

УДК37.091.12:005.963(477)

© Кузнецова О. Ю., Штефан Л. А., Сімонок В. П., 2021

<https://orcid.org/0000-0003-1156-1842>

<https://0000-0002-6281-980X>

<https://orcid.org/0000-0003-3664-9218>

DOI 10.34142/23128046.2021.50.09

О. Ю. Кузнецова
Л. А. Штефан
В. П. Сімонок

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ВИМІР

Статтю присвячено вивченню проблеми підвищення кваліфікації учительських кадрів у зарубіжних країнах і визначенню актуальних чинників забезпечення ефективності підвищення кваліфікації педагогічних працівників на основі аналізу даних низки дослідницьких проєктів. У ході дослідження використовувались методи аналізу й узагальнення даних психолого-педагогічних, інформаційних джерел; порівняння й систематизації ідей, висновків, рекомендацій із окресленої проблеми. Представлено термінологічний апарат, що використовується при аналізі проблеми підвищення кваліфікації у зарубіжних дослідженнях, цілі професійного розвитку вчителів, типові види підвищення кваліфікації вчителів. Схарактеризовано дослідницькі проєкти, проведені у рамках Європейського Союзу і за його межами щодо забезпечення ефективного підвищення кваліфікації вчителів. Встановлено, що дослідження проводяться з метою забезпечення якісної освіти і відпрацювання спільної політики у цій сфері. На основі вивчення даних міжнародних досліджень визначено чинники, що впливають на ефективність організації підвищення кваліфікації вчителів, а саме: ставлення вчителів до підвищення кваліфікації (в залежності від віку, статі, стажу роботи, рівня кваліфікації, типу школи, країни), визначення ними аспектів професійної підготовки, яких вони потребують; питання, які вчителі визначають як найбільш важливі для них з точки зору професійного розвитку («дефіцит» умінь і навичок, що відображають зміни в освітньому процесі, пов'язані з ІКТ, навчання учнів з особливими потребами, навчання в умовах багатомовності/ полікультурності); чинники, що характеризують значущість пропонованих видів та програм підвищення кваліфікації (поєднання теоретичної і практичної підготовки, можливості співпраці та взаємодії з колегами, відповідність потребам вчителів); мотиваційні фактори, що заохочують учителів брати участь у розмаїтті видів підвищення кваліфікації (матеріальне стимулювання, посадове просування) і ті, що перешкоджають чи ускладнюють участь учителів у таких заходах (навчальне навантаження, насичений розклад занять, відсутність підтримки з боку адміністрації).

Ключові слова: підвищення кваліфікації вчителів, неперервне підвищення кваліфікації, цілі, види, чинники ефективності підвищення кваліфікації вчителів, зарубіжні дослідження питань підвищення кваліфікації вчителів.

Kuznetsova O. Yu., Shtefan L. A., Simonok V. P. Professional Development of Teachers: Foreign Experience. The article is devoted to the study of the problem of professional development in foreign countries and is aimed at determining the factors ensuring the effectiveness of professional development of teachers on the basis of analysis of a number of research projects. The research methods of analysis and generalization of the data of psychological-pedagogical and information sources as well as the comparative method and method of systematization of ideas, conclusions and recommendations on the problem of research were applied in the course of the study. The terms used for the analysis of the problem of professional development in foreign research, the purposes of professional development of teachers, typical types of professional development of teachers are highlighted. The research projects and surveys on teacher professional development issues carried out within the European Union and covering other countries are characterized. The study has proved that research projects and surveys are conducted in order to ensure education quality and develop common policy in the sphere of teachers' professional development.

On the basis of the analysis and generalization of the research and survey data the factors influencing the effectiveness of continuing teacher professional learning and development have been determined: teachers' attitudes to training (depending on their age, gender, term of service, level of qualification, type of school, country), their viewpoints on the aspects, training in which they need; issues that teachers identify as most important to them in terms of professional development ("shortage" of skills caused by the changes in the educational process due to ICT, teaching students with special needs, learning in a multilingual / multicultural environment); aspects that provide for the significance of the proposed types of professional development programmes (combination of theoretical and practical training, opportunities for cooperation and interaction with colleagues, compliance with the needs of teachers); motivational factors that encourage teachers to participate in a variety of in-service training types (financial incentives, promotion) and those that hinder or complicate teachers' participation in such activities (workload, busy schedule, lack of support from the administration).

Keywords: professional development of teachers, continuing professional development, purposes, types, factors influencing the effectiveness of continuing teacher professional development, international researches and surveys on teacher professional development issues.

Вступ. У сучасному технологічному суспільстві сфера освіти знаходиться у процесі постійних модифікацій. Відбувається зміна освітніх

парадигм: від знаннєвої парадигми здійснено перехід до компетентнісної. Відповідно, постають нові вимоги до особистості педагога, однією з яких стає безперервне навчання протягом життя.

Тенденція до зменшення тривалості нових знань та інновацій у межах традиційних дисциплін шкільної навчальної програми переконує тих, хто формує освітню політику, та дослідників, що неперервна педагогічна освіта має бути спрямована на розвиток і саморозвиток учителів, орієнтована як на потреби учнів, суспільства, так і на потреби самих учителів у світі, що постійно змінюється (Kuznetsova, 2011).

Питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників вирішуються на державному, регіональному, інституційному, особистісному рівнях. У 2018 р. в Україні було прийнято Концепцію розвитку педагогічної освіти «з метою вдосконалення системи педагогічної освіти для підготовки педагогічних працівників та становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів» (Наказ МОН № 776, 2018). У концепції наголошено на тому, що, підготовка педагогічного працівника має відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів. У цьому контексті є доцільним і необхідним вивчення питань підвищення кваліфікації педагогічних працівників у зарубіжних країнах.

У працях українських дослідників значну увагу приділено дослідженню професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти (А. Алексюк, Л. Кондрашова, Н. Ничкало, О. Пехота, С. Сисоєва, та ін.), проблемам професіоналізації, професійного розвитку особистості (С. Батишева, В. Бодрова, та ін.), залежності ефективності професійної діяльності та рівня розвитку професійних якостей (А. Маркова, О. Акімова, В. Шадриков та ін.), оцінюванню розвитку компетенцій майбутніх педагогів (О. Матвєєва). Низку публікацій присвячено визначенню й формуванню професійної компетентності: вчителя початкової школи (В. Барановська), вчителя іноземної мови (Ю. Задунайська), майбутнього вчителя інформатики (Я. Сікора) та фізики (В. Іваній) тощо.

Фундаментальні дослідження з різних галузей педагогічної освіти у розвинених країнах світу були здійснені Я. Бельмаз, О. Бочаровою, Т. Десятовим, Т. Кошмановою, Т. Левченко, М. Лещенко, Л. Пуховською, О. Сухомлинською, В. Червонецьким та іншими дослідниками. У низці досліджень висвітлено питання реформування педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів у зарубіжних країнах у різні історичні періоди: у США – Н. Авшенюк, О. Глузман, Ю. Кіщенко, Т. Кошманова; у Великій Британії – В. Бойко, О. Кузнецова, О. Леонтєва, Н. Яцишин, А. Парінов; у Франції – Т. Харченко; у Німеччині – Н. Абашкіна, Т. Вакуленко, В. Гаманюк; у Канаді – Н. Мукан тощо.

Однак проблема забезпечення якісної післядипломної підготовки педагогічних працівників актуалізується у зв'язку з стрімкими модерними

процесами у світі, необхідністю реалізації концепції навчання протягом життя, зокрема через необхідність для педагогічних працівників бути готовими і здатними адекватно модифікувати освітній процес, вносити корективи у зв'язку зі змінами у визначенні освітніх цілей і завдань, забезпечувати ефективність навчального процесу і навчальних досягнень учнів та студентів. Відповідно, вивчення досвіду інших країн розширює можливості визначення ефективних видів і форм підвищення кваліфікації педагогічних працівників та сприяє впровадженню педагогічно цінних надбань у практику професійної післядипломної педагогічної підготовки.

Мета та завдання. Метою статті є визначення актуальних чинників забезпечення ефективності підвищення кваліфікації педагогічних працівників на основі аналізу даних зарубіжних дослідницьких проєктів.

Методи дослідження. У статті використовувались загальнонаукові методи: аналіз і узагальнення даних психолого-педагогічної літератури, інформаційних джерел; порівняння й систематизація ідей, висновків, рекомендацій з проблеми дослідження.

Результати. Ідеї неперервної освіти, що висунули до вчителя вимогу про підготовку учнів до умов сучасного суспільства, яке постійно трансформується, почали формуватися у 80-ті роки ХХ ст. (Erant, 1988). Було визначено, що підвищення професійного рівня вчителя може визначатись його особистими інтересами, інтересами школи, місцевих органів освіти та держави із спрямованістю на підвищення рівня психолого-педагогічної професійної кваліфікації та особистісної досконалості вчителя, причому розвиток особистості став центральною категорією концепції неперервної освіти (Kuznetsova, 2014).

У зарубіжних наукових розвідках використовуються кілька термінів стосовно вивчення питань підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Причому їх використання певним чином відбиває прагнення уточнити і конкретизувати суть понять і процесів, пов'язаних як з теоретичними розвідками у цьому питанні, так і з практичними результатами, що досягаються у ході такої підготовки.

Зокрема, найбільш поширеними поняттями є терміни «навчання на посаді» (in-service education), «розвиток педагогічного колективу» (staff development), «професійний розвиток» (professional development), «професійне навчання і розвиток» (professionallearninganddevelopment). У зв'язку з розвитком ідеї неперервної освіти, зокрема педагогічної, активно використовується термін «неперервний професійний розвиток» (continuing professional development), який наголошує на тривалості процесу педагогічної підготовки, наступності, послідовності та системності у її забезпеченні (Kuznetsova, 2014).

На початку ХХІ століття значущість питань підвищення кваліфікації педагогічних працівників зростає. «Фактично зміни у розумінні, формулюванні освітніх цілей, реформуванні освіти, вимагають створення

можливостей для професійного розвитку вчителів, для поглиблення ними знань і удосконалення практичної педагогічної діяльності» (Borko, 2004).

У межах Європейського Союзу ця проблема отримала значну увагу з метою забезпечення якісної освіти в європейському освітньому просторі, оскільки підвищення кваліфікації учителів і постійний професійний розвиток у ЄС розглядаються як основа досягнення такої мети (EurodiceReport, 2015).

У широкому сенсі суть поняття «підвищення кваліфікації вчителя» визначають як «діяльність, що забезпечує розвиток умінь, знань, професійного рівня та інших характеристик учителя» (TALIS, 2009). До цілей підвищення кваліфікації учителів віднесено: поглиблення знань предмету викладання згідно з останніми науковими даними; розвиток умінь, ставлення, підходів щодо використання нових методів та прийомів викладання, досягнення нових цілей, робота у нових умовах і згідно з даними новітніх наукових досліджень; допомога адаптуватися до змін у навчальній програмі або інших аспектах педагогічної діяльності; створення для шкіл сприятливих умов щодо розробки і застосування нових підходів до формування навчальної програми та інших аспектів освітнього процесу; обмін інформацією і досвідом із учителями та викладачами закладів вищої освіти, представниками виробничого сектору; допомога вчителям стати більш успішними в професійній діяльності (TALIS, 2009).

У Висновках Ради Європи від 26 листопада 2009 р. щодо підвищення кваліфікації вчителів та керівників шкіл вказано, що у світі, котрий стрімко змінюється, і згідно з концепцією навчання протягом життя, освіта та розвиток вчителів мають бути цілісним континіумом, що охоплює початкову підготовку вчителів (із наголосом на практичний компонент), початок педагогічної діяльності та постійний професійний розвиток. У документі наголошено на необхідності забезпечення підтримки педагогів упродовж всієї педагогічної кар'єри щодо оновлення знань, умінь і компетентностей (Council conclusions, 2009).

Водночас зазначається, що для того, щоб бути здатними адаптуватися до потреб учнів, які змінюються у зв'язку із соціальними, культурними, економічними і технологічними трансформаціями в світі, педагоги мають бути здатні самостійно аналізувати потреби освітнього процесу з огляду на потреби закладу освіти, в якому вони працюють, і мають нести більшу відповідальність за власне навчання впродовж життя як засіб осучаснення власних знань та умінь.

Документ запропонував дотримуватись рефлексивного підходу до професійного педагогічного розвитку, що заохочує педагогів (і початківців, і досвідчених викладачів) постійно аналізувати свою педагогічну діяльність як особисто, так і колективно; прагнути регулярно отримувати інформацію про якість власної педагогічної діяльності, а також закликає надавати допомогу вчителям щодо вирішення їх професійних потреб. Було рекомендовано акцентувати увагу на тому, щоб програми підвищення кваліфікації були

сфокусовані на потребах педагогічних працівників і базувалися на даних передової педагогічної практики.

Документ закликав країни Європейського Союзу до співробітництва шляхом створення спільних платформ і взаємного навчання задля обміну знаннями, досвідом політиків та педагогів, до вивчення існуючих у різних країнах форм підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних працівників та до створення можливостей і заохочення педагогів усіх освітніх рівнів до участі у програмах підвищення кваліфікації і в педагогічних дослідженнях (Council conclusions, 2009).

З метою забезпечення якісної освіти і співробітництва в європейському освітньому просторі проводяться дослідження, за результатами яких випрацьовується певна спільна політика (напрацьовуються рекомендації адресовані країнам Європейського Союзу) у межах Європейського Союзу, зокрема щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Утім такі дослідження проводяться й організаціями, до яких входять не лише європейські країни.

Так, спеціальні дослідження питань підготовки вчителів і їх професійного розвитку проводяться Організацією економічного співробітництва і розвитку (Organization for Economic Cooperation and Development – OECD). Організація OECD – це форум, участь у якому беруть 30 країн для вирішення глобалізаційних викликів – економічних, соціальних, проблем захисту оточуючого середовища тощо (членами організації є: Австралія, Австрія, Бельгія, Канада, Чеська республіка, Данія, Фінляндія, Франція, Німеччина, Греція, Угорщина, Ісландія, Ірландія, Італія, Японія, Корея, Люксембург, Мексика, Нідерланди, Нова Зеландія, Норвегія, Польща, Португалія, Словацька республіка, Іспанія, Швеція, Швейцарія, Туреччина, Велика Британія, США).

Організацією запроваджено Міжнародне дослідження з питань викладання та навчання (TALIS – Teaching and Learning International Survey). На даний час проведено 2 таких дослідження: перше було проведене у 2008 р. у 23 країнах, а друге – в 2013 р. вже за участі 37 країн.

Однією з структур, що проводять такі дослідження в Європейському Союзі, виступає Освітня інформаційна мережа у Європі (Eurydice: The Education Information Network in Europe). Структурно інституція представлена координаційним європейським підрозділом і підрозділами в країнах – членах Європейського Союзу. Її метою є надавати керівникам держав-членів актуальну й достовірну інформацію для формування на її основі політичних рішень у сфері освіти. З 2014 р. у складі Освітньої інформаційної мережі у Європі 40 підрозділів у 36 країнах світу, тобто крім країн-членів Європейського Союзу участь у роботі інформаційної мережі беруть держави-учасниці програми Європейського Союзу «Еразмус+» (Боснія і Герцеговина, Республіка Македонія, Ісландія, Чорногорія, Сербія, Туреччина, Ліхтенштейн та Норвегія). Координує роботу організації

Виконавче агентство ЄС з питань освіти, аудіовізуальних технологій та культури (EU Education, Audiovisual and Culture Executive Agency).

Виконавче агентство ЄС із питань освіти, аудіовізуальних технологій та культури проводить дослідження і оприлюднює їх результати стосовно всіх рівнів освіти (дослідження освітніх систем в окремих країнах, порівняльні дослідження шкільної освіти, підготовки вчителів, підвищення кваліфікації, ІКТ в освіті тощо), а також пропонує значний обсяг он-лайн ресурсів.

У доповіді агентства «Педагогічна професія в Європі: практика, сприйняття, і політика» (Eurydice, 2015) зазначено, що майже у всіх країнах превалюють офіційні традиційні форми підвищення кваліфікації вчителів (програми, семінари, конференції). Утім, з'являються нові форми, які передбачають більшу частку співпраці, спілкування та взаємодії з колегами. Розвиваються форми підвищення кваліфікації базовані на використанні ІКТ, наприклад, професійні мережі, метою яких виступає саме професійний розвиток, наставництво та взаємне навчання (Eurydice, 2015).

Водночас вказано, що моделі і формат підвищення кваліфікації відмінні в різних країнах. Формат та обсяг часу на підвищення кваліфікації певним чином залежать від того, наскільки важливим визнається цей напрям у нормативних документах кожної країни. У країнах, де підвищення кваліфікації не розглядається як професійний обов'язок вчителя, або не є необхідною умовою професійного просування, обсяг часу (у днях), що припадає на підвищення кваліфікації, менший за середні показники в Європейському Союзі. Звуженим є і зміст такої підготовки. І навпаки, ситуація повністю протилежна в країнах, де цим питанням опікуються органи освіти, де підвищення кваліфікації є необхідною умовою для службового просування і обов'язком працюючих учителів (Eurydice, 2015).

У Міжнародному дослідженні з проблем викладання та навчання акцентується увага на питанні потреб учителів щодо їх участі у програмах підвищення кваліфікації, на аспектах, що сприяють участі у таких програмах (наприклад, фінансова підтримка, чи інші стимули) і тих, що ускладнюють участь у таких заходах (навчальна завантаженість). Також аналізуються питання регулювання та регламентування структури і змісту, видів, програм підвищення кваліфікації та шляхів активізації, заохочення учителів до участі у таких програмах (TALIS, 2013).

Слід зазначити, що представлені дані щодо потреб учителів у програмах підвищення кваліфікації свідчать про різне ставлення вчителів до таких програм у різних країнах світу: за віковими показниками, відносно змісту програм, навчання за якими вони відчують потребу. Серед питань, що викликають найбільше зацікавлення вчителів, варто відзначити: навчання учнів з особливими потребами, навички ІКТ для навчання, застосування нових технологій, питання поведінки учнів та організації навчання на уроці, навчання у полікультурному чи багатомовному середовищі, індивідуалізація навчання, питання міжпредметного навчання (Eurydice, 2015).

У тих країнах, де підвищення кваліфікації є обов'язковим, за розробку планів підвищення кваліфікації відповідальними виступають керівники шкіл (у Болгарії, Чехії, Кіпрі, Угорщині, Австрії, Польщі, Словаччині, Словенії), шкільні ради (у Бельгії (Фламандська громада), Литві, Мальті та Сербії), педагогічні ради (у Бельгії (Німецькомовна громада), Португалії, Румунії), окремі вчителі, призначені координувати підвищення кваліфікації у школі (у більшості автономних громад Іспанії та Чорногорії), або кожний вчитель індивідуально (у Великобританії). У Бельгії (Французька громада) керівник школи готує шкільний план підвищення кваліфікації, а вчителі мають укласти власні плани підвищення кваліфікації відповідно до плану, розробленого для школи (Eurydice, 2015).

В окремих системах освіти прийняття плану підвищення кваліфікації є колективною відповідальністю, яку бере на себе весь педагогічний колектив. Наприклад, у Бельгії (Фламандська громада) план має бути затверджений місцевим комітетом, до складу якого входять представники керівного складу школи, або загальні збори персоналу. У Чеській Республіці план підвищення кваліфікації розробляється за узгодженням із відповідною профспілкою і має враховувати інтереси вчителів, а також потреби та бюджет шкіл. Як правило, план підвищення кваліфікації укладається щорічно.

У деяких країнах плани підвищення кваліфікації і участь у таких програмах є важливим елементом оцінювання діяльності вчителів. Наприклад, у Польщі індивідуальні плани підвищення кваліфікації вчителів затверджуються керівниками шкіл і є одним з елементів, що враховується під час оцінювання діяльності вчителів. У Великій Британії (Англія, Уельс та Північна Ірландія) проходження підвищення кваліфікації вчителями розглядається як один із засобів досягнення освітніх цілей та стандартів ефективності, визначених школами.

У 13 країнах планування підвищення кваліфікації на рівні школи не є обов'язковим (наприклад, Швеція, Нідерланди). Утім у цих країнах існують різні процедури гарантування вчителям можливостей для підвищення кваліфікації (Eurydice, 2015).

У Європейському Союзі підвищення кваліфікації вчителів розглядається як основа реалізації європейської стратегії покращення якості освіти. Зокрема, в документі «Висновки Ради Європейського Союзу» (травень 2014 р.) відзначено, що високий рівень якості програм підвищення кваліфікації пов'язаний з розвитком у вчителів компетенцій для забезпечення ефективного освітнього процесу на основі розвитку і посилення кросдисциплінарного підходу, взаємодії, розвитку цифрових компетенцій і використання відкритих освітніх ресурсів (Council conclusions, 2014). Також вказано на необхідність запровадження більш гнучких форм підвищення кваліфікації, що включають онлайн навчання та взаємонавчання (peerlearning), а також оволодіння ефективними інноваційними методами навчання.

Узагальнення видів підвищення кваліфікації було представлено у дослідженні TALIS (2009 р.). Цей перелік у країнах – учасниках проекту склали: програми (наприклад, з предмету викладання, методів викладання або інших тем, пов'язаних з освітою); освітні конференції або семінари (на яких викладачі та дослідники представляють результати власних досліджень і обговорюють проблеми освіти); кваліфікаційні програми (наприклад, програма на здобуття педагогічної освіти); ознайомчі візити до інших шкіл; участь у мережах викладачів, організованих із метою професійного розвитку вчителів; індивідуальна або колективна дослідницька робота на тему, що представляє професійний інтерес; наставництво та колегіальне спостереження і тренінги як частина офіційного шкільного навчального процесу (TALIS, 2009).

За даними дослідження з питань викладання та навчання (TALIS, 2013), більшість учителів беруть участь в офіційних видах підвищення кваліфікації (65%), таких як програми та семінари з підвищення кваліфікації, та освітні конференції або семінари. Іншими серед найбільш популярних видів є створені з метою професійного розвитку вчителів педагогічні Інтернет мережі.

Хоча зазначено, що найбільш розповсюджені види підвищення кваліфікації у різних країнах є дещо відмінними. Так, у Словаччині найбільш розповсюдженими формами підвищення кваліфікації виступає «система менторства» – педагогічного наставництва, відвідування уроків колег – спостереження за педагогічною діяльністю інших та педагогічні тренінги. В Естонії, Румунії та Ісландії понад 50 % вчителів заявили, що брали участь у «педагогічних мережах, створених для професійного розвитку вчителів», а у Хорватії у такій формі підвищення кваліфікації взяли участь 62,6 % вчителів. У Болгарії майже 50 % викладачів вказали, що вони були залучені до кваліфікаційних програм підвищення кваліфікації. У Португалії популярні відвідування-спостереження до бізнес-фірм, громадських організацій, неурядових організацій (39,1 %), а у Латвії та Ісландії понад 50 % вчителів повідомили про участь у відвідуваннях-спостереженнях до інших шкіл.

Типи і види підвищення кваліфікації є лише одним із елементів підвищення кваліфікації учителів у міжнародному вимірі.

Іншим важливими елементами виступає тривалість заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації вчителів, кількість часу (днів), що вчителі присвячують підвищенню кваліфікації, та питання змісту програм підвищення кваліфікації.

Питання інтенсивності та, певною мірою, різноманітності програм підвищення кваліфікації для вчителів зумовлені нормативними вимогами щодо підвищення кваліфікації вчителів у національному законодавстві кожної країни.

У різних із них участь у програмах підвищення кваліфікації учителів розглядається як: 1) професійний обов'язок, 2) необхідна умова для професійного зростання і посадового просування; 3) обидві перші підстави;

4) необов'язковий вид діяльності. У країнах, де підвищення кваліфікації є обов'язком, така вимога визначається або законодавством, або прописується у трудовому чи колективному договорі. Мінімальні вимоги щодо проходження підвищення кваліфікації визначаються у кількості днів або годин такої підготовки. В Естонії, на Кіпрі, у Латвії, Люксембурзі, Угорщині, Мальті, Австрії, Португалії, Чорногорії тривалість підвищення кваліфікації становить від 8 годин у Люксембурзі до 68 годин у Сербії. У Бельгії (Французька спільнота) і Фінляндії тривалість підвищення кваліфікації становить 3 дні на рік, на Кіпрі – 4, у Литві та Словенії – 5. У 10 країнах мінімальна вимога щодо тривалості підвищення кваліфікації не встановлена. Так, у Великій Британії (Шотландія), вимогою контракту з викладачем є мінімум 35 годин на рік на підвищення кваліфікації і 5 днів на рік вони мають пройти підвищення кваліфікації за програмою, визначеною роботодавцем. Хоча у Бельгії (Фламандська спільнота) підвищення кваліфікації є професійним обов'язком, його проходження не є обов'язковим, якщо директор чи педагогічна рада не прийняли таке рішення стосовно окремого викладача (TALIS, 2013; Eurodice Report, 2015).

В Іспанії, Хорватії, Литві, Португалії, Румунії, Словенії і Словачії підвищення кваліфікації є як обов'язком для вчителів, так і підставою для кар'єрного росту та підвищення заробітної плати. Навіть у тих країнах, де проходження підвищення кваліфікації не визначено як вимога до кар'єрного зростання, участь у різних видах підвищення кваліфікації розглядається як важлива перевага. Польща є єдиною країною, у якій проходження підвищення кваліфікації безпосередньо пов'язане з кар'єрним просуванням. У ряді країн (Болгарія, Бельгія, Ірландія, Греція, Франція, Нідерланди, Швеція, Ісландія, Норвегія) формально проходження підвищення кваліфікації не є а ні обов'язком вчителя, а ні обов'язковою підставою кар'єрного росту. У Франції участь у видах підвищення кваліфікації вважається правом вчителів і у нормативних положеннях визначено, що вчителі мають право на мінімум 20 год. такої підготовки щорічно.

Зміст програм підвищення кваліфікації є досить чітким і охоплює конкретні теми. Найбільш часто програми підвищення кваліфікації присвячені поглибленню знань із предмету викладання і розвитку педагогічних компетенцій його викладання. Крім цього такі програми охоплюють навчання у мультикультурному або багатомовному середовищі, професійну орієнтацію учнів, навчання учнів з особливими потребами, розвиток міжпредметних умінь і навичок, питання поведінки учнів і управління класом, нові освітні технології, індивідуалізоване навчання. Дослідниками встановлено, що вчителі найбільш важливим і доцільним для себе розглядають володіння ІКТ уміннями для використання в освітньому процесі, підходи до індивідуалізованого навчання і нові технології у навчальному процесі.

Утім, було виявлено, що учителі з різним досвідом педагогічної діяльності та різного віку висловлюють потребу в програмах підвищення

кваліфікації різної тематики. Так, поглиблення знань із предмету викладання та питання оцінювання навчальних досягнень більш важливі для учителів-початківців, у той час як для учителів із значним стажем роботи більш актуальними є розвиток ІКТ умінь, нові освітні технології, питання індивідуалізації навчання.

Автори дослідження вказують, що, можливо, найважливішим висновком, якого вони дійшли, є те, що має місце невідповідність між потребами вчителів щодо підвищення кваліфікації і наявним змістом таких програм, а тому наголошують на важливості аналізу професійних потреб учителів, що справді може допомогти визначити, які тренінги є найбільш необхідними і доцільними (Eurodice Report, 2015). Однак, дослідники вказують, що наявність такої відповідності не є гарантованим мотиваційним чинником для учителів брати у них участь. Вони спеціальну увагу приділили стимулам, таким як посадове підвищення або підвищення заробітної плати, та заходам підтримки (можливість безкоштовної участі у програмах підвищення кваліфікації або отримання оплачуваної відпустки, що може мотивувати до участі в таких програмах). І, навпаки, участь у програмах підвищення кваліфікації для учителів може ускладнюватись через навчальну завантаженість і відсутність підтримки з боку керівництва закладу освіти. Результати вивчення (TALIS 2013) показали, що найчастіше вчителям надавалась підтримка у вигляді планування їх участі у програмах підвищення кваліфікації з передбаченням часу на це у межах їх навчального розкладу.

На основі проведеного дослідження було визначено, що забезпечення привабливих можливостей для професійного розвитку допомагає вчителям розвивати свої компетенції протягом своєї кар'єри і рекомендовано країнам, у яких вчителі досить рідко беруть участь у різних видах підвищення кваліфікації. Наголошувалось на тому, що, спеціальні заходи мають бути спрямовані на перегляд та адаптування видів підвищення кваліфікації з тим, щоб вони відповідали потребам вчителів у професійному розвитку, забезпечуючи їх узгодження з чинною освітньою концепцією, потребами закладу освіти, а також доказово могли б сприяти підвищенню якості педагогічної діяльності вчителів і відповідно були б дієвими з точки зору навчальних досягнень учнів (European Commission. Supporting Teacher Competence Development, 2012).

У 2012 р. у ЄС було підготовлено документ «Підтримуючи педагогічну професію» (Supporting the Teaching Professions) у якому йдеться про те, що інституція прагне узгодженого реформування системи підготовки вчителів і підвищення їх кваліфікації у кожній із країн-учасниць, що має базуватись на спільному розумінні того, яким є «висококваліфікований вчитель», якими компетенціями (знаннями, уміннями, ставленням) він має володіти, яким чином їх розуміти, описувати, застосовувати та які політичні і практичні заходи можуть допомогти вчителям оволодіти ними та розвивати їх протягом професійної кар'єри (European Commission. Supporting Teacher Competence Development, 2012).

У документі зазначено, що відсутність ясності щодо того, чого суспільство може очікувати від працюючих вчителів, може ускладнити для держав-членів забезпечення однакових високих стандартів викладання у всіх школах; це може перешкоджати прийняттю правильних рішень щодо витрат на забезпеченість шкіл педагогічним складом, а відсутність чітко сформульованих стандартів-орієнтирів може негативно позначитися на статусі та розвитку професії.

Тож, було відзначено, що держави-члени мають узгодити чітке розуміння, якими знаннями й уміннями мають володіти вчителі, тобто визначити рамки компетентностей вчителів, які стали б основою для: визначення результатів навчання у кваліфікаційних програмах педагогічної освіти вчителів; визначення критеріїв набору та відбору на педагогічні посади; оцінки потреб вчителів у професійній підготовці та організації можливостей професійного навчання задля забезпечення свого постійного професійного розвитку.

Обговорення. Проведений аналіз свідчить, що у низці міжнародних досліджень, що стосуються організації ефективного підвищення кваліфікації вчителів увага фокусується на питаннях, що розкривають:

- ставлення вчителів до підвищення кваліфікації (в залежності від віку, статі, стажу роботи, рівня кваліфікації, типу школи, країни, тощо), визначення ними аспектів професійної підготовки, яких вони потребують;

- питання, які вчителі визначають як найбільш важливі для них із точки зору професійного розвитку (зокрема, «дефіцит» умінь і навичок, що відображають зміни в освітньому процесі, пов'язані з ІКТ (як їх використання у освітньому процесі, так і їх використання для виконання інших професійних обов'язків), навчання учнів з особливими потребами, навчання в умовах багатомовності/ полікультурності);

- чинники, що характеризують значущість і ефективність пропонованих видів та програм підвищення кваліфікації (поєднання теоретичної і практичної підготовки, можливості співпраці та взаємодії з колегами, відповідність потребам вчителів тощо);

- мотиваційні фактори, що заохочують учителів брати участь у розмаїтті видів підвищення кваліфікації (матеріальне стимулювання, посадове просування тощо) і ті, що перешкоджають чи ускладнюють участь учителів у таких (навчальне навантаження, насичений розклад занять, відсутність підтримки з боку адміністрації тощо).

Дані проведених міжнародних досліджень, опитувань, проектів, а також підготовлені на їх основі доповіді, документи знаходяться у відкритому доступі, пропонуються як джерело вивчення проблеми і основа для реформування чинних моделей підвищення кваліфікації вчителів із метою підвищення їх ефективності і проведення певної уніфікації такої підготовки, наприклад, у країнах-членах Європейського Союзу.

За отриманими даними, участь у різних видах підвищення кваліфікації надає можливість для ознайомлення з передовим педагогічним досвідом,

базованим на даних достовірних педагогічних досліджень, і забезпечує здатність учителів впроваджувати інновації та адаптувати свою практичну педагогічну діяльність до вимог і реалій освітнього процесу, що фактично постійно змінюється.

Висновки. Міжнародні дослідження, що проводяться, спрямовані на акумулювання інформації та даних, які сприяють прийняттю державами рішень щодо модифікацій в освітній політиці, у сфері підготовки й перепідготовки вчителів для переформатування діючої системи педагогічної освіти. Дослідження прагнуть надати цінну, своєчасну інформацію, базовану на зіставленні й аналізі даних з актуальних питань забезпечення якісної підготовки і перепідготовки вчителів, щоб допомогти країнам переглянути освітню політику і визначити пріоритетні заходи щодо підготовки вчителів високої кваліфікації, здатних забезпечити якісну освіту молоді й ефективно реагувати на виклики сьогодення.

Щодо досліджень у межах Європейського Союзу, крім зазначеного вище, метою таких досліджень є забезпечити узгодженість у сфері педагогічної підготовки і перепідготовки на основі випрацювання єдиних стандартів успішності напряму задля досягнення однієї з провідних цілей ЄС – забезпечення рівного доступу до якісної освіти.

Досить багато дослідницьких проєктів ЄС охоплюють і країни, які не є членами ЄС, оскільки організація вважає, що співробітництво сприяє підвищенню якості освіти і навчання як у ЄС, так і за його межами.

Аналіз даних дослідження дозволяє дійти висновку, що для забезпечення ефективності підвищення кваліфікації вчителів має бути забезпечена безперервність цього процесу; післядипломна підготовка має відповідати потребам кожного вчителя, охоплювати широкий спектр питань професійно-педагогічної спрямованості. Необхідним при організації видів і форм підвищення кваліфікації учителів є врахування рівня професійної компетентності вчителів, стажу роботи, даних щодо потреб у професійному розвитку за оцінкою самих вчителів, урахування завдань, що висуваються на державному рівні, і потреб конкретних шкіл.

У ході міжнародних досліджень встановлено, що участь учителів у різних видах підвищення кваліфікації позитивно впливає на впровадження нових технологій і є важливим фактором, що забезпечує вчителів необхідними цифровими вміннями, наявність яких постає обов'язковою умовою професійної діяльності в умовах відкритого цифрового навчання й учіння.

Перспективним, на думку учасників досліджень, є розвиток можливостей відкритих освітніх ресурсів для забезпечення підвищення кваліфікації вчителів, оскільки вони мають значний потенціал для подолання окремих ключових перешкод щодо професійного розвитку вчителів, таких як коштовність та владнання проблем, пов'язаних із посадовою завантаженистю.

Педагогічно доцільними для професійного розвитку вчителів визнані моделі педагогічної взаємодії учителів, оскільки встановлено існування

позитивної взаємозалежності між професійним розвитком, моделями педагогічної взаємодії, сприйняттям ефективності в класі та задоволенням від навчальної роботи.

ЛІТЕРАТУРА:

- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8). Retrieved from : https://stacks.stanford.edu/file/druid:vc541fv0664/Borko-PD_and_Teacher_Learning.pdf
- Council of Europe (2009). Council Conclusions of 26 November 2009 on the Professional Development of Teachers and School Leaders (2009/C 302/04). *Official Journal of the European Union* C 302/7 12.12.2009. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF>
- Council of Europe (2014). Council Conclusions on Quality Assurance Supporting Education and Training. Brussels, 14 May 2014 9516/1/14 REV 1 EDUC 137 SOC 336 Retrieved from: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9516-2014-REV-1/en/pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: <http://ec.europa.eu/eurydice>
- European Commission (2013). TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching Learning. DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- European Commission (2013). Supporting teacher competence development. Retrieved from: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf
- Matvieieva, O.O. Application of ICT for expert assessment of latent variables in psychological and pedagogical research. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. Vol 69, No 1. 222-234
- OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Кузнецова О. Ю. Модернізація організації педагогічної освіти у Великій Британії у другій половині ХХ ст. *Наукові записки кафедри педагогіки*: Зб. наук. праць ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2014. Вип. XXXIV. С. 150-161.
- Кузнецова О. Ю. Неперервна педагогічна освіта: британський досвід. *Наукові записки кафедри педагогіки*: Зб. наук. праць ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2011. Вип. XXVI. С. 65-70.
- Наказ МОН від 16.07.2018 № 776 «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти». [Електронний ресурс]. Режим доступу: : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konserciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

REFERENCES:

- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8). Retrieved from : https://stacks.stanford.edu/file/druid:vc541fv0664/Borko-PD_and_Teacher_Learning.pdf
- Council of Europe (2014). Council Conclusions on Quality Assurance Supporting Education and Training. Brussels, 14 May 2014 9516/1/14 REV 1 EDUC 137 SOC 336 Retrieved from: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9516-2014-REV-1/en/pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: <http://ec.europa.eu/eurydice>
- European Commission (2013). TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching Learning. DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

- European Commission (2013). Supporting teacher competence development. Retrieved from: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf
- Matvieieva, O. O. (2019). Application of ICT for expert assessment of latent variables in psychological and pedagogical research. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol 69, No 1 222-234
- OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Kuznetsova, O. (2014). Modernizatsiia orhanizatsii pedahohichnoi osvity u Velykii Brytanii u druhii polovyni XX st. [Modernization of the organization of pedagogical education in Great Britain in the second half of the twentieth century]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky: Zb. nauk. prats KhNU imeni V. N. Karazina*. XXXIV. 150-161. (in Ukrainian).
- Kuznetsova, O. (2011). Neperervna pedahohichna osvita: brytanskyi dosvid. [Continuing pedagogical education: the British experience]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky: Zb. nauk. prats KhNU imeni V. N. Karazina*. XXVI. 65-70. (in Ukrainian).
- Council of Europe (2009). Council Conclusions of 26 November 2009 on the Professional Development of Teachers and School Leaders (2009/C 302/04) *Official Journal of the European Union* C 302/7 12.12.2009. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF>
- Nakaz MON (16 July 2018) «Prozatverdzhennia Kontseptsiirozvytkupedahohichnoiosvity».[About the statement of the Concept of development of pedagogical education]. Retrieved from :<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>(in Ukrainian).

Інформація про авторів:

Кузнецова Олена Юрїївна:

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1156-1842>, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов №3 Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, вул. Пушкінська, 77, м. Харків, Україна 61000

e-mail: yelenayurkuzn@gmail.com

Штефан Людмила Андрїївна:

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6281-980X>, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, вул. Валентинівська, 2, м. Харків, Україна, 61166

e-mail: Valeriy.61.sh@gmail.com

Сімонок Валентина Петрівна:

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3664-9218>, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов №1

Information about the authors:

Kuznetsova Olena Yuriivna:

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1156-1842>, Dr. hab. in Pedagogy, Professor, Head of the Department of Foreign Languages №3 of Yaroslav Mudryi National Law University, Pushkinska street, 77, Kharkiv, Ukraine 61000

e-mail: yelenayurkuzn@gmail.com

Shtefan Liudmyla Andriivna:

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6281-980X>; Dr. hab. in Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Educology and Innovative Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Valentynivska street, 2, Kharkiv, Ukraine 61166

e-mail: Valeriy.61.sh@gmail.com

Simonok Valentyna Petrivna:

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3664-9218>, Dr. hab. in Philology, Professor, Head of the Department of Foreign Languages №3 of

Національного юридичного університету
імені Ярослава Мудрого, вул. Пушкінська,
77, м. Харків, Україна 61000

Yaroslav Mudryi Natrional Law University,
Pushkinska street, 77, Kharkiv, Ukraine 61000

e-mail: valentinasimonok@gmail.com

e-mail: valentinasimonok@gmail.com

Цитуйте цю статтю як: Кузнецова О. Ю., Штефан Л. А., Сімонок В. П. Підвищення кваліфікації вчителів: зарубіжний вимір. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2021. № 50. С.98-113.

DOI: 10.34142/23128046.2021.50.09

Дата надходження статті до редакції: 03.02.2021 р.

Стаття прийнята до друку: 18.02.2021 р.