

МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ: СТРУКТУРНІ МОДИФІКАЦІЇ

Людмила Пуховська, д. пед. н., проф.

Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» м. Київ,
Україна

Соціо-педагогічний феномен професійного розвитку педагогічних кадрів має складну багаторівневу структуру і, відповідно, велику кількість актуальних векторів розгортання в умовах конкретних контекстів. У різні роки до розвитку теоретико-методологічних засад професійного розвитку фахівців, в тому числі вчителів, долучились вчені різних країн, розбудовуючи концептуальну карту цього явища. Знання щодо професійного розвитку вчителів накопичувались за різними напрямками: моделювання процесу; конструювання програм професійного розвитку; моніторингу/ оцінювання; управління процесом на індивідуальному та інституційному рівнях тощо. В кінці ХХ – на початку ХХІ ст. у світовому науковому просторі фігурують різні підходи до професійного розвитку вчителів, обґрунтовуються різні класифікатори моделей професійного розвитку в умовах інтеграції та цифровізації, створюються сценарії розвитку на перспективу, які досліджуються міжнародними колективами вчених і впливають на стратегію і політику щодо професійного розвитку вчителів на міжнародному, регіональному та національному рівнях.

М. Кохран-Смис (1999) ідентифікує три різні концепції знань щодо навчання і професійного розвитку вчителів, що співіснують в просторі: а) знання для практики (knowledge-for-practice): формальні знання, які генеруються дослідниками поза школою (наприклад, нові теорії викладання, навчання, оцінювання; програми на основі досліджень, тощо); б) знання практики (knowledge-of-practice): генеруються вчителями в процесі критичного аналізу власної практики у контексті ідей соціальної справедливості, рівності і учнівських досягнень; в) знання, що отримуються в процесі практики (knowledge-in-practice): практичні знання вчителя, які накопичуються завдяки власним систематичним дослідженням з метою підняття ефективності своєї педагогічної діяльності (Cochran-Smith at al, 2001). К. Дей додає до цих концепцій ще одну – знання про себе (knowledge of self), які регулярно отримуються вчителем в процесі рефлексії щодо своїх цінностей, цілей, емоцій, співробітництва. Ці концепції сформували офіційну рамку для концептуалізації професійного розвитку вчителів, яка включає моделі професійного розвитку.

Так, Рамкова структура Е. Кеннеді (2005) включає дев'ять ключових моделей, які потім класифікуються залежно від їхньої здатності підтримувати професійну автономію та трансформаційну практику, а саме:

- 1) навчальна модель (training model);
- 2) так звана модель винагороди (award-bearing model), зокрема, отримання певного диплома;
- 3) модель дефіциту (deficit model);
- 4) каскадна модель (cascad model);
- 5) модель, що базується на стандартах (standards-based model);
- 6) модель коучингу/наставництва (coaching/mentoring model);
- 7) модель спільноти практики (community of practice model);
- 8) дослідницька модель (action research model);
- 9) трансформаційна модель (transformative model).

Дослідниця доводить, що найперспективнішою є трансформаційна модель, яка описує домінуючі характеристики трансформаційного підходу до професійного розвитку вчителів (Kennedy, 2005).

В умовах пандемії та війни більшість моделей потребують доопрацювання, оскільки

людство зіткнулось з проблемою навчання в контексті швидких технологічних і соціальних змін, зокрема, у сфері онлайн- та дистанційної освіти. В цих умовах пріоритетність отримує розвиток цифрової компетентності педагогів, їх цифрової грамотності та змін в навчальній поведінці завдяки використанню онлайн-інструментів і послуг тощо. Проте вчені вважають, що сучасним дослідженням бракує системності, чітких положень та загального консенсусу щодо оптимальних характеристик практики, щоб ефективно підтримувати зміни в учителях та в навчанні учнів. Часто загальні принципи та вказівки, що стосуються особистого професійного розвитку вважаються застосовними до онлайн-курсів і програм без глибокого розгляду того, чи справді конкретні дослідницькі практики добре переносяться в онлайн-середовище. За оцінкою М. Бернс, багато програм професійного розвитку вчителів у дистанційному форматі характеризуються як «один крок вперед у використанні технологій і два кроки назад у педагогіці» (Berns, 2011).

Нова хвиля дискусій відродила інтерес до моделей цифрової грамотності вчителів/викладачів вищої школи і учнів/студентів, напрацьованих вченими в ранній період актуалізації наукових досліджень у цій сфері: модель цифрової грамотності (Р. Шарп, Г. Бенфілд) (Sharpe et al, 2010); модель розвитку цифрових практиків (developing the digital practitioner (Л. Беннет) (Bennett, 2014); модель цифрових компетентностей викладачів і студентів університетів (Т. Блейван та ін.) (Blayone et al, 2017), рамка для змішаного навчання (a blended learning framework) (Н. Міріахі та ін.) (Mirriahi et al, 2015). У світлі нових доказів вчені наголошують на доцільності спрямування досліджень на індивідуальні виміри розвитку педагогів, включених в систему відкритої освіти. На думку Б. Філіпсена, незважаючи на різні назви і наголоси, накопичені моделі не включають виміру процесу індивідуальних змін учителя (Philipsen, 2019). Натомість він пропонує процесуальну модель професійного розвитку вчителів для онлайн і змішаного навчання.

Крок перший: потреба або стимул у професійному розвитку вчителя, пов'язані з онлайн та змішаним навчанням, що виникають внаслідок власної оцінки своєї готовності у цій сфері або внаслідок ініціативи на рівні політики в школі, громаді, державі.

Крок другий: вибір стратегії професійного розвитку для онлайн і змішаного навчання – самонавчання чи формальна програма, окремі курси тощо. При цьому мають враховуватися положення щодо ефективного професійного розвитку, теорії навчання дорослих, можливі зміни професійної ідентичності і ролі вчителя в навчальному процесі тощо.

Крок третій: зміни у контексті набуття вчителем цифрового капіталу, що змінює поведінку, ставлення, когнітивні процеси, в також уможлиблює соціальні зміни завдяки залученню до професійних соціальних мереж тощо.

Крок четвертий: індивідуальне та суспільне позитивне визнання і оцінка змін. Цінність індивідуального визнання полягає в тому, що вчитель відчуває внесені зміни як покращення попередньої ситуації. До підтримки змін стимулює зовнішня оцінка, зокрема, дирекцією школи тощо.

Крок п'ятий: закріплення змін у щоденній практиці вчителів. Через деякий час вчитель може визначити нові потреби і процес професійного розвитку, орієнтований на дистанційне та змішане навчання, може розпочатися знову (Castaño Muñoz et al, 2013).

Дослідження Б. Філіпсена доповнює наявні у науково-освітньому просторі знання про процеси професійного розвитку вчителів у форматі онлайн та змішаного навчання. Він вносить в науковий обіг поняття «цифрового капіталу» для професійного розвитку. Розвивається положення щодо унікальності та цілісності процесу професійного розвитку в умовах онлайн та змішаного навчання, а також спрямованість на особистісні зміни вчителів та їх закріплення у повсякденній практиці.

Таким чином, проведений аналіз вказує на те, що моделювання професійного розвитку фахівців на даний момент стало потужним напрямом досліджень, враховуючи потребу в

методологічних і методичних знаннях для педагогів-професіоналів з високими цифровими компетентностями.

Література

- Bennett, L. (2014). Learning from the early adopters: Developing the digital practitioner. *Research in Learning Technology*, 22, 1–13. DOI: <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.21453>
- Berns M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models and Methods*. Washington: Education Development Center, 327 p. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/259440600_Distance_Education_for_Teacher_Training_Modes_Models_and_Methods
- Blayone, T., Mykhailenko, O., VanOostveen, R., Grebeshkov, O., Hrebeshkova, O., & Vostryakov, O. (2017). Surveying digital competencies of university students and professors in Ukraine for fully online collaborative learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(3), 279–296. DOI: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1391871>
- Cochran-Smith, M; Lytle, S.L., (2001). Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice. In: Lieberman, A.; Miller, L. (Eds). *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press. Retrieved from <https://www.scribd.com/document/410208769/Cochran-Smith-and-Lytle-2001-Beyond-Certainty>
- Jonatan Castaño Muñoz, Christine Redecker, Riina Vuorikari & Yves Punie (2013) *Open Education 2030: planning the future of adult learning in Europe*, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28:3, 171–186, DOI: <https://doi.org/10.1080/02680513.2013.871199>
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis/ *Journal of In-service Education*, 31(2). 235–250. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/232902672_Models_of_Continuing_Professional_Development_A_framework_for_analysis
- Mirriahi, N., Alonzo, D., & Fox, B. (2015). A blended learning framework for curriculum design and professional development. *Research in Learning Technology*, 23, 1–14. DOI: <https://doi.org/10.3402/rlt.v23.28451>
- Philipsen B. (2019). A professional development process model for online and blended learning: Introducing digital capital. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 19 (4), 850–867. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/337831467_A_professional_development_process_model_for_online_and_blended_learning_Introducing_digital_capital_-_Contemporary_Issues_in_Technology_and_Teacher_Education
- Sharpe, R and Beetham, H (2010). Understanding students' uses of technology for learning: Towards creative appropriation. In: *Rethinking learning for a digital age: How learners are shaping their own experiences*, Routledge. pp. 85–99. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/295400503_Understanding_students'_uses_of_technology_for_learning_towards_creative_appropriation