

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Л. А. Мартинець

УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ УЧИТЕЛІВ

Навчально-методичний посібник

Вінниця
ДонНУ
2016

УДК 378.091.12(075.8)

ББК Ч484Я73

М 29

Укладач:

Л. А. Мартинець, завідувач кафедри педагогіки та управління освітою Донецького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент.

Рецензенти:

О. Г. Кучерявий, д-р пед. наук, проф., старший науковий співробітник відділу педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України;

Ю. В. Кушнір, канд. пед. наук, доц., доц. кафедри психології Донецького національного університету.

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Донецького національного університету
(протокол № 3 від 29.01.2016 р.)*

М 29 Управління професійним розвитком учителів: навч.-метод. посіб. / Л. А. Мартинець. – Вінниця: ДонНУ, 2016. – 87 с.

ISBN

Досліджуються теоретичні та методологічні основи управління професійним розвитком учителів загальноосвітнього навчального закладу. Обґрунтовано технологію управління професійним розвитком учителів школи.

Навчально-методичний посібник призначений для керівників загальноосвітніх навчальних закладів, їхніх заступників, психологів, педагогів, працівників вищої та післядипломної педагогічної освіти, слухачів курсів підвищення кваліфікації, магістрантів, аспірантів, а також для всіх, хто займається питаннями самоосвіти.

ISBN

УДК 378.091.12(075.8)

ББК Ч484Я73

© Мартинець Л. А., 2016

© ДонНУ, 2016

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні основи управління професійним розвитком учителів загальноосвітнього навчального закладу	4
1.1 Особливості управління професійним розвитком учителів загальноосвітнього навчального закладу	4
1.2 Функції управління професійним розвитком учителів	11
1.3 Методологічні підходи та принципи управління професійним розвитком учителів.....	14
1.4 Створення освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу як засобу управління професійним розвитком учителів	20
Питання та завдання для самоконтролю	25
РОЗДІЛ 2. Зміст професійного розвитку вчителів загальноосвітнього навчального закладу	26
2.1 Професійний розвиток учителя: сутність і зміст.....	26
2.2 Рівні професійного розвитку учителів.....	33
Питання та завдання для самоконтролю	40
РОЗДІЛ 3. Форми і методи професійного розвитку учителів загальноосвітнього навчального закладу	41
3.1 Професійний розвиток учителів: зарубіжний досвід.....	41
3.2 Форми і методи професійного розвитку учителів загальноосвітнього навчального закладу	50
3.3 Інноваційні технології у професійному розвитку вчителя	54
Питання та завдання для самоконтролю	63
РОЗДІЛ 4. Технологія управління професійним розвитком учителів загальноосвітнього навчального закладу	64
4.1 Програмно-цільовий підхід в управлінні професійним розвитком учителів	64
4.2 Послідовні кроки управлінця щодо створення програми професійного розвитку учителів	65
4.3 Структура програми професійного розвитку учителів	70
ГЛОСАРІЙ	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	80

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ
ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ УЧИТЕЛІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

1.1 Особливості управління професійним розвитком учителів
загальноосвітнього навчального закладу

В умовах переходу економіки до ринкових відносин, якісних змін у сфері науки, техніки і технологій, розвитку демократичних соціально-політичних процесів, розширення можливостей самореалізації особистості сфера освіти дорослих отримує новий імпульс до розвитку. Усвідомлення особистої відповідальності працівника (в нашому випадку – педагога) за власний професійний розвиток не виключає можливості та необхідності управління цим процесом. Управління професійним розвитком розглядається як один з аспектів педагогічного менеджменту поряд з управлінням персоналом та управлінням якістю освіти.

З огляду на це, управління професійним розвитком учителя є соціально значущою проблемою в педагогіці, яка потребує усвідомлення, хоча її розв'язання ускладнюється тим, що навчати вчителя необхідно у процесі його професійної діяльності, опановуючи нові вимоги до сучасного педагога та до процесу навчання в умовах формування суспільства знань.

Процес управління є циклічним і безперервним, полягає в послідовному виконанні його циклів: «мета–дія–результат–нова мета». Головною метою управління професійним розвитком на думку фахівців-андрагогів є сприяння найбільш повній реалізації особистісного та професійного потенціалу педагогів. Управлінню необхідно постійно стимулювати і підтримувати головне внутрішнє джерело розвитку системи – активність педагогічних кадрів [57]. Разом з тим педагоги в своїй творчості не повинні ґрунтуватися тільки на задоволенні власних професійних інтересів. На переконання О. Аврутіної, педагогічна творчість є соціальною, а тому вона має черпати мотиви та енергію, перш за все, з необхідності вирішення спільних соціальних завдань, з нагальних освітніх запитів територіальної громади [1].

Функції управлінської діяльності в області професійного розвитку педагогів – це не що інше, як функції менеджменту: планування, організація, координація, стимулювання і контроль професійної діяльності.

Управління процесом професійного розвитку педагогічних кадрів розглядається як завдання в рамках функції управління розвитком кадрів.

Ця функція, як і будь-яка функція управління, повинна бути реалізована через систему управління. Отже, система управління професійним розвитком педагогічних кадрів повинна одержати відповідне умовам інноваційного розвитку ресурсне та організаційно-технологічне оснащення [21].

У системі управління процес професійного розвитку педагогів фіксується зростанням професійної кваліфікації. О. Аврутїна виділяє два види кваліфікації – формальну і фактичну. Формальна кваліфікація, на думку авторки, відображає певний мінімум знань, умінь і навичок, який необхідний педагогам для реалізації освітнього процесу. У формальній кваліфікації є підтвердження у вигляді сертифіката або посвідчення, і не враховуються фактичні знання і уміння педагога, який може знати більше, ніж наказано кваліфікаційними вимогами. Важливо відзначити, що саме зміни у фактичній кваліфікації – один із змістів процесу професійного розвитку педагогічних кадрів, вони пов'язані з ефективністю педагогічної праці [1].

Звернемося до специфіки професійного розвитку педагога. Важливо зрозуміти, які показники його фактичної кваліфікації необхідно враховувати в процесі управління.

За останні 10–15 років змінилося ставлення до якості освіти: якісною визнається така освіта, яка повноцінно виконує свої фундаментальні функції – культуровідповідного, людиноутворюючого, наукоємного і високотехнологічного процесу [2].

Реалізації цих функцій освіти сприяло використання методологічних можливостей нових педагогічних підходів – феноменологічного, синергетичного та аксіологічного, андрогогічного.

У зв'язку з цим змінилося і розуміння педагога-професіонала. А. Маркова сформулювала визначення вчителя-професіонала як того, «хто має високий рівень професійної діяльності, свідомо змінює і розвиває себе під час здійснення праці, що вносить індивідуальний і творчий внесок у професію, який знайшов своє індивідуальне призначення, що стимулює в суспільстві інтерес до результатів своєї професійної діяльності та підвищує престиж своєї професії в суспільстві» [49].

Модель педагога-професіонала включає в себе високий рівень розвитку професійної майстерності, який визначається присвоєнням кваліфікаційної категорії. Але і особистість сучасного педагога має відповідати вимогам ринку освітніх послуг, а саме: педагог має володіти високою комунікабельністю, мобільністю, конкурентоспроможністю в професійному середовищі [23].

Отже, професійний розвиток педагога нерозривно пов'язаний з його особистісним розвитком. Б. Гершунський [22] пропонує наступну модель професійного розвитку педагога (Рис. 1).



Рис. 1 – Модель професійного розвитку педагога (за Б. Гершунським)

О. Желнова вважає, що цю модель необхідно дещо уточнити, виділивши в окремий блок вміння професійної взаємодії, тому що з точки зору менеджменту саме вони забезпечують повноцінну роботу професійного колективу (Рис. 2).

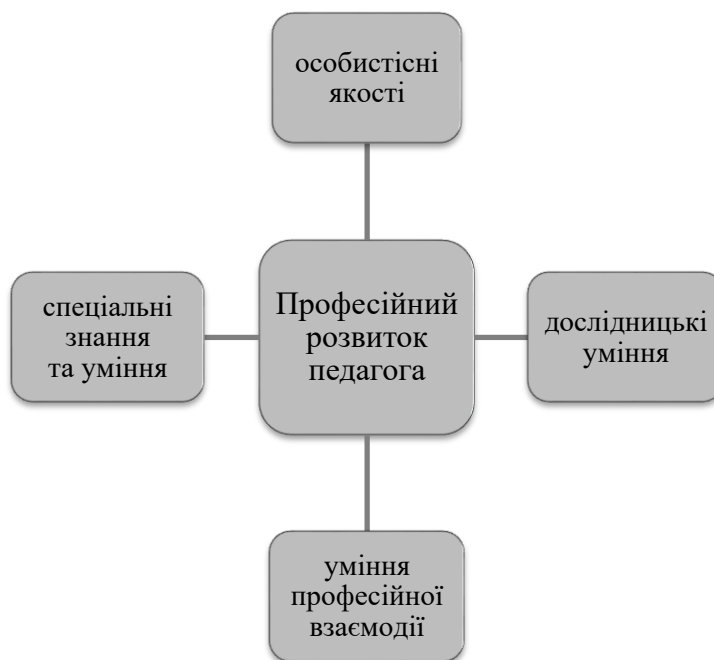


Рис. 2 – Модель професійного розвитку педагога

Фактичний рівень професійного розвитку педагога, його кваліфікації, компетентності та досвіду, ступінь професійної готовності педагогічного колективу можуть не відповідати рівню складності поставленого соціумом творчого завдання [47]. В силу зміни соціально-освітніх потреб професійні завдання стають все більш комплексними, що вимагає від педагогів зростаючого рівня професіоналізму. Недолік кваліфікації і досвіду педагогічних кадрів, їхнє відставання від складності професійних завдань вказують на загальну потребу суспільства, окремого педагога і педагогічного колективу в постійному і випереджаючому, перспективному професійному розвитку [10].

Професійний розвиток педагогічних кадрів – важливий фактор в управлінні якістю освіти, але в діяльності освітньої системи цей фактор часто стає вторинним. Однак в режимі інтенсивного розвитку професійний розвиток педагогічних кадрів стає вирішальною умовою зростання соціальної ефективності освіти [24]. Професія вчителя спонукає педагога вчитися все життя.

Психологи відзначають, що переконаннями людини стають тільки ті знання, які нею самостійно обдумані та пережиті [42]. Первинне сприйняття знань може бути фронтальним, а ось подальша методична робота має бути індивідуальною, причому містити необхідний кожній особистості обсяг і темп. А це можливо тільки за умови самостійної освітньої діяльності, організованої в форматі шкільної методичної системи.

Проектування спільної діяльності педагога та учнів є головним компонентом змісту всієї педагогічної діяльності. Педагогічне проектування спирається на всю структуру особистості педагога, його індивідуальну культуру і, головне, досвід професійної діяльності. Узагальнимо це специфічне поняття професійної діяльності педагога поняттям «професійна компетентність» [1]. Наявність компетентності визначається за здатністю педагога переносити досвід діяльності в умови нової проблемної задачі.

А. Маркова виділяє кілька видів професійної компетентності педагога:

- спеціальну – володіння професійною діяльністю на високому рівні;
- соціальну – володіння прийомами професійного спілкування, співпрацею;
- особистісну – володіння способами самовираження і саморозвитку;
- індивідуальну – володіння способами самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійно-особистісного росту [49].

Авторка вважає, що ці види компетентності можуть розвиватися в процесі самоосвіти і під впливом вміло організованої системи управління.

Спостерігаючи за динамікою професійного розвитку педагогів, А. Маркова доходить висновку, що залежність професійної компетентності від часу (стажу педагогічної роботи) не лінійна, причому в загальному випадку спостерігаються чотири типові елементи: зростання з наростаючим кроком, зростання з убутним кроком, спад і стагнація (статус-кво або «нульове зростання»).

Факторів, що впливають на вибір вектора розвитку, досить багато, і вони можуть бути найрізноманітнішими. Однак в плані управління обмеження завжди задаються ресурсами і організаційними відносинами. Якщо організаційні відносини змінюються повільно, то тенденція розвитку в основному визначається наявними ресурсами. У цьому випадку перехід розвитку на стадію з убутним кроком неодмінно говорить про наближення вичерпання ресурсів [1].

У період стагнації консервуються фактична кваліфікація і фактична компетентність. Для педагогів зі стажем понад 10 років типовим стає уповільнення професійного розвитку одночасно і за фактичною кваліфікацією, і за фактичною компетентністю. Але це відбувається тоді, коли управління не стимулює їхню творчу активність.

Стагнація – стан зростання і спаду, який часто залежить від випадкових обставин, стан тривожності, бо існує небезпека, що система перейде на спадаючу траєкторію розвитку і може обернутися кризою [1]. У період зміни пріоритетів стагнація не тільки можлива, а й необхідна, тому що на цьому рівні професійного розвитку відбувається визначення нових орієнтирів саморозвитку педагога.

І. Нікішина розглядає процес професійного розвитку педагога більш конкретно, оцінюючи його за характеристикою продуктів педагогічного проектування [52]. Це дозволяє їй виділити 9 рівнів професійного розвитку.

Рівень 1. Педагогічна вмiсть

Це рівень, на якому педагог демонструє досить добре володіння системою навчальних та виховних умінь і навичок, завдяки чому успішно здійснює навчально-виховну діяльність. Сукупність різних професійних умінь педагога називають педагогічною технікою.

Поняття «педагогічна техніка» містить дві групи компонентів. Перша група пов'язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою в професійній діяльності, а друга – з умінням впливати на особистість. Тут розкривається технологічна сторона педагогічного процесу: дидактичні, організаторські, конструктивні, комунікативні, діагностично-аналітичні та інші вміння.

Рівень 2. Педагогічна майстерність

На цьому рівні педагог демонструє високий ступінь володіння педагогічною технікою, яка відображатиме особливу відшліфованість методів і прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на практиці. Це забезпечує високу ефективність навчально-виховного процесу.

Педагогічна майстерність включає в себе ще чотири компоненти: систему знань, спеціальні здібності, педагогічну техніку і гуманістичну спрямованість особистості.

Рівень 3. Готовність до інновацій

Характеризується проявом творчого стилю діяльності педагога, в якому поєднуються певна особистісна спрямованість (прагнення, потреба впроваджувати нове), знання і практичні вміння реалізувати нові способи і форми здійснення професійної діяльності.

Рівень 4. Педагогічна творчість

Це рівень кваліфікації педагога, досягнувши якого, він готовий модернізувати, адаптувати, комбінувати різні методики, виходячи з потреб конкретної педагогічної ситуації.

Рівень 5. Готовність до створення авторської технології

На цьому рівні діяльність педагога характеризується узгодженістю методичних прийомів, оригінальністю їхнього поєднання в цілісній системі, відповідної єдиному задуму та особистісному досвіду, авторському стилю педагогічної діяльності.

Рівень 6. Наявність індивідуального (авторського) стилю педагогічної діяльності

На цьому рівні в діяльності педагога формуються такі умови і механізми, результатом яких буде готовність педагога до створення авторської педагогічної методики або системи.

Рівень 7. Готовність до вдосконалення і розробки освітніх програм

Характеризується наявністю в діяльності чіткої рефлексії (де, як і навіщо провести інновацію, яким вимогам повинна відповідати авторська програма) та особистісного компонента.

Рівень 8. Готовність до створення індивідуальної методичної системи

На цьому рівні педагог системно використовує індивідуальні форми, методи, засоби, прийоми навчання і виховання, оптимальні для його індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Рівень 9. Готовність до створення авторської педагогічної системи

Врахування наведеної класифікації в управлінні професійним розвитком педагогів допоможе зробити цей процес більш планомірним. Описані рівні так само допоможуть здійснювати контроль якості управління професійним розвитком педагогів.

Перехід до нової моделі професійної компетентності педагога має забезпечуватися оновленою моделлю управління розвитком професійної компетентності педагогічного колективу, яка покликана забезпечити формування ключових професійно-педагогічних компетентностей членів педагогічного колективу [18].

За змістом моделі управління розвитком професійної компетентності педагогічного колективу управлінська діяльність об'єднана в наступні блоки [29]: управління розвитком медіа-грамотності; управління науково-дослідною та науково-експериментальною діяльністю педагогів; управління процесами технологізації освітнього процесу; управління процесом безперервної самоосвіти та підвищення кваліфікації педагогічних працівників в галузі педагогіки, психології. Схематично модель управління розвитком професійної компетентності педагогічного колективу можна представити наступним чином (Рис. 3).



Рис. 3 – Модель управління розвитком професійної компетентності педагогічного колективу

Запропонована модель управління розвитком професійної компетентності педагогічного колективу спирається на традиційну структуру методичної служби школи. Зрозуміло, що для управління професійним розвитком педагогічних кадрів небажані не тільки спад, а й тривала, непередбачувана за результатами стагнація саморозвитку педагогів. Саме в блокуванні можливостей спаду, тривалих станів стагнації і забезпеченні умов прогресивного, стабільного професійного саморозвитку педагогів і полягає завдання управління професійним розвитком педагогічних кадрів [21].

Основними формами реалізації моделі управління розвитком професійної компетентності педагога є: методологічні семінари, науково-дослідні конференції, організація педагогічних експериментів за окремими напрямками реалізації інноваційної моделі освітнього процесу, публічний захист педагогічних дослідницьких проектів, розробка індивідуальних освітніх траєкторій циклових комісій і окремих педагогів, стажування на підприємствах педагогічних працівників.

Прикладом механізму управління професійним розвитком педагога є такий масовий механізм управління, як атестація педагогічних працівників державних освітніх установ. До прикладів інших механізмів можна, зокрема, віднести і конкурси педагогічних здобутків, а також наукові семінари і проекти, роботу методичних об'єднань, реалізацію програм саморозвитку.

1.2 Функції управління професійним розвитком учителів

Управління професійним розвитком учителів виступає через узгодженість дій усіх суб'єктів управління і самоуправління: директора школи, заступника директора, керівника методичного об'єднання, наставника, психолога, колег-учителів.

Якщо врахувати ступінь та значущість впливу кожного із них на професійний розвиток вчителя, то ієрархічну структуру суб'єктів управління, які одночасно є представниками відповідних організаційних структур науково-методичної роботи навчального закладу, можна представити у такий спосіб: директор загальноосвітнього навчального закладу – педагогічна рада закладу; заступник директора з науково-методичної роботи навчального закладу – науково-методична рада закладу; завідувач науково-методичним об'єднанням навчального закладу – науково-методичне об'єднання закладу;

психолог навчального закладу – соціально-психологічна служба закладу; члени педагогічного колективу – творчі групи закладу.

Кожний із суб'єктів управління має власні функції [7], які визначають завдання і зміст його управлінської діяльності щодо професійного розвитку вчителя. Аналіз наукової літератури надав змоги виокремити такі функції управління:

- професійно-освітню – допомога в підвищенні рівня загальнонаукової, фахової та методичної підготовки вчителя, удосконалення його умінь та навичок професійної діяльності;
- діагностичну – діагностування та моніторинг особистісних якостей та здібностей вчителя, вивчення результатів його професійної діяльності;
- оцінювально-прогностичну – діагностика наявного рівня професійної компетентності і прогнозування напрямів розвитку;
- аналітичну – аналіз інструктивних документів щодо особливостей викладання навчальних предметів, аналіз шкільної документації, яка характеризує професійну діяльність учителя;
- організаційно-координаційну – забезпечення умов для професійного розвитку і спрямування дії зовнішніх і внутрішніх чинників;
- регулятивно-корекційну – рефлексія професійної діяльності вчителя, внесення оперативних змін;
- контролюючу – отримання інформації щодо кількісних та якісних змін у професійній компетентності вчителя, здійснення контролю за станом його професійного розвитку;
- цілепокладання – у процесі управління, для того щоб домогтися бажаних результатів, ставиться певна мета, завдяки чому по закінченні цього процесу ми отримуємо очікувані результати. Звідси випливає, що основна функція управління – це цілепокладання;
- мотиваційну – мотивація є однією з провідних функцій управління, оскільки досягнення основної мети залежить від злагодженості роботи людей. Мотивація є динамічним процесом, який стимулює й підтримує на певному рівні поведінкову активність індивіда. Вона охоплює систему спонукальних чинників (потреби, мотиви, цілі, наміри тощо), здатних впливати на поведінку людини, сукупність причин психологічних чинників, що стимулюють, підтримують на певному рівні, а також пояснюють поведінку та активність людини, з іншого боку, вона є процесом спонукання себе та інших, активності, досягнення цілей;

– стимулювальну – розглядається як процес активізації мотивів працівників (внутрішнє стимулювання) і створення стимулів (зовнішнє стимулювання) для їхнього спонукання до ефективної праці;

– методичну – керівник має володіти технологією управління, методикою педагогічного аналізу, методами обробки інформації, методикою колективного творчого виховання;

– проектувальну – це організація встановлення організаційних, економічних, технологічних, технічних і етичних норм та нормативів тощо.

Суб'єкти управління здійснюють проектування професійного розвитку вчителя й реалізують його відповідно до схеми управлінського супроводу розвитку (Рис. 4).

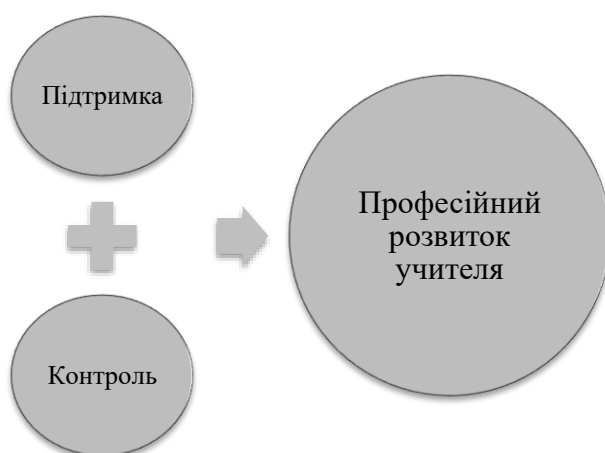


Рис. 4 – Управлінський супровід професійного розвитку вчителя

Пріоритетним завданням науково-методичної підтримки вважається вироблення у вчителя узагальненого способу професійної діяльності, на основі якого здійсниться його професійне зростання. Реалізації цього завдання сприяє моделювання педагогічної діяльності вчителя у вигляді розробки сценаріїв (конспектів) навчальних та позанавчальних занять (горизонтальне, оперативне або тактичне проектування) та самоосвітньої діяльності (вертикальне, прогностичне або стратегічне проектування).

Зазначені функції управління реалізуються через такі адміністративні дії (методи управління): організаційні, які забезпечують здійснення впливу на вчителя через документи тривалої дії (плани, положення, рішення педагогічних та науково-методичних рад, інструкції, рекомендації); розпорядчі, які забезпечують короткотерміновий вплив на вчителя через накази та розпорядження директора загальноосвітнього навчального закладу чи

інших членів адміністративно-управлінської ланки, які працюють з вчителями; дисциплінарні, які забезпечують здійснення впливу на вчителя у разі невиконання ним професійних обов'язків або виконання неналежним чином (зауваження, догани).

1.3 Методологічні підходи та принципи управління професійним розвитком учителів

Як методологічна підстава будь-якого педагогічного дослідження виступає категоріальний апарат наукової філософії. Цілком очевидно, що розробка такої фундаментальної проблеми, як забезпечення всебічних умов розвитку професійної діяльності вчителя, неминуче апелює до методологічного потенціалу цієї науки і використання його евристичних можливостей в контексті вивчення визначеної проблематики.

Загальнонаукову методологію пізнання складноорганізованих об'єктів (а саме таким і є професійна діяльність вчителя) являє собою *системний підхід*. У загальній схемі способів вивчення діяльності системний підхід цінний тим, що він задає нову орієнтацію дослідження об'єкта [12]. Сутність системного підходу до дослідження об'єктивної реальності полягає в тому, що об'єкти пізнання вивчаються як системи. Більшість авторів, що займаються розробкою теорії систем (В. Афанасьєв, І. Блауберг, М. Каган, В. Садовський, А. Уйомов, Е. Юдін та ін.), підкреслюють, що система є впорядкованою безліччю елементів, яка утворює «сталу єдність і цілісність, що мають інтегральні властивості та закономірності» [41, с. 11].

У ролі загальних характеристик «системи» в різних системних дослідженнях фігурують такі:

- цілісність – незвідність будь-якої системи до суми утворюючих її частин і невиводимість з будь-якої частини системи її властивостей як цілого;
- усі елементи системи знаходяться в складних зв'язках і взаємодіях, серед яких виділяється найбільш істотна, що визначає для цієї системи системоутворюючий зв'язок;
- структурність – зв'язки і відносини елементів системи упорядковуються в деяку структуру, яка і визначає поведінку системи в цілому;

– взаємозв'язок системи із середовищем, який може мати «закритий» (що не змінює середовище і систему) або «відкритий» (перетворює середовище і систему) характер;

– ієрархічність – кожен компонент системи може розглядатися як система, в яку входить інша система, тобто кожен компонент системи може бути одночасно і елементом (підсистемою) цієї системи, і сам включати в себе іншу систему;

– множинність опису – кожна система, будучи складним об'єктом, в принципі не може бути зведена тільки до якоїсь однієї картини, одному відображенню, що передбачає для повного опису системи співіснування безлічі різних її відображень.

На думку фахівців, які досліджують проблему системного підходу, він включає в себе різні аспекти аналізу. Системний підхід передбачає, перш за все, цільовий аналіз, віднесений до системи в цілому і окремих її елементів. У цьому випадку при вивченні системи виділяються її системні підстави, тобто ті рівні, які лежать в основі функціонування системи.

Системний підхід до розвитку професійно-педагогічної діяльності як об'єкта управління будується «на основі врахування закономірностей, тенденцій, конкретних умов і перспектив соціально-економічного розвитку суспільства, рівня розвитку учнів і вчителів, їхніх потреб, інтересів і схильностей» [54, с. 31], дозволяє визначити якісний склад структури професійної діяльності вчителя, її місце та роль в системі педагогічної освіти.

Дослідження процесу розвитку професійної діяльності педагога спирається також на методологію *особистісно-діяльнісного підходу*, основи якого були закладені в психології роботами Б. Ананьєва, Л. Виготського, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна, де особистість розглядалася як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись в діяльності та в спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування.

Визначаючи особистісно-діяльнісний підхід як єдність особистісного і діяльнісного його компонентів, І. Зимня справедливо стверджує, що власне особистісний його компонент співвідноситься з особистісним (особистісно-орієнтованим) підходом (О. Бондаревська, М. Берулава, В. Серіков, І. Якиманська та ін.). Особистісний підхід означає орієнтацію при конструюванні та здійсненні педагогічного процесу на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Процес професійного розвитку вчителя неминуче супроводжується визнанням унікальності його особистості, її інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу.

Реалізація особистісного підходу створює умови для саморозвитку особистості педагога, її творчого потенціалу. Під час професійного розвитку відбувається формування структури професійних мотивів і усвідомлення їх особистістю, в результаті чого встановлюється особистісний сенс діяльності (за А. Леонтьєвим), що призводить до перетворення і самої діяльності, і мотиваційної сфери особистості.

Реалізація названих вище підходів до професійного розвитку вчителя здійснюється у взаємодії з *культуроологічним підходом*. Культура при цьому розуміється як специфічний спосіб людської діяльності. «Будучи універсальною характеристикою діяльності, вона, в свою чергу, як би задає соціально-гуманістичну програму і зумовлює спрямованість того чи іншого виду діяльності, її ціннісних типологічних особливостей і результатів. Отже, освоєння особистістю культури передбачає освоєння нею способів творчої діяльності» [56, с. 101]. Це обумовлює особливу соціокультурну цінність педагогічної діяльності. Цілком очевидно, що зазначені теоретичні положення можуть застосовуватися і до професійної діяльності вчителя. Так, будь-який суттєвий результат педагогічної діяльності певним чином впливає на розвиток професійної культури педагога. У процесі педагогічної діяльності оновлюються цінності, удосконалюються зразки культури педагога, змінюються її якісні і кількісні характеристики. Володіння вчителем системою способів і прийомів, що складають технологію педагогічної діяльності, є одним з показників сформованості педагогічної культури.

Зміст професійної культури зумовлює розвиток особистості. Разом із тим у визначенні рівня сформованості культури важливо враховувати не тільки особливості особистості, а й особливості розвитку діяльності. У такому випадку, як зазначав А. Леонтьєв, «напрямок досліджень звертається не від набутих навичок, умінь і знань до діяльностей, які вони характеризують, а від змісту і зв'язків діяльностей до того, як і які процеси їх реалізують, роблять їх можливими» [46, с. 186]. Зазначене дозволяє зробити висновок про те, що педагог не тільки освоює педагогічну реальність, будучи носієм знань, умінь і навичок як індивідуально засвоєних елементів суспільного досвіду. Педагог одночасно і створює нові форми і способи педагогічної діяльності. Досвід, отриманий в індивідуальній діяльності, переробляється, узагальнюється в груповій діяльності та набуває нової форми.

Принципово нове бачення світу, новий образ світу і людини, нове розуміння процесів розвитку вводить синергетика як теорія або парадигма самоорганізації, наука про загальні закономірності, що самоорганізуються.

Розробка основних ідей синергетики пов'язана в філософії з іменами О. Князевої, С. Курдюмова, Н. Моїсеєва, І. Пригожина, Г. Хакена та ін. Синергетичні знання взагалі і розуміння нелінійності зокрема відкривають нові напрями пошуку способів управління складними системами. На думку дослідників, в основі *синергетичного підходу* до управління лежить феномен адаптації. Сенс його полягає в пристосуванні системи до функціонування в стані невизначеності. Завдання управління – допомогти пристосуванню, що і визначає поняття «адаптивне управління».

У дослідженнях вчених рельєфно проглядається перехід від адаптаційного підходу до професійної діяльності вчителя щодо розгляду її як відкритої складної нелінійної динамічної системи, необхідною умовою розвитку якої виступає особистість педагога як самоорганізованого суб'єкта, наділеного такими характеристиками:

- здатністю не тільки привласнювати світ предметів та ідей, а й виробляти їх, перетворити, бачити нові;
- усвідомленням і прийняттям завдань, установок діяльності на всіх етапах її здійснення, здатністю і прагненням особистості в необхідних випадках самостійно їх визначати;
- володінням вміннями, орієнтовними основами діяльностей, реалізованими відповідно до прийнятих установками і завданнями;
- усвідомленням власної значущості для інших людей, відповідальності за результати діяльності, причетності та відповідальності за явища природної і соціальної дійсності, здатністю до морального вибору в ситуаціях колізій, прагненням визначитися, обґрунтувати вибір всередині свого «Я»;
- здатністю до рефлексії, потребою в ній як в умові усвідомленого регулювання своєї поведінки, діяльності відповідно до бажань і прийнятих цілей, з одного боку, та «усвідомленням меж власної несвободи» – з іншого;
- «інтегративної активності» (К. Абульханова-Славська), яка передбачає активну позицію особистості у всіх вищевказаних проявах від усвідомленого цілепокладання до оперування і конструктивного коригування способів діяльності;
- прагненням і здатністю ініціативно, критично та інноваційно рефлексувати і прогнозувати результати діяльності і відносин;
- спрямованістю на реалізацію «само...» – самовиховання, самоосвіти, самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самовизначення, самоідентифікації, самодетермінації тощо;

– здатністю самостійно вносити корективи в свою діяльність, обставини, їй супутні, з урахуванням поставленої мети; внутрішньою незалежністю від «зовнішнього світу», «зовнішніх впливів», незалежністю не в сенсі їхнього ігнорування, а в стійкості поглядів, переконань, смислів, їхній корекції, зміни;

– творчим потенціалом, унікальністю, неповторністю, які є основою для плідних міжсуб'єктних відносин, взаємодії, співпраці, спілкування [64, с. 4].

Таким чином, у цьому випадку мова йде про таке найважливіше внутрішнє джерело розвитку професійно-педагогічної діяльності, як сам учитель.

У своєму дослідженні О. Онаць підкреслює, що розвиток вчителя відбувається під час його професійної діяльності у системі взаємодії з іншими суб'єктами навчального закладу і є складовою загального процесу формування професійної «Я-концепції» вчителя. На цій підставі методологічною основою професійного розвитку вчителя обрано психологічну теорію діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, С. Рубінштейн), а провідними науковими підходами – функціональний, полісуб'єктний та особистісний. Теоретичну основу професійного розвитку вчителя, на якій здійснюються науково-методичні основи управління його розвитком у навчальному закладі, складають положення андрагогіки (науки про навчання дорослих) та педагогічної акмеології (науки про шляхи досягнення професіоналізму).

Застосування функціонального підходу дає змогу трактувати професійний розвиток вчителя як процес творчого вдосконалення його особистості під час виконання професійних функцій, а управління розвитком – як процес визначення тактики виконання функціональних обов'язків. Полісуб'єктний підхід надає можливість враховувати єдність процесів взаємодії вчителя з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу загально-освітнього навчального закладу. Особистісний підхід дає змогу розкривати професійний розвиток вчителя як сукупність його психофізіологічних та соціологічних особистісних утворень, виражати професійні якості через педагогічні здібності. На основі функціонального підходу у процесі дослідження визначалася змістова основа професійного розвитку вчителя, на основі полісуб'єктного – підґрунтя міжособистого спілкування у процесі професійної діяльності як соціокультурної та професійної компетентності вчителя, на основі особистісного – зміст і структура професійної «Я-концепції» вчителя як стратегії його професійного розвитку.

Визначені вище підходи сприяють реалізації принципів – керівних положень, що відображають загальні закономірності процесу розвитку. В. Краєвський відзначає, що принципи – вказівки на те, як досягти бажаних

результатів [39, с. 57]. У нашому випадку принципи визначають стратегію і тактику професійного розвитку вчителів. На підставі зробленого вище аналізу наукових досліджень та враховуючи досвід загальноприйнятої практики фахового удосконалення педагогів загальноосвітніх навчальних закладів, визначаємо такі принципи щодо управління професійним розвитком учителів:

- демократизму – цей принцип передбачає гуманне ставлення до учителів, повагу до їхньої думки;

- рівності – суть цього принципу полягає в тому, що педагоги рівні перед адміністрацією навчального закладу незалежно від соціального стану, статі тощо;

- багатовекторності – це розуміння того, що інтереси школи, особистості педагога не обмежуються якимось певним коридором, це широкий спектр, керівник відповідає за колектив, за реалізацію всіх його можливостей;

- системного аналізу – передбачає дослідження об'єкта, з одного боку, як єдиного цілого, а з іншого боку – як частини більшої системи, в якій об'єкт, що аналізується, перебуває з рештою систем в певних відносинах;

- безперервності андрагогізму – впливає з того, що освіта є багатогранним і багатофакторним процесом, який не обмежується ні часовими, ні віковими рамками; освіта дорослих триває впродовж усього життя;

- гнучкості – означає здатність плану змінювати свій напрямок при мінливих умовах діяльності і мати певні резерви; принцип обґрунтовує наявність механізму зміни планових величин, тобто їхнє можливе корегування для адаптації в змінних обставинах;

- цілісності – потребує розглядати систему як об'єкт, як цілісне явище; дає змогу розв'язувати глобальні завдання, такі як збір даних про матеріали тощо;

- адаптивності – передбачає діалогічну взаємодію на засадах взаємоприспосовування між керівником і педагогічним працівником, під час якої керівник дізнається про професійні потреби педагога та з більшою ефективністю може використовувати професійний потенціал учителя, а учитель усвідомлює соціально-значущі цілі загальноосвітнього навчального закладу;

- створення освітнього середовища розглядається як фактор, необхідний для успішного процесу професійного розвитку педагогів.

1.4 Створення освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу як засобу управління професійним розвитком учителів

Орієнтація на розвиток учителя як особистості може бути реалізована в педагогічній практиці лише на науково обґрунтованих засадах педагогічної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, оскільки саме вони спроможні створити освітнє середовище, здатне забезпечити сталий збалансований професійний розвиток особистості учителя.

Проблемі освітнього середовища, його значущості для розвитку особистості присвячені наукові праці Н. Гонтаровської, В. Слободчикова, В. Ясвіна та ін.

Український учений А. Білинський, аналізуючи термін «освітнє середовище», називає його багатоаспектним поняттям і розглядає не лише як «різноманітну полікультурну освітню систему, індивідуальну для кожного суб'єкта навчання, а й умову для побудови власного «Я», що забезпечує створення підґрунтя для актуалізації внутрішнього світу особистості, її якісного саморозвитку й самореалізації».

Створення освітнього середовища передбачає забезпечення творчої співпраці та духовної взаємодії педагогів і учнів на діалогічних засадах; конструювання педагогічних ситуацій для активізації творчого підходу у вирішенні завдань, самостійності, самовдосконалення, самовираження і самореалізації; використання інноваційних технологій; організацію творчої проектної діяльності педагогів; варіативність професійної підготовки з орієнтацією на індивідуально-творчий розвиток особистості.

На думку В. Слободчикова, освітнє середовище розпочинається там, де «відбувається зустріч утворюючого з утворюваним, де між окремими суб'єктами освіти починають вибудовуватися певні зв'язки і стосунки». Освітнє середовище «у цілому та кожен з його компонентів окремо впливають на формування професійної компетентності фахівця ..., кожен його суб'єкт змінюється сам, змінює ситуацію навколо себе, наповнює освітнє середовище новими знаннями, досвідом, способами діяльності, формує нові потреби».

Як зазначає В. Радул, у педагогіці освітнє середовище навчального закладу розуміють як систему впливу та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні в межах організованого освітнього процесу.

Імпонує твердження О. Гарковича, який зазначає, що освітнє середовище характеризується призначенням, метою, змістом, принципами реалізації, завданнями, методами, засобами та формами, функціями дії та взаємодії. Це відносно стійка сукупність функціонально пов'язаних і впорядкованих елементів (компонентів) діяльності її суб'єктів, що взаємодіють між собою, для досягнення певних результатів навчання, виховання та розвитку людської індивідуальності й особистості.

На основі робіт вищезазначених науковців ми пропонуємо під поняттям «освітнє середовище» розуміти цілеспрямовано організовану, керовану, відкриту соціально-педагогічну систему, що забезпечує розвиток особистості педагога, реалізацію його творчого потенціалу, формування фахових компетентностей.

На думку А. Коноха, діяльність викладача має спрямовуватися на створення організаційно-педагогічних умов щодо професійного розвитку педагогів та включати стимулювання і мотивацію учителів до роботи; організацію практичних занять; курси підвищення кваліфікації; впровадження інноваційних педагогічних технологій, контрольної оцінювальної складової, самовдосконалення тощо.

Наразі актуалізується завдання створити таку систему для творчого розвитку вчителя, яка зможе, «з одного боку, надати кожній людині повну свободу, а з іншого – зробити так, щоб вона бажала робити те, що необхідне суспільству».

Це вимагає реалізації таких заходів:

- орієнтація на індивідуально-творчий розвиток особистості;
- реалізація особистісного й діяльнісного підходів до формування професійної компетентності та готовності до професійно-творчої діяльності вчителів;
- створення освітнього середовища для постійного розвитку особистості.

Створення освітнього середовища є необхідністю, що сприяє формуванню індивідуальності вчителя, а також можливості для його самореалізації, при цьому стосунки між учасниками освітнього процесу набувають характеру взаємного спілкування, співтворчості. Створення освітнього середовища впливає на мотивацію педагогів, залучає їх до самоосвіти, внаслідок чого набувається досвід творчої діяльності, формується ціннісне ставлення до професійної діяльності.

На думку О. Качалова, важливими є структурні компоненти освітнього середовища, що забезпечують його ефективність і результативність:

створення творчої доброзичливої атмосфери, організацію індивідуальної ситуації успіху, сприяння самореалізації учителів. Як зазначає науковець, чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток: людина одночасно є продуктом і творцем свого середовища, що дає їй фізичну основу для життя й уможливорює інтелектуальний, моральний, суспільний і духовний розвиток.

Професійний розвиток вчителя є прагненням особистості до усвідомлення й удосконалення своїх особистісних якостей з метою активного, якісного перетворення внутрішнього світу та саморозвитку в умовах освітнього середовища. Саме це є рушійною силою професійного розвитку впродовж усього життя. Досвід роботи над собою є передумовою професійного самовиховання, передбачає свідому роботу з саморозвитку особистості як професіонала.

На думку В. Радула, мобільність освітнього середовища є критерієм його здатності до органічних еволюційних змін у контексті взаємодій із середовищем існування. Передбачається продумана адаптація до суспільних змін, яка, з одного боку, враховує нове соціальне замовлення, а з іншого – не спричиняє деструктивних ситуацій в освітньому середовищі.

Отже, якість професійного розвитку безпосередньо залежить від створення освітнього середовища, яке допоможе розвивати учителя самодостатньою особистістю, конкурентоспроможною, успішною та затребуваною на ринку праці, здатною до самовдосконалення в професійній діяльності й безперервного саморозвитку впродовж усього життя.

Розвиток професійної особистості та освітнє середовище є взаємообумовленим процесом. Значної уваги заслуговує зацікавленість педагогів питанням створення освітнього середовища та використання його можливостей для всебічного розвитку особистості. Об'єднані спільними цілями та діяльністю, члени освітнього середовища вступають у певні відносини відповідальної залежності при безумовній рівності всіх членів і їхній однаковій надійності перед колективом.

На думку Г. Полякової, освітнє середовище – це відкрита, складна, інтегративна, динамічна система. Його складниками є:

– суб'єктний (для розвитку пізнавальних процесів і навичок, засвоєння соціального досвіду необхідні: наявність суб'єктів, які його мають і передають за допомогою взаємодії, певних засобів, технологій і предметно-просторових умов);

– соціальний (формування та розвиток професійних умінь, навичок, компетенцій на рівні репродукції (відтворення), продуктивної дії та творчого застосування неможливе без практичної діяльності: самостійного пошуку, удосконалення відомих дій, операцій, створення нових);

– просторово-предметний (формування та розвиток спілкування та дії неможливі без досвіду комунікаційних процесів з іншими суб'єктами, опанування ефективними технологіями в певних умовах);

– психодидактичний (програми навчання, система засобів і технологій навчання, стиль викладання та педагогічного спілкування).

Наведений підхід і сутнісний зміст дефініції «освітнє середовище» дає нам змогу визначити його структуру.



Рис. 5 – Структура освітнього середовища

Ми виділили визначальні компоненти освітнього середовища, складові якого покликані сприяти професійному розвитку педагога:

– змістовий компонент визначає навчальні програми та плани, освітньо-кваліфікаційні характеристики суб'єктів освітнього середовища та вимоги до них. Він включає вчителя як організатора навчального середовища, як керівника навчально-пізнавальної діяльності учнів у відповідному середовищі, як основний методико-педагогічний ресурс навчально-виховного процесу;

– просторово-предметний компонент – це матеріальна база освітнього середовища (кабінети, майстерні і лабораторії з відповідним обладнанням,

різні технічні засоби навчання, включно з комп'ютером та відеотехнікою, засобами наочності, фаховим обладнанням тощо) та навчально-методичний комплекс (навчально-методична література, носії з навчальними програмами комп'ютерної підтримки на дисках, плакати, відеофільми, відеозаписи, друкований роздатковий матеріал тощо);

– мотиваційний компонент визначається опосередкованими зв'язками з реальним світом, які формуються у процесі професійного розвитку спеціаліста. Він характеризує загальний «клімат» цієї діяльності;

– рефлексивний компонент передбачає самооцінку педагогами досягнутих результатів.

Окреслені компоненти освітнього середовища ми розглядаємо у взаємозв'язку. Вони являють собою ланки у процесі професійного розвитку вчителів.

Професійний розвиток учителя тісно взаємопов'язаний з освітнім середовищем, що є відкритою, складною, інтегративною, динамічною системою впливів й умов формування особистості за заданим зразком.

Оскільки інтерактивна взаємодія учителів в умовах освітнього середовища потребує певної зміни в організації роботи колективу, необхідно починати з психологічної адаптації учителів до неї – спочатку використовувати прості інтерактивні методи (роботу в малих групах, «мозковий штурм»), а потім додавати інші методи. Застосування інтерактивних методів навчання сприяє співробітництву, порозумінню і доброзичливості.

Враховуючи необхідність цілеспрямованого професійного розвитку учителів, які проводять навчальні уроки й організують позакласну роботу з учнями, а також зважаючи на відсутність психолого-педагогічної підготовки у більшості учителів, варто запланувати проведення семінару «Професійний розвиток як життєво важлива цінність сучасного вчителя».

Освіта має бути соціокультурним осередком, у якому людина навчається сама творити важливі для себе світоглядні й аксіологічні знання, переконання, ідеали. Освіта – це комунікативне середовище, кожен член якого є самодостатнім суб'єктом, активно спрямованим на самовдосконалення і пошук його найоптимальніших методів.

Отже, створення освітнього середовища, може реалізовуватися в послідовній роботі з використанням інтерактивних методів роботи, семінарів, занять тощо, які спрямовані на професійний розвиток педагога у загальноосвітньому навчальному закладі.

У свою чергу, професійний розвиток суб'єктів освітнього середовища потребує його розвитку, оскільки кожен його суб'єкт змінюється сам,

змінює ситуацію навколо себе, наповнює освітнє середовище новими знаннями, досвідом, способами діяльності, формує нові потреби.

Таким чином, можна зробити висновки, що професійний розвиток фахівця формується під впливом освітнього середовища.

Управління освітнім середовищем має здійснюватися у напрямках його насичення, диверсифікації, створення умов для можливості побудови індивідуальної траєкторії формування особистості учителя, його самовизначення, самореалізації, задоволення освітніх і особистісних потреб.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Якими є особливості управління професійним розвитком учителів загальноосвітнього навчального закладу на сучасному етапі?
2. Охарактеризуйте модель професійного розвитку педагога.
3. Розкрийте 9 рівнів професійного розвитку (за І. Нікішиною).
4. Наведіть модель управління професійним розвитком педагогічного колективу.
5. Розкрийте функції управління професійним розвитком учителів.
6. У чому полягає управлінський супровід професійного розвитку вчителя?
7. Розкрийте основні методологічні підходи управління професійним розвитком учителів.
8. Назвіть принципи управління професійним розвитком учителів.
9. Дайте визначення поняттю «освітнє середовище».
10. Який вплив на професійний розвиток педагога має освітнє середовище?

РОЗДІЛ 2.

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

2.1 Професійний розвиток учителя: сутність і зміст

Розвиток – це процес і результат внутрішніх якісних і кількісних змін, фізичних і духовних сил людини (фізичний розвиток, соціальний, психічний, духовний); процес, в якому поступове накопичення кількісних змін призводить до настання якісних. Будучи процесом оновлення, народження нового і відмирання старого, розвиток є поняттям, протилежним регресу, деградації [55].

Розвиток людського потенціалу є превалюючим і орієнтованим на підвищення якості життя, розширення можливостей людини у всіх областях. На перший план висувається здатність особистості бути суб'єктом свого розвитку, самостійно знаходити рішення значущих проблем в умовах швидко мінливого світу.

Проблема розвитку особистості має високу соціальну значимість, у зв'язку з чим, незмінно знаходиться в центрі уваги і викликає інтерес не тільки у громадськості, а й у вчених усього світу.

Однією з основних областей широкої сфери розвитку людських ресурсів багато фахівців вважають професійний розвиток особистості, який зазвичай ототожнюють з прогресивним розвитком людини: дозріванням, формуванням, самовдосконаленням, саморозвитком [45].

Існують різні визначення цього поняття, які доповнюють одне одного. Етимологія поняття «професійний розвиток» йде від лат. *profiteor* («оголошую своєю справою»). Це процес, що характеризує динаміку незворотніх змін особистості, її основних мотиваційних потреб, когнітивних, емоційно вольових компонентів під час професіоналізації.

Термін «професійний розвиток» вчителя відноситься до міждисциплінарних понять і в різних областях знань розглядається через призму особливих акцентів. «Професійний розвиток» включає в себе напрямок професійного вибору, лінію побудови кар'єри, наявність професійних досягнень, задоволеність від процесу і результатів праці, зміну або стабільність робочого місця, професії.

В економіці та соціології праці професійний розвиток синонімічний розвитку трудового потенціалу (або розвиток персоналу) – це систематичний пошук, спрямований на поліпшення функціонування організації шляхом підвищення цінності трудового потенціалу персоналу [28].

Сучасний працівник має володіти широкою ерудицією, стратегічним мисленням, підприємливістю, високою культурою. Це ставить на чільне місце вимогу безперервного розвитку персоналу, тобто вжиття заходів, що сприяють повному розкриттю особистого потенціалу працівників і росту їхньої здатності вносити відчутний вклад в діяльність організації. Більше 85 % опитаних японських менеджерів серед своїх завдань чільну роль відводять розвитку людських ресурсів, порівняно з введенням нових технологій – 45 % і просуванням на нові ринки – близько 20 %, ще раз доводить значущість професійного розвитку для керівників організацій [53].

Великі західні фірми чудово розуміють, що ринок праці і система освіти не встигають пристосуватися до швидкого зростання потреби в конкретних кадрах, тому все більше вкладають кошти у розвиток персоналу. У складному процесі розвитку персоналу на перше місце висувається професійний розвиток. «Професійний розвиток являє собою процес підготовки співробітника до виконання нових виробничих функцій, обіймання нових посад, вирішення нових завдань» [53].

У великих корпораціях працюють спеціальні відділи професійного розвитку. Провідні організації виділяють на професійний розвиток своїх співробітників значні кошти – від 2 до 10 % фонду заробітної плати (що для такої компанії, як Дженерал Моторс, наприклад, становить суму понад 1 млрд дол. США на рік).

Ці витрати є капіталовкладенням організації в розвиток своїх співробітників, від яких вона очікує віддачу у вигляді підвищення продуктивності праці.

Розвиток персоналу сприяє забезпеченню постійної відповідності рівня професійної компетентності працівників вимогам ринку, що розвивається. Сьогодні проблема професійного розвитку привертає увагу багатьох дослідників.

У психології під розвитком розуміється процес змін у свідомості та поведінці індивіда: якісні перебудови в психічних процесах та їхніх взаємозв'язках, поява нових мотивів і інтересів сприяють набуттю нових психічних властивостей [49].

Різноманіття концепцій і теорій професійного розвитку зумовило існування різних його визначень. Л. Анциферова під розвитком розуміє

«основний спосіб існування особистості: психічне і соціальне становлення особистості не обмежене якимись певними відрізками часу, воно здійснюється на всіх етапах життєвого шляху людини. Період зрілості не може розглядатися як кінцевий стан, до якого спрямований розвиток, і яким він завершується. Навпаки, чим більш зрілою в соціальному і психологічному сенсі стає особистість, тим більше зростає її здатність до подальшого розвитку» [4].

У психології праці «професійний розвиток» – це активне якісне перетворення вчителем свого внутрішнього світу, внутрішня детермінація активності вчителя, яка веде до принципово нового способу професійної життєдіяльності (Л. Мітіна). При цьому Л. Мітіна принципово звертає увагу на те, що немає абсолютно ніякого зв'язку між віком вчителя і його впливом на професійний розвиток. В основі визначення Л. Мітіної лежать особистісні якості суб'єкта. Професійний розвиток авторка розглядає як зростання, становлення, інтеграцію і реалізацію його особистісних якостей в професійній праці та, головне, – активне якісне перетворення ним свого внутрішнього світу, що приводить його до творчої реалізації в професії [50].

Протилежна позиція у Е. Зеєра, який в своїй концепції професійного розвитку спирається на соціальну ситуацію, рівень реалізації в професії і хронологічний вік людини. Під професійним розвитком особистості Е. Зеєр має на увазі «розвиток особистості в процесі вибору професії, професійної освіти та підготовки, а також продуктивного виконання професійної діяльності» [30]. Дослідник доповнює це визначення, включаючи такі характеристики, як формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей і їхню інтеграцію, готовності до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей людини. Постійний процес становлення – риса, характерна для психологічної організації особистості і одна з обов'язкових умов її здатності до безперервного розвитку.

В основі теорії А. Ростунова лежить поняття професійної придатності, під якою він розуміє поєднання індивідуально-психологічних особливостей людини, які забезпечують їй найбільшу ефективність її суспільно-корисної діяльності і задоволення своєю працею [18].

В. Слободчиков в своїх дослідженнях зазначає, що категорія «розвиток» одночасно утримує в собі як мінімум три процеси: становлення, формування, перетворення. Становлення – це «перехід від одного певного стану до

іншого, більш високого рівня; єдність вже здійсненого і потенційно можливого». Формування – оформлення («отримання форми») і вдосконалення; єдність мети і результату розвитку – переважно стосується соціально-культурних структур. Перетворення – саморозвиток і зміна основного життєвого вектора, кардинальна зміна, що переважно стосується духовно-практичних структур [65].

Педагогіка розглядає професійне становлення особистості як процес вирішення професійно значущих завдань – пізнавальних, комунікативних, моральних, під час якого фахівець опановує необхідний комплекс пов'язаних з його професією ділових і моральних якостей [45]. Вчені, які займаються проблемою професійного розвитку, зазначають, що розвиток професіонала відбувається в результаті систематичного удосконалення, розширення та підкріплення спектра знань; розвитку особистісних якостей, необхідних для освоєння нових професійних знань, навичок і умінь (Є. Климов). Під час розвитку особистості відбувається і становлення її цілісності. На думку К. Левітана, ця цілісність представляє собою спрямованість, яка дозволяє забезпечити безперервність, наступність всіх періодів розвитку особистості, а також розкриття необхідних відсутніх якостей особистості.

В. Ігнатова сутність професійного розвитку визначає як «безперервний процес накопичення і прояву «потенційного» в особистості (єдність можливого і здійсненого, потенційного та актуального), що сприяє розширенню і поглибленню її зв'язків з навколишнім світом, суспільством, іншими людьми, самим собою і забезпечений спадковими, психологічними, соціальними і педагогічними факторами». Шлях «становлення особистості» забезпечується «вихованням, навчанням, освітою, самоосвітою, педагогічною підтримкою, супроводом, корекцією, організованої соціалізацією» [32].

Саме тому професійний розвиток в педагогіці пов'язують не з формальністю або обов'язком, а способом мислення, корисною звичкою. У зв'язку з цим, останнім часом говориться про необхідність професійного розвитку протягом усього життя.

Проблема становлення і розвитку людини як професіонала в діяльності досліджується і новою наукою – *акмеологією*, центральним поняттям якої є «творення» провідної діяльності. Умовою продуктивної творчої діяльності сучасної людини є освіта і сформований на основі освіти професіоналізм особистості, діяльності, індивідуальності у вирішенні практичних і теоретичних, спеціальних і професійних завдань.

Автори акмеологічної концепції професійного розвитку відзначають, що професіоналізм особистості досягається в процесі формування професійно

важливих здібностей, розвитку особистісно-ділових якостей, розширення простору особистості, її професійного і морального «збагачення», рефлексивної організації, рефлексивної культури, творчого та інноваційного потенціалу, мотивації досягнень, розкриття творчого потенціалу і наявності сильної і адекватної мотивації [26]. Акмеологи підкреслюють, що, навіть досягнувши високого рівня професіоналізму, фахівці не перестають розвиватися.

У менеджменті «професійний розвиток» – це процес підготовки співробітників до виконання нових виробничих функцій, обіймання посад, вирішення нових завдань, спрямований на подолання розбіжності між вимогами до працівника і якостями реальної людини, тобто мова за великим рахунком йде про управління людськими ресурсами.

Оскільки в менеджменті мова про професійний розвиток йде як про процес виконання виробничих функцій, то саме в цьому зв'язку в бізнесі приділяється велике значення постійному навчанню персоналу.

Кожна фірма націлена на те, щоб бути конкурентоспроможною і отримати максимально можливий прибуток. Це можливо тільки в тому випадку, якщо всі співробітники будуть готові працювати в нових умовах, які постійно виникають в сучасній економічній ситуації.

У процесі розвитку управління як науки використовувалися різні розуміння того, що є його основою. Варто дотримуватися гуманістичного підходу, який основою управління вважає культурні смисли та цінності і фіксується на людську сторону організаційної культури. В рамках гуманістичного підходу до управління розвитком педагогічного персоналу виникає розуміння важливості зміни цінностей, які лежать в основі професійно-педагогічної діяльності.

Для успішного просування на ринку менеджери постійно замислюються над питанням: «Як можна змінити управління трудовими ресурсами для отримання необхідних можливостей?» [5, с. 29].

У професії вчителя не менш важливо знати нові тенденції, тому що це одна з професій, яка націлена на майбутнє: на своє майбутнє як професіонала; на майбутнє своїх учнів, які мають адаптуватися в житті. Напевно не випадково важливою вимогою в професійному розвитку вчителя є його професійний саморозвиток. Учитель має прагнути до постійного вдосконалення як особистісних якостей, так і професійних. По суті справи професійний розвиток учителя – це усвідомлення відповідальності за все, що відбувається з ним і його учнями; намагання активно сприяти або протистояти

зовнішнім обставинам; планування і цілепокладання своєї професійної діяльності; зміни самого себе для досягнення бажаного результату.

М. Поташник відзначає, що як би вчитель сам не дбав про свій професійний розвиток, скільки б не думав про нього, як би ретельно сам не проектував його, він не зможе не скористатися зовнішніми джерелами, які йому пропонує школа. Таким чином, управління в школі, керівництво педагогічним колективом є необхідними факторами професійного розвитку будь-якого вчителя.

Роль керівника у професійному розвитку вчителів у своїх дослідженнях розкриває Л. Калініна. Дослідниця переконана, що сформована управлінська культура керівника посяде належне місце в складовій системи управління загальноосвітнім навчальним закладом, сприятиме підвищенню ефективності управління, розв'язанню проблем інноваційного розвитку освіти, забезпечуватиме особистісний, культурний та професійний розвиток керівника та педагогічного колективу.

Одним з найбільш поширених способів професійного розвитку є підвищення кваліфікації. Метою підвищення кваліфікації є оновлення теоретичних і практичних знань, у результаті чого вчитель оволодіває новими методами вирішення професійних завдань, підвищує свій професійний рівень, що особливо важливо в мінливих умовах і вимогах суспільства.

Звертаючи увагу на багатогранність поняття «професійний розвиток», воно буде розглядатися як міждисциплінарне для педагогіки, психології та менеджменту. Таким чином, на основі міждисциплінарного аналізу робіт можна виділити суттєві ознаки поняття «професійний розвиток»: особливий вид активності педагога в сфері освоєння освітніх інновацій; найважливіша складова нового педагогічного професіоналізму; результат спільних зусиль особистості, держави і суспільства.

Отже, поєднання понять «управління» і «професійний розвиток» набуває смислового вираження «взаємодія з метою перетворення внутрішньої детермінанти; розвиток професійних знань, умінь, навичок; вдосконалення здатності навчатися протягом всієї професійної діяльності для вирішення нових завдань, зумовлених викликами часу».

Зіставлення наведених вище думок дослідників показує, що в поданих ними визначеннях сутності професійного розвитку простежується схожість думок з питання його розгляду як безперервного процесу, що приводить до особистісних змін і формування професійних якостей.

Підсумовуючи різні погляди на цю проблему, категорію професійного розвитку можна визначити як процес закономірної зміни, що включає

кількісні і якісні перетворення в професійній діяльності в контексті життєвого розвитку.

Розвиток особистості відображає суттєві зміни в об'єктивній реальності вчителя. Сполучення цих двох слів вже створює специфічний когнітивний зміст. Цей факт змушує нас говорити про значний позитивний вплив професійного розвитку на діяльність учителів і успішність учнів. Український дослідник С. Синенко вважає, що для формування здатності вчителя набувати якості, знання і навички, необхідні для успішної діяльності в новому оточенні, кожна країна має розробити власну стратегію з трьома головними напрямками:

- забезпечення відповідного соціального статусу вчителя і матеріальної захищеності;
- удосконалення базової освіти вчителя;
- підтримка постійного навчання вчителя до завершення його професійної кар'єри.

Багато дослідників сперечаються з приводу примусового характеру професійного розвитку вчителів. На думку Н. Авшенюк, це залежить від мети й сподівань учителя в педагогічній професійній діяльності, в ролі яких можуть виступати вміння, навички й необхідні знання, вимоги до атестації вчителів або необхідність брати участь у певних розвивальних заходах тощо.

Дослідження вказують на те, що професійний розвиток учителів є довготривалим процесом, пов'язаним з удосконаленням їхньої професійної діяльності та забезпеченням успішності учнів.

Отже, вивчення робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників свідчить про те, що професійний розвиток учителів знаходиться під пильною увагою освітян і дослідників всього світу. Виявлено, що професійний розвиток тісно пов'язаний з рівнем кваліфікації. Так, учителі з низьким рівнем кваліфікації демонструють відносно нижчий рівень співучасті в навчальній діяльності, ніж учителі з високим кваліфікаційним рівнем. Цей факт доводить, що, по-перше, вчителі відіграють роль у навчальній діяльності учнів лише в умовах якісної освіти. По-друге, професійний розвиток специфічно співвідноситься з різними аспектами: навчальним змістом, ситуаціями, особистостями тощо. По-третє, процес професійного розвитку може бути обов'язковим або умовним. Окрім того, професійний розвиток має суттєвий вплив на поведінку вчителя, його очікування і навчальну діяльність. Отже, професійний розвиток учителів можна визначити як довготривалий складний процес якісних змін у викладанні, спрямований на удосконалення професійної діяльності в освітньому середовищі та забезпечення успішності

учнів. Слід додати, що ефективність професійного розвитку вчителів багатокомпонентна і передбачає лідерство, знання, доступні ресурси, високий рівень співпраці, відповідне оцінювання роботи і підтримку, регулярний контроль навчальної діяльності вчителя.

2.2 Рівні професійного розвитку учителів

У дисертаційних роботах, що так чи інакше включають до свого об'єкту дослідження професійний розвиток педагогів, дослідники підходять до його вивчення з позицій вирішення різних теоретичних і практичних завдань, застосовують різні методологічні підходи. Важливо, що в більшості з них є щось спільне: рівневий підхід до оцінки різних аспектів професійного розвитку. Це дозволяє дослідникам перейти до діагностики розвитку і в подальшому – до корекції існуючого стану та проектування нових. Сам підхід сумнівів не викликає, більше того, він видається єдиною можливим, що підтверджує практика його використання в різних науках.

Заперечення пов'язані з тим, що поняття рівня і критерії його виділення, як правило, не уточнюються. Це призводить до свавілля, нечіткості в описі рівнів професійного розвитку учителів і неможливості однозначної інтерпретації емпіричних фактів навіть у межах одного дослідження. Визначимо, що знаходиться в основі виділення рівня розвитку професійного розвитку учителів. І. Івлієва у дисертаційному дослідженні «Методолого-теоретичні основи оціночно-критеріальної системи багаторівневої професійної підготовки» робить висновок, що «головною функцією моделі оціночно-критеріальної системи є не тільки оцінка і вимір її об'єкта, а й пізнання сутності оцінюваних процесів і явищ» [31, с. 120]. Однак автор відповідно до предмету свого дослідження підходить до розробки цієї системи з позицій професійної освіти кадрів взагалі, а не професійного розвитку педагогів.

У дослідженні О. Лазаревої [43, с. 65–66] виділяються 4 рівні розвитку професійної діяльності вчителя: репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий і системно-моделюючий. Рівні розрізняються за ступенем складності п'яти загальних ознак, представлених в кожному з них: 1) цілі навчальної діяльності; 2) зміст освіти; 3) методи навчання; 4) результат навчання; 5) рефлексивні вміння учнів. Тобто автором робиться спроба застосувати сутнісний критерій, оскільки передбачається, що кваліфікація

педагога є ізоморфною щодо структури освітньої діяльності, точніше, навчальної діяльності учнів. До певних переваг моделі можна віднести опис рівнів як кумулятивних: кожен наступний рівень інтегрує в собі досягнуте на попередньому. Разом з тим автор неявно виходить з того, що всі компоненти кваліфікації змінюються синхронно. Отже, модель стикається з великими труднощами при аналізі типових для практики випадків нерівномірного професійного розвитку, коли, наприклад, педагог уже володіє змістом освіти на 4 рівні змісту освіти (в силу своїх теоретичних знань), але в своєму методичному розвитку знаходиться поки що на нижчих рівнях. Виключені з розгляду також спади і стагнація в змінах фактичної кваліфікації, тому що за О. Лазаревою при досягненні певного рівня цей рівень має фіксуватися формально, «закріплюватися» за педагогом. Така модель орієнтує управління на стимулювання статусного зростання педагогів, а не на їхній професійний розвиток.

У статті «Нарис теорії «інтеграційних рівнів», опублікованій в колективній монографії «Проблеми методології системного дослідження» (під редакцією І. В. Блауберга, В. Н. Садовського, Є. Г. Юдіна), В. Крем'янський фіксує наступні характеристики поняття «рівень» [58]:

1. Рівні розрізняються не тільки складністю, а й інтеграцією або, в більш широкому сенсі, організацією. Кожен новий рівень виникає не за допомогою руйнування утворень попереднього рівня, а за допомогою «накладення» на них нових структур.

2. Кожен рівень має якісну специфічність, унікальні властивості структури і поведінки. Своєрідні властивості явищ, що виникають на більш високому рівні, не можуть бути передбачені на підставі законів попереднього рівня.

3. Виділення рівнів відбувається на основі загального механізму інтеграції-диференціації всередині організованого цілого.

4. Фіксовані та наочні кордони між рівнями відсутні і, тим не менш, істотно помітні. Між рівнями є проміжні форми, в яких присутні групи властивостей, характерні для обох суміжних рівнів.

5. Рівні виділяються в пізнанні за наявністю об'єктивних і піддаються вимірюванню критеріїв.

Сутнісний критерій розвитку педагогічних кадрів слід шукати не в освітній, а в професійній педагогічній діяльності. По-перше, вона є результатом поділу праці (виділення, відокремлення суб'єкта праці), і тому співвідноситься вже не з безліччю «фізичних осіб» – суб'єктів освіти, – а з конкретним педагогом, професіоналом і особистістю. По-друге, передбачає

структурний інваріант: професійна компетенція, досвід творчої та емоційно-ціннісної діяльності, оцінка і самооцінка якості праці (її соціальної ефективності, кооперативності, глибини і широти спеціалізації). По-третє, професійна педагогічна діяльність містить специфічні для неї компоненти проектування і конструювання (ідеального і натурального моделювання) освітньої діяльності.

Для обґрунтування теоретичних основ виділення критеріїв та рівнів професійного розвитку вчителя важливе значення мають дослідження В. Баркасі, О. Волченко, В. Калініна, М. Сідун та ін.

Так, В. Баркасі виділяє такі критерії та показники професійної компетентності вчителя: 1) процесуально-змістовий з показниками: знання (методологічні, загальнотеоретичні, спеціальні), уміння, навички; оволодіння основами педагогічних технологій; використання прийомів педагогічного менеджменту; 2) суспільно-громадянський з показниками: громадянська відповідальність; розуміння значущості педагогічної діяльності; суспільна активність; 3) культурологічний з показниками: усвідомлення себе носієм національних цінностей; толерантність, повага до мови, релігії, культури різних націй; планетарне мислення; 4) регулятивно-оцінний з показниками: мотивація досягнення компетентності; рівень професійної самосвідомості; емоційна гнучкість; 5) професійно-особистісний з показниками: гуманність; мобільність; комунікативність [9, с. 74].

В. Калінін у процесі дослідження проблеми готовності вчителя до роботи у школі визначив такі критерії його професійної готовності: стимулюючий, когнітивний, практичний, ціннісний та результативний [34, с. 15].

О. Волченко виділяє професійно-мотиваційний, змістово-операційний, персоналізований, результативний критерії [16].

На сьогодні потребує відповідного наукового обґрунтування визначення критеріїв та відповідних рівнів сформованості професійного розвитку вчителя загальноосвітнього навчального закладу.

Критерій – слово грецького походження (criterion – засіб судження) і є ознакою, на підставі якої здійснюється оцінювання, означення або класифікація певних об'єктів. При цьому під ознакою розуміють зовнішній прояв властивостей, за якими її можна впізнати, визначити або описати [25]. Показник вимірювання демонструє, що саме фіксується числом, отриманим унаслідок вимірювання. У межах досліджуваної проблеми, будемо виходити з того, що критерій – це якості, властивості, ознаки об'єкта, який вивчається, що дають змогу зробити висновки про стан і рівень його сформованості; показник – це ознака, що дає можливість виокремити найбільш суттєві аспекти педагогічної діяльності та дати їм адекватну оцінку.

Запропоновані нижче М. Сідун критерії і показники дозволяють визначити рівень сформованості професійного розвитку вчителя з урахуванням того, що процес розвитку сприяє успішній педагогічній діяльності. При цьому в процесі визначення цих критеріїв взято до уваги загальні вимоги, що висувуються до їхнього вибору: інформативність, об'єктивність, нейтральність, можливість якісного опису [61]. З урахуванням сказаного вище доцільно обрати такі критерії, які дозволяють визначити рівень сформованості професійного розвитку вчителя: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практичний, рефлексивний. Їхній зміст відповідає компонентам структури професійного розвитку. Розглянемо їх детальніше.

Мотиваційно-ціннісний – сукупність мотивів і потреб, які спонукають вчителя до формування власного професійного розвитку. Виокремлення зазначеного критерію пояснюється тим фактом, що поєднання різних мотивів утворює внутрішню детермінацію професійної поведінки, яка залежить одночасно від багатьох мотивів. Ми поділяємо позицію А. Маркової, яка визначає чотири основні групи мотивів, спрямованих на такі аспекти педагогічної поведінки, як професійна діяльність, професійне спілкування, особистість професіонала: 1) мотиви розуміння призначення професії; 2) мотиви професійної діяльності, що орієнтовані як на процес, так і на результат професійної діяльності; 3) мотиви професійного спілкування (престижу професії в суспільстві, соціальної співпраці у професії, міжособистісного спілкування у професії; 4) мотиви виявлення особистості в педагогічній діяльності (мотиви розвитку і самореалізації, мотиви розвитку індивідуальності) [48, с. 74]. За результатами дослідження Дж. Равена [76], розвиток може проявлятися тільки за умови глибокої особистісної зацікавленості людини в певному виді діяльності. Така позиція автора підсилює роль показників мотиваційного критерію в структурі професійного розвитку.

Когнітивний критерій представлений системою знань, якими має володіти учитель загальноосвітнього навчального закладу.

Виокремлення *практичного критерію* зумовлене тим, що володіння знаннями, які забезпечують функціонування певних сфер педагогічної діяльності вчителя, є лише необхідним складником його професійного досвіду, що вимагає спроможності застосовувати набуті знання у практичній діяльності і забезпечується реалізацією системи відповідних професійних умінь і навичок.

Рефлексивний критерій, показниками якого є вміння: аналізувати та адекватно оцінювати свою здатність до роботи (самооцінка, самоконтроль); координувати і регулювати свою діяльність та колеґ й обрати адекватні

засоби комунікативного впливу щодо її подальшого стимулювання (взаємо-оцінка, взаємоконтроль); організувати свою подальшу самоосвіту, самовдосконалення, саморозвиток, а також визначається здатністю контролювати власну діяльність. Виокремлення рефлексивного критерію можна пояснити тим, що оцінка результатів роботи має суттєве значення для формування самооцінки учителя та його особистості загалом.

Залежно від прояву показників зазначених критеріїв у вчителя, можемо стверджувати про сформованість певного рівня професійного розвитку загалом.

Проведений аналіз відповідної наукової літератури засвідчив, що науковцями виділяється різна кількість рівнів професійного розвитку, які, у свою чергу, характеризуються неоднаковим ступенем прояву показників кожного критерію. Так, В. Баркасі визначає такі рівні: високий, достатній, середній та низький [9]. О. Волченко у своєму дисертаційному дослідженні виділяє три рівні сформованості комунікативної компетенції майбутніх учителів під час навчання у педагогічних ВНЗ: репродуктивну комунікативну компетентність, реконструктивну комунікативну компетентність і творчу комунікативну компетентність [17]. О. Бігич розмежовує процес формування методичної компетенції вчителя на рівень грамотності (набуває методичних знань), рівень ремесла (оволодіває методичними навичками) і рівень майстерності (оволодіває методичними вміннями) [11]. Здебільшого автори диференціюють рівні відповідно до предмета свого дослідження, надаючи їм власні назви.

На основі класифікацій, запропонованих В. Безпалько, Н. Клокар, М. Сідун, Т. Сорочан [17 та ін.], визначено чотири рівні професійного розвитку вчителів, а саме: репродуктивний, репродуктивно-коригувальний, конструкторський, творчий (авторської методичної системи). На нашу думку, такий підхід є доцільним, оскільки вони є відносними величинами (два з них ілюструють крайні межі вираження професійного розвитку – високий і низький), а відтак є потреба у визначенні достатнього та середнього рівнів відповідного педагогічного явища, які повинні виражати проміжні показники вищезгаданих нами критеріїв. Окреслимо детальніше сутність кожного рівня.

Усвідомлюючи, що справжній майстер педагогічної праці може бути сформований не тільки під час навчання у ВНЗ, але й у процесі практичної роботи в школі, у результаті творчого самовдосконалення, вважаємо, що досвід педагогічної діяльності слугує передумовою і засадами для профе-

сійного зростання, внаслідок чого через певний час «вчорашній» випускник ВНЗ може досягти високого рівня професійної компетентності.

За результатами аналізу наукових джерел вважаємо, що *творчий (високий) рівень* професійного розвитку вчителя характеризується: високим ступенем усвідомлення важливості та потреб педагогічної діяльності; високорозвиненими знаннями, уміннями та навичками, що є показниками визначених когнітивного та діяльнісного критеріїв професійного розвитку вчителя; здатністю контролювати й оцінювати власну діяльність із подальшою її корекцією, проявляти творчість та ініціативу за різних умов навчання. Творчий рівень (авторської методичної системи) передбачає розвинену інноваційну здатність особистості до творчості у професійній діяльності, розроблення та впровадження сучасного змісту освіти і засобів навчання, інноваційних освітніх технологій, усвідомлення причетності до професійної адаптації та становлення молодих спеціалістів.

У контексті визначення сутності високого рівня професійного розвитку фахівця послуговуємося науковими міркуваннями О. Бігич, яка, виділяючи найвищий рівень методичної компетенції (рівень майстерності), вважає, що вчителі, які перебувають на цьому рівні, розуміють важливе значення культури спілкування для професійної діяльності, регулярно працюють над удосконаленням педагогічної майстерності. Такий педагог демонструє міцні, ґрунтовні знання в різних сферах теорії та технології педагогічної праці; виявляє ініціативу в ході самоосвіти, науково-дослідної діяльності, бере активну участь у позааудиторній роботі [11].

У результаті аналізу досліджень І. Багаєвої, В. Баркасі, О. Бігич, О. Волченко, Л. Красюк, М. Сідун, ми визначили особливості *конструкторського (достатнього) рівня* професійного розвитку, який характеризується: таким ступенем осмислення учителем мотивів і цілей професійної підготовки, що дозволяє визначити їхню вагомість для педагогічної діяльності; володінням систематизованими знаннями й уміннями їх застосовувати в типових педагогічних, психологічних ситуаціях; здатністю взаємодіяти в колективі, але з деякими ускладненнями, якщо ситуація виявляється нетиповою; основними вміннями здійснювати контроль і оцінку власної діяльності, яка не завжди потім коригується; частковою готовністю здійснювати творчу, нестандартну діяльність, активно проявляти власну ініціативу, самостійність. Цій категорії учителів властива більш репродуктивна діяльність (для середнього рівня, певною сформованістю знань, умінь, навичок, які не набули системного характеру). Конструктивний рівень характеризується утвердженням професіонала, передбачає сформованість

власного педагогічного досвіду, вмінь презентувати свої напрацювання, професійну майстерність, гнучкість у використанні педагогічних засобів, прогнозування навчальних результатів, оволодіння інноваційними освітніми технологіями.

Вважаємо, що *репродуктивно-коригувальний (середній) рівень* професійного розвитку вчителя характеризується: осмисленням учителями мотивів і цілей професійної підготовки не в повній мірі дозволяє визначити їхню вагомість для педагогічної діяльності (відсутність частини компонентів мотиваційного критерію); посереднім володінням професійними знаннями, уміннями та навичками, зокрема знаннями щодо вікових, психологічних особливостей школярів, сфери їхніх інтересів і схильностей; посереднім рівнем сформованості вмінь професійно та доцільно моделювати навчальний процес, використовувати різноманітні навчальні ситуації з урахуванням віку і психологічних особливостей школярів; певним рівнем комунікативних умінь; недостатньою впевненістю у власних професійних можливостях, оцінкою власної діяльності; частковою відсутністю потреб у її подальшій корекції та вдосконаленні. Репродуктивно-коригувальний рівень реалізується на основі набутого практичного досвіду та індивідуальних рішень, передбачає становлення професійної діяльності педагога, формування особистісної професійної позиції, вдосконалення методів і прийомів навчання, пошук власного «Я».

Репродуктивний (низький) рівень професійного розвитку характеризується: недостатністю інтересу до педагогічної діяльності, переважанням прагматичних мотивів діяльності, відсутністю сформованої системи професійно значущих знань, умінь і навичок, низькою оцінкою власної діяльності, майже повною відсутністю потреб у її подальшому вдосконаленні. Репродуктивний рівень переважає на етапі професійної адаптації молодого спеціаліста і характеризується процесом відтворення отриманих теоретичних знань із предмета, застосуванням умінь і навичок, набутих у вищій школі, формуванням власного стилю педагогічної діяльності.

Таким чином, виділення критеріїв та відповідних їм показників дає можливість вести мову про можливості визначення певного рівня сформованості професійного розвитку вчителя. А відтак, отримані результати оцінювання порівняно з критеріями, що виступають своєрідним еталоном для визначення ефективної моделі навчального процесу, допоможуть скоригувати процес формування професійного розвитку вчителя загальноосвітнього навчального закладу.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте професійний розвиток учителя у психологічних, педагогічних, акмеологічних дослідженнях і в менеджменті.
2. Дайте визначення поняттям «професійний розвиток», «розвиток», «акмеологія», «управління».
3. Розкрийте сутність і структуру професійного розвитку учителя.
4. Охарактеризуйте погляди дослідників у визначенні рівнів та критеріїв сформованості професійного розвитку учителів.
5. Розкрийте рівні професійного розвитку учителів.

РОЗДІЛ 3.

ФОРМИ І МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

3.1 Професійний розвиток учителів: зарубіжний досвід

Розглянемо досвід професійного розвитку вчителів країн близького та далекого зарубіжжя.

Молдова. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у післядипломній освіті здійснюється на підставі рамкових програм, розроблених за модулями згідно з вказівками Міністерства освіти і молоді, які передбачають актуалізацію знань за фахом, дидактикою предмета, психолого-педагогічних знань, з їхньою прив'язкою до концептуального, курикулумного, технологічного і оцінювального оновлення освіти Республіки Молдова. Мета цих програм: забезпечити відносну рівновагу між навчанням за фахом і професійною підготовкою вчителя. Рамкові програми безперервної освіти надають можливість розробити власну програму і маршрут навчання залежно від інтересів і прагнень, що сприяє і стимулює їхній професійний розвиток [8, с. 69].

Білорусь. Підвищення кваліфікації та перепідготовку педагогічних кадрів в Республіці Білорусь здійснюють: Академія післядипломної освіти, 7 регіональних інститутів підвищення кваліфікації (6 обласних та 1 міський), 9 інститутів підвищення кваліфікації, створених у структурі вишів (за окремими педагогічними категоріями). Робота системи підвищення кваліфікації враховує весь комплекс змін в освіті: інтенсифікацію навчально-виховного процесу, новий зміст і форми його організації, соціокультурну і ціннісну переорієнтацію освіти, оволодіння інноваційними освітніми технологіями тощо [67, с. 28–29].

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників проводиться під час теоретичних, практичних, лабораторних та інших занять, організованих в установах з підвищення кваліфікації. Навчання охоплює: заходи з підвищення педагогічної та дослідницької майстерності, оволодіння методами роботи з новими освітніми технологіями і джерелами інформації, ознайомлення з історією та досягненнями педагогіки, психології та науки за фахом. У сучасних умовах допускається скорочення тривалості навчання в рамках підвищення кваліфікації до двох тижнів, та все ширше практикується наукове або методичне стажування без відриву від навчального процесу [60, с. 7–9].

Казахстан. Система підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів закладів освіти Республіки Казахстан представлена 14 обласними, 2 міськими (Астана, Алмати) Інститутами підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та 7 центрами підвищення кваліфікації при педагогічних інститутах [6, с. 7].

Курси з підвищення кваліфікації (обласні ІПК, ІПК міст Астана і Алмати) організовують відповідно до заявок закладів освіти на основі вивчення конкретних потреб категорій слухачів. Навчально-тематичні плани формують за механізмом модульної технології. У зміст курсових заходів упроваджують елементи кредитної системи навчання. Програми складають на основі модульної технології з урахуванням аудиторних і позааудиторних видів занять, де близько 60 % відводиться на аудиторні заняття. Програми курсів передбачають консультації, самостійну роботу. На регіональному рівні ІПК планують різні за тривалістю і формами проведення курси з підвищення кваліфікації. Найбільш поширені 72-годинні і 36-годинні очні курси. Поряд із цим ІПК планують курси заочної форми підвищення кваліфікації, двосесійні курси, трисесійні курси, триденні держпрозрахункові курси [3].

Відповідно до «Державної програми розвитку освіти Республіки Казахстан на 2011–2020 рр.» визначено концептуальні та структурні підходи реформатування системи підвищення кваліфікації, створено три базові комплекси з підвищення кваліфікації педагогічних працівників:

1) центри педагогічної майстерності (Center of Excellence) при «Назарбаєв Інтелектуальних школах» із охопленням у 2012–2016 рр. 21 950 вчителів вищої та першої категорії – 1 рівень;

2) АТ «Національний центр підвищення кваліфікації педагогів» (на базі РІПКСО і 16 регіональних інститутів підвищення кваліфікації) з охопленням 78 240 вчителів першої та другої категорії – 2, 3 рівні;

3) центри підвищення кваліфікації вчителів при вищих педагогічних навчальних закладах та закріплені за цими закладами експериментальні опорні школи з охопленням 20 000 вчителів першої та другої категорії – 2, 3 рівні [3].

Головним результатом діяльності цих комплексів є забезпечення єдиного концептуального підходу до підвищення кваліфікації педагогів. Для цього з урахуванням світового досвіду і потреб сучасної школи АОО «Назарбаєв Інтелектуальні школи» спільно з Університетом Кембридж розробили зміст і методологію різнорівневих курсів із 7 модулями: нові педагогічні технології в освіті; критичне мислення; критеріальне оцінювання

навчальних досягнень учнів; менеджмент у середній освіті і навчання на основі компетенцій в умовах переходу на 12-річне навчання; використання ІКТ (ICT), «e-learning» у викладанні; сучасні технології роботи з обдарованими дітьми; психолого-педагогічні особливості викладання в конкретних вікових групах школярів.

У діяльності комплексів закладено такі процедури: 3-місячні курси за означеними модулями, що поєднують очну підготовку (face-to-face) і навчання в режимі on-line. Курси проводять 60 % іноземних викладачів і 40 % – вітчизняних. По закінченню курсів у всіх цих комплексах вчителі складають кваліфікаційний іспит і отримують сертифікати з присвоєнням нового кваліфікаційного рівня – 1, 2 або 3, які дають право на отримання підвищеної зарплати на рівень від 30 % до 100 %. Паралельно «Назарбаєв Інтелектуальні школи» розгортатимуть систему інтерактивних on-line семінарів для вчителів середніх шкіл.

У результаті функціонування таких комплексів сфера освіти отримує систему з підвищення кваліфікації, яка за своєю організаційною структурою, змістом і методологією відповідає світовій практиці [33].

Франція. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у Франції забезпечується різноманітними установами післядипломної освіти, університетськими інститутами і регіональними центрами освіти. Вона покликана допомогти вчителям відновити їхні професійні знання і в той же час переорієнтувати їх відповідно до реальних проблем школи і суспільства.

Серед пріоритетних напрямів реформування системи безперервної освіти Франції: значне покращення освіти вчителів, навчання через дослідницьку роботу, масове запровадження в освітній процес інновацій, створення нових навчально-науково-дослідних установ вищого рівня [62, с. 12].

Особливістю системи підвищення кваліфікації Франції є особиста зорієнтованість професійного розвитку вчителя. Лише в окремих випадках, коли виникає потреба в одночасній перепідготовці вчителів за одним фахом (це відбувається після значних змін навчальних програм), Міністерство національної освіти, досліджень і технологій змушене вдаватися до масових заходів, які наближаються за формою до підвищення кваліфікації в Україні [36]. Традиційними як для України, так і для Франції є проблеми особистої мотивації вчителя, відсутність у школах заміни вчителю, який мав би пройти перекваліфікацію, недостатність бюджету [63].

Особливістю змісту курсів з підвищення кваліфікації у Франції є гармонійне поєднання циклу загальноосвітніх, спеціально-предметних і теоретичних дисциплін психолого-педагогічного компонента та використання

набутих знань на практиці у шкільному середовищі. Вчителям пропонують широкий вибір курсів із педагогіки, психології та методики [44, с. 13]. Використовують методи демонстрації педагогічних відеофільмів, моделювання, мікровикладання, «міні-курси», рольові ігри, презентації проектів, телекомунікаційні та інформаційні технології тощо.

Тривалість усіх періодів підвищення кваліфікації у Франції за кошти бюджету чи підприємства з початку активного професійного життя до моменту виходу на пенсію має скласти один рік (або 1 200 годин, якщо підвищення кваліфікації відбувається без відриву від виконання виробничих чи службових обов'язків) [75, с. 25–29].

Фінляндія. У Фінляндії підвищення кваліфікації педагогічних працівників організовується безпосередньо навчальними закладами, Національною радою з питань освіти (The National Board of Education), Національним центром професійного розвитку в галузі освіти (The National Centre for Professional Development in Education), відділами освіти вчителів та іншими факультетами вищих навчальних закладів за кредитною системою навчання. Підвищення кваліфікації відбувається в різних формах, зокрема використовують адресне, каскадне, спільне (кооперативне) навчання та навчання на власних прикладах [77, с. 126].

Кожен учитель має привілеї щодо відвідування. Зазвичай, це 2–3 дні підвищення кваліфікації щомісяця, які є частиною їхнього педагогічного навантаження. Причому, якщо вчитель не хоче відвідати курси підвищення кваліфікації, керівник навчального закладу має право зняти частину заробітної плати з нього за ці дні. Така система певним чином стимулює професійний розвиток учителів, їхнє прагнення до підвищення кваліфікації [70, с. 142].

Щороку вчителі відвідують школи іншого типу та впродовж тижня спостерігають за організацією навчального процесу або вивчають певні аспекти (включення у загальні приклади, приховане лідерство, спостереження за викладанням, підтримка учнів з особливими потребами, учнів з національних меншин). Під час такого навчання вчителі ведуть щоденники, записують нові ідеї, які після повернення доповідають на зустрічі педагогів школи. Відвідування інших шкіл є необов'язковим. Воно забезпечується тільки завдяки взаємним домовленостям між адміністраціями навчальних закладів. Упродовж цього періоду будь-які дослідження вчителів проводяться за їхній власний рахунок [77]. В країні також впроваджується модель професійного розвитку вчителів, яка передбачає тісний взаємозв'язок між вищими та загальноосвітніми навчальними закладами. Основна концепція

такої моделі полягає в тому, що шкільні вчителі на основі власного щоденного професійного досвіду «тренують» викладачів ВНЗ. У свою чергу викладачі ВНЗ розповідають вчителям про останні дослідження у напрямі різноманітних аспектів вивчення та методології освіти на основі власного досвіду. Крім цього, передбачаються спільні щорічні семінари та педагогічні дні [70, с. 142–143].

Велика Британія. У Великій Британії підвищення кваліфікації відбувається за двома моделями: курсова модель (course model) на базі вищих навчальних закладів та підвищення кваліфікації безпосередньо в школах (school based in-service education) [20]. Головною метою системи підвищення кваліфікації є ознайомлення вчителів із новинками теорії та практики педагогічної діяльності, прогресивними педагогічними технологіями, а також закріплення у них навичок самостійного набуття знань, необхідних для професійного розвитку [35, с. 16]. Підвищення кваліфікації відбувається за гнучкими навчальними планами і варіативними навчальними програмами в очному і заочному форматі з використанням виїзних форм. Підвищення кваліфікації безкоштовне, а на період навчання вчитель звільняється від занять у школі. Про підвищення кваліфікації зазначається у трудовому контракті. В країні існують спеціальні ради з оцінки професіоналізму, ведення процедури атестації. Дуже широко застосовуються вузькоспеціалізовані короткострокові курси, які мають насамперед профільний характер. При структуруванні змісту програм використовується технологічний підхід, відповідно до якого особлива увага приділяється не тільки прогнозуванню знань і умінь вчителів, а й очікуванню змін у рівнях розвитку учнів, учителі яких пройдуть навчання за цими програмами. У навчальних планах більше 60 % часу відводиться дискусіям, практикумам [66, с. 10]. Серед форм підвищення кваліфікації: групові форми роботи; активні методи навчання: рольові ігри, драматизація, розв'язання педагогічних завдань, перегляд відеофрагментів зі шкільної практики та їхнє обговорення, тренінги; індивідуальна підготовка вчителів у межах школи; методичні семінари; конференції, «круглі столи»; дискусії; групова розробка навчальних планів, програм, дидактичних матеріалів; дні професійного розвитку, керівництво дослідницькою роботою вчителя [35, с. 16].

Загалом безперервна освіта вчителів у Великій Британії спрямована на формування індивідуальної стратегії і стилю викладання вчителів, здатних до саморозвитку, що забезпечується завдяки не тільки науковому обґрунтуванню (визначення цілей, формування і структурування змісту адекватно до цілей), а й ретельному технологічному опрацюванню [35, с. 18].

Німеччина. Післядипломна педагогічна освіта вчителів у Німеччині включає два основні напрями: підвищення кваліфікації і додаткову підготовку. Коло завдань першого напрямку пов'язане з професійним удосконаленням учителя відповідно до його базової спеціальності (вчитель-предметник). Завдання другого напрямку в документах земель пов'язане з наданням учителю нової педагогічної спеціальності або вдосконаленням його професійної кваліфікації для переходу на вищу посаду [62, с. 12]. Система післядипломної педагогічної освіти Німеччини відзначається децентралізацією управління, вертикальною адміністративно-організаційною диференціацією, і у кожній із 16 земель-суб'єктів федерації реалізується на міжземельному (федеративному), земельному (центральне підвищення кваліфікації), місцевому (локальне підвищення кваліфікації) та індивідуальному (особистісне підвищення кваліфікації) рівнях [74, с. 84]. Підвищення кваліфікації у Німеччині – добровільна справа кожного педагога, який має можливість отримати додаткову спеціальність, навчаючись на підготовчих курсах, організованих земельними міністерствами культури та освіти або ж в університетах. Під час вибору предмета, що додатково вивчається, враховуються як побажання слухача, так і потреби навчального закладу. Після завершення підготовки вчитель складає додатковий іспит і, у разі успішного його складання, отримує допуск до викладання дисципліни за фахом в усіх типах шкіл. Ці заходи сьогодні користуються в Німеччині великим попитом, адже фахівець, компетентний у різних сферах науки, має кращі шанси реалізувати свої здібності та прагнення на ринку праці, покращити свій матеріальний добробут [15]. Основними шляхами підвищення кваліфікації вчителів на центральному рівні є: участь у наукових конференціях, семінарах, колоквиумах загальнодержавного та федерального рівнів; відвідування заходів регіонального підвищення кваліфікації педагогів; заочне навчання в інституті; курси вдосконалення кваліфікації природничо-математичних дисциплін у межах державної системи освіти при університетах із педагогічних і спеціально-наукових напрямів; навчання з обміном досвідом за кордоном чи в інших ВНЗ Німеччини; науково-дослідна діяльність у галузі педагогічних чи прикладних наук у межах викладання окремих дисциплін [19]. Заклади післядипломної освіти Німеччини (академії підвищення кваліфікації та інститути шкільної педагогіки) пропонують учителям гнучкі, мобільні і динамічні форми навчання, що стимулюють їхній професійний розвиток. Серед групових форм професійного розвитку доцільно виокремити: кваліфікаційні атестаційні курси взаємозв'язаної теоретичної та практичної підготовки для присвоєння вищого категоріального рівня; спеціалізовані

проблемні курси й семінари з метою підготовки до освоєння конкретних нововведень у шкільну практику; спеціалізовані курси і семінари, які мають на меті підготувати вчителів до виконання нових професійних функцій; предметно-методичні конференції; предметні конкурси та науково-популярні сесії; інформування про найновіші наукові досягнення у конкретному регіоні, правові та організаційні зміни; цикли лекцій; окремі доповіді; симпозіуми та наукові конференції; семінари і курси для підготовки до додаткового екзамену з метою отримання нової спеціальності [72, с. 717].

Греція. Післядипломна освіта вчителів у Греції здійснюється в різних закладах післядипломної педагогічної освіти за програмами підвищення кваліфікації, які відрізняються за структурою, змістом та терміном навчання. Загалом безперервна освіта педагогічних працівників реалізується за двома основними моделями: традиційною, яка підпорядкована інтересам влади у реалізації освітньої політики країни, та інноваційною, яка враховує інтереси та побажання кожного педагога щодо підвищення його професійного рівня.

Сучасна післядипломна педагогічна освіта Греції спрямована на реалізацію концепції безперервної освіти, проектування єдиної системи накопичення навчальних одиниць під час післядипломної підготовки, удосконалення знань та вмінь без відриву від роботи, адаптацію та підтримку молодих учителів.

Серед організаційних форм професійного розвитку вчителів виділяють: пропедевтичне, періодичне, спеціальне підвищення кваліфікації та перепідготовку [59].

США. У США підвищення кваліфікації забезпечується різнорівневими вищими навчальними закладами, які пропонують широкий перелік різних за часом програм підвищення кваліфікації, за очною і дистанційною формою навчання, деякі програми викладаються безпосередньо в навчальному закладі. Зміст підвищення кваліфікації визначається стандартами професійної педагогічної освіти за фахом і передбачає їхню фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну й соціально-гуманітарну підготовку [73]. Важливу роль у професійному розвитку вчителів відіграють колегіальні форми роботи, зокрема асоціації вчителів, основною метою діяльності яких є покращення якості освіти чи певних її галузей, підвищення навчальної успішності учнів та професійний розвиток учителів [71]. Участь в асоціаціях дає можливість учителю на безкоштовні (чи зі знижкою) публікації у виданнях асоціації, підписки на

професійний журнал та інформаційні бюлетені, доступ до цінних професійних видань. Це допомагає вчителям заявити про себе та свою роботу у наукових освітніх колах, бути в курсі останніх тенденцій розвитку у сфері їхньої діяльності, ознайомитися з працями кращих професіоналів. Також для підвищення кваліфікації впроваджується багато грантових програм від уряду. Одна з таких організацій – New Leaders for New Schools – є національною неприбутковою організацією, яка розвиває якісно нових лідерів шкіл і розробляє політику і практики ефективного лідерства для шкільних систем по всій країні. Їхня суть полягає в тому, що сильні керівники шкіл дають потужний мультиплікативний ефект, значно покращуючи якість викладання, і підвищують успішність учнів школи. Їхня місія полягає в тому, щоб забезпечити високу успішність усіх дітей, особливо тих, що живуть у злиднях, шляхом розвитку якісно нових лідерів шкіл, і просування такої політики та практики, які дозволяють сильним лідерам набувати успіхів. Шкільна система приділяє особливу увагу ключовій діяльності в лідерському середовищі. Вчителі, які проходять навчання за цією програмою, навчають учителів у своїх школах, мають можливість отримувати винагороди за свою діяльність. 90 % учителів, які пройшли навчання за цією програмою, стають директорами шкіл. Загалом система підвищення кваліфікації в США дуже поширена, бо має під собою матеріальне підґрунтя: вчитель, який впродовж року проходив навчання за будь-якою формою, має можливість отримати надбавку до зарплати. Раз на п'ять років учителі проходять обов'язкову сертифікацію для підтвердження учительської ліцензії, що вимагає постійного розвитку і вдосконалення зі свого фаху.

Канада. Підвищення кваліфікації вчителів у Канаді забезпечується різноманітними навчальними закладами: університетами, які пропонують програми бакалавра, магістра, доктора освіти, програми сертифікації вчителів; департаментами освіти, які управляють розвитком національної політики в галузі освіти; шкільними радами, які втілюють програми проведення днів обов'язкового та добровільного професійного розвитку; регіональними центрами освіти, що аналізують сучасний стан педагогічної професії, визначають її переваги та недоліки; волонтерськими предметними асоціаціями вчителів; спілками вчителів та приватними постачальниками послуг професійного розвитку, діяльність яких спрямована на організацію підвищення кваліфікації в школах [51, с. 227–230]. Фінансування професійного розвитку вчителів забезпечують Департаменти/міністерства освіти провінцій Канади. На шкільні ради покладається відповідальність за адекватне фінансування професійного розвитку вчителів на індивідуальному, шкільному та системному

рівнях [69]. Асоціації вчителів забезпечують доступність можливостей професійного розвитку, розробляють та поширюють програми з підвищення кваліфікації вчителів, підтримку та ресурси створення програм професійного розвитку, започатковують комітети професійного розвитку педагогів. У кожній асоціації вчителів є підрозділ професійного розвитку, головне завдання якого – дослідження проблем підвищення кваліфікації вчителів, розвиток та розповсюдження практичних програм серед членів асоціації [78]. Згідно із законодавством Канади, кожна школа розробляє щорічний план професійного розвитку вчителів, який передбачає визначення цілей навчального закладу відповідно до національної та провінційної політики розвитку освіти, методів та механізмів здійснення контролю за їхнім досягненням. На основі означеного плану та Стандарту якості викладання у Канаді (Teaching Quality Standard) кожен учитель розробляє план індивідуального професійного розвитку.

Китай. У Китайській народній республіці підвищення кваліфікації вчителів відбувається у взаємодії курсів підвищення кваліфікації, заходів на базі навчального закладу та самоосвіти вчителя [37]. Для цього використовується кредитно-накопичувальна система, яка забезпечує можливість врахування досягнень педагогів не тільки під час навчання на курсах підвищення кваліфікації, а й у міжкурсовий період на рівні навчального закладу [68]. Підвищення кваліфікації здійснюється за денною, вечірньою, заочною та дистанційною формами навчання й будується з урахуванням педагогічного стажу, рівня педагогічної кваліфікації й необхідності методичного удосконалення.

Учителям пропонуються різноманітні програми: курси для молодих учителів; рівневі курси відповідно до професійного стажу вчителя; курси з використання інформаційних технологій у галузі викладання; курси з підвищення кваліфікації за формою навчання «меню», при якій учитель з різноманіття запропонованих дисциплін обирає найбільш цікаві для нього; курси для вчителів сільських районів; курси з відривом та без відриву від роботи; короткочасні та довгострокові тощо [38].

Відповідно до програми розвитку інформаційного суспільства, у КНР функціонує Національний Інтернет-альянс педагогічної освіти – координаційний орган навчання вчителів, що забезпечує синтез дистанційного, очного навчання і самоосвіти та об'єднує в собі кращі освітні ресурси. Мета створення Інтернет-альянсу у КНР полягає у реалізації великомасштабного, високоякісного, економічно вигідного проекту ефективної післядипломної

педагогічної освіти з використанням сучасних технологій та різних програм навчання [14].

Україна потребує створення нової системи післядипломної освіти вчителя, яка враховувала би кращий зарубіжний досвід. Підвищення кваліфікації має забезпечувати особистісні потреби вчителя у професійному розвитку. Для цього необхідно розробити діагностичну модель професійного розвитку вчителя, на основі якої він міг би визначати рівень своїх професійних навичок та особисті потреби їхнього розвитку (за прикладом Нідерландів). Цікавим є також досвід США, де Міністерство освіти кожного штату пропонує вчителям навчання за дистанційними модулями. Після їхнього опанування вчитель отримує відповідний сертифікат. На часі також створення сучасної єдинопредметної установи підвищення кваліфікації (наприклад, Агенції професійного розвитку педагогічних працівників), яка б розробляла політику у галузі післядипломної освіти.

3.2 Форми і методи професійного розвитку учителів загальноосвітнього навчального закладу

Розглядаючи зарубіжний досвід організації професійного розвитку вчителя в історико-культурному контексті, важливо звернути увагу на вітчизняні традиційні та сучасні особливості професійного розвитку педагогічних працівників.

Традиційними для освіти залишаються форми курсової підготовки. Інноваційними напрямками професійного зростання педагогічних працівників стали різні форми професійного спілкування педагогів:

- конкурси професійної майстерності;
- авторські програми, націлені на професійний розвиток вчителів;
- інтернет-проекти і фестивалі відкритих уроків;
- зустрічі з діячами освіти та ідеологами освітніх програм;
- семінари з методистами провідних видавництв, авторами підручників і навчальних посібників;
- майстер-класи за участю переможців пріоритетного національного проекту «Освіта»;
- дисемінації педагогічного досвіду через публікації в педагогічних журналах і в мережі Інтернет.

Іншим інноваційним ресурсом в плані вдосконалення педагогічної майстерності стає в сучасних умовах діяльність методичних служб. Методичні служби створені з метою надання консультаційної допомоги з питань професійного вдосконалення педагогічної майстерності. Пріоритетними напрямками діяльності методичної служби є:

1. Організація підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів освітніх організацій району та створення умов для формування індивідуального освітнього маршруту педагогічних працівників в міжкурсовий період.

2. Організація своєчасного проходження атестації педагогічних працівників освітніх організацій і надання методичного супроводу педагогічним і керівним працівникам в міжатестаційний період.

3. Організація і проведення професійних конкурсів. Формування банку передового педагогічного та управлінського досвіду роботи, його дисемінація в освітній системі району.

4. Вивчення досвіду роботи освітніх організацій і педагогічних кадрів, підтримка і розвиток творчого потенціалу педагогів району, створення умов для його поширення.

5. Підтримка та супровід молодих фахівців через реалізацію районного соціального проекту «Школа молодого вчителя».

6. Організація і проведення олімпіад і творчих конкурсів для учнів, здійснення моніторингу рівня предметних досягнень учнів, створення банку даних про учнів з академічною обдарованістю і творчим потенціалом.

7. Методичний супровід діяльності районних методичних об'єднань.

Дуже важливим напрямом в організації курсів з підвищення кваліфікації педагогічних працівників на сучасному етапі є формування індивідуального освітнього маршруту. Підставою для його побудови є ті зміни, які відбуваються сьогодні в системі освіти, пов'язані із запитамі і потребами учасників освітнього процесу. Власне освітній маршрут проектується на основі індивідуальних освітніх потреб самого педагога, на основі методичної проблеми (або теми самоосвіти), над якою працює педагог, а також потреб тієї освітньої організації, в якій працює педагогічний працівник. Метою такого освітнього маршруту є вдосконалення професійної компетентності педагога.

Індивідуальні освітні маршрути педагогічних працівників припускають не тільки варіативність вибору курсів з підвищення кваліфікації, а й самоосвіту; розкриття потенційних професійних можливостей через участь в професійних конкурсах; діяльність в педагогічному співтоваристві освітньої організації та районному методичному об'єднанні.

Самоосвіта педагога реалізується через самостійне освоєння нових освітніх технологій, методичних прийомів і форм організації освітньої діяльності учнів, роботу з науковою та методичною літературою, взаємовідвідування занять, розробку проекту тощо. Розкриття потенційних професійних можливостей і прагнень в індивідуальному освітньому маршруті педагогічних працівників реалізується через участь в очних або заочних професійних конкурсах; через ініціативу організації для учнів району конкурсів, фестивалів, предметних канікулярних змін. Діяльність педагога в професійному співтоваристві проявляється через майстер-класи, відкриті уроки, виступ на семінарах шкільного та районного рівня з темою самоосвіти, зустрічах з методистами видавництва та авторами підручників і навчальних посібників.

Таким чином, індивідуальний освітній маршрут професійного розвитку педагога визначається як цілеспрямована, проєктована, диференційована освітня програма, що забезпечує вчителю позицію суб'єкта вибору, розробки, реалізації освітньої програми при здійсненні методичним об'єднанням підтримки його професійного самовизначення та самореалізації.

Формування і реалізація індивідуального освітнього маршруту здійснюються в діалоговій взаємодії педагогів, керівників загальноосвітніх організацій, шкільних методичних об'єднань або методичних кафедр, районних методичних об'єднань під загальною координацією методичної служби району. За своїм змістовим наповненням в індивідуальний освітній маршрут педагогічного працівника включаються: 1) базово-інваріантний модуль, що забезпечує реалізацію вимог стандарту і відображає місію педагога; 2) варіативний модуль, що забезпечує реалізацію освітніх потреб вчителя-предметника, що виникають.

Однією з форм підвищення кваліфікації педагогів на сучасному етапі є участь у вебінарах. Подібні форми отримання важливої інформації є невід'ємною частиною формування індивідуального освітнього маршруту педагогічних працівників в міжкурсовий період.

Інформацію з потрібних тем, використовуючи можливості мережі Інтернет, педагог може отримати зі свого робочого місця або домашнього комп'ютера, при цьому йому не потрібно перебувати в місці проведення цього заходу. З іншого боку тут існує і ряд проблем: 1) якщо вебінар проходить у режимі он-лайн, і немає можливості подивитися запис того чи іншого заходу, то не завжди зручним є час проведення вебінарів – найчастіше педагог проводить уроки; 2) якість звуку залишає прагнути до кращого, особливо вебінарів регіонального рівня.

Реалізація індивідуального освітнього маршруту видається педагогічним працівником у формі портфоліо. Така форма «звітності» найбільш актуальна під час атестації. Атестація є найбільш важливим питанням професійного розвитку педагогічних працівників.

Під час атестаційних процедур педагогічні працівники представляють фахівцям, які залучаються для всебічного аналізу професійної діяльності педагогічних працівників, презентацію і портфоліо.

Професійний розвиток педагогічних працівників здійснюється і за рахунок ініціювання педагогів до участі в професійних конкурсах.

Усі матеріали учасників професійних конкурсів стають частиною банку передового педагогічного досвіду. Вони включаються в районні електронні методичні збірники, публікуються на офіційному сайті управління освіти і стають доступні для огляду і вивчення педагогічним співтовариством. Таким чином, учасникам професійних конкурсів створені умови для дисемінації свого педагогічного досвіду в освітній системі району, а управління професійним розвитком педагогічних працівників здійснюється цілеспрямовано.

Управління професійним розвитком педагогічних працівників здійснюється і за рахунок включення педагогів у інноваційну діяльність.

В умовах оновлення освіти зростає потреба у вчителі, здатному модернізувати зміст своєї діяльності за допомогою критичного, творчого освоєння і застосування досягнень науки і передового педагогічного досвіду. У зв'язку з цим змінюються і функції методичного супроводу, що забезпечує діяльність вчителя.

Успішність професійної діяльності педагогів обумовлюється сформованістю у них фахових методичних умінь. Цей процес протікає ефективніше за активної участі педагогів саме в методичних об'єднаннях. Відповідно перед методичною службою стоїть завдання супроводжувати, координувати і коригувати діяльність районних методичних об'єднань.

У рамках районних методичних об'єднань кожне методичне об'єднання може проводити семінари, де є досвід педагогів району і з'являється можливість презентування реалізації індивідуальних освітніх маршрутів.

3.3 Інноваційні технології у професійному розвитку вчителя

У Законі України «Про освіту» визначено, що розвиток освіти має базуватися на використанні нових прогресивних концепцій, впровадженні в навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень, на відмові від авторитарної педагогіки; закріпленні права вчителя на вибір методів, засобів і організаційних форм навчання.

Щоб здійснити цей вибір, учитель має бути добре поінформованим про досягнення педагогічної науки і практики в методиці викладання шкільних предметів. Уже давно увійшли в практику роботи вчителів уроки з активними формами навчання. А зараз усе популярнішим стає інтерактивне навчання. І вже нікого з учителів не треба переконувати в тому, що основою розвитку творчої особистості учня є створення ситуацій активного пошуку, здогадок, роздумів, дискусій, розв'язання протиріч. Урок без таких методів – це вчорашній день. Так само й у науково-методичній роботі. Зараз більше практикуються нетрадиційні форми науково-методичної роботи з використанням інтерактивних методик, коли задіяний увесь колектив.

З метою ознайомлення вчителів з інтерактивними методиками, вироблення в них позитивного ставлення до інтерактивних технологій навчання, зацікавлення в їхньому використанні варто проводити методичні оперативки, педради, засідання шкільних методичних об'єднань, семінари-практикуми з педагогіки і психології у формі тренінгів, ділових ігор, з використанням інтерактивних методик.

Такі інтерактивні заняття будуються відповідно до структури інтерактивного уроку, яка відома всім учителям.

Окрім того, варто здійснювати й інші методичні заходи, які стали вже традиційними, використовуючи інноваційні технології, зорієнтовані на особистісну рефлексію вчителя. Під час таких заходів відбувається звільнення від стереотипів у педагогічному мисленні, виявляється творчий, пошуковий підхід до педагогічної діяльності вчителів.

У їхній основі лежать ділові ігри, які значно активізують пізнавальну діяльність вчителів, оскільки вимагають від них певної теоретичної підготовки, вміння застосовувати теоретичні знання на практиці. Проведення нестандартних форм методичної роботи сприяє підвищенню фахової майстерності, стимулює до самоосвіти, дає можливість поєднувати індивідуальні та групові форми роботи, виявляти загальну ерудицію вчителів.

Однією з нестандартних форм методичної роботи є дослідження у фокус-групах.

Фокусні групи – невеликі групи людей (7–8 осіб), яких збирає заступник директора з навчально-виховної роботи для дискусії, сфокусованій на одній, чітко окресленій проблемі. Мета роботи у фокусній групі може бути контрольньо-діагностичною, гносеологічною, критичною чи контрольньо-прогностичною.

Позитивні наслідки фокусних груп для дослідження:

1. Миттєва інформація про об'єкт.
2. Економія часу (30–40 хв).
3. Можливість відвертої розмови.
4. Акумуляція ідей (банк ідей).
5. Можливість бачити реакцію учасника.
6. Інформація для прогнозування майбутнього стану предмета чи явища.
7. Заохочення учасників до активної самореалізації.
8. Учасники вчаться ставити проблему, керувати дискусією.
9. Обмін свіжими ідеями.
10. Навчання у форматі «рівний – рівному».

Як зібрати групу:

1. визначте мету її роботи;
2. знайдіть зручне місце для роботи;
3. визначте лідера (керівника) групи заздалегідь;
4. напишіть тему, план дискусії, напрям розмови і регламент. Можна запропонувати наступні теми для дискусії:
 - «Актуальні проблеми навчання в сучасній школі»;
 - «Стимулювання пізнавальної активності учнів»;
 - «Удосконалення уроку як засобу розвитку творчої особистості учителя та учня»;
 - «Нетрадиційні форми проведення уроків»;
 - «Інтерактивні технології на уроках»;
 - «Урок в особистісно зорієнтованому навчанні»;
 - «Педагогічна творчість. У чому її суть?»;
 - «Індивідуальна, парна та групова діяльність – складові сучасного навчання»;
 - «Шляхи підвищення ефективності уроку».

Запросіть учасників творчо (не в усній формі, а листівкою).

Поради керівникові групи:

1. Створіть затишну товариську атмосферу (квіти, музика, кава тощо).
2. Одразу оголосіть регламент і порядок роботи.
3. Попередьте, що не існує відповідей правильних чи неправильних (цінною є будь-яка думка!).
4. Попросіть учасників висловлюватися по черзі.
5. Забороніть запитувати.
6. Попросіть висловлюватися критично (це стане доброю послугою методистові).
7. Запитуйте усіх, демонструючи позитивну реакцію і щоразу дякуючи.
8. Не припиняйте дискусію, доки не висловляться усі.
9. З'ясовуйте, «чому?», а не «що?».
10. Підбадьорюйте додатковими запитаннями.
11. Слухайте уважно і тихо.
12. Закінчуйте роботу вчасно і дякуйте кожному за відвертість.
13. Склад групи обирається залежно від мети дослідження.

Наведемо зразки тем для дослідження у фокусних групах:

- «Шляхи, форми і методи самоосвіти»;
- «Методика вивчення науково-методичної літератури»;
- «Впровадження результатів самоосвіти у власну практику»;
- «Як домогтися дисципліни на уроці?»;
- «Дисципліна – це послух чи потреба зацікавленої дитини?»;
- «Нетрадиційний урок. Яким він має бути?»;
- «Чи потрібна нам система рейтингу?»;
- «На якому етапі уроку найефективніше використовувати тестові завдання і якого рівня?»;
- «Як залучити пасивних учнів до роботи на уроці?»;
- «За якими принципами формувати мікрогрупи для дослідження проблеми?»;
- «Групи «важких» підлітків та методи роботи з ними»;
- «Як ефективно узгодити вимоги та скоординувати дії у проблемному 5-му класі?»;
- «Найпоширеніші порушення орфоепічних норм на уроках (мається на увазі мовлення не лише учнів, а й вчителів);
- «Найпоширеніші порушення орфографічного режиму»;
- «Як залучити обдарованих учнів до наукової роботи? Яку роботу слід провести з батьками, і хто має це зробити?».

Для впровадження якісно нових форм роботи з кадрами доцільно широко використовувати інноваційні технології роботи з педагогічними працівниками:

1. Розвивального навчання, які ґрунтуються на конструюванні знань, мотивації та інтенсифікації педагогічного спілкування-діалогу. Ці технології сприяють подоланню психологічних перешкод у досягненні мети, розширенню меж доступності навчання, забезпечують творчу активність, самостійність і професійний розвиток педагогів-практиків. Формами реалізації технологій розвивального навчання у методичній роботі є ділові ігри («Серце віддаю дітям... А чи варто?», «Вчитель-актор...Вчитель-актор?»), пристендові уроки, презентації власного педагогічного досвіду («Панорама педагогічних ідей», «Я роблю це так», «Піраміда фахових думок»).

На районному етапі конкурсу педагогічної майстерності «Вчитель року», «Класний керівник року», «Вихователь року» педагогами-учасниками можна широко використовувати різні методичні технології.

2. Проблемного навчання, які передбачають створення методичних навчально-проблемних ситуацій та стимулювання вчителя до пошуку шляхів вирішення цих завдань, спонукають педагогів до пошукової діяльності. Основні форми роботи у цьому напрямі – це проблемні лекції, семінари-дискусії, науково-практичні конференції, евристичні діалоги, інтерактивні вправи. На засіданнях районних методичних предметних комісій та районних методичних об'єднань активно використовують технології проблемного навчання. Особливо результативними є ці технології в організації роботи Школи молодого педагога.

3. Психолого-педагогічні, які забезпечують психологічний супровід науково-методичної роботи з педкадрами.

4. Технологія педагогічної діяльності, яка залучає вчителя, вихователя, керівника до вироблення власного алгоритму дій у педагогічній праці (моніторинг–проблема–педагогічний консиліум–шляхи вирішення, напрямки реалізації цілей–форми роботи–аналіз результативності–вироблення рекомендацій, програм, напрацювань), спонукає до створення авторських методичних напрацювань, вибору власних шляхів вирішення педагогічних завдань.

5. Інтерактивні педагогічні технології. Найбільш практичні та дієві інтерактивні методи та вправи в системі роботи з педагогами:

- метод «Мозкового штурму» базується на теоретичних засадах творчого мислення, спрямованого на продукування нових педагогічних ідей (група педагогів збирається для вільного асоціювання на задану тему.

Кожен пропонує будь-які власні ідеї на задану тему. Банк ідей фіксується та критично обговорюється, вибрані ідеї – розвиваються);

- метод логічного оперування передбачає використання основних операцій мислення, зокрема – об'єднання явищ, функцій, подій, ідей для одержання нового. Це – синтез, аналіз, інтеграція, спрощення, моделювання, наслідування відомих явищ для створення, вироблення нових методик;

- тригерна техніка. Кожен учасник інтерактиву за 3 хвилини стисло записує у вигляді тез своє бачення різних аспектів проблеми, доповідає слухачам. Однакові ідеї одразу відкидаються, відсіюються обираються оригінальні. Суть – винахід оригінального, нового. У цій методиці беруть участь досвідчені, творчі особистості. Це методика для найкращих педагогів;

- метод Меттчела – мислення з кількох точок зору, мислення схемами, метод ідеї Дельфі-прогнозування, що використовують для пошуку ідеї, метод ряду випадковостей, який дає можливість крок за кроком знайти нові ідеї, метод евристичної загадки, ідейна інженерія, метод усунення перешкод, коло ідей та ін.

Використання інтерактивних методів у роботі з педагогічними кадрами сприяє тому, що кожен педагог стає активним і зацікавленим учасником професійних зібрань, виявляючи при цьому власну творчість у вирішенні певних педагогічних проблем. Крім того, інтерактивна діяльність передбачає організацію і розвиток такого спілкування, яке приводить до взаєморозуміння, взаємодії, до сумісного вирішення загальних, але важливих для кожного учасника завдань. Саме завдяки інтерактивним формам та методам роботи учитель набуває певного практичного досвіду, який створює можливість особистісного контакту між педагогами.

Найчастіше використовуються інтерактивні методи під час проведення педагогічних рад, семінарів-практикумів, засідань «круглого столу», засідань районних методичних предметних комісій.

Підготовка до засідання педагогічної ради починається здебільшого виданням наказу «Про підготовку до засідання педагогічної ради», яким затверджується склад робочої групи, конкретизуються завдання, терміни їхнього виконання. Ініціативна група добирає і глибоко опрацьовує науково-методичну літературу з цієї проблеми. Наступний етап підготовки засідання – це створення творчих груп, які більш детально будуть опрацьовувати певні аспекти запропонованої проблеми. Такий підхід забезпечить глибоке обговорення проблеми, створить атмосферу ділового, зацікавленого колективного пошуку ефективних шляхів її розв'язання.

Отже, виходячи з нових реалій і потреб суспільства, ми розуміємо та відчуваємо на практиці, що особливістю сучасності стає те, що вчителі мають набути вміння самостійно робити вибір, активно діяти та природно сприймати зміни, вміти структурувати свій життєвий простір і вчитися протягом усього життя.

З практики роботи стає зрозумілим, що інтерактивні методи в роботі з педагогічними кадрами допоможуть подолати розрив між освітою та вимогами життя, дозволять істотно активізувати пізнавальну діяльність та прагнення учителя до самовдосконалення. Учити самого себе – девіз кожної особистості, яка прагне до підвищення педагогічної майстерності, а в результаті – до саморозвитку особистості самого вчителя та його вплив на розвиток особистості учня.

Також інтерактивні технології, методи та вправи можна використовувати під час проведення засідань районних методичних об'єднань.

Системний підхід до організації науково-методичного супроводу вчителя передбачає вироблення алгоритму взаємодії: визначення мети, завдань, головної ідеї (змісту діяльності), пошук і створення нових форм і методів, шляхів досягнення цілей та конкретизацію, узагальнення, аналіз досягнених результатів, вироблення методичних рекомендацій, створення програм та ін. Пріоритетним у цьому процесі є визначення головної мети, теми, методичної проблеми. Саме вона визначає спосіб і характер практичних дій, науково-методичних та дидактичних заходів, визначає ефективний напрям діяльності.

Зауважимо, що поряд з традиційними та інноваційними формами роботи особливий акцент надається самоосвітній діяльності вчителя.

Сучасний педагог в умовах інформатизації суспільства має активно працювати над самоудосконаленням, саморозвитком, збагаченням педагогічних, технологічних, методичних знань. Для стимулювання самоосвітньої діяльності вчителів широко використовуються різноманітні інтерактивні технології. Практикується виконання вчителями наступних вправ:

1. На основі глибокого аналізу визначте принципові недоліки у системному підході до організації науково-методичної роботи. Підготуйте відповідні рекомендації для обговорення в колективі.

2. Розглянувши будь-які 2–3 типові заходи (семінари, майстер-класи, роботу творчих груп), визначте їхню підпорядкованість головній методичній меті (темі, проблемі).

3. Продовжіть ряд: творчий вчитель – це:

- вміння розвивати та стимулювати творчу уяву учнів;

- вміння створювати та вирішувати нестандартні освітні ситуації... .

4. Техніка імпровізації. Визначте її структуру, розробіть вправу-тренінг розвитку техніки імпровізації, в основі якої має бути ситуація з раптовими змінами.

5. Визначте основні уміння творчого вчителя, професіограму творчого вчителя (та інші подібні вправи).

Навчання дорослих передбачає активну співпрацю, взаємодію всіх учасників процесу: практика свідчить, що найбільш оптимально відбувається взаємодія саме за круглим столом.

Створення сприятливої психологічної атмосфери навчання, яка характеризується взаємною повагою учасників процесу, доброзичливістю, взаємодопомогою та товариськими стосунками – важлива умова ефективної організації методичної роботи. Відмова від гострої критики і покарань, забезпечення умов для вільного висловлювання власного бачення питань навчання, можливість довести, захистити власну позицію забезпечують демократичність та сприяють творчості педагога, а творчість – це частина успіху педагогічної справи.

Якісною та продуктивною може стати робота психологічної служби, яка має ряд важливих напрацювань та забезпечує психологічний супровід кожного вчителя та учня, проводить системну роботу з батьками, забезпечуючи позитивний мікроклімат у колективах, позитивний імідж системи освіти для громадськості. Особлива увага психологічної служби приділяється молодим педагогам, малодосвідченим вчителям, психологам.

Надважливим у процесі методичного супроводу педагогів є створення навчально-методичних умов реалізації навчально-виховного процесу. Розробка науково-методичних матеріалів має базуватися на принципах науковості навчального матеріалу, його відповідності основним положенням і завданням навчального предмету.

Педагоги району можуть бути співавторами методичних посібників, постійно розробляти методичні рекомендації з актуальних проблем до семінарів, готувати доповіді, презентації, проекти до методичних заходів районного та обласного рівня, видавати методичні посібники, каталоги ППД та ін.

Важливою є систематичність та послідовність науково-методичної роботи, популяризація діяльності кращих вчителів, які забезпечують безперервність творчого педагогічного процесу самоосвіти і самовдосконалення.

Варто зауважити, що основна сутність методичного супроводу – спонукання до самоосвітньої діяльності, оцінкою якої є атестація педагогічних

кадрів. Процес атестації – це система заходів з вивчення якості роботи вчителя: моніторинг якості знань учнів, результативність роботи з обдарованими учнями, урочна та позаурочна діяльність, тестування фахового рівня та особистісних якостей педагога.

Для вивчення фахового рівня та особистісних якостей педагога доцільно широко використовувати тестові методики, психологічні тести, фахове ІКТ-тестування. Запорукою успішної атестації педагога є і активність у шкільних, районних та обласних методичних заходах. Проводячи ділові ігри, майстер-класи, тренінги, презентації ППД на науково-теоретичних та науково-практичних семінарах, педагогам надається можливість удосконалити практичні навички у мистецтві спілкування, умінні вести діалог, керувати дискусією, удосконалити ІКТ-компетентності вчителів, популяризувати передовий педагогічний досвід. Та найважливіше – відбувається взаємообмін, мимоволі поповнюється «педагогічна скарбничка» кожного учасника семінару. На масових методичних заходах (семінарах, конференціях, педагогічних читаннях) вчителі мають можливість порівняти власні напрацювання з роботою колег, що часто пробуджує здорову конкуренцію та підвищення якості роботи вчителя.

Надзвичайно важливою у цьому контексті є особистість методиста, його професійні навички, організаційні здібності, творчість та новаторство. Отже, удосконалення методичної служби, навчання методистів, їхня самоосвіта мають ключове значення в організації роботи зі становлення сучасного вчителя як конкурентоспроможного фахівця.

Важливим в організації роботи з педагогічними кадрами є принцип доступності науково-методичного матеріалу, можливість засвоїти та практично реалізувати теоретичні знання на практиці. Адже методичний кабінет – не наукова установа, що займається теоретичним обґрунтуванням педагогічної діяльності. Методичний кабінет покликаний впроваджувати у практичну діяльність закладів освіти педагогічні інновації і традиційні методи навчання для підвищення педагогічної майстерності вчителя.

Учитель – це практик, творча, ініціативна, ерудована та всебічно розвинена особистість, і завдання методичної служби – здійснювати науково-методичний та психологічний супровід педагогічної діяльності.

У педагогіці є аксіома: інтелект формується інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю, успішні діти виховуються успішним учителем.

Словесник Євген Ільїн відзначає: «Посередній учитель викладає, гарний – пояснює, видатний – показує, великий – надихає».

Отже, освічена людина в сучасному суспільстві не тільки і не стільки людина, що володіє знанням, а людина, яка вміє здобувати, набувати знань, робити це цілеспрямовано, з потреби, вміє застосовувати знання у будь-якій ситуації.

Уміння і бажання навчатися – це той фундамент, який треба закласти вчителю. Найкращий педагог-методист той, хто все спланував, обміркував, організував, передбачив так, що його роль у організації навчання вчителя непомітна, а педагоги творчо працюють, опановуючи нові технології навчання, здобуваючи нові компетентності. Вчителі мають усвідомлювати, що вони самі беруть безпосередню участь в удосконаленні педагогічної науки, є співавторами, винахідниками нових методів навчання, є ініціаторами та реалізаторами ідей модернізації змісту освіти. Адже не можна якісно організувати навчально-виховний процес, не беручи до уваги напрацювання вчителів-практиків, а спираючись лише та теорію.

Роль організатора методичної роботи – довести ці прості істини до кожного педагога, здійснювати постійний методичний супровід навчально-виховного процесу, спонукати педагогів до самоудосконалення та формування компетентної, конкурентоспроможної особистості учителя.

Досягаючи головної мети науково-методичної роботи, власного пошуку нових підходів до підвищення рівня професійної майстерності педагогів, а саме – використання традиційних і новітніх технологій, інтерактивних форм у методичному супроводі формування компетентностей учителів, шляхом власних висновків, оцінок відділу освіти, педагогів, батьків, обґрунтовуючи практичну значущість досвіду, можна зробити висновки, що науково-методична робота має позитивний вплив на такі чинники діяльності педагогів:

- активізація самоосвітньої діяльності педагогів;
- розвиток педагогічних компетентностей;
- стимулювання творчої активності;
- підвищення результативності навчально-виховного процесу;
- всебічний розвиток особистості вчителя.

Ефективність науково-методичної роботи залежить від багатьох факторів, та найважливішими серед них є: професійна компетентність, організаторський талант, загострене відчуття нового, високий творчий потенціал керівника – головного організатора і координатора науково-методичної роботи.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте професійний розвиток учителів у країнах зарубіжжя.
2. У чому полягають цінність та особливості використання різноманітних форм і методів щодо професійного розвитку учителів загальноосвітнього навчального закладу?
3. Що таке індивідуальний освітній маршрут професійного розвитку педагога?
4. Розкрийте інноваційні технології у професійному розвитку вчителя.
5. Розкрийте роль науково-методичної роботи в професійному розвитку педагога.

РОЗДІЛ 4.

ТЕХНОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

4.1 Програмно-цільовий підхід в управлінні професійним розвитком учителів

Нині вважається цілком обґрунтованою думка, що концепція цілепокладання спрямована на розв'язання актуальних проблем закладу освіти, виражає спільне прагнення та передбачає досягнення прогнозованих результатів на основі програмно-цільового підходу. До цієї проблеми звертались у своїх дослідженнях багато вчених, починаючи із засновника цільового управління, «найвидатнішого розуму давнини» – Арістотеля, який зазначав: «Благо за всіх обставин залежить від додержання двох умов: одна з них – правильне з'ясування завдання та кінцевої мети всякого роду діяльності, друга – відшукування всякого роду засобів, що ведуть до кінцевої мети» [27], до сучасних дослідників – Г. Дмитренка, В. Лазарева, В. Лізинського, А. Моїсеєва, М. Поташника та ін. Учені зазначають, що програмно-цільовий підхід як спосіб структуризації застосовується при рішенні завдань комплексного планування й управління освітнім процесом у школі, забезпечує пріоритет першочергових цілей і задач та досягнення максимально значущих кінцевих результатів. Він передбачає об'єднання цілей, строків, керівництва в складі цілісного процесу, спрямованого на професійний розвиток учителів. Сутність програмно-цільового підходу полягає в досягненні стратегічних завдань через відповідні цільові програми розвитку.

Цільова програма – це система діяльності із чітко визначеними цілями, завданнями, прогнозованими результатами, яка збалансована з кадровими та іншими умовами, наявними ресурсами й відповідає таким ознакам:

- спрямована на прогнозування змін, оновлення діяльності закладу освіти, вироблення та реалізацію стратегії розвитку;
- має виразну інноваційну спрямованість, забезпечує системність процесів упровадження нововведень;
- працює на розвиток школи, створює імідж закладу, сприяє реалізації місії.

Вибір цього шляху обумовлює розробку цільової програми «Професійний розвиток педагогів», яка є результатом модернізації управлінської діяльності через програмно-цільовий підхід. Ця програма може передбачати:

1. Організаційне забезпечення програми – проведення експертизи локальних правових актів, освітніх програм, робочого навчального плану; організація та робота тимчасових творчих колективів з розробки локальних правових актів, концепції навчального закладу; модернізація робочого навчального плану відповідно до завдань закладу; укладання угод з вищими навчальними закладами; організація психолого-педагогічного консультування педагогів; створення картотеки періодичних видань та літературних джерел із проблеми експерименту; проведення нарад, педагогічних рад і засідань методичних об'єднань із педагогами тощо.

2. Нормативно-правове забезпечення програми – видання наказів, розпоряджень щодо організації дослідно-експериментальної роботи; розробка локальних актів щодо впорядкування експерименту.

3. Науково-методичне забезпечення програми – проведення науково-практичних семінарів за участі викладачів вишів, методичної служби, педагогічних працівників шкіл, спрямованих на вдосконалення компетентності педагогів; участь у науково-практичних конференціях із визначеної проблеми.

4. Матеріально-технічне забезпечення програми – удосконалення розвитку методичного кабінету, забезпечення сучасними комп'ютерними програмами, мультимедійними засобами, облаштування медіа-класів, розширення фонду шкільних бібліотек тощо.

З метою створення нормативної бази директорами навчальних закладів розробляються накази: «Про реалізацію програми «Професійний розвиток педагогів»; «Про створення проблемно-творчих груп з питань організації наукової діяльності» тощо.

4.2 Послідовні кроки управлінця щодо створення програми професійного розвитку учителів

Крок 1. Проблемний аналіз стану освітньої системи – побудова «проблемного поля» і визначення того, як проблема професійного розвитку педагогів співвідноситься з іншими проблемами освітньої установи; які проблеми навчального закладу сприяють вирішенню головної проблеми, і як розв'язання визначеної проблеми впливає на вирішення інших проблем.

Крок 2. Створення мотиваційного середовища в навчальному закладі. Рушійною силою професійного розвитку вчителя виступає мотивація успіху,

яка розглядається з двох позицій: економічної (підвищення кваліфікації вчителя забезпечує професійні досягнення, які супроводжуються зростанням заробітної плати) та суспільної (професійний розвиток забезпечує створення освітнього середовища у навчальному закладі). Іншими рушійними силами професійного розвитку учителів є їхні творчі та пізнавальні потреби, а також потреби самореалізації в колі однодумців чи на публічних заходах, обміну професійним досвідом за межами класної аудиторії, набуття рис сучасного фахівця, який ні в чому не поступається більш молодим колегам тощо.

Крок 3. Формулювання цілей і визначення завдань – побудова «дерева цілей» відповідно до «проблемного поля»; передбачає визначення пріоритетності у розв’язанні наявних проблем.

Реалізація стратегічної мети – професійний розвиток педагогів – полягає в обов’язковій її декомпозиції.



Рис. 4.1 – Дерево можливих цілей професійного розвитку вчителів

Вибір цього кроку обумовлює розробку цільової програми «Професійний розвиток педагогів».

Крок 4. Складання плану дій – прогнозування й планування конкретних управлінських дій щодо реалізації цілей і завдань з визначенням терміну виконання та виконавців. Розробка програми має наступне забезпечення: організаційне, нормативно-правове, науково-методичне, матеріально-технічне.

Організаційне забезпечення програми:

1. Модернізація робочого навчального плану відповідно до концептуальних завдань закладу.
2. Створення картотеки періодичних видань та літературних джерел із визначеної проблеми.
3. Проведення експертизи локальних правових актів, освітніх програм, робочого навчального плану та авторських програм спецкурсів та факультативів.
4. Розробка системи заходів із мотивування педагогічних кадрів до діяльності.
5. Організація психолого-педагогічного консультування педагогів.

Нормативно-правове забезпечення програми:

1. Коректування пакету документів: концепції закладу; програми розвитку; цільових програм.
2. Прийняття локальних правових актів.

Науково-методичне забезпечення програми:

1. Організація семінарів, педагогічних консиліумів, науково-практичних конференцій як ефективних засобів спрямовування самоосвітньої діяльності педагогів на вдосконалення власної компетентності.
2. Оновлення дидактичного забезпечення навчально-виховного процесу.
3. Проведення науково-практичних семінарів за участю викладачів університетів, районної (міської) методичної служби, педагогічних працівників ЗНЗ.
4. Участь у науково-практичних конференціях з визначеної проблеми.

Матеріально-технічне забезпечення програми:

1. Розширення фонду шкільної бібліотеки.
2. Удосконалення розвитку методичного кабінету.
3. Створення кабінету медіа-засобів.

Крок 5. Підготовка колективу до роботи з професійного розвитку педагогів. Професійний розвиток педагогів реалізується через різноманітні сучасні форми роботи: традиційні та нетрадиційні, колективні та індивідуальні (лекції, семінари, круглі столи, диспути, ділові та рольові ігри, розв'язання педагогічних ситуацій, участь у науково-практичних конференціях, тренінги тощо).

Удосконалення професійної компетентності педагогів може здійснюватися через спеціально розроблений спецкурс, наприклад, «Професійний розвиток учителів». Основна мета програми – допомогти педагогам оволодіти мінімумом педагогічних знань щодо професійного розвитку та самовдосконалення.

Проведена робота сприяє: координації дій колективу; стимулюванню інноваційної діяльності вчителів; створенню позитивного мікроклімату, який необхідний для продуктивної співпраці.

Крок 6. Розробка та впровадження технології управління професійним розвитком учителів

Зміст технології управління професійним розвитком учителів розглядається в наступних компонентах: мотиваційно-ціннісному, професійно-когнітивному, операційно-діяльнісному, рефлексивно-оцінювальному.

Розглянемо *мотиваційно-ціннісний компонент* підготовки учителів до професійного розвитку, що визначається як сукупність явищ, мотивів, які спонукають педагогів до самоосвіти, саморозвитку відповідно до внутрішніх потреб і зовнішніх умов, які набувають особистісної значущості.

Мотив стає імпульсом до творчого самовдосконалення. Слід підкреслити, що на формування мотивації учителів до професійного розвитку впливає багато чинників, до яких належить організація самоосвіти, досвід колективу та окремих його членів у самоосвітній діяльності, створення в освітній установі умов для прояву внутрішніх спонукань (мотивів, цілей, емоцій), характер творчої індивідуальності організаторів діяльності.

Професійний розвиток педагога тісно пов'язаний з когнітивною сферою, а отже, важливим компонентом процесу професійного розвитку є *професійно-когнітивний*, зумовлений необхідністю формування та корекції його пізнавального та інтелектуального потенціалу. Він характеризується програмою формування знань основних структурних елементів освітнього середовища, знання сутності базових основ теорії та методики навчання та виховання, обізнаністю із сучасними психолого-педагогічними технологіями навчання і виховання в освітньому середовищі.

Найважливішим компонентом професійного розвитку, враховуючи професійну діяльність вчителя в ЗНЗ, є *операційно-діяльнісний*. На думку академіка І. Зязюна, щоб зробити зміст освіти діяльнісно-орієнтованим, його необхідно структурувати за предметним і діяльнісним принципами. Отже, процес навчання має бути проблемним і передбачати перехід вчителя в позицію суб'єкта. Це можливо лише за умов широкого використання таких

активних форм, як проведення дискусій, рольових ігор, аналізу конкретних ситуацій, виступів перед колегами тощо.

При формуванні *рефлексивно-оцінювального компонента* учителів основні зусилля мають бути спрямовані на самоаналіз, самопізнання з наступною саморегуляцією і самоактуалізацією. Рефлексивне ставлення людини до власної діяльності є однією з найважливіших умов глибшого її усвідомлення, критичного аналізу і конструктивного удосконалення. Рефлексія знаходить своє вираження у так званій нормальній подвійності свідомості, коли індивід щодо самого себе одночасно виступає і як об'єкт рефлексії («Я-виконавець»), і як її суб'єкт («Я-контролер»), що регулює власні дії і вчинки. Важливо зазначити, що рефлексивний аналіз діяльності не є процесом, замкнутим у якомусь суто «індивідуальному просторі» самосвідомості; навпаки, як це показано в загальній і соціальній психології, здатність людини рефлексивно поставитися до самої себе і до своєї діяльності є результатом освоєння (інтеріоризації) особистістю соціальних відносин між людьми. Лише на основі взаємодії з іншими людьми, коли людина намагається зрозуміти думки і дії іншого, вона виявляється здатною рефлексивно поставитися і до самої себе. Іншими словами, індивідуальна внутрішня рефлексія заснована на процесах взаємовідбиття, змістом яких є не тільки «мoje» розуміння внутрішнього світу «іншого», але і осягнення того, як цей «інший» розуміє «мене». Рефлексія – принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню структуру і специфіку духовного світу людини.

Таким чином, рефлексія фахівця як його внутрішня психічна діяльність спрямована на самопізнання й осмислення ним свого духовного світу, власних дій і станів, ролі і місця у праці.

Крок 7. Моніторинг проміжних результатів – збір інформації про стан та розвиток об'єктів моніторингу (питальники, відвідування уроків тощо); передбачає визначення мети й об'єктів моніторингу, визначення критеріїв, на підставі яких буде здійснюватись визначення стану об'єкта, визначення еталонного значення критеріїв, кількісна та якісна характеристика отриманих результатів, встановлення педагогічного діагнозу.

Крок 8. Аналіз та оцінка результатів програми «Професійний розвиток педагогів» – узагальнення підсумків роботи, передбачає отримання інформації щодо результатів організації і проведення роботи. Діяльність педагогів та керівників на цьому етапі спрямовано на оцінку результатів,

отриманих за допомогою різноманітних діагностичних прийомів, співставлення отриманих результатів з цілями, побудова висновків щодо співвідношення обраної мети і завдань з отриманими результатами; визначення ефективності проведеної роботи на підставі логічного аналізу; прийняття управлінських рішень.

4.3 Структура програми професійного розвитку учителів

Орієнтовна структура програми може бути такою: обґрунтування проблеми; теоретико-методологічні основи дослідження; мета і завдання програми; етапи реалізації програми; заходи щодо реалізації програми; очікувані результати; аналіз та оцінка результатів цільової програми.

Розробка програми може відбуватися під керівництвом викладачів вищих навчальних закладів, зокрема інститутів післядипломної освіти, які можуть виступати науковими керівниками або консультантами.

Обґрунтування проблеми. Проблематизація дослідження – операція, засобом якої із суперечності виявляється і формулюється проблема.

Проблема – 1) невідома частина суперечності, яка може бути розкрита в процесі дослідження; 2) питання чи комплекс питань, що об'єктивно виникають у процесі розвитку наукового пізнання і вирішення яких складає суттєвий практичний і теоретичний інтерес.

Проблема формулюється у вигляді проблемної ситуації, проблемного питання, проблемної задачі. Наведемо приклади.

Проблемна ситуація – це опис конкретної шкільної ситуації, в якій виявляється суперечність.

У Законі України «Про освіту» ст. 46 п. 7 написано, що заклад освіти при оголошенні конкурсу на заміщення вакантної посади встановлює вимоги до рівня кваліфікації особи. Однак вимоги до рівня кваліфікації особи законодавчо встановлені і опубліковані у кваліфікаційних довідниках. Чим пояснити цю невідповідність?

У ст. 46 п. 8 Закону України «Про освіту» зазначено: «Особа, яка не має вищої педагогічної освіти, для здійснення педагогічної діяльності зобов'язана пройти сертифікацію у встановленому цією статтею порядку». Чи означає це, що працівник, який здійснює педагогічну діяльність, може бути без вищої педагогічної освіти? Чи вплине це на професійний розвиток педагога?

Проблемне питання – питання, сформульоване щодо можливості дослідити той чи інший предмет пізнання, ще невідомий науці (формулюється реченням, у якому фіксується цей предмет дослідження: «які?», «як?», «якою мірою?»).

Учителям можна запропонувати такі проблемні питання:

– «Якби обов'язкове проходження атестації відмінили, це вплинуло б на професійний розвиток учителя?»;

– «Що має відбутися для того, щоб професійний розвиток педагога був довгостроковим процесом?».

Проблемна задача – позначення (виділення) передбачуваного результату дослідження (формулюється як звичайна мета: «знайти спосіб зв'язку...», «визначити комплекс умов...»):

– визначте комплекс умов щодо професійного розвитку педагога;

– знайдіть спосіб зв'язку: «Без відкритого уроку (виховного заходу) неможливо здійснити поширення і впровадження передового педагогічного досвіду. Цю думку підтверджував відомий учений і педагог М. І. Пирогов: «Як же можна це довести інакше, як не запросивши товаришів на свій урок і не переконавши власним прикладом»».

Кожна наукова проблема має розкривати суть конкретних, реальних предметів, процесів або явищ. Наукова проблема має виділити такий напрям дослідження, в якому деякі питання можуть одержати самостійне вирішення і розглядатися як її частковість. Наукова проблема має узгоджуватися з усіма частинами структури наукового процесу пізнання, задавати тон використанню інших складових елементів наукового дослідження.

Актуальність вказує на необхідність і своєчасність вивчення і розв'язання проблем для подальшого розвитку педагогічної теорії і практики. Обґрунтування проблеми навчального закладу відбувається таким чином:

1. Охарактеризуйте суперечності, які виникають між соціальними потребами на освітні послуги і наявними засобами їхнього розв'язання.

2. Проаналізуйте стан розв'язання досліджуваної проблеми в педагогічній практиці.

3. Вкажіть на необхідність і своєчасність вивчення й розв'язання проблеми для подальшого розвитку теорії і практики навчання та виховання.

4. Спрогнозуйте ефект від впровадження одержаних результатів.

Обґрунтування актуальності фундаментального дослідження передбачає:

1) прогнозування теоретичного значення теми;

2) аналіз рівня опрацювання теми в науці;

3) врахування можливих впливів запланованих результатів на існуючі теоретичні уявлення в даній галузі.

Актуальність у науковому аспекті означає, що:

- завдання фундаментальних наук вимагають розроблення даної теми для пояснення нових фактів;
- уточнення, розвиток і вирішення проблеми наукового дослідження можливі й гостро необхідні в сучасних умовах;
- теоретичні положення наукового дослідження дозволять зняти існуючі розбіжності в розумінні процесу або явища;
- гіпотези й закономірності, висунуті в науковому дослідженні, дозволяють узагальнити відомі раніше та отримані автором емпіричні дані, спрогнозувати перебіг явищ і процесів.

Обґрунтування актуальності прикладного дослідження передбачає:

- 1) визначення прикладної потреби в опрацюванні теми;
- 2) аналіз рівня розв'язання цього питання в педагогічній практиці;
- 3) прогнозування освітнього ефекту від впровадження одержаних результатів.

Актуальність теми у прикладному аспекті означає, що:

- завдання прикладних досліджень вимагають розроблення питань з цієї теми;
- існує нагальна потреба вирішення завдань наукового дослідження для потреб суспільства, практики та виробництва;
- наукові дослідження з цієї теми істотно підвищують якість розробок творчих і наукових колективів у певній галузі знань;
- нові знання, отримані в науковому дослідженні, сприяють підвищенню кваліфікації кадрів.

Більшість досліджень носять фундаментально-прикладний характер. Наведемо приклад обґрунтування проблеми професійного розвитку педагога.

Обґрунтування проблеми. Сучасні зміни в економічній, політичній, соціальній та культурній сферах, що відбуваються в останні десятиліття як у нашій країні, так і в усьому світі, висувають все більш високі вимоги до людини, її інтелектуального, морального, професійного вдосконалення, рівня загальної культури, розкриття здібностей і обдарувань. Сформовані протягом десятиліть системи освіти вже не в змозі задовольняти багатоаспектним запитам розвитку країн і народів, зростаючим духовним потребам людей. З огляду на це особлива увага учених та працевлагодівців приділяється різним аспектам освіти дорослих, оскільки сучасний розвиток суспільних і еконо-

мічних систем вимагає від будь-якого працівника, зокрема педагога, активної позиції щодо власної безперервної освіти. Тим більше, що сучасними психологічними дослідженнями переконливо доведено, що людина здатна навчатися протягом усього свого життя, незалежно від віку, професійно самовдосконалюватися тощо.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. основним завданням педагогічної освіти підкреслено організацію процесу безперервної освіти педагогів. Про розвиток безперервної освіти йдеться в працях багатьох науковців (С. Вершловський, Б. Гершунський, М. Кларін, Н. Нечаєв, Н. Сергєєв та ін.). До теперішнього часу досить добре вивчені феноменологія освіти, педагогічна майстерність вчителя, залежність їх від вікових, індивідуальних та інших особливостей суб'єкта педагогічної діяльності (А. Деркач, А. Ковальов, Є. Климов, Л. Мітіна, К. Платонов, В. Слассьонін та ін.).

Практика освіти показує, що сьогодні підготовкою педагогів шкіл у термін між проходженнями ними обов'язкового курсового навчання один раз на п'ять років майже ніхто не опікується. Не акцентує увагу на цьому питанні й система післядипломної освіти, щодо ефективності якої існує багато критики як з боку керівництва освітньої галузі, так і власне вчителів. Періодичне підвищення кваліфікації не може повністю задовольнити їхні потреби у безперервному професійному вдосконаленні. В умовах незалежності та автономії шкіл, вимог, які висуває життя до педагогів шкільних колективів підвищується відповідальність керівника школи, його самостійність у вирішенні актуальних питань самоосвіти педагогічного колективу. Стає особливо важливою роль створеного та керованого ним освітнього середовища професійного самовдосконалення учителів.

Теоретико-методологічні основи дослідження. Виходячи з теоретичного аналізу наукової літератури, визначаються теорії й підходи, що можуть створити підґрунтя для майбутньої діяльності. При цьому виділяють загальну й конкретно-наукову методологію. Загальною методологією для педагогічних досліджень є філософія та фундаментальні роботи з педагогіки, психології, соціології, економіки. Під конкретно-науковою методологією розуміється методологія педагогіки, тобто сукупність принципів, методів і засобів дослідження й перетворення педагогічної дійсності. Це можуть бути теорії (теорія особистісно зорієнтованого навчання, розвивального навчання та ін.), концепції (концепція проблемного навчання, дистанційної освіти тощо), підходи (системний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, діяльнісний тощо).

Мета та завдання програми. *Мета* – це передбачуваний результат, модель результату.

При формулюванні мети дослідник з'ясовує, який результат бажає одержати і яким він бажає бути. Намітивши логіку дослідження, дослідник формулює кілька часткових дослідницьких завдань, які в своїй сукупності повинні дати уявлення, що слід зробити для досягнення мети.

Мета дослідження вже закладена у саму назву обраної для дослідження теми. Чітке уявлення мети дослідження сприяє цілеспрямованій діяльності дослідника, активізує його творчий потенціал. Цілі наукових досліджень можуть бути найрізноманітнішими і спрямованими на:

- виявлення залежностей, що існують між якимись факторами;
- визначення зв'язків між певними явищами;
- визначення умов для усунення недоліків у процесах;
- розкриття можливостей удосконалення процесів;
- встановлення закономірностей та тенденцій розвитку тощо.

Наприклад: мета дослідження – розробка та обґрунтування системи управління освітнім середовищем професійного розвитку педагогів у загальноосвітньому навчальному закладі.

Завдання дослідження – це конкретизація мети. Їх у дослідженні доцільно виділяти 3–5. Наприклад:

1. Визначити ступінь розробленості проблеми дослідження в педагогічній теорії та практиці.
2. Розробити та обґрунтувати систему управління освітнім середовищем професійного розвитку педагогів на рівні моделі.
3. Розробити технологію управління професійним розвитком педагогів.
4. Експериментально перевірити ефективність розроблених системи управління освітнім середовищем професійного розвитку учителів і технології управління професійним розвитком педагога у загальноосвітньому навчальному закладі.

Етапи реалізації програми. Визначаються конкретні етапи і зазначаються терміни проходження цих етапів, а також основні завдання на кожному з етапів.

І етап – підготовчий (1 рік) – обґрунтування, прийняття та доведення до зацікавлених осіб рішення про розробку програми; створення та запуск системи управління розробкою програми; інструктування робочих груп з питань змісту та організації їхньої взаємодії, забезпечення їх відповідними ресурсами; розробка аналітичного забезпечення програми.

II етап – етап реалізації програми (3 роки) – здійснюється розробка й реалізація основних напрямів та завдань щодо досягнення мети, запроваджуються важливі нововведення, визначаються найважливіші цільові орієнтири програми, конкретизуються цілі для всіх підсистем, відпрацьовується конкретний план дій щодо реалізації програми.

III етап – підсумковий (1 рік) – підбиття підсумків, висвітлення результатів.

Заходи щодо реалізації програми передбачають різні напрями діяльності, призначення відповідальних та встановлення термінів виконання: організаційне забезпечення; нормативно-правове забезпечення; науково-методичне забезпечення; матеріально-технічне забезпечення (див. послідовні кроки управлінця щодо створення програми професійного розвитку учителів – крок 4).

Таблиця 4.1

Зразок форми плану дій

№	Заходи	Термін виконання	Відповідальні

Очікувані результати. Здійснюється прогнозування ключових результатів, які будуть виступати орієнтирами на визначених інтервалах часу.

Аналіз та оцінка результатів цільової програми. Здійснюється керівниками навчального закладу. Предметом контролю є діяльність осіб, відповідальних за організацію роботи й створення умов щодо реалізації програми.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Назвіть переваги програмно-цільового підходу до професійного розвитку педагога.
2. Розкрийте сутність програмно-цільового підходу.
3. Що таке цільова програма і яким вимогам вона має відповідати?
4. Охарактеризуйте послідовні кроки управлінця щодо створення цільової програми.
5. Розкрийте структуру цільової програми.

ГЛОСАРІЙ

Акмеологія – наука, що виникла на межі суспільних, гуманітарних та природничих дисциплін і яка вивчає феноменологію, закономірності та механізми розвитку особистості на порозі її зрілості, в період досягнення особистістю свого найвищого рівня розвитку – акме.

Андрагогіка (від гр. *androa* – доросла людина і *agogge* – управління) – галузь педагогіки, що займається проблемами освіти, навчання та виховання дорослих.

Атестація педагогічних працівників – визначення їхньої відповідності посаді, яку вони обіймають, рівню кваліфікації та стажу педагогічної роботи, залежно від чого їм встановлюється кваліфікаційна категорія, визначається тарифний розряд оплати праці, присвоюється педагогічне звання.

Діяльнісний підхід – спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти.

Діяльність – це система взаємодії суб'єкта зі світом, що постійно змінюється, в процесі якої формується, втілюється в об'єкті психічний образ і реалізуються відносини суб'єкта.

Інноваційна педагогічна технологія – цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів.

Компетентний – той, хто має достатні знання в певній галузі, добре обізнаний, тямущий; кваліфікований; має певні повноваження, повноправний, повновладний.

Компетентність – це загальна здатність, що базується на досвіді, цінностях, здібностях і знаннях, здобутих завдяки навчанню.

Компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини.

Мета – це передбачуваний результат, модель результату.

Навчання упродовж життя – всебічна навчальна діяльність, яка здійснюється на постійній основі і має на меті поліпшення знань, навичок та професійної компетентності.

Освітнє середовище – це відносно стійка сукупність функціонально пов'язаних і впорядкованих елементів (компонентів) діяльності її суб'єктів,

що взаємодіють між собою, для досягнення певних результатів навчання, виховання та розвитку людської індивідуальності й особистості.

Особистісний підхід – послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії.

Особистість учителя – специфічне утворення, що є результатом функціонування системи професійно-значущих стосунків, у які він вступає в період шкільної, а потім вищої освіти, а також у ході всієї наступної фахової життєдіяльності.

Педагог інноваційного спрямування – педагог із чіткою мотивацією інноваційної діяльності та визначеною інноваційною позицією, здатний не лише підтримувати інноваційні процеси, а й ініціювати їх.

Педагогічна діяльність – особливий вид соціокультурної діяльності, спрямованої на передачу накопичених людством культури і досвіду від старших поколінь молодшим, створення умов для їхнього всебічного гармонійного розвитку і підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

Педагогічна майстерність – високий рівень оволодіння педагогічною діяльністю; комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей особистості, що надають змогу педагогу ефективно організувати навчально-пізнавальну діяльність тих, хто навчається, і здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив і взаємодію.

Педагогічна творчість – 1) оригінальний високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання і навчання; 2) діяльність, що породжує дещо якісно нове і відрізняється неповторністю, оригінальністю й суспільно-історичною унікальністю; 3) діяльність, що спрямована на постійне вирішення цілого ряду навчально-виховних задач в обставинах, що змінюються, під час якої педагог виробляє і втілює у спілкуванні з дітьми оптимальні, органічні для цієї педагогічної індивідуальності нестандартизовані педагогічні рішення, опосередковані особливостями об'єкта-суб'єкта педагогічного впливу.

Педагогічна техніка – сукупність мовних і немовних засобів і прийомів професійного спілкування; форм організації поведінки вчителя у процесі педагогічної взаємодії з учнями.

Педагогічна рефлексія (лат. *Reflexio* – відображення, аналіз) – здатність педагога об'єктивно оцінити себе та свої вчинки, зрозуміти, як його сприймають у процесі педагогічного спілкування.

Педагогічний такт – принцип міри, необхідний у процесі спілкування з дітьми. Визначається педагогічною майстерністю, досвідом, рівнем культури і особистісними якостями педагога.

Проблема – 1) невідома частина суперечності, яка може бути розкрита в процесі дослідження; 2) питання чи комплекс питань, що об'єктивно виникають у процесі розвитку наукового пізнання і вирішення яких складає суттєвий практичний і теоретичний інтерес.

Проблематизація дослідження – операція, засобом якої із суперечності виявляється і формулюється проблема.

Програмно-цільовий підхід – спосіб структуризації, який застосовується при рішенні завдань комплексного планування й управління освітнім процесом у школі, забезпечує пріоритет першочергових цілей і задач та досягнення максимально значущих кінцевих результатів. Сутність програмно-цільового підходу полягає в досягненні стратегічних завдань через відповідні цільові програми розвитку.

Професійна компетентність педагога – складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь і значимих особистісних властивостей, які обумовлюють готовність до актуального виконання педагогічної діяльності.

Професійна мобільність (лат. *Mobilis* – рухливий) – здатність педагога до змін у професійній діяльності за нових соціально-педагогічних умов.

Професійний розвиток – процес закономірної зміни, що включає кількісні і якісні перетворення в професійній діяльності в контексті життєвого розвитку.

Професійний розвиток учителя – це довготривалий складний процес якісних змін у викладанні, спрямований на удосконалення професійної діяльності в освітньому середовищі та забезпечення успішності учнів.

Професіограма – опис вимог, соціально-психологічних і фізичних особистісних якостей, які висуває певна професія.

Професіоналізм особистості вчителя полягає у здатності розрахувати перебіг педагогічних процесів, передбачити їхні наслідки, спираючись на знання загальних умов і конкретних причин.

Рефлексія – це усвідомлення особистістю того, як вона сприймається партнером по спілкуванню; це подвійний процес дзеркального взаємовідображення партнерів спілкування; це глибоке, послідовне взаємовідображення, змістом якого виступає відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії, причому в цьому світі, в свою чергу, відбивається внутрішній світ першого дослідника.

Розвиток – це процес і результат внутрішніх якісних і кількісних змін, фізичних і духовних сил людини.

Самоаналіз педагогічної діяльності – вивчення педагогом стану, результатів своєї професійної діяльності, встановлення причинно-наслідкових взаємозв'язків між елементами педагогічних явищ, визначення шляхів вдосконалення навчання і виховання дітей.

Саморозвиток – процес активної, послідовної, прогресивної і незворотної якісної зміни психологічного статусу особистості. Можливий на певному ступені вікового розвитку за сформованості механізмів саморегуляції.

Система – сукупність взаємопов'язаних і розмічених у певному порядку елементів, які утворюють єдине ціле для досягнення певної мети.

Системний підхід – трактування організації як сукупності взаємозалежних елементів (люди, структура, завдання, технологія), орієнтованих на досягнення різноманітних цілей в умовах мінливого зовнішнього середовища.

Технології навчання – система методів, прийомів і дій вчителів та учнів у процесі навчання.

Технологія – чинник внутрішнього середовища організації: поєднання кваліфікованих навичок персоналу, обладнання, інфраструктури, інструментів та відповідних технічних знань, необхідних для проведення бажаних перетворень матеріалів, інформації, людей.

Управління – забезпечення ефективного функціонування та розвитку організації.

Функція (від лат. *function* – діяльність) – обов'язки, коло діяльності, призначення.

Цільова програма – це система діяльності із чітко визначеними цілями, завданнями, прогнозованими результатами, яка збалансована з кадровими та іншими умовами, наявними ресурсами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аврутина Е. Модель системы управления профессиональным развитием педагогических кадров / Е. Аврутина // Учительская газета. – 2007. – № 33. – 14 августа.
2. Адаптивное управление педагогическими системами: учеб. пособ. для студентов вузов / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева. – М.: Academia, 2003. – 367 с.
3. Анализ планов повышения квалификации педагогических работников, учебных программ областных институтов повышения квалификации педагогических кадров РК на 2011 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kk.convdocs.org/download/docs-97242/97242.doc>
4. Анцыферова Л. И. Методологические проблемы формирования и развития личности. К психологии личности как развивающейся системе / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – 365 с.
5. Афанасьева Т. П. Поддержка деятельности образовательных учреждений муниципальной методической службой: метод. пособ. / Т. П. Афанасьева, Н. В. Немова; под ред. Н. В. Немовой. – М.: АПКИПРО, 2004. – 87 с.
6. Ахметова Г. К. Стратегические ориентиры модернизации системы повышения квалификации в республике Казахстан / Г. К. Ахметова // Менеджмент в образовании. – 2011 – № 4 (63). – С. 6–12.
7. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 191 с.
8. Базовое образование в Республике Молдова с перспективы школы, дружественной ребенку: исследование / Аркадие Барбэрошиэ, Анатоли Гремалски, Ион Жигэу и др.; Ин-т Публичных Политик. – К.: Б. и., 2009 (Combinatul Poligr.). – С. 67–71.
9. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов (1997–2004 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Баркасі Вікторія Володимирівна. – Одеса, 2004. – 254 с.
10. Бережнова Е. В. Методологическая культура педагога: в ходе проф.-пед. подгот. студентов: на уровне подгот. педагога-исслед. и педагога-практика // Гуманизация образования. – 1995. – Гуманист, тенденции в проф. образовании, № 1. – С. 63–68.

11. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: монографія / Оксана Борисівна Бігич. – К.: Вид. Центр КНЛУ, 2004. – 278 с.
12. Блауберг И. В. Системный подход в современной науке / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Проблемы методологии системного исследования. – М.: Мысль, 1970. – С. 15–28.
13. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посіб. для слух. закл. підв. квал. сист. вищої осв. / Я. Я. Болюбаш. – К.: ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.
14. Боревская Н. Е. Государство и школа: опыт Китая на пороге III тысячелетия / Н. Е. Боревская. – М.: Вост. лит., 2003. – 271 с.
15. Вакуленко Т. И. Становление и развитие системы повышения квалификации учителей Германии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. И. Вакуленко. – К., 1995. – 186 с.
16. Волченко О. М. Комунікативна компетенція майбутніх учителів іноземних мов у контексті теорії діяльності / О. М. Волченко // Зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. – 2005. – № 1. – С. 40–46.
17. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Михайлівна Волченко. – К., 2006. – 261 с.
18. Галинская Е. В. Модели и механизмы управления развитием персонала / Е. В. Галинская, А. А. Иващенко, Д. А. Новиков. – М.: ИПУ РАН, 2005. – 68 с.
19. Гаманюк В. А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. А. Гаманюк. – К., 1995. – 221 с.
20. Гаргай В. Б. Курсовая модель повышения квалификации учителей на Западе [Электронный ресурс] / В. Б. Гаргай // Сибирский учитель. – 2003, ноябрь–декабрь. – Вып. № 6 (30). – Режим доступа: <http://www.sibuch.ru/article.php?no=205>
21. Гвишиани Д. М. Организация и управление / Д. М. Гвишиани. – 3-е изд., перераб. – М.: Изд-во МГТУ, 1998. – 331 с.
22. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учеб. пособ. / Б. С. Гершунский. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 768 с.
23. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика / Б. С. Гершунский. – К.: Вища шк., 1986. – 197 с.

24. Гоглова М. Н. Как управлять профессиональным ростом педагога / М. Н. Гоглова // Народное образование. – 2011. – № 9. – С. 146–152.
25. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
26. Деркач А. А. Акмеология: учеб. пособ. / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
27. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу: навч. посіб. / Г. А. Дмитренко. – К.: ІЗМН, 1996. – 140 с.
28. Желнова О. Д. Профессиональное развитие личности: межпредметный подход / О. Д. Желнова // Сборник статей магистрантов МП «Управление образованием». – Вып. 1. – СПб.: НИУ ВШЭ, 2012. – 84 с.
29. Зверева В. И. Как сделать управление школой успешным? / В. И. Зверева. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004.
30. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
31. Ивлиева И. А. Методолого-теоретические основы оценочно-критериальной системы многоуровневой профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. А. Ивлиева. – СПб., 1998. – 45 с.
32. Игнатова В. В. Содействие как педагогическая стратегия / В. В. Игнатова, Л. А. Барановская // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. – Новосибирск: Немо пресс, 2008. – № 14. – С. 44–52.
33. Исимбаев Е. Т. Новые подходы к совершенствованию профессионального мастерства педагогов / Е. Т. Исимбаев // Информационно-методический журнал «Открытая школа». – 2012, ноябрь. – Тема № 9 (120) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.open-school.kz/glavstr/tema_nomera/tema_nomera_120_2.htm
34. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вадим Олександрович Калінін. – Житомир, 2005. – 20 с.
35. Кіщенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю. В. Кіщенко. – К., 2000. – 20 с.
36. Корсак К. В. Франція: післядипломна освіта та її досягнення / К. В. Корсак, Л. О. Гранюк // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 28–31.

37. Котельнікова Н. М. Система післядипломної освіти вчителів у Китаї: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Надія Миколаївна Котельнікова. – Луганськ, 2012. – 274 с.
38. Котельнікова Н. Періодизація історії розвитку післядипломної педагогічної освіти в КНР / Надія Котельнікова // Історико-педагогічний альманах. – 2010. – № 1. – С. 66–71.
39. Краевский В. Моделирование в педагогической психологии: Введение в научное исследование по педагогике / В. Краевский. – М., 1988. – С. 99–104.
40. Красюк Л. В. Становлення професіоналізму вчителя початкової школи: теоретичний аспект / Л. В. Красюк // Школа першого ступеня: теорія і практика: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницького ДПУ ім. Григорія Сковороди / Л. В. Красюк. – 2005. – № 13–14. – С. 99–108.
41. Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса / В. П. Кузьмин. – 3-е изд. доп. – М.: Политиздат, 1986. – 398 с.
42. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству: кн. для учителя // Н. В. Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
43. Лазарева Е. Н. Система диагностики и коррекции профессиональной деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Н. Лазарева. – Йошкар-Ола, 2000. – 16 с.
44. Лащихіна В. П. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. П. Лащихіна. – К., 2009. – 20 с.
45. Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие / К. М. Левитан. – Саратов: Изд-во ун-та, 1991. – 168 с.
46. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
47. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6.
48. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 308 с.
49. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
50. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя: монография / Л. М. Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.

51. Мукан Н. Система неперервної професійної освіти педагогів Канади: інституції та їхня діяльність / Наталія Мукан // Вісник Львівського університету. – 2007. – С. 227–231. – (Серія педагогічна, вип. 22).
52. Никишина И. В. Инновационная деятельность современного педагога в системе общешкольной методической работы / И. В. Никишина. – Волгоград: Учитель, 2007.
53. Оганесян И. А. Управление персоналом организации / И. А. Оганесян. – Мн.: Амалфея, 2000. – 256 с.
54. Орлов А. Н. Проблема управления системой непрерывного педагогического образования / А. Н. Орлов // Теория и практика высшего педагогического образования: межвуз. сб. науч. тр. – М.: Прометей, 1990. – С. 29–33.
55. Основы педагогики: учеб. пособ. / под общ. ред. А. И. Жука. – Мн.: Аверсэв, 2003. – 349 с.
56. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Слостенин и др. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
57. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе / М. М. Поташник. – Центр педагогического образования. Образование XXI века, 2009. – 448 с.
58. Проблемы методологии системного исследования / ред. коллегия И. В. Блаубергидр. – М.: Мысль, 1969. – 455 с.
59. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Олена Борисівна Проценко; АПН України; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2009. – 21 с.
60. Развитие образования. Национальный доклад Республики Беларусь. – Мн.: РИВШ БГУ, 2001. – 70 с.
61. Савченко О. Я. Об'єкти, функції і види контролю навчальних досягнень учнів початкових класів / О. Я. Савченко, Т. М. Байбара // Початкова школа. – 2002. – № 8. – С. 6.
62. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. І. Синенко. – К., 2002. – 21 с.
63. Скрипчук Н. В. Формування професійної майстерності вчителя іноземної мови в системі післядипломної освіти України і Франції [Електронний ресурс] / Н. В. Скрипчук // Народна освіта: електронне наукове фахове видання. – 2007. – Вип. 1. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07snvouf.htm>

64. Слостенин В. А. Субъективно-деятельностный подход в непрерывном педагогическом образовании / В. А. Слостенин // Непрерывное педагогическое образование. – 1999. – № 1. – С. 4–11.
65. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособ. для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000.
66. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Соколова. – Одеса, 2009. – 20 с.
67. Тавгень О. И. Система повышения квалификации педагогических кадров в условиях реформирования национального образования Республики Беларусь / О. И. Тавгень // Человек и образование: акад. вестн. ин-та образования взрослых Рос. акад. образования: науч.-пед. изд. – 2006. – № 7. – С. 28–31.
68. Шацька О. П. Розвиток вищої педагогічної освіти в Китаї (70-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Оксана Петрівна Шацька. – Луганськ, 2012. – 250 с.
69. Adult Learning and Education. Canada progress report for the UNESCO Global Report on Adult Learning and Education (GRALE) and the end of the United Nations Literacy Decade. Council of Ministers of Education Canada. Toronto, 2012. – 66 p.
70. Andritsou M. La formation continue des professeurs de langues étrangères / Maria Andritsou // Le français dans le monde. – 2005. – № 325.
71. Asunta T. Developments in Teacher Education in Finland: In-service Education and Training / T. Asunta. – 137–146.
72. Edge J. Cooperative development: Professional development through cooperation with colleagues / J. Edge. – Harlow: Longman, 1991. – P. 24–28.
73. Häring L. Die Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen / L. Häring // Die berufsbildende Schule 48(2000)12. – P. 716–723.
74. Hayes D. In-service teacher development: some basic principles / D. Hayes // English Language Teaching Journal. – 1995. – V. 49, № 3. – P. 3–4.
75. Heimerer L. Die zentrale und regionale Lehrerfortbildung / L. Heimerer, K. Lohrer // Die berufsbildende Schule 48(2000)12. – P. 644–658.
76. Raven J. The Competencies Needed at Work and in Society. Collected Original Resources in Education / J. Raven, 1981. – 298 p.

77. Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States. OECD Publishing. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>

78. The Development of education in Canada. Report of Canada. The Council of Ministers of Education: Geneva. – 2001. – 5–8 Sept. – 101 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/34/ice46dev-ca.en.pdf>

Навчальне видання

Мартинець Лілія Асхатівна

**УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ
РОЗВИТКОМ УЧИТЕЛІВ**

Редактор	А. О. Цяпало
Технічний редактор	Т. О. Важеніна

Підписано до друку 03.10.16
Формат 60 x 84/16. Папір офсетний.
Друк – цифровий. Умовн. друк. арк. 5,05
Тираж 100 прим. Зам. 73

Донецький національний університет (Вінниця)
21021, м. Вінниця, 600-річчя, 21
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру
серія ДК № 1854 від 24.06.2004