

9. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: Пособие для учителя. – К.: Рад. школа, 1988. – 194 с.
10. Максименко С.Д. Диагностика сформованості професійних умінь та навичок вчителя / Максименко С.Д, Болюбаш Я.Я., Заброцький М.М., Шербан Т.Д. // Проблеми розвиваючого навчання. – К.: Вища школа, 1997. – С.294–300.
11. Сисоева С.О. Основы педагогической творчості: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
12. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс. – М., 2002. – 264 с.
13. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. – 2-е изд., испр. – /Загвязинский В. И. Academia, 2008. – С. 287.

Раевская И.Н.

*ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УМЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ*

В статье рассмотрено место и роль исследовательских умений в структуре профессиональной деятельности современного учителя.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, умения, исследовательские умения, творчество

Rayevska I.M.

*RESEARCH ABILITIES ARE IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL ACTIVITY
OF TEACHER*

The article considers the place and role of research skills in the structure of professional activities of the modern teacher

Key words: pedagogical activity, abilities, research abilities, creativity

УДК 371.14

Сліпич Ю. В.

***Е.ВІЛЛЕГАС-РАЙМЕРС ПРО СВІТОВИЙ ДОСВІД МОДЕЛЮВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ***

Стаття присвячена висвітленню світового досвіду моделювання професійного розвитку педагогів, розкриттю сутності кожної моделі з зазначенням країн, в яких вона найчастіше використовується.

Ключові слова: професійний розвиток педагогів, модель професійного розвитку педагогів.

В останні десятиріччя значно збільшився інтерес до професійного розвитку педагогів. Провідні науковці багатьох країн світу (Н.Бібік, Л.Вашенко, Е.Віллегас-Раймерс, Р.Даве, М.Жалдак, Е.Зеєр, І.Зязюн, І.Саєва, О.Козирева, Н.Колісниченко, Н.Кузьміна, А.Маркова, К.Мерсет, Л.Мітіна, Л.Міллер, Н.Нацаренус, О.Овчарук, А.Тряпіцина, А.Хуторський, Г.Харрінгтон та ін.) вивчають досвід роботи шкіл, вищих навчальних закладів, національних та інтернаціональних організацій тощо. Це підтверджується появою в усьому світі досліджень, офіційних документів, наукової та навчальної літератури. Одним із таких досліджень є аналіз світової літератури з питань професійного розвитку педагогів, здійснений на замовлення ЮНЕСКО Е.Віллегас-Раймерс та представлений у роботі “Професійний розвиток педагогів: міжнародний огляд літератури” (“Teacher professional development: an international review of the literature”) [1]. Результати цього дослідження дозволяють стверджувати, що існує багато моделей, які були розроблені та реалізовані в різних країнах з метою активізації та підтримки професійного розвитку педагогів протягом усього періоду їхньої трудової діяльності.

Метою статті є аналіз світового досвіду моделювання професійного розвитку педагогів, поданого у дослідженні Е.Віллегас-Раймерс.

Насамперед зауважимо, що зарубіжні науковці, як наголошує Е.Віллегас-Раймерс, поділяють моделі професійного розвитку педагогів на дві основні групи:

1. Моделі співробітництва організацій: школи професійного розвитку (А.Вайз, В.Коб, Д.Кохнек, Е.Ларкін, Дж.Лемех, А.Льюїс, Л.Чанс), партнерські відносини в системі ВНЗ-школа (А.Адамс, Н.Ватсон, С.Джонсон, Л.Міллер, М.Фулан), міжінституційне співробітництво (Д.Байнер, П.Барон, Д.Кантрел), мережа шкіл (Дж.Сачс), об'єднання вчителів (Дж.Зофрас, А.Ньюком, Дж.Хаммермен), дистанційне навчання (М.Мазер, К.Мерфи, Р.Остон, П.Роудс);

2. Моделі професійного розвитку педагогів у малих групах або індивідуально: спостереження – традиційне та незалежне (Дж.Вілсон, Р.Гарднер, С.Столоскі, М.Татто, Е.Хікокс, Р.Шоу); оцінка діяльності студентів (Дж.Білл, С.Даніелсон); семінари, конференції, практикуми (Дж.Джеснес); професійний розвиток, заснований на практиці (С.Барнетт, К.Мерсет, Х.Харінгтон); саморозвиток (А.Аллен-Хабот, Н.Шимахара); сумісний або колегіальний розвиток (А.Глатхорн, М.Сато); зміна ролі вчителя (Р.Тішер, С.Рояс); розвиток навичок (Б.Джойс, Б.Шауерс); рефлексивна (Б.Бадіалі, Т.Поттер); проекти (М.Ераут); портфоліо (М.Діетз); дослідження діяльності (С.О'Ханлон); використання нотаток учителя (Д.Вуд, П.Клементс, Р.Кіелі); каскадна модель (М.Гріффін, Дж.Прескотт); наставництво (М.Джоунс, Г.Ейсенмен, П.Роббінс, Дж.Холовей).

До першої групи віднесено моделі, мета яких – налагодження партнерських відносин для найбільш ефективної діяльності організацій. Нижче представлено детальну характеристику кожної моделі із зазначенням країн, в яких вона найчастіше використовується.

Школи професійного розвитку (Professional-Development Schools – PDS, США та ін. країни). Подібні школи характеризуються партнерськими відносинами між педагогами, керівниками та представниками вищої школи з метою об'єднати теорію і практику, підняти стандарти освіти. Цінність цієї моделі полягає в тому, що, по-перше, педагоги різних рівнів освіти виступають як учасники єдиного процесу і сприймають себе рівноцінними за статусом незалежно від місця роботи (школа чи університет). По-друге, всі школи професійного розвитку працюють для реструктуризації процесу підготовки вчителя та його входу у професію, поліпшення умов праці педагогів, підвищення якості навчання студентів та надання педагогам і керівництву навчальних закладів можливості професійно розвиватися. Позитивний вплив функціонування цієї моделі відчувають на собі: діти, які отримують нові знання та спостерігають енергійність вчителів, що навчалися; педагоги з досвідом, які мають змогу одержувати інформацію про новітні дослідження в галузі педагогіки завдяки зв'язку з ВНЗ; “студенти-педагоги”, які відчувають підтримку досвідчених наставників; вищі навчальні заклади, які мають змогу спостерігати зв'язок теорії і практики через щоденну практичну діяльність педагогів-практиків

У той же час, за даними Е.Віллегас-Раймерс, деякі науковці (Н.Дана, Дадлез, В.Коб) зазначають, що, незважаючи на великі переваги функціонування цієї моделі, існують і певні недоліки, які проявляються у проблемі налагодження дійсно партнерських відносин довіри і взаєморозуміння між педагогами, у виборі шкіл для практики студентів, у підборі кадрів для керівництва педагогічною практикою студентів різних спеціалізацій [1, с. 74].

Партнерські відносини в системі ВНЗ – школа (Велика Британія, Канада, США, Чилі та ін.). Дана модель являє собою систему співробітництва спеціалістів-практиків, яких об'єднують спільні інтереси та турбота про освіту. За даними спостережень Л.Міллера, основним завданням цієї моделі є:

- створення міцної основи для двох різних освітніх структур: школи та ВНЗ;
- перехрещення інтересів ВНЗ та школи з метою вчасного реагування на запити певної освітньої галузі;
- забезпечення колективного обговорення проблем та прийняття рішень;

– пошук нових навчальних закладів для реалізації професійного розвитку педагогів [2: 105].

Найчастіше подібна модель існує в межах певного географічного регіону, але є випадки, коли проект професійного розвитку педагогів розпочинався, наприклад, у Південній Африці і згодом був підтриманий на інших континентах.

Під час реалізації даної моделі часто використовують “Програму стажування вчителів” (Teacher Apprenticeship Programme – ТАР). Уважається, що це одна з найефективніших форм професійного розвитку не тільки для вчителів-початківців, але й для наставників. Щоденна спільна праця, дискусії, вирішення проблемних питань допомагають та підтримують стажера, стимулюють та активізують роботу наставника, сприяють підвищенню їхнього професіоналізму.

Існують і інші форми реалізації цієї моделі: літні курси спільного навчання та взаємонаставництва педагогів ВНЗ та шкіл, програма формальної та неформальної освіти, конференції з питань “менторства” (наставництва), стажування та наставництва, підвищення кваліфікації вчителів, обмін професійною інформацією між педагогами в процесі безпосереднього спілкування, спільна діяльність різних навчальних закладів.

Міжінституційне співробітництво (Британська Колумбія, Канада, Південна Африка та ін.). У більшості країн світу програми неформальної освіти та професійного розвитку існують як результат співробітництва між різними інституціями та сприяють роботі системи “ВНЗ – школа”, про яку було зазначено вище. В той же час модель міжінституційного співробітництва може об’єднувати як школи району (регіону), ВНЗ та міністерства, так і школи та професійні об’єднання і організації, що функціонують поза межами формальної освіти. Таке співробітництво дає змогу педагогам підвищити рівень професійної та спеціальної компетентності, ознайомитися з досвідом фахівців-практиків певної галузі, отримати теоретичні знання та практичні навички.

Мережа шкіл – модель об’єднання шкіл. “Національна мережа шкіл” (National School Network – NSN) зафіксована в Австралії як успішна інновація, завданням якої є реформування системи освіти. NSN була задумана як національний проект практичних досліджень з виявлення перешкод та труднощів, з якими стикаються вчителі під час підвищення кваліфікації. За час свого існування NSN надала підтримку більш ніж 400 школам Австралії, що позитивно відобразилося на загальному рівні професійного розвитку педагогів.

Об’єднання вчителів (Іспанія, Колумбія, Мексика, США, Фінляндія, Японія та ін.). Така модель створюється з метою виявлення та вирішення проблем, що виникають під час роботи вчителів. Існують програми, які об’єднують: вчителів однієї або різних шкіл; тих, хто знаходиться на одному рівні професійного розвитку або на різних; вчителів однієї спеціалізації або різних; вчителів різних країн (напр. Іспанія, Колумбія та Мексика).

Більшість об’єднань вчителів, які існують у світі, з 1959 року працюють під керівництвом “Координаційної ради добровільних освітніх асоціацій” (Coordinating Council for Voluntary Educational Study Associations). Ця Координаційна рада регулярно організовує конференції, випускає журнали та щорічно проводить близько 200 літніх семінарів, симпозіумів, майстер-класів тощо. Також працює проект “Урок дослідження”, під час якого група педагогів протягом тижня або місяця працює над підготовкою найкращого уроку, який потім презентують у власній або інших школах.

Ще однією формою моделі об’єднання вчителів є створення експертних груп учителів, які регулярно збираються, щоб критично оцінити власні педагогічні знання, а також заради обговорення та вирішення проблем, які мають відношення до змісту педагогічних знань та практики навчання.

Дистанційне навчання. В багатьох країнах світу (США, Австралія, Велика Британія, Ямайка, Нігерія, Сьєра Ліоне, Кенія, Зімбабве, Мексика, країни Латинської Америки та ін.) працюють програми дистанційного навчання педагогів з метою їхнього професійного розвитку. Декілька всесвітньовідомих міжнародних організацій (Співдружність навчання,

ЮНЕСКО тощо) пропонують значну кількість програм дистанційного навчання вчителів, які містять індивідуальні і групові форми роботи, полегшують співпрацю, підтримують тих, хто прагне розвиватися та використовують різні засоби навчання: радіо, телевізор, телефон, комп'ютер, письмові або записані на плівку матеріали, електронні засоби зв'язку, Інтернет тощо. Поява нових технологій дала змогу організовувати такі форми дистанційного навчання як: онлайн-дискусії, теле- та онлайн- конференції, онлайн-консультації та наставництво, онлайн-курси та уроки, інші форми професійного розвитку, що базуються на Інтернет-технологіях. Науковці виділяють легкий доступ до бібліотечних Інтернет-фондів, які містять онлайн журнали, статті, методики, рекомендації, приклади уроків, аналоги мистецьких творів та ін., як один з ключових факторів, що пояснює успіх дистанційного навчання та забезпечення високого рівня знань тих, хто навчається.

Звичайно, дистанційне навчання та можливість використання сучасних технологій робить процес професійного розвитку педагогів більш комфортним та доступним, але ця модель містить один важливий недолік – вона дає змогу педагогам отримати лише теоретичні знання, тому її необхідно використовувати у комбінації з іншими моделями професійного розвитку.

За даними дослідження Е.Віллегас-Раймерс, другу групу моделей професійного розвитку педагогів складають ті, що можуть бути реалізовані в малих групах педагогів (школи, об'єднання тощо) або індивідуально. Ми погоджуємося з автором, яка зазначає, що подібні моделі здебільшого можна назвати формами або методами професійного розвитку. Вони дуже часто використовуються як елементи моделей першої групи, в результаті чого з'являється велика кількість різних комбінацій моделей професійного розвитку педагогів.

Спостереження: традиційне та незалежне. Традиційне (у школах Латинської Америки та ін.) виконувалося керівником навчального закладу, який спостерігав за вчителем під час уроку, перевіряв, згідно з переліком критеріїв, дотримання вчителем усіх норм та правил і не мав зворотного зв'язку з учителем. Результатом такого спостереження могло бути просунення по службі або розторгнення трудової угоди. За даними науковців (Дж.Вілсон, Е.Хікокс, С.Стодолскі) ефект від подібного спостереження був негативний, до того ж воно стосувалось лише роботи вчителя на уроці і не брався до уваги процес планування та підготовки до уроків, інтереси вчителя, мотивація його трудової діяльності, участь у шкільних заходах, спілкування з батьками, колегами та інші аспекти професійної діяльності вчителя [1: 89].

Сьогодні у більшості програм професійного розвитку педагогів (у Великій Британії, Ізраїлі, Китаї, Нігерії, Пакистані та ін.) використовується модель незалежного спостереження, яка виступає як один з елементів, що допомагає оцінити рівень професійної компетентності вчителя, налагодити зворотній зв'язок, спільно знайти варіанти вирішення проблемних аспектів і, як наслідок, дає вчителям змогу розвиватися та професійно зростати. Спостереження може бути групове (один спостерігач на групу педагогів) та індивідуальне. Науковці виокремлюють важливі форми незалежного спостереження, що сприяють професійному розвитку: обов'язковий аналіз уроку, проведення групових дискусій, лекцій та індивідуальних виступів як вчителів, так і спостерігачів.

Оцінка діяльності студентів. Відкидаючи існуючу стандартну систему оцінювання студентів, науковці пропонують створення нової та нове розуміння старої системи як механізму професійного навчання та розвитку. В такому випадку оцінювання виступає як: неперервний процес підтримки та зворотного зв'язку з педагогами (С.Даніелсон); розуміння, що вчителі повинні відігравати активну роль в цьому процесі; включення в процес оцінювання студентів, керівництво та інших вчителів (Дж.Білл) [1: 93].

Семінари, конференції, курси та практикуми. Зарубіжні дослідники висловлюють дві протилежні думки стосовно ефективності даної моделі професійного розвитку. Прихильник однієї з думок, поважний викладач із Техасу (США) Дж.Джеснес, зазначав: "Будь-хто, хто вважає, що практикуми можуть суттєво вплинути на професійне зростання, не відвідав жодного" [3: 37].

У той же час Е.Віллегас-Раймерс акцентує увагу на новому розумінні професійного зростання як неперервному процесі і наводить численні приклади позитивного досвіду проведення семінарів, курсів та практикумів в Новій Зеландії, США, Південній Африці та ін., тривалість яких коливалась від одного тижня до двох років [1: 93–96].

Професійний розвиток, заснований на прикладі. В цій моделі використовується ретельно відібраний, реально існуючий в світі приклад викладання, який служить відправною крапкою для обговорювання в малих групах вчителів. Зокрема С.Барнетт вважає, що “такі приклади можуть допомогти вчителям вирішувати конфлікти, уникати неоднозначності та складності в межах ситуації, яка помилково виглядає простою” [4: 26]. Метод прикладу базується на концепції, що знання ґрунтуються на попередніх знаннях, доповнених досвідом, які можуть змінюватися, розвиватися та мати певні закономірності і, таким чином, підштовхувати вчителів до альтернативних рішень [5: 203]. На думку К.Мерсет, використання прикладів для професійного розвитку педагогів повинно бути неперервним процесом, протягом якого педагоги мають можливість відреагувати на кожний аспект ситуації прикладу та обговорити в групі колег будь-який результат [6].

Саморозвиток. Сутність цієї моделі полягає в тому, що вчитель повинен поставити перед собою мету, досягнення якої матиме на нього найбільший вплив, продумати види діяльності, засоби та шляхи, які сприятимуть реалізації цієї мети. В такому випадку, вчителі беруть на себе відповідальність за власний розвиток, а завданням керівництва навчального закладу або методиста є допомогти, направити, проконсультувати та підтримати вчителя. Приклади використання цієї моделі спостерігаємо в різних країнах світу. Це одна з найпоширеніших моделей професійного розвитку.

Сумісний або колегіальний розвиток (Іспанія, Колумбія, Японія та ін.). Ця назва була запропонована А.Глатхорном у 1987 році для характеристики його моделі колегіального розвитку, сутність якої полягала в плануванні вчителем власного розвитку у складі малої групи колег. Ця модель була реалізована через наступні форми:

- діалоги та обговорення професійних проблемних питань кожного учасника групи;
- реалізація програми розвитку, де кожний учасник групи відповідає за певний розділ загальної програми;
- рівноправний контроль;
- взаємодопомога та взаємонаставництво;
- сумісне вирішення реальних проблем навчання.

Науковець стверджує, що вчителі сповнені відчуттів успіху від результатів подібного співробітництва [7].

Як показала світова практика, віддзеркалена у роботі Е.Віллегас-Раймерс, в межах існування цієї моделі можна створювати різні групи вчителів: інтердисциплінарні; міждисциплінарні; досвідчені вчителі та початківці або студенти; однорідний склад вчителів тощо. За даними анкетування японських вчителів, які брали участь у реалізації моделі колегіального розвитку, чотирма найефективнішими факторами розвитку професійної компетентності стали: порада колег; шкільні семінари та практикуми; знання, отримані від студентів; книги та випадкові повідомлення [1: 100].

Зміна ролі вчителя (Іспанія, Австралія, та ін.). Ця модель базується на ідеї, що професійний розвиток учителів значно підвищиться за умови зміни акцентів відповідальності, ролі вчителя та його участі в менеджменті, організації, підтримці та моніторингу навчальної діяльності.

Модель розвитку навичок (США та ін.). Б.Джоис та Б.Шауерс запропонували модель розвитку професійних умінь та навичок педагогів через участь у груповій роботі, опитування вчителів та анкетування. Головна умова ефективності моделі – участь в ній у позаробочий час.

Науковці виокремлюють п’ять компонентів цієї моделі:

- опанування теорії через лекції, дискусії та читання;
- демонстрація навичок наочно або за допомогою відеозапису;

- практика у змодельованих умовах (20–25 спроб за 8–10 тижнів);
- зворотній зв'язок з колегами під керівництвом (аудіо- та відеозаписи додаються);
- кураторство протягом переходу від тренувань до справжньої роботи [8].

Рефлексивна модель: учитель як рефлексивний практик. Дана модель будується на власному практичному досвіді вчителя та потребує щоденної уваги до роботи та рефлексії її значення та ефективності.

Науковці Т.Потер і Б.Бадіалі виокремлюють три форми рефлексії:

- технічна рефлексія, яка пов'язана з роздумами стосовно навчального плану та його реалізації;
- практична рефлексія, коли вчителя думають та розмірковують над значенням та завданням певних дій;
- критична рефлексія, яка стосується професійних проблем, пов'язаних з моральними та етичними ситуаціями [9].

Результати функціонування цієї моделі засвідчують, що подібна програма, яка спрямована активізувати рефлексію вчителів стосовно власної практичної діяльності, має суттєвий вплив на професійний розвиток та посилює віру у власні можливості.

Проекти (Нідерланди та ін.). На думку М.Ераута, головна мета цих проектів – “розвинути у студентів та вчителів здібність працювати самостійно та колективно як рефлексивні професіонали. Ця мета підтримана не тільки набуттям вчителями власного досвіду створення проектів, а й супроводжується дискусіями, порівняннями та протиставленнями з літературними прикладами та роботою інших вчителів” [10: 625].

Така модель готує учителів до лідерства у класі та у школі, впливає на загальну якість їхнього професійного розвитку.

Портфоліо. Дана модель представляє собою колекцію статей, наробок, пам'яток, методик, зібраних за певний період часу з метою ілюстрації різних аспектів роботи вчителя, його професійного зростання та потенційних можливостей. У педагогічній практиці портфоліо зазвичай використовується як інструмент залучення студентів або вчителів до дискусії на теми навчання та виховання.

Найчастіше використовують наступні форми портфоліо: робоче портфоліо; оцінчне портфоліо (як засіб презентації опанованих знань та результатів їх застосування); навчальне портфоліо (колекція матеріалів, які допомагають вчителям проаналізувати та описати навчальні результати). Педагогічні портфоліо можуть виконувати роль оцінки (оцінювання) навчання та виховання, самооцінки вчителем власної педагогічної діяльності.

Дослідження діяльності. Сутність цієї моделі – процес “дослідження, рефлексії та діяльності, який навмисно спрямований на вплив або навіть зміну реальної ситуації, яка стала об'єктом дослідження. Це форма вивчення, яка торкається самооцінки, критичного аналізу існуючих знань та наповненню навчального суспільства новими знаннями” [11: 181].

Вказана модель професійного розвитку ґрунтується на вивченні педагогічної діяльності та дозволяє вчителям пізнати себе. Вона спрямована на виявлення проблемних моментів і підняття рівня викладання та навчання в школах. У результаті вчителі починають відчувати себе не тільки користувачами знань, але їх творцями. Вплив моделі дослідження діяльності на професійне зростання педагогів настільки великий, що приклади її використання широко представлені в практиці по всьому світу, а образ вчителя-дослідника все більше з'являється в науково-педагогічній літературі. До того ж, дослідження діяльності активно використовується в інших моделях як форма професійного розвитку.

Використання нотаток вчителя (Велика Британія, Германія, Колумбія, США, Польща та ін.). Деякі науковці відмічають величезний вплив на професійний розвиток вчителів розповідей (або “автобіографічних досліджень” [1: 112]) про власний досвід. Такі розповіді можуть бути в усній або письмовій (педагогічний щоденник) формах та часто співіснують разом з моделлю рефлексії вчителів.

Каскадна модель або модель навчання наставників – (Германія, Чилі, Швеція та ін.). Сутність її полягає у навчанні одного вчителя або групи вчителів з певної школи, які після

повернення в школу передають нові знання іншим учителям. Ця модель має позитивний вплив на професійний розвиток та з успіхом впроваджується в різних країнах світу.

Наставництво (Велика Британія, Германія, США та ін.). Наставництво базується на передачі досвіду, допомозі, підтримці, діалозі між досвідченим фахівцем і стажером. Як форма професійного розвитку наставництво впливає як на наставника, так і на стажера, яким найчастіше виступає починаючий учитель. Дослідники цього питання з різних країн світу стверджують, що досвідчений учитель, який виступає в ролі наставника, виконує декілька функцій: інформує, консультує, моделює, підтримує, наставляє, радить, допомагає. Виокремлюють три моделі наставництва:

- наставництво-навчання: стажер копіює наставника;
- наставництво-компетентність: наставник відносить навчання та оцінювання стажера до таких, що обумовлюють якість практики;
- наставництво-рефлексія: наставник займає позицію “критичного друга”, який допомагає оцінити процес викладання [1: 117].

Але найчастіше наставник виступає в ролі критичного радника.

Розвиток нових технологій дав змогу втілити теленаставництво, яке працює за допомоги електронної пошти і розроблене для вчителів першого року роботи. При цьому в ролі наставника виступає ВНЗ, в якому навчався стажер.

Підсумовуючи вищезазначене, підкреслимо, що представлений Е.Віллегас-Раймерс перелік існуючих у світі моделей професійного розвитку педагогів має великі можливості щодо комбінування різних моделей для найефективнішої реалізації у конкретній країні (зокрема в Україні), навчальному закладі або окремим учителем, що, в свою чергу, має суттєвий позитивний вплив на загальну якість освіти у світі. Однак задля отримання повної картини функціонування моделей професійного розвитку подальшого дослідження потребує виявлення найефективніших форм і методів, через які реалізуються запропоновані моделі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an international review of the literature / Eleonora Villegas-Reimers. – UNESCO: International Institute for Educational Planning, 2003. – 197 p. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.unesco.org/iiep.
2. Miller L. School-university partnership as a venue for professional development / Lieberman A., Miller L. (Eds.) // *Teacher caught in the action: professional development that matters*. – New York: Teacher College Press, 2001. – P.105.
3. Jesness J. Workshop wonderland. Who’s teaching the Teachers? / J.Jesness // *Reason* – 2000. – Aug/Sept. – P. 37–39.
4. Barnett C. Cases / C.Barnett // *Journal of Staff Development*. – 1999. – 20(3). – P. 26–27.
5. Harrington H.L. Fostering reasoned decision: case-based pedagogy and the professional development of teachers / H.L.Harrington // *Teaching and Teacher Education*. – 1995. – 11(3). – P. 203–214.
6. Merseth K.K. Cases, case methods, and the professional development of educators [Електронний ресурс] / K.K.Merseth – Washington DC: ERIC Digests, 1994.– Режим доступу: <http://www.ericdigests.org/1997-2/case.htm>
7. Glatthorn A. Teacher development / A.Glatthorn // *International encyclopedia of teaching and teacher education (second edition)*. – London: Pergamon Press, 1995. – 684 p.
8. Joyce B. Student achievement through staff development [Електронний ресурс] / B.Joyce, B.Showers. – New York: Longman, 1988. – Режим доступу: <http://www.iowa.gov/educate/pdmtm/pdfs/2proc-1.pdf>
9. Potter T.S. Teacher leader / T.S.Potter, B.J.Bachali. – Larchmont, New York: Eye on education, 2001.
10. Eraut M. In-service teacher education / M.Eraut // *International encyclopedia of teaching and teacher education (second edition)*. – London: Pergamon Press, 1995. – 684 p.
11. O’Hanlon C. Why is action research a valid basis for professional development? / C.O’Hanlon // McBride R. *Teacher educational policy: some issues arising from research and practice*. – London: The Flame Press, 1996. – P. 181.

Слипич Ю. В.

***Е.ВИЛЛЕГАС-РАЙМЕРС О МИРОВОМ ОПЫТЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ***

Статья посвящена презентации мирового опыта моделирования профессионального развития педагогов, раскрытию сущности каждой модели с указанием стран, в которых она чаще всего используется.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагогов, модель профессионального развития.

Slipich I.V.

***E.VILLEGAS-REIMERS ABOUT THE WORLD MODELING EXPERIENCE OF THE TEACHERS
PROFESSIONAL DEVELOPMENT***

The article is devoted to presentation the world modeling experience of the teachers professional development, to clearing up the essence of every model and to indicating countries in which they are mostly used.

Key words: teachers' professional development, the model of professional development.

УДК 378.147:5

Слюсаренко М.А.

***ЗАДАЧНИЙ ПІДХІД В ОНОВЛЕННІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ***

У статті розглядається питання впровадження задачного підходу до навчання, аналізується стан даної проблеми в психолого-дидактичній літературі; визначається структура, принципи та дидактичні умови, виконання яких забезпечує найбільш ефективну його реалізацію в навчальному процесі.

Ключові слова: задачний підхід, технологія навчання, мисленнєва задача.

Постановка проблеми. Традиційно в практиці університетської освіти склався “знанієвий” підхід до організації навчального процесу, в ході реалізації якого увага і тих, хто навчає, і тих, хто навчається, акцентувалася лише на засвоєнні знань, понять, розвитку пам’яті. Пріоритет “знанієвого” підходу до підготовки педагогічних кадрів привів до кризового стану вищої педагогічної освіти. Зведення освіти тільки до оволодіння навчальною інформацією та виробленню умінь знижує рівень професіоналізму майбутніх педагогів і значимість “знанієвого” навчання студентів, яке все ще займає провідну роль в навчальному процесі вищої педагогічної школи.

З розвитком інформатизації суспільства все актуальнішим стає вміння здійснювати пошук необхідної інформації, керувати її потоками і використання її для розв’язку професійних задач. “Знанієвий” підхід гальмує перехід до освіти як системи, що саморозвивається, як процесу мислення, дії і розвитку здібностей майбутнього вчителя-професіонала. Сьогодні потрібен педагог, який не буде знаходитись в полоні інструкцій, педагогічних рецептів, жорстких методичних рекомендацій, а буде спроможний будувати свою професійну діяльність у відповідності з власним творчим, проектно-конструктивним і духовно-моральним досвідом.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури дозволяє говорити про різноманіття спроб дидактив в змісті освіти і методики навчання відійти від предметного підходу за рахунок: структурування змісту освіти у відповідності зі структурою особистості (В.С. Ільїн), особистісної самоорганізації (І.В. Лисенко), діалогічного досвіду (С.В. Белова),