

УДК 378.046-021.68:37.014]:373.3/.5.091.12.011.3-051]:005.336.5

Ірина Воротникова

ORCID iD 0000-0003-1211-8885

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики природничо-математичної освіти і технологій Інституту післядипломної педагогічної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка, проспект П. Тичини, 22 а, 02152 Київ, Україна, i.vorotnykova@kubg.edu.ua

МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ РЕФОРМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті представлено класифікація моделей професійного розвитку вчителів у післядипломній освіті. Висвітлено різні підходи до підвищення кваліфікації вчителів та запропоновано моделі професійного розвитку педагогів в умовах реформи післядипломної педагогічної освіти. Представлено методи дослідження, серед яких аналіз, систематизація та порівняння наукових положень з метою визначення теоретичних підходів до розв'язання проблеми професійного розвитку вчителів, моделювання для створення різноманітних траєкторій професійного розвитку вчителів; емпіричні: спостереження, бесіди, анкетування. Визначено критерії для побудови моделей професійного розвитку вчителя та схарактеризовано кожен з них показниками і прикладами запровадження в післядипломній освіті. Визначено основні підходи до реалізації моделей професійного розвитку: компетентнісної, пролонгованої, диференційованої, особистісно-орієнтованої, раціональної, наставництва і коучингу та інших.

Ключові слова: модель професійного розвитку; підвищення кваліфікації; післядипломна освіта; реформа післядипломної освіти.

[https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018\(3-4\)2127](https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018(3-4)2127)

Вступ. Реформування системи освіти України, прийняття у 2017 р. закону «Про освіту» сприяє зміні післядипломної педагогічної освіти вчителів і веде до демонополізації інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Інституції, які пропонують вчителю послуги з підвищення кваліфікації, мають реалізувати різні моделі професійного неперервного розвитку педагогів на основі найкращих міжнародних та вітчизняних практик. Система післядипломної педагогічної освіти має запропонувати кожному вчителю індивідуальну модель професійного розвитку, що реалізує його потреби та здатна забезпечити диверсифікацію навчальних ресурсів та їх якість.

Унормування різних форм післядипломної освіти: формальної, неформальної, інформальної та поступовий перехід до сертифікації вчителів, надання вільного вибору у виборі термінів, тематики, форм освіти (очна, дистанційна, змішана) забезпечує розвиток різноманітних моделей професійного розвитку вчителя з використанням нових освітньо-професійних програм та обміну досвідом у неформальних конференціях EdCamp.

Проблема професійного розвитку вчителів за різними моделями висвітлюється у численних наукових розвідках науковців світу (Кремень, 2008; Пуховська, 2011; Синенко, 2002; Сорочан, 2010; Super, 1953, Wallace, 1991) та інших.

Професійний розвиток (Енциклопедія освіти,

2008, с. 733) – процес формування суб'єкта професійної діяльності, тобто системи певних властивостей в умовах неперервної професійної освіти, самовиховання та здійснення професійної діяльності. У процесі професійного розвитку особистість опановує систему професійно важливих якостей, до якої входять комунікативні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні, освітні, інтелектуальні, психофізіологічні властивості людини. У ході професійного розвитку формуються світоглядні, етичні якості, спеціальні наукові, технічні, технологічні знання, уміння, навички, здібності фахівця. Можна виокремити кілька етапів і результатів професійного розвитку або професійного генезису особистості: професійне самовизначення і вибір професії, професійна підготовка і формування особистісної готовності опанування професії, професійна освіченість, компетентність, майстерність, культура фахівця.

В умовах зміни законодавства щодо підвищення кваліфікації вчителів, розвитку е-освіти, збільшення свобод педагога щодо вибору форм, методів, термінів для свого професійного зростання, є потреба у додатковій увазі до моделей професійного розвитку вчителя.

Мета статті – класифікація моделей професійного розвитку вчителя в післядипломній педагогічній освіті, в умовах її реформування.

Теоретичні основи та методи дослідження: теоретичні – аналіз, систематизація та порівняння наукових положень з метою визначення теоретичних підходів до розв'язання проблеми

професійного розвитку вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, моделювання для створення різноманітних моделей професійного розвитку вчителів в умовах реформування післядипломної педагогічної освіти; емпіричні: спостереження, бесіди, анкетування.

Методологічні підходи до формування різних моделей професійного розвитку вчителя. З метою висвітлення різних підходів до побудови моделей професійного розвитку вчителів узагальнено теорії професійного розвитку та моделі професійного визначені в доробку вітчизняних і міжнародних дослідників.

Відповідно до вибору тієї чи іншої теорії в світовій практиці виділяються різні підходи до створення моделей професійного розвитку майбутніх або працюючих вчителів.

Наприклад, для підготовки вчителів іноземної мови розроблено три моделі навчання (Wallace, 1991, р. 29–48): прикладної науки (Applied Science), ремісницька (Craft), рефлексійна (Reflective). Р. Day (1991, р. 3–13) до цих класифікацій додає тренінгову (Apprentice-Expert Model); раціональну (Rationalist Model), проектну (Case Studies Model), інтегровану моделі (Integrative Model).

У моделі прикладної науки (Applied Science) та раціональній концепції підготовки (Rationalist Model) вчителі навчаються на основі наукових теорій, які передаються їм експертами в конкретній галузі. Лише після опанування цих теорій вчителі починають їх реалізовувати на практиці. Такі прикладні наукові моделі є традиційними і лежать в основі більшості програм підвищення кваліфікації. Перевагами моделі є те, що вона враховує опанування новими науковими знаннями. Але незважаючи на широке використання, деякі недоліки таких моделей в тому, що вони не враховують зміни, що відбуваються при використанні теорії в професійній діяльності вчителя, тобто різницю між дослідницькою та

професійною практикою. Такі курси лише частково сприяють професійному розвитку, тому що педагоги пасивні в навчанні і просто дотримуються вказівок експерта. Моделі є дещо обмеженими, оскільки вони не дбають про саморозвиток вчителів, але вчителі виконують деякі перевірені методи навчання, замість того, щоб спиратися на індивідуальні або інтуїтивні теорії навчання. Головний недолік полягає і в тому, що експерт не зможе донести «наукове» рішення до різних професійних дилем, з якими стикається вчитель у реальних ситуаціях у класі (рис. 2).

У тих інституціях, в яких запроваджується така модель, є незадоволеність вчителів курсами підвищення кваліфікації, тому що не кожен вчитель може запропонувати методику реалізації тієї чи іншої теорії в практичну діяльність. Наприклад, теоретична підготовка вчителів з особистісно-орієнтованого навчання, компетентнісного підходу частково сприяє його професійному розвитку і не завжди призводить до зміни професійної діяльності педагога.

Аналіз професійної діяльності вчителя дозволяє зробити висновки щодо його професійного розвитку. Професійний розвиток вчителя впливає на рівень його професійної діяльності (рис. 2) та характеризується набуттям компетентностей.

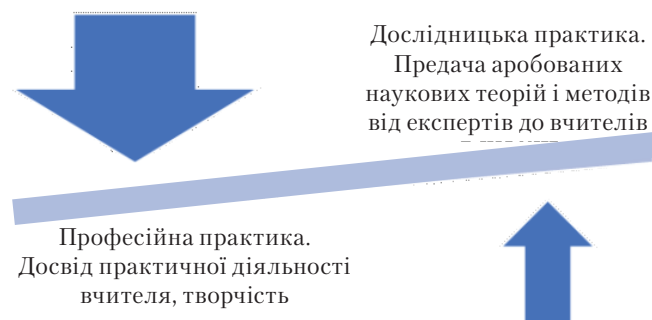


Рис.1. Модель прикладної науки (Applied Science)

Рівень професійної діяльності	початковий	репродуктивний	частково пошуковий	творчий	інноваційний новаторство
Рівень професійного розвитку		професіоналізація	майстерність	творчість	ініціюю, створюю принципово нове, важливе для суспільства
Ознаки компетентності	допрофесійний	прагну навчитися, частково використовую	знаю, використовую	знаю, використовую, можу поділитися досвідом	
	не знаю, не використовую				

Рис. 2. Рівні професійного розвитку відповідно до рівнів професійної діяльності (за Т. Сорочан, 2010)

Модель навичок (Craft) є найстарішою формою професійної освіти, і вона використовується і сьогодні в педагогічній освіті. Основні припущення, що лежать в основі цієї моделі, полягають в співпраці вчителя-початківця та вчителя-експерта.

Практикуючий навчається, імітуючи всі методи навчання, що використовуються досвідченим вчителем. Знання набуваються в результаті спостереження, навчання та практики. Вчителі можуть імітувати вчителя-експерта дуже швидко.

Модель Craft є консервативною і залежить лише від імітації та не обробляє відповідні наукові знання. У цій моделі немає можливості розвивати вчителю творчість (рис. 3). Основою є формування вмій та навичок, які зорієнтовані на загальні або конкретні методи, як-от інтерактивне навчання, управління в класі, опитування студентів, планування уроків і багато іншого.



Рис. 3. Модель навичок (Craft)

Приклади використання моделі. Вчителі проходять тренінг щодо запровадження ІК-інструментів, повторюють всі алгоритми, які надає тренер щодо роботи з інтерактивною дошкою, а реалізувати, створити свою методiku в нових умовах (інше програмне середовище чи задача, яку не реалізовували на тренінгу) не можуть. Вчителі повторюють алгоритми, запропоновані вчителем-експертом, але не розуміють всі переваги і недоліки, наслідки запровадження в професійній діяльності тих чи інших прийомів.

Рефлексивна модель (Reflective) стає домінуючою у навчанні вчителів. Рефлексивна модель ґрунтується на припущенні, що вчителі розвивають професійну компетентність через відображення власної практики. Використання досвіду професійної діяльності забезпечує планування та дії вчителя для власного професійного розвитку. Модель об'єднує три етапи: підготовка, професійний розвиток і професійна компетенція. Автор (Wallace, 1991, р. 32) представляє Reflective Model як циклічний процес, в якому вчителі неперервно беруть участь. Отже, вони приймають певні рішення і думають про можливі дії, які вони можуть застосувати у власній практичній діяльності. Це означає, що рефлексія допомагає їм уникати різних майбутніх професійних дилем, нагадуючи та оцінюючи минулий досвід та проявити творчість. До недоліків цієї моделі можна віднести те, що досвід є приватним, а не загальним, недостатньо обговорення, не структуроване відображення (рис. 4).

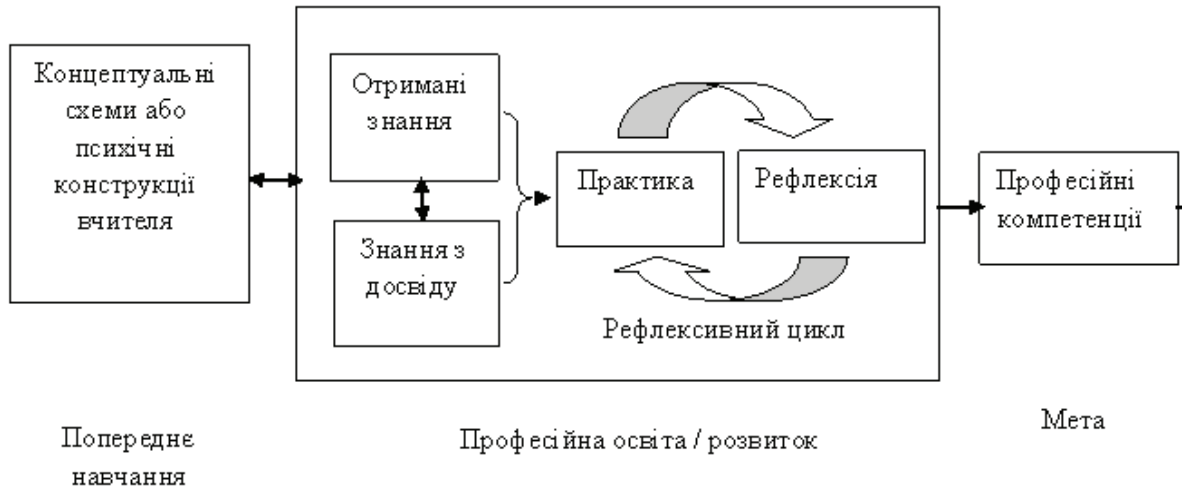


Рис. 4. Рефлексивна модель професійної освіти або розвитку (Wallace, 1991, р. 32)

Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору знайшли відображення і в посібнику польських андрагогів з інституту післядипломної педагогічної освіти (Ніколаеску, 2012).

Українські вчені також наголошують на необхідності розвитку професійної компетентності. А. Деркач і В. Зазикін (Деркач, 2003, с. 156) представляють акмеологічну концепцію розвитку професіонала в двох площинах: змістовній (у контексті загального розширення суб'єктного простору особистості, його професійного і морального «збагачення») та процесуальній (підсистема професіоналізму особистості в діяльності, нормативної регуляції,

мотивації на саморозвиток і професійні досягнення, рефлексивній самоорганізації для розкриття творчого потенціалу особистості). Головним когнітивним компонентом підсистеми професіоналізму діяльності, на думку авторів, є професійна компетентність.

Досвід запровадження моделей професійного розвитку вчителів в Україні. Прийняття Закону «Про освіту» визначило нові підходи до неперервного професійного розвитку вчителя. Відповідно до 59 статті Закону Про освіту: «Професійний розвиток педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання. Підвищення

кваліфікації може здійснюватися за різними видами (навчання за освітньою програмою, стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо) та у різних формах (інституційна, дуальна, на робочому місці (на виробництві) тощо). Вид, форму та суб'єкта підвищення кваліфікації обирає вчитель».

У вітчизняній науці також наголошується на професійному розвитку вчителів за умов їх активного включення до його планування за умов співпраці, рефлексії та поєднання теорії та практики. Т. Сорочан визначає такі принципи професійного розвитку педагогічних та керівних кадрів у регіональній системі післядипломної педагогічної освіти: застосування компетентнісного підходу до розвитку професіоналізму педагогів та керівників навчальних закладів, неперервність, формування здатності

керівників та педагогів працювати в інноваційному середовищі, забезпечення партнерства та професійної взаємодії у процесі навчання, фасилітація, спрямованість на опанування методів самостійного пошуку знань у різних сферах науки та культури, теорії та практики, рефлексія педагогами результатів навчання та власного практичного досвіду, діагностика та моніторинг рівня розвитку професіоналізму (Сорочан, 2010, с. 13).

Здійснення наукового аналізу передбачає узагальнення та класифікацію даних, тому важливим завданням у процесі дослідження є встановити критерії класифікації сучасних моделей професійного розвитку вчителів. Визначення критеріїв відбувалося на основі аналізу якісних змістових та організаційних показників функціонування сучасних моделей післядипломної педагогічної освіти. Визначимо фактори та умови, які впливають на вибір тієї чи іншої моделі професійного розвитку вчителів (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії для побудови моделей професійного розвитку вчителів

Критерій	Показники	Приклад моделі
Термін навчання	<ul style="list-style-type: none"> короткострокові, довгострокові (продовжені в часі). 	продовжена
Форма навчання	очна, дистанційна, змішана	особистісно-орієнтована
Тематика навчання	<ul style="list-style-type: none"> фахові заняття (відповідно до спеціалізації і діяльності вчителя). теорії та методи навчання та їх застосування. 	компетентнісна, моделі опанування освітньо-професійних програм
Форми супроводу	тьютор, тренер, коуч, без супроводу	наставництва або коучингу
Вибір інституції, експертів, тренерів	<ul style="list-style-type: none"> інститути післядипломної освіти, Edcamp (неформальні конференції), масові відкриті онлайн курси (МООС), стажування (в тому числі міжнародні), інші організації (громадські, комерційні) 	моделі на основі використання ІКТ, диверсифікована, міжгалузєва моделі
Рівень професійного розвитку вчителя (професіоналізація, майстерність, творчість, новаторство)	<ul style="list-style-type: none"> участь в якості слухача, участь в якості тренера, знання передаються каскадно від експертів, які готують нових експертів самоосвіта 	соціально-професійна
Вибір форми навчання	формальна, неформальна, інформальна, інтеграція форм навчання	особистісно-орієнтована
Місце навчання	<ul style="list-style-type: none"> на робочому місці (організація, яка навчається) з відривом від виробництва (ІППО, тренінгові центри, стажування) дуальна освіта (навчальний заклад і підприємство) 	«Організація, яка навчається», міжгалузєва модель
Методи навчання	метод проектів, кейсів, тренінг, обмін досвідом, сертифікаційні програми, вебінари, майстер-класи	моделі на основі використання ІКТ, соціально-професійна

Самостійний вибір термінів навчання і перехід до неперервного навчання створює передумови запровадження продовженої моделі професійного розвитку, яка потребує надання певних сертифікатів, документів за кожний етап підвищення кваліфікації (із зазначенням термінів, тематики, програми, участі вчителя). Наприклад, продовжена модель успішно використовується у Львівському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти, Інституті післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка та інших.

Для інституцій, які проводять підвищення кваліфікації постає задача створити велику

кількість освітньо-професійних програм з різними термінами навчання. Така варіативність забезпечення професійного розвитку вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, що передбачає наявність великої кількості різних навчальних планів, пропозиції різних графіків, форм та технологій навчання характерні для диференційованої моделі.

До критеріїв змістового характеру підготовки віднесено теоретичні підходи, які враховують, яким чином вибрати зміст освіти. Вчитель має право вибрати фахові теми для отримання фахових компетентностей відповідно до власної спеціалізації (математика, фізика, історія) або теми, які він вважає

корисними для власного професійного розвитку (додаткова іноземна мова, психологія, мистецтво, розвиток креативності та ін.).

Компетентнісна модель професійного розвитку характеризується набуття вчителем компетентностей (знання, вміння, навички, цінності), які він може реалізувати у професійній діяльності.

Наведемо приклад реалізації такої моделі. Професійний розвиток учителів в Інституті післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка з 2016 р. забезпечується вільним вибором учителем термінів та варіативних модулів, які складають половину навчального плану підвищення кваліфікації. Вибір слухачами змісту, дозволяє провести рейтинг модулів та викладачів, які їх здійснюють. У 2018 р. для учителів запропоновано 320 варіативних модулів, кожен з яких формує певні компетентності (громадянські, математичні та ін.). Дана модель можлива за умов індивідуальної реєстрації на такі заняття і прийняття вчителем відповідальності за його вибір.

Моделі на основі опанування освітньо-професійних програм, призначені для реалізації конкретної програми, яка включає цілі навчання, запропоновані навчальні заходи і методи оцінки. В умовах реформування післядипломної освіти є потреба у відкритості таких програм (наприклад, оприлюднення на сайтах інституцій).

Найчастіше в післядипломній освіті використовується «каскадна» модель», де знання передаються від експертів, як правило, за допомогою семінарів і навчальних занять. Моделі наставництва або коучингу стають більш поширеними завдяки розвитку інформаційно-комунікаційних технологій і отримання вчителями права планувати свій професійний розвиток та обирати інституції або тренерів, експертів.

Наприклад, до реалізації науково-педагогічного проекту Міністерства освіти і науки України, Національної академії педагогічних наук України та Інституту модернізації змісту освіти – Академії інноваційного розвитку освіти залучаються тренери, експерти з різних напрямів для підготовки керівних, педагогічних та науково-педагогічних кадрів.

Педагогічні працівники мають право підвищувати кваліфікацію у фізичних та юридичних осіб. Результати підвищення кваліфікації педагогічного працівника у таких суб'єктів визнаються окремим рішенням педагогічної ради. Наприклад, центр інновацій в освіті Просвіт (www.prosvitcenter.org) реалізує ідеї професійного розвитку учителів на базі навчальних закладів і підтримує шкільні ініціативи щодо впровадження освітніх проектів.

Самоосвіта учителів може бути реалізована у особистісно-орієнтованих моделях: самонаправленості, де вони самі собі визначають цілі, плани і дії або у моделі дослідження дій, в якій для покращення своєї професійної діяльності використовуються дані і зворотний зв'язок між учнями і батьками.

Розвиток інформаційно-освітніх середовищ для професійного розвитку учителів, цифрова компетентність педагогів сприяють все більшому

вибору вчителями дистанційних та змішаних форм навчання. Моделі на основі використання ІКТ (сайту, дистанційних платформ, вебінарів), в яких вчителі навчаються, працюють в групах за індивідуальними проектами. Це можна реалізувати на рівні школи чи району, залучаючи методичні центри та методичні об'єднання педагогів (наприклад, <https://goo.gl/CnQKeb>) Поширюється і досвід використання хмарних сервісів для професійного розвитку вчителя (Шиненко, 2012, с. 206).

Розвиток масових відкритих курсів українською мовою на EdEra та Prometheus дозволяють вчителю самостійно в зручний час опановувати дистанційні курси навчання. Але щоб допомогти вчителям втілювати нові технології, слід оцінювати їхні підходи до навчання (Gallant, 2000, р.70).

Соціально-професійні мережеві моделі поширюються завдяки залученню учителів до соціальних мереж, в яких кожен може створити власну веб-сторінку чи групу для обговорень, обміну досвідом, навчання, співпраці. Наприклад, до сторінки «Уміти вчити» на Facebook підписано 116 тисяч учасників.

Модель «Організація, яка навчається» є багаторівневою для учителів одного закладу. Професійний розвиток учителів є частиною загальносистемного підходу, який розвиває навички всього колективу школи відповідно до освітньої політики, стратегії розвитку закладу та власних потреб вчителя. Модель найчастіше реалізується без відриву від виробництва. Для реалізації такої моделі підготовки учителів в м. Києві проводиться регіональний експеримент, в якому вже пройшли навчання більше 2000 учителів. До роботи з вчителями залучаються не тільки викладачі інституту післядипломної педагогічної освіти а і тренери від організацій-партнерів.

Диверсифікована та міжгалузеві моделі надають можливість підвищувати кваліфікацію викладачів в партнерських програмах з іншими секторами (освітніх, громадських, комерційних), в яких працюють такі професіонали, як психологи, медики, соціальні працівники, економісти та ін. Реформа післядипломної педагогічної освіти вимагає від всіх її учасників нової якості, професійного розвитку учителів і андрагогів.

Навчальні заклади і вчителі часто використовують декілька моделей згідно з власним вибором.

Висновки. Існуючі моделі професійного розвитку учителів потребують змін відповідно до трансформації післядипломної педагогічної освіти, зміни нормативно-правової бази щодо суб'єктів, які можуть підвищувати кваліфікацію педагогів. Вчитель є творцем і несе відповідальність за власний професійний розвиток та отримує права вибору форм, методів свого навчання, інституцій та термінів підвищення кваліфікації. Моделі професійного розвитку є різноманітними відповідно до термінів, форми навчання (дистанційної, очної, змішаної), змісту, форм супроводу вчителя, вибору інституції, вибору форм проведення занять (вебінари, тренінги, семінари). Більшість моделей

інтегруються між собою. Наприклад, пролонгована, компетентнісна модель. В Україні почали більш широко запроваджуватись диверсифіковані, пролонговані, особистісно-орієнтовані та міжгалузеві моделі професійного розвитку вчителів. Система післядипломної педагогічної освіти має запропонувати кожному вчителю індивідуальну модель професійного розвитку, що реалізує його

потреби і забезпечить диверсифікацію навчальних ресурсів та їх якість.

Подальшого дослідження потребує апробація та запровадження різних моделей професійного розвитку вчителів, визначення ефективності запровадження різних моделей професійного розвитку відповідно до потреб суспільства до вчителя і самого педагога.

Література

- Деркач А. А. Акмеология: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 426 с.
- Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- Ніколаєску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору: навчально-методичний посібник. Черкаси: ОПОПП, 2012. 98 с.
- Пуховська Л. П. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 97–106.
- Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах західної Європи (Англія, Франція, Німеччина). *Pedahohika i psykhohohiia*. 2002. № 3. С. 12–15.
- Сорочан Т. М. Створити освітній простір професійного розвитку. *Управління освітою*. 2010. № 17. С. 13–15.
- Шиненко М. А., Сороко Н. В. Використання хмарних технологій для професійного розвитку вчителів (зарубіжний досвід). *Інформаційні технології в освіті*. 2012. № 2 (12). С. 206–214.
- Day R. R. Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education. 1991. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370359.pdf> (дата звернення: 09.10.2018).
- Gallant G. M. Professional development for web based teaching: overcoming innocence and resistance. *New directions for adult and continuing education*. 2000. № (88). P. 69–78. DOI: 10.1002/ace.8807.
- Super D. E. A theory of vocational development. *American psychologist*. 1953. № 8 (5). P. 185–190. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0056046>.
- Shameem T. The Models of Teacher Education. URL: <http://tanvirhdhaka.blogspot.ca/2011/01/models-of-teacher-education.html> (дата звернення: 09.10.2018).
- Wallace M. J. Training foreign language teachers: A reflective approach. Cambridge: University Press, 1991. 180 p.

References

- Derkach, A. A. (2003). *Akmeologiya: uchebnoe posobie [Acmeology: textbook]*. Saint Petersburg, Russia: Piter (rus).
- Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]* (2008). Kremen, V. H. (Ed.). Kyiv, Ukraine: Yurinkom Inter (ukr).
- Nikolayesku, I. O. (2012). *Praktichni osnovi akmeologichnogo rozvitku osobistosti v umovah osvithno-informacijnogo prostoru: navchalno-metodichnij posibnik [Practical bases of acmeological development of personality in educational and informational space: educational and methodical manual]*. Cherkasi, Ukraine: OIPOP (ukr).
- Puhovska, L. P. (2011). Teoretichni zasadi profesijnogo rozvitku vchiteliv: ruh do konceptualnoyi karti [Theoretical foundations of professional development of teachers: movement to the conceptual map]. *Porivnyalna profesijna pedagogika*, 1, 97–106 (ukr).
- Sinenko, S. I. (2002). Rozvitok pislyadiplomnoyi pedagogichnoyi osviti v krayinah zahidnoyi Yevropi (Angliya, Franciya, Nimechchina) [Development of Postgraduate Pedagogical Education in Western Europe (England, France, Germany)]. *Pedahohika i psykhohohiia*, 3, 12–15 (ukr).
- Sorochan, T. M. (2010). Stvoriti osvitnij prostir profesijnogo rozvitku [Create an educational space for professional development]. *Upravlinnya osvitoju*, 17, 13–15 (ukr).
- Shinenko, M. A., & Soroko, N. V. (2012). Viktoristannya hmarnih tehnologij dlya profesijnogo rozvitku vchiteliv (zaru-bizhnij dosvid) [Use of cloud technologies for professional development of teachers (foreign experience)]. *Information technology in education*, 2 (12), 206–214 (ukr).
- Day, R. R. (1991). *Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370359.pdf> (eng).
- Gallant, G. M. (2000). Professional development for web based teaching: overcoming innocence and resistance. *New directions for adult and continuing education*, 88, 69–78 (eng). DOI: 10.1002/ace.8807 (eng).
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American psychologist*, 8 (5), 185–190. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0056046> (eng).
- Shameem, T. *The Models of Teacher Education*. Retrieved from <http://tanvirhdhaka.blogspot.ca/2011/01/models-of-teacher-education.html> (eng).
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge, Great Britain: University Press (eng).

МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМЫ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Воротникова Ирина,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
методики естественно-математического образования и технологий
Института последиplomного педагогического образования,
Киевский университет имени Бориса Гринченко,
просп. П. Тычины, 22 а, 02152 Киев, Украина, i.vorotnykova@kubg.edu.ua

В статье представлена классификация моделей профессионального развития учителей в последиplomном образовании. Освещены различные подходы к повышению квалификации учителей и предложены модели профессионального развития педагогов в условиях реформы последиplomного педагогического образования. Представлены методы исследования, среди которых анализ, систематизация и сравнения научных положений с целью определения теоретических подходов к решению проблемы профессионального развития учителей, моделирование для создания разнообразных траекторий профессионального развития учителей; эмпирические: наблюдение, беседы, анкетирование. Определены критерии для построения моделей профессионального развития учителя и охарактеризован каждый из них показателями и примерами внедрения в последиplomном образовании. Определены основные подходы к реализации моделей профессионального развития: компетентностной, пролонгированной, дифференцированной, личностно-ориентированной, рациональной, наставничества и коучинга и других.

Ключевые слова: модель профессионального развития; повышение квалификации; последиplomное образование; реформа последиplomного образования.

MODELS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE CONDITIONS OF THE REFORM OF THE POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

Vorotnykova Iryna, PhD (Pedagogy), Associate Professor
of the Department Methods of Natural-Mathematical Education and Technologies,
In-Service Training Institute, Borys Grinchenko Kyiv University
22 a P. Tychyyny Ave, 02152 Kyiv, Ukraine, i.vorotnykova@kubg.edu.ua

The article presents an analysis of models of professional development of teachers in postgraduate education. Different approaches to the improvement of the skills of teachers are highlighted and models of professional development of teachers in the conditions of reform of postgraduate pedagogical education are offered. The research methods are presented, among them analysis, systematization and comparison of scientific positions to determine the theoretical approaches to solving the problem of professional development of teachers, modeling for creation of various trajectories of professional development of teachers; empirical: observation, conversation, interviewing. The criteria for constructing models of professional development of the teacher are defined and each of them is characterized by indicators and examples of introduction in postgraduate education. The basic approaches to realization of models of professional development are determined: competent, prolonged, differentiated, personally oriented, rational, mentoring and coaching and others.

Models of professional development are diverse in terms of terms, forms of training (distance, full-time, blended learning), content, forms of teacher support, institution choice, choice of forms of training (webinar, pieces of training, seminars). Teachers work at different levels of professional development (professionalization, skills, creativity, innovation). Upgrading skills should consider the level of professional development of the teacher, encourage the involvement of innovative teachers as experts and tutors. Most models are integrated with each other. For example, a prolonged, competent model. In Ukraine, diversified, prolonged, personal-oriented and inter-sectoral models of the professional development of teachers.

Key words: certification training; postgraduate education; professional development model; reform of postgraduate education.

Стаття надійшла до редакції 09.10.2018

Прийнято до друку 30.10.2018