

УДК 371.14(495+564.3)(045)

## **ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-МЕНТОРІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ГРЕЦІЇ ТА РЕСПУБЛІКИ КІПР**

Короткова Ю.М.

*Маріупольський державний університет,  
просп. Будівельників, 129-а, м. Маріуполь, Україна*

mdu.in.ua

У статті обґрунтовано необхідність надання систематичної підготовки педагогам-менторам, які мають працювати з вчителями-початківцями. А також викладачам, котрі покликані підвищувати кваліфікацію своїх досвідчених колег, управлінського складу загальної середньої та вищої освіти тощо. Проаналізовано досвід Греції та Республіки Кіпр у цій галузі.

*Ключові слова: менторинг, учитель-ментор, учитель-початківець, вступні курси підвищення кваліфікації, програма підготовки менторів, центр підвищення кваліфікації.*

## **ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-МЕНТОРОВ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ГРЕЦИИ И РЕСПУБЛИКИ КИПР**

Короткова Ю.М.

*Маріупольський державний університет,  
просп. Строителей, 129-а, г. Маріуполь, Україна*

mdu.in.ua

В статье обосновано необходимость обеспечения систематической подготовки педагогов-менторов, которые работают с начинающими учителями. А также преподавателей, которые призваны повышать квалификацию своих опытных коллег, управленческого состава общего среднего и высшего образования. Проанализирован опыт Греции и Республики Кипр в данной области.

*Ключевые слова: менторинг, учитель-ментор, начинающий учитель, вступительные курсы повышения квалификации, программа подготовки менторов, центр повышения квалификации.*

## **THE PROBLEM OF MENTOR TEACHER TRAINING IN POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION: THE EXPERIENCE OF GREECE AND THE REPUBLIC OF CYPRUS**

Korotkova J. M.

*Mariupol State University, 129a, Budivelnkyiv Ave., Mariupol, Ukraine*

mdu.in.ua

In the focus of the article is the problem of mentor training for beginning teachers in Greece and the Republic of Cyprus.

The paper highlights the importance and goals of mentoring aimed at providing psycho-pedagogical and methodological assistance to young teachers, facilitating their social adaptation to new professional conditions, offering psychological support.

The author determines the factors having a significant impact on the success of mentoring: the corresponding systematic mentor training, teaching the same subjects by the mentor and the trainee, adequate number of study hours for mentoring, trusting friendly relationships between the mentor and the young mentee.

The article analyzes the contents and structure of the induction training program for beginning teachers, mentor training program being considered as one of its components.

The research found that this program is realized in three stages. During the first stage nine meetings/seminars are arranged to discuss important issues related to the essence and importance of mentor work, teaching methods, classroom management, assessment of student achievement, new technologies in education, analysis, self-analysis and self-evaluation of teaching, modulation of emotions and mental state, role of communicative skills for teaching profession.

At the second stage the mentor observes, analyzes and evaluates the teacher's work applying the knowledge acquired in previous training seminars.

The final stage is the report on the mentor's work.

However, Greek and Cypriot scientists observe a number of problems in mentor training, distinguishing the chief obstacles in the lack of mentor practical training and functioning of only induction mentor training.

The researchers ground the reason for continuous mentor training side by side with training for the teaching staff engaged in preparing their experienced colleagues in postgraduate training centres and training for secondary and higher education management staff.

Referring to the urgency of special training for these teachers the Greek scholar S. Papaievtymiu-Litra explicates that they are supposed to work with adults having firm views on the profession, developed learning and communication strategies who do not accept other points of view immediately but subject the suggested new positions, theories, views and so on to substantial justification and critical analysis.

The scientist accentuates that education of postgraduate training centre teachers should be supported by epistemological, cognitive, communication and management tools enabling them to successfully perform their duties.

In conclusion, in Greece and the Republic of Cyprus serious attention is paid to training both mentors responsible for facilitating beginning teachers' adaptation to new professional conditions and training centre teachers in charge of qualification level improvement of not only young teachers but also their experienced colleagues and even secondary and higher education management staff.

*Key words: mentoring, teacher-mentor, beginning teacher, induction postgraduate training, program of mentor training, training centre.*

Інтеграція України в європейський та світовий освітній простір, глобалізаційні процеси у світі, відкритість кордонів, посилення міжнародної співпраці на всіх освітніх рівнях, неупинний розвиток педагогічної науки, інформаційно-комунікаційних технологій вимагають від сучасного вчителя постійного вдосконалення свого професійного рівня й відповідно модернізації післядипломної педагогічної освіти на основі врахування позитивного досвіду європейських країн.

Дослідження вітчизняних і зарубіжних учених доводять, що успішному забезпеченню післядипломної педагогічної освіти суттєво сприяє науково обґрунтована систематична підготовка вчителів-менторів, котрі працюють з учителями-початківцями, а також викладачів, які покликані підвищувати кваліфікаційний рівень вже досвідчених колег.

Проблема адаптації і професійного становлення молодого вчителя досить часто ставала предметом дослідження вітчизняних науковців і педагогів-практиків, таких, як: Я. Абсалямова, М. Андусяк, С. Вдович, О. Галус, Б. Дьяченко, В. Ковальчук, О. Козленко, С. Кондратьєва, М. Максимець, О. Мороз, Н. Ничкало, С. Овдій, В. Радул, С. Сисоєва, О. Солодухова та інші.

Значна кількість навчальних закладів, інститутів підвищення кваліфікації розробляють програми адаптації та професійного становлення молодого вчителя, у яких виключного значення надають роботі педагога-наставника, котрий, на їхню думку, також потребує відповідної підготовки для ефективного здійснення своїх обов'язків. При цьому зазначається, що такої підготовки потребують не лише ті педагоги, які мають працювати з вчителями-початківцями, а й ті, котрі мають підвищувати кваліфікацію своїх досвідчених колег, управлінського складу загальної середньої та вищої освіти тощо.

Однак малодослідженим залишається зарубіжний досвід підготовки вчителів-менторів та викладачів центрів підвищення кваліфікації, який може бути творчо запозичений вітчизняною системою післядипломної педагогічної освіти.

Отже, метою статті є вивчення досвіду таких європейських країн, як Греція та Республіка Кіпр у галузі підготовки педагогів, покликаних підвищувати кваліфікацію своїх колег у системі неперервної педагогічної освіти.

Насамперед розглянемо питання підготовки менторів для вчителів-початківців.

Грецькі та кіпрські науковці виключного значення в підвищенні кваліфікації молодого вчителя надають роботі педагогів-менторів, котрі сприяючи розвитку професійних умінь свого підопічного, стають прототипом для наслідування, навчають, інформують, пояснюють, надихають, дають поради, провокують, заохочують молодого колегу. У такий спосіб

ментори не лише полегшують входження учителя-початківця в професію, а й підвищують якість його викладацької діяльності.

Тобто цілі менторингу, на думку грецьких і кіпрських учених-педагогів, можуть бути виключно освітні/професійні (допомога в управлінні класом, у плануванні та здійсненні навчально-виховного процесу тощо), можуть орієнтуватись на соціальну адаптацію молодих колег до нового професійного середовища, а також можуть передбачати їх психологічну підтримку [2].

Дослідження, які проводились у Греції, Республіці Кіпр та інших зарубіжних країнах, показали, що ті молоді вчителі, з якими працювали ментори, були більше поінформовані про наявні навчальні плани, програми, підручники, мали кращі відносини з колегами й батьками учнів, використовували різноманіття методів і засобів навчання, давали більше стимулів учням для навчання і співпраці, демонстрували задоволення від роботи, тоді, як інші тривалий проміжок часу не могли впоратись з питаннями шкільної дисципліни та організації класу [2].

Однак, на думку науковців, успішність менторингу залежить від багатьох факторів. Насамперед йдеться про відповідну підготовку досвідчених учителів до виконання ними обов'язків ментора. Так, досить часто панує думка про те, що гарний учитель автоматично перетворюється й на гарного ментора. Але це не так, про що свідчить висловлювання одного з кіпрських менторів: «У ролі ментора я відчував себе як молодий учитель. Робиш спробу здаватись ментором, у той час, як гостро потребуєш когось, хто б став ментором для тебе самого».

Тобто систематичне підвищення кваліфікації для тих, хто бажає бути ментором, є обов'язковим, бо вчитель-ментор не має застосувати лише традиційні методи навчання, але повинен знати і сучасні теорії навчання, застосовувати їх на практиці та демонструвати це своїм підопічним. Ментору необхідно знати головні принципи освіти дорослих, ставити чіткі і зрозумілі завдання, бути більше практиком, а не теоретиком, мати високий інтелект і розвинені комунікативні уміння [2, 3, с. 11-12].

Окрім відповідної підготовки претендентів на посаду ментора, успішність менторингу залежить і від інших умов. Так, дослідження грецьких і кіпрських науковців показали, що спілкування між ментором і молодим учителем полегшується, коли вони обидва працюють в одному навчальному закладі, що дає можливість обміну думками і взаємного відвідування/спостереження в будь-який час. Добре, також, коли ментор і учитель-початківець викладають одні й ті ж дисципліни, щоб керівництво було більш детальним і цілеспрямованим. Важливим є і наявність достатнього часу для роботи ментора зі своїм підопічним, для чого директор або його заступник мають потурбуватись про адекватний розклад занять для них і зберегти клімат взаєморозуміння між колегами. Окрім цього, вирішальне значення має довіра між ментором і молодим учителем. Підтримка не є успішною, якщо наявна конкуренція, брак розуміння, або коли ментор позиціонує себе як суворий критик та оцінювач [2].

Зважаючи на необхідність систематичної підготовки менторів до виконання ними своєї місії, у Греції та Республіці Кіпр діють відповідні програми.

Так, наприклад, поряд з програмою вступного підвищення кваліфікації для новопризначених учителів, у Республіці Кіпр паралельно функціонує програма, спрямована на відповідну підготовку менторів. Остання діє з кінця жовтня до кінця січня і проходить у три стадії.

*Перша стадія* реалізується в Педагогічному інституті, який є вищим науковим адміністративним органом Міністерства освіти і культури з питань дошкільної, початкової та середньої (загальної і професійної) освіти. На цій стадії передбачається проведення дев'яти зустрічей/семінарів.

Під час першої зустрічі ментори поінформовуються щодо змісту і структури програми, у якій братимуть участь, їхньої ролі та обов'язків під час реалізації програми, а також критеріїв оцінювання досягнень молодих учителів. Педагогам-менторам роз'яснюється комплекс компетенцій, яким мають оволодіти учителі-початківці наприкінці курсів, а також пояснюється філософія програми, котра спрямована на використання вчителями різних методів критичного аналізу (рефлексії) та самооцінки. Окрім цього, обговорюються питання, що стосуються ролі та особливостей роботи ментора. Так, педагогам презентуються чотири параметри менторської праці відповідно до потреб новопризначеного вчителя: психологічний, управлінський, професійний, оціночний.

Розглянемо детальніше кожний з параметрів:

- психологічний параметр. Йдеться про психологічну підтримку молодого вчителя для більш легкого його входження в освітню галузь;
- управлінський параметр. Йдеться про потребу молодого фахівця знати структуру не лише освітньої системи, а й навчального закладу;
- професійний параметр. Тут акцент припадає на головні методологічні засади викладання, які має знати і застосовувати новопризначений учитель;
- оціночний параметр передбачає застосування методів самооцінки та критичного аналізу для покращення своєї роботи.

Друга і третя зустрічі за можливості проводяться разом з молодими учителями.

Друга зустріч присвячена обговоренню проблеми результативного викладання, а саме аналізуються такі питання: відмінності у викладанні, викладання в класах з різним рівнем здібностей учнів, метапізнання («мислення про мислення»), творчість. Засвоєння цих тем відбувається в процесі аналізу спеціально підібраних фрагментів уявних та реальних навчальних ситуацій.

Третя зустріч має на меті вивчення проблеми управління класом. Наголос припадає на обговорення таких питань, як: дидактичні уміння, педагогічне спілкування, планування й організація навчально-виховного процесу, організація й управління класом.

На четвертій зустрічі аналізується проблема оцінювання учнів, а саме:

- роль і практики оцінювання (розуміння ролі оцінювання, знання методів оцінювання навчальних досягнень учнів, знання методик розробки завдань для оцінювання, знання методів організації і збереження даних оцінювання);
- управління результатами оцінювання;
- інформування зацікавлених сторін.

Під час п'ятої зустрічі аналізується питання результативного використання нових технологій в освіті, а шоста передбачає обговорення навчально-виховних можливостей різних навчальних дисциплін.

На сьомій зустрічі обговорюються різні методи критичного аналізу-самооцінки. Ментори мають ознайомитись з:

- різними параметрами і методами оцінки навчального часу вчителя;
- методами спостереження, критичного аналізу, контролю і фіксації для визначення завдань і спостереження за прогресом своїх підопічних;
- різними засобами/інструментами оцінювання, які будуть використовувати в роботі з молодим учителем.

Восьма зустріч присвячена аналізу такої важливої проблеми, як управління емоціями та подолання хвилювання/страху. Як зазначають учені, хвилювання/страх/стрес є головним джерелом професійного вигорання вчителя. Ментори, аналізуючи свій власний досвід

поведінки в стресових ситуаціях, зможуть допомогти молодим учителям управляти своїми емоціями і подолати відчуття страху.

Нарешті дев'ята зустріч має на меті обговорення ролі комунікативних умінь у професії вчителя. Наголошується на тому, що мовні та метамовні способи спілкування визначають якість міжособистісних зв'язків у шкільному середовищі і впливають на ефективність викладацької роботи. Для менторів важливим є усвідомлення результативних стилів спілкування та їх застосування в процесі роботи з молодим учителем. Ментори мають можливість потренуватись у способах результативного спілкування за допомогою спеціально підібраних рольових ігор.

*Друга стадія* реалізується в навчальному закладі, де ментор спостерігає, аналізує, оцінює роботу новопризначеного вчителя, а головне - допомагає й підтримує останнього під час його адаптації до нових професійних умов. Детальніше, програмою передбачено виконання ментором таких видів роботи:

- вивчення потреб молодого учителя та оголошення результатів дослідження;
- допомога своєму підопічному в розробці індивідуального плану його роботи;
- проведення щонайменше дванадцяти уроків для вчителя-початківця з метою аналізу останнім тих методологічних підходів і технік, які використовував ментор;
- спостереження ментором щонайменше дванадцяти уроків молодого фахівця з їх подальшим обговоренням-аналізом;
- проведення спільних уроків зі своїм підопічним.

На *третьій стадії*, яка проходить у Педагогічному інституті, учитель-ментор звітує про виконання своєї роботи та висловлює думки і можливі пропозиції щодо покращення програми вступного підвищення кваліфікації [3, с. 34-42].

Подібні програми підготовки менторів діють і в Греції, однак учені-педагоги досліджуваних країн продовжують наголошувати на певних проблемах і в цій галузі. Однією з них називається те, що програми підвищення кваліфікації менторів дають мало можливостей для систематичної практичної підготовки останніх, а також обмежують їх підготовку лише вступним підвищенням кваліфікації [3, с. 11-12].

Також багато прогалин залишається і в галузі підготовки тих викладачів, які працюють у центрах підвищення кваліфікації не з новопризначеними вчителями, а вже з досвідченими колегами.

Розглянемо особливості підготовки педагогів, які покликані підвищувати кваліфікацію вчителів іноземної мови.

Так, уперше про необхідність надання цим фахівцям систематичної підготовки в Греції та Республіці Кіпр почали говорити лише на початку XXI століття. Перша конференція під назвою «Освіта педагогів, які підвищують кваліфікацію вчителів іноземної мови» була проведена в 2001 році в рамках святкування Європейського року мов. Другу конференцію «Підготовка педагогів, які підвищують кваліфікацію вчителів англійської мови» було проведено на базі Грецького відкритого університету у 2006 році.

У рамках цих конференцій були висловлені думки про те, що освіта таких педагогів не може обмежуватись ані їх базовою освітою, ані післядипломною в галузі дидактики мов на рівні магістратури й докторантури, бо останні не мають безпосереднього зв'язку з роботою викладача центру підвищення кваліфікації. Недостатньою також є і наявність багатого педагогічного досвіду. Все вище перераховане є цінною передумовою, на базі якої викладачі мають отримувати нову спеціальність.

Головною причиною необхідності викладачам центрів підвищення кваліфікації отримувати нову спеціальність грецька дослідниця С. Папаевтиму-Літра називає те, що вони покликані працювати не з учнями, а з людьми, які досить часто є їхніми однолітками або навіть старші

за них, з людьми, чий педагогічний досвід може бути багатший за їх власний, нарешті з людьми зі стійкими поглядами на свою професію, котрі вже відпрацювали свої стратегії навчання та спілкування і не сприймають легко інші точки зору без суттєвого обґрунтування та критичного аналізу пропонованих нових позицій, теорій, поглядів тощо. Тобто викладач центру підвищення кваліфікації має добре знати не лише навчальні, а й інші особливості та потреби дорослого вчителя, бути добре обізнаним з головними засадами освіти дорослих, яка вже виокремилась у самостійну наукову галузь [1, с. 145-146].

На думку науковця, освіта викладачів центру підвищення кваліфікації має бути спрямована на озброєння їх епістимологічними, пізнавальними, комунікативними та управлінськими інструментами, які б дозволили їм впливати та змінювати позиції і погляди вчителів таким чином, щоб таке втручання не сприймалось як агресивне та образливе.

*Епістимологічні* інструменти відносяться до філософського, ідеологічного, культурного та геополітичного фундаменту, котрий визначає політику країни щодо освіти викладачів центрів підвищення кваліфікації. Так, останні мають чітко розуміти значення, мету, зміст своєї освіти як викладачів-менторів.

*Пізнавальні інструменти* допомагають викладачу усвідомити самому та пояснити іншим необхідність змін у навчальному процесі з іноземної мови та сприяти суттєво їхньому застосуванню. Для цього викладач має бути озброєний знаннями таких наукових галузей, як: теорія оволодіння іноземною мовою, когнітивна лінгвістика, когнітивна психологія, соціолінгвістика, етнологія, науки про інформацію та комунікацію тощо. Зрозуміло, що значна частина цих знань уже отримана викладачами впродовж їх попереднього навчання, однак необхідним є постійне оновлення і збагачення знань та умінь відповідно до розвитку названих наукових галузей. Окрім цього, сам викладач центру повинен мати досвід застосування певних теорій/нововведень, щоб бути більш переконливим для своїх колег.

*Комунікативні інструменти* стосуються способу спілкування викладача центру підвищення кваліфікації з учителями. Для оволодіння комунікативними інструментами співпраці освіта викладача, окрім іншого, має бути спрямована на:

- розвиток його автономії;
- виховання потреби до самонавчання;
- усвідомлення головного триптиху навчально-виховного процесу: «Що?» (Який зміст мого предмету?), «Як?» (Яким шляхом досягаю поставлених завдань?), «Чому?» (Чому пропоную та використовую саме це, а не інше?);
- розуміння необхідності самооцінювання;
- усвідомлення того, як різняться загальне (європейське/світове) і спеціальне (місцеві умови та потреби); як географічні, соціальні, політичні, культурні та інші чинники можуть впливати (позитивно чи негативно) на програми освіти вчителів;
- розуміння близьких, проміжних та далеких цілей і завдань, які ставить суспільство перед освітою.

*Управлінські інструменти* стосуються особистих характеристик викладача. Так, гарний викладач має вирізнятися:

- здатністю до переговорів/компромисів;
- умінням вирішувати конфлікти, коли висловлюються протилежні точки зору;
- психоаналітичними уміннями, котрі дозволяють виділити ті випадки, які можуть образити особистість вчителя;
- переконливістю, терпінням, толерантністю, розумінням;
- знаннями комп'ютера та Інтернету [1, с. 146-148].

Отже, у Греції та Республіці Кіпр на початку XXI століття вченими-педагогами серйозна увага почала приділятися питанням підготовки як викладачів-менторів, котрі покликані допомогти новопризначеному вчителю якнайлегше адаптуватись до нових професійних умов, так і викладачів центрів підвищення кваліфікації, які мають покращувати кваліфікаційний рівень не лише молодих, а й досвідчених колег та навіть управлінського складу загальної середньої і вищої освіти.

Щодо перспектив подальших розвідок у цьому напрямку, то необхідним є вивчення досвіду й інших розвинених країн світу з питань підготовки викладачів-менторів та викладачів центрів підвищення кваліфікації з метою його творчого осмислення й впровадження у вітчизняну систему післядипломної педагогічної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Παπαευθυμίου-Λύτρα Σ. Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών: Προβλήματα και Προοπτικές / Σ. Παπαευθυμίου-Λύτρα // Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση : πανελλήνιο συνέδριο, 31 Μαρτίου – 1-2 Απριλίου 2006. – Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2006. – Σ. 143–151.
2. Παπάνη Ειρ. Ο Θεσμός του Μέντορα στην εκπαίδευση [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://edu4adults.blogspot.com/2012/12/blog-post\\_6.html](http://edu4adults.blogspot.com/2012/12/blog-post_6.html).
3. Πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. – Λευκωσία, 2008. – 44 σ.

#### REFERENCES

1. Παπαευθυμίου-Λύτρα Σ. Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών. Προβλήματα και Προοπτικές / Σ. Παπαευθυμίου-Λύτρα // Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση : πανελλήνιο συνέδριο, 31 Μαρτίου – 1-2 Απριλίου 2006. – Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2006. – Ρ. 143–151.
2. Παπάνη Ειρ. Ο Θεσμός του Μέντορα στην εκπαίδευση – Retrieved from : [http://edu4adults.blogspot.com/2012/12/blog-post\\_6.html](http://edu4adults.blogspot.com/2012/12/blog-post_6.html).
3. Programma eisagogikis epimorfosis / Paidagogiko Institutou Cyprou. – Leukosia, 2008. – 44 p.

УДК 37.014.5:005.6

## ОСВІТНІЙ МОНІТОРИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИЗНАЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Маковська О.А.

*Глухівський національний педагогічний університет ім. Олександра Довженка, вул. Києво-Московська, 24, м.Глухів*

olenam2011@ukr.net

У статті розкрито етапи становлення моніторингу, удосконалено поняття моніторингу та освітнього моніторингу, узагальнені основні завдання, функції, види та принципи проведення освітнього моніторингу. Виділені основні об'єкти моніторингу та напрями проведення досліджень. Обґрунтовано, що освітній моніторинг є ефективним засобом оцінки якості освіти навчального закладу.

*Ключові слова: якість освіти, моніторинг, освітній моніторинг, принципи, функції, етапи проведення освітнього моніторингу.*