

ГАЛИНА ЯРЕМКО

(Львів)

МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ АВСТРАЛІЙСЬКИХ УЧИТЕЛІВ

Розглянуто питання співпраці між школою та університетом в Австралії. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури присвяченої проблемі професійного розвитку вчителів та отримання ними професійного досвіду. Досліджено форми та моделі професійного розвитку майбутніх учителів в умовах співпраці. Виявлено особливості отримання професійного досвіду завдяки співпраці між школою та університетом.

Ключові слова: партнерство «школа-університет», професійний розвиток, професійний досвід, майбутні учителі, Австралія.

У сучасному суспільстві знань велика увага приділяється якісній початковій педагогічній підготовці та неперервному професійному розвитку вчителів. Актуальною є проблема переходу від теорії до практики викладання, від ґрунтовного навчання, отримання необхідних знань, умінь та навичок до ефективної педагогічної діяльності. У цьому контексті важливою є співпраця між усіма педагогічними інституціями: закладами, що надають початкову педагогічну освіту (університети, інститути, коледжі), інститутами післядипломної освіти, педагогічними асоціаціями, школами та педагогічними колективами.

Прогресивний досвід зарубіжних країн щодо неперервної освіти вчителів, ефективних методів та форм професійного розвитку педагогів є показовим. Серед цих країн саме Австралія має ефективну систему функціонування неперервної педагогічної освіти, тут розроблені національні стандарти професійного розвитку вчителів, використовують різноманітні методи та форми професійного розвитку педагогів.

Неперервна педагогічна освіта вчителів, професійний розвиток педагогів, методи, форми та моделі професійного розвитку є предметом досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців. Серед них: П. Альбїон (P. Albion), Я. Бельмаз, Н. Бідюк, Л. Дарлінг-Геммонд (L. Darling-Hammond), К. Дей (C. Day), Т. Десятов, П. Кіршер (P. Kirscher), Л. Лінг (L. Ling), М. Маккензі (N. Mackenzie), Н. Мукан, Л. Пуховська, Дж. Ромео (G. Romeo), О. Садовець, Л. Сазерленд (L. Sutherland), Дж. Сахс (J. Sahs), М. Селінджер (M. Selinger), М. Хукер (M. Hooker). Однак проблема партнерства між школою та університетом, а також форми та моделі професійного розвитку вчителів в умовах цієї співпраці в Австралії ще не досліджувалась.

Метою статті є виявлення особливостей партнерства між школою та університетом в Австралії. Автором поставлено такі завдання: здійснити аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої проблемі неперервного професійного розвитку педагогів, а також проаналізувати форми та моделі професійного розвитку вчителів в умовах співпраці між школою та університетом в Австралії.

Надзвичайно важливою та ефективною моделлю професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії, а також інших англомовних країн, зокрема Великої Британії, Канади та США є школи професійного роз-

виту. Така модель є особливо корисною для вчителів-початківців, оскільки використовується під час процесу введення в професію у перший рік роботи, а також для досвідчених педагогів, які їх консультують. Школи професійного розвитку зазвичай приймають форму співпраці між школою та місцевим педагогічним коледжем. У школах вибирається когорта кваліфікованих учителів. Цих педагогів обирають на основі оцінювання їхніх загальних умінь та навичок, але вони проходять додаткове менторське навчання та вивчають підходи до співпраці у педагогічному коледжі чи за допомогою інших засобів (наприклад, он-лайн курси). Студенти-вчителі педагогічного коледжу записуються на практичні курси (чи інтернатуру) з кваліфікованими вчителями, отримуючи практичний досвід та впроваджуючи конкретні методики навчання, пізніше повертаються у коледжі для подальшого навчання і, закінчивши його, починають працювати у тій же школі, де кваліфікований учитель стає їхнім ментором на цілий рік. З часом, когорти висококваліфікованих молодих учителів створюють у школах професійного розвитку. Отримавши досвід, ці молоді педагоги можуть стати менторами в інших школах чи допомогти розширити програми шкіл професійного розвитку в інших педагогічних коледжах. Школи професійного розвитку також можуть сприяти задоволенню потреб у професійному розвитку працюючих учителів. Педагоги зі шкіл регіону відвідують школи професійного розвитку протягом тижня, спостерігають за проведенням уроків, проходять навчання (з галузей знань, практики викладання чи використання інформаційно-комунікаційних технологій) та розробляють плани уроків, які потім апробують у класах школи професійного розвитку. Учні, на уроках яких уже використовували методики активного навчання чи інші техніки викладання, стають важливими суб'єктами у підтримці запрошеного вчителя щодо використання подібних методик. Школи професійного розвитку можуть допомогти педагогам, які мають базові навички, розвинути вміння та навички вищого рівня [4].

Серед позитивних здобутків шкіл професійного розвитку є такі: забезпечення співпраці між школами та педагогічними навчальними закладами; надання можливості підвищення кваліфікації працюючим учителям; організація навчання вчителів у середовищі надання підтримки для вчителів-початківців як із боку педагогічного навчального закладу, так і зі сторони ментора на базі школи. Однак така модель професійного розвитку має й певні недоліки, серед них: школа професійного розвитку може ефективно функціонувати за умови близького географічного розташування педагогічного навчального закладу та школи. Необхідним є структуроване управління організацією розподілу студентів та кваліфікованих учителів з метою забезпечення наступності навчання. Таку модель професійного розвитку використовують лише коли тривалість навчання майбутніх учителів є більшою, ніж один рік. Існує необхідність у забезпеченні координації роботи між двома організаціями (школою та закладом педагогічної освіти), а також матеріально-технічне забезпечення [3].

Окрім шкіл професійного розвитку, в Австралії використовують інші форми співпраці між школою та університетом, що допомагають студентам-майбутнім учителям застосовувати на практиці засвоєні у навчальному закладі знання та отримувати професійний досвід. Важливою умовою такої співпраці, на думку науковця Дж. Буллоу (Jr. Bullough) та інших, є те, що обидва партнери роблять унесок у розвиток відносин між ними та сприяють створенню нових спільнот, в основу яких покладено формування зв'язку між теорією і практи-

кою. Справжнє партнерство, що базується на співпраці, має потенціал трансформувати педагогічну освіту загалом, а не просто бути механізмом розширення практичного досвіду студентів-майбутніх учителів [1, с. 510].

В Австралії деякі університети формують більш розширене партнерство зі школами. Однією з таких форм співпраці є модель розроблена університетом Сіднею у співпраці зі школою, при спільному фінансуванні університету та департаменту освіти і навчання штату Новий Південний Уельс. Іншою моделлю є співпраця університету «Королівський мельбурнський технологічний інститут» із 17 спільнотами професійної практики (англ. – Professional Practice Communities) у штаті Вікторія, що охоплюють низку шкіл, дошкільних закладів та закладів освіти дорослих. Координатори спільноти, що призначаються університетом відповідають за 25-30 студентів-майбутніх вчителів, які перебувають у кожній спільноті, а також відповідають за зв'язки із керівниками та менторами на місці і їхній професійний розвиток. Університет за допомогою координаторів спільноти проводить конференції для керівників, пропонує семінари для менторів, а також зараховує кредити за керівництво професійною практикою для отримання освітньо-кваліфікаційного рівня магістра. Своєю чергою, керівники від університету підтримують координаторів спільноти, проводять зустрічі із кожною спільнотою професійної практики, за необхідністю відвідують школи та зустрічаються кожного семестру зі студентами-майбутніми вчителями і їхніми шкільними керівниками на офіційній основі [6, с. 40].

У межах співпраці між школою та університетом в Австралії розроблені та використовують нові моделі отримання професійного досвіду для студентів-майбутніх учителів, які пропонують набагато ширший спектр навчальної діяльності на базі школи, ніж традиційна модель педагогічної практики. Цю тезу підтверджує науковець Г. Рамсей (G. Ramsey), наголошуючи, що «всі студенти-майбутні вчителі повинні мати достатні можливості співпрацювати із кваліфікованими практиками, аніж у моделі, яка лише надає можливість для індивідуального викладання у класі, хоча і під керівництвом учителя» [5, с. 57].

Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури та звітів про проходження практики австралійськими студентами, методи та форми професійного розвитку майбутніх учителів у моделі співпраці між школою та університетом є такими:

- спостереження за роботою вчителів у школі (англ. – *shadowing professional teachers*) – студенти-майбутні вчителі спостерігають за роботою вчителів та аналізують побачене;
- участь у позакласній діяльності (англ. – *legitimate peripheral participation activities*) – студенти-майбутні вчителі є відповідальними за організацію навчальної діяльності у школі, такої як керівництво науковим експериментом чи участь у проведенні екскурсії;
- практика викладання (англ. – *practice teaching*) – студенти-майбутні вчителі відповідають за клас чи проведення уроку.

Спостереження за роботою вчителів у школі (англ. – *shadowing professional teachers*) має важливе значення у професійному розвитку майбутніх учителів. Зазначимо, що багато студентів педагогічних закладів позитивно реагують на можливості отримання професійного досвіду на базі шкіл впродовж усього періоду навчання. Науковець Б. Доке (B. Doecke) із університету Монаш штату Вікторія досліджує питання початкової освіти вчителів та проходження ними педагогічної практики. Він робить висновок, що студенти-майбутні вчителі

уважно спостерігають за роботою висококваліфікованих педагогів, використовуючи методи систематичного опитування з метою кращого розуміння того, що вони спостерігали в класі. Зазначає, що студенти-майбутні вчителі приходять на практику зі своїми знаннями та очікуваннями і повинні бути активно залученими до обговорення їхньої професійної практики та практики інших педагогів. Науковець стверджує, що студенти-майбутні вчителі не проходять пасивного процесу введення в професію, а беруть активну участь у своєму професійному зростанні, свідомо застосовуючи різноманітні джерела отримання інформації з метою кращого розуміння своїх знань та формулювання суджень щодо професійної практики [2, с. 208].

Участь у позакласній діяльності (англ. – *legitimate peripheral participation activities*) стосується навчальної діяльності, до якої залучаються студенти-майбутні вчителі з метою поглиблення професійних знань з самого початку педагогічної підготовки. Дослідниця Л. Сазерленд (L. Sutherland) та її колеги описують модель, розроблену університетом Сіднею і департаментом освіти і навчання штату Новий Південний Уельс. Ця модель дає змогу студентам-майбутнім учителям брати участь у спільноті практики школи та роздумувати над її роботою з метою покращення професійного навчання (тобто поєднувати теорію та практику) [6, с. 35].

У 2001 році департамент освіти і навчання штату Новий Південний Уельс розпочав співпрацю із факультетом освіти університету Сіднею, результатом якої було співфінансування двох курсів лекцій із педагогіки в університеті. Учасники проекту працювали як в університеті, так і в школі нещодавно сформованого району. Одним із завдань проекту було розробити заходи із позакласної діяльності для студентів факультету освіти в місцевих школах. Це такі заходи: тьюторські заняття із залученням студентів факультету освіти і практикуючих учителів; можливість спостерігати за вчителем у школі один день кожного семестру; опитування невеликих груп учнів початкових класів; керівництво невеликою групою учнів початкових класів у проведенні структурованого дослідження в класі; допомога у проведенні наукової екскурсії; планування окремих занять із хімії (консультуючись із практикуючим учителем), спостереження за уроком, проведеним вчителем та подальше консультування із вчителем щодо зв'язків між навчальною програмою, плануванням, здібностями учнів і проведеним уроком. Як свідчать відгуки студентів, які приймали участь у таких формах роботи, цей досвід дозволив їм поєднати їхні теоретичні знання зі шкільною практикою, а співпраця із практикуючими вчителями ініціювала їх до участі у спільнотах практики в школах [6, с. 35].

Як зауважує дослідниця Л. Сазерленд, успіх участі в позакласній діяльності як формі професійного навчання залежить від чотирьох критеріїв: 1) діяльність має бути автентичною; 2) відповідальність студентів-майбутніх учителів має бути чітко обмеженою; 3) така діяльність повинна забезпечувати можливість застосування теоретичних знань на практиці (тобто підтримувати навчання студентів); 4) діяльність повинна мати мінімальний вплив на виконання основних обов'язків практикуючих вчителів (зокрема коли вчителям не оплачують за їхню співпрацю) [6, с. 36].

Отже, нові методи та форми професійного розвитку надають можливість студентам-майбутнім учителям залучатись до викладання та навчання з різним ступенем інтенсивності: спостереження за роботою вчителів у школі, участь у позакласній діяльності (певні навчальні проекти) та практика викладання (педагогічна практика). Студенти-майбутні вчителі мають можливість

працювати у школах протягом довшого періоду часу та формувати стосунки з учителями та учнями. Як свідчать опрацьовані джерела, традиційна практика є недостатньою для ефективної професійної освіти майбутніх учителів, однак вона є необхідною у зв'язку з відмінностями у професійному навчанні.

До перспектив подальших розвідок належить дослідження інших традиційних та інноваційних методів і форм професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Bullough Jr.* Moving beyond collusion: clinical faculty and university/public school partnership / *Jr. Bullough et al.* // Teaching and Teacher Education. – 2004. – No 20. – P. 505-521.
2. *Doecke B.* Professional identity and educational reform: confronting my habitual practices as a teacher educator / *Brenton Doecke* // Teaching and Teacher Education. – 2004. – No 20. – P. 203-215.
3. *Gaible E.* Using technology to train teachers / *E. Gaible, M. Burns* [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.infodev.org/en/Publication.13.html>.
4. *Hooker M.* Models and best practices in teacher professional development / *Mary Hooker* [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.gesciorg/old/files/docman/Teacher_Professional_Development_Models.pdf.
5. *Ramsey G.* Quality matters. Revitalizing teaching: critical times, critical choices. Report of the review of teacher education / *G. Ramsey*. – New South Wales, 2000. – 259 p.
6. *Watson L.* Quality teaching and school leadership. A scan of research findings. Final report / *L. Watson*. – Lifelong Learning Network, University of Canberra, 2005. – 103 p.

ГАЛИНА ЯРЕМКО

МОДЕЛИ ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ АВСТРАЛИЙСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Рассмотрено вопрос сотрудничества между школой и университетом в Австралии. Осуществлено анализ научно-педагогической литературы посвященной проблеме профессионального развития учителей и получения ими профессионального опыта. Исследовано формы и модели профессионального развития будущих учителей в условиях сотрудничества. Выявлено особенности получения профессионального опыта благодаря сотрудничеству между школой и университетом.

Ключевые слова: партнерство «школа-университет», профессиональное развитие, профессиональный опыт, будущие учителя, Австралия.

HALYNA YAREMKO

MODELS OF AUSTRALIAN TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The issue of collaboration between school and university in Australia has been considered. The analysis of scientific and pedagogical literature dedicated to the problem of teacher professional development and acquiring professional experience has been conducted. The forms and models of student-teachers professional development within the partnership have been investigated. The peculiarities of acquiring professional experience due to the collaboration have been revealed.

Among the models of student-teachers professional development within the school university partnership in Australia professional development schools have been researched. A partnership is formed between school and local teacher college. A cohort of qualified teachers gets additional training in mentoring and collaborative approaches and students enrol in practical courses or internship with them in school. After graduation young teachers start working in those schools and teachers who have been consulting them become their mentors. The advantages of professional development schools are the following: they work where teacher colleges have relations with a nearby school; collaborative approach in enhancing teachers' qualification; teacher training in school is a form of professional development; support for beginning teachers from the side of both the teacher college and the school.

Other forms of a wider school university partnership have been explored (Sydney University partnership with school, collaboration of RMIT University with Professional Practice Communities) as well as new models of acquiring professional experience (shadowing professional teachers, legitimate peripheral participation activities and practice teaching).

Shadowing professional teachers – student-teachers observe professional teachers at work and reflect on their observations. Students are active observers of professional teachers using methods of systematic inquiry in order to understand better what they have observed in the classroom.

Legitimate peripheral participation activities – student-teachers are responsible for organizing an activity in school such as guiding a scientific experiment or taking part in an excursion. Students are involved in such activities with the aim of improving their professional knowledge from the beginning of their pedagogical preparation. This experience enables students to combine their theoretical knowledge with school practice and collaboration with practicing teachers initiates them to participation in communities of practice in schools. Practice teaching – student-teachers are responsible for the class or conducting a lesson.

The conclusions have been made and the perspectives of further research have been highlighted.

Keywords: *school university partnership, professional development, professional experience, student teachers, Australia.*

Одержано 9.08.2014, рекомендовано до друку 29.08.2014.