

**ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНІ СТРАТЕГІЇ РЕФОРМ ОСВІТИ АНГЛОМОВНИХ КРАЇН**

*Розглянуті чинники, що зумовлюють парадигмальні зміни в системах професійного розвитку вчителів розвинутих англomовних країн, сформульовані принципові засади цих змін.*

90-ті роки ХХ ст. стали, як вважають провідні теоретики освітніх змін, періодом "повернення масштабних реформ шкільництва" [1] у цілому ряді країн, зокрема в англomовному світі (предметом нашого розгляду стали реформи освітніх систем Великої Британії, США, Канади, Австралії та Нової Зеландії). Загально визнаною "мантрою" цих реформ називають триєдність "Стандарти-Тести-Звітність" [2]. Однак все більш очевидним стає той факт, що вона втрачає сенс без ще одного компоненту, цілком необхідного для забезпечення дієвості реформ, – без забезпечення **спроможності** вчителів та шкіл до здійснення змін, тобто до перетворення державної системи освіти епохи промислової революції в нову, що відповідає потребам глобалізованого інформаційного суспільства.

Усвідомлення неможливості системних перетворень освітньої сфери без якісно нових підходів до професійного росту вчителів зростало протягом усього періоду проведення аналізованих нами реформ, оскільки все більш очевидними ставали їх незадовільні результати. Вже в кінці 90-х рр. ХХ ст. – на початку ХХІ ст. твердження педагогів-теоретиків про актуальність парадигмальних змін в системі професійного розвитку вчителів набуло аксіоматичного характеру і втілювалося в ряді офіційних документів урядів англomовних країн. Вважаємо, що вивчення цих процесів є гостро актуальним і для українських освітян, що також є учасниками тривалих реформаційних процесів нашого шкільництва.

Висвітленню окремих аспектів зарубіжного досвіду діяльності систем професійного розвитку вчителів присвячені роботи вітчизняних науковців Л.П. Пуховської, Т.С. Кошманової, В.Б. Баграй, І.В. Великової та інших. Однак питання зумовленості професійно-орієнтованих стратегій реформ потребами системних змін в освіті у 90-х рр. ХХ ст. не знайшли достатнього відображення. Отже, метою нашої статті є характеристика чинників, що зумовлюють парадигмальні зміни процесів професійного розвитку вчителів, та принципів, покладених в основу таких змін.

Специфіка функціонування та реформування систем професійного розвитку вчителів зумовлена як особливостями історико-освітнього, культурного, економічного, політичного та інших аспектів зовнішнього контексту їх існування, так і актуальним станом та перспективами розвитку національної та регіональних освітніх систем, кожної школи зокрема. Однак при всіх специфічних особливостях форм і методів їх діяльності та змін існує ряд спільних потреб та напрямів розвитку, що є не просто випадково співпадаючим, а саме єдиним для всіх національних систем, які стали предметом нашого розгляду. Саме вони й зумовлюють парадигмальні зміни сутнісних основ професійного росту вчителів, про які вже йшлося вище. Підтвердження нашої думки ми знаходимо у роботах ряду міжнародно визнаних авторитетів у сфері професійно-педагогічного розвитку (Д. Спарк, Д. Літл, Л. Дарлінг-Геммонд, М. МакЛафлін, Е. Ліберман та ін.), теорії освітніх реформ (Р. Елмор, Д. Коен, С. Фурман, Дж. О'Дей, М. Фуллан, Л. Ерл, К. Лейтвуд, Р. Еванс, Д. Хопкінз, Б. Колдвелл, К. Вайлі та ін.), педагогів-теоретиків навчального процесу та когнітивних психологів (Л. Резник, Ж. Греннон Брукс та М.Г. Брукс, Д. Коен та ін.).

До чинників, що зумовлюють необхідність кардинальних змін в системі професійного росту вчителів, ми відносимо, передусім вимоги, що ставлять до школи нове інформаційне суспільство та економіка знань. В теорії навчання такі вимоги стали причиною переходу від асоціативізму (associationism) як теорії, що має своєю основою психологічне вчення біхевіоризму Е. Торндайка та теорії спадкового характеру здібностей, до когнітивного конструктивізму та теорії позитивного розвитку здібностей. Автор однієї з найбільш визнаних теорій конструктивізму – "Knowledge-based constructivism" (конструктивізм, побудований на знаннях) видатний американський когнітивний психолог Лорен Резник формулює такі "консенсусні" положення нової теорії навчання, побудованої на ідеях Д. Дьюї, Ж. Піаже, Л. Виготського та широкої сукупності сучасних конструктивістських концепцій: "знання є результатом конструювання людиною свого розуміння нового досвіду, воно не "реєструється" у готовому вигляді, а є продуктом інтерпретації, логічного виведення, що передбачає активний процес осмислення, своєрідну внутрішню "суперечку", а не просто прийняття світу таким, який він є. Компетентні учні є значною мірою менеджерами власного пізнавального процесу, що володіють навичками метакогнітивного аналізу та самомоніторингу пізнавальної діяльності" [3:100-101].

Для того, щоб, за висловом інших лідерів американського когнітивного конструктивізму Ж. Греннон Брукс та М. Брукса, "мати сміливість бути конструктивістом" [4], учитель повинен володіти відповідними теоретичними знаннями та методичними навичками. Більш того, на основах конструктивізму має бути побудованим процес його професійного розвитку. За таких умов навчання вчителів "повинно бути не отриманням знань від експертів під час навчальних сесій, а їх конструюванням у процесі співробітництва з колегами, дослідниками та учнями. Відбуватися воно повинно переважно не за межами школи, а на робочому місці, у контексті навчального процесу. Головними формами професійного росту вчителя за таких умов стають дослідження власної діяльності, професійні бесіди з колегами та рефлексивна практика у формі ведення педагогічного щоденника" [5: 25].

Ще одним, не менш важливим чинником, що зумовлює парадигмальні зміни в системі професійного розвитку вчителів, є вимога формування стратегічного та системного мислення освітян, що повинно бути покладено

в основу реформаційних перетворень сучасного шкільництва. Освітні реформи розглядаються провідними міжнародно визнаними теоретиками змін в рамках стратегічно-системної парадигми, на відміну від традиційної раціонально-структурної, побудованої на основі концепції професійного менеджменту, розробленої в свій час Ф. Тейлором [2]. Традиційна тейлорівська модель функціонування та удосконалення організацій, що використовувалась протягом майже всього ХХ ст., була побудована на трьох принципах: стабільність, раціональність, структуризація. Її недоліками сучасні теоретики вважають: ігнорування змінюваності та складного характеру зовнішнього та внутрішнього контексту діяльності організацій; надмірний наголос на лінійності, раціональності та формальних структурах; недостатнє знання реального контексту, людської психології та процесуальних особливостей змін [2:10]. Нова парадигма освітніх змін побудована на концептуальних основах стратегічного менеджменту та теорії систем. Системні теоретики, зокрема Пітер Сенге, наголошують на множинності та складності факторів, що впливають на діяльність організацій у часовому просторі. В таких умовах необхідно вміти "бачити ціле, розуміти взаємозв'язок речей, усвідомлювати процес змін цілого, а не статичні моменти існування його складових" [6: 68]. Стратегічно-системна парадигма реформ протистоїть ідеї лінійної казуальності процесу змін, оскільки кожна подія є одночасно і причиною, і наслідком іншої, частково безперервної взаємодії подій, їх взаємного впливу. Складність взаємозв'язків в процесі змін швидко зростає. В сучасному світі, підкреслює П. Сенге, "ми створюємо більше інформації, ніж будь-хто в стані засвоїти, утворюємо більш складні взаємозалежні структури, ніж ними будь-хто здатен керувати і спонукаємо зміни частіше, ніж будь-хто в змозі на них реагувати та діяти згідно з ними" [6: 69]. За таких умов важливо бачити процеси змін в рамках функціонування більш широких систем.

Заперечуючи тейлорівський принцип стабільності і проповідуючи ідею складного, переривчастого характеру змін, теоретики освітніх реформ звертаються до теорії хаосу для пояснення сутності процесів, що відбуваються (Г. Бенсон, Б. Блер, Р. Еванс, Л. Енніс, Д. Гесс, У. Сейлер, Дж. Ліндсей, Д. Рейлі, Л. Снайдер, Дж. Тригестед, Р. Вертхаймер, М. Зенга, Д. Філіп та ін.). В контексті цієї теорії освітні системи розглядаються як нелінійні, складні, адаптивні, а зміни, що відбуваються в них, як спонтанні, ідіосинкратичні та непередбачувані, що дестабілізують загальний контекст їх діяльності [2: 11].

Систематизоване уявлення про основоположні характеристики двох розглядуваних нами парадигм освітніх змін можна отримати з поданої далі порівняльної таблиці, сформульованої Р. Евансом [2:7] (Таблиця 1.). В ній йде мова про такі характеристики змін: зовнішній контекст, організація, спосіб планування, націленість інноваційних процесів та характер їх наслідків, фокусування уваги в організації змін, характер запровадження змін.

Таблиця 1.

*Порівняльна характеристика парадигм освітніх змін .*

	Раціонально-структурна парадигма освітніх змін	Стратегічно-системна парадигма освітніх змін
Зовнішній контекст	стабільний, передбачуваний	турбулентний, непередбачуваний
Організація	стабільна, керована логікою	постійно змінювана, під впливом психологічних особливостей персоналу
Планування	цільове, лінійне довгострокове	прагматичне, адаптивне середньострокове
Інновації	результат, фіксований характер і обсяг наслідків	процес наслідки не піддаються точному виміру
Фокусування уваги	структури та їх функції, розподіл завдань, ролей, визначення правил	люди, культура інституції та системи осмислення, мотивація
Запровадження	майже повністю "зверху-вниз" наказовими методами	"зверху-вниз" і "знизу-вверх" через передачу повноважень, "привласнення" практиками ідеї змін

Ефективне вирішення проблем реформування освітніх систем в контексті нової парадигми змін можливе лише за умови перетворення шкіл в "самооновлювані організації, що навчаються" [6:42], у "професійні навчальні громади", провідні ознаки яких визначаються як: 1) чітке узгоджене розуміння перспектив своєї діяльності; 2) спільне прийняття рішень та управління організацією за участю всіх зацікавлених сторін; 3) безперервний колективний та індивідуальний професійний розвиток на основі аналізу результатів власної діяльності.

Завдання, що стоять перед системою професійного розвитку вчителів у контексті вищевикладеного, є, на думку американського освітнього діяча та науковця Д. Спаркса, двоякого роду. По-перше, необхідна "інсталяція" системного та стратегічного мислення в усі рівні освітньої системи – від учня до міністра, що повинно забезпечити розуміння "людьми системи" сутності процесів, що відбуваються в ній та навколо неї. По-друге, керівники освітньої системи повинні усвідомити обмежені можливості закладів професійного розвитку за умови, що вони є відірваними від перспектив розвитку цієї системи, зрозуміти основоположний характер професійно-орієнтованої стратегії в контексті системних реформ.

Нарешті, до кола чинників, що зумовлюють парадигмальні зміни системи професійного розвитку вчителів, належить запровадження результатно-центрованих реформ, "мантра" яких, як уже згадувалося вище, звучить як "Стандарти -Тести-Звітність". Складність запровадження результатно-центрованих реформ в англійських краї-

нах зумовлюється рядом причин: 1) їх історично децентралізованим характером, тобто відсутністю в освітніх системах цих країн традиції побудови навчального процесу на основі національних або регіональних стандартів змісту освіти та якості знань, а також культури адміністративної звітності за результати діяльності шкіл, навчальних округів, штатів та провінцій тощо; 2) відсутністю в ряді випадків (наприклад, у ряді штатів США) достатньої узгодженості між різними компонентами результато-центрованої реформи: стандартами змісту освіти, стандартами якості знань та тестами; 3) відсутністю достатньої уваги до забезпечення спроможності вчителів, директорів та шкіл в цілому до запровадження запропонованих новацій, до розвитку культури оцінювання знань (оцінювальної грамотності, за висловом М. Фуллана) та звітності.

Перетворення освітньої системи на результато-центровану вимагає такого ж підходу і від закладів професійного росту вчителів: вони повинні перейти від вимірів своєї діяльності в годинах, що їх провели вчителі в лабораторіях професійного навчання, до визначення впливу, який мали заняття в них на зміни способів професійної діяльності вчителів та результати навчання їх учнів.

Отже, названі вище чинники зумовлюють такі парадигмальні перетворення систем професійного розвитку вчителів англосовітних країн [5: 12-15]: від індивідуального професійного розвитку вчителів до індивідуального та організаційного розвитку. Без відповідних змін культури школи, формування її організаційної спроможності до здійснення системних реформаційних перетворень індивідуальний розвиток окремих професіоналів не дає потрібних наслідків – якісного зростання результатів навчального процесу. Американські дослідники прийшли до висновку, що удосконалення шкільної практики на 94% залежить від організаційних структур та процесів, а не від способів діяльності окремих індивідів. Логіка системного мислення доводить, що без одночасного і взаємопов'язаного здійснення індивідуального розвитку педагогічних кадрів та організаційних змін в школі жоден з цих процесів не дає шуканих результатів; від короткочасних, уривчастих зусиль щодо удосконалення діяльності педагогічного персоналу до системних, побудованих на основі стратегічного планування дій, побудованих з урахуванням реформаційних пропозицій штату (провінції) навчального округу, школи, інтересів і можливостей кожного конкретного професіонала. Недоліком існуючої практики вважають здійснення професійного розвитку вчителів переважно в рамках короткострокових лабораторій, тематика діяльності яких не складає єдиної системи, до того ж пов'язаної з планами реформаційних перетворень школи чи округу. Інноваційні процеси, з якими вчителів знайомлять в процесі навчання в таких лабораторіях, засвоюються здебільшого пасивно, на рівні теоретичного викладу або показу зразків (відеопоказу). Втілення інновацій часто не отримує в школі достатньої підтримки та допомоги, ще до достатнього оволодіння ними педагогічним персоналом оголошується "похід" за новими змінами.

Орієнтація на результати діяльності та системне мислення привела до запровадження стратегічного планування професійного розвитку вчителів та керівників шкіл. Таке планування, здійснюване як на рівні шкіл, так і навчальних округів, передбачає визначення: а) чітких узгоджених цілей, сформульованих в категоріях вимірюваних результатів навчальної діяльності учнів, б) змістового компоненту діяльності закладів професійного росту, що відповідає системному підходу до здійснення реформ; в) релевантних форм діяльності педагогічного персоналу; г) форм професійної та адміністративної звітності за отримані результати; від фокусування уваги на потребах дорослих до зосередження на потребах учнів та завданнях зростання результатів їх навчання. Такі зміни не означають, разом з тим, відмови від розгляду будь-яких питань, що становлять професійний інтерес педагогів, однак вони повинні розглядатися у більш широкому, системному контексті.

Перехід до системного мислення означає усвідомлення того, що заклади професійного росту вчителів не повинні перетворюватися у "козла відпустити", що є єдиним відповідальним за якість навчального процесу: вона залежить від складної взаємодії широкої сукупності чинників. Ця взаємодія повинна стати предметом ретельного аналізу з метою більш осмисленої організації діяльності системи; від навчання в системі професійного росту вчителів, що відбувається поза межами школи, до використання широкої різноманітності форм навчання на робочому місці. Такими формами повинні стати: учительське дослідження, участь у роботі проблемних груп, колективне планування, відвідування та обговорення уроків тощо; від фокусування уваги на розвитку загальнопедагогічних умінь до поєднання роботи над загально педагогічними уміньми та поглибленням предметно-наукової підготовки. Введення нових стандартів змісту освіти вимагає від учителів постійної роботи як над змістом наук, що становлять предмет викладання, так і над методичним його забезпеченням. Особлива увага надається в сучасних умовах реформам таких предметних галузей, як словесна та числова грамотність, математика, природничі та соціальні науки; від роботи працівників закладів професійного росту переважно як інструкторів, до сполучення інструктажу з консультаціями, наданням допомоги вчителям в освоєнні нових ролей, що їх передбачає реформа школи. До таких ролей відносяться: учасник або лідер проблемної групи, дослідник власної професійної діяльності, учасник групи стратегічного планування, організатор співпраці з батьками тощо; від професійного розвитку вчителів, що є відповідальністю одного чи двох департаментів, до професійного розвитку, що є першочерговим предметом відповідальності керівників освітньої системи всіх рівнів. Керівні кадри освіти всіх рівнів повинні усвідомлювати себе вчителями дорослих, що накладає на них додаткову відповідальність за всі аспекти роботи, пов'язані з плануванням та реалізацією завдань професійного розвитку. В таких умовах роль департаментів (відділів) професійного розвитку як фасилітаторів поширення відповідних знань та досвіду в межах усієї освітньої системи зростає; від професійного розвитку, призначеного для вчителів як першочергових "клієнтів" системи безперервної професійної освіти, до залучення до неї всіх, хто має вплив на навчальні результати учнів. Зацікавленими сторонами у цій справі повинні виступати батьки, члени шкільних рад та опікунських рад шкіл, адміністративні кадри та непедагогічний персонал шкіл тощо; від системи професій-

ного розвитку як "прикраси", від якої можна відмовитися в часи фінансової скрути, до перетворення її на невід'ємну складову діяльності школи.

На завершення відмітимо, що в західному світі на всіх рівнях зростає усвідомлення того, що без здійснення сформульованих вище парадигмальних змін професійного розвитку вчителів, як і без перетворення школи в організацію, що навчається, шкільництво не в змозі виконати свою місію підготовки молоді до виконання громадянських функцій в демократичному суспільстві та до продуктивного працевлаштування в умовах розвитку економіки знань. Таке усвідомлення породжує значну кількість практичних кроків щодо втілення нової парадигми діяльності системи професійного розвитку в життя, що становлять значний дослідницький інтерес, вартий подальшого розвитку.

\*\*\*\*\*

1. Fullan M. The return of large-scale reform // Journal of Educational Change.- 2000.- Vol.1.- N. 1.- P.5-28.
2. Evans R. The human side of school change: Reform, resistance, & the real-life problems of innovation.- San Francisco: Jossey-Bass, 2000.- 336p.
3. Resnick L.B., Williams Hall M. Learning organizations for sustainable education reform // Daedalus.- Fall 1998.- Vol. 127.- N. 4.- P. 89-116.
4. Grennon Brooks J., Brooks M. G. The courage to be constructivist // Educational Leadership.- 1999.-Vol.57.- N 3.-P.18-24.
5. Sparks D., Hirsh S. A new vision for staff development.- Alexandria, VA,USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.- URL: <http://www.ascd.org/publications/books/1997sparks/1997spar>.
6. Senge P., The Fifth discipline. The art and practice of learning organizations.- New York: Doubleday/Currency, 1990.- 423p.

Матеріал надійшов до редакції 15.09.03 р.

***Сбруева А.А. Профессионально-ориентированные стратегии реформирования образования англоязычных стран.***

*Рассмотрены факторы, обуславливающие парадигмальные изменения в системах профессионального развития учителей развитых англоязычных стран, сформулированы принципы этих изменений.*

***Sbruyeva A.A. Profession-oriented strategies of educational reforms in the English-speaking countries.***

*The factors that cause the paradigm shift in the professional development of teachers in the developed English-speaking countries are analyzed. The principles of this shift are characterized.*