робота»*. 2012. Вип. 27. С. 159–162.
8. Семенець-Орлова І. А. Великобританія : нові вчителі для нового суспільства. URL: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/460-velikobritaniya-novi-vchiteli-dlya-novogo-suspilstva> (дата звернення: 23.05.2017).
9. Evaluating CPD : an Overview / Muijs D. & other. International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers / ed. by C. Day, J. Sachs. Glasgow : Open University Press, 2004.
10. Glatthorn A. Teacher development. International Encyclopedia of teaching and teacher education. 2nd edition. London : Corwin Press, 1995.
11. Lowry C., & Froese W. Transitions: Becoming a college teacher. 2001 *PanCanadian Education Research Agenda Symposium. Teacher education. Educator training: current trends and future directions*, 22–23, May, 2001.

#### References:

1. Kishchenko Yu. V. Formuvannya profesiinoyi maisternosti vchytelia v systemi pedahohichnoi osvity Anhlii ta Uelsu : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kyiv, 2000. 20 s.
2. Kovalenko O. Yu. Neperervna pedahohichna osvita v SShA: suchasnyi stan i perspektyvy rozvytku. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoria, innovatsiini tekhnolohii*. 2010. № 6 (8). S. 25–31.
3. Koshmanova T. S. Rozvytok pedahohichnoi osvity u SShA (1960–2000 rr.) : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2002. 40 s.
4. Mukan N. V., Istomina K. Yu. Analiz standartiv profesiinoho rozvytku vchyteliv amerykanskykh zahalnoosvitnikh shkil. *Porivnialno-pedahohichni studii*. 2013. № 2–3 (16–17). S. 113–119.
5. Mukan N. V. Doslidzhennia profesiinoho rozvytku vchyteliv zahalnoosvitnikh shkil u systemakh neperervnoi pedahohichnoi osvity Velykoi Brytanii, Kanady, SShA. *Porivnialno-pedahohichni studii*. 2012. № 3 (13). S. 110–116.



6. Mukan N. V. Systema nepererвної profesiinoi osvity pedahohiv Kanady: instytutsii ta yikhnia diialnist. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia : «Pedahohichna»*. 2007. Vyp. 22. S. 227–231.
7. Pryshliak O. Yu. Profesiinyi rozvytok pedahohiv u SShA i FRN. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia : «Pedahohika, sotsialna robota»*. 2012. Vyp. 27. S. 159–162.
8. Semenets-Orlova I. A. Velykobrytaniia: novi vchyteli dlia novoho suspilstva. URL: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/460-velikobrytaniya-novi-vchyteli-dlya-novogo-suspilstva> (data zvernennia: 23.05.2017).
9. Evaluating CPD: an Overview / Muijs D. & other. *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* / ed. by C. Day, J. Sachs. Glasgow : Open University Press, 2004.
10. Glatthorn A. Teacher development. *International Encyclopedia of teaching and teacher education*. 2nd edition. London : Corwin Press, 1995.
11. Lowry C., & Froese W. Transitions: Becoming a college teacher. 2001 *PanCanadian Education Research Agenda Symposium. Teacher education. Educator training: current trends and future directions*, 22–23, May, 2001.

**Martynets L. A. To the issue of professional development of teachers of UK, Canada and USA**

*The article reveals the system of professional development of teachers in the UK, Canada and USA. It is highlighted that the success indicators of professional development of teachers of the UK are growing significantly. The state increases the allocation for the professional development of teachers. In general, being the best in education in the UK is rewarding. Continuous education of teachers in the UK is aimed at developing an individual strategy and teaching style of teachers capable of professional development, which is provided not only by scientific grounding (defining goals, shaping and structuring content corresponding to the goals), but also by careful technological processing.*

*It is noted that in Canada, special attention is paid to ensuring the continuing professional development of educators who work in the continuous vocational education system and guide their activities to the professional development of teachers in Canada's comprehensive schools. The activity of the system of continuous vocational education is aimed at providing opportunities for professional development, obtaining of a new qualification or speciality, as well as a profession based on the previously acquired level of educational and vocational training, gained practical experience.*

*The analysis of continuous professional development of teachers in the United States reveals a considerable variety of approaches, forms and methods to postgraduate teacher training. The increase of professional pedagogical networks in the United States demonstrates the openness of the circulatory system and the dissemination of knowledge in practical pedagogical activities. It is determined that it makes the system of knowledge transfer between teachers more flexible and effective – communication increases the motivation of teachers and self-education.*

**Key words:** professional development, teacher, advanced training, institutions, forms of professional development, teachers' association, federation of teachers, continuous vocational pedagogical education.

УДК 378.22:378.091.12:001.89

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.30>

Меняйло В. І.

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ  
КАДРОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ДО ДОСЛІДНИЦЬКО-ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У роботі висвітлено теоретичні підходи та практичний досвід Запорізького національного університету щодо кадрового забезпечення процесу підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності. Вирішення цього питання розглядається у трьох аспектах: призначення наукових керівників аспірантів, відбір науково-педагогічних працівників для викладання дисциплін, орієнтованих на формування готовності до дослідницько-інноваційної діяльності, а також запровадження неформального інституту менторів на першому році навчання в аспірантурі. Сформульовані вимоги до наукових керівників аспірантів, серед яких: вільне володіння сучасним станом досліджень в обраній галузі науки, вагомі наукові здобутки, організаційні та людські якості, знання іноземної мови, наукова репутація, приналежність до визнаної наукової школи. Основними критеріями відбору викладачів є максимальна відповідність професійного досвіду та результатів професійної діяльності змісту курсів, що пропонуються освітньою складовою (цього можна досягти розбивкою дисциплін на модулі, кожний з яких забезпечує окремий викладач, найбільш наближений до тематики модуля), володіння сучасними педагогічними технологіями та відповідними педагогічними якостями. До викладання курсів можуть залучатися працівники інших закладів вищої освіти та професіонали-практики. Для підтримки аспірантів-початківців пропонується запровадити інститут менторів як дієвий механізм професійного становлення молодих науковців. Показано, що функції менторів можуть здійснювати викладачі, які забезпечують викладання дисциплін дослідницько-інноваційного спрямування на першому році навчання в аспірантурі шляхом надання індивідуальних консультацій як очних, так і дистанційних за допомогою сучасних засобів комунікації. Головною вимогою до менторів є наявність власної історії професійного успіху у науковій сфері та бажання поділитися ним із своїми молодшими колегами.*

**Ключові слова:** доктор філософії, науковий керівник, аспірант, дослідницько-інноваційна діяльність, ментор.

Однією з особливостей процесу формування готовності майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності є той факт, що він здійснюється докторами і кандидатами наук (докторами філософії). Тому величезного значення для професійного становлення і розвитку аспірантів набуває особистий