

## ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ США

бич: Коло, 2004. – 264 с.

2. Комина Н.А. Педагогический диспут как единица обучения в профессиональной коммуникации / Н.А. Комина // Матер. науч.-прак. конф. “Рефлексия. Смысл. Герменевтика”, секц. Герменевтические способности учащихся, их формирование, педагогическая герменевтика. – М., 2004. – 213 с.

3. Кэган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиз-

дат, 1988. – 319 с.

4. Петров Э.Б. Современные технологии обучения в высшей школе: учеб. пособ. / Э.Б. Петров, Л.Н. Раванская, Шаронова. – Харьков, 2005. – 178 с.

5. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 3 – 18.

Лариса Зав’ялова, аспірант кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки  
Черкаського національного університету  
імені Богдана Хмельницького

## ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ США

У статті аналізуються теоретичні та практичні напрями удосконалення програм з підвищення кваліфікації вчителів середніх навчальних закладів США на різних історичних етапах.

**Постановка проблеми.** Швидкі темпи розвитку суспільства, процеси глобалізації та інформатизації, децентралізації та стандартизації поставили перед світовою освітою у цілому і українською зокрема багато проблем, розв’язання яких потребує негайних змін у проведенні освітянської політики формування вчителя нової якості, здатного до нестандартного мислення, критичного аналізу своєї діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових праць, в яких розкриваються проблеми якості педагогічної підготовки вчителів та забезпечення змістовного рівня їхньої неперервної освіти, дає підставу виділити такі напрями: особливості та складові педагогічної майстерності вчителя у США (Н. Лизунова, Р. Роман та ін.); підходи до організації навчального процесу в системі неперервної педагогічної освіти США (В.С. Дикань, Т.С. Кошманова, О.І. Пономарьова, Р.М. Роман, Т.Г. Чувакова та ін.); розвиток педагогічної освіти в США в різні історичні періоди (М. Бургін, Т. Кошманова, О. Ляшенко та ін.) тощо.

**Мета статті.** Відтак недостатньо висвітленим залишається визначення шляхів оптимізації процесу підвищення вчительської кваліфікації у США.

Тому в даній статті плануємо розглянути такі питання:

- стрижневі напрями удосконалення системи підвищення кваліфікації американських вчителів;
- суспільно-професійні вимоги до програм підвищення кваліфікації вчителів середніх навчальних закладів США.

**Виклад основного матеріалу.** В основу процесу підвищення кваліфікації вчителів середніх шкіл США закладено індивідуально-особистісний підхід. Відповідно до цього американські дослідники Т. Спьюмен, Л. Амістед, Ф. Фьюер, М. Баксдейл, Г. Райф пропонують таку класифікацію вчителів: “компетентний вчитель” і “видатний вчитель”. На їх думку, “видатний вчитель” володіє такими характеристиками: ентузіазм у роботі, ясність і доступність пояснень, грамотна організація підготовчого етапу і уміле проведення заняття, уміння організувати цикл заходів, пов’язаних зі стимулюванням інтересу до дисципліни, що вивчається, любов до свого предмету [8].

“Компетентний вчитель”, за їхнім дослідженням, – це учитель, який здатний встановити зв’язок між знанням і ситуацією з урахуванням суб’єктивного сенсу даної ситуації, що додається.

Серед інших характеристик “висококваліфікованого вчителя” називають: уміння враховувати інтереси учнів, гнучкість у структурі окремого заняття і курсу в цілому, орієнтація учнів на встановлення міжпредметних зв’язків, уміння стимулювати процес навчання [8].

## ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ США

Тож американська система підвищення кваліфікації орієнтується не тільки на те, щоб дати як “компетентним”, так і “видатним”, “висококваліфікованим” вчителям додаткові своєчасні знання, але, перш за все, стимулювати їх пізнавальну діяльність, творчі пошуки, особистий ріст; та намагається навчити вчителя включатися у педагогічний процес не просто в силу необхідності, а свідомо.

Необхідно наголосити, що у США немає спеціальних інститутів підвищення кваліфікації працівників освіти, в цій справі беруть участь більшість університетів, педагогічних коледжів та науково-педагогічних центрів. Завдяки цьому американські вчителі ще в 1970-х роках мали можливість проходити курси підвищення кваліфікації в університетах, коледжах, або без відриву від виробництва у своїх школах; викладати в альтернативних освітніх програмах влітку і протягом навчального року; працювати на півставки поза школою; брати участь у цілій низці неформальних заходів – читанні творів, виступах та ін.

Національний центр з вивчення проблем професійної освіти виділив вісім компонентів програм з підвищення кваліфікації вчителів, а саме:

- навчальні програми для осіб, що розпочали викладацьку діяльність без педагогічного диплома;
- спостереження і контроль за діяльністю учителя-початківця (перший і другий рік роботи);
- вдосконалення педагогічної майстерності;
- технологічне вдосконалення;
- ознайомлення з новітньою професійною інформацією;
- тестування технічних знань вчителя;
- вдосконалення навчальних планів;
- вдосконалення дослідницької роботи [5, 89].

Водночас невід’ємною складовою оптимізації професійного розвитку вчителя в системі підвищення кваліфікації в 70-х роках XX століття ставало взаємне навчання колег, що проходило у вчительських центрах.

Ідея створення вчительських центрів виникла ще на початку 1970-х років у Великобританії і швидко поширилася у США. Метою цих центрів стало задоволення практичних потреб учителів, допомога їм реалізувати свої потенційні можливості. Головна ідея була в тому, що вчителів належала активна роль у його професійному розвитку [4, 13].

У вчительських центрах учителі мали можливість брати участь у розробці навчальних матеріалів і методів навчання. Робота вчителів у вчительському центрі була добровільна. Основними видами роботи вчительських центрів було визначено:

- консультації з різних конкретних питань роботи вчителя;

- демонстрація уроків із наступним аналізом, у якому заохочувалася активна участь учителів.

Працівниками вчительських центрів (консультантами) виступали висококваліфіковані вчителі та професори педагогічних коледжів, університетів. Стиль роботи працівників вчительських центрів з учителями відзначався демократичністю, неформальними стосунками і високою увагою до клієнтів. Вчительські центри поступово ставали творчим середовищем, де вчителі могли розв’язувати свої професійні проблеми в невимушеній обстановці, підвищувати свою кваліфікацію [3, 235].

Американськими науковцями Д. Палзом і Х. Крауфордом у 70-х роках XX століття було проведено анкетування, що виявило ставлення вчителів і директорів шкіл до системи підвищення кваліфікації вчителів. Дані анкетування показали, що для вдосконалення системи підвищення кваліфікації необхідне дотримання умов [1, 125]:

- вчитель повинен отримувати додаткові кошти на придбання літератури за фахом;
- директори шкіл мають надавати підтримку введення нових методів навчання, запропонованих на курсах підвищення кваліфікації, в навчальний процес;
- вчителям бажано брати участь у плануванні програм підвищення кваліфікації;
- перепідготовка повинна прямо стосуватися проблем проведення навчальних занять;
- вчителям бажано ознайомлюватися з досвідом роботи інших вчителів.

Цікаві і корисні результати отримала інша американська науковець Д. Спаркс, яка в 1980-х роках досліджувала залежність між різними типами діяльності в сфері підвищення кваліфікації вчителів і змінами в їх поведінці. Вона розділила велику групу вчителів на три підгрупи:

- перша працювала самостійно, виконуючи завдання дослідника;
- друга – взаємовідвідувалась і взаємонавчалася;
- третя – контролювалась і відвідувалась керівником [1, 126].

Д. Спаркс переконалася у тому, що найбільш ефективною виявилася друга група.

Два роки потому Д. Спаркс брала участь у проведенні програми взаємовідвідування і взаємонавчання у двох школах Мічигану. У обох школах вчителі записували свої уроки на відеомagnetofon, а потім вчилися спостерігати, вести протокол уроку, робити аналіз і давати оцінку. Крім того, проглядаючи відеозаписи, вони вибирали

## ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ США

собі партнерів серед інших педагогів і протягом всього семестру працювали разом під спостереженням консультанта. У результаті, незважаючи на різницю первинного відношення, вчителі обох шкіл прийшли до висновку, що експеримент вдався: зросла колегіальність у роботі і підвищилася якість навчання.

За дослідженням, проведеним Е. Кім та К. Келоу, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в США в 1980-х роках здійснювалося шляхом:

- участі у наукових колоквиумах, конференціях, семінарах;
- участі в освітніх заходах на федеральному чи місцевому рівнях;
- навчанням при університетах та коледжах на курсах підвищення кваліфікації;
- обміну досвідом в інших ВНЗ країни або за межами держави [6].

На думку експертів, керівників шкільних округів і відділів освіти, багато вчителів після закінчення навчання на курсах підвищення кваліфікації дійсно ставали майстрами-професіоналами, що віртуозно володіли педагогічною технологією. Проте співробітники відомств освіти дослідили, що існуюча система підвищення кваліфікації залишалася ще недостатньо ефективною. Свідчення тому – погіршення успішності і дисципліни, мала активність школи у вихованні цивільної відповідальності у молоді.

У зв'язку з цим в 1990-х роках були зроблені спроби проаналізувати результати проведення оновлених курсів підвищення кваліфікації. Розглянемо три найвдаліші тренінг-програми підвищення кваліфікації вчителів середньої школи без відриву від виробництва, а саме: “навчання як передача знань”, “проблемне навчання” і “навчання як дослідження” [2, 126 – 128].

У випадку стратегії “навчання як передача знань” роль методиста-тренера характеризувалася як роль “місіонера”, носія знання про інновації, джерела повної і об'єктивної інформації із зовнішнього світу. При цьому нові знання сприймалися вчителем охоче і часто некритично, та все ж іноді спостерігалася така реакція, як прагнення виправдати, захистити власні міркування. Мета практичних занять формулювалася методистами двояко: показати вчителям ефективність даної інновації і показати деякі засоби її впровадження (нові навчальні матеріали, нові методи навчання). Недоліком даного методу була відсутність практичної апробації запропонованої інновації, що призводила до мінімізації (менше чверті) використання вчителями інноваційних матеріалів у роботі.

Роль методиста у “проблемному навчанні” характеризувалася як роль “консультанта”. При цьому роль вчителя полягала в тому, щоб виявити проблеми в своїй роботі (часто доти не усвідомлювані), а також визначити серед них пріоритетні. Мета занять – показати, як виявлені вчителями проблеми могли бути розв'язані в рамках інновації, запропонованої методистами. Недолік даного методу: методист залишався в ролі “експерта”, що часто асоціювалося у вчителів із зайвим теоретизуванням і абстрагуванням у запропонованих знаннях, тому практичні рекомендації “експерта” зустрічали скептичне ставлення.

Роль тренера в методі “навчання як дослідження” полягала в забезпеченні діалогу між методистами, вчителями і учнями, мета якого – досліджувати і реалізувати можливі шляхи підвищення ефективності навчального процесу. Крім того, вони разом з вчителями планували проведення серії експериментів з впровадження інновації. Таким чином, методисти і вчителі утворювали єдину команду для дослідження діяльності вчителя в реальних умовах. Метою семінарських занять на курсах цієї моделі ставали: по-перше, виявлення необхідності застосування тієї або іншої інновації для діяльності даного вчителя; по-друге, сумісне вироблення конкретних прийомів взаємодії для досягнення поставленої мети; по-третє, інформування вчителів про теоретичні і практичні досягнення в області їх досліджень. Принциповою основою інноваційної діяльності цього методу була співпраця і пріоритет практики над теорією [2, 127 – 135].

Поза сумнівом той факт, що саме метод “навчання як дослідження” у системі підвищення кваліфікації американських вчителів оптимально ефективний, гнучкий, практичний та творчий.

На нашу думку, підвищення професійного рівня вчителя завжди пов'язане з творчим характером педагогічної діяльності. Успіхи ж у підвищенні професійної майстерності американського вчителя винагороджуються істотним зростання зарплати та посадового статусу.

Саме здобуття вчителем магістерського ступеня на початку XXI століття стає одним із основних шляхів суттєвого підвищення кваліфікаційного рівня і статусу. Адже, якщо ступінь “бакалавра” (Bachelor degree) дає вчителю впродовж найближчих п'яти років ліцензію (дозвіл) на працю у школі (відповідно до оволодіння певними курсами, складності тестів та одержаної оцінки може бути дана ліцензія “молодшого”, “старшого вчителя”, або “помічника вчителя”), то звання “магістра” забезпечує йому постійну ліцензію.

У США існують три основні види магі-

## ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ США

стерських програм, які може опанувати вчитель:

- магістр гуманітарних наук з освіти (Master of Arts in Teaching);
- традиційні магістерські програми з предмету викладання;
- магістерські програми для працюючих учителів (Practitioners Master's Degrees) [7, 206 – 207].

Як свідчить назва, саме третій вид магістерських програм призначений для працюючих учителів і має забезпечити потреби їх професійного розвитку на високому рівні. Ці програми розглядаються як важливий компонент неперервного професійного зростання вчителя і стають все більшою необхідністю і національним пріоритетом у ХХІ столітті.

У різних штатах підходи до оптимізації процесу підвищення кваліфікації вчителів шляхом виконання магістерських програм різні:

- одні штати вимагають щоб працюючі вчителі набирали визначене штатом число залікових одиниць на рівні магістерських програм (graduate credits), необхідних для підтвердження ліцензії вчителя;
- інші штати вимагають заміни ліцензії вчителя-початківця на постійну ліцензію вчителя-професіонала;
- у більшості штатів вимагається отримання ліцензії вчителя-майстра (master teacher license), а відтак надбавки до заробітної плати [7, 206 – 207].

В інших штатах наявність магістерського ступеня вимагається при атестації вчителів на найвищий рівень (за вимогою Національної ради професійного викладання).

Для виконання магістерських програм для працюючих учителів навчання проводиться у зручний час і в доступних місцях: у вихідні дні, та влітку; в школах, або інших приміщеннях, виділених шкільним округом.

З іншого боку, аналізуючи джерела американської педагогічної літератури, можна визначити й інші підходи оптимізації процесу підвищення кваліфікації вчителів у теперішній час:

- орієнтація на різноманітність;
- орієнтація на оптимальне поєднання спеціально-предметних знань з професійно-педагогічними;
- об'єднання всіх зацікавлених у професійності вчителів;
- орієнтація на використання дослідницьких методів навчання вчителів, на розвиток їх творчого потенціалу та ініціативи.

**Висновки.** Таки чином, можна узагальнити, що перспективна діяльність курсів підвищення кваліфікації вчителів середніх навчальних закладів США включає такі загальні атрибути:

- реалізація ідей вчителів і служіння цілям школи;
- надання вчителям можливості досліджувати, вивчати, дискутувати, взаємодіяти як у теорії, так і в практиці;
- можливість професійного зростання, що розглядається швидше як невід'ємна частина роботи вчителя, ніж привілей.

Разом з тим, більшість теоретичних положень і практичних знахідок у досліджуваній області можуть бути критично використані і принести користь нашій країні.

1. Андреева Г.Б. Подготовка, адаптация и повышение квалификации сельских учителей в США: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2000. – 155 с.

2. Хабутдинова Е.Н. Традиционные и инновационные педагогические стратегии совершенствования профессиональной деятельности учителя в средней школе США: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 1999. – 166 с.

3. Чувакова Е.Г. Сучасні форми професійного розвитку молодих учителів у США //Наукові записки /Національний ун-т "Острозька академія". Сер. Психологія і педагогіка. – Острозьк., 2003. – Вип. 4. – С. 232 – 238.

4. Feiman Sh. The Teacher Center Concept. What Place in Education? Sharon Feiman. – The University of Chicago Center for Policy Study, 1978. – P.3 – 27; 65 – 95.

5. Hamilton, J.V. Ohio Vocational Education-University Linkages //Columbus: The Ohio State University. National Center for Research in Vocational Education, 1985.

6. Kim E.C., Kellough R.D. A Resource Guide for Secondary School Teaching, Planning for Competence, 4<sup>th</sup> ed. – New York: Mochillan Publishing Company, 1987. – 420.

7. Selke M. The Professional Development in the United State of America: the practitioners master's degree //European Journal of Teacher Education. – 2001. – Vol. 24. – № 2. – P. 205 – 214.

8. Sperman T., Armisted L.P., Fewier F., Barksdale M.A., Reif G. The Quest for Excellence in University Teaching //Journal of Higher Education. – 1987. – №1, V. 48, – P. 66 – 84.

