

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»



**Застосування
технологій бенчмаркінгу
в організації навчального процесу
в системі післядипломної
педагогічної освіти**

**збірник статей
Всеукраїнської науково-практичної
Інтернет-конференції**

м. Харків, 24 листопада 2016 року

**Харків
2016**

Схвалено Вченою радою Харківської академії неперервної освіти
Протокол № 4 від 15.12.2016 р.

**Застосування технологій бенчмаркінгу організації
навчального процесу в системі післядипломної
педагогічної освіти: Збірник статей Всеукраїнської
науково-практичної Інтернет-конференції,
24 листопада 2016 року. – Харків: Харківська академія
неперервної освіти, 2016. – 193 с.**

Збірник містить матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Застосування технологій бенчмаркінгу в організації навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти».

Для науково-педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти, докторантів, аспірантів, педагогів, студентів педагогічних навчальних закладів та працівникам методичних служб.

**Відповідальність за точність викладених у виданні фактів
несуть автори**

© Харківська академія неперервної освіти

ЗМІСТ

ПЕРЕДНЄ СЛОВО	7
---------------------	---

РОЗДІЛ 1

БЕНЧМАРКІНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ СУПРОВОДУ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Моделювання бенчмаркінгу в системі чинників нарощування обсягів та підвищення якості послуг у сфері освіти <i>Куценко В.І.</i>	8
Теоретичний аспект застосування бенчмаркінгу в освітній діяльності <i>Сергєєва Л.М.</i>	11
Бенчмаркінг як ефективна технологія взаємодії загальноосвітнього та позашкільного навчального закладу в естетичному вихованні підлітків <i>Сєрих Л.В.</i>	16
Бенчмаркінг як технологія створення позитивного іміджу в системі управління закладом професійної освіти <i>Стойчик Т.І.</i>	20

РОЗДІЛ 2

ТРАНСФЕР ІННОВАЦІЙ У СИСТЕМУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Упровадження ідей логістики як інноваційної технології в практичну діяльність вчителів навчального предмету «Технології» <i>Армейський О. С.</i>	24
Інноваційне освітнє середовище як фактор професійного розвитку педагогів <i>Вітюк В. В.</i>	30
Трансфер чи впровадження: розвиток гендерної компетентності педагогів в системі післядипломної педагогічної освіти <i>Дрожжина Т.В.</i>	34
Шляхи впровадження сучасних підходів до навчання вчителів історії та правознавства на курсах підвищення кваліфікації <i>Губіна С.Л.</i> <i>Дух Л.І.</i>	40

Упровадження ідей скрайбінгу як інноваційної технології в систему післядипломної педагогічної освіти <i>Катюк Я. Л.</i>	48
Інструменти андрагога: інтерактивне навчання <i>Кечик О. О.</i>	52
Рекурентна освіта вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах мегаполісу <i>Меленець Л. І.</i>	56
Сучасність – критерій діяльності інституцій післядипломної педагогічної освіти <i>Скрипник М.І.</i>	61
Запровадження європейського досвіду при модернізації системи післядипломної педагогічної освіти України <i>Швидун В.М.</i>	66

РОЗДІЛ 3

ОСНОВНІ БЕНЧМАРКИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КЕРІВНИХ КАДРІВ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Упровадження ідей самоосвіти в практичну діяльність вчителів малочисельних навчальних закладів у системі післядипломної освіти <i>Армейська Л.В.</i>	75
Створення системи управління охороною праці в навчальному закладі як бенчмарка підвищення кваліфікації керівників з питань охорони праці <i>Астахова М.С.</i>	82
Особистісний розвиток керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти: зміст і критерії оцінювання <i>Бондарчук О. І.</i>	86
Концепція юнісеф «спорт заради розвитку» як якісний орієнтир у підвищенні компетентності вчителів фізичної культури <i>Волкова І.В.</i>	89
Бенчмаркінг розвитку професійної компетентності педагогів-позашкільників у системі післядипломної освіти <i>Вороніна Г.Л.</i> <i>Дементьєва Т.П.</i>	93

Формування психологічної компетентності лідера освітніх змін <i>Глинянюк Н.В.</i>	99
Оцінювання як засіб формування професійної компетентності учителів математики <i>Колесникова Л.В.</i> <i>Попова Т.В.</i>	112
Система оцінювання рівня професійної компетентності вчителів філологічних дисциплін як слухачів курсів підвищення кваліфікації <i>Лузан Л. О.</i>	115
Підготовка вчителя до створення здоров'язберезувального шкільного середовища <i>Поліщук Н. А.</i>	134
Формування медіакомпетентності педагога в умовах впровадження освітніх реформ <i>Сагайдак Г.В.</i>	144
Бенчмаркінг як індикатор якості навчання керівників знз у процесі підвищення кваліфікації <i>Смирнова М.Є.</i>	148
Активність і самоменеджмент як технологія самоорганізації особистості <i>Чуркіна В.Г.</i> <i>Косенко К.О.</i>	156
Підготовка викладачів до патріотичного виховання <i>Шинкаренко В.В.</i>	160

РОЗДІЛ 4

ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ ЯКІСНИХ ОРІЄНТИРІВ

У ПІДВИЩЕННІ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Особливості визначення якісних орієнтирів у підвищенні кваліфікації вчителів початкових класів <i>Мельник С.А.</i> <i>Гезей О.М.</i>	164
---	-----

РОЗДІЛ 5

РІВЕНЬ ІК-КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ТА ПЕДАГОГІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ ПОКАЗНИК ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО РІВНЯ

Формування інформаційної компетентності педагогів
у системі післядипломної освіти

Антонченко М.О. 172

Розвиток економічної компетентності директорів загальноосвітніх навчальних
закладів засобами інформаційно-комунікаційних технологій

Дивак В.В. 177

Технологія бенчмаркінгу
як засіб удосконалення ІК-компетентності вчителя

Т.В.Папернова

Г.А.Дегтярьова 180

РОЗДІЛ 6

ВАЖЛИВІ БЕНЧМАРКИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

The benchmarking technology as a means of the institutions' competitiveness
development

Konovalova Victoria 187

ПЕРЕДНЄ СЛОВО

Науково-методичний збірник містить матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Застосування технологій бенчмаркінгу в організації навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти»

Останнім часом в систему освіти України впроваджується метод бенчмаркінгу, який спрямований на підвищення якості надання освітніх послуг за рахунок вивчення та впровадження у власну діяльність кращих управлінських та освітніх технологій навчання дорослих.

У цілому, бенчмаркінг розглядають як процес співставлення результатів діяльності різних компаній у певній галузі з метою виявлення найбільш ефективних моделей. Або як діяльність, що націлена на пошук, аналіз та адаптацію для використання у власній практиці кращих зразків ведення бізнесу аналогічними організаціями.

В галузі освіти, як і в бізнесі, сьогодні спостерігається висока конкуренція. Для того аби зберегтися, заклад освіти просто зобов'язаний показувати високі результати освітньої діяльності та відповідати критеріям ефективності, що, у свою чергу, обумовлює потребу у вивченні та наступному впровадженню у власну практику конструктивних освітніх моделей. Отже, бенчмаркінг може бути технологією, що здатна значно підвищити ефективність діяльності закладів післядипломної освіти.

До збірника увійшли статті науковців, викладачів, методистів, співробітників КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти», ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, представників обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти України, які висвітлюють питання застосування технологій бенчмаркінгу у власній освітній діяльності.

РОЗДІЛ 1

БЕНЧМАРКІНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ СУПРОВОДУ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

МОДЕЛЮВАННЯ БЕНЧМАРКІНГУ В СИСТЕМІ ЧИННИКІВ НАРОЩУВАННЯ ОБСЯГІВ ТА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПОСЛУГ У СФЕРІ ОСВІТИ

Куценко В.І.,

*професор кафедри університетської освіти і права
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України,
доктор економічних наук, професор*

*„Сьогоднішній світ потребує того, щоб у нього
прийшла пора трансформацій, пора, в якій ми зробимо
давно запізнілий вклад у надійне майбутнє.”*

К. Аннан, Генеральний секретар ООН у 1997-2006 рр.

Останнім часом усе більш гострою стає проблема підвищення якості освіти. Широкі можливості для цього відкривають нові технології – інформаційні, комунікаційні, які дедалі більше використовуються в навчальній діяльності. Серед останніх важливе місце посідає бенчмаркінг, який дозволяє постійно здійснювати порівняльний аналіз персоналу, процесу тощо. Бенчмаркінг – це порівняльний аналіз результатів, роботи подібних параметрів, чи просто однотипних показників. Він включає (рис.).

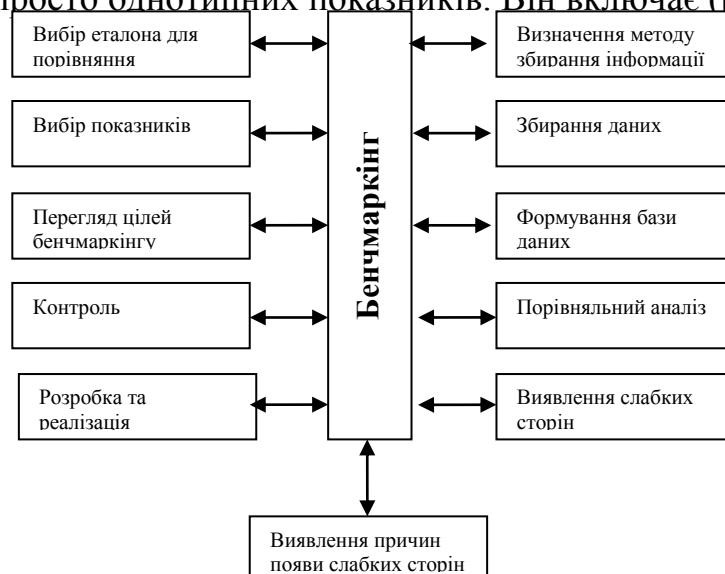


Рис. Модель формування та функціонування бенчмаркінгу

Практика використання цієї технології у багатьох сферах економічної діяльності свідчить, що це сприяє покращенню якості надаваних послуг. Основними складовими, що визначають якість вищої освіти, освітніх послуг є перш за все конкурентоспроможність випускників, їх працевлаштування у відповідності з отриманим фахом.

Останньому, безперечно, сприяє стан матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів, наявність кадрового потенціалу (його кваліфікація та компетентність). Використання бенчмаркінгу дозволяє не лише на рівні галузі, а й окремого навчального закладу виявити сильні і слабкі сторони в їх діяльності, використання яких дозволить сформувати стратегічні напрями підвищення якості освітніх послуг, формування нової моделі освіти, побудованої на відкритості, використанні різноманітних форм, прийомів і методів, які стимулюють підвищення якості.

Модель якісної освіти має формуватись таким чином, щоб передбачити зростання культурно-освітньої діяльності навчальних закладів. Водночас важливе місце у цій моделі має зайняти модернізація нині існуючої системи освіти. Результати нашого аналізу дають підставу стверджувати, що подальшої модернізації потребують усі ланки освіти. Модернізація освіти в подальшому має сприяти:

- стимулюванню працівників до реформування навчальної діяльності, до творчого пошуку;
- підтримці новаторських підходів до навчальної діяльності;
- наданню грантів студентам, молодим освітянам для забезпечення творчого зростання;
- появі нових методик навчання;
- забезпеченню стійкої системи збереження та ефективного використання ресурсного потенціалу освітньої сфери;
- розробці та реалізації програм творчого обміну педагогічним досвідом як між навчальними закладами різних регіонів України, так і інших держав;

- інтеграції української системи освіти в єдиний європейський освітній простір тощо.

Реалізація освітньої політики України на найближчі роки передбачає необхідність сформулювати систему принципів щодо активного впровадження в освітній процес бенчмаркінгу, підвищення якості освіти, що відповідає б світовим і європейським засадам освітньої політики, враховуючи при цьому особливості української ситуації, а також дотримання наступних принципів:

- відкритості, у відповідності з яким державні програми та дії у сфері освіти мають широко висвітлюватись засобами масової інформації, бути доступними для визначення суспільної та фахової оцінки. Прозорість і публічність стосується різноманітних програм і проектів, органів державної влади і державних установ, недержавних і комерційних організацій, що беруть безпосередню участь у державних освітніх програмах;
- демократичності, що означає, що освітня політика в країні є спільною справою держави та суспільства. Держава підтримує, розвиває, надає необхідного масштабу ініціативам учасників освітнього життя. Освітня політика проводиться в інтересах народу, найширших верств населення відповідно до освітніх потреб і прагнень як суспільства в цілому, так і кожної громади, зокрема;
- комплексності, системності та цілеспрямованості. У відповідності з такими підходами освітня політика має здійснюватись у загальному контексті забезпечення сталого соціально-економічного розвитку країни, враховувати весь комплекс проблем, факторів і взаємовпливів, які притаманні освітній сфері та використанню бенчмаркінгу;
- інноваційності, що орієнтує розвиток освіти на інноваційні, творчі підходи в управлінні та формах вираження. При цьому передбачається, що новаторство в освітній діяльності є одним із головних критеріїв оцінювання успішності виконання завдань в освітній сфері;

– компетентності та ефективності. Вони передбачають, що освітня політика в Україні має здійснюватись відповідно до європейських і світових стандартів, враховуючи відповідні міжнародні акти та угоди.

Таким чином, дотримання цих принципів, а також активне використання основних складових бенчмаркінгу, при потребі переглядаючи та уточнюючи його цілі, дозволить підвищити якість освітніх послуг, покращити рівень підготовки кадрів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аврамова Е.М. Время перемен: социально-экономическая адаптация населения / Е.М. Аврамова. – М.: ИСЭПН РАН, 1998. – 229 с.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования / Д. Белл; пер. с англ. – М.: Academia, 1999. – 784 с.
3. Куценко В.І. Соціальний вектор економічного розвитку / В.І. Куценко. – К.: Наукова думка, 2010. – 737 с.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ЗАСТОСУВАННЯ БЕНЧМАРКІНГУ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*Сергєєва Л.М.,
професор кафедри державної служби і менеджменту освіти
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор*

Сучасний менеджмент включає в себе управління інтелектуальними, фінансовими, сировинними ресурсами з метою найефективнішої виробничої діяльності. Серед простих та дієвих інструментів удосконалення та підвищення ефективності управлінської діяльності, все частіше використовується бенчмаркінг.

Термін «бенчмаркінг» походить від англійського слова Benchmark (початок відліку, еталонне порівняння, критерій, пошук та виявлення кращих технологій). Зарубіжні словники трактують цей термін як «експертний стандарт» або як «стандарт, за яким можна проводити вимір чого-небудь, давати йому оцінку». Напрямок бенчмаркінгу виник у Японії (близький до япон. терміну

«dantotsu» — посилення хвилювань, бажання успішного стати ще успішнішим (лідером).

Багатофункціональний інтегрований метод стратегічного планування й управління, який комплексно реалізує функцію вибору стратегічних напрямків, узгодження внутрішніх потенційних можливостей підприємства з досягненням його головних стратегічних цілей і виконанням своєї місії на ринку (у зовнішньому середовищі), в основі якого лежить визначення факторів конкурентних переваг лідерів («еталонних» підприємств, фірм, організацій, установ) у своїй і/або суміжних областях є бенчмаркінгом [1; 2; 4].

На думку Т. Вишинської, бенчмаркінг — функція управління, спрямована на досягнення найвищих результатів шляхом постійного впровадження елементів діяльності конкурентів, підприємств інших областей і ринків функціонування й внутрішніх підрозділів на основі попередньо обумовленого обміну інформацією [5]. Найбільш поширеними є такі визначення бенчмаркінгу:

- процес ретельної оцінки вашої діяльності в порівнянні із кращими у своїй області компаніями, використання отриманих результатів, щоб відповідати їм і перевершити їх (Kaiser Associates);

- стандарт досконалості або досягнень, у порівнянні з яким оцінюються відповідні показники (Сэм Букхарт, DuPont Fibers);

- пошук галузевих прикладів зразкової практики, які дозволяють домогтися найвищих результатів (Роберт Кемп, Xerox);

- спосіб оцінки стратегій і цілей роботи в порівнянні з першокласними підприємствами, для того, щоб гарантувати довгострокове перебування на ринку (Р.Венетуччі) [5, 9];

- технологія вивчення і впровадження кращих методів ведення бізнесу або механізм порівняльного аналізу ефективності роботи однієї компанії з показниками інших, більш успішних фірм;

- діяльність, за допомогою якої фірма вивчає «кращу» продукцію і маркетинговий процес, що використовується прямими конкурентами і фірмами,

які працюють в інших подібних галузях, для виявлення компанією можливих способів вдосконалення її власних методів [11].

Бенчмаркінг може здатися схожим на конкурентний аналіз, хоча насправді він є більш деталізованим, формалізованим і упорядкованим, ніж підхід конкурентного аналізу [7]. Суть сьогоденного трактування бенчмаркінгу — безупинний систематичний пошук і впровадження найкращих практик, що приведуть організацію (у нашому випадку — навчальний заклад) до більш досконалої її форми.

Слід визначити, які переваги і недоліки існують при застосуванні методу бенчмаркінгу, а саме — переваги:

- оцінка глобальних трендів розвитку галузі на 7–10 років;
- розробка ефективних моделей управління;
- вибір перспективної ніші для навчального закладу;
- адаптація методів управління та маркетингу;
- навчання власного управлінського резерву;
- ефективна диверсифікація (розподіл) фінансів в проектах;
- вибір орієнтирів для розробки кадрової політики

навчального закладу.

Серед недоліків слід зупинитися на констатації, що бенчмаркінг як метод, ще відносно молодий; ще досить мало фахівців, які мають достатній досвід для реалізації бенчмаркінгу; значне обмеження в доступі до інформації.

Як видно, наявні переваги переконливо свідчать про необхідність застосування даного методу в управлінській діяльності керівних кадрів освіти. В. Градосєдов наголошує, що латеральний маркетинг — нестандартний маркетинг, базується на використанні нових ідей, що передбачає наявність вичерпної інформації про конкурентів, передбачає відвідання відомих фірм, підприємств з метою вивчення й запозичення позитивного досвіду. Існує як лабораторія оцінювання конкурентів [8].

Бенчмаркінг являє собою мистецтво виявлення того, що інші роблять краще нас, і вивчення, удосконалення і застосування їхніх методів роботи. На

думку О. Ціпана, бенчмаркінг являє собою систематичну діяльність, спрямовану на пошук, оцінку і навчання на кращих прикладах, незалежно від їхнього розміру, сфери бізнесу і географічного положення, що приведуть організацію до досконалішої форми. [13, с. 10]. Р. Венетуччі (R. Venetucci) розглядає бенчмаркінг і як спосіб оцінки стратегій і цілей роботи в порівнянні з першокласними підприємствами, щоб гарантувати довгострокове положення на ринку. [6, с. 12] В. Кроковські (W. Krokowski) вважає, що бенчмаркінг служить для забезпечення конкурентоздатності та створення передумов перевірки продуктивності фірми. При цьому йдеться про порівняння результатів. [12, с. 13]

Культура підприємницької діяльності в організації набуває орієнтиру на такі цінності, як здатність працівників до навчання, підвищення власного потенціалу, що, у свою чергу, слугує поштовхом для розвитку організації [3]. Бенчмаркінг використовується як важіль, здатний зламати традиційну структуру організації, стиль ведення справ, орієнтуючись, зокрема, на кращі результати інших організацій. Саме бенчмаркінговий підхід дає організації можливість запозичити кращий досвід інших установ, уникаючи «винаходу колеса».

Отже, в умовах глобальної конкуренції одним з найефективніших інструментів, що дає можливість установі у т.ч. і навчальному закладові постійно нарощувати продуктивність, покращувати якість своєї роботи, бути попереду конкурентів, є бенчмаркінг.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арефьев Е.В. Бенчмаркинг: Учеб. Пособие. /Е. Арефьев, О. Арефьева — К.: Изд-во Европ. ун-та. — 2003. — 58 с.
2. Багієв Г.Л. Benchmarking у розробці стратегій маркетингу /Г.Л. Багієв, М. В. Мартиненко // Маркетинг у системі управління підприємництвом. — 2003. — № 7. — С.17–19.

3. Брукхардт В. Цикл ключових питань по бенчмаркінгу: новаторське і компетентне створення цінності /В. Брукхардт //Зарубіжні маркетингові дослідження. — 2005. — № 3. — С. 9–11.
4. Ватсон Г. Х. Практика бенчмаркінгу в Італії /Г. Х. Ватсонс //Зарубіжні маркетингові дослідження — 2005. — № 6. — С. 19–22.
5. Вишинська Т.О. Бенчмаркінг як інструмент забезпечення конкурентоспроможності промислового підприємства [Текст] /Т. О. Вишинська //Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки. — 2008. — № 3, Т.1. — С. 235–240.
6. Венетуччі Р. Бенчмаркінг : перевірка реальністю стратегії і цілей роботи / Р. Венетуччі // Зарубіжні маркетингові дослідження. — 2003. — № 9, — С. 11–14.
7. Генералова С. Формирование конкурентного потенциала с помощью метода бенчмаркинга [Текст] /С. Генералова //Проблемы теории и практики управления. — 2007. — №1. — С. 16 –21.
8. Градоедов В. Бенчмаркетинг как направление стратегического планирования /Виктор Градоедов //Человек и труд. — 2006. — № 12. — С. 76–77. Режим доступа : <http://www.chelt.ru>
9. Клавдієва К. Д. Консолідація зусиль соціальних партнерів в організації професійного навчання безробітних кадрів //Бюлетень інституту підготовки кадрів ДСЗУ. — 2003. — № 1. — С. 40–42.
- 10.Ковальчук С. Бенчмаркінг як універсальний інструмент оцінювання стратегічної діяльності підприємства [Текст] /С. Ковальчук //Маркетинг в Україні. — 2010. — № 3. — С. 20–31.
- 11.Котлер Ф. Основы маркетинга /Ф. Котлер: Пер. с англ. — 2-е европейское изд. — М.; С-Пб. ; К.; Изд. дом «Вильямс», 2001. — С. 47–56.
- 12.Кроковські В. Порівняння з кращими у світі конкурентами. Бенчмаркінг в управлінні постачанням. /В. Кроковські //Зарубіжні маркетингові дослідження, 2003. — № 7, — С. 14–16.

- 13.Ціпан О. Основні аспекти і проблеми розвитку бенчмаркінгу в Україні [Текст] /О. Ціпан // Економіка. Фінанси. Право. — 2009. — № 5. — С. 9–11.

БЕНЧМАРКІНГ ЯК ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ВЗАЄМОДІЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ТА ПОЗАШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ

Серих Л.В.,

*завідуюча кафедри дошкільної та шкільної освіти
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
доцент, к. пед. наук*

Динаміка сучасного демократичного суспільства України потребує змін стратегії й тактики виховання спонукає до пошуку нових шляхів удосконалення процесу естетичного виховання в навчальних закладах. Актуалізація процесу виховання уможливорюється за умов взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів, підкріплюється технологією бенчмаркінгу.

Поняття «бенчмаркінг» виникло у 1972 р. в Інституті стратегічного планування Кембриджу під час проведення дослідницької діяльності консалтинговою групою PIMS. Тоді ж й був сформульований основний принцип бенчмаркінгу: «для того, щоб знайти ефективне рішення у сфері конкуренції, необхідно знати кращий досвід інших підприємств, які досягли найбільшого успіху у подібних умовах» [1, 1]. Переосмисливши сутність поняття «бенчмаркінг», ми зробили спробу прослідкувати точки перетину ефективної дії естетичного виховання в позашкільних навчальних закладах та «перенести» кращі, апробовані форми і методи взаємодії із позашкільного навчального закладу на загальноосвітні навчальні заклади і навпаки.

Наукові ідеї бенчмаркінгу на сучасному етапі – це «процес виявлення, дослідження, запозичення та адаптації організацією передового досвіду підприємств однієї галузі, а також підприємств інших галузей із метою її

ефективного розвитку. Це систематичний пошук, оцінка, навчання на кращих прикладах діяльності підприємств, незалежно від їх розміру, сфери бізнесу і географічного положення, адаптація отриманого досвіду до своєї специфіки та його застосування» [1, 1]. Зазначимо, що подібний досвід в освіті ми перенесли на дотичні проблеми нашого дослідження.

Так, розробка методологічного забезпечення системи взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків згідно технології бенчмаркінгу суттєво відрізнялася від методологічного забезпечення будь-якого іншого навчально-виховного процесу й визначалася за такими напрямками:

- *у загальноосвітніх навчальних закладах:* естетичне виховання на уроках предметів художньо-естетичного циклу; на уроках інших циклів у межах реалізації виховної мети уроку; у позаурочній роботі під час гурткової роботи, проведення факультативів, проектної, виставкової, концертної, майстер-класів та інших видів творчої учнівської діяльності; при проведенні роботи з батьками;

- *у позашкільних навчальних закладах:* естетичне виховання на заняттях гуртків художньо-естетичного напрямку; гуртків інших напрямів позашкільної освіти у межах реалізації виховної мети; під час проведення масових заходів, під час організації та проведення виставок, конкурсів, флеш-мобів, пленерів, майстер-класів, концертів дитячої та юнацької творчості; підготовка колективів та супроводжуючої документації до подання на звання «Зразковий» та «Народний» дитячих творчих колективів;

- *створення або стимулювання до перетворення середовища загальноосвітнього та позашкільного навчального закладу за законами краси;*

- *бенчмаркінг взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків під час організації та проведення курсів підвищення кваліфікації:*

- а) директорів загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів (реалізація – розробка навчальних програм, навчально-тематичних планів,

проведення конференцій з обміну досвідом, написання обов'язкових контрольних робіт, що виконуються під час аудиторних занять, розробка навчального комплексу «Теорія та методика позашкільної освіти», спецкурсів «Взаємодія загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків», «Демократизація сучасного позашкільного навчального закладу на основі інтерактивної взаємодії учасників навчально-виховного процесу»);

б) заступників директорів з навчально-виховної роботи загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів (реалізація – розробка навчальних програм, оновлення навчально-тематичних планів, проведення конференцій з обміну досвідом, написання обов'язкових контрольних робіт, що виконуються під час аудиторних занять, розробка навчальних комплексів «Теорія та методика позашкільної освіти», «Теорія та методика викладання мистецьких дисциплін», спецкурсів «Мистецька спадщина Сумщини», «Взаємодія загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків»);

в) методистів та культорганізаторів загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів (реалізація – розробка навчальних програм, оновлення навчально-тематичних планів, проведення конференцій з обміну досвідом, написання обов'язкових контрольних робіт, що виконуються під час аудиторних занять, розробка навчальних комплексів «Теорія та методика позашкільної освіти», спецкурсів «Мистецька спадщина Сумщини», «Взаємодія загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків»);

г) учителів мистецьких дисциплін (реалізація – розробка навчальних програм, навчально-тематичних планів, проведення конференцій з обміну досвідом, написання обов'язкових контрольних робіт, що виконуються під час аудиторних занять, розробка навчального комплексу «Теорія та методика викладання мистецьких дисциплін», спецкурсів «Мистецька спадщина

Сумщини», «Взаємодія загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків»);

д) керівників гуртків позашкільних навчальних закладів (реалізація – розробка навчальних програм, навчально-тематичних планів, проведення конференцій з обміну досвідом, написання обов’язкових контрольних робіт, що виконуються під час аудиторних занять, розробка навчального комплексу «Теорія та методика гурткової роботи», спецкурсів «Мистецька спадщина Сумщини», «Взаємодія загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків»);

– *бенчмаркінг безпосередньої педагогічної взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків: проведення:*

а) педагогічних рад загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів, на яких розглядатимуться питання взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків (реалізація – розробка методичних рекомендацій);

б) нарад із заступниками директорів загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків (реалізація – розробка методичних рекомендацій);

в) методичних об’єднань класних керівників, (реалізація – розробка методичних рекомендацій);

г) методичних об’єднань учителів предметів художньо-естетичного циклу (реалізація – розробка методичних рекомендацій);

д) корекція планів виховної роботи класних керівників, планів виховної роботи навчальних закладів (реалізація – розробка методичних рекомендацій);

е) методичних об’єднань керівників гуртків ПНЗ (реалізація – розробка методичних рекомендацій);

є) підвищення морального й творчого авторитету керівників гуртків, учителів, класних керівників (реалізація – розробка методичних рекомендацій);

- ж) внутрішній бенчмаркінг кадрових питань (учителі, керівники гуртків);
- з) самоосвіта вчителів та керівників гуртків, їх атестація.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенчмаркінг, як ефективна технологія впровадження інформаційного бізнесу. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/74015/marketing/benchmarking_efektivna_tehnologiya_vprovadzhennya_informat_siyного_biznesu

БЕНЧМАРКІНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Стойчик Т.І.,

*заступник директора з навчально-виробничої роботи
Криворізького професійного гірничо-технологічного ліцею,
к.пед.н.*

В сучасних умовах децентралізації професійної освіти в Україні гостро постає питання кардинальних змін у функціонуванні та розвитку професійно-технічних навчальних закладів (далі ПТНЗ), необхідності їх адаптації до умов регіонального середовища, яке динамічно розвивається.

Жорсткі умови регіональної конкуренції за обмежених фінансових можливостей, демографічна криза, сьогодні практично наштовхують керівників ПТНЗ на необхідність удосконалення та підвищення ефективності управлінської діяльності, формування особливого бажаного «обличчя» ПТНЗ, що у свою чергу, порушує проблему, пов'язану з таким явищем, як імідж.

Імідж (від латинського слова *imago* – «образ», пов'язаний з іншим латинським словом – *imitate*, «імітувати», «відтворювати») являє собою своєрідну, закріплену в образах, символах і нормах програму соціальної поведінки [6]. Імідж, є результатом свідомої роботи і, буквально означає штучну імітацію (у зовнішньому вигляді) об'єкта чи людини [5].

Нами встановлено, що в розумінні іміджу, у науковій літературі співіснує безліч відтінків та значень, наприклад, «образ», «зображення», «репутація», «престиж», «уявлення» (про щось), «символізування». Досить часто в англomовній літературі використовується словосполучення «image bulding» – тобто «створення репутації», «обличчя» [4].

Фундаментальна властивість іміджу - його доцільність. В іміджі немає чогось вдалого чи невдалого просто самого по собі. Вдалим є те, що просуває ПТНЗ до його мети. Немає мети - немає іміджу, і робити його із самого початку необхідно з орієнтацією на мету, яка має бути прагматичною, корисною, та передбачати конкретні результати.

В маркетинговій літературі для характеристики іміджу використовуються різні визначення, зокрема бажаний, реальний, традиційний, сприятливий, позитивний, ідеалізований, новий (оновлений). Найбільш часто зустрічаються з них бажаний імідж, сприятливий імідж [5].

Означені поняття слід відносити не до розряду окремих видів іміджу, а розглядати як характеристики іміджу, які не виключають і не заперечують одна одну, не суперечать одна одній, тоді як імідж може переходити з однієї якості в іншу [6].

Так, бажаний імідж може перейти в реальний, якщо докласти певних зусиль, а традиційний імідж - перейти в нову якість або отримати оновлене «обличчя». Також у закладах професійної освіти може існувати одночасно декілька іміджів, які стають актуальними в залежності від мети, що переслідує навчальний заклад на даний момент, і від запитів цільової аудиторії, з якою ПТНЗ працює в даний момент (абітурієнти, батьки, роботодавці та ін.).

Створення іміджу за своєю психологічною сутністю є процесом двосторонньої взаємодії, в якому активну роль має відігравати як навчальний заклад, імідж (образ) якого створюють, так і громадськість, яка сприймає цей імідж.

Однак, громадськість, схильна сприймати імідж, якщо вбачає в ньому саме свої цінності. Відтак, у побудові іміджу треба відштовхуватись не від свого бачення та світогляду, а від суспільного.

Серед простих та дієвих інструментів побудови та підтримки іміджу ПТНЗ, все частіше використовується бенчмаркінг.

На думку Т.О. Вишинської, бенчмаркінг – це функція, спрямована на досягнення найвищих результатів шляхом постійного впровадження елементів діяльності конкурентів, на основі попередньо обумовленого обміну інформацією [1].

Бенчмаркінг являє собою мистецтво виявлення того, що інші роблять краще, вивчення, удосконалення і застосування кращих методів роботи. Саме бенчмаркінговий підхід дає ПТНЗ можливість запозичити кращий досвід інших закладів - лідерів, уникаючи «винаходу колеса».

Як зазначає І. Гириловська, бенчмаркінг дозволяє дати відповідь на такі питання: Як ми працюємо у порівнянні з іншими? До чого ми маємо прагнути? Хто працює найкраще у визначених напрямках? Яким чином їм це вдається? Як ми можемо застосувати те, чим користуються інші? Як нам стати краще за кращих [2]?

Використовуючи бенчмаркінг, ПТНЗ отримує можливість:

1) «побачити себе з боку» – об'єктивно проаналізувати свої слабкі та сильні сторони;

2) ознайомитись з діяльністю ПТНЗ лідерів, що дозволяє визначитися зі стратегічними орієнтирами;

3) почерпнути нові ідеї створення позитивного іміджу ПТНЗ та побачити альтернативи традиційному створенню на основі аналізу конкурентів [7].

Однак, варто зауважити, що в конкурентних умовах важливо працювати не лише над створенням іміджу, а й над його підтримкою, що в сучасному розумінні носить назву «паблік рілейшнз».

Паблік рілейшнз (англ. public relations, PR) – це система скоординованих зв'язків з громадськістю, що передбачає постійну діяльність з розвитку взаємин між закладом та громадськістю [3].

Створення спеціальних підрозділів «паблік рілейшнз» в ПТНЗ – це справа майбутнього. Нажаль, на сьогодні – це не систематизовані і не узагальнені вияви діяльності в цьому напрямку. Практична реалізація створення позитивного іміджу ПТНЗ сьогодні може здійснюватися тільки управлінською командою в тісному співробітництві з психологічною службою закладу та науковими консультантами.

Утім, на сьогодні, залишається і проблема недостатньої активності закладів ПТНЗ. Насамперед, як правило, це пов'язано з низьким рівнем усвідомлення керівників ПТНЗ сутності подібних заходів; відсутністю в навчальному закладі професіоналів, обізнаних з технологіями формування позитивного іміджу ПТНЗ та ін. Формування позитивного іміджу має стати потребою дня, і цікавити кожного керівника ПТНЗ. Позитивний імідж не може складатися стихійно, неконтрольовано, а має бути предметом щоденної цілеспрямованої роботи, а керівник має стати «форпостом» в створенні позитивного іміджу ПТНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишинська Т.О. Бенчмаркінг в Україні: психологічний аспект/ Т.Вишинська //Практика продаж. – Хмельницький : Хмельниц. нац. ун-т, 2005. - №3. – Березень.
2. Гириловська І.В. Бенчмаркінг як складова в оцінюванні якості підготовки кваліфікованих робітників □Електроний ресурс□ / І.В.Гириловська // Вісник Вінницького політехнічного інституту : матеріали X Міжнарод. Наук.-практ. Конф Гуманізм і освіта (14-16 верес. 2010 р.). – Режим доступу до журн.: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Gyrylovska.php>.

3. Гільова Є.А. Імідж сучасного навчального закладу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/2_2010/giljova.pdf – Загол. з екрана.

4. Мандрика Л.В. Імідж сучасної школи: теорія і практика [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/administration/45294/ – Загол. з екрана.

5. Немченко А.Б., Мажейка В.О. Наукові аспекти поняття «Імідж» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/ktehnndots-nemchenko-ab-stud-mazheyka-vo-naukovi-aspekti-ponyattya-imidzh/> – Загол. з екрана.

6. Сергеева Л. М., Кондратьєва В. П., Хромей М. Я. Лідерство: навч. посібн. /за наук. ред. Л. М. Сергеевої. – Івано-Франківськ. «Лілея НВ». 2015. – 296 с.

РОЗДІЛ 2

ТРАНСФЕР ІННОВАЦІЙ У СИСТЕМУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

УПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ ЛОГІСТИКИ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРАКТИЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГІЇ»

Армейський О. С.,

*методист Центру громадянського виховання
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»*

Сьогодні принципи логістики використовуються в багатьох галузях народного господарства. Йдеться про фінансову, транспортну, туристичну, санаторно-курортну, медичну, сільськогосподарчу, пасажирську та інші логістики. Використання принципів логістики в даний час має місце і у видах діяльності, не пов'язаних з матеріальними потоками.

Завдання педагогічної логістики – управління педагогічними потоками, а саме: знань і інтелекту, навчання і розвитку інтелекту, психологічного, здоров'я, інформаційного, нейропедагогіки, обладнання.

Сьогодні проблемами педагогічної логістики займаються багато дослідників, серед яких особливо слід виділити А.Л. Носова [7]. Педагогічна логістика за Носовим А.Л. займається управлінням педагогічних потоками, виходячи з принципів «точно і в строк», принципу простоти реальних систем за Еліяхом і М. Г. Нолдраттом. Педагогічна логістика дозволяє вперше синхронізувати педагогічну систему, наблизити її за рівнем управління до економічних систем. Це дає можливість «...знизити ризик неефективного використання коштів на розвиток і утворення, тим самим збільшити приплив капіталу в цю область» (СРЕ «Традиція»). Можливість вибору систем навчання, навчальних програм, методів, технологій і форм освітнього процесу, з одного боку, відкриває шляхи для творчої самореалізації педагога, а з іншого – потребує, щоб його педагогічна діяльність мала результативний характер, була високо професійною та спрямована на підвищення майстерності вчителів навчального предмету “Технології” загальноосвітніх навчальних закладів. Тому одним із першочергових завдань, що постали сьогодні перед закладами післядипломної педагогічної освіти, є підвищення рівня творчого потенціалу вчителя в процесі його практичної діяльності. Запит на професіоналізм і творчість педагога, здатного працювати на інноваційних засадах, актуалізується і в умовах формування загальноєвропейського простору. Таким чином, учитель технології (технічна праця), на думку науковців, повинен володіти як загальною, так і професійно-спеціальними компетентностями, а також мати ключові базові компетенції [1;5].

У зв'язку із зазначеним вище виникають потреби у розвитку організаційно-методичних підходів щодо підвищення майстерності вчителів навчального предмету “Технології”. Учителі «Технології» (технічна праця) загальноосвітніх навчальних закладів не завжди вміють ефективно використовувати сучасні інноваційні педагогічні технології, а також

розробляти науково-методичні проекти; оновлювати зміст та створювати нові методики професійної підготовки на різних етапах. Ці проблеми розглядаються у проекті «Нова українська школа» – ідеологія змін в освіті.

Аналіз наукової літератури та освітньої практики в контексті проблеми професійної правової підготовки вчителя технології показав, що сьогодні питання освіти фахівців у сфері освіти розроблені в педагогічній науці недостатньою мірою. Різні аспекти професійної підготовки вчителів та проблеми підвищення майстерності вчителів порушувалися такими авторами, як С.В. Балоніна, В.С. Морозова, Е.А. Пєвцова, А.Л. Запорожець, Н.І. Козюбра, В.В. Окамитний, С.Ю. Панасіна і інші. Попри всю важливість виконаних досліджень залишаються недостатньо розробленими як методологічні так і технологічні аспекти формування професійної компетентності безпосередньо вчителів технології.

Державний освітній стандарт у сфері професійної діяльності вчителя технології визначає сферу застосування, у тому числі середню загальну (повну) освіту. Для повноцінної підготовки фахівця до роботи в зазначених областях необхідна розробка таких інноваційних технологій навчання, яка забезпечила б можливість ефективної діяльності в кожній сфері.

Таким чином, спеціальна предметна компетентність є основою базою у формуванні професійної компетентності вчителя технології та підвищення їх майстерності. Аналіз Держстандарту дозволяє виділити такі спеціальні компетентності, якими повинен володіти вчитель технології в галузі навчально-виховної діяльності: здійснення процесу навчання правових відносин відповідно до освітньої програми; планування й проведення навчальних та практичних занять [3].

Вчитель технології (технічна праця) повинен вміти використовувати сучасні прийоми, методи й засоби навчання технологій, у тому числі технічні, інформаційні та комп'ютерні технології, бути готовим організувати освітній процес за допомогою довідково-правових систем і баз даних. [2].

Професійна та правова підготовка вчителів технології в першу чергу ґрунтується на вивченні теоретичних основ навчальних дисциплін, основ технології «логістика», творчо використовувати стартап та хакатони. В результаті їх освоєння вони повинні опанувати необхідний обсяг професійних знань у сфері впровадження своїх функціональних обов'язків. Проте загальновідомо, що сучасні педагогічні технології передбачають не стільки передачу інформації учням, скільки навчання діяльності, вмінню вирішувати професійні завдання на практиці. Отже, після освоєння теоретичних знань за фахом в системі правової освіти доцільним є проведення практикумів у формі рішення даних задач для формування практичних навичок роботи [7].

Все це свідчить про те, що технологією реалізації процесу формування професійної компетентності вчителя технології є задачна технологія, основою якої є поняття «педагогічна задача» [7]. Як показав аналіз досліджень використання педагогічних завдань, проведених такими авторами, як Г. О. Балл, А. В. Брушлинський, Л. М. Фрідман, А. Н. Леонтьєв, Т. П. Лапико, педагогічна задача – це компонент педагогічної системи, що виникає з проблемної ситуації та вимагає від суб'єкта педагогічної діяльності застосування професійних умінь в умовах системи для досягнення цілей, що виникли. У педагогічній задачі, як і в будь-якій іншій, завжди є відоме й невідоме, тобто питання: як? що робити? коли? навіщо? та ін. Відповідь на запитання означає, що суб'єкт педагогічної діяльності усвідомив обидва елементи завдання: що дано (умови завдання) і що потрібно знайти для вирішення проблем технологічного підходу.

Вирішенню проблеми реалізації технологічного підходу як засобу модернізації освітньої галузі присвячено дослідження К. Баханова, І. Дичківської, Г. Селевка, А. Хуторського та інші, у яких ідеться про застосовування освітніх інновацій у навчально-виховному процесі школи та підвищення майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Дослідження проектної діяльності здійснювали Л. Ващенко, В. Гузєєв, В. Докучаєва, Л. Калініна, І. Осадчий та інші Використанню методу проектів у

роботі вчителів технології присвячено праці Т. Гришиної, Л. Забродської, В. Логвіна, Л. Хоружої та інші.

Педагогічна логістика може виступати в якості системоутворюючої структури, у якій здійснюється навчально-виховний процес. Через призму системоутворюючої структури педагог формує свій професійно-педагогічний світогляд, творчий потенціал та особисті якості». При цьому педагогічна логістика, яка впроваджується вчителями є якістю не тільки базових знань, а й професійно необхідною. При цьому вчителі технології повинні розвивати пам'ять, уяви та творче мислення, уміти знаходити інформацію та інтерпретувати різні джерела (тобто є уміння створювати багатоперспективну картину) [3].

Педагогічна логістика як один із методів підвищення майстерності вчителів навчального предмету “Технології”, яка визначає такі педагогічні потоки: *потік знань* - виробництво знань, видалення застарілих форм, видів діяльності; *потік навчання* з основною проблемою створення єдиного освітнього простору, що враховує шкільну і вищу освіту. При цьому використовуються найбільш придатні в конкретних умовах освітні технології, зараз особливу увагу приділяємо технології «Логістика» [4].

Підсумовуючи, можна наголосити, що на сучасному етапі всі педагоги, а особливо вчителі технології, потребують негайного підвищення рівня своєї майстерності, професійної компетентності з метою правомірної участі в розбудові демократичного суспільства. Одним із важливих шляхів розв'язання цієї складної проблеми виступає створення в системі післядипломної освіти таких організаційно-педагогічних умов і засобів стимулювання професійного самовдосконалення вчителів, які сприяли би підвищенню педагогічної майстерності, пробудженню потреби в самоактуалізації, у самоствердженні та життєтворчості, бажанні творити свою особистість, самостійно формувати: освітні програми, складати плани й програми з навчальних предметів відповідно до стандартів середньої освіти; обирати підручники, методики навчання і виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдаліна Л. В. Акмеологический підхід в умовах додаткової професійної освіти // Зап. освіти. – 2006. – № 3 (23). – С. 49-52.
2. Армейський О. С. Психолого-акмеологічна модель процесу розвитку правової компетентності вчителів технологій в післядипломній освіті. // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Збірник наукових праць. Випуск 48-49. – Харків, Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2015. – С.228 -234.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти від 23.11.2011 р. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України № 538 від 07.08.2013 [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF>
4. Лившиц В. Педагогическая логистика //Сб. Полисветие. Кохтла-Ярве. 2007. – № 1. – С. 72-79.
5. Лазарев М.І. Система мотивації навчальної діяльності студентів в інтенсивних технологіях вивчення інженерних дисциплін // Науково-пізнавальна діяльність учасників освітнього процесу навчальних закладів різних рівнів акредитації: Зб. наук. праць. // Проблеми сучасного мистецтва і культури. – К.: Науковий світ, 2002. – С.82-93.
6. Лапыко Т. П. Развитие профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Москва, 2002 253 с. РГБ ОД, 61:03-13/391-4.
7. Носов Л.А. Логистика как дисциплина изучения и как методология образовательного процесса / Л.А. Носов. – //КОНЦЕПТ.-2012.-№3. – С.2-9.
8. Подольська Є.А. Освітня послуга: консюмеристський зміст і орієнтир менеджменту якості вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Mtpsa/2009_15/Podol.pdf.
9. Покроєва Л. Д. Шляхи підвищення якості післядипломної педагогічної освіти.//Імідж сучасного педагога – №10(129), 2012. – С.3-5.

ІННОВАЦІЙНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ

Вітнюк В. В.,

*проректор з наукової роботи
Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти,
к. пед. н., доцент*

Реформування освіти передбачає розвиток інноваційних перетворень у різних сферах життєдіяльності людини, набуття компетентностей особистістю задля підвищення конкурентноздатності, інтеграції у світовий освітній простір. Усе це актуалізує пошук ефективних шляхів професійного розвитку педагогів в умовах інноваційного освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти.

Сприятливі, а в ідеалі оптимальні умови загального і професійного розвитку особистості педагога забезпечує неперервна освіта. Організація ефективного процесу навчання дорослих вимагає, перш за все, пізнання факторів, які визначають специфіку навчання загалом, а також пізнання їх властивостей та функцій у процесі навчання.

В умовах розбудови національної системи освіти важливого значення набуває інноваційна діяльність навчальних закладів, яка характеризується системним експериментуванням, апробацією та застосуванням інновацій в освітньому процесі. Час вимагає створення особливого інноваційного середовища післядипломної педагогічної освіти та пошуку нових форм співпраці з педагогами. Адже тільки в умовах інноваційного середовища можливо сформулювати вчителя-дослідника та новатора.

Інноваційне освітнє середовище післядипломної педагогічної освіти регіону передбачає:

1. Наступність та системність діяльності інституту та районних (міських) методичних кабінетів.
2. Науково-методичний супровід та координацію навчально-виховної діяльності освітніх установ і навчальних закладів.

3. Співпрацю з науковими установами, вищими навчальними закладами, громадськими педагогічними організаціями.

4. Міжнародну співпрацю, обмін досвідом, реалізацію спільних освітніх проектів.

5. Інформаційно-ресурсне забезпечення освітнього простору.

6. Науково-методичний аудит: експертиза освітніх проектів, рецензування, редагування, науково-методичної літератури.

7. Моніторингові, соціологічні дослідження та визначення шляхів забезпечення якісної освіти.

8. Інноваційні форми організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Тому, поряд із традиційними курсами підвищення кваліфікації, зроблено акцент на пошуку та упровадженню інноваційних форм підвищення кваліфікації педагогів. Зокрема: очно-дистанційна форма навчання; інтенсивні короткострокові тренінгові програми; обласні авторські лабораторії; школи фахової майстерності; віртуальні педагогічні спільноти; майстер-класи; відеоконференції, вебінари тощо.

Процес підвищення кваліфікації педагогів спрямовано на розширення інтелектуальної обізнаності, оновлення і суттєве доповнення отриманих психолого-педагогічних знань, вивчення нових технологій організації педагогічного процесу.

Умовами професійного розвитку педагогів у процесі підвищення кваліфікації є: діагностика професійної компетентності педагогів; забезпечення диференційованого підходу до підвищення кваліфікації педагогічних працівників; впровадження інноваційних технологій навчання; оновлення змісту освітньо-професійних програм; запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі; забезпечення практичної спрямованості курсів підвищення кваліфікації; залучення педагогів-новаторів до навчального процесу; організація зворотнього зв'язку.

Сьогодні існує ряд досліджень, які стверджують, що процес розвитку педагогів також складається з різних етапів, які пов'язуються з різними потребами, проблемами та спроможностями дорослих на різних етапах їх професійної діяльності.

Результати соціологічних досліджень, проведених лабораторією соціології та розвитку освіти Волинського ІППО, свідчать про те, що аналізуючи діяльність методичної вертикалі, респонденти відзначають, що цілі і завдання методичної роботи в регіоні орієнтовані на професійні запити, потреби й інтереси різних категорій педагогічних працівників (98%); вибір змісту, форм і методів інформаційно-методичної роботи здійснюється з урахуванням рівня професійної підготовки педагогічних кадрів (98%); широко пропагується досвід кращих учителів у засобах масової інформації, при проведенні різноманітних методичних заходів (96%) тощо. Це забезпечує підвищення фахового рівня (62,6%) та педагогічної майстерності педагогічних кадрів (60,6%), розвиває їх творчі здібності (26,3%).

Поряд з цим, респондентами відзначається, що перешкодами для їх професійного зростання є недостатнє науково-методичне забезпечення (45,7%) та неможливість використовувати відповідно до потреб вчителів Інтернет (26,6%). Нині в організації будь-яких форм роботи з учителем ми змушені враховувати складні життєві обставини, в яких перебувають 29% респондентів, проблеми зі станом здоров'я 31% опитуваних та обмежені матеріальні ресурси у 55,7% респондентів (все це значною мірою зумовлює перехід до мережевої взаємодії, організації вебінарів тощо).

Також проблемою в роботі з педагогами є відсутність у 13% опитаних потреби у особистісному і фаховому зростанні, внутрішньої мотивації до набуття нових знань і компетентностей.

Попри те, що Інститут і надалі буде працювати над удосконаленням форм підвищення кваліфікації педагогів, педагогічна громадськість повинна усвідомити, що результат залежить насамперед від усвідомлення кожним педагогом, керівником навчального закладу важливості навчання впродовж

життя. Вчителям слід уміти проектувати, організовувати цю діяльність і керувати нею, тобто мати власне бачення моделі саморозвитку та самореалізації у професійній діяльності.

Сьогодні національна система освіти зазнає значних змін, що пов'язані із внесенням коректив у цілі, завдання та зміст освітнього процесу. Але зміни у навчальних закладах в першу чергу залежать від розвитку спеціалістів, які б могли втілювати в практичну діяльність сучасні освітні технології, найкращі результати педагогічних досліджень. В цих умовах національна система освіти стала перед необхідністю значного підвищення професійної компетентності вчителів та професійного розвитку і саморозвитку сучасного педагога. Саме тому післядипломна педагогічна освіта за певних науково обґрунтованих умов може бути важливим чинником професійного розвитку педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калашнікова С. А. Навчання дорослих на основі компетентнісно-орієнтованого підходу / С. Калашнікова // Навчально-методичні матеріали до Модуля 1. – Київ. : [б. В.], 2008. – 57с.
2. Олійник В. Чи потрібен післядипломній педагогічній освіті відкритий університет європейського типу? / В. Олійник, В. Гравіт // Післядипломна освіта в Україні. – 2015. – №1. – С.3-7.
3. Порадник тренера / Б.Валькевич, Е.Кендрацька, А.Климович та ін. – Варшава : [б.в.], 2007. – 228с.
4. Пуцов В. Вчити дорослих по-дорослому / В. Пуцов // Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – №2. – С.49-51.
5. Сорочан Т. Післядипломна педагогічна освіта: можливі відповіді на виклики модернізації / Т. Сорочан // Післядипломна освіта в Україні. – 2015. – №2. – С.9-12.

ТРАНСФЕР ЧИ ВПРОВАДЖЕННЯ: РОЗВИТОК ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Дрожжина Т.В.,
проректор з навчальної роботи
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти», к.пед.н., доцент

У 1995 році на Пекінській конференції ООН країни-члени вирішили, що стратегію для забезпечення рівних можливостей для жінок та чоловіків необхідно змінити. Відтепер робота задля рівних можливостей повинна стати інтегрованою частиною політики у всіх сферах – фінансова політика, політика у сфері оподаткування, енергетики, земельних ресурсів, соціального страхування, освіта і т. д. Ця стратегія отримала назву „гендерний підхід”. Важливим зобов’язанням з боку країн-учасниць стало визнання проблеми та роботи задля рівних/збалансованих можливостей у будь-якій сфері. [1]

У 2001 р. Рада Європи створила Групу спеціалістів з питань комплексного підходу до проблеми рівності статей у школі, яка підготувала Доповідь про способи застосування стратегії комплексного підходу в школі, в якій йшла мова про гендерну підготовку й перепідготовку вчителів (вчительок), впровадження нових методів навчання, створення нових умов навчання, перегляд шкільних програм, навчальних посібників, узагальнення прикладів позитивного досвіду та ін. Група підготувала рекомендації державам-членам, в яких виклала основоположні принципи гендерної політики та відповідні заходи забезпечення гендерної рівності в сфері освіти.[1]. Тож на міжнародному рівні було визнано, що питання гендерної підготовки учителів та шкільних управлінців є конче необхідним для запровадження гендерного підходу в освіті. Ці рекомендації і стали для нас певними бенчмарками у нашій роботі.

Важливим є і те, що одним із завдань Державної програми забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків до 2016 року визначено: «розроблення плану підвищення кваліфікації педагогічних працівників із включенням до нього програми або компоненти з питань гендерної рівності; розроблення навчальних планів для вищих навчальних закладів, закладів післядипломної освіти із включенням до них навчальних

курсів, тематичних занять з питань гендерної рівності» [2]. Завдання були визначені, але їх виконання поки що лишається не пріоритетним. Гендерна компетентність педагогів, їхні переконання ми маємо ще формувати та розвивати, в тому числі в системі післядипломної педагогічної освіти.

Гендерна компетентність як інтегральна характеристика професійної компетентності педагога розглядалася рядом українських та зарубіжних дослідників (О. Вороніна, І. Зайганов, О. Кікінежді, І. Кльоцина, Л. Лунякова, І. Мунтян, Л. Попова й ін.), вивчалися окремі психолого-педагогічні аспекти гендерної просвіти керівників загальноосвітніх навчальних закладів, в тому числі, у процесі підвищення їхньої кваліфікації (О.Бондарчук, Л. Карамушка, А.. Москальова, В. Олійник та ін.).

Викладачі закладів післядипломної педагогічної освіти також приділяють певну увагу питанню гендерної обізнаності педагогічних працівників. Можна згадати роботи З. Дорошенко, О. Нежинської, Т. Побочої, а також відзначити навчальний посібник за загальною редакцією В. Олійника, Л. Даниленко «Гендерний підхід в управлінні ЗНЗ». Але праць щодо системної цілеспрямованої роботи з розвитку гендерної компетентності педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти небагато.

Потрібно також зауважити, що попри всі прийняті документи, в тому числі і Закон «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків», які були прийняті в Україні для реального впровадження гендерного підходу в освіту було зроблено не дуже багато. На наш погляд це пояснюється перш за все тим, що для цього найважливішою умовою є зміна ціннісних орієнтацій вчителів/льок, розуміння ними необхідності таких змін, а це є найважче з усіх перетворень. Чи є впровадження гендерного підходу в систему освіти інновацією? Думаємо, що так.

Поширення інновацій може ґрунтуватися на двох принципово різних підходах - упровадження або трансферту (трансферу). Англomовне слово «трансфер» (франкомовний варіант – «трансферт») є альтернативою терміна «впровадження», яким традиційно позначається процес утілення в життя

інноваційної пропозиції в межах адміністративно-командної системи. Необхідність використання саме терміна «трансфер» зумовлена прагненням підкреслити істотність перетворення сенсу процесу. Замість насильницького «впровадження» (що передбачає активний або пасивний опір середовища, у яке вводиться щось чужорідне) «трансфер» має на увазі не тільки передачу інформації про нововведення, а й освоєння її за умови активної і зацікавленої участі і джерела цієї інформації, і реципієнта, отримувача, і реалізатора інформації про інновацію, і кінцевого її користувача. Тому основний акцент у випадку трансферу інновації робиться не так на ній самій, як на суб'єктах - учасниках інноваційного процесу.

Натомість ідеологія впровадження будується на уявленні про те, що головне - це саме нововведення, з нього все починається, саме воно перебуває в центрі уваги. Питання про те, чи «вписується» це нововведення у вже сформовану систему або ж чи вимагає воно її кардинальної перебудови, просто не виникає. Коли ж з'ясовується, що перебудова захоплює набагато ширшу ділянку, ніж покривається «тілом нововведення», це стає несподіваним і неприємним сюрпризом». [3]

Тож, якщо говорити про втілення гендерного підходу в систему освіти потрібно говорити саме про трансфер, про поступовий рух професійної вчительської спільноти до розуміння її сенсу, її корисності для майбутнього життя учнів/ниць, їхньої самореалізації.

Загально відомо, що вчителі та вчительки є достатньо консервативною частиною суспільства. До певної міри це зрозуміло, адже освітня система не просто міцно «вбудована» у суспільство, вона є одночасно відбитком суспільних відносин, які у ньому панують. А потрібно зробити так, щоби система освіти, і перед усім школа, були носієм і просувачем усього нового, перспективного. Бо як виходить: формально освіта готує дітей до життя у суспільстві (тобто їх соціалізує), але коли умовно через 10 років вони школу закінчать, то виявиться, що вони «спізналися» на ті 10 років, які провели у школі: школа хронічно відстає від швидкоплинного життя, вона не здатна

поки що швидко повертатися до всіх інноваційних процесів (інформаційних, соціальних тощо), які сьогодні відбуваються у суспільстві.

Очевидно також, що головним носієм та просувачем змін у школі є вчитель-вчителька. Про роль та місце директора-директорки школи у впровадженні інноваційних практик не будемо зараз говорити, це окрема довга розмова, зазначимо лише, що вона винятково значуща і саме лідерська позиція керівника-керівниці дуже багато чого визначає в освіті.

Зміни у вчительській практиці – практики учіння (саме так) проходять досить повільно у сучасній школі, багато хто з вчителів-вчительок не розуміє поки що, що він-вона не просто ментори і постачальники істин, що їхня роль докорінно змінилася, далеко не всі готові шукати з учнями шляхи вирішення завдань життя та учіння, а не пропонувати готові розв'язки, причому у тому вигляді, які вони вважають правильними (правильно це було тоді, коли навчалися вони самі і вже не відомо скільки десятиліть тому).

Питання просвіти вчителів-вчительок щодо впровадження гендерного підходу у навчально-виховний процес та спонукання їх до перегляду своїх комунікативних практик з учнями-ученицями, гендерночутливого підходу до відбору навчальних матеріалів, створення відповідного гендерночутливого навчального середовища тощо ми ставимо під час проведення спецкурсу спрямування на курсах підвищення кваліфікації.

Найбільшу кількість спецкурсів було проведено (протягом чотирьох років) для вчительок початкових класів (вчителі початкових класів за весь час зустрілися двічі), вчителів-вчительок історії (в цьому випадку можна говорити так, бо це одна з небагатьох категорій шкільних педагогів, де чоловіки складають значну кількість).

Аналізуючи власні спостереження, ми можемо їх систематизувати, та визначити, які враження мали та які висновки зробили слухачі-слухачки.

Практично всі слухачі-слухачки чули про поняття «гендер», але мало хто міг сказати конкретно, що означає це поняття. Окремо тут можна назвати вчителів-вчительок історії – ця категорія найбільше освічена у цьому питанні,

але значна кількість цих педагогів-педагогінь вважає це «західною забаганкою» (буцім-то немає більше про що їм піклуватися), без якої ми жили та й ще будемо довго жити.

Найчастіше вчителі-вчительки говорили, що поняття «гендер» стосується рівності чоловіків та жінок. А далі у чому має полягати ця рівність вже було не зовсім зрозуміло. Крім того, є чітке розуміння, що хоча де-юре чоловіки і жінки рівні, то де-факто такої рівності немає. Визначалося також розуміння саме вчительками нерівності жінки і чоловіка у виконанні домашньої роботи, у приватному житті, але щодо зміни такого становища, як правило не замислюються (було би добре, але так воно вже склалося...). Хоча траплялися не поодинокі випадки, коли вчительки говорили: «Я розумію, ви були праві, буду своїх хлопчиків залучати до домашньої роботи, по-іншому буду їх виховувати» або «А я так і виховую своїх хлопців, вони мені завжди допомагають у хатній роботі».

Зовсім не знають педагоги-педагогіні про боротьбу жінок за свої права, вони багато до чого звикли і сприймають все як належне, наприклад, щодо права на одержання рівної з чоловіками освіти, а в радянські часи та й пізніше в незалежній Україні, про це майже ніхто цього не говорив. Тому навіть про недалеку історію боротьби жінок початку ХХ століття вони не мають уявлення.

Приблизно для 10-15% слухачок це питання було дуже цікавим, вони були готові змінювати акценти своєї роботи, змінювати підходи до комунікацій з учнями, радилися, як краще прослідкувати скільки разів на уроках до кого вони більше звертаються; такі вчительки швидко розумілися на тому, що питання гендерночутливих педагогічних технологій – це не просто питання рівного відношення до хлопчиків та дівчаток, а багато в чому визначення їхнього майбутнього, їхньої самореалізації та повноцінного життя. Ці вчительки практично готові працювати з гендерним підходом, змінювати свої усталені педагогічні кліше; фактично такі педагоги-педагогіні і будуть трендсетерами нашої нової ідеї, яку потрібно «трансферувати» у педагогічне

співтовариство поступово, але наполегливо. Вони можуть бути тими новаторами-новаторками, які створюють нові ідеї, речі, продукти, форми і норми поведінки, хоча як правило, вони не мають у суспільстві особливої підтримки, оскільки, випереджаючи його розвиток, не «вписуються» в нього.

Так поступово ми це робимо в межах регіонального експерименту «Науково-методичні засади впровадження гендерних підходів в систему роботи навчальних закладів», який започаткували КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» у партнерстві з ГО Гендерний інформаційний центр «Крона». Головну мету даного експерименту ми вбачаємо у формуванні гендерної компетентності як засадничої в демократичному суспільстві в усіх учасників навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів шляхом створення гендерночутливого освітнього простору та використання гендерночутливих освітніх технологій.

Протягом двох років ми провели у восьми експериментальних закладах області серію навчальних тренінгів для всіх членів педагогічних колективів, по результатах тренінгів відібрали наших трендсетерів, яких продовжуємо навчати далі. Паралельно ми запропонували всім педагогам-педагогиням вести щоденники експерименту, при аналізі яких ми бачимо певні зміни у сприйнятті основних посилів гендерної ідеї і в робочих питаннях, і в побутових; педагоги поступово почали «вдягати гендерні окуляри». Керівники експерименту також пропонували педагогам написати проекти гендерночутливих уроків, позакласних заходів, які також рецензувалися, а кращі з них відзначалися (опубліковані на сайті «Крона»).

Наступним кроком впровадження гендерного підходу стала експертиза наявних підручників та інших навчальних матеріалів. З цього питання був також проведений дводенний тренінг, учасникам-учасницям було запропоновано провести гендерну експертизу наявного використовуваного підручника. Творча група з педагогів-педагогинь експериментальних розробила проекти гендерночутливої шкільної наочності, які були надруковані за сприяння ГО «Крона».

В подальших планах продовження експериментальної роботи і, перш за все за все в плані перегляду учасниками-учасницями експерименту ціннісних орієнтацій у власній педагогічній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Т. Мельник, Гендерний підхід у викладанні суспільно-гуманітарних дисциплін. Основи теорії гендеру. Навчальний посібник. Режим доступу: Режим доступу: http://gender.at.ua/_ld/1/186_osnovy_teorii_g.pdf

2. Державна програма забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків до 2016 року Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP130717.html

3. Соціально-психологічна підтримка освітніх реформ: методичний посібник / за ред. П. Д. Фролова ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. - Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. - 88 с.

ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ТА ПРАВОЗНАВСТВА НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Губіна С.Л.,

*старший викладач кафедри методики
соціально-гуманітарної освіти*

Дух Л.І.,

*старший викладач кафедри методики
соціально-гуманітарної освіти
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»*

Становлення української держави, утвердження цивілізованих норм життя, інтеграція у європейське співтовариство неможливі без гармонізації суспільних відносин на засадах рівноправного співіснування всіх членів суспільства. Втілення європейських стандартів у політичну, економічну і соціальну сфери є шляхом для трансформації України в сучасне демократичне суспільство. Побудова в Україні громадянського суспільства та правової

держави потребує особистості з активною громадянською позицією, яка має свідчити про ступінь її зрілості, рівень розвитку як громадянина, який усвідомлює своє місце і роль у процесі державотворення.

Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки серед основних завдань визначено завдання для післядипломної освіти, щодо реалізації сучасних технологій професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів системи освіти відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти.

Розвиток професійної компетентності педагогів – системний процес, значну роль у якому відіграє процес підвищення кваліфікації, зокрема підвищення професійної кваліфікації вчителя. Зважаючи, що сучасна освіта є освітою новачків, впровадження інноваційних підходів у підвищенні кваліфікації вчителів у післядипломній педагогічній освіті, зокрема вчителів історії та правознавства, може, певною мірою, вирішувати проблему розвитку їх професійної компетентності відповідно до сучасних запитів освіти та суспільства.

За Концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти післядипломна педагогічна освіта здійснюється за багатоваріантними освітніми програмами та проектами з проблем педагогічної майстерності, інноваційних технологій та інтерактивних форм і методів навчання, інформаційних технологій, досягнень в теорії і практиці психології, педагогіки, методики навчання і виховання.

Дієвим механізмом впровадження демократичних принципів і засад в життя суспільства є освіта, метою якої «...є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого вибору...»[5, с.13]. Досягнення цієї мети вирішальною мірою залежить від того, наскільки вдасться піднести творчий потенціал педагогів загальноосвітніх навчальних закладів, і зокрема вчителів, які викладають предмети освітньої галузі «Суспільствознавство». На наш

погляд, саме професійна педагогічна діяльність вчителів історії, історії та правознавства має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості і духовної культури українського суспільства.

Проте, більшість вчителів сьогодні є пасивними, вірять в «державний патерналізм», не вміють і, не завжди, прагнуть відстоювати, навіть, власні права. Виникає суперечність – вчитель, реалізуючи державні навчальні програми, має навчити учнів тому, чого, часто сам не знає і не розуміє. Проблема вчителя є глобальною в контексті науково-педагогічної проблематики, яка потребує докорінного удосконалення стилю педагогічного мислення, реформування змісту конкретно-функціональної підготовки педагога реалізувати свої професійні та громадянські права для формування духовно-політичного потенціалу учнів. Інакше виникає питання, чи спроможний вчитель повною мірою розкрити складні, суперечливі, часто, дражливі питання шкільних програм освітньої галузі «Суспільствознавство». Сучасному вчителю необхідно розуміти школу не як закриту, окрему структуру в системі держави, а як відкритий простір у взаємодії із громадою, неурядовими організаціями, позашкільними закладами та неформальними об'єднаннями у формуванні особистості учня, який має зростати активним учасником суспільних процесів та здатний на діалог з державою.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що науковці приділяють значної уваги проблемам особистості майбутніх вчителів, викладачів вищої школи. Вчені досліджують різні аспекти їх професійної діяльності (В. Гриньова, О. Дубасенюк, М. Євтух, С. Золотухіна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Михайловський, О. Мороз, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сластьонін, Г. Троцько та інші). Концептуальні засади національного виховання обґрунтовано в працях П. Ігнатенка, В. Кузя, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської та інших. Загальнотеоретичні основи побудови цілісного навчально-виховного процесу, спрямованого на формування особистості

громадянина представлено в роботах А. Бойко, В. Лозової, К. Чорної, Г. Шевченко та інших.

Разом з тим низка актуальних питань формування громадянськості вчителів ЗНЗ залишається не розкритою. Бракує досліджень, присвячених розкриттю особливостей розвитку громадянської позиції педагогів в Україні на сучасному етапі. Зовсім не порушена питання необхідності розвитку громадянської позиції у педагогів через систему післядипломної педагогічної освіти.

Реалізація державних програм, спрямованих на виховання людини, як громадянина своєї країни, вимагає переосмислення всієї педагогічної й соціальної діяльності державних інститутів, причетних до підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Саме тому одним з основних напрямків діяльності КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» є формування активної громадянської позиції вчителів історії та правознавства, бо сучасні вчителі, які викладають предмети освітньої галузі «Суспільствознавство», мають не просто багато знати, а бути підготовленими до повноцінної активної діяльності в сучасному світі, постійно розширювати й оновлювати свої знання, приймати обдумані, самостійні рішення.

Принциповим в змісті програм освітньої діяльності курсів підвищення кваліфікації вчителів за напрямом «Історія та правознавство» є визнання того, що у сучасному світі знання стають все більше доступними для тих, хто хоче оволодіти ними, тому переосмислюється самоцінність знань. Натомість зростає роль умінь добувати, переробляти інформацію, одержану з різних джерел. Це зумовлює зменшення питомої ваги готової інформації, зміну співвідношення між структурними елементами змісту програм на користь засвоєння педагогами способів пізнання, набуття особистого досвіду творчої діяльності, посилення світоглядного компонента змісту. Таким чином, формування активної громадянської позиції вчителя є комплексним процесом надання, розширення і поглиблення теоретичних знань, удосконалення

практичних умінь і навичок, трансформації мислення вчителів на демократичних принципах.

Зміст навчальних програм та комунікативна взаємодія викладачів зі слухачами-педагогами посилює громадянсько-орієнтований компонент освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації в КВНЗ «ХАНО». Так, програмами підвищення кваліфікації вчителів за напрямом «Історія та правознавство» передбачена лекція за темою «Формування правової держави і розвиток громадянського суспільства в Україні». Під час навчального заняття педагогам надається інформація про сутність громадянського суспільства та особливості його розвитку в Україні; визначається взаємозалежність зв'язку громадянського суспільства та правової держави; розкриваються завдання формування громадянської позиції вчителів та методичні підходи до створення умов розвитку громадянської компетентності учнів.

Лекція «Дискусійні питання історії України в роки Другої світової війни» спрямована на обговорення таких тем вітчизняної історії часів Другої світової війни як «Волинська трагедія», «Сутність колабораціонізму», «Події літа 1941 р.» тощо. Педагогам пропонується пояснити характер виникнення цих історичних питань, висловити своє власне ставлення, визначити взаємозв'язок представлених історичних подій з сучасністю.

В програму освітньої діяльності курсів підвищення кваліфікації вчителів історії та правознавства закладено проведення семінарів-тренінгів «Методичні підходи до викладання варіативного курсу «Кроки до порозуміння»» та «Історія Голокосту в контексті захисту прав людини».

Семінар-тренінг «Методичні підходи до викладання варіативного курсу «Кроки до порозуміння»» спрямований на усвідомлення педагогами власних можливостей виробити в учнів уміння використовувати правові знання для реалізації і захисту своїх прав, свобод та законних інтересів; оцінювати і регулювати взаємини з іншими; обирати моделі поведінки, орієнтуючись на норми права.

Зміст семінару-тренінгу «Історія Голокосту в контексті захисту прав людини» складений таким чином, щоб вчителі отримали основну інформацію про масштаби Голокосту, осмислили його наслідки для Європи і світу в цілому, зрозуміли, що тема геноциду й окупаційна політика на території Східної Європи, України, Росії, Білорусі може стати логічним продовженням обговорення питань з прав людини, толерантності, поваги до життя, культури, свободи інших.

Професійна підготовка та самоосвіта передбачає навчання вчителів на спецкурсах та семінарах. Спецкурси і семінари педагогічні працівники можуть обирати протягом усього міжтестастійного періоду. Одним з таких є спецкурс «Людина і світ», завданнями якого є:

оновлення та поглиблення основних знань про процеси та явища суспільного буття, про філософські, культурні, політико-правові та соціально-економічні основи життя демократичного суспільства;

систематизація знань про демократію та її переваги як суспільного устрою;

розвиток умінь вчителів щодо формування в учнів критичного мислення, навичок оцінювання суспільних явищ і процесів.

Маючи досвід роботи в системі післядипломної педагогічної освіти, ми свідомо вирішили використовувати під час проведення згаданих навчальних занять активні (бесіда, тестування, моделювання ситуацій, обговорення дилем, аналіз документів) та інтерактивні (мозковий штурм, дискусії, роботу в парах, в малих групах, рольові ігри, «Ажурна пилка», «Займи позицію» тощо) методи і прийоми. Ми вважаємо, що використання таких технологій створює оптимальні умови для удосконалення професійних компетенцій педагогічних працівників, для самовираження, самоствердження, самовизначення кожного вчителя. Зміст освіти, опрацьований учителями таким чином, є одночасно інструментом для їх самовдосконалення і як інтелектуального, так і особистісного розвитку. Здобуття практичних навичок під час навчання на курсах підвищення кваліфікації дає можливість педагогам

впроваджувати інтерактивні технології в освітній процес в школах, як для проведення уроків, факультативів чи курсів за вибором, так і для організації позаурочної роботи.

Для надання теоретичної інформації ми використовуємо міні-лекції у формі електронних презентацій. Наприклад, міні-лекція «Формування загальнолюдських цінностей школярів через вивчення історії Голокосту» розкриває особливості викладання історії Голокосту в поєднанні з вивченням прав людини. В ній надаються методичні рекомендації щодо форм, методів і змісту викладання запропонованої теми. Міні-лекція «Історія єврейського народу від стародавніх часів до початку Другої світової війни» знайомить вчителів історії та правознавства з історичним минулим єврейського народу, бо наш досвід дозволяє стверджувати що, по-перше, вчителі не достатньо знайомі з даною тематикою, по-друге, не можливо говорити про Катастрофу єврейського народу без огляду на його історію.

Процес формування та визначення громадянської позиції вчителів історії та правознавства під час навчання на курсах підвищення кваліфікації спрямований на висвітлення у навчальному процесі відмінностей між теорією та практикою у житті суспільства. Інакше, учні будуть сприймати інформацію як щось відсторонене, що можна вивчити, здати і забути. Від вчителя буде залежати, чи побачать учні як теорія співвідноситься з їхнім повсякденним реальним життям. Отже, вчитель, який викладає суспільствознавчі предмети має відштовхуватися від того, щоб показувати, що є зараз, що є не так, і як має бути в демократичному суспільстві. Вчитель має не боятися висловлювати і обґрунтовувати власне ставлення до того, що відбувається в суспільстві, навіть, якщо питання є болючими і дразливими. Вчитель має висвітлювати позитивний досвід участі в громадському житті, використовуючи приклади вітчизняної та світової історії, формуючи в учнів розуміння потреби в толерантності та стійке негативне ставлення до расизму, ксенофобії, дискримінації в сучасному суспільстві.

Важливість громадянської позиції вчителя обумовлена його роллю і місцем у системі формування особистості, а саме, в тому що:

- педагог є втіленням і носієм духовної і моральної культури;
- спілкування і взаємодії учителя й учнів обов'язково повинні мати високоморальний, гуманний, демократичний характер;
- вчитель повинен мати здатність передбачати і оцінювати не тільки моральні наслідки своїх дій, рішень, вчинків, експериментів, а й подій, зрушень, реформ, що відбуваються в різних сферах життя країни.

В своїй роботі з педагогами ми спираємось на слова В.Сухомлинського: «Ми маємо справу з найскладнішим, неоцінним, найдорожчим, що є в житті, - з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті, її щастя» [7, с.420]. Бо гуманістична спрямованість педагогічної діяльності – це позитивний вплив на особистість учня, утвердження словом, працею і власним прикладом найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків. Це вияв професійної ідеології вчителя, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, форм, методів і засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василькова О. Психолого-педагогічна оцінка результативності системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників [Текст] / О. Василькова, В. Васильков, О. Чернишов, Л. Чернікова. – Донецьк : Витоки, 2007. – 120 с. Громадянська компетентність учнівської молоді: шляхи розвитку: навч.-метод. посібник для пед. працівників / Уклад.: А. О. Данильєв, Л.І. Дух та ін. – Луганськ: СПД Резніков В.С., 2011. – 152с.
2. Зіньковський Ю. Постійне навчання – сенс парадигми сучасної педагогіки [Текст] / Ю. Зіньковський // Післядипломна освіта в Україні. – 2013. – № 2. – С. 9–12.

3. Лазоренко О. Філософія освіти дорослих в контексті практичної парадигми позитивного навчання: європейський приклад для України // Філософія освіти. – 2011. – № 1-2 (10). – С.255-265
4. Олійник В. Сучасні трансформації післядипломної педагогічної освіти в Україні [Текст] / В. Олійник // Управління освітою. – 2011. – № 17. – С. 4–8
5. Олійник В. В. Сучасні тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні: стратегічні орієнтири [Електронний ресурс] / В. В. Олійник. – Режим доступу : <http://www.ukrdeti.com/firstforum/b1.html>
6. Покроєва Л. Д. Організаційно-педагогічні умови переходу до безперервної освіти педагогів [Електронний ресурс] / Л.Д.Покроєва, З.В.Рябова. – Режим доступу: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/pokroeva.htm
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти тт. – Т. 2. – Київ: Радянська школа, 1976. - С.420.

УПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ СКРАЙБІНГУ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Катюк Я. Л.,
доцент кафедри філософії і освіти дорослих
ДВНЗ "Університет менеджменту освіти", к.психол.н., доцент*

Сучасний педагог потребує професійного розвитку за умов мінімуму затрат і максимуму результатів, оскільки нові вимоги примушують орієнтуватись на майбутнє. Візуалізація освітнього процесу надає величезні перспективи розвитку – це і логічне, і образне, і креативне мислення; це здібність ефективно працювати в команді; це здатність приймати швидкі практичні рішення.

За даними наукових досліджень близько 80% інформації людина сприймає візуально. Лекційний матеріал у супроводі малюнків запам'ятовується якнайкраще. Ось чому у системі післядипломної педагогічної освіти надзвичайно популярними є презентації у форматі Power Point. Але вимоги сьогодення потребують упровадження інноваційних технологій у практику післядипломної освіти. Так, плавно із бізнес-середовища, дістає поширення технологія скрайбінгу.

Скрайбінг виник із опорних схем і конспектів у вигляді таблиць-схем-графіків. Скрайб-презентація складається не тільки зі схем і діаграм, скільки з картинок-пиктограм, що ілюструють ключові поняття виступу.

Скрайбінг – інноваційна техніка презентації (від англійської "scribe" – створювати ескізи, малюнки), винахідником якої є британський художник Ендрю Парк, який займався популяризацією наукових знань – RSA. Промова супроводжується створенням малюнків фломастером на дошці, створюючи ефект «паралельного супроводу», коли ми і чуємо, і бачимо водночас. Графічний ряд фіксується на ключових моментах аудіоряду.

Скрайбінг – це графічний спосіб активізувати увагу аудиторії і забезпечити її додатковою інформацією. Скрайбінг перетворює тези презентації в слова і образи, показує зв'язки і підкреслює ключові моменти. Цю технологію можна створювати вручну або ж за допомогою спеціальною комп'ютерної програми.

Особливість цієї технології в порівнянні з іншими способами подання складної інформації в тому, що вона залучає водночас усі види сприймання інформації: слух, зір і уяву. Малювання простих образів під час надання вербальної інформації допомагає краще зрозуміти і запам'ятати.

Існують такі різновиди скрайбінгу: скрайбінг на заняттях (відтворення основної суті інформації у вигляді малюнків у процесі промови), відеоролики (створення та використання готового відеоролику в скрайбінгу. Якщо презентація в програмі Power Point, то всі матеріали з неї можна перенести в шаблони сервісу Pow Toon, який дозволяє створити анімовану презентацію і

програми Video Scribe, Cool Text – простий онлайн генератор кнопок и надписів з готових шаблонів. У базі сервісу понад 1200 різноманітних шрифтів); 3D-скрайбінг – використання 3D ручок для створення образів в об'ємі.

Які ж інструменти може використати викладач системі післядипломної освіти для скрайбінгу? На заняттях можна використовувати будь-яку поверхню чи інструмент, який залишає відбиток (для візуалізації зображення): фломастер (маркер, ручка), фліпчарт, дошка для малювання, планшет зі стилусом, комп'ютер.

Підготовка до створення скрайбу здійснюється в такому порядку: слід придумати ідею (цікаву для слухачів); підготувати сценарій (прописати черговість пунктів і образи для створення малюнків); відпрацювати скетчі (їх кількість і якість повинні співпадати із часом на коментарі); створити відеоролик або провести скрайбінг-сесію; зворотній зв'язок.

Зрозуміло, що будь-які інновації на початку зустрічаються зі спротивом, ригідними установками. Тож, є певні перепони суб'єктивного характеру для трансферу технології скрайбінгу в систему післядипломної освіти: невміння малювати (для скрайбінгу образи (скетчі малюнки) повинні бути максимально спрощеними; використовуючи лише 5 базових елементів – коло, квадрат, трикутник, лінія, крапка – можна зобразити все, що завгодно); невміння зробити комп'ютерний монтаж (у крайньому випадку можна відзняти процес створення скрайбу та паралельного коментування на телефон); нерозуміння щодо застосування в освітньому процесі (скрайбінг можна застосовувати повсякденно, потрібно лише розпочати створення простих малюнків для візуалізації своїх планів).

Скрайб створити не так складно – для цього потрібно лише чотири кроки: скласти план роботи; проаналізувати і співвіднести інформацію і візуальні образи (скетчі); розпочати процес візуалізації (використання простих малюнків, підключати аудіо та відеоряд) та розрахувати тривалість подання

інформації; таймінг (розрахувати час, щоб під час заняття всі деталі були висвітлені).

Мал. 1. Етапи створення скрайбу



Фахове співвідношення слів та ілюстрацій, які відображають основні ідеї презентації – і є скрайбінг.

Звісно, у будь-якій освітній технології є свої плюси і мінуси. Серед плюсів скрайб-презентації – оригінальність, стислість та образність, максимальне засвоєння інформації. Серед мінусів – серйозна підготовка (створення сценарію, тренування у створенні скрайбів, паралельне коментування, монтаж – для відеоролику) технічні труднощі.

Задля переконання впровадження технології скрайбінгу в систему післядипломної педагогічної освіти можна навести такі аргументації:

- 1) Універсальність візуалізації (мова образів зрозуміла всім, це – універсальна мова спілкування).
- 2) Ефективність – за короткий проміжок часу можна швидко і якісно подати інформацію.
- 3) Мінімум затрат – для створення скрайбу необхідна поверхність і кольорові маркери (для відеоролику – комп'ютер, колонки, мікрофон, камера тощо).
- 4) Якісне засвоєння інформації і паралельний супровід – взаємодоповнення аудіальної та візуальної інформації допомагає легко відновити інформації (складна аудіальна інформація – наукова стилістика, фахова термінологія – легко перетворюється в прості символи і предмети).
- 5) Неперервне спілкування зі слухачами під час лекції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рисуйте, рисуєте просте и слоное: 4 способа создать скрайбинг своими руками. – Режим доступу: <http://zillion.net/ru/blog/62/risuitie-risuitie-prostoie-i-slozhnoie-4-sposoba-sozdat-skraibingh-svoimi-rukami>
2. Скрайбинг как способ визуального мышления. – Режим доступу: - <http://zillion.net/ru/blog/35/skraibingh-kak-sposob-vizual-nogho-myshlienii>
3. Скрайбинг в образовательном процессе (самореклама). – Режим доступу: <http://youtu.be/2ZdGA4AuQBM>
4. Учитель скрайбер!? Быть или не быть (советы для начинающих скрайберов). – Режим доступу: <http://youtu.be/q0fUz9vy0TI>
5. <http://www.powtoon.com/my-powtoons/?start=1>

ІНСТРУМЕНТИ АНДРАГОГА: ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ

Кечик О. О.,

*старший викладач кафедри природничо-наукових дисциплін
та методики їх викладання*

*Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти,
к.пед.н.*

Вступ. Модернізація освітньої системи виступає провідним чинником соціокультурного відтворення, успішної життєдіяльності людини, її подальшого вдосконалення. Забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя визнано одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики, окреслених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, що активізувало процеси творення української моделі освіти дорослих [4, с. 5].

Важливого значення набуває андрагогіка, що в міжнародній термінології визначається як органічна складова неперервної освіти, покликана розширювати можливості для навчання людини протягом усього життя й створювати умови для її постійного самовдосконалення та оволодіння

комплексом знань і умінь, необхідних для активної творчої життєвої позиції, вираженої в ефективній професійній і суспільній діяльності.

У науковому педагогічному обігу дотепер немає єдності у визначенні поняття. Поряд із поняттям «андрагогіка» у спеціальній літературі використовуються поняття «педагогіка дорослих», «освіта дорослих», «теорія освіти дорослих» тощо. Існує декілька підходів до визначення андрагогіки: 1) галузь дослідження, що належить наукам, сформованим раніше (соціологія, психологія, антропологія, економіка тощо); 2) рекомендації поведінки дорослого учня і викладача під час навчання; 3) самостійна наукова дисципліна; 4) складова інтегральної науки про навчання і освіту людини впродовж усього життя.

Актуальність дослідження розвитку сучасної андрагогічної науки зумовлена наступними чинниками: визнанням значущості освіти для людини в дорослому віці; потребою в розбудові системи освіти дорослих в Україні; активним розвитком організаційних форм і видів освіти дорослих та недостатнім рівнем їх науково-теоретичного обґрунтування, навчально-методичного і кадрового забезпечення.

Традиційно виникнення цієї науки пов'язують з іменами зарубіжних дослідників М. Ноулза, Е. Торндайка, П. Джарвіса, Р. Сміта та ін., які в 1950-1960-х рр. розпочали фундаментальні дослідження проблеми навчання людини в дорослому віці. Історичний аспект питань освіти дорослих розглядався у працях українських, російських педагогів, учених радянського періоду (Х. Алчевської, В. Вахтерова, М. Корфа, Є. Мединського, С. Русової, М. Пирогова, В. Сухомлинського, К. Ушинського). У сучасній вищій педагогічній школі дослідження цієї проблеми здійснюється за такими аспектами: філософські й теоретико-методологічні основи освіти дорослих у системі неперервної освіти (В. Андрущенко, С. Болтівець, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Г. Філіпчук); андрагогічні основи післядипломної професійної освіти (В. Аніщенко, І. Воротникова, Г. Гребенюк, Л. Набока, В. Олійник, Н. Протасова, Т. Сорочан); особливості і

технології навчання дорослої людини (С. Архипова, О. Вербицький, Т. Григор'єва, М. Скрипник); порівняльна андрагогіка й компаративістські дослідження (В. Давидова, Т. Зотова, С. Коваленко, О. Огієнко, Н. Шугалій).

Мета дослідження – розкрити характерні особливості, притаманні навчанню дорослих у системі післядипломної освіти; визначити форми та методи, що доцільно використовувати під час навчання дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження. Післядипломна освіта сприяє задоволенню інтересів громадян у постійному підвищенні професійно-кваліфікаційного рівня; виступає одним із засобів їх соціального захисту та забезпечує потреби суспільства і держави у конкурентоспроможних фахівцях.

Специфіка навчання дорослих висуває свої вимоги до викладача та до стилю викладання ним навчального матеріалу. Отже, викладач: із лектора перетворюється на консультанта, інструктора, тому повинен мати не лише ґрунтовні професійні знання, а й відповідні особисті якості; орієнтується на діалоговий стиль спілкування зі слухачами; враховує попередній досвід слухачів і допомагає його використовувати, тобто спочатку визначає стартовий рівень, наявні як професійні, так і ті непрофесійні знання та вміння, які можна інтегрувати в професійні; має бути готовим до того, що хтось зі слухачів у певному питанні виявиться компетентнішим за нього, а також враховувати побажання слухачів щодо методів навчання; оскільки працює з групою людей, різних за віком, рівнем освіти, досвідом тощо, повинен володіти різними педагогічними методами та прийомами, щоб забезпечити індивідуальний підхід до кожного слухача, надати йому необхідну допомогу; працює в одній команді з іншими колегами, орієнтуючись на кінцеву мету навчання [3].

Високим рівнем активності слухачів характеризуються інтерактивні технології. Інтерактивність, як відомо, прийшла в освіту дорослих з бізнес-освіти. Інтерактивність – це взаємодія, обмін думками, ідеями, знаннями, відчуттями між людьми. В інтерактивному навчанні величезне значення набуває мова: вона точно передає зміст і важливість того, що людина хоче

передати іншим, розвиває комунікативну компетентність, підвищує впевненість у собі. Інтерактивні технології характеризуються високою ефективністю навчального процесу, оскільки дають змогу розвивати у слухачів спеціальні навички (здатність до соціальної інтеграції та компромісів, вміння приймати самостійні рішення, вирішувати конфлікти тощо), підвищувати мотивацію та самосвідомість слухачів, закріплювати теоретичні знання на практиці.

Найбільш поширеними вважають такі форми інтерактивного навчання [1, с. 53]: 1) рольові ігри: слухачі в спеціально змодельованих умовах вчаться приймати рішення у взаємодії з іншими слухачами. Такі ігри характеризуються значним емоційним впливом на учасників, сприяють формуванню та розвитку вміння спілкуватися, розвивають навички взаємодопомоги; 2) логічні ігри: учасникам пропонують розрізнені блоки інформації. Під час ігри вони повинні зрозуміти логіку, розкласти інформацію за логічною відповідністю; 3) дискусія: обговорюється тема, яка припускає різні точки зору, як правило ті, що зачіпають почуття, емоції учасників. У процесі дискусії слухачі вільно обмінюються думками, висловлюють та захищають свою точку зору; 4) проблемне навчання полягає в обговоренні реальної проблеми, взятої з реального життя, актуальної для слухачів. Мета – знаходження оптимального вирішення ситуацій; 5) кейс-стаді: реальна проблема перетворюється на різновид вправи. Учасникам пропонують на розгляд готову ситуацію, вони її аналізують і напрацьовують власний варіант розв'язання; 6) моделювання поведінки: слухачам спочатку показують (відеозапис чи викладач), яке саме поведіння від них очікується у визначеній проблемній ситуації. Далі учасники розігрують її та аналізують.

Висновки. Освіта дорослих – багатогранний і поліфункціональний соціокультурний, педагогічний та історичний феномен, розвиток якого зумовив становлення андрагогіки – науки про освіту дорослих.

Отже, навчання дорослих буде ефективним за умови, якщо воно: зорієнтоване на вирішення конкретних проблем; базується на життєвому

досвіді слухачів, з максимальним його використанням; спрямоване не на формальну передачу знань, а на розвиток активності учасників у їх здобуванні; здійснюється в неформальній, неавторитарній атмосфері взаємодії, взаєморозуміння та взаємоповаги, тобто до кожного зі слухачів викладач ставиться як до колеги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агапова О. Старіти? Немає часу! [Текст] : методичний посібник / О. Агапова. – К., 2014. – 120 с.
2. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання [Текст] / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
3. Синенко Н. Особливості навчання дорослих [Електронний ресурс].– Режим доступу: hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=748
4. Тимчук Л. І. Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих в Україні (кінець XIX – XX століття) [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Тимчук Людмила Іванівна. – Чернівці, 2016. – 496 с.

РЕКУРЕНТНА ОСВІТА ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ МЕГАПОЛІСУ

Меленець Л. І.,

старший викладач кафедри методики та психології дошкільної і початкової освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, к.пед.н.

Україна наразі перебуває на стадії розуміння ролі і місця концепцій освіти і технологій навчання для досягнення мети розвитку людського капіталу і покращення якості освіти на регіональному та локальному (який не виходить за певні межі; місцевий) рівнях. Розрив в етапах здобуття освіти спричинює неузгодженість діяльності суб'єктів освітнього процесу, а п'ятирічна перерва між курсами підвищення кваліфікації певним чином

впливає на динамічність, мобільність й активність суспільства в сучасному світі.

Однією з проблем розбудови національної системи освіти в сучасних умовах є недостатня орієнтованість структури і змісту післядипломної освіти на потреби ринку праці та сучасні економічні виклики. Метою Національної стратегії розвитку освіти в Україні є забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя [4].

Термін «освіта протягом усього життя» став використовуватися з 60-х років XX сторіччя на міжнародних семінарах ЮНЕСКО і Ради Європи. Сучасний науковий світ разом із цим терміном широко оперує і такими, як «безперервне навчання», «самокероване навчання», «продовжена освіта», «рекурентна освіта».

Рекурентне – поворотне, таке, що повторюється, повертається [1, 1212] навчання (від лат. *recurrens* – вертатися, повертатися) належить до соціокультурної сфери освіти дорослих. Держава забезпечує доступність і безоплатність післядипломної освіти, різних форм навчання (ст. 53 Конституції України), підвищення рівня готовності особи до виконання її професійних завдань та обов'язків, набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки на основі своїх знань та набуття нових знань і вмінь у межах професійної діяльності [6].

У 2016/17 н. р. в Інституті післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка запроваджено новий формат курсового підвищення кваліфікації. Педагог спільно з керівником навчального закладу чи заступником вибудовує індивідуальну освітню траєкторію, обираючи змістові модулі відповідно до власних потреб та запитів слухачів. У кожному навчальному закладі м. Києва створено електронний кабінет з метою реєстрації на курсове підвищення кваліфікації і заповнення направлення, в якому зазначаються терміни навчання, теми та місце занять. Роздруковане направлення є дозвільним документом, своєрідним пропуском, для проходження до

приміщення Інституту на курси підвищення кваліфікації протягом усього обраного терміну навчання.

Мультимодульний підхід до організації навчання дає можливість учасникам начальних груп в одному навчальному курсі використовувати різні форми і методи навчання (очне – денне/вечірнє, дистанційне, веб-навчання, самонавчання, взаємонавчання тощо).

Цілком поділяємо думку Лук'янової Л. Б. щодо визначення терміну «технології навчання дорослих» – способи реалізації змісту освіти дорослих, оптимальні й ефективні для віку та фізичного стану дорослої людини, що передбачають взаємодію змістової, процесуальної, мотиваційної, організаційної складових, сприяють диференціації та індивідуалізації освітніх програм на основі врахування набутих раніше знань, інших компетентностей і професійного досвіду людини, допомагають активізації діяльності, розкриттю її потенційних можливостей, виробленню практичних навичок із метою виконання конкретних завдань тощо [2, 15].

Відповідно до ст. 50 Закону України «Про вищу освіту» (2014) основними видами навчальних занять є лекції, практичні, семінари, консультації. Зазначений закон дає право встановлювати й інші види навчальних занять. Активна методика викладання на курсах підвищення кваліфікації вихователів дошкільних навчальних закладів дозволяє викладачам кафедри перебувати в процесі постійної комунікації з ними.

Окрім того, слухачі взаємодіють не тільки з викладачами, а й один з одним, завдання викладача полягає в тому, щоб активність слухачів у процесі навчання домінувала. Засобами інтерактивного навчання слухач – творець локального (що не виходить за певні межі, місцевий [1, 626]) освітнього простору навчається роботі в команді; самостійно здійснює пошук шляхів і варіантів вирішення завдань; аналізує конкретну ситуацію, в основі якої лежить певна проблема; виявляє здатність переосмислювати традиційний педагогічний досвід; проявляє інтерес до нових освітніх проектів; вправляється в умінні добирати, варіювати, модифікувати сучасні розвивальні,

виховні та навчальні технології, аналізувати та інтерпретувати дані своїх спостережень за дошкільником тощо.

Ці результати досягаються за рахунок проведення навчальних занять інноваційного типу: мозкових штурмів, тренінгів, ділових та рольових ігор, майстер-класів, «круглих столів», самодослідження, дискусій, лекцій-візуалізацій, бінарних лекцій, лекції з заздалегідь запланованими помилками, лекції-прес-конференцій, лекції із застосуванням техніки зворотного зв'язку (використання технології дистанційного навчання) та ін. [3].

У сучасному світі назвою «мегалополіс» позначають великі форми розселення, що утворюються внаслідок зливання багатьох міст і населених пунктів [1, 654]. В майбутньому поїздка на інший кінець міста займе, як мінімум, добу. І на сьогодні спостерігаються певні незручності щодо щоденного пересування містом до місця навчання. Особливо на ці незручності скаржаться педагоги похилого віку та ті, які пов'язані з роботою за місцем проживання, у таких педагогів часто спостерігається звуження кола інтересів.

Відповідно до Положення про дистанційне навчання в закладах післядипломної освіти при організації навчального процесу за денною формою навчання для методичного та дидактичного забезпечення самостійної роботи, контрольних заходів, а також при здійсненні навчальних занять використовуються технології дистанційного навчання [5]. Інститутом запропоновано опрацювання дистанційних модулів за місцем проживання. Такий формат навчання спонукає до навчання по-новому, інформаційно-комунікативному спілкуванню і зміні ставлення до продовження активно займатися і наукою, і педагогічною творчістю.

На основі врахування набутих раніше знань, інших компетентностей і професійного досвіду, рекурентна освіта вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах мегалополісу сприяє активізації їхньої діяльності, розкриттю потенційних можливостей, виробленню практичних навичок із метою виконання конкретних завдань щодо розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с. : іл.
2. Концепція освіти дорослих в Україні / Укл. : Лук'янова Л. Б. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2011. – 24 с.
3. Меленець Л. І. Лекція як засіб створення атмосфери співпраці викладачів зі слухачами курсового підвищення кваліфікації / Людмила Іванівна Меленець // Неперервна освіта нового сторіччя : досягнення та перспективи : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. 18-25 квітня 2016 р., м. Запоріжжя (1(23)) – Режим доступу : <http://elibrary.kubg.edu.ua/15084/> – Назва з екрана.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : схвалено Указом Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> – Назва з екрана.
5. Про дистанційне навчання : Положення затверджено наказом МОН України від 25.04.2013 р. № 466 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> – Назва з екрана.
6. Про освіту : Закон України (зі змінами) від 23.05.1991 р. № 1060-XII // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. – Назва з екрана.

СУЧАСНІСТЬ – КРИТЕРІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ІНСТИТУЦІЙ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Скрипник М.І.,

*доцент кафедри філософії і освіти дорослих
Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України,
к. пед..н.*

Теза 1. *Чинники актуалізації проблеми: особистісні* (детерміновано постмодерною культурою (з її грайливістю естетизованого буття та втратою цінності часу), сутнісною рисою якої стає граничне загострення проблеми свободи; у «ситуації вибору» вагомим є усвідомлення педагогом власної ідентичності, самоконституювання та самоідентифікації у сучасності, змістовним наповненням якої є процеси комп'ютеризації, глобалізації, постмодернізм); *соціокультурними* (пов'язано з конструюванням політичних і соціоекономічних утворень у сучасному транзитивному суспільстві України на основі вибудованих із врахуванням національних детермінант аксіологічних та культурно-історичних моделей інноваційного науково-педагогічного досвіду післядипломної освіти); *економічними* (зростаюча конкуренція ВНЗ на ринку освітніх послуг і спроможність інституцій післядипломної педагогічної освіти відповідати актуалізованим вимогам); *науковими* (присвячена сутнісній характеристиці наук про освіту – описувати, діагностувати, пояснювати, трансформувати, конструювати об'єкти дослідження освітніх реалій відповідно до сучасності та прогнозувати розвиток); *освітніми* (спрямовує українські інституції післядипломної освіти до побудови конкурентоздатних економіці знань концепцій освіти дорослих та перманентного конструювання соціокультурних і освітніх відносин на основі врахування особистісних, професійних та культурологічних запитів слухачів задля їх професійного зростання).

Теза 2. *Трактування вихідних понять. А) Сучасний.* Лексичне значення: а) Який існує, відбувається, живе і т. ін. тепер, нині; який стосується

теперішнього часу, нинішньої епохи; нинішній, теперішній [1]; б) Який стоїть на рівні свого віку, відповідає вимогам свого часу, викликаний його потребами [1]. *Філософський контекст:* в) Сучасність як «об'єктивно-історична категорія – це відтинок часу, що займає проміжне місце між минулим і майбутнім. Це актуальність історії, що сприймається як «тепер»-, «зараз»-, «сьогодні» - буття. В антропологічному вимірі сучасність – це «Я», «Ми», «Наше» живе покоління, люди, народжені у ХХ – поч. ХХІ ст.; а також те, з ким і чим ми сьогодні себе ідентифікуємо» [6]; г) Сучасність – сфера і спосіб «екзистенційної укоріненості, суб'єктивності, що безпосередньо переживається, проживається і твориться нами. Основною змістовною характеристикою сучасної доби в період ХХ – поч. ХХІ ст. є криза. Тому сучасна доба типологічно визначається як межова, амбівалентна, психологічно напружена, недовершена. Вона є місцем зустрічі старого і нового, розділяє і поєднує, служить одночасно прірвою і мостом» [6].

Б) *Інституції післядипломної педагогічної освіти (ППО)* як один із типів інституції культури та соціалізації гарантують спадковість та збагачення культурного досвіду, передачу їх новим членам спільноти [3]. У нашому розумінні інституції ППО – певним чином організовані, стандартизовані та узгоджені (конвенціоновані) об'єкти педагогічної освіти, де здійснюється «спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутої раніше вищої або професійно-технічної освіти та практичного досвіду» [2]. Інституції ППО: *створюють можливість* для задоволення потреб отримати спеціалізацію, здійснити перепідготовку, підвищення кваліфікації, стажування суб'єктів освітньої діяльності тим способом і в тому обсязі, який вважається суспільством оптимальним, а отже санкціонується ним; *гарантують виконання* необхідних функцій і виключення; *забезпечують інтеграцію* прагнень та координацію відносин суб'єктів, створюючи внутрішню

стабільність, згуртованість як всієї освітньої системи, так і окремих її елементів.

Теза 3. *Критерії сучасності інституцій ППО: по-перше, спроможність розв'язати швидше й ефективніше назрілі освітні проблеми (наприклад, вперше підіймати проблеми модернізації освітньої діяльності, як-от: утвердження в освіті принципу дитиноцентризму; забезпечення формування інноваційної людини; перехід до толерантної педагогіки, суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі; здійснення підготовки громадянина України до життя в умовах глобального простору; виховання у громадян України сучасної системи цінностей); по-друге, важливими для нинішнього часу як зразок максимального втілення суспільних вимог до підвищення кваліфікації конкретної категорії педагогічних працівників (для цього важливим є розроблення рамкових освітніх програм підвищення кваліфікації для різних категорій керівних кадрів, педагогічних працівників); по-третє, адаптованими до нових соціокультурних, соціоекономічних та інших умов (вагомим є розроблення варіативних програм за змістом, обсягом, формами навчання); по-четверте, зорієнтованими на створення нової освітньої реальності, котра: цікава для всіх саме зараз завдяки своїй оригінальності, винятковості, одиницності та вирішує і задовольняє наболілі, злободенні потреби споживачів освітніх послуг – різних категорій педагогічних працівників (зокрема, гармонізувати цикли загальноосвітніх, спеціально-предметних, теоретичних дисциплін психолого-педагогічного компонента та використання набутих знань на практиці в освітньому середовищі).*

Теза 4. *Екстраполяція результатів дослідження упровадження бенчмаркінгу у ВНЗ на діяльність інституцій ППО.* Здійснене дослідження Л. Прус [5] дозволяє окреслити *тенденції розвитку* інституцій, які полягають у: розширенні сфери ринкових відносин у післядипломній освіті та її комерціалізації; загостренні конкуренції на основі нецінових методів, зокрема за рахунок компетенцій; диверсифікації і посиленні клієнтоорієнтованості

діяльності інституцій; конвергенції ринку освітніх продуктів із суміжними ринками; посиленні інтеграції післядипломної освіти України у міжнародний освітній простір. Відповідно до цього дослідження доцільно типологізувати інституції ППО на ринку освітніх продуктів із визначенням альтернативних траєкторій конкурентної поведінки: лідери (які можуть створювати сателітів); послідовники (які можуть формувати структурно відокремлені підрозділи – освітні центри тощо) та нішери (які найчастіше використовують методи цінової конкуренції). Кожному із них властиво наступальний або оборонний характер стратегічної поведінки.

Теза 5. Пропозиції. Технологічна еволюція у глобальному потоці трансформується через появу сучасної форми віртуальності – віртуальність нових технологій; пришвидшений, миттєвий, безпосередній стосунок до часу і простору, що розширює простір світу, часові та просторові параметри, але парадокс глобалізації – у *звуженні простору публічного діалогу*, тобто є враження, що Інтернет сприяє обміну між спеціалістами, але *послаблює дискурс у формі дебатів, дискусій* тощо. Тому задля конкурентоздатності інституцій ППО та створення в них простору публічного діалогу, гнучкого поєднання і реалізації принципів соціального партнерства, що забезпечує права педагогічних працівників на якісні освітні програми бажано щонайменше здійснити такі кроки: **стратегічні:** створення освітніх кластерів, мета яких – поглиблення та розширення внутрішніх і зовнішніх зв'язків у підвищення кваліфікації для реалізації гнучких навчальних планів та варіативних освітніх програм; реалізація моделі педагогічного супервізерства, функції якого: освітня; підтримуюча (фасилітація); нормативна (самоконтроль) (наприклад, через асоціації педагогічних працівників); задля загострення конкуренції за рахунок компетенцій створення «Агенції професійного розвитку освітянина»; **тактичні:** унормування функціонування інституцій ППО; формування змістовного блоку через розроблення елективних програм підвищення кваліфікації; **оперативні:** на сайтах інституцій – створення Коуч-консультаційних центрів із актуальних освітніх

проблем; підготовка андрагогів до проектування сучасних моделей підвищення кваліфікації; залучення ідеї лібертарної педагогіки (зокрема, створення Веб-сторінки, де креативні особистості об'єднувалися за інтересами).

Теза 5: *Як інституції ППО мають зорганізуватися так, щоб реалізовувати сучасні моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників?*

В теорії самоорганізації доведено, що є деякі головні, ключові параметри, які називаються параметрами порядку, до яких підлаштовується все інше. На нашу думку, такими параметрами порядку є: *творча, креативна особистість (керівництва, викладачів, методистів); сприятливий соціально-психологічний клімат; чітко визначена місія та мета професійної діяльності науково-педагогічних працівників; моніторинг якості освітньої діяльності.*

ЛІТЕРАТУРА

1. Академічний тлумачний словник української мови. – Режим доступу: sum.in.ua/s/suchasnyj
2. Закон України «Про вищу освіту». – Режим доступу: vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu
3. Климанська Л. Д. Соціологія: навчально-методичний посібник для студентів всіх напрямків / Л. Д. Климанська, В. Є. Савка; Нац. ун-т «Львів. політехніка». – Львів, 2004. – 142 с.
4. Охріменко Г. В. Використання бенчмаркінгу в реалізації маркетингу освітніх послуг вищими навчальними закладами України / Г.В.Охріменко // Маркетинг і менеджмент інновацій, 2016. – № 1. – Режим доступу: <http://mmi.fem.sumdu.edu.ua/>
5. Прус Л. Р. Управління конкурентоспроможністю вищих навчальних закладів на засадах бенчмаркінгу: автореф. дис. ... канд. екон. наук : спец. 08.00.04 «Економіка та управління підприємствами (за видами діяльності)» / Л.Р. Прус. – Тернопіль : ТНЕУ, 2008. – 21 с.

6. Ярошенко Т. Сучасність як предмет морфологічного та філософсько-етичного аналізу культури / Т. Ярошенко // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, 2011. – № 958-II. – С. 64 – 72.

ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ПРИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Швидун В.М.,

***проректор з науково-педагогічної роботи
Комунальний вищий навчальний заклад «Дніпропетровський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти», доцент, к.пед.н.***

(А) – постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства передбачає теоретичне осмислення та якісне оновлення післядипломної педагогічної освіти як складової системи неперервної педагогічної освіти. Нормативні документи, зокрема, Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)”, Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту”, програма “Вчитель” визначають необхідність постійного підвищення професійного розвитку педагогічних працівників, оскільки в умовах інформаційного суспільства висока якість освіти безпосередньо залежить від компетентностей педагога та його здатності освоювати не лише великі масиви інформації, але й виконувати нові ролі.

(Б) – аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми. Існуюча джерельна база з проблем аналізу особливостей розвитку післядипломної педагогічної освіти країн Європи представлена значною кількістю досліджень, серед яких, зокрема, доцільно виділити роботи В. Вікторова, Т. Вакуленка, В. Дивака, О. Козлової, С. Крисюка, М. Романенка, С. Синенко та ін. Відзначаючи значний доробок учених у багатоаспектний аналіз даного питання, вважаємо доцільним продовжити виокремлення позитивних тенденцій управління зазначеною

галуззю освіти країн Європи в контексті продовження модернізації системи навчання дорослих України.

(В) – формування цілей статті. Мета даної статті полягала у здійсненні порівняльного аналізу розвитку системи післядипломної педагогічної освіти країн Європи, визначені перспектив модернізації даної галузі освіти України в умовах інтеграції освітніх систем та подальшого реформування.

(Г) – виклад основного матеріалу. Здійснюючи аналіз особливостей управління розвитком післядипломної педагогічної освіти країн Європи вважаємо доцільним розпочати його з історичного аспекту. На підставі аналізу, здійсненого нами у статті “Періодизація розвитку системи державного управління післядипломною педагогічною освітою в Україні”, зроблено висновок про те, що на території України та в Радянському Союзі становлення зазначеної системи відбувалося, фактично, з 1917 року [4]. У своєму дослідженні “Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина)” С. Синенко відзначає, що “... увага до післядипломної освіти педагогів у Західній Європі почала з’являтися лише в кінці 60-х – середині 70-х років ХХ ст. Імпульсом щодо цього були Рекомендації МОП/ЮНЕСКО про становище вчителів (1966 р.), а також Рекомендації 35-ї сесії Міжнародної конференції освіти (МОК) стосовно зміни ролі вчителів і впливу цього процесу на підготовку та підвищення кваліфікації вчителів (1975 р.)” [2, С. 24–25].

На основі аналізу даних Європейської мережі інформації і документації в галузі освіти можна зробити висновок, що в деяких країнах, зокрема Бельгії, Нідерландах, Австрії, Португалії, Іспанії, Фінляндії становлення системи управління післядипломною педагогічною освітою здійснювалось у два етапи: неформальний та організаційно і законодавчо сформований [6].

Значна увага розвитку післядипломної педагогічної освіти країн Західної Європи приділяється після 15-ї сесії Постійної Конференції міністрів освіти європейських країн, що відбувалася у 1987 році, під час роботи якої увага була сконцентрована на темі “Нові виклики вчителям і їх освіті”. Зокрема, було

відзначено, що вчителі мають вирішальний вплив на якість освіти та формування світогляду підростаючого покоління, а тому необхідно надавати їм всебічну підтримку з метою підвищення ефективності викладання. Рекомендації конференції передбачали конкретні шляхи реалізації даного положення:

“- ... покращення іміджу викладацької діяльності як професії та вдосконалення відбору кандидатів на педагогічні професії;

- посилення наголосу на навчальну практику і спрямування студентів педагогічних спеціальностей на індивідуальну та соціальну роботу;

- розвиток консультативних служб для випускників педагогічних навчальних закладів стосовно початку їх професійної кар'єри;

- утвердження базової та післядипломної підготовки вчителів як інтегрованої в цілому форми постійної освіти;

- збільшення відповідальності вчителів щодо оцінки їх власної праці, усунення недоліків у педагогічній діяльності за допомогою системи післядипломної освіти” [7, С. 5]

Під час конференції Ради Європи “Стратегії освітньої реформи: від концепції – до дії” (1999 р.) головна увага акцентується на конкретизації поняття “європейський вимір в освіті”, як пріоритетному в умовах здійснення практичних дій щодо підготовки та підвищення кваліфікації вчителів Європи, а також визначено, що воно, зокрема, передбачає реалізацію педагогами наступних принципів:

- “... розуміння, переборення упередженого ставлення й визнання спільних інтересів представників різних країн та культур, повага до їх різноманітності;

- відкритості різним культурам при збереженні культурної самобутності кожної особистості;

- поваги до юридичних зобов'язань та юридичних рішень у рамках прав людини;

- бажання гармонійно співіснувати та йти на компроміси, що дозволяють примирити інтереси різних сторін;

- захист свободи, плюралістичної демократії, прав людини та справедливості;

- розвиток системи виробництва та економічних обмінів між державами, які є факторами індивідуального й суспільного благополуччя, політичної стабільності;

- збереження екологічної рівноваги в Європі та світі;

- збереження миру в Європі та світі“ [8, С. 123–124].

Дані зміни у галузі післядипломної педагогічної освіти відображаються в нормативних документах усіх європейських країн, проте експерти Ради Європи (проект “Післядипломна підготовка вчителів у країнах Європейського Союзу і Європейської економічної зони”) відзначають, що “... законодавча база післядипломної освіти в країнах Європейського Союзу потребує більшої визначеності і змін, передусім стосовно мети, завдань і принципів післядипломної освіти педагогів” [6, С. 7].

Ще однією особливістю розвитку системи післядипломної педагогічної освіти країн Європи є організація процедури підвищення кваліфікації педагогічних працівників. На території України підвищення кваліфікації для працюючих вчителів є обов’язковою умовою й фінансується за рахунок державного (місцевого) бюджету. Зокрема, пункт 1.7 “Типового положення про атестацію педагогічних працівників”, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 06.10.2010 р. № 930, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 14.12.2010 р. за № 1255/18550 передбачає, що “... умовою чергової атестації педагогічних працівників є обов’язкове проходження не рідше одного разу на п’ять років підвищення кваліфікації на засадах вільного вибору форм навчання, програм і навчальних закладів” [3].

У законодавстві всіх західноєвропейських країн підвищення кваліфікації для вчителів є не обов’язком, а правом, при тому, що його реалізація досить обмежена з кількох причин:

- фінансової (частина держав Європи - Великобританія, Ірландія, Нідерланди, Бельгія, Португалія - не передбачають державного фінансування підвищення кваліфікації вчителів і не беруть участі у відшкодуванні затратених на навчання працюючих вчителів коштів);

- практичної – продовження навчання для педагогів-практиків є ефективним лише у випадку самоусвідомлення вчителем необхідності у підвищенні кваліфікації з вільним вибором місця та форм навчання.

Наступний аспект, на якому вважаємо доцільним зупинитися, є напрями післядипломної педагогічної освіти, які, на думку авторів дослідницького проекту “Підготовка вчителів у Європі: проблеми і тенденції”, виконаного за підтримки Ради Європи у 1994 році, поділяються на загальноєвропейські та національні. Зокрема, до загальноєвропейських віднесено наступні:

- підготовка вчителів до включення в освітню реформу;
- консолідація організаційних структур у сфері післядипломної освіти та раціоналізація національних систем післядипломної освіти;
- підвищення якості післядипломної освіти, посилення уваги до підготовки викладачів системи післядипломної педагогічної освіти;
- заохочення до спільних європейських заходів та дій у сфері післядипломної педагогічної освіти.

Певна відмінність у національних напрямках післядипломної педагогічної освіти пояснюється кількома причинами:

- місцем, яке відводиться системі післядипломної педагогічної освіти в системі освіти в цілому та темпами здійснення освітніх реформ;
- різним статусом та роллю вчителя в державі;
- економічними умовами конкретної держави [9, С. 45–46].

Стратегії розвитку післядипломної педагогічної освіти країн Європи умовно поділяються на управлінську та інтеграційну (поєднання базової освіти з післядипломною). Суть управлінської полягає у контролі процесу навчання та роботи вчителя:

- контрольований вступ до вищого педагогічного навчального закладу;
- видача відповідного диплому;
- прийняття на роботу та звільнення;
- моніторинг діяльності вчителя тощо.

Дана стратегія має свої відмінності в різних країнах через наявність двох систем управління освітою: централізованої та децентралізованої. Процеси децентралізації в системі освіти є провідною сучасною тенденцією в країнах Європи і безпосередньо впливають на управління післядипломною педагогічною освітою, оскільки під час підвищення кваліфікації вчителів ознайомлюють з педагогічним менеджментом, вони отримують теоретичну та практичну допомогу в умовах збільшення своєї участі в процесі управління навчальним закладом, які отримують все більшу фінансову, управлінську, педагогічну автономію. Також децентралізація призводить до різноманітності моделей професійної підготовки вчителя та підвищення його кваліфікації.

У державах з централізованою системою управління, наприклад, на території Франції, післядипломна педагогічна освіта виступає автономною від базової підготовки вчителів і увага акцентується переважно на ознайомленні слухачів курсів підвищення кваліфікації зі змінами в навчальних програмах. Досить часто дану модель критикують через низьку ефективність та "... соціально-утилітарну спрямованість на предмет, а не на учня" [10, С. 506].

Інтеграційна тенденція в країнах Європи характеризується направленням з кінця XX століття управління післядипломною педагогічною освітою на реалізацію висновків міжнародного наукового дослідження "Післядипломна підготовка вчителів у двадцяти країнах Європейської Спільноти", згідно з якими відбувається розширення концепції підготовки вчителів у контексті неперервного професійного розвитку, коли підвищення кваліфікації педагога розглядається як продовження професійного зростання на основі вимог суспільства до вчителя [5, С. 61], оскільки традиційно базова та післядипломна освіта існували окремо, виконуючи різні функції.

Аналізуючи особливості розвитку системи післядипломної педагогічної освіти країн Європи слід відзначити, що не зважаючи на певні відмінності в організації даної галузі освіти простежуються певні загальноєвропейські підходи. Зокрема, ми погоджуємось з висновком С. Синенко про те, що вони включають:

“... 1) особистісний і професійний розвиток учителів (оновлення базових знань і навчальних умінь у предметній галузі; отримання нових навчальних навичок; постійне вдосконалення методики викладання; перехід до нових методів навчання тощо);

2) покращення якості освітніх систем та їх педагогічного забезпечення (заохочення до міждисциплінарності та взаємодії; сприяння інноваціям; підготовка до педагогічного управління, вирішення проблем; послідовна реалізація педагогічних пріоритетів тощо);

3) взаємодія між освітою і суспільством (стимулювання стосунків із діловими фірмами; тісніше єднання системи освіти і економіки; вивчення економічних і соціальних факторів впливу на поведінку молоді; полегшення адаптації до соціальних і культурних змін тощо)” [2, С. 38].

У системі післядипломної педагогічної освіти України, на нашу думку, залишаються невирішеними ряд проблем. В умовах інформаційного суспільства та зростанні вимог суспільства до вчителя набувають поширення диверсифіковані форми підвищення кваліфікації педагогів, зокрема очно-заочна та дистанційна, вводяться елементи кредитно-модульної системи, запроваджуються сучасні інформаційно-комунікативні технології, але, як відзначає В. Пінчук “... локальні неповні інноваційні перетворення не можуть дати позитивного результату. Некритичне чи еклектичне застосування інновацій поряд з традиційними методами може призвести до дискредитації ідеї ефективної інноватики” [1, С. 91].

Вирішення даної проблеми вважаємо можливим за умови кардинального оновлення функцій, змісту та організаційних форм системи післядипломної педагогічної освіти України через прийняття Закону України “Про

післядипломну освіту” та розробку Державних стандартів післядипломної педагогічної освіти і багатоваріантних програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що будуть реалізовуватися через різні форми навчання – денну, очно-заочну, дистанційну, самоосвітню діяльність тощо при наданні можливості вчителю самостійного вибору форми та місця навчання.

Також при подальшому реформуванні системи післядипломної педагогічної освіти України вважаємо доцільним використати досвід країн Європи у фінансуванні даної галузі, який залежить від системи управління – децентралізованої чи централізованої. Наприклад, у країнах з децентралізованим управлінням провідною є подвійна тенденція: як прямого фінансування закладів післядипломної педагогічної освіти місцевою владою та загальноосвітніми навчальними закладами, так і з боку центральних органів влади.

За наявності централізованої системи управління (притаманної й Україні) фінансування здійснюється центральними органами влади – міністерством освіти та іншими міністерствами. У державах федеративного устрою (наприклад, Німеччина) частина видатків на підвищення кваліфікації вчителів покладається на суб’єктів федерації.

Д) - висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, здійснивши аналіз особливостей розвитку системи післядипломної педагогічної освіти країн Європи, ми дійшли певних висновків. У державах Європи традиційно склалися два підходи до організації системи післядипломної педагогічної освіти: загальноєвропейський та державний, які суттєво впливають на функціонування галузі. Також є певні відмінності в організації системи підвищення кваліфікації вчителів, пов’язані з наявністю двох моделей управління – централізованою та децентралізованою, що призводить до диверсифікації форм організації безперервного навчання і фінансування закладів післядипломної педагогічної освіти.

В Україні, за умови продовження реформування системи освіти в цілому та післядипломної педагогічної зокрема, на нашу думку, доцільно звернути

увагу на модернізацію нормативно-правової бази – прийняти Закон України “Про післядипломну освіту”; розробити Державні стандарти післядипломної педагогічної освіти і багатоваріантні програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників та вдосконалити механізми фінансування галузі.

Подальші дослідження будуть спрямовані на аналіз досвіду впровадження інновацій у практику роботи закладів післядипломної педагогічної освіти країн Європи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пінчук В.М. Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій / В.М. Пінчук // Освіта і управління. – 1998. – Том 2. – № 3. – С. 88–97.
2. Синенко С.І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Синенко Світлана Іванівна. – К., 2002. – 269 с.
3. Типове положення про атестацію педагогічних працівників [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10>
4. Швидун В.М. Періодизація розвитку системи державного управління післядипломною педагогічною освітою в Україні /В. М. Швидун // Державне управління та місцеве самоврядування. – 2011. – № 4 (11). – С. 31–40.
5. Blackburn V., Moisan C. The In-Service Training of Teachers in the Twelve Member States of the European Community. – Maastricht: Presses Interuniversitaires Europeennes, 1987.- 97 p.
6. In-Service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries.- EURIDICE (www EURYRICE.ORG.).- 1995.
7. Council of Europe (1987) New Challenges for Teachers and their Education. National Reports on teacher education.- Strasbourg: Council of Europe, MED-15-4.

8. Council for Cultural Co-operation (1999). Strategies for educational reform: from concept to realization // Introductory paper by Jean-Michel Leclercq. General report by Pierre Laderriere. - Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1999. – 177 p.
9. Handbook of Teacher Training in Europe: Issues and Trends / M. Galton and B. Moon (eds.) - London: David Fulton Publishers, 1994.- 227 p.
10. Rust Val D., Blartmore K. Educational Reform in Norway and in England and Wales. A Corporatist Interpretation // Comparative Education Review.- 1990.- November.- P. 500-522.

РОЗДІЛ 3

ОСНОВНІ БЕНЧМАРКИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КЕРІВНИХ КАДРІВ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

УПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ САМООСВІТИ В ПРАКТИЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ МАЛОЧИСЕЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*Армейська Л.В.,
завідувач навчального відділу
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти», к.пед.н.*

Останнім часом в Україні через демографічний спад спостерігається зменшення кількості учнів шкільного віку. Це призвело, особливо в сільській місцевості, до зниження їх числа в класах, відсутності паралельних класів у школах; продовжується процес скорочення мережі повнокомплектних і відповідного збільшення кількості невеликих шкіл, що отримали назву малокомплектних. На підставі статистичних даних можна стверджувати, що кожна п'ята школа в Україні є малокомплектною. Особливої актуальності набула проблема пошуку ефективних шляхів організації самоосвітньої діяльності вчителів малокомплектних шкіл. Самоосвіта вчителів сільської

місцевості – одна з ефективних умов формування професійної компетентності вчителів малочисельних навчальних закладів. Самовдосконалення – це формування людиною своєї особистості відповідно до індивідуальної траєкторії та свідомо поставленої освітньої мети [2].

Для розв’язання *поставленого завдання* використано загальнонаукові методи теоретичного рівня: вивчення й аналіз філософської, педагогічної, психологічної та методичної літератури з проблеми професійної підготовки та підвищення кваліфікації вчителів сільської місцевості, вивчення, аналіз та узагальнення педагогічного досвіду кращих вчителів області малокомплектних шкіл із метою визначення сучасного стану досліджуваної проблеми в теорії та практиці професійної педагогічної та післядипломної освіти. У результаті встановлено, що нині в теорії та практиці вищої педагогічної освіти професійна підготовка вчителя та система підвищення кваліфікації вчителів не зорієнтовані на особливості діяльності малокомплектної сільської школи, але існує наукове підґрунтя для здійснення комплексного вивчення означеної проблеми. Тож розглянемо одне з провідних питань щодо формування професійної компетентності вчителів через систему самоосвітньої діяльності. У своїх дослідженнях науковців майже не виокремлюють особливостей організації самоосвітньої діяльності вчителів малокомплектних шкіл і пов’язаних з ними завдань стосовно розвитку професійної компетентності вчителів [5].

Разом з тим, на підставі висновків дослідників (В. Мелешко, І. Осадчий) [2;4], також нашого власного досвіду, можна визнати, що педагогічна діяльність учителя малокомплектної школи за своїм змістом, формами організації навчання відрізняється від діяльності вчителя повнокомплектного навчального закладу. Так, учитель малокомплектної школи, незалежно від отриманої у вищому навчальному закладі спеціальності, має педагогічне навантаження з декількох різних навчальних дисциплін. Наприклад, у малокомплектних школах Харківської області викладають більше 3-х предметів – 72% учителі. Щоденна підготовка до декількох уроків

з різних навчальних предметів створює труднощі для таких педагогів у виборі типу уроків, форм навчання; вимагає постійної роботи з навчальними програмами, підручниками, іншими матеріалами, що актуалізує потребу розвитку їх професійної компетентності, де особлива увага приділяється самоосвітній діяльності вчителів.

Особлива увага в Академії приділяється організації самоосвітньої діяльності вчителів малокомплектних шкіл, які передбачають оволодіння способами педагогічної діяльності за рахунок набуття спеціальних знань і практичних умінь щодо особливостей навчально-виховного процесу в малокомплектних школах, тому має розглядатися діяльність, яка спрямована на зміни в мотивах, цілях, знаннях, уміннях. Але треба розумітися, що за сучасних умов до післядипломної освіти (освіти дорослих) ставляться особливі та частково нові вимоги. Вона є найбільш гнучкою складовою процесу фахового зростання людини, адже безпосередньо обслуговує швидкоплинні зміни, що відбуваються у системі виробництва та громадському устрої. Щоб стати майстром педагогічної справи, учителеві потрібно усвідомити орієнтири самовдосконалення та шляхи його досягнення. Самовдосконалення – це формування людиною своєї особистості відповідно до свідомо поставленої мети. Для педагога робота над собою – необхідна передумова набуття й збереження професіоналізму [1;6].

Як зазначив у своїй доповіді на Загальних зборах НАПН України Президент Василь Кремень *«новою проблемою, що потребує невідкладної і ґрунтовної організаційно – методичної рефлексії, є оптимізація та розмежування ролей в освіті між навчальними закладами і медіапростором, між формальною, неформальною та інформальною освітою. Новим глобальним викликом стає масова дистанційна освіта»*.

Освіта впродовж життя здійснюється за допомогою трьох різновидів навчання: формальне навчання (структурна освіта, що спрямовується чітко поставлену мету у формі визнаних свідоцтв і дипломів); неформальне навчання (будь-яка освітня активність поза формальною системою; це може

бути самоосвітня діяльність, що спрямована на отримання додаткових, необхідних тому, хто навчається, знань, компетенцій; результат такого навчання формально не визнається); інформальне навчання - спонтанне (незапрограмоване навчання у буденному житті), а також перехід до моделі відкритої освіти на основі впровадження дистанційного навчання та інших інформаційних, комп'ютерних і телекомунікаційних технологій.

Тому передбачається активізація всіх різновидів навчання, перехід до моделі відкритої освіти та впровадження концепції «Нова школа» з активним використанням контекстних форм навчання та принципу вітагенного навчання. Необхідно обов'язково враховувати послідовне вивчення ряду дисциплін, розділів, не допускати можливості дублювання; особливу увагу приділяти якості навчання; формуванню відповідних потоків, а також у повну міру використовувати стартапи, спіноффи, хакатони, квести.

Педагогічна логістика також може виступати в якості системоутворюючої структури, у якій здійснюється навчально-виховний процес. Через призму системоутворюючої структури педагог формує свій професійно-педагогічний світогляд, творчий потенціал та особисті якості». При цьому педагогічна логістика, яка впроваджується вчителями є якістю не тільки базових знань, а й професійно необхідною [3;7].

На підставі аналізу наукової, психолого-педагогічної, методичної літератури, науково обґрунтовано зміст поняття „професійна компетентність учителя малокомплектної школи”, який ми розуміємо як інтегративне особистісне новоутворення, що характеризується розширенням психолого-педагогічних і предметних знань й набуття вмінь відповідно до особливостей навчально-виховного процесу в малокомплектній школі; постійним усвідомленим прагненням учителя до самовдосконалення й розвитку свого професійно-педагогічного потенціалу, що визначається його готовністю до педагогічної діяльності в умовах малокомплектної школи. Одним із видів самоосвітньої діяльності є підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що в Академії здійснюється через курси підвищення, фахові та тематичні

спецкурси, навчання в режимі експерименту, упровадження сучасних технологій, стажування. В Академії навчаються слухачі за 59 фаховими напрямами з урахуванням усіх категорій керівних та педагогічних працівників. На виконання поставлених завдань розробляється план-графік підвищення кваліфікації керівних кадрів та педагогічних працівників навчальних закладів області на календарний рік і план-графік сертифікованих фахових спецкурсів для керівних кадрів області, та щомісяця складається графік проведення фахових спецкурсів для педагогічних працівників області відповідно до замовлень районів та навчальних закладів іншого підпорядкування. У межах розв'язання поставленої проблеми визначено основні критерії готовності вчителя до самоосвітньої діяльності в умовах малокомплектної школи, а також рівні сформованості визначених критеріїв.

Обґрунтований у дослідженні комплекс організаційно-педагогічних умов трансформовано в *модель* розвитку професійної компетентності вчителів малокомплектних шкіл у системі післядипломної освіти, що включає навчання вчителів на курсах підвищення кваліфікації за різними навчальними програмами (курсний період), залучення їх до різноманітних форм методичної роботи в докурсний та післякурсний періоди, де особлива увага приділяється розвитку усіх «самостей» вчителів малочисельних навчальних закладів.

Визначаючи педагогічні умови, ми виходили з наступного.

Перше: розвиток професійної компетентності й інноваційна діяльність учителя цілком залежать від сформованої „Я”-концепції як конструктивного елемента педагогічної свідомості; розвитку їхніх індивідуально-психологічних якостей, до яких відносять схильність до самопізнання, самовизначення, самовиявлення, саморегуляції, самореалізації.

Друге: сьогодні кожний педагог має досконало володіти інформаційно-комунікаційними технологіями. Тобто гостро стоїть проблема створення відкритої системи освіти. А для вчителя сільської школи, який викладає декілька предметів, не маючи спеціальної фахової підготовки з

кожного навчального предмету, нагальною є потреба в розширенні й поглибленні професійних знань через самостійний пошук і засвоєння ним нової інформації, створити сприятливі умови для організації самоосвітньої діяльності, різноманітною за формою, що мала б принципово нову мотивацію, спрямовану на розвиток професійної компетентності [9].

Звертаємо увагу на оволодіння вчителями різними організаційними формами діяльності вчителів (дистантна, консалтінгова та коучингова). У навчанні вчителів малокомплектних шкіл в Академії використовуються контекстні (активні) форми: лекції з елементами дискусії, полілогу, лекції-презентації, семінари, лекції контекстного типу: проблемна лекція удвох, лекція-візуалізація, що значно активізувало пізнавальну активність, дозволяло враховувати інтереси вчителів і реалізувати діяльнісний принцип навчання. Також увагу було приділено актуалізації та дисемінації ефективного педагогічного досвіду вчителів, їх інтелектуально-психологічного потенціалу, що визначено принципом вітагенного навчання. Так, під час практичних занять здійснюється обмін досвідом учителів, для чого використовуються групові форми, створюються міні-групи, до складу яких входять вчителі з різним педагогічним досвідом роботи в малокомплектній школі. Таким чином, щоб стати майстром педагогічної справи, вчителів, особливо сільської місцевості, потрібно усвідомити орієнтири самовдосконалення та розробляти індивідуальну траєкторію самоосвітньої діяльності для досягнення своїх поставлених завдань, тому що самовдосконалення – це формування людиною своєї особистості відповідно до індивідуальної траєкторії та свідомо поставленої мети. Для педагога робота над самовдосконаленням – необхідна передумова набуття й збереження професіоналізму. Без розвитку власної майстерності через самоосвітню діяльність не уявляли своєї діяльності навіть найталановитіші педагоги.

Для вдосконалення самоосвітньої діяльності вчителів малочисельних шкіл в Академії розроблено навчально-методичний супровід, а саме: навчальну програму спецкурсу „Особливості педагогічної діяльності в

сільській малокомплектній школі”, методичні рекомендації до складання кваліфікаційних характеристик учителів-предметників малокомплектної школи, тематики науково-практичних семінарів, консультацій, тренінгів, майстер-класів.

Таким чином, можна стверджувати, що в Харківській Академії неперервної освіти впроваджується комплексний підхід до організації процесу розвитку професійної майстерності вчителів малочисельних шкіл через систему самоосвітньої діяльності, що дозволяє реалізувати поставлені завдання, для виконання яких особлива увага приділяється активізації всіх різновидів навчання: формального, неформального, інформального, відкритої освіти, основ дистанційного навчання, інших інформаційних, комп’ютерних і телекомунікаційних технологій, а також педагогічної логістики, формуванню відповідних потоків, а також у повну міру використовувати стартапи, спіноффи, хакатони, квести, що є підґрунтям для підвищення якості навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1.Армейська Л. В. Організаційно-методичні проблеми розвитку професійної компетентності вчителів малокомплектних шкіл у післядипломній освіті / Л. В. Армейська // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Проблеми трудов. та професійн. підготовки. Серія 13: зб. наук. праць. – К.; Ялта, 2011. – С. 7–12. (Проблеми оновлення змісту педагогічної освіти в умовах євроінтеграції”. Випуск 19 / травень 2011).

2.Мелешко В.В. Сільська малокомплектна школа як компонент освітнього округу: досвід і практика / В. Мелешко // Початкова школа. – 2012. – №10. – С. 49–51.

3.Носов Л.А. Логистика как дисциплина изучения и как методология образовательного процесса / Л.А. Носов. – //КОНЦЕПТ.-2012.-№3. – С.2-9.

4.Осадчий І.Г. Районна різнопрофільна школа / І. Осадчий // Світло. – 2000. – Ч.1. – С. 20–21.

5.Покроєва Л. Д. Технологія визначення рівня професійної ком-

петентності вчителів у системі підвищення кваліфікації / Л. Д. Покроєва // Джерело педагогічної майстерності. – Х., 2009. – № 2. – С. 23–31.

6. Пометун О.І. Технології – це відповідь. А про що ми запитуємо? / О. Пометун // Рідна школа. – 2011. – №8-9 (серпень-вересень). – С. 23–27.

7. Реан А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы, исследования, практикум / А. А. Реан. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 255 с.

8. Романенко М. І. Координація інноваційної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти / М. І. Романенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – №3. – С. 13.

9. Скворцова С. А. Педагогические условия формирования компетентности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки / С. А. Скворцова // Вектор науки ТТУ. – №1(4), 2011. – С. 155–158.

СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ОХОРОНОЮ ПРАЦІ В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК БЕНЧМАРКА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КЕРІВНИКІВ З ПИТАНЬ ОХОРОНИ ПРАЦІ

*Астахова М. С.,
старший викладач кафедри соціально-гуманітарної освіти
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»*

В умовах реформування освіти, зростання масштабів техногенної діяльності суспільства та збільшення кількості загроз та ризиків для життя і людини питання створення системи управління охороною праці в навчальному закладі набуває ще більшої актуальності.

У таких державних документах як Конституція України, у Законах «Про освіту», «Про загальну середню освіту» та нормативно-правових актах з безпеки визначено перспективи розвитку освіти та роль керівника навчального закладу у функціонуванні «безпечного навчального закладу» та створення відповідної управлінської системи як еталона відповідального

ставлення до життя учасників навчально-виховного процесу [1].

Забезпечення здорових, безпечних умов навчально-виховного процесу, попередження травматизму його учасників покладається на керівника закладу і буде успішним за умови змістовної та цілеспрямованої організації роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності, де адміністрація є наставником і створює таку систему управління охороною праці, коли кожен педагог прикладає максимум зусиль, щоб через освіту впливати на умови збереження, зміцнення і відновлення здоров'я особистості.

При дослідженні питання організації роботи з охорони праці необхідно пам'ятати, що дана сфера діяльності – це система відносин, які направлені на організацію діяльності щодо забезпечення безпеки праці, збереження життя та здоров'я всіх працівників закладу освіти та реалізуються через сукупність взаємопов'язаних правових, соціально-економічних, організаційно-технічних, медично-профілактичних заходів [3, с. 3], а система управління охороною праці (СУОП) є складовою частиною загальної системи управління закладом та передбачає підготовку, прийняття та реалізацію завдань щодо здійснення вищезазначених заходів, спрямованих на збереження життя, здоров'я та працездатності працівників у процесі їх трудової діяльності. Метою впровадження СУОП є підвищення ефективності роботи із забезпечення безпеки, зниження травматизму, що базується на вирішенні комплексу завдань зі створення безпечних та здорових умов праці, а також працездатності педагогічних працівників у процесі роботи.

Базою СУОП є нормативно-технічна документація з охорони праці, яка включає в себе системи стандартів безпеки праці, норми і правила з охорони праці, законодавство України про працю, Закон України «Про охорону праці»; директивна документація з охорони праці, яка містить накази, розпорядження, директиви та інструктивні листи вищих організацій, накази директора школи, рішення та приписи контролюючих органів. При цьому основними завданнями із забезпечення безпеки праці є дотримання законодавства з охорони праці, забезпечення медичного контролю та оглядів,

навчання, інструктажі та атестація, забезпечення безпечних та здорових умов праці, забезпечення безпечних умов під час експлуатації навчальних кабінетів, комп'ютерів та технічних засобів навчання, забезпечення працівників засобами індивідуального захисту, забезпечення оптимальних режимів праці та навчання.

Для реалізації цих завдань здійснюються наступні функції управління охороною праці у школі: планування робіт з охорони праці, навчання, атестація та інструктажі з безпеки життєдіяльності, контроль за станом охорони праці, облік та аналіз нещасних випадків, стимулювання робіт з охорони праці. Основними показниками ефективного функціонування СУОП на всіх рівнях є: рівень травматизму, рівень профзахворювань, рівень захворювань, пов'язаних з умовами праці, чисельність осіб, які працюють у незадовільних умовах праці, кількість обладнання, що не відповідає вимогам нормативних актів про охорону праці, кількість аварійних будівель та споруд, забезпеченість засобами індивідуального й колективного захисту, забезпеченість санітарно-побутовими приміщеннями, витрати на поліпшення стану безпеки та гігієни праці; витрати на розслідування та ліквідацію наслідків аварій та надзвичайних ситуацій, нещасних випадків і профзахворювань.

СУОП повинна запроваджуватися з урахуванням наступних принципів [2]:

- забезпечення реалізації законодавчо закріплених прав і гарантій у сфері охорони праці, збереження життя і здоров'я людей на виробництві та в побуті;
- пріоритет охорони життя та здоров'я людей, їхніх прав та інтересів в цій сфері над будь-якими іншими пріоритетами в регіоні;
- адекватність заходів соціального захисту в сфері охорони праці та безпечної життєдіяльності населення реальній потребі в ній;
- адресний та диференційований підхід до формування соціальних гарантій життєзабезпечення працюючих в умовах, які відхиляються від норм і

вимог охорони праці;

- націленість на профілактичний характер системи пільг та компенсацій за роботу в шкідливих і важких умовах праці;

- попереджувальний характер управлінської діяльності у сфері охорони праці та безпечної життєдіяльності, націленої на недопущення виникнення факторів ризику для життя і здоров'я людей на виробництві та в побуті;

- орієнтація на реально досяжний і можливий рівень охорони праці та безпечної життєдіяльності;

- гласність інформації про вплив шкідливих і небезпечних факторів на життя та здоров'я працюючих і населення, вироблення громадського погляду на причини, які викликають цей ризик;

- популяризація передового досвіду із збереження життя та здоров'я людей на виробництві та в побуті;

- прагнення до збалансованості інтересів, до регулювання суперечностей та конфліктів, які виникають у сфері охорони праці; створення умов для реалізації соціального партнерства;

- розвиток системи соціального страхування, адекватного потребам робітників і населення регіону.

Впровадженню СУОП у навчальних закладах Харківського регіону та вищезазначених орієнтирів її ефективного функціонуванні сприяють працівники КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» через реалізацію системного підходу до навчання з охорони праці та безпеки життєдіяльності педагогічних та інженерних працівників відділів (управлінь) освіти та навчальних закладів, які в свою чергу навчають дітей питанням безпеки життєдіяльності. Дана система розкривається у вигляді навчання через спецкурс «Охорона праці та безпека життєдіяльності» та лекційних занять під час проходження курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників Харківської області.

Отже, кожен керівник закладу освіти зобов'язаний, в першу чергу

визнавати життя і здоров'я дітей однією з найвищих соціальних цінностей, формувати команду однодумців серед педагогів школи, створюючи належні умови для всіх працівників, ретельно продумавши план роботи, спільно виховувати здорове покоління, бо саме від нього значною мірою залежить стан продуктивних сил країни, її економічний, оборонний, інтелектуальний, духовний потенціал, ресурс розвитку суспільства, безпека держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астахова М. Професійна компетентність керівника навчального закладу з охорони праці та безпеки життєдіяльності – основа функціонування «безпечного навчального закладу» [Електронний ресурс] / М. Астахова // Формування управлінської компетентності керівника навчального закладу : матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (Харків, 24–25 жовтня 2013 р). – Режим доступу : http://conf-hano.at.ua/load/statti/astakhova_m_s_.../3-1-0-166.
2. Безпека життєдіяльності. Нормативні документи для навчальних закладів. – К.: Основа, 2010. – 1024 с.
3. Борисенко С.О. Методичні рекомендації щодо організації роботи з охорони праці в закладах освіти: Методичні рекомендації. – Харків: вид-во «Бурун Книга», 2009. – 48 с.

ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ЗМІСТ І КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ

*Бондарчук О. І.,
завідувач кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
доктор психологічних наук, професор*

Ефективність діяльності вітчизняних організацій значною мірою залежить від їх здатності адаптуватися до змін, які є неодмінним атрибутом сьогодення. Важливого значення набуває ця проблема в контексті управління освітніми організаціями, що за своїм призначенням мають підготувати прийдешні покоління до життя в умовах постійних змін, виступаючи для них

зразком особистості, яку вони прагнуть виховати. Це висуває особливі вимоги до рівня особистісного розвитку керівників освітніх організацій загалом та в умовах післядипломної педагогічної освіти зокрема.

Особистісний розвиток керівника освітньої організації ми розглядаємо в контексті закономірних змін, кількісних, якісних і структурних перетворень його особистості як суб'єкта професійної діяльності, що ґрунтуються на його прагненні до професійного вдосконалення, особистісного й духовного зростання, готовності до самозмін і самоствердження у професійній сфері тощо [1].

Варто врахувати, що основний вектор змін особистості полягає в зростанні ролі набутого досвіду в організації поведінки людини, а соціальне, за О.Ткаченком, у психіці конкретного індивіда постає як: а) система соціальних цінностей, що визначає інтенціональність поведінки суб'єкта; б) система соціального пізнавального досвіду; в) система соціального практичного досвіду [2, 143–144].

Відповідно критерії та показники особистісного розвитку керівників освітніх організацій доцільно визначати в таких сферах:

- *ціннісно-смисловій*, що передбачає свідомий вибір певної лінії поведінки, розуміння відповідальності за наслідки власного вибору;
- *когнітивна-афективній*, що спрямована на розвиток Я-концепції, формування позитивного глобального самоствердження; сприйняття суспільної ситуації як простору вільного пересування;
- *конативно-регулятивній*, яка характеризує зовнішній бік розвитку особистості, ступінь її самодостатності, свідомий вибір і розуміння відповідальності за його наслідки тощо

Критеріями особистісного розвитку фахівців відповідно до ціннісно-мотиваційної, когнітивно-афективної і конативно-регулятивної сфер, на нашу думку, є: 1) ціннісне ставлення до особистісного розвитку, в тому числі, у професійній діяльності, 2) автентичність самопрезентації

особистості управлінця, 3) когнітивне забезпечення особистісного розвитку, 4) особистісна саморегуляція поведінки тощо.

Показниками ціннісного ставлення до особистісно-професійного розвитку слугують:

- рівень розвитку як власних мотивів професійного вдосконалення й особистісного зростання, так і мотивів сприяння розвитку інших;
- позитивне ставлення до професійної діяльності в сфері управління освітою;
- розвинуті духовні цінності;
- загальна задоволеність життєвим шляхом.

Показниками автентичності самопрезентації є:

- високий рівень і широта самопрезентації себе як управлінця;
- ідентифікація себе з успішним керівником;
- адекватність самооцінки; глобальне позитивне само ставлення;
- відсутність жорсткої систем деструктивних психологічних захистів;
- середній, оптимальний рівень рефлексивності

До показників когнітивного забезпечення особистісного розвитку управлінців слід, на наш погляд, віднести:

- гнучкий когнітивний стиль особистості;
- когнітивну складність у міжособистісній взаємодії;
- рефлексивність, що забезпечує усвідомлене ставлення до свого життєвого шляху;
- компетентність у часі;
- креативний потенціал.

Показниками особливостей особистісної саморегуляції керівників освітніх організацій слугують:

- стиль саморегуляції, що визначає здатність до мобілізації ресурсів на шляху до досягнення цілей;

- інтернальний локус контролю;
- рівень самоконтролю тощо.

Оцінювання рівнів особистісного розвитку керівників освітніх організацій за визначеними критеріями та показниками дозволить озброїти систему післядипломної освіти дієвим засобом моніторингу якості її освітньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.

2. Методика дослідження особливостей психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін / за наук. ред. О. І. Бондарчук – К.: , 2014. – 148 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/26577>.

3. Ткаченко О. М. Розвиток категоріального апарату психологічної науки (принципи та методологічні передумови побудови сучасної системи психологічних знань) : дис. д. психол. н. / О. М. Ткаченко ; МДУ ім. Ломоносова, 1982. – 465 с.

КОНЦЕПЦІЯ ЮНІСЕФ «СПОРТ ЗАРАДИ РОЗВИТКУ» ЯК ЯКІСНИЙ ОРІЄНТИР У ПІДВИЩЕННІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Волкова І.В.,

***старший викладач кафедри виховання й розвитку особистості
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»***

Стаття 31 Конвенції про права дитини, інші міжнародні угоди зазначають, що кожна дитина має право на гру, відпочинок і спорт в безпечному та здоровому середовищі. Поняття «спорт» міжнародною спільнотою прийнято як «усі форми рухової активності, які сприяють підвищенню фізичної культури, покращенню психічного благополуччя і

соціальної взаємодії, такі як ігри, відпочинок, організовані змагальні види спорту та історично притаманні окремій країні види спорту та ігри», а поняття «сталий розвиток» визначається як «розвиток, який задовольняє потреби теперішнього часу, не ставлячи під загрозу здатність майбутніх поколінь задовольняти свої власні потреби» [1, 5].

Дитячий фонд Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ) виступає за безпечну гру, відпочинок та спорт тому що:

- безпечна гра є правом дитини;
- спорт, відпочинок та гра є життєво важливою частиною дитинства, і це є цілком природно;
- спорт є потужним інструментом, що об'єднує людей різних етнічних, культурних, релігійних, мовних та соціально-економічних галузей;
- спорт грає важливу роль в поліпшенні фізичного і психічного здоров'я, а також зміцнення активної громадянської позиції та соціальної інтеграції;
- спорт надає можливості для появи лідерів серед однолітків;
- спорт підвищує самооцінку серед дівчат-підлітків та надає можливості просування дівчинкам в умовах гендерних бар'єрів;
- спортивні ігри та змагання створюють цінні платформи для комунікації задля звернення суспільної уваги на проблеми дітей;
- спорт може бути використаний для створення безпечного та захищеного середовища для дітей і навчити молодих людей вирішувати конфлікти без насильства;
- спортивні ігри можуть використовувати ресурси доступні на місцях;
- спорт сприяє просуванню освіти на основі життєвих навичок і здорового способу життя, в тому числі цінності фізичної культури, правильного харчування і правильних рішень для позитивного впливу на здоров'я.

Спорт, фізична культура, гра дають можливість установлювати доброзичливі відносини з молодими людьми і важкодоступними групами (наприклад, дівчат та підлітків з групи ризику) і може служити мостом для зв'язку з організаціями, що займаються профілактикою ВІЛ/СНІДу. Для цього застосовуються програми для підвищення рівня інформованості про ВІЛ/СНІД та боротьби зі стигмою та дискримінацією людей, які живуть з ВІЛ/СНІД. Як правило, це відбувається за допомогою обміну інформацією серед однолітків під час і після спортивних практик, через тренування та під час спортивних змагань і турнірів.

Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ) розглядає спорт як один з пріоритетних напрямів захисту дітей. Кожна дитина має право не тільки на спорт та гру, але й на спорт та гру в безпеці. Таким чином, треба забезпечити безпечне середовище, в якому дівчатка та хлопчики будуть захищені від всіх форм насильства, жорстокого поводження та експлуатації. Актуалізується сфера спорту як інструменту для захисту дітей, запобігання насильству та захисту молоді від сексуальної експлуатації та дитячої праці. Крім того, ЮНІСЕФ застерігає від участі дітей у суворій спортивній підготовці в умовах, що не відповідають віку і порушують право дитини на освіту та охорону здоров'я.

Слід наголосити, що участь у спортивних програмах загальноосвітніх навчальних закладів та за їх межами значно сприяє гендерній рівності, формує гендерні норми, а також шляхи надання дівчаткам і жінкам більше можливостей для їх фізичного, соціального та інтелектуального розвитку.

ЮНІСЕФ підтримує освітні програми, які використовують гру, фізичне виховання і спорт з метою сприяння розвитку дітей. Основні цінності та життєві навички, якими спорт наділяє дітей – такі, як співпраця та партнерство в команді, дисципліна, справедливість і повага до інших людей – впливають на їх поведінку і допомагають їм досягати своїх цілей і належним чином реагувати на події протягом життя.

Все більше зростає розуміння того, що спорт і відпочинок грають важливу й унікальну роль в соціально-психологічних програмах для дітей та молоді, що постраждали від великих стихійних лих і конфліктів. У надзвичайних гуманітарних та післякризових ситуаціях, спорт може надати дітям відчуття безпечного життя.

В Україні, в тому числі і Харківській області, враховуючи соціально-політичні обставини, впроваджуються міжнародні проекти, що спрямовані на посилення соціальної згуртованості та інтеграції внутрішньо переміщених осіб у Східній Україні, програми партнерства в шкільному спорті та фізичній культурі з метою досягнення соціальних змін.

Безумовно, сучасний учитель фізичної культури, організатор позакласної спортивно-масової роботи має бути підготовленим працювати на засадах педагогіки партнерства. У Харківській академії неперервної освіти до робочих навчальних планів курсів підвищення кваліфікації учителів фізичної культури включено цикл лекцій, які спрямовані на їх суспільно-гуманітарну підготовку, а саме: «Нові аспекти розуміння феномену дитинства: тенденції та загрози», «Формування здоров'ябережувальної компетентності учасників навчально-виховного процесу», «Вікові особливості дітей: проблеми в навчанні та вихованні», «Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи», «Психологічні аспекти соціально-небезпечних явищ» тощо. Розроблені та запроваджені тематичні спецкурси «Превентивне виховання в умовах загальноосвітнього навчального закладу», «Долікарська допомога в умовах загальноосвітнього навчального закладу», «Волонтерство як важливий громадянський ресурс» тощо. З метою відпрацювання практичних навичок застосовуються інтерактивні форми: дидактичні ігри, робота в малих групах, дискусії, обговорення, семінари, тренінги тощо.

Висновки:

1. Спорт і гра безумовно може сприяти розвитку і навчанню дітей і підлітків, надавати можливість здобуття психосоціальних і міжособистісних (життєвих) навичок, таких як почуття власної гідності, співпереживання,

комунікації, прийняття рішень, критичне і творче мислення, а також уміння впоратися з емоціями, стресом і конфліктами.

2. Спорт є важливим ресурсом для контакту з дітьми та молодими людьми в їх власному розвитку. Він може зробити їх активними учасниками в процесі прийняття рішень та вільного висловлювання своїх поглядів.

3. Статистичні дані свідчать про те, що регулярні заняття різними формами фізичної активності забезпечують усіх людей широким діапазоном фізичних, соціальних і психічних переваг для здоров'я, і можуть запобігти або обмежити наслідки багатьох найпоширеніших світових неінфекційних захворювань.

У подальших статтях буде розкрито шляхи реалізації Концепції «Спорт заради розвитку» в загальноосвітніх навчальних закладах Харківської області.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стратегічна основа ЮНІСЕФ щодо спорту для розвитку // United Nations Children's Fund (UNICEF). – May 2011. – 26 с.
2. Матеріали тренінгу для тренерів за підтримки ЮНІСЕФ «Спорт заради розвитку» в Україні, 12-14.09.2016 р., м. Харків.

БЕНЧМАРКІНГ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ-ПОЗАШКІЛЬНИКІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*Вороніна Г.Л.,
викладач*

*Дементьєва Т.П.,
старший викладач
кафедри виховання й розвитку особистості
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»*

У розвитку професійної компетентності педагогів-позашкільників у системі післядипломної освіти в сучасних умовах актуального значення набуває бенчмаркінг (benchmarking, з англ., bench – рівень, висота, та mark –

відмітка) як вивчення досвіду підвищення кваліфікації педагогів дозвілєвої сфери та можливість застосування нових практик роботи з дорослими.

Як зауважують вітчизняні та забіжні науковці, система підвищення кваліфікації педагогів-позашкільників потребує перегляду, якісного оновлення та розроблення сучасних програм підвищення кваліфікації з урахуванням змін, що відбуваються в освітньому просторі та запитів самих педагогів [6, 13].

У більшості країн світу система неперервної освіти спрямована на створення належних умов для задоволення професійних, загальноосвітніх, культурних потреб людини впродовж її життя.

У доповіді Всесвітнього банку «Неперервна освіта у рамках глобальної економіки знань: задачі для країн, що розвиваються» (2003 р.) зауважено, що «вчитель має набувати нових навичок упродовж життя з метою долучення до новітніх знань, педагогічних ідей і технологій» [10].

Ознайомлення з особливостями впровадження системи неперервної освіти дозволяє визначити позитивні ідеї та сучасні моделі підготовки дорослих. Значний інтерес становлять результати досліджень зарубіжних науковців з проблем професійного навчання дорослих (Дж. Адамс, Т. Брамелльд, Дж. Брунер, К. Гоул, Г. Даркенвальд, Дж. Дьюї, Дж. Каунтс, А. Маслоу, Ш. Мерріам, М. Ноулз, Р. Петерсон, Е. Торндайк, П. Фрейре та ін.), загальні проблеми навчання і виховання, реформування освіти дорослих, інтеграційні та глобалізаційні процеси у неперервній освіті досліджені вітчизняними науковцями Н. Абашкіною, Н. Авшенюк, Т. Десятовим, В. Жуковським, Т. Кошмановою, В. Кудіним, О. Матвієнко, О. Огієнко, В. Олійником, Л. Пуховською, С. Романовою, О. Сухомлинською, Л. Хомич та іншими вченими.

У зарубіжній практиці існують моделі освіти, які спрямовані на забезпечення безперервного навчання, освіти протягом життя (life long leaning), неформальної освіти (informal education), позаформальної освіти (nonformal education) [3, 295]. В Австрії цей термін має назву «continuing

education», в Бельгії, Греції, Ізраїлі, Румунії, Швеції – «second chance education»; у Швеції, США, Македонії – «secondary education»; в Armenії, Турції, Румунії – «учительські тренінги». Незалежно від загального бачення освіти впродовж життя має свої особливості. Наприклад, у Франції існує Комітет наукової оцінки досліджень в освіті, працюють Академічні заклади післядипломної підготовки вчителів та Університетські інститути підготовки вчителів, які почали стрімко розвивати нові тенденції у неперервній підготовці вчителів.

Організація підготовки і післядипломної освіти вчителів у сучасній Німеччині базується на давніх традиціях та відрізняється відсутністю загальнодержавної системи підвищення компетентності вчителів. Учителі Німеччині вдосконалюють професійну компетентність не тільки на курсах перепідготовки, а й у процесі самоосвіти, що передбачає оволодіння різноманітними знаннями, практичними вміннями, на які значною мірою впливає сучасний технологічний розвиток суспільства. Федеральне міністерство освіти виконує, в основному, «принципові та координуючі завдання», встановлює правила для неформального професійного навчання та подальшої освіти (підвищення кваліфікації), забезпечує фінансування законодавства щодо сприяння освіті [1].

Важливу роль у неперервній педагогічній освіті Ізраїлю відіграє система підвищення кваліфікації, яка здійснюється за двома напрямками: науково-практичний (удосконалення педагогічної майстерності вчителів-практиків, оволодіння ними інформаційних технологій, проходження атестації) та практичне (навчання в магістратурі, докторантурі, написання та захист дисертацій) [3, 117].

Однак зауважимо, що майже всі дослідження стосуються підвищення кваліфікації шкільних вчителів.

У сучасному зарубіжному суспільстві рекреаційна дозвіллева діяльність має системний характер, являє собою чітку сформовану сферу морально-етичних та духовних цінностей, у центрі якої перебуває вже не

економічна діяльність, а людина з її здібностями, запитами та інтересами. На європейському рівні визначення неформальної освіти розробили фахівці Ради Європи спільно з Єврокомісією. У проекті “Європейський Центр Знань про Молодь” неформальна освіта розуміється як будь-яка, організована поза формальної освіти, освітня діяльність [9].

Зарубіжні практики впевнені в необхідності встановлення контактів з підлітками та налагодженні активної співпраці з ними у сфері вільного часу.

У більшості західних країн дозвілєва діяльність здійснюється через добровільні асоціації локального, національного, міжнародного рівнів, що забезпечує демократизм та певну автономію від офіційних владних структур.

Неформальна освіта відрізняється від формальної своєю методикою та своїми цільовими установками: в цілому вона спрямована на формування особистісних і соціальних компетенцій і навичок активної громадянськості. [11, 1]. Тому домінантою підходу виступає громадянська освіта, спрямована на допомогу молоді адаптуватися в умовах сучасного демократичного суспільства, формування толерантного ставлення до різних культур, мов, традицій.

Провідну роль у розв’язанні проблеми перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогів додаткової освіти в Росії відіграють інститути підвищення кваліфікації. Разом з тим все більшого поширення набувають короткотермінові курси підвищення кваліфікації. Водночас, відсутність у Росії загальної концепції розвитку системи післядипломної освіти змушує інститути підвищення кваліфікації шукати свої власні шляхи модернізації. [2].

Навчання фахівців-позашкільників у Білорусі здійснюється в установах міської й республіканської системи підвищення кваліфікації. Для педагогів, які мають фахову освіту, це дає можливість отримувати педагогічну освіту й відповідне професійне зростання [7, 26]. У межах розробки навчальних комплексів для підвищення кваліфікації постійно вивчається інноваційна здатність та компетентність педагогічних кадрів, їх готовність до

створення, засвоєння та реалізації досягнень науки і педагогічної практики. Робота з педагогічними кадрами здійснюється за такими напрямками: допомога в усвідомленні педагогічних явищ і можливостей професійного зростання; методична допомога у створенні нового досвіду; розширення можливостей для особистісного і професійного зростання педагогів і методистів.

Проведення Тижнів установ позашкільної освіти та виховання, республіканські конкурси педагогічних працівників в номінації «Педагог позашкільної установи» спрямовані на пошук інноваційних форм та ідей позашкільної освіти. Майстер-класи, захист авторських програм, відкриті заняття досвідчених педагогів сприяють підвищенню професійної компетентності [5, 23].

У своїх працях Г.Феннес, Х Оттен наголошують на особливості неформальної освіти з молоддю, розробляють форми і методи навчання педагогів, спрямовані на розвиток дослідницьких, комунікативних та самоврядних умінь (діалог, взаємодія, експеримент, дослідження тощо). Серед принципів підготовки спеціалістів у молодіжній сфері науковці називають прозорість, відкритість, узгодженість, конфіденціальність, добровільність, активність, демократичність [8, 23].

У європейській традиції широко використовується термін «тренер молодіжної роботи», «молодіжний лідер», «волонтер».

Х. Оттен називає п'ять основних функцій молодіжного лідера, серед яких дотримання та розширення прав і можливостей молоді; розроблення відповідних програм; культура комунікації; забезпечення діяльності молодіжних громадських організацій; оцінювання якості своєї діяльності; здійснення рефлексії; уміння створювати план дій для особистісного розвитку та навчання; особисте бажання навчатися.

У портфоліо у національному аналізі молодіжного лідера переховані п'ять функцій [11, 23]:

1. Надавати молоді повноваження.
2. Розвивати відповідні умови для навчання.

3. Супроводжувати молодь у процесі міжкультурного пізнання.
4. Сприяння розвитку молодіжних організацій та молодіжної політики.
5. Використовувати оцінку практичної діяльності.

Як бачимо, однозначного підходу до підвищення кваліфікації педагогів, які працюють в неформальному секторі освіти, в Європі немає. Кращі напрацювання європейських країн щодо організації підвищення кваліфікації можна співставити з особливостями вітчизняної системи післядипломної освіти, що проявляються в особистісно орієнтованому, компетентнісному, андрагогічному підходах, з метою розвитку професійної компетентності педагогів позашкільних навчальних закладів

ЛІТЕРАТУРА

1. Басалюк Н. М. Теоретичний аналіз післядипломної освіти вчителів у світовій практиці / Н. М. Басалюк // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Вип. 7. – С. 43–53.
2. Буйлова Л. Исторический контекст становления и пути развития дополнительного образования в современном России / Л. Буйлова. – М.: ООО «Новое образование». 2013. – 130 с.
3. Дреерман М. Г. Система подготовки педагогических кадров в Израиле в контексте общемировых процессов / М. Г. Дреерман // Гуманитарные науки. – 2007. – № 1. – С. 109–118.
4. Закревська С. Неформальна освіта дорослих в Україні та в країнах Європейського Союзу: феномен, історія, значення. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи / Закревська С. // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: збірник наукових праць. – К. ; ТОВ ВД „ЕКМО”, 2011. – Випуск 3.–Ч. 1.–С. 294-305.
5. Калиновская Л. Опыт инновационной деятельности. Внешкольное воспитание и обучение Республики Беларусь / Л. Калиновская, Г. Новицкая // Позашкільля. – 2009. – № 9 (33). – С. 22–24.

6. Окушко Т. «Артеківські діалоги – 2009» : післямова та погляд у майбутнє / Т. Окушко, І. Мосяка // Позашкілля. – 2009. – № 11 (35). – С. 11–13.
7. Шкляр Г. Мінський державний Палац дітей і молоді: пошук нової стратегії розвитку / Г. Шкляр // Позашкілля. – 2011. – № 2. – С. 23–27.
8. Advanced Training for Trainers in Europe (ATTE) pilot course under the Council of Europe and the European Commission Youth Worker Training Partnership Programme 2001-2003 Volume 2 External evaluation Final report [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/3084950/ATTE_vol2_external_evaluation.pdf/705f89fa-f414-473b-86ab-1bc3f3586adb
9. European Youth Knowledge Centre [Електронний ресурс]. – Режим доступу 21.02.11: <<http://www.youth-partnership.net/youth-partnership/glossary.html#N>>. Загол. з екрану. Мова англ.]
10. Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries / A World Bank Report ; The International Bank for Reconstruction and Development. – Washington : D. C, 2003. – 167 p.
11. Taylor M. European Portfolio for youth leaders and youth workers / M. Taylor. – Briuselis, 2006. – 52p.

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛІДЕРА ОСВІТНІХ ЗМІН

*Глинянюк Н.В.,
старший викладач кафедри педагогіки та психології
Івано-Франківського обласного
інституту післядипломної педагогічної освіти*

Постановка проблеми та опис її актуальності. Зміни, які відбуваються в сучасній системі освіти, стосуються усіх її ланок (дошкільної, середньої, вищої), цінностей, змісту навчання, організації навчально-виховного процесу тощо. Всеохоплюваність цих змін оголила протиріччя між

потребою у висококваліфікованих керівниках, спроможних бути лідерами сучасних змін і наявним рівнем професійно-особистісної підготовки, яку здобувають студенти педагогічних вузів та слухачі курсів післядипломної педагогічної освіти. Конкурентоздатним сьогодні на ринку праці є той фахівець, який не лише має високу кваліфікацію, а й здатен спрямовувати свої знання з репродуктивного у творчо-перетворювальне русло професійної діяльності. Задовольнити виклики суспільства, зокрема, у сфері надання освітніх послуг, спроможний педагог-лідер, який активно продукує та втілює ефективні зміни. Лідерські якості не потрібні людині самі по собі, а у взаємодії з іншими людьми. Тому в цьому контексті однією з найбільш вагомих виступає саме його психологічна компетентність. Як показує досвід роботи в межах навчання педагогів за авторською програмою на рівень сформованості названої компетентності можна цілеспрямовано впливати.

Таким чином, актуальність теми полягає в тому, що на перший план поставлено одну з найбільш нагальних проблем, розв'язання якої дасть змогу підвищити рівень ефективності професійно-особистісної підготовки педагогічних працівників в системі післядипломної педагогічної освіти.

Мета статті: висвітлення результатів проведеної роботи з формування психологічної компетентності педагогічних працівників як майбутніх лідерів освітніх змін в межах роботи за авторською навчальною програмою для дорослих.

Виклад основної частини матеріалу. Зміст, який ми вкладаємо в поняття компетентності, співзвучний результатам досліджень Дж. Равен [12], І. Тараненко, М. Холодної, С. Шишова, С. Бондар [2], за якими компетентність не зводиться ні до знань, ні до вмінь, ні до навичок. «Компетентність можна розглядати як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією або, в ширшому розумінні, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дію), яка придатна для розв'язання проблеми» [2, с. 8-9]. *Поняття психологічної компетентності педагога як майбутнього лідера*

освітніх змін визначається нами як здатність діяти при розв'язанні проблем на основі психологічних знань.

За кожним нововведенням (змінною), в тому числі й в освіті, стоять люди: з одного боку – розробники, активісти, які взялися його впроваджувати, з іншого – скептики чи просто байдужі. Перші далеко не завжди можуть виносити на свою адресу довготривалого скептицизму, та й надмірне захоплення з боку оточуючих може породити так звану зіркову хворобу. В других з часом може зародитися відчуття відкинутості та інше. Очевидним є те, що якщо зміну залишити без належного керівництва, кожен етап її впровадження може бути надто зтяжним, а результати – не передбачуваними: від породження незаслужених негативних установок та стереотипів щодо зміни (наприклад, певної технології) до невиправданого масового впровадження часто за допомогою. Тому будь-яка зміна потребує лідера – людини, котра здатна впливати на людей навколо себе [8].

Сформованість якостей лідера змін – це конкретні навички, зміни в поведінці, психічні новоутворення, які не можуть виникати чи існувати самі по собі. Окрім того, їх не можна просто перекласти тільки за допомогою лекцій з однієї голови в іншу. Ідучи за логікою гуманістичної психології, вони розвиваються в тому випадку, якщо створено особливе середовище, особлива система міжособистісних відносин, які формують бажання, потребу, інтелектуальну готовність. Потрібні вони людині не самі по собі, а тільки в зв'язку з якимись системами її відносин зі світом, іншими людьми, самим собою, в яких ці якості чи процеси набувають цінності (Е.Еріксон [1]). Тому, коли мова іде про формування лідерських якостей педагогів, потрібне спеціально організоване навчання, в першу чергу направлене на формування їх психологічної компетентності. Це в свою чергу потребує створення максимально недефіцитних умов в процесі навчання. Такі спеціальні умови передбачені нами в межах спеціальної програми навчань для педагогічних працівників. Загальною метою програми було визначено формування лідерських якостей педагогів як майбутніх лідерів змін. В результаті

проведеного навчання ми очікували, що педагоги – учасники навчань демонструватимуть вищий від вихідного рівень сформованості в тому числі психологічної компетентності, що дозволить їм успішно виконувати функції лідера освітніх змін.

Теоретичною базою виступили: теорія самоактуалізації А. Маслоу [6], епігенетична теорія розвитку особистості Е. Еріксона [1], сім напрямів розвитку думки та дій Фуллана М. та Майлза М. [14], теоретична модель компетентності, мотивації і поведінки Дж. Равена [12], концепція стресу Г. Сельє [13], теорія лідерства Р. Стогділла [17], теоретичні узагальнення Карамушки Л.М та Москальова М.В [7] про формування психологічної готовності майбутніх менеджерів до управління змінами в організації.

Група, з якою проводилося навчання, складалася з 25 чоловік. За результатами передбачалося отримання сертифікату. Здійснюючи набір в групу майбутніх лідерів змін в області ми передбачали те, що людина має бути вмотивована до набуття лідерських якостей. Оскільки мета програми пов'язана з формуванням певних якостей особистості людини, то перша *вимога до навчального процесу - його психологізація*. Р. Стогділл виділяє цілу групу визначень поняття «лідерство» як вияву особистісних рис, а саме: «Силу особистості окремого індивіда можна точно визначити за ступенем його впливу на інших [Bowden A., 1926]; це індивід, який увібрав найбільшу кількість бажаних особистісних характеристик [Bingham W., 1927]; лідерство — комбінація таких характеристик індивіда, які підштовхують інших до виконання поставленого завдання [Tead O., 1929]» [17].

Отже, результати навчань в межах розробленої нами програми в великій мірі знаходяться в межах психології. Також наскрізна психологізація зумовлена сучасними тенденціями розвитку менеджменту інноваційними процесами, а особливо тієї, що стосується посилення уваги до проблем адаптації, гнучкості людини до постійно змінюваних умов зовнішнього середовища, що зумовлюють підвищену напругу.

Оскільки проведення успішних змін — це процес, який характеризується невпевненістю, супроводжується напруженням, труднощами та невизначеністю, часто проходить не так, як передбачалось [15], найбільшу увагу ми приділили психологічній підготовці лідера змін. В першу чергу – це спеціальний модуль програми під назвою *«Психологічна компетентність лідера»*. Він передбачає набуття вмінь та навичок педагогів протидіяти стресовим ситуаціям та маніпулятивним впливам, розпізнавати маніпуляцію; набуття асертивних моделей поведінки та формування навиків підходити до розв’язання життєвих і професійних проблем на основі знань практичної психології. Велика увага до таких тем даного модуля як *«Комунікативна компетентність лідера»*, *«Маніпуляція та способи протидії маніпулятивним впливам»* і *«Асертивна поведінка лідера»* пов’язана з тим, що багато вчених визначають лідерство як взаємодію, на що вказує Р. Стогділл а саме: *«Лідерство — це соціальний процес, що стимулює, змушує деяких людей іти до старої мети з новою енергією, а до нового результату — з надією (Bogardus E., 1929); як процес однакового або взаємного стимулювання, що контролює і спрямовує енергію людей для досягнення спільної мети (Pigors P., 1935); міжособистісні відносини, коли інші працюють не тому, що вони повинні, а тому, що хочуть це робити (Merton R., 1969)»* [17]. Також Р. Стогділл виділяє групу визначень лідерства як уміння переконувати, а саме: *«Лідерство — це управління людьми за допомогою сили переконання й спонукання, а не за допомогою прямої або непрямой погрози чи примусу (Schenh C., 1928); це мистецтво знання людської природи, мистецтво впливу на людей переконанням і прикладом заради конкретного спрямування їхніх дій (Copeland N., 1942)»* [17].

Окрім того, результати досліджень розкрили важливість для лідера ще однієї якості — емоційної інтелігентності, що передбачає самопоінформованість, саморегуляцію, мотивацію до досягнень, емпатію, соціальні навички [9].

Тому вважаємо, що набуття вмінь і навичок ефективної комунікації, протидії маніпулятивним впливам, взаємодії з іншими не маніпулюючи їх почуттями та набуття асертивних моделей поведінки можуть стати доброю основою для лідерських якостей сучасного педагога.

Інші модулі, які були пов'язані із феноменом лідерства, управління зміною, також передбачають наскрізну лінію в тому числі підвищення психологічної компетентності педагогів. Працюючи з педагогічними працівниками, ми часто стикаємося з низкою їх стереотипів і схильністю думати дуже категорично, коли йдеться про скептиків чи піонерів змін. Ця категоричність проявляється в оцінці: одні погані, їх треба перевиховувати, інші – хороші. Дещо глибший погляд з різних позицій на те, як, чому і коли саме так діє людина, може допомогти учасникам прийти до висновку, що і скептицизм, і надмірне захоплення новим теж в свою чергу не є зайвими: вони допомагають новому відпрацювати своєрідні запобіжні клапани (мова іде про здорову опозицію). Поява різноманітних бар'єрів, скептицизму за умов активних змін в будь-якій системі, в тому числі, в освіті, є цілком нормальним станом речей, а здатність осмислити ту науково-практичну основу, яка породила взаємну відчуженість може допомогти рухатися далі. Для майбутнього лідера змін це дуже важливий висновок, адже саме від нього буде залежати наскільки сприятливими для змін, і для людей будуть умови, як будуть почувати себе люди в одному колективі, думки яких стосовно певної зміни різняться, чи буде він організовувати боротьбу в ім'я впровадження зміни, чи компетентно керуватиме процесом її переходу від одного етапу до іншого. Тобто для нас було важливим, щоб учасники вчилися вирішувати проблеми в тому числі за допомогою психологічних знань.

Як відзначають М. Фуллан та М. Майлз, «не існує точних проектів, як проводити зміни. Раціонально сплановані моделі не працюють, як передбачалось, в обставинах складних соціальних змін» [15]. Тому ми також виходили з того, що набуті керівниками психологічні знання, вміння, сформовані установки в межах даного навчання, мали б в першу чергу

допомогти їм бути більш ефективними як лідерам в умовах вирішення професійних проблем, досвіду виходу з яких вони не мають, і допомагали б вирішувати такі задачі: описувати поведінку людини в різних ситуаціях, в тому числі поведінку дорослих, пов'язану із впровадженням зміни; пояснювати, чому людина думає, відчуває і веде себе саме так, а не інакше; передбачувати, що, коли і як людина буде робити; змінювати ті форми поведінки людей та свої, які причиняють іншим та собі біль.

Класифікація змін Я. Гецельса [4], який виокремлює три типи змін, відповідно до основного поштовху (примусові, нашвидкуруч та суттєві зміни), добре допомагає учасникам зрозуміти, чому і коли люди діють так, а не інакше і як пов'язані причина (що стало поштовхом) і наслідок (яку зміну матимемо). Учасники мають змогу зрозуміти неоднозначність і навіть парадоксальність процесів змін, добре представлених цитатою Я. Гецельса: «Зміни проводяться з парадоксальної причини — коли намагаються уникнути змін, або принаймні суттєвих змін» [13, частина 3 «Зміни в системі освіти»]. Ми переконалися - якщо в реальності процес встановлення цілі тісно пов'язаний із поштовхом до цих змін, відповідно не можна в процесі навчання їх розділяти. Інакше майбутній лідер змін може зіткнутися з проблемою невідповідності поставлених цілей отриманим результатам. Саме таке часто доводиться спостерігати в школах, коли хороші, навіть революційні ідеї, пов'язані з навчанням і вихованням дітей, перетворюються виключно на купу паперів, створених педагогами.

Як показує досвід роботи в межах нашої програми, з працюючим педагогом важливо працювати на основі рефлексії власного досвіду учасників. Це особливо значимо для досягнення високого рівня ефективності навчання. Звернення учасника до свого внутрішнього світу стало особливим акцентом численних обговорень на заняттях. Тренер рекомендує педагогам акцентувати увагу на станах і проявах (своїх власних і партнерів) і, наскільки це можливо, використовувати мову, яка відображає цей стан. Використання тренером мови

образів, асоціацій і метафор, на нашу думку, коли йдеться про рефлексію власного досвіду учасників, посилює ефекти навчання.

Досліджуючи досвід успішного керівництва у відомих міжнародних фірмах, Р. Гріфін і В. Яцура, Дж. Кузес і Б. Позер [6], в першу чергу виділяють особистісні риси та вміння лідера. Зокрема, йдеться про здатність донести своє бачення до кожного працівника та передавати іншим почуття невідкладності дій. Тобто, мова йде про способи впливу на підвищення вмотивованості людей до змін. Саме тому, розробляючи зміст *модуля «Особистісно-професійна компетеність лідера»*, ми велику увагу приділили аналізу природи лідерства, рис лідера та способам впливу на підвищення вмотивованості інших до змін. Після аналізу різних поглядів на лідерство учасники мають змогу сформувати власне бачення поведінки справжнього лідера, котрий здатний впливати на ситуацію для досягнення запланованих цілей в професійній діяльності. Детальний аналіз ситуацій, на нашу думку, може дати правильне уявлення педагогам про те, як лідерська поведінка, стиль лідера залежать від тієї чи іншої ситуації.

Багато дослідників феномену лідерства, зокрема Р. Гріфін і В. Яцура, Д. МакГрегор, Р. Бояціс [6], відзначають, що зміна потреб особистості, її мотивів і цінностей залишається проблемою. Тому в межах модуля *«Особистісно-професійна компетеність лідера»* розглядається *тема «Мотивуюча роль лідера»* в основному через аналіз досвіду учасників в досягненні успіху як лідера, створення ситуацій, в яких учасники знаходяться в рефлексивній позиції. Це забезпечує навчання, в межах якого не стільки «видаються» готові алгоритми дій, скільки формується бачення майбутнього лідера можливих моделей поведінки, вибору різних стилів лідерства в залежності від ситуації тощо.

Важливим при впровадженні зміни є ставлення до неї як до живого організму, що в своєму розвитку проходить певні життєві цикли. Так, Дж. Голлом та С. Лукс [5] акцентують увагу на 5 етапах: усвідомлення, підготовка, практика, майстерність/ інтеграція, оновлення, що їх має пройти будь-яка

зміна задля того, щоб стати успішною. Усвідомлення лідером неминучості даних циклів сприяє формуванню у нього більш розважливого ставлення до труднощів та перепон, що виникатимуть на певному перехідному етапі.

Оскільки, зміна – це завжди щось нове, подекуди незручне, адже ставить людей в ситуацію початківців й вимагає впровадження нових цінностей, стосунків, норм, стилю поведінки, то досить часто цей процес зазнає певного спротиву з боку інших осіб. На думку Ю. Лапигіна [7], опір змінам – це явище, яке виникає внаслідок змін та є реакцією на дії, що загрожують безпеці перебування, спокою існування особи, групи осіб чи цілої організації. Відміною рисою педагога-лідера – є не лише розуміння причин опору, а й здатність протистояти йому. Беручи за основу класифікацію можливих типів опору за О. Коннором, який поділив опір на явний та прихований, свідомий і несвідомий, педагоги вправляються у доборі та застосуванні раціональних стратегій подолання різних типів опору змінам.

Як вказує Р. Стогділл у «Посібнику з лідерства» [17], багатьма вченими лідерство визначається як інструмент досягнення цілі або результату. Тому програмою навчання передбачено відпрацювання вмінь майбутніх лідерів змін бачити проблеми і сприймати їх як обов'язкову складову змін, визначати цілі і завдання, щоб долати їх, прямуючи до запланованого, визначати разом з групою необхідні ресурси.

Досвід і поведінка людини, за Е. Еріксоном [1] є структурованими, тобто переробка інформації і організації поведінки виконуються за специфічними зразками. Зміни в них є результатом досвіду, тому що він включає в себе повний набір необхідних елементів повноцінного формуючого середовища, тобто емоції, рефлексію, смислові переживання, мотивацію та ін. Тому процес розвитку психологічної компетентності не може бути «дресируванням» певних компонентів психічного світу людини, а повинен включати усі необхідні складові. Щоб навчання педагогів було набуттям соціально-психологічного досвіду з усіма його вищеназваними привілеями, а не «натаскуванням», потрібно, щоб вони мала можливість «бути у вчинку», в

який включено усі компоненти повноцінного формуючого середовища. Необхідність «діяти», а не «ніби діяти» на заняттях з формування лідерських якостей впливає з того, що поняття «лідерство» в тому числі розуміється вченими як дія й поведінка (Р. Стогділл [17])

Реалізація означених програмою завдань, на нашу думку, можлива при умові продуманого вибору не лише змісту, а й сучасних форм, методів навчання дорослих. Дієвим в цьому напрямку є психологічний тренінг та активні методи навчання. Завдяки такій організації навчання вдається вирішити ряд важливих моментів: виявити й проаналізувати малопродуктивні моделі поведінки педагога-лідера; створити модель ідеальної поведінки; максимально наблизити та закріпити поведінку педагога відповідно до створеного еталону. Досягається це шляхом активного обміну досвідом, творчого пошуку, вправлення, рефлексії та проектування здобутих знань і вмінь у практичну площину власної діяльності. Не менш значущою для результату навчання є атмосфера повного прийняття та довіри, що завжди присутня при правильній організації тренінгу. Ця складова є надзвичайно важливою, адже часті спостереження за навчальною діяльністю дорослих в системі післядипломної освіти дають можливість стверджувати, що в ході класичних лекційних занять педагогічні працівники почувають себе більш комфортно та спокійніше, а під час семінарських занять лише окремі з них проявляють активність. Така поведінка може свідчити про те, що часто у зрілого фахівця, який потрапив в нове незнайоме середовище професіоналів виникає сумнів у правильності власних суджень чи дій, боязнь показати певне незнання, власну некомпетентність тощо. Саме це, на нашу думку, призводить до пасивного відмовчування і, як наслідок, низької ефективності процесу навчання. Дані проблеми успішно вирішуються в ході тренінгового навчання, яке передбачає створення таких умов, за яких кожен член групи оточений увагою та має можливість не лише допомагати іншим учасникам тренінгу, а й розраховувати у разі потреби на їх підтримку та допомогу. Саме тому реалізація змісту даної програми відбуватиметься у *формі тренінгу*.

Варто також відзначити ряд принципів, покладених нами в основу добору учасників в групу, що лежать в основі створення недефіцитних умов для формування психологічної компетентності майбутнього лідера освітніх змін

Принцип 1. Активність, комунікабельність та схильність до домінування.

В. Колпаковим та О.Анісімовим [22] було виявлено особистісні якості, що зумовлюють лідерство: інтелект, активність, домінування, самовпевненість, прагнення до успіху, комунікабельність. Також дослідження вчених дали змогу встановити кореляцію між особистісними рисами й сприйняттям лідерських здібностей. Виявилося, що особистісні риси багато в чому пов'язані зі сприйняттям лідерства. Тому, здійснюючи добір в групу, ми надавали перевагу педагогам із досвідом роботи з дорослою аудиторією, які брали участь у різноманітних проектах і програмах або є авторами відомих програм чи проєктів, беруть активну участь в роботі методичного об'єднання на рівні району, міста чи області, керівникам методоб'єднань, керівникам творчим груп, людям, яких знають в педагогічному колі області.

Принцип 2. Змішаність групи за складом (за стажем роботи педагогом, статтю, віком, місцем проживання, типом навчального закладу). Оскільки лідерство є виявом особистісних рис, а «лідер — це індивід, який увібрав найбільшу кількість бажаних особистісних характеристик» [3], вважаємо, що у групі під час навчання мають перетинатися різні світогляди, виникати більше можливостей для спостереження за певною ситуацією. Тому в заявці на участь було вказано «до участі запрошуються з кожного району (міста) три учасника, серед яких можуть бути. І вже здійснюючи відбір учасників за поданими заявками ми дбали, щоб в групі були представлені учасники різного віку, щоб були чоловіки і жінки тощо. Так керівники навчальних закладів з великим стажем роботи керівником мають добрий попередній досвід виконання менеджерських функцій, досвід роботи з

дорослою аудиторією. Керівник з меншим стажем частіше допомагає групі не відходити від проблем навчання і виховання і т. п.

Принцип 4. Добровільність участі. Ми практикуємо непримусову участь, коли мова іде про тренінг, що є особливою формою взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Його особливість полягає в тому, що навчає не тренер, а група у процесі взаємодії. Ми надаємо великого значення атмосфері в тренінгу ще й тому, що в процесі роботи для досягнення цілей програми є необхідність відстежувати, фіксувати та обговорювати особливості взаємодії індивіда і групи, етапи розвитку групи тощо. Це зумовлене тим, що лідерство ряд вчених пов'язують із диференціацією ролей, а саме:

Висновки. Для виконання функцій лідера сучасних освітніх змін педагогом загальноосвітнього закладу потрібне спеціальне навчання, що передбачає особливий зміст, форми та методи роботи, організацію взаємодії учасників та тренера, направлені в першу чергу, на формування психологічної компетентності. Підготовка до такого навчання потребує розробки програми, яка за змістом повинна бути побудована на засадах навчання дорослих, бути максимально «психологізованою» і передбачати роботу на основі рефлексії власного досвіду учасників. Нами було виділено ряд принципів, покладених в основу добору учасників в групу: активність, комунікабельність та схильність учасників до домінування; змішаність групи за складом (за стажем роботи керівником, статтю, віком, місцем проживання, типом навчального закладу); добровільність участі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Л.И. Божович. – М., 1995.
2. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. - №2. – С. 8-9.

3. Гармаш С.А. Лідерські якості особистості керівника як запорука успіху / С.А. Гармаш, О.Е. Гашутіна // Управління інноваційними проектами та об'єктами інтелектуальної власності. - 2009. – С. 37–40.
4. Генсон М. Е. Керування освітою та організаційна поведінка : [монографія] / Марк Е. Генсон; [пер. з англ. Х. Проців]. - Львів : Літопис, 2002. – 384 с.
5. Гріфін Р.В., Яцура В. Основи менеджменту: Підручник / Наук. ред. В. Яцура. Д. Олесневич. – Львів : Бак, 2001, - 624 с.
6. Карамушка Л.М., Москальов М.В. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : [монографія] / Л.М. Карамушка, М.В. Москальов. – К.-Львів : Сполом, 2011. – 216 с.
7. Козак Н. Лидер – катализатор изменений в компании / Козак Наталия // Рынок капитала. – 2000. – №19-20.
8. Колпаков В., Анісімов О. Лідерство – фактор суспільного розвитку / В. Колпаков, О. Анісімов // Персонал : МАУП- № 9 / 2005.
9. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти / [Т. Шоутен, Л.І. Даниленко, О.І. Зайченко, Н. З. Софій] ; за заг. ред. Л. Даниленко. – К. : СПД-ФО Парашин К.С., 2009. – 112 с.
10. Необхідність впровадження інноваційних технологій в управлінський процес. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.scribde.com/limba/ucraineana/52184.php>
11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация./ пер. с англ. / Дж. Равен– М. : «Контин-Центр», 2002. – 396 с.
12. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1979. – 124 с.
13. Тренерська валіза / [упоряд.: О. Главник, Р. Безпальча, О. Попова]. – К. : Главник, 2006. – 144 с.

14. Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании / Майкл Фуллан; [перевод Е. Фруминой - Моск. высш. шк. социал. и экон. Наук.]. – М. : Просвещение, 2006. – 272с.

15. Шоутен Т. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти. / Т. Шоутен, Л.І. Даниленко, О.І. Зайченко, Софій Н.З. / За заг. ред. Л. Даниленко. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». К. : СПД-ФО Парашин К.С., 2009. – 112 с.

16. Stogdill R. Handbook of Leadership. N.Y., 1974.

17. Генсон М. Зміни в освіті. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.management.com.ua/cm/cm008.html>

ОЦІНЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Колесникова Л.В.,

старший викладач кафедри природничо-математичної освіти

Попова Т.В.,

***викладач кафедри природничо-математичної освіти
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»***

Підвищення кваліфікації є базовим процесом системи післядипломної педагогічної освіти, спрямованим на послідовне фахове удосконалення, а саме: поглиблення предметних знань, розвиток професійних умінь, формування певних ціннісних орієнтирів педагогів.

Одним із провідних завдань післядипломної педагогічної освіти є розвиток професійної компетентності педагога та спроможності його до впровадження інноваційних підходів, щодо здійснення педагогічного оцінювання під час його діяльності. Під професійною компетентністю вчителя розуміють «особистісні якості, які формуються на основі набутих професійних знань та навичок та дозволяють особі розвивати ініціативу та якісно виконувати роботу за набутою професією» [1].

Науковці П. С. Атаманчук, О. І. Бугайов, І. М. Зіненко, Є. В. Коршак, О. І. Ляшенко, С. А. Раков та інші значну увагу в своїх роботах приділяють питанням професійної компетентності учителів, яку можна розглядати як систему професійно необхідних знань, умінь, навичок, особистісних якостей та можливостей педагога.

Чимало досліджень показали, що одним з реальних шляхів підвищення якості освіти є виявлення рівня сформованості професійної компетентності вчителів, який може бути визначено за допомогою педагогічного оцінювання. Вважаємо за доцільне спиратися на такі підходи до педагогічної діагностики, що подано в роботах І. Булах, Д. Вілмута, М. Мруги та Л. Артемчук.

У Харківській академії неперервної освіти розроблена модель системи оцінювання рівня професійної компетентності слухачів в умовах післядипломної педагогічної освіти, яка представляє собою низку контрольних заходів, що дозволяють вимірювати рівень засвоєння навчального матеріалу за ключовими модулями програми та освітньо-тематичного плану. Ця модель передбачає вхідне діагностування, а під час проведення занять на курсах підвищення кваліфікації учителів математики запровадження поточного та підсумкового видів контролю. Ці види контролю реалізуються через такі форми як комп'ютерне тестування, доповідь, повідомлення, проведення майстер-класу, захист проекту тощо. Застосовуються різноманітні методи контролю: усний, письмовий, практичне виконання завдання.

Вхідний контроль призначений для визначення стартового рівня знань та вмінь слухачів і проводиться з метою оцінювання розвитку, що створює можливості для співпраці між тими, кого оцінюють, та тими, хто проводить оцінювання. Під час вхідного тестування та анкетування реалізуються не лише діагностичні функції оцінювання, а й навчальні, розвивальні, виховні та організаційні. Отримані результати дозволяють викладачам корегувати зміст занять, активізувати навчальну самостійну діяльність слухачів відповідно до їх проблем, сподівань, враховуючі індивідуальну траєкторію розвитку

слухача. Завдяки впровадженню інтерактивних форм і методів роботи, створюються умови для формування внутрішньої мотивації учителів щодо надбання предметних компетентностей.

Поточний контроль здійснюється під час кожного заняття викладачами та тьюторами навчальних груп. Оцінювання проводиться усно або письмово, у груповій або індивідуальній формах під час проведення занять при виконанні запропонованих завдань, спрямованих на формування вміння аналізувати педагогічні ситуації, відбір раціонального методу розв'язування математичних моделей. Під час педагогічної практики передбачено захист групових творчих міні-проектів, проведення майстер-класу, здійснення аналізу дидактичного та методичного аспектів деяких розділів чинних підручників з математики.

Підсумковий контроль призначений для виявлення якості виконання індивідуальних завдань під час заочного навчання та самостійної роботи, а також сформованості рівня дидактичної компетентності. Оцінювання здійснюється на основі банку тестових завдань, складених відповідно до вимог програми зовнішнього незалежного оцінювання та освітньої програми курсів підвищення кваліфікації за напрямом «Математика». Підсумкове оцінювання проводиться у письмовій формі (бланкове тестування) або за допомогою комп'ютерної тестової оболонки «MyTestX».

Таким чином, загальна мета, на виконання якої здійснюються певні види оцінювання на курсах підвищення кваліфікації учителів математики, спрямована на визначення якості процесу навчання та рівня засвоєння слухачами змісту програми підвищення кваліфікації, з'ясування труднощів, що виникли у процесі опанування навчального матеріалу, забезпечення зворотного зв'язку між суб'єктами навчального процесу та виявлення відповідності очікувань слухачів курсів підвищення кваліфікації змісту й формам проведення навчальних занять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Запорожцева Ю.С. Веб-технології як засіб професійного розвитку вчителів англійської мови / Ю.С. Запорожцева, Л.Л. Фамілярська //

Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: досвід, інновації, технічне забезпечення: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (1-2 березня 2012 року, м. Суми). – Суми: РВВ СОІППО, 2012. – С. 116-119

2. Основи педагогічного оцінювання. Частина I. теорія: Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників / За заг. ред. Ірини Булах – К.: Майстер-клас, 2005. – 96 с.

СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК СЛУХАЧІВ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Лузан Л. О.,

*доцент кафедри методики викладання мов та літератури
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти», к.пед.н.*

Проблем у вищій освіті достатньо, але актуальною серед сучасних залишаються забезпечення й оцінювання якості вищої освіти, визначення показників якості професійної підготовки фахівця у ВНЗ. Вивчивши стан системи вищої освіти, зазначимо, що деякі аспекти проблеми оцінювання якості професійної підготовки фахівця недостатньо розв'язані.

Метою статті є порівняння різноманітних підходів науковців до оцінювання якості професійної компетентності вчителів, визначення компонентів професійної компетентності вчителів філологічних дисциплін та розроблення факторно-критеріальної (кваліметричної) субмоделі визначення рівня професійної компетентності вчителів філологічних дисциплін.

Для розв'язання першого завдання ми застосуємо метод бенчмаркінгу. Для цього вивчимо, що є кращим в практиці науковців, які досліджували питання оцінювання якості професійної компетентності вчителів та створимо модель професійної компетентності вчителів філологічних дисциплін.

Ми підтримуємо думку низки науковців, які стверджують, що діагностуванню підлягають складові компетенції, які визначають сутність

професійної компетентності вчителя. У кожній складовій професійної компетентності визначаються рівневі якісні характеристики, які наповнюються відповідними елементами. Так наприклад В. Сидоренко пропонує п'ятирівневу шкалу професійної компетентності вчителя-словесника [6]:

Репродуктивний рівень професійної компетентності педагога, або дуже низький, передбачає вміння вчителя-словесника вирішувати дидактично-методичні задачі шляхом застосування раніше засвоєних прийомів, розроблених методичних рекомендацій, зразків, методичних законів та правил.

Адаптивний рівень професійної компетентності педагога, або низький, характеризується відтворенням засвоєних способів діяльності, при цьому комбінуючи, трансформуючи й обираючи відповідно до конкретної навчальної ситуації.

Локально-моделювальний діяльність і поведінку учнів, або середній рівень професійної компетентності, передбачає вміння учителя філологічних дисциплін ефективно розв'язувати дидактично-методичні завдання, щоб досягти мети – поєднати в навчальному процесі практичний, освітній, розвивальний та виховний аспекти, максимально врахувати реальну навчальну й ситуацію, використати найновіші дослідження сучасної педагогічної науки.

Системно-моделювальний діяльність та поведінку учнів, або високий рівень професійної компетентності.

Творчий рівень професійної компетентності, або дуже високий. Педагог-інноватор, самотивований не на репродукцію, а на експеримент, дослідження, новаторство, постійний педагогічно-методичний пошук.

Н. Муромова визначає такі рівні професійної компетентності вчителя відповідно до кваліфікаційних вимог Типового положення про атестацію педагогічних працівників України [9]:

Низький:

– репродуктивний;

– адаптивний.

Середній (локально-моделювальний).

Високий:

– системно-моделювальний;

– творчий.

Трирівневу характеристику узагальненої україномовленнєвої компетенції розробили В. Пуцов, М. Скрипник:

А – продуктивний (у цілому відповідає вимогам педагогічної діяльності) – 0,9–1 бал;

Б – репродуктивний (відповідає вимогам педагогічної діяльності з певними зауваженнями) – 0,51–0,90 балів;

В – обмежений (практично не відповідає вимогам педагогічної діяльності) – до 0,50 балів.

Так Я. Сікора [8] виділяє три рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя – алгоритмічний, евристичний, творчий.

Алгоритмічний рівень характеризується слабко сформованою здібністю вчителя до перетворення і регулювання педагогічної діяльності: відсутні необхідні знання та вміння для розв’язання педагогічних ситуацій, що виникають у професійній діяльності; учитель спирається лише на запозичений досвід, не враховуючи власний; байдуже й формально ставиться до пошуку способів розв’язання педагогічних ситуацій; не прогнозує наслідки своїх дій, не здатний оцінити себе професійній діяльності.

Евристичний рівень відрізняється розвиненою суб’єктною позицією, що проявляється в усвідомленості своїх дій та можливостей, прагненні до прийняття рішень, внесенні невеликих змін при використанні запозиченого досвіду, невмінні використовувати наявні знання для формування професійної компетентності, відсутністю прогнозування результатів, небажанні рахуватися з протилежною точкою зору, визнанні правильності власних дій.

Творчий рівень передбачає творчість діяльності, учитель здатний до нестандартного розв’язання завдань, вміє знаходити рішення у складних

ситуаціях, здатний поновлювати свої знання та приймати обдумані рішення з урахуванням прогнозування наслідків своїх дій, прагне до самовираження в професійній діяльності, самовдосконалення, об'єктивно оцінює себе в професійній діяльності.

Змістовий аспект рівнів професійної компетентності вчителів філологічних дисциплін розроблений на основі положень Законів України «Про вищу освіту», «Про професійний розвиток працівників», Постанови КМ України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», Типового положення про атестацію педагогічних працівників. Так у Типовому положенні про атестацію педагогічних працівників чітко визначені вимоги до кваліфікаційних категорій та педагогічних звань [1; 2; 9]:

Кваліфікаційна категорія «спеціаліст» – педагогічні працівники з повною вищою освітою, діяльність яких характеризується: здатністю забезпечувати засвоєння учнями навчальних програм; знанням основ педагогіки, психології, дитячої та вікової фізіології; знанням теоретичних основ та сучасних досягнень науки з предмета, який вони викладають; використанням інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових освітніх ресурсів у навчально-виховному процесі; вмінням вирішувати педагогічні проблеми; умінням установлювати контакт з учнями (вихованцями), батьками, колегами по роботі; додержанням педагогічної етики, моралі.

Кваліфікаційна категорія «спеціаліст другої категорії» – педагогічні працівники, які відповідають вимогам, установленим до працівників з кваліфікаційною категорією «спеціаліст», та які постійно вдосконалюють свій професійний рівень; використовують диференційований та індивідуальний підхід до учнів; володіють сучасними освітніми технологіями, методичними прийомами, педагогічними засобами, різними формами позаурочної (позанавчальної) роботи та їх якісним застосуванням; застосовують інноваційні технології у навчально-виховному процесі; знають основні нормативно-правові акти в галузі освіти; користуються авторитетом серед колег, учнів та їхніх батьків.

Кваліфікаційна категорія «спеціаліст першої категорії» присвоюється педагогічним працівникам, які відповідають вимогам, встановленим до працівників з кваліфікаційною категорією «спеціаліст другої категорії», та які використовують методи компетентнісно-орієнтованого підходу до організації навчального процесу; володіють технологіями творчої педагогічної діяльності з урахуванням особливостей навчального матеріалу й здібностей учнів; упроваджують передовий педагогічний досвід; формують навички самостійно здобувати знання й застосовувати їх на практиці; уміють лаконічно, образно й виразно подати матеріал; уміють аргументувати свою позицію та володіють ораторським мистецтвом.

Кваліфікаційна категорія «спеціаліст вищої категорії» присвоюється працівникам, які відповідають вимогам, установленим до працівників з кваліфікаційною категорією «спеціаліст першої категорії», та які володіють інноваційними освітніми методиками й технологіями, активно їх використовують та поширюють у професійному середовищі; володіють широким спектром стратегій навчання; уміють продукувати оригінальні, інноваційні ідеї; застосовують нестандартні форми проведення уроку (навчальних занять); активно впроваджують форми та методи організації навчально-виховного процесу, що забезпечують максимальну самостійність навчання учнів; вносять пропозиції щодо вдосконалення навчально-виховного процесу в навчальному закладі.

На основі вищезазначених нормативно-правових документів нами розроблена освітньо-кваліфікаційна характеристика професійної компетентності вчителів філологічних дисциплін. Словесник, який підвищував професійну компетентність у закладах післядипломної педагогічної освіти повинен оновити, доповнити, розширити професійні компетентності за такими складовими:

Нормативно-правова компетентність

Здатність використовувати та переносити в нові ситуації знання нормативно-правової бази, що регламентує педагогічну діяльність та

здійснення навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі.

Знання. Розуміння державної освітньої політики в галузі шкільної філологічної освіти в умовах переходу на новий Державний стандарт базової і загальної середньої освіти (2011 р.). Обізнаність щодо конкретних нормативних правових актів у сфері філологічної освіти.

Уміння. Спроможність застосування та перенесення в нові ситуації знань нормативно-правової бази, що забезпечує педагогічну діяльність учителів.

Комунікація. Уміння донести в доступній формі основні положення нормативно-правових документів учасникам освітнього процесу, співпраця з учасниками освітнього процесу на основі вимог нормативно-законодавчих документів, що регулюють професійну діяльність учителів.

Автономність і відповідальність. Здатність самостійно виконувати функціональні обов'язки, не порушуючи законодавчих норм, розв'язувати педагогічні задачі й проблеми на основі використання нормативно-правових документів, відповідати за результати власної педагогічної діяльності.

Методологічна компетентність

Здатність будувати власну педагогічну діяльність на науковій основі, інтегруючи відомості із загальної та вікової психології, педагогіки, основ дидактики відповідно до сучасних підходів, концепцій, тенденцій розвитку освіти. Володіння методами пізнання, уміння бачити та розв'язувати професійні задачі, орієнтуватися в змісті власної роботи, обґрунтовувати та передавати свій педагогічний досвід.

Знання. Володіння сучасним категоріально-понятійним апаратом, який використовується в загальній освіті.

Уміння. Використання методологічних принципів інтегративності, культуровідповідності, інтеграції лінгвістичних понять, органічного поєднання навчання мови й мовлення, урахування поліфункціональності рідної мови у викладанні української мови; здатність зіставляти різні точки

зору. Оперування загальними концептуальними ідеями сучасності у сфері загальної освіти.

Комунікація. Зрозуміле, доступне, аргументоване та переконливе донесення до колег та певною мірою і до батьків учнів концепцій та провідних принципів розвитку та виховання дітей.

Автономність і відповідальність. Оцінювання шкільних підручників та інших засобів навчання з української мови та літератури з позиції методологічних принципів.

Інформаційна компетентність

Здатність до взаємодії з інформаційним середовищем, що передбачає активне знання способів обробки різноманітної інформації та володіння сучасними інформаційними технологіями для якісного виконання професійних задач; здатність до групової діяльності та співробітництва з використанням сучасних комунікаційних технологій для досягнення професійно значущих цілей; готовність до саморозвитку у сфері інформаційних технологій, необхідного для постійного підвищення кваліфікації та реалізації себе в професійній діяльності.

Знання. Знання способів пошуку, обробки, структурування, систематизації, зберігання, представлення, передавання інформацію за допомогою традиційних та інформаційних технологій; синтезу існуючої інформації для створення на її основі нового знання.

Уміння. Здійснення інтерпретації інформації в різних формах (текстовій, графічній, аудіо-, відео-), перекладу інформації з однієї знакової системи в іншу; побудова освітньої діяльності за допомогою інформаційних технологій відповідно до дидактичних вимог, використовуючи програмні засоби загального та навчального призначення для організації та модернізації навчально-виховного процесу, організації позаурочної діяльності, розробки творчих навчальних проєктів; використання інформаційних джерел різних типів, в тому числі і на електронних носіях, як для роботи, так і для неперервної самоосвіти.

Комунікація. Володіння навичками мережевої взаємодії в асинхронному (за допомогою електронної пошти та форумів) та синхронному (чати, ICQ) режимах; оцінка актуальності проблем з метою колективного обговорення максимально великою кількістю учасників мережевої взаємодії; використання всіх можливостей обраного способу мережевого спілкування для найбільш точного відображення сутності проблеми і забезпечення оперативності її розв'язання.

Автономність і відповідальність. Проектування навчально-виховного процесу з використанням електронних ресурсів та вироблення конкретних методичних рекомендацій щодо їх використання у професійній діяльності. Забезпечення педагогічно доцільного використання потенціалу інформаційних ресурсів, який надається засобами ІКТ і організація навчального процесу на його основі.

Комунікативна компетентність

Здатність володіти технологіями усного і письмового спілкування, спілкування через мережу Intertnet, вступати в продуктивну комунікацію з учасниками навчально-виховного процесу (учнями, батьками, колегами), переконувати та доводити, бути зрозумілим.

Знання. Знання правильного вживання мовних одиниць в усному та писемному мовленні. Знання ознак ораторського та ділового стилю спілкування. Обізнаність щодо прийомів вербальної взаємодії з батьками учнів.

Уміння. Демонстрація прикладів конструктивної взаємодії та співробітництва з іншими людьми, кооперації зусиль заради досягнення спільних цілей, толерантного ставлення до інших поглядів, суджень, позицій, духовних традицій, різних культурних особливостей. Уміння протистояти конфронтаційному типу мислення. Використання різних засобів комунікації (у тому числі електронних). Володіння навичками виразного читання.

Комунікація. Здатність до комунікації, діалогу, консенсусу, уміння слухати й чути співрозмовника, прагнення зрозуміти позицію опонента,

адаптувати свої висловлювання до можливостей сприйняття інших учасників спілкування.

Автономність і відповідальність. Готовність до постійного удосконалення компонентів мовленнєвої компетенції: лінгвістичного, соціолінгвістичного й прагматичного; демонстрація ефективних стратегій спілкування залежно від ситуації, технології говоріння і слухання, ділового мовлення; здатність проводити мовну самокорекцію в умовах білінгвізму.

Психолого-педагогічна компетентність

Єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності; інтеграція педагогічних, психологічних та соціальних якостей, що забезпечують високий стандарт педагогічної діяльності, професійний зріст, професійну та соціальну мобільність; прагнення до творчого осмислення результатів педагогічної діяльності, здатність до розвитку творчого потенціалу.

Знання. Володіння теоретико-практичними і методичними основами і категоріями педагогіки, загальної, соціальної, вікової, педагогічної психології; знання закономірностей онто- та дизонтогенезу, шляхів соціалізації дітей, підлітків, юнаків в сучасному суспільстві. Знання психолого-педагогічних основ організації навчально-виховного процесу, можливостей та перспектив використання педагогічного моніторингу, психологічного потенціалу особистісно орієнтованих освітніх технологій;

Уміння. Здатність до педагогічного мислення, володіння аналітичними, прогностичними, проєктивними та рефлексивними навичками, вмінням знаходити способи оптимального вирішення педагогічних завдань та передбачення наслідків педагогічних дій.

Комунікації. Володіння психолого-педагогічною технікою, широким діапазоном організаторських та перцептивних умінь, навичками спілкування та управління дитячим колективом.

Автономність та відповідальність. Здатність до емоційно-вольового та ціннісно-мотиваційного розвитку, професійного самопізнання, самовдосконалення, саморегуляції, самоконтролю, удосконалення та розвитку особистісних ресурсів.

Дидактична компетентність

Теоретична та практична готовність до дидактико-професійної діяльності, спрямованої на вирішення різноманітних дидактичних завдань, самореалізації в творчому навчальному процесі.

Знання. Знання основного змісту та освітніх орієнтирів чинних програм з української мови й літератури. Володіння теоретичними засадами формування компетентностей (комунікативно-мовленнєвою, металінгвістичною літературознавчою, читацькою, креативною, візуальною тощо) в учнів відповідно до освітніх ліній нової редакції Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Володіння методикою планування результатів навчання, створення інформаційно-освітнього середовища філологічної освіти, наповнення її відповідними ресурсами та конструювання навчально-предметних дій в ній. Володіння методикою організації та проведення навчальних занять на інтегративній основі та методикою вивчення української літератури у світовому контексті.

Уміння. Демонстрація спроможності розробляти структуру занять з урахуванням конкретних освітніх завдань. Здатність здійснювати аналіз та самоаналіз переглянутих та проведених уроків мови та літератури. Прагнення до вдосконалення відомих і розробки нових прийомів і форм співробітництва з учнями на уроці та в позаурочній діяльності.

Комунікація. Зрозуміле, недвозначне та доступне донесення до учнів інформації наук, що вивчаються. Здатності до комунікації, діалогу, консенсусу, уміння слухати й чути співрозмовника, прагнення зрозуміти позицію опонента, адаптувати свої висловлювання до можливостей сприйняття інших учасників спілкування.

Автономність і відповідальність. Готовність інтегрувати особистісно-орієнтований, діяльнісний та компетентнісний підходи в процесі розвитку учнів. Демонстрація вмінь аналізувати й використовувати навчально-методичне забезпечення викладання української мови та літератури. Виявляти здатність до оцінювання навчальних досягнень учнів, знань, умінь та компетенцій учнів в процесі засвоєння програми з української мови та літератури.

Дослідницька та аналітична компетентності

Здатність до організації та проведення теоретичних та практичних досліджень, пошукової роботи, наукового аналізу й узагальнення власного педагогічного досвіду.

Знання. Знання існуючих концепцій, моделей та підходів до шкільної філологічної освіти. Знання критеріїв педагогічного аналізу та самоаналізу. Обізнаність щодо специфіки проведення моніторингових досліджень розвитку та досягнень учнів. Актуалізація механізмів теоретичних та практичних досліджень, пошукової роботи. Визначення якості знань, умінь і навичок учнів з української мови і літератури.

Уміння. Демонстрація уміння проводити педагогічні спостереження різного рівня складності, обробляти різноманітні джерела з позицій обраної теми науково-педагогічного та науково-методичного дослідження. Здатність встановлювати відповідність між дидактичними завданнями уроку і структурою змісту навчального матеріалу, співвідносити дидактичну мету з конкретними завданнями кожного етапу уроку. Уміння формулювати висновки, встановлювати взаємозв'язки.

Комунікація. Демонстрація готовності організовувати взаємодію з різними суб'єктами навчально-виховного процесу для отримання результатів пошуково-дослідницької або дослідно-експериментальної діяльності.

Автономність і відповідальність. Демонстрація прогнозування власної педагогічної діяльності, передбачення позитивних результатів своєї роботи та можливих негативних наслідків. Готовність попереджати небажані

результати, уміння їх нівелювати. Ініціювання оригінальних дослідницько-інноваційних комплексних проектів. Лідерство та автономність під час реалізації навчально-виховних завдань.

Для визначення загального рівня професійної компетентності вчителів філологічних дисциплін ми використаємо матеріали науковців: З. Рябової [5], Т. Хлебнікової [10], М. Скрипника [8] та Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти [3].

Недостатній (критичний) рівень. У вчителя наявні лише якості професійної діяльності. Він стихійно переносить із життя готові зразки спілкування в умови професійної комунікативної ситуації. У нього слабкі психолого-педагогічні знання. Не володіє викладацькими вміннями й навичками: не вміє аналізувати навчально-виховний процес, визначати цілі, декомпонувати їх на завдання, планувати заходи щодо реалізації поставлених цілей, організовувати діяльність колективу, здійснювати контроль і коригувати процес збору інформації, аналізу, цілепокладання, планування, організації, контролю. Навчальну літературу використовує мінімально. Переважають традиційні методи одностороннього пояснення, учні пасивно сприймають інформацію. Спроектowana модель занять має декларативний характер. Лексичний діапазон обмежений. Переважає вживання лексики із серйозними помилками. Відсутній контроль. Фонологічна культура, як така, практично відсутня. Практичність мовлення не відповідає вимогам педагогічної діяльності.

Базовий рівень. Учитель володіє основами педагогічної майстерності: педагогічні дії гуманістично спрямовані, стосунки з учнями та колегами розвиваються на креативній основі, добре засвоєно предмет викладання, діяльність відрізняється цікавими прийомами, знахідками, але весь педагогічний потенціал найчастіше використовується стихійно, від випадку до випадку. Шляхом проб і помилок відбирає методи, форми, засоби, за допомогою яких аналізує навчально-виховний процес, визначає цілі, декомпонує їх на завдання, планує заходи щодо реалізації поставлених цілей,

організовує діяльність колективу, здійснює контроль і коригує процес збору інформації, аналізу, цілепокладання, планування, організації, контролю. Уміє пристосовувати своє повідомлення до особливостей аудиторії. Мету й структуру заняття визначає адекватно до рівня розвитку учнів, проте не варіює методи навчально-пізнавальної діяльності. Методи активізації застосовує рідко. Лексичний діапазон достатньо широкий, але спостерігається неправильне використання низки слів типу «вірно» замість «правильно», «на протязі» замість «протягом» тощо. Є проблеми в інтонації й чіткості. Наявні помилки наголошення в словах та фразах.

Достатній рівень. Характеризується чіткою спрямованістю дій учителя, їх високою якістю, діалогічною взаємодією в спілкуванні. Педагог самостійно планує й організовує свою діяльність на тривалий проміжок часу, маючи головним завданням розвиток особистості учня. Моделює рівень засвоєння з теми, форми й методи навчально-пізнавальної роботи. Зміст викладає відповідно до мети. Переважають проблемні методи навчання, що відповідають потребам, мотивам й інтересам учнів. Лексичний діапазон досить широкий, але контроль за використанням слів, як правило, епізодичний. Писемне мовлення відповідає в основному вимогам українського правопису, хоча трапляються досить серйозні помилки; часом спостерігається нерозуміння двозначності залежно від контексту.

Високий рівень. Характеризується ініціативністю та творчим підходом до організації професійної діяльності. Учитель самостійно конструює оригінальні педагогічно доцільні прийоми взаємодії. Діяльність будує, спираючись на рефлексивний аналіз. Сформовано індивідуальний стиль професійної діяльності. Використовує стратегії перетворення свого предмета як спосіб формування особистості учня. Цілі, завдання й структура занять відповідають потребам формування технологічного мислення учнів. Використовує диференційований та особистісно-орієнтований підхід. Методи навчально-пізнавальної діяльності підкорені реалізації алгоритмічно-дієвого й творчого рівнів знань. Проектує діяльність і поведінку учнів у конкретних

педагогічних ситуаціях. За потреби усне мовлення довготривале, невимушене, з достатньою швидкістю мовлення, особливо з фахових питань. Писемне мовлення в цілому відповідає українському правопису й не містить серйозних помилок; розуміння двозначності залежно від контексту. Вільне користування широким діапазоном української літературної лексики. Правильне використання лексики без серйозних помилок. Постійний контроль.

Таким чином, ми виділяємо наступні параметри професійної компетентності вчителів філологічних дисциплін. До них належить:

1. Професійна підготовленість учителя філологічних дисциплін.
2. Здійснення навчально-виховного процесу вчителями філологічних дисциплін.
3. Предметно-фахова діяльність.

Деталізуємо кожний параметр:

1. *Професійна підготовленість учителя філологічних дисциплін:* науково-теоретична та методологічна підготовка вчителя філологічних дисциплін; психолого-педагогічна підготовка вчителя філологічних дисциплін; методична підготовка вчителя філологічних дисциплін.

2. *Здійснення навчально-виховного процесу вчителями філологічних дисциплін:* розвиток професіоналізму як показник творчого самовираження особистості вчителя; феномен творчого самовираження сучасного педагога та його індивідуальна акмеологічна модель; володіння способами дій).

3. *Предметно-фахова діяльність:* комунікативна грамотність; літературознавча грамотність; інформаційно-комунікаційна грамотність.

Для визначення критеріїв кожного фактора як простих властивостей професійної компетентності вчителів філологічних дисциплін також застосовують методи «мозкового штурму» та теоретичного аналізу наукових джерел.

Так, параметр «професійна підготовленість учителя філологічних дисциплін», який конкретизується трьома факторами, був розкритий таким чином:

для першого фактору – «науково-теоретична та методологічна підготовка вчителя філологічних дисциплін» було визначено та узагальнено такі критерії, як теоретичні знання предмета, знання методів науки предмета, знання основних нормативних документів із питань навчання та виховання, розвиток професіоналізму як показник творчого самовираження особистості вчителя; другий – «психолого-педагогічна підготовка вчителя філологічних дисциплін» розкритий чотирма критеріями: знання психологічних особливостей учнів, знання психологічних закономірностей навчання, виховання й розвитку; знання теоретичних основ педагогіки; знання й володіння інноваційними технологіями як основою формування комунікативної компетентності; для третього фактора – «методична підготовка вчителя філологічних дисциплін» були узагальнені такі критерії, уміння орієнтуватися в основних тенденціях, що визначають сучасний стан філологічної освіти; уміння забезпечувати практичну спрямованість навчального процесу, створювати реальні можливості застосування учнями отриманих знань, умінь і навичок; уміння моделювати навчальний матеріал із врахуванням форм, методів, прийомів організації навчання відповідно до теми, мети, складності та значущості навчального матеріалу; уміння коригувати та спрямовувати мовленнєву поведінку учнів у різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях.

Параметр «здійснення навчально-виховного процесу вчителями філологічних дисциплін», який ми також розкрили трьома факторами: для фактора «розвиток професіоналізму як показник творчого самовираження особистості вчителя» виокремили такі критерії: усвідомлення вчителем власної приналежності до однієї епохи з учнями; бажання створювати навчально-методичні комплекси, різні види наочності, електронні посібники з урахуванням вікових можливостей учнів; спрямування виховної діяльності на формування всебічно розвиненої культуромовної особистості; психоемоційний стан учителя; для другого фактора «феномен творчого самовираження сучасного педагога та його індивідуальна акмеологічна модель» виділено уміння усвідомлювати рівень власної професійної діяльності своїх спеціальних,

методичних і комунікативних спроможностей потенціалу; знання про засоби професійного самовдосконалення; уміння бачити недоліки у своїй роботі, бажання самовдосконалюватися; визначення завдань та траєкторії власної самоосвіти й самовдосконалення; третій фактор «володіння способами дій розкритий п'ятьма критеріями, а саме: наявність умінь проводити дидактичний аналіз навчальної інформації; наявність умінь проводити психологічний аналіз навчальної інформації; наявність умінь проводити пропедевтичний аналіз навчальної взаємодії з учнями при організації засвоєння навчальної інформації; наявність умінь проводити аналіз виховних можливостей навчальної інформації; наявність умінь проводити аналіз розвиваючих можливостей навчальної інформації.

Наступний параметр «Предметно-фахова діяльність учителя філологічних дисциплін», який розкривається також трьома факторами, конкретизовано таким чином: фактор «комунікативна грамотність» ми представили трьома критеріями: фонологічна культура, лексичний діапазон, граматична компетентність, морфологічна грамотність, синтаксична вправність; фактор «літературознавча грамотність» представлений нами такими критеріями як знання теорії, історії літератури та літературної критики, уміння об'єктивно оцінювати художні твори, користуючись теоретико-літературним інструментарієм, та визначати особливості індивідуального стилю митців, уміння об'єктивно оцінювати художню вартість творів і творчу манеру письменника, усвідомлюючи закономірності літературного розвитку, навички проводити науково-дослідну, дослідницько-пошукову діяльність у галузі літературознавства. Фактор «інформаційно-комунікаційна грамотність» розкрито такими критеріями: уміння робити з інформаційно-комунікаційними технологіями, уміння створювати презентаційні слайди для ефективного супроводу навчально-виховного процесу, уміння оптимізувати навчальний процес на основі комп'ютерних технологій, уміння стисло й чітко виражати думку за допомогою графіків,

діаграм, схем, малюнків, володіння Інтернетом та уміння використовувати засоби дистанційного навчання .

Далі ми наводимо декомпозовану структуру професійної діяльності вчителів філологічних дисциплін у вигляді факторно-критеріальної (кваліметричної) субмоделі, у якій внесено узагальнені параметри, фактори та критерії професійної компетентності вчителів філологічних дисциплін (див. додаток). Факторно-критеріальна (кваліметрична) субмодель включає в себе: «вагомість параметрів» (M), «вагомість факторів (m)» та «вагомість критеріїв (v)», значення яких виводиться за методом Дельфі на підставі проведених замірів пріоритетності структурних компонентів професійної компетентності вчителів філологічних дисциплін. Зазначені вагомості є змінними, як наслідок зміни пріоритетів учасників моніторингових процедур.

Для визначення M користуються методом Дельфі. Розкриємо його сутність: усім учасникам моніторингових процедур пропонується зробити ранжування параметрів професійної компетентності вчителів філологічних дисциплін за трибальною шкалою (у тому зв'язку, що всього 3 параметри) та виставити, незалежно один від одного, проти кожного питання бали таким чином: найвагомішому, на їх погляд, параметру поставити 3 бали, менш вагомому, але важливому – 2, найнесуттєвіший параметр, на думку учасника моніторингових процедур, оцінити одиницею. Потім проводиться статистична обробка результатів опитування, а саме: по кожному параметру підсумовуються виставлені бали та знаходяться його величини за формулою:

$$M_1 = \frac{\sum_{k=1}^3 k_i}{K_n \times n},$$

де M_1 – вагомість першого параметра;

$\sum_{k=1}^3 k_i$ – сума балів, виставлених усіма учасниками моніторингових

процедур;

$K_n \times n$ – максимальна сума балів, що виставляється за всі параметри.

На основі положень Законів України «Про вищу освіту», «Про професійний розвиток працівників», Постанови КМ України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», Типового положення про атестацію педагогічних працівників нами розроблена освітньо-кваліфікаційна характеристика професійної компетентності вчителів філологічних дисциплін. Словесник, який підвищував професійну компетентність у закладах післядипломної педагогічної освіти повинен оновити, доповнити, розширити професійні компетентності за такими складовими:

- нормативно-правова компетентність;
- методологічна компетентність;
- інформаційна компетентність;
- комунікативна компетентність;
- психолого-педагогічна компетентність;
- дидактична компетентність;
- дослідницька та аналітична компетентності.

Таким чином, ми визначили кінцевий результат управління розвитком професійної компетентності вчителів філологічних дисциплін у закладах післядипломної педагогічної освіти, який спрямований на підвищення рівня професійної компетентності словесників до достатнього та високого рівнів, розробили засоби отримання результатів рівня професійної компетентності вчителів філологічних дисциплін у закладах післядипломної освіти (факторно-критеріальну (кваліметричну) субмодель) та визначили умови для проведення процесу управління розвитком професійної компетентності вчителів філологічних дисциплін у закладах післядипломної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про професійний розвиток працівників» [Електронний ресурс]. – 12 січня 2012 р. – № 4312-VI. Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2012, № 39, ст. 462. – Режим доступу : [www. URL.:http://zakon2.rada.gov.ua/lavas/4312-17](http://zakon2.rada.gov.ua/lavas/4312-17)
2. Кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників. Аналітичний звіт за результатами дослідження з освітньої політики : у 2 кн. – Кн. 1 / Л. М. Ващенко, Н. М. Чепурна, О. П. Щолокова, Т. А. Борова [та ін.] ; [за заг. та наук. ред. Г. В. Єльнікової]. – Київ ; Черкаси : ВАТ «Поліграфкнига», 2010. – 128 с.
3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – 13.04.2011. – № 329. – Режим доступу: [www. :http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/18438](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/18438)
4. Муромова Н. Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности : метод. пособие / Н. Н. Муромова. – Севастополь : Рибэст, 2006. – С. 15.
5. Рябова З. В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6–7 річного віку (управлінський аспект) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Зоя Вікторівна Рябова. – К., 2004. – 190 с.
6. Сидоренко В. В. Шляхи удосконалення професійної компетентності вчителя української мови та літератури в умовах особистісно зорієнтованого навчання: навчально-методичний посібник / Вікторія Вікторівна Сидоренко. – Донецьк : Каштан. – 2008. – 192 с.
7. Сікора Я. Б. Критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики / Я. Б. Сікора // Вісник Житомирського державного університету. – 2010. – Вип. 42 : Педагогічні науки. – С. 27–31.
8. Скрипник М. І. Розвиток україномовної компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти: теорія, практика : наук.-метод.

посіб. / Скрипник М. І. ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України ; за наук. редю: В. І. Пуцова, М. І. Скрипник. – К. : Геопринт, 2008. – 248 с.

9. Типове положення про атестацію педагогічних працівників [Текст] / зб. нормативно-правових актів з питань загальної середньої освіти (запровадження 11-річної освіти): педагогічні працівники : у 4-х т. – Т. 4. – К., 2013. – С. 24–42.

10. Хлебнікова Т. М. Оцінка рівнів професійної майстерності вчителя / Т. М. Хлебнікова // Теорія управління. – 2011. – № 22/24. – С. 139–141.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

*Поліщук Н. А.,
науковий співробітник науково-дослідної лабораторії освітніх інновацій
та координації діяльності РМК (ММК)
Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти*

Постановка проблеми. За всіх часів існування людського суспільства здоров'я є безумовною цінністю. І це не випадково. Адже здоров'я – це необхідна умова активної і нормальної життєдіяльності людини. Основною метою здоров'я є повноцінне життя й активне довголіття особистості.

Поняття здоров'я визначається вченими як стан фізичного, психологічного та соціального благополуччя, високої працездатності людини. За сучасними науковими підходами структурними складовими здоров'я визначено:

– фізичне здоров'я, що розглядається як поточний стан функціональних органів і систем організму;

– психічне здоров'я – стан психічної сфери людини, який характеризується загальним душевним комфортом, забезпечує адекватну

регуляцію поведінки й обумовлений потребами біологічного і соціального характеру;

– соціальне здоров'я – система цінностей, настанов і мотивів поведінки в соціальному середовищі.

Здоров'я людини – це одна із глобальних проблем, яку намагаються вирішувати не лише лікарі, а й психологи, фізіологи, педагоги. Тому в сучасних умовах надзвичайною потребою стало навчити кожну людину, в першу чергу, дитину, науки здоров'я, сформувати в неї вміння та навички здорового способу життя.

У вирішенні цієї важливої проблеми великого значення набуває здоров'язбережувальна діяльність сучасного навчального закладу. Адже школа – це не лише установа, куди упродовж багатьох років дитина приходить навчатися, але ще і унікальний світ дитинства, в якому вона проживає значну частину свого життя. Тут закладається фундамент особистості, інтенсивно формуються базові соціальні установки, основи світогляду, звички, розвиваються пізнавальні здібності, емоційно-вольова сфера, укладаються різноманітні стосунки з навколишнім світом, закладаються базові цінності, у тому числі і здоров'я.

Тому перед сучасним загальноосвітнім навчальним закладом постає проблема у створенні таких умов, які б з одного боку, через впровадження інноваційних технологій навчання та виховання сприяли розвитку життєвих компетентностей, природних нахилів, обдарувань кожної дитини, а з іншого боку – дозволили б вийти їй зі стін школи здоровою людиною зі свідомим ціннісним ставленням до власного здоров'я, як першочерговою умовою реалізації життєвих компетентностей.

Аналіз досліджень і публікацій. Зважаючи на актуальність та важливість цієї проблеми, в останні роки поширилася тенденція наукового розгляду питань про підготовку вчителя до створення в загальноосвітніх навчальних закладах освітнього середовища, орієнтованого на збереження та зміцнення здоров'я школярів.

Дослідженням окремих аспектів здоров'язбережувальної діяльності та підготовки вчителів до її забезпечення присвятили свої праці вітчизняні та зарубіжні науковці у таких напрямках: цілісний підхід до вивчення проблеми людини та її здоров'я (М. Гончаренко); науково-теоретичні аспекти забезпечення здоров'язбереження дітей, шкільної та студентської молоді (В. Горащук, В. Оржеховська, С. Страшко); закономірності функціонування освітнього середовища (С. Дерябо, В. Ясвін); визначення сутності здоров'язбережувального освітнього середовища та його можливостей впливу на стан здоров'я учнів (С. Омельченко, Г. Остапенко); загальні основи підготовки вчителів до реалізації професійної діяльності (І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко).

Актуальність вивчення окресленої проблеми також мотивується необхідністю подолання об'єктивно існуючих у сучасній освіті суперечностей між об'єктивною потребою здоров'язбереження школярів і недостатньою розробкою освітніх стратегій вирішення цієї проблеми; актуалізацією необхідності формування фізично, психічно, соціально й духовно здорової особистості й відсутністю ефективних засобів забезпечення здоров'язбереження молодого покоління, між зростаючими потребами суспільства, сім'ї, освітніх установ у вирішенні проблем здоров'я дітей та молоді й недостатньою орієнтацією професійної підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти на реалізацію здоров'язбережувальної діяльності; між можливостями педагогічного процесу у вирішенні проблем здоров'я підростаючого покоління в освітніх установах і неготовністю значної частини вчителів до здійснення відповідної діяльності; між необхідністю підготовки педагогів до здоров'язбережувальної діяльності в системі підвищення кваліфікації і недостатньою її науково-методичною забезпеченістю.

Таким чином, проблема підготовки вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти, здатного створювати здоров'язбережувальне шкільне середовище, ще недостатньо досліджена як у теоретичному, так і у

методичному аспектах, що суттєво позначається на практичній діяльності педагогів.

Мета статті полягає у розкритті деяких теоретичних аспектів процесу підготовки педагогів до створення здоров'язбережувального середовища у загальноосвітньому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. До визначення основних характеристик здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього закладу, окреслення педагогічних умов його створення зверталися М. Безруких, Н. Бібік, Д. Журавльов, Г. Зайцев, О. Іонова, Ю. Науменко, Л. Омельченко, О. Омельченко, Г. Ткаченко, О. Савченко, Н. Самолова, Н. Смірнов, аналіз праць яких дав змогу визначити основні напрями, що потребують урахування під час розробки педагогічних умов створення та реалізації здоров'язбережувального середовища залежно від особливостей того чи іншого загальноосвітнього закладу.

Здійснивши аналіз наукової літератури, робимо висновок, що словосполучення «здоров'язбережувальне шкільне середовище» не має однозначного трактування, тому, спираючись на вивчення більш схожих за сенсом визначень, наводимо власне тлумачення поняття «здоров'язбережувальне середовище загальноосвітнього навчального закладу» як сукупність певних умов (гігієнічних, медичних, психологічних, педагогічних); застосування активних форм і методів навчання, спрямованих на збереження й зміцнення здоров'я учасників навчально-виховного процесу; наявність позитивної психологічної атмосфери під час навчальних занять; обізнаність педагогів і учнів зі способами збереження здоров'я і дотримання ними здоров'язбережувальної поведінки; вироблення в педагогів ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я школярів.

Процес створення здоров'язбережувального середовища ми визначаємо як комплекс змін традиційної системи, спрямованих на підвищення ефективності діяльності щодо збереження і зміцнення життєздатності учнів і педагогів у взаємозв'язку з корекцією їхньої внутрішньої картини здоров'я.

У процесі дослідження визначені чинники освітнього середовища, які сприяють зміцненню здоров'я учнів: оптимізація режиму навчання і відпочинку, нормалізація рухової активності; ефективна корекційна й реабілітаційна робота за медичними показниками дітей «групи ризику»; використання у навчально-виховному процесі здоров'язбережувальних технологій, створення позитивного психологічного клімату в школі; психолого-педагогічні і організаційно-педагогічні умови, які забезпечують комфорт учнів за допомогою гуманізації і демократизації навчально-виховного процесу; санітарно-гігієнічні умови; організація харчування учнів; медичний супровід освіти.

Окреслено основні напрями формування здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього закладу:

- забезпечення організаційно-гігієнічних умов здійснення навчально-виховного процесу;
- утвердження пріоритету грамотного піклування про здоров'я учнів;
- підбір та навчання педагогічних працівників здоров'язбережувальним технологіям;
- реалізація принципів здоров'язбережувальної педагогіки на практиці;
- навчання здоров'ю та виховання культури здоров'я учнів;
- моніторинг стану фізичного та психічного здоров'я школярів, вплив здоров'язбережувальних факторів та результативності діяльності школи щодо охорони здоров'я учнів;
- оптимізація діяльності медичної та психологічної служб школи;
- попередження «шкільних хвороб», «шкільних стресів»;
- залучення батьків учнів до участі у програмі «Здоров'я»;

Визначено принципи формування здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього закладу:

1. Принцип не завдання шкоди.
2. Принцип пріоритету дієвої турботи про здоров'я учнів і педагогів (тобто що усе відбувається в освітній установі – від розробки планів до

перевірки їх виконання, включаючи проведення уроків, організацію позаурочної діяльності учнів, підготовку педагогічних кадрів, роботу з батьками та ін. оцінюється з позиції впливу на психофізіологічний стан і здоров'я учнів і учителів. Проводиться моніторинг здоров'я учнів фізичного, психологічного, духовно-морального).

3. Принцип триєдиного уявлення про здоров'я (єдність фізичного, психічного і духовно-морального здоров'я).

4. Принцип безперервності і наступності (здоров'язбережувальна робота проводиться в школі щодня і на кожному уроці з обов'язковим обліком того, що вже було зроблене раніше у рамках організаційних заходів і безпосередньо в навчально-виховній роботі).

5. Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями (питання здоров'я включені в зміст навчальних програм, забезпечений здоров'язбережувальний характер (результат) проведення процесу навчання). Педагоги забезпечують здоров'язбережувальні умови освітнього процесу і сам школяр допомагає їм в вирішенні цієї загальної задачі.

6. Принцип відповідності свідомості і організації навчання віковим особливостям учнів. Відповідність об'єму навчального навантаження і рівня складності матеріалу, що вивчається, індивідуальним можливостям учнів. У школі впроваджується комплексний міждисциплінарний підхід як основа ефективної роботи з охороні здоров'я людини. Між педагогами, психологом, медичними працівниками узгоджена взаємодія. Пріоритет позитивних дій (підкріплень) над негативними (заборонами). Пріоритет активних методів навчання.

Виокремлено дидактичні умови формування здоров'язбережувального навчального середовища:

1. Спрямованість змісту навчання та навчально-методичного забезпечення на формування здоров'язбережувальної компетентності учня початкової школи.

2. Зміцнення здоров'я учнів засобами дидактично адаптованої матеріально-технічної бази початкової школи.

3. Застосування у навчально-виховному процесі сучасних здоров'язбережувальних технологій, моделей, методик, методів та прийомів.

4. Проведення моніторингу впливу здоров'язбережувального навчального середовища на рівень володіння здоров'язбережувальною компетентністю, стан фізичного, психічного, соціального, духовно-морального здоров'я учнів.

Підготовку вчителя до створення здоров'язбережувального шкільного середовища в нашому дослідженні визначено як цілеспрямований процес, що є складовою професійної підготовки педагога та здійснюється з метою формування готовності вчителя до створення умов, що забезпечують збереження та зміцнення здоров'я школяра та використання здоров'язбережувальних технологій.

Підготовка вчителя до створення здоров'язбережувального середовища спрямована на виконання Загальнодержавної програми «Здоров'я – 2020: український вимір», метою якої є збереження та зміцнення здоров'я, профілактика захворювань, зниження захворюваності, інвалідності й смертності населення, підвищення якості та ефективності надання медичної допомоги, забезпечення соціальної справедливості і захисту прав громадян на охорону здоров'я.

Підготовка вчителя до створення здоров'язбережувального шкільного середовища може здійснюватися у процесі професійної підготовки у ВНЗ, а також шляхом післядипломної педагогічної освіти.

Вважаємо, що результатом підготовки вчителя до створення здоров'язбережувального шкільного середовища є готовність педагога до даного виду діяльності як інтегративне утворення особистості, що являє собою єдність ціннісного ставлення до оздоровчої діяльності в освітньому просторі та професійні знання, уміння, навички щодо зміцнення здоров'я

учнів для їх гармонійного, інтелектуального, фізичного, психічного, духовного розвитку.

Система підготовки вчителя до створення здоров'язбережувального шкільного середовища утворена трьома взаємопов'язаними компонентами: цільовим, процесуально-змістовим та діагностичним.

Цільовий компонент підготовки. Метою навчальних предметів, які входять до плану курсової підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників є розвиток їх здоров'язбережувальної компетентності. Цільовий компонент містить державні вимоги до професійної підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, соціальне замовлення на вчителя, який володіє здоров'язбережувальними технологіями навчання, здатний організовувати здоров'язбережувальний навчальний процес, розвивати здоров'язбережувальну компетентність учнів.

Процесуально-змістовий представлений блоком організаційно-педагогічних умов: дидактичних, що визначають зміст освіти і реалізуються через модульні програми з формування здоров'язбережувальної компетентності педагогів; технологічних, що включають комплекс дидактичних форм, методів, засобів і технологій навчання, що дозволяють отримати відповідний результат освіти; методичних, що представлені методичними рекомендаціями та навчальними посібниками для педагогів та керівників ЗНЗ зі здоров'язбереження.

Діагностичний містить критерії сформованості здоров'язбережувальної компетентності педагогів (вмотивованість до здоров'язбережувальної діяльності, готовність і здатність до оволодіння теоретичними аспектами здоров'язбереження, активність реалізації отриманих знань зі здоров'язбереження на практиці, здатність проектування здоров'язбережувальних моделей поведінки, оцінка і регулювання власного і стану інших людей), вимірювані трьома рівнями (високий, середній,

достатній), і відповідні їм показники, діагностичні методики та методи математичної обробки результатів.

Для успішного досягнення поставлених завдань у Волинському ІППО розроблено навчально-методичний комплекс, спрямований на збагачення професійної підготовки вчителів, який включає, передусім, програму навчальної дисципліни «Впровадження технологій навчання на основі розвитку життєвих навичок» для педагогів, які викладають інтегрований курс «Основи здоров'я» в загальноосвітніх навчальних закладах, а також учителів інших спеціальностей, зорієнтованих на оволодіння здоров'язбережувальними технологіями навчання, методичні рекомендації «Школа – територія здоров'я», методичну розробку «Впровадження інноваційних здоров'язбережувальних технологій в практику роботи сучасного навчального закладу», які можуть бути використаними як у системі післядипломної педагогічної освіти, так і процесі професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічних ВНЗ.

Підсумовуючи, ми доходимо **висновку**, що у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі пріоритетом має стати здоров'я школярів. Тому кожен вчитель повинен безперервно дбати про формування в дітей та учнівської молоді валеологічного світогляду і ціннісного ставлення до здоров'я людини як головної умови самореалізації особистості. Рівень професійної підготовки педагога до створення здоров'язбережувального середовища є пріоритетною складовою успішності школи, результативності застосування нових засобів навчання, які сприяють покращенню здоров'я учнів і відповідають вимогам часу.

Стаття не вичерпує усіх аспектів підвищення ефективності підготовки вчителів до створення здоров'язбережувального шкільного середовища. Перспективним для подальшого дослідження є питання структури готовності вчителів до створення здоров'язбережувального середовища сучасного загальноосвітнього навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бельорін-Еррера О.М. Методична підготовка майбутнього вчителя основ здоров'я до створення здоров'яорієнтованого шкільного середовища: дис... на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я» / Бельорін-Еррера Олександра Михайлівна. – Харків, 2015. – 212 с.
2. Ващенко О. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи / О. Ващенко, С. Свириденко // Початкова освіта. – № 46 (334). – 2005.– С. 2 – 4.
3. Остапенко Г. О. Сутність та структура здоров'язбережувального навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи як питання науково–педагогічного дослідження /Г. О. Остапенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15 «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура та спорт)» ; [за ред. О. В. Тимошенка]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 15. – С. 165–169.
4. Поліщук Н. М. Поетапна реалізація моделі підготовки вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти в розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів / Н. М. Поліщук // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 5 (31). – С. 302–312.
5. Поліщук Н. М. Теоретичні засади підготовки вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти до збереження здоров'я учнів / Н. М. Поліщук // Нові технології навчання. Спеціальний випуск : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. – Київ, 2013. – Вип. 79. – С. 220–226.

ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Сагайдак Г.В.,

викладач

*Івано-Франківського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти*

Новий етап розвитку інформаційного суспільства вимагає від освітньої сфери підготовки інформаційно грамотного спеціаліста, готового до повноцінної взаємодії з сучасною медіа-системою. Тому однією з ключових компетентностей, необхідних сучасному педагогу для ефективного функціонування в інформаційному середовищі, є медіакомпетентність, що визначається як здатність адекватно взаємодіяти з потоками медіаінформації в глобальному інформаційному просторі: здійснювати пошук, аналізувати, критично оцінювати і створювати власні медіапродукти, поширювати їх за допомогою різних засобів масової комунікації. В цих умовах актуалізується потреба у підготовці критично мислячого медіакомпетентного фахівця, здатного ефективно використовувати медіасередовище для розв'язання різного роду професійних, суспільних та особистих завдань.

У новій редакції Концепції впровадження медіаосвіти в Україні зазначається, що «медіакомпетентність – рівень медіакультури, що забезпечує розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних цінностей, смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства, реалізувати активну громадянську позицію». [1].

На сучасному етапі впровадження освітніх реформ важливим є налагодження взаємодії педагога із медіасередовищем, реалізація соціально значущих проєктів, групової та індивідуальної проблемно-пошукової, інноваційної діяльності в умовах соціально-ціннісних стосунків, застосування засобів медіаосвіти. В медіаосвітньому плані - педагог має навчитися вільно

орієнтуватися у світовому інформаційному просторі, оволодіти певними знаннями та навичками для пошуку, зберігання, використання, трансформації інформації, видозміни її форми та інше.

У цьому контексті особливої актуальності набуває розвиток уміння опрацьовувати теоретичний матеріал, який представлений на різних носіях, у різних системах кодування (аналітичній, вербальній, графічній, об'єктній, схематичній, текстовій), осмислено здобувати теоретичну інформацію (символьну, текстову, числову, графічну) за допомогою навчальних традиційних (друкованих підручників, посібників, додаткової літератури) та віртуальних (електронних підручників та посібників, мережі Інтернет) інформаційних фондів, джерел позанавчальної інформації у вигляді засобів медіаосвіти на друкованій основі (книги, газети, журнали), електронних засобів передачі інформації (радіо, ефірне, кабельне, супутникове телебачення, відео, комп'ютерні мережі, комп'ютерні ігри та інше).

Особливостями засобів медіаосвіти є надання більших можливостей для активізації пізнавальної діяльності педагогів, які полягають в оновленні змісту навчальної дисципліни, збагаченні навчального процесу новими формами й прийомами роботи, завдяки чому зростає зацікавленість педагогів в результативності власної діяльності. Інформація, представлена у засобах медіаосвіти, не є спеціально підготовленою для навчальних цілей, проте, вона має деякі переваги в порівнянні з традиційними джерелами. Важливим є те, що педагоги, обробляючи її, самі встановлюють міжпредметні зв'язки. Інформація надає емоційного забарвлення науковим даним, спонукає педагогів до знаходження головної думки. Незвичні форми формулювання завдань змушують їх відходити від алгоритмів і шаблонів, вимагають перенесення предметних знань у нові умови.

Зазначимо, що існує декілька підходів до використання медіазасобів в освіті:

- інтегрований підхід - через вже наявні навчальні предмети літератури, образотворчого мистецтва, історії, музики;

- факультативний підхід - створення мережі факультативів, гуртків, клубів, проведення заходів;
- спеціальний підхід - введення нового предмета, спецкурсу, пов'язаного з медіакультурою.

Використання засобів медіаосвіти у процесі формування медіакомпетентності педагогічних працівників може здійснюватися за такими напрямками: забезпечення потреби у спілкуванні; комплексне вивчення преси, кінематографу, телебачення, відео, матеріалів з Інтернету; виправлення недоліків художньої освіти (вивчення літератури, музики, живопису); підвищення професійної компетенції, рівня кваліфікації різних спеціалістів; навчання іноземної мови; розширення форм і змісту дозвілля; підвищення рівня психолого-педагогічної освіти; оволодіння мистецтвом фотографії, авторського кіно, відеосюжетів; аналіз медіатекстів різного соціального, політичного змісту та вміння обґрунтовувати свою позицію щодо інформації.

Серед можливих шляхів формування медіакомпетентності педагогів визначаємо: створення центрів освіти для дорослих, у яких може діяти медіа центр, медіа студія, медіа курси. Мета таких організацій буде полягати у навчанні використовувати різноманітні медіазасоби, створювати власні твори, вивчати літературу, музику, театр, танець, комп'ютер, Інтернет, фотографію та інші галузі людського життя; розробляти проекти медіапосібників, буклетів, відеокасет, веб-сайтів з методичними матеріалами і семінарами.

Погоджуємось з думкою Джеймса Поттера (James Potter), автора американських підручників для студентів, що медіаграмотна людина легше знаходить інформацію, яка їй потрібна, та запобігає повідомленням, що можуть їй зашкодити, подібно до забруднених і отруєних води чи їжі. «Підвищуючи власну медіаграмотність, людина отримує чіткіше уявлення про межу між реальним світом і світом, що для неї створили мас-медіа» (Дж. Поттер, підручник з медіаграмотності). [2, 12].

Таким чином, медіакомпетентність сучасного педагога передбачає знання закономірностей сприйняття й розуміння інформації, психологічних

аспектів впливу медіа на спосіб життя, стосунки та цінності особистості, використання ключових концепцій медіаосвіти для аналізу медіатекстів, формування вмінь і навичок пошуку інформації, інтерпретації та критичного аналізу медіатекстів, створення власних медіатекстів, адекватних завданням і умовам комунікації. Медіакомпетентність спрямована також на забезпечення професійно-педагогічної комунікації вчителя, на формування навичок роботи з комп'ютерними мережами, зокрема з Інтернетом, з електронними банками інформації.

Отже, формування медіакомпетентності педагога – нагальна потреба часу, вимога сьогодення. Поділяючи думки вчених, вважаємо за потрібне розробляти та впроваджувати систему спеціальних навчань, семінарів, тренінгів, майстер-класів медіаосвітньої тематики, які б сприяли формуванню медіакомпетентності педагога в умовах впровадження освітніх реформ. Адже від того, на скільки розвинута буде його індивідуальність, свідомість, самостійне мислення, уміння використати засоби масової комунікації, залежить ефективність навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.mediasapiens.ua>
2. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; За науковою редакцією В. В. Різуна. – Київ: Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
3. Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін: Посібник для вчителя / За ред. В. Іванова, О. Волошенюк, О.Мокрогуза – К.: Центр вільної преси, Академія української преси, 2016. — 201 с.
4. Сайт «Академія української преси» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.google.com.ua>
5. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність: підручник для вчителя / Сінді Шейбе, Фейс Рогоу/ Перекл. з англ. С. Дьома; за загал. ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк. – К.: Центр вільної преси, АУП, 2014. – 319 с.

БЕНЧМАРКІНГ ЯК ІНДИКАТОР ЯКОСТІ НАВЧАННЯ КЕРІВНИКІВ ЗНЗ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

*Смирнова М.Є.,
завідуюча кафедрою суспільно-гуманітарної освіти
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти», к.пед.н.*

Концептуальні засади реформування української школи передбачають й суттєві зміни в управлінні навчальним закладом. Перехід від адміністративно-розпорядчого управління навчальними закладами до системи освітнього менеджменту, децентралізація та ефективне управління стають ключовими орієнтирами у процесі оновлення загальної середньої освіти. Згідно проекту Концепції «Нова школа» загальноосвітній навчальний заклад набуває широку автономію: на рівень закладу будуть делегуватися адміністративні і навчально-методичні повноваження. Школи зможуть «самостійно формувати освітні програми, складати навчальні плани і програми з навчальних предметів, відповідно до стандартів середньої освіти, обирати підручники, методики навчання і виховання, розвивати матеріально-технічну базу» [4].

Запровадження моделі «школоцентричного менеджменту» вимагає від керівників нового рівня компетентності: нових знань, нових умінь і практичних навичок, нового управлінського мислення, нових ціннісних орієнтацій. Професійні потреби керівників шкіл формують нові завдання для професійної підготовки менеджерів освіти у процесі підвищення кваліфікації, а також нові критерії якості результату навчання, нові орієнтири в організації процесу навчання.

Як інструмент оцінювання якості освіти, достатньо поширеним у світові практиці, сьогодні використовується метод бенчмаркінгу. Слово «*benchmark*» має різні переклади і трактування. Компанія «Global Corporate Social Responsibility Benchmark» перекладала це слово як «Світовий стандарт корпоративної соціальної відповідальності»; у некомерційному секторі «*benchmark*» часто перекладається як проміжний показник – вихідні дані,

проміжні показники, результати; нерідко «benchmark» трактують як орієнтир, стандарт, а «*benchmarking*» як порівняльну оцінку, порівняльний аналіз. Представляє інтерес і визначення цього поняття Х. Дж. Харрінгтоном і Дж. С. Харрінгтоном: «Бенчмаркінг – це систематичний спосіб розуміння та розвитку найкращих за якістю продуктів, послуг, дизайну, обладнання, процесів і практик з метою покращення реальної ефективності вашої організації» [5].

Теоретичні основи бенчмаркінгу представлені у працях Е. Демінга, Дж. Джурана, Ф. Кросбі, спеціалістів з питання управління якістю. Практичні аспекти використання бенчмаркінгу як інструменту удосконалення діяльності підприємств, у т.ч. освітніх закладів, представлені в роботах С. Гарлика, Я. Євдокімової, А. Каралайнена, Є. Князева, С. Такера, Х. Дж. Харрінгтона та ін.

Поняття «*benchmarking*» тісно пов'язане і з таким поняттям як «добрі практики», що трактується як інноваційні підходи до певних аспектів діяльності, які приводять до кращих результатів. Мета бенчмаркінгу – підвищення ефективності власної діяльності і завоювання конкурентних переваг.

Узагальнено бенчмаркінг можна представити як процес виявлення, вивчення і адаптації кращої практики або досвіду інших організацій для покращення діяльності власної організації [3], як метод порівняльного аналізу результатів, практики і процесів всередині та між організаціями з метою отримання інформації для самовдосконалення [1].

В ситуації реформування освіти, активізації інноваційних процесів у роботі сучасної української школи, необхідно обирати і застосовувати способи удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, у тому числі керівних кадрів закладів освіти, формувати освітній простір, що сприяє цілеспрямованому професійному розвитку педагогів і керівників навчальних закладів, задає параметри нової якості педагогічної і управлінської діяльності, використовує кращий досвід своєї діяльності, створює конкурентну

систему підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників.

Застосовуючи метод бенчмаркінгу в роботі з керівниками шкіл у процесі підвищення кваліфікації, необхідно звернути увагу на нові орієнтири в організації навчання, спрямованого на утвердження нової ідеології управління освітнім закладом – управління розвитком, управління як інноваційний менеджмент. Аналіз наукових джерел щодо досвіду організації процесу підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ показав, що сьогодні існує об'єктивна потреба у висококваліфікованому, інноваційно налаштованому керівнику школи; що в процесі підвищення кваліфікації директорів шкіл необхідно враховувати педагогічний і управлінський досвід, рівень їх соціальної і особистісної зрілості, професійні потреби та готовність до професійного розвитку.

Тому практика навчання керівників загальноосвітніх навчальних закладів передбачає: 1) урізноманітнення (диверсифікацію) форм підвищення кваліфікації з урахуванням практичного досвіду, ставлення до змін, прагнення використовувати інновації в роботі навчального закладу, готовності керівника до саморозвитку і вдосконалення, 2) організацію процесу підвищення кваліфікації на засадах андрагогіки, що є новим орієнтиром осучаснення процесу навчання і професійного розвитку керівників шкіл.

Харківська академія неперервної освіти має багаторічний досвід використання різних форм підвищення кваліфікації керівників і педагогів шкіл в залежності від їх професійних уподобань, потреб й очікувань, а також досвід реалізації моделі навчання керівників навчальних закладів на засадах андрагогіки. Ми виходимо з того, що дорослі люди навчаються для того, щоб досягти якихось конкретних життєвих цілей, вирішити певні важливі проблеми, застосувати отримані знання та компетентності у своїй практичній діяльності. Тому процес підвищення кваліфікації ми розглядаємо як систему додаткової освіти, орієнтовану на готових фахівців, на задоволення їх освітніх потреб, на постійне оновлення і поповнення знань, що пов'язані з

професійною діяльністю, на приведення функціонально-посадової компетентності керівника школи у відповідність до потреб і вимог соціуму до школи на конкретно історичному етапі соціально-економічного розвитку. Слід зазначити, що в контексті безперервної освіти, процес підвищення кваліфікації є досить динамічним способом навчання, який може реагувати на швидкі соціально-економічні зміни, має безпосередній двосторонній зв'язок з практикою і це дозволяє швидше отримувати освітні результати.

Модель навчання керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації, побудована на засадах андрагогіки, розглядається нами як єдина система структурних складових у їх взаємозв'язку й постійному розвитку, з можливістю корекції цілей та завдань у відповідності з професійними потребами й очікуваннями слухачів кожної групи. Реалізація моделі спрямована на розв'язання таких завдань:

- розробку та впровадження в практику підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів індивідуалізованих програм професійного розвитку через систему фахових і тематичних спецкурсів з урахуванням потреб кожної категорії слухачів;
- організацію дистанційного навчання, яке надає більш широкі можливості для самостійності та самоврядування, орієнтує навчальний процес не на знання взагалі, а на розв'язання значущої для слухача проблеми, будується на партнерських стосунках суб'єктів навчання;
- добір методів і прийомів андрагогічної взаємодії між слухачем та викладачем, які сприяють ефективній роботі викладача щодо досягнення цілей навчання;
- налагодження андрагогічної взаємодії через установлення рівноправних міжособистісних стосунків суб'єктів освітнього процесу (*суб'єкт-суб'єктної взаємодії*), усвідомлене самоврядування процесом навчання, рефлексивну діяльність слухачів, підтримку їх освітньої ініціативи;
- відстеження результативності навчання слухачів даної категорії в ході підвищення кваліфікації.

Опосередкованим, відтермінованим результатом навчання на курсах підвищення кваліфікації стає готовність керівників навчальних закладів до розв'язання проблем, з якими вони зіткнулися в практичній навчальній діяльності.

Практика реалізації моделі підвищення кваліфікації керівників шкіл на засадах андрагогіки виявила певні *організаційно-андрагогічну* специфіку цього процесу:

- ґрунтується на усвідомленій потребі особистості слухачів у неперервному самовдосконаленні та принциповій позиції стосовно професійного навчання як пріоритету діяльності;

- передбачає розуміння викладачем своєї ролі як фасилітатора (того, хто надихає, запалює), тьютора (того, хто організовує, спрямовує, підтримує) і коуча (того, хто показує приклад, веде за собою);

- викликає потребу у рефлексії, тобто критичному ставленні слухачів до власного досвіду та досвіду колег, професійному аналізі нових знань і вибіркового ставленні до їх використання у практиці; управлінській та педагогічній діяльності;

- носить характер андрагогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і слухачів у процесі навчання, що ґрунтується на їхній співпраці і партнерських відносинах як рівноправних суб'єктів процесу підвищення кваліфікації;

- має логіку модульно-продовженого підходу до структури програм підвищення кваліфікації, що передбачає інтегративну єдність знань із різних аспектів професійної діяльності;

- орієнтований на вибіркове ставлення особистості керівника до змісту, технологій і форм підвищення кваліфікації залежно від власних потреб і запитів;

- ураховує пріоритет неповторного, самотнього досвіду кожного слухача, при якому нові знання засвоюються і сприймаються на основі використання власних досягнень у професійній діяльності та

індивідуалізованих рекомендацій викладача.

Виявлена також *соціально-андрагогічна* специфіка процесу підвищення кваліфікації: навчання, самоосвіта і самовдосконалення особистісно-професійних якостей соціально зрілої особистості з певним рівнем кар'єрних досягнень.

Отже побудова процесу підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів в Харківській академії неперервної освіти на основі андрагогічної моделі навчання визначила певні ключові орієнтири (бенчмарки), як суттєві конкурентні переваги у забезпеченні ефективності надання освітніх послуг. У такому контексті бенчмаркінг розглядається нами як стратегія стимулювання змін і оптимізації навчання у процесі підвищення кваліфікації. Виходячи з аналізу ефективності дій в рамках реалізації моделі андрагогічного навчання керівників шкіл, можна виділити основні риси бенчмаркінгу в умовах нашого освітнього простору:

1. *Позиція викладача-андрагога* як фасилітатора, тьютора і коуча у процесі спільної роботи з групою слухачів дозволяє йому будувати стратегію взаємодії досвідів слухачів, підтримувати їх, сприяти усвідомленню слухачами власного потенціалу, розвивати прагнення до самореалізації та саморозвитку, зміцнювати позитивне самопочуття. В андрагогічній моделі принципово змінюється не тільки сама процедура навчання, але й роль викладача й тактика взаємодії того, хто навчається, і того, хто навчає.

2. *Особистісно орієнтований характер навчання* розкриває особистісні функції суб'єктів освітнього процесу і сприяє їх подальшому розвитку, що і є цільовою установкою навчання у процесі підвищення кваліфікації, побудованого на засадах андрагогіки.

3. *Особистісно орієнтований підхід* реалізується на підставі даних *комплексної діагностики соціально-психологічних* (мотиви, інтерес, ціннісні орієнтації, індивідуальні відмінності), *психофізіологічних особливостей* (вік, пізнавальні можливості), а також *рівня професійної компетентності та особистісних якостей керівників і педагогів*, що проводиться на початку та по

закінченні курсів підвищення кваліфікації. *Психолого-андрагогічна* діагностика слухача стає важливим і самостійним етапом процесу навчання, що обумовлено необхідністю одержання об'єктивної інформації про рівень вираження психічних якостей і рис, індивідуальних особливостей і потенційних можливостей тих, хто навчається. Діагностика стає засобом формування інформаційної основи диференціації та індивідуалізації навчання і передбачає орієнтацію на норми і стандарти професійного розвитку.

4. Індивідуалізація процесу підвищення кваліфікації через використання *дистанційної форми навчання*. Її використання дозволяє будувати навчальний процес з урахуванням зацікавленості слухачів: отримувати своєчасну інформацію, оновлювати свої знання через систему консультацій, семінарів, конференцій, що проводяться для тих, хто навчається у дистанційному режимі. Під час навчання в дистанційному режимі підтримуються діалогічної, партнерської взаємостосунки між слухачами курсів, між слухачем і викладачем, слухачем і тьютором Центру дистанційної освіти. Викладач виконує функцію консультанта, який підтримує слухача, спрямовує його рух на шляху професійного зростання, допомагає у виборі засобів пізнавальної діяльності при розв'язанні практичних питань. Опора на знання й професійний досвід дозволяють кожному слухачу критично оцінити власну практику педагогічної або управлінської діяльності, що спонукає до подальшого самовдосконалення.

5. Використання активних та інтерактивних методів навчання, які реалізуються в умовах постійної, активної взаємодії всіх суб'єктів навчання і дозволяють адекватно відтворювати процеси реального освітнього середовища та моделювати шляхи ефективного розв'язання проблем, що виникають: це метод ділової гри, рольові ігри, метод «case-study», проектне навчання, метод навчальної дискусії, методи кооперативного навчання (малі групи), майстер-класи.

6. Застосування ефективних методів контролю результатів навчання в групах педагогів і керівників навчальних закладів: письмові контрольні

роботи, тести, що виконуються у тестовій оболонці, виступи з доповідями, підсумкові проекти.

Позитивний ефект бенчмаркінгу, як способу розуміння, вивчення та розвитку кращих практик у системі освіти дорослих, доводить, що управління якістю навчання, на прикладі тих добрих практик, які напрацьовані в роботі з керівниками ЗНЗ у процесі підвищення кваліфікації, стає більш адаптивним, якщо вивчаються, досліджуються і впроваджуються різноманітні форми, методи і технології навчання, що створює корисне конкурентне середовище і відповідає на запити споживачів освітніх послуг.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дука Н. Бенчмаркинг как метод сравнения образовательных практик. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/benchmarking-kak-metod-sravneniya-obrazovatelnyh-praktik>
2. Зиберт Г. Бенчмаркинг. Руководство для практиков; пер. с немец, под ред. Манжосова Г.П. / Г. Зиберт, Ш. Кемпф. - М: КИА центр, 2006. - 128 с.
3. Князев Е.А. Бенчмаркинг для вузов : уч.-метод. пособие / Е.А. Князев, Я.Ш. Евдокимова. – М. : Университетская книга, Логос. 2006. – 208 с.
4. Проект Концепції «Нова школа». [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>.
5. Харрингтон Х. Дж. Бенчмаркинг в лучшем виде! 20 шагов к успеху; пер. с англ., под. ред. Б. Резниченко / Х. Дж. Харрингтон, Дж. С. Харрингтон. – СПб. : Питер, 2004. – 176 с.

АКТИВНІСТЬ І САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ САМООРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Чуркіна В.Г.,

***доцент кафедри виховання й розвитку особистості
кандидат мистецтвознавства,***

Косенко К.О.,

***методист Центру громадянської освіти
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»***

Самоменеджмент наука про самокерування та самоорганізацію людини, як роботу людини над собою в рамках особистісного розвитку та оволодіння методами ділової активності (зокрема, керування проектами та грошима), керування людиною власним життям. Самоменеджментом також вважають здатність людини (зокрема керівника) організовувати власну діяльність так, щоб чітко розпланувати свій робочий і вільний час [2, 437].

Сьогодні актуалізуються наступні напрями самоменеджменту: таймменеджмент (самоорганізація часу), стрес-менеджмент (самоорганізація у стресових ситуаціях), тім-менеджмент (здатність управляти командою), імпрешн-менеджмент (здатність справляти сприятливе враження) тощо.

В сфері освіти застосовують наступні концепції самоменеджменту: концепція самоменеджменту як характеристики конкурентоздатності людини (Дж. Моргенстерн) ; концепція самоменеджменту як засобу самовдосконалення особистості (К. Кінан); концепція самоменеджменту як вектора моделювання особистості ділової людини, яка є суб'єктом кар'єри (Н. Лукашевича); концепція самоменеджменту як уміння ефективно та раціонально досягати цілей (А. Бішоф та К. Бішоф); концепція самоменеджменту як засобу досягнення людиною успіху (І. Добротворського). Найбільш поширеною в галузі освіти є концепція самоменеджменту як управління людиною своєю життєдіяльністю (В. Колпакова) [1, 78].

Вчені відзначають, що головною метою самоменеджменту є максимальне використання власних можливостей, набуття практики свідомо керувати течією свого життя (самовизначатися) і долати зовнішні обставини. Самоменеджмент людині потрібний для гармонізації різних сфер життєдіяльності. Ефективна реалізація умінь і навчичок: дотримання балансу між роботою й особистим життям і відпочинком; розвинуте управлінське мислення; вміння визначати та концентруватися на головних цілях; вміння визначати терміни завершення виконання завдань; вміння тримати під контролем незаплановані перерви у роботі; вміння виконувати завдання вчасно; вміння правильно делегувати обов'язки; вміння спілкуватися з оточенням; високий рівень самооцінки.

Дослідники теорії та методики самоменеджменту визначають наступні показники особистості: вміння концентруватися на головних цілях, вміння долати стресові ситуації, вміння взаємодіяти з оточенням, вміння розподіляти час, знання своїх психологічних особливостей.

Активністю називають одну з головних характеристик особистості, що полягає у здатності людини бути спонукачем змін у взаєминах з навколишнім світом; також активність позиціонують як спосіб самовираження особистості [5, 113], за якою зберігається її цілісність і автономність. Існують різні види активності, серед яких спрямованість людини на самостійне досягнення цілі реалізується за перетворення особистісної активності в активність надситуативну [4, 82].

Особистісна активність характеризується прагненням людини досягти результату діяльності, який має актуалізувати чуття задоволеності від зробленого та чуття.

Особистісна активність виявляється в урівноваженні прагнення сенсу формулюванням особистого сенсу, саме так у людини з'являтиметься чуття сенсу життя, головною характеристикою якого є результативність дій, тобто успішне досягнення цілей. Водночас прагнення людиною сенсу

характеризується як трансцендентність, тобто вихід поза межі власних актуалізованих можливостей.

Активність не може зникати або з'являтися, вона має різні види. Отож, перетворення особистісної активності у надситуативну зумовлене наявністю у людини відчуття сенсу, тому може відбутись різними засобами [3, 356—362].

Якщо людина відчуває, суб'єктивно усвідомлює сенс свого життя, роботи або завдання, яке виконує, то вона здатна самотійно формулювати мету власних вчинків, тому механізмом перетворення особистісної активності у надситуативну є механізм вольової регуляції, що полягає саме у вчинках.

Якщо людина відчуває нестачу сенсу, функціонування механізму динамічної рівноваги ускладнюється, внаслідок чого зростає напруга. Виокремлюють нервово-психічну напругу, під якою розуміють стан перевтоми організму, який зумовлений його надмірним стимулюванням, а також психологічну напругу, що характеризується як стан хвилювання та тривоги людини щодо перспективності та чіткості формулювання мети її вчинків.

Мотивація є одним зі складників активності. Щодо суб'єкта постановки цілі мотивацію характеризують як зовнішньоорганізовану та внутрішньоорганізовану. Отож, людина, яка не відчуває сенсу у власних діях, переживає стан напруги, яка може бути знижена за допомогою зовнішньоорганізованої мотивації. Це означає, що людина сформулювавши вірно мету її власних дій – буде мати інструкції, рекомендації, чітко окреслені перспективи виконання завдання. Такий шлях знижує екзистенційну тривогу (тривогу щодо відсутності чуття сенсу життя) людини на нетривалий час. Водночас за внутрішньоорганізованої мотивації особистість сама визначає значущість цілі, що є виявом її самоменеджменту. Наслідком актуалізації механізмів самоменеджменту, саморозуміння та самоконтролювання – є психологічна готовність людини до постановки цілі.

Таким чином, механізмами самоменеджменту особистості є саморозуміння та самоконтроль. Саморозуміння та активність полягає у

здатності людини пояснити собі причини власних вчинків, маючи професійні компетентності та власні психологічні установки. Людина, яка розуміє себе, дозволяє собі прагнути до певних цілей, має прогнозувати власний результат, для цього вона має проектувати самозміни. Самоконтролем – є здатність людини досягати цілі за допомогою мобілізації вольових зусиль. Найчастіше самоконтроль пов'язаний з умінням людини обмежувати себе, утримуватись від вчинків, які вважає неприйнятними та неетичними. Збалансованість категорій саморозуміння та самоконтролю виявляється в умінні людини організовувати себе, тобто впорядковувати й визначати цілі, до яких прагне особистість, а також аналізувати шляхи досягнення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колпаков В. М. Самоменеджмент [навч. посіб.] / В. Колпаков. – К. : ДП «Видавничий дім «Персонал», 2008. – С. 21.
2. Крейн У. Теории развития. Секреты формирования личности. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – С. 437.
3. Чуркіна В. Г., Косенко К. О. Підходи до підвищення кваліфікації вчителів художньо-естетичного циклу в КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» Всеукраїнська науково-методична інтернет-конференція «Андрагогічні засади післядипломної освіти» 20–28 квітня 2015 року (Кіровоград: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2015 – С. 356-362).
4. Чуркіна В. Г., Косенко К.О. Формування творчої активності обдарованих учнів. Інноваційні технології навчання обдарованої молоді: матеріали VI-ї Міжнародної науково-практичної конференції, 3–4 грудня 2015 року, м. Київ. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2015 – С. 82-87.
5. Штепа О. С. Теорія самоменеджменту / О. Штепа // Соціальна психологія. – 2010. – № 3(41). – травень. – С. 113.

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

*Шинкаренко В.В.,
доцент кафедри гуманітарної освіти ДОІППО,
к.пед.н.*

Ураховуючи суспільно-політичну ситуацію, що склалася в Україні, усе більшої актуальності набуває виховання в молодого покоління почуття патріотизму, відданості загальнодержавній справі зміцнення країни, активної громадянської позиції тощо.

Отже, навчальний заклад має стати для кожної дитини осередком становлення громадянина-патріота України, готового самовіддано розбудовувати країну як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку, сприяти єднанню українського народу та встановленню громадянського миру й злагоди в суспільстві.

Патріотизм (від латинського patria – країна, вітчизна, батьківщина) – це любов і відданість Батьківщині, прагнення своїми діями служити її інтересам. Історичне джерело патріотизму – це формування зв'язків з рідною землею, рідною мовою, народними традиціями, звичаями та культурою [1, с. 23].

Нині патріотизм покликаний дати новий імпульс духовному оздоровленню народу, формуванню в Україні громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості, розквіту національної самосвідомості і ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини.

Визначальною рисою українського патріотизму має бути його дієвість, спроможна перетворювати почуття в конкретні справи та вчинки на користь держави. Справжній патріот повинен мати активну життєву позицію, своїми справами та способом життя сприяти якісним змінам ситуації в країні на краще. Для формування такої свідомості особистості має бути успішно реалізована цілісна система патріотичного виховання.

Головною тенденцією патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до своїх Батьківщини, держави, народу, нації. Системне духовно-морального виховання має базуватися на цінностях духовної культури українського народу. Позитивним явищем сучасної освіти є те, що в новій системі цінностей, яка формується в молодого покоління, чільне місце посідають ідеї християнства [3, с. 54].

Мета патріотичного виховання переплітається із завданнями соціалізації й індивідуалізації особистості, які на сьогодні полягають у тому, щоби розвивати в учня позитивні загальнолюдські якості, сприяти його адаптації в суспільному житті. Сьогодення потребує подолати педагогічні стереотипи на основі переходу від окремих напрямів виховання до розроблення, проектування й моделювання перспективних виховних систем закладів освіти.

Зусилля педагогів мають бути спрямовані на реалізацію проектів щодо виховання учнів у дусі патріотичного обов'язку, готовності до військової служби та захисту України, повазі до чинного законодавства та засад демократичної, правової держави.

Підготовці педагогів до патріотичного виховання учнів слід приділяти увагу як на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, так і в міжкурсовий період. Мета підготовки педагогів до патріотичного виховання дітей та учнівської молоді – формування в них патріотичного світогляду, ідеологічної компетентності з формування в дітей та юнаків ієрархії цінностей, почуття патріотизму, особистісних якостей захисника Вітчизни.

Завдання визначаються з урахуванням структури педагогічної діяльності в процесі патріотичного виховання, спрямованого на:

- формування й удосконалення в педагогів системи знань із теорії патріотичного виховання (методологічних, теоретичних, методичних), необхідної для здійснення цієї діяльності в навчальних закладах на основі особистісно-діяльнісного підходу;

- формування практичних умінь і навичок вирішення завдань патріотичного виховання; формування ціннісних орієнтацій педагога щодо

відданості Україні, активної громадянської позиції, позитивного ставлення до військової служби.

Підготовка педагогів до патріотичного виховання являє собою цілісний процес, якому з науково-теоретичної точки зору сприятимуть два аспекти умов – педагогічні та психологічні.

Педагогічні умови підготовки педагогів до патріотичного виховання характеризуються зовнішньою процесуально-діяльнісною формою вияву певного рівня науково-теоретичних знань і практичних умінь, необхідних для організації і здійснення патріотичного виховання. Головною умовою в підготовці педагогів до патріотичного виховання є не тільки засвоєння необхідних знань, а й розвиток у педагогів професійно-педагогічних умінь самостійно, вільно користуватися цими знаннями і способами рішення конкретних завдань, виявляти творчу уяву.

Психологічні умови характеризують внутрішню готовність учителя до цього виду діяльності, умовою успіху якої є зацікавленість педагога.

Реалізація підготовки педагогів до патріотичного виховання учнів має бути пов'язана з упровадженням в навчальний процес необхідних форм організації методичного викладу матеріалу, науково-методичних семінарів тренінгового характеру, призначених для формування ідеологічної компетентності та патріотичного світогляду вчителя. Компетентність педагога з патріотичного виховання включає в себе знання державних документів даного напрямку з коментуванням основних положень, постановкою проблемних питань, пов'язаних з вихованням патріотизму і формуванням готовності юнаків допризовного віку до служби в Збройних силах. На лекційних і семінарських заняттях особливу увагу необхідно приділяти обговоренню вже наявних практичних умінь педагогів і обговоренню нових підходів до управління процесом патріотичного виховання [2, с. 39].

У підготовці педагогів до патріотичного виховання доцільно використовувати матеріали гуманітарних дисциплін, що реалізуються в системі навчальної шкільної програми та додаткової програми з патріотичного

виховання. Зробити акцент на тому, що у викладанні гуманітарних дисциплін відіграють важливу роль різноманітні способи викладу матеріалу патріотичної спрямованості: читання уривків художніх творів, документів з одночасним їх показом, декламація віршів, прослуховування аудіозаписів, перегляд відеозаписів або телепередач, розповіді військових фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виховання громадянина: Сутність громадянського виховання / П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, Л. Крицька // Шкільна бібліотека. – 2003. – № 8. – С. 3 – Володарська, М.О. Інноваційні технології на уроках громадянської освіти / М.О. Володарська. – Х. : Основа, 2008. – 122 с.
2. Гарнійчук, В. Сутність і структура патріотизму старших підлітків [Текст] / В. Гарнійчук // Управління освітою (Шкіл. світ). – 2009. – № 20. – С. 22-23.
3. Ткачов С. І. Співвідношення понять громадянської освіти та громадянського виховання / С. І. Ткачов // Виховна робота в школі. – 2011. – № 9. – С. 2–6.

РОЗДІЛ 4

ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ ЯКІСНИХ ОРІЄНТИРІВ У ПІДВИЩЕННІ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ ЯКІСНИХ ОРІЄНТИРІВ У ПІДВИЩЕННІ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Мельник С.А.,

*завідувач кафедри методики дошкільної та початкової освіти,
к. пед. н.*

Гезей О.М.,

*старший викладач кафедри методики дошкільної та початкової освіти
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»*

*Українська школа буде успішна, якщо
до неї прийде успішний учитель.*

*(Нова школа. Простір освітніх
можливостей)*

В умовах продовження реформування освіти загальноосвітні навчальні заклади відчують недостатню кількість кваліфікованих педагогічних кадрів, зокрема вчителів початкових класів, які здатні працювати в інноваційному освітньому просторі. Нова школа потребує нового вчителя, який може стати агентом змін [3, 18]. Реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання педагогів. Саме це і визначає специфіку формування компетентного педагога здатного до ефективного запровадження ідей реформування сучасної української школи.

Компетентність у педагогічній сфері розглядається як «педагогічна компетентність», окремим її аспектам присвячені роботи І. Зязюна, В. Галузинського, М. Євтуха, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Столяренко та ін. У науковій літературі ця категорія трактується як здатність учителя виконувати професійні функції, як теоретична і практична готовність

здійснювати професійну діяльність або як сформованість професійних якостей педагога.

Поняття «якість» трактується як «відповідність продукції чи послуги визначеним вимогам» (використовується у побуті); «безпосередня характеристика безпосереднього буття» (філософський аспект); «результат взаємодії споживчої вартості і вартості» (економічна теорія); «відповідність вимогам» (Ф. Кроссбі); «задоволення чи перевищення вимог споживача за прийнятною для нього ціною» (Дж. Харрінгтон); «сукупність характеристик об'єкта, які відносяться до його здатності задовольняти обумовлені чи передбачувані потреби» (Міжнародна організація стандартизації – ISO).

У «Загальноєвропейських принципах і підходах до компетентності та кваліфікації вчителів» окреслено коло вимог до професії вчителя в нових соціокультурних умовах. Як зазначається в документі, вчителі мають бути готовими відповісти на зростаючі вимоги Суспільства Знань, беручи активну участь у його розвитку «як носії й організатори сучасних освітніх і суспільних змін». До ключових напрямів підвищення кваліфікації вчителів віднесено такі: вчитися пізнавати процеси навчання та виховання; постійно оволодівати новими знаннями з предмета спеціалізації; вдосконалювати зміст навчальних планів і програм; збагачувати методичний арсенал, вивчаючи напрацьоване і розробляючи інноваційні методи; проводити дослідно-експериментальну роботу; розвивати соціальні та культурні виміри освіти.

Модернізація післядипломної освіти передбачає створення конкурентного середовища у сфері підвищення кваліфікації спеціалістів освіти [4, 27]. Виходячи зі сказаного вище, до визначення якісних орієнтирів у підвищенні кваліфікації вчителів початкових класів відносимо: *стратегічну мету державної політики в галузі освіти, положення кваліфікаційної характеристики підвищення кваліфікації вчителя початкових класів, структурно-логічну модель професійної компетентності вчителя початкових класів, особистісно-орієнтований підхід у навчанні слухачів курсів підвищення кваліфікації, особливості навчання дорослих, удосконалення*

змісту підвищення кваліфікації, урізноманітнення та розширення форм підвищення кваліфікації, урахування запитів слухачів, оптимізацію навчальних занять, аналіз результатів фахової контрольної роботи та контрольної роботи з ІКТ.

На основі аналізу праць І. Зязюна, В. Галузинського, М. Євтуха, В. Кричевського, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Столяренко, А. Хуторського нами виділено складові структурно-логічної моделі професійної педагогічної компетентності (таблиця 1).

Таблиця 1

Професійна компетентність вчителя початкових класів

Професійна компетентність				
Складові	Рівні	Стадії	Критерії	Методи оцінки
Теоретичні аналітичні прогностичні проективні рефлексивні Практичні організаційні інформаційні комунікативні	Початковий	Несвідома некомпетентність	Мотивація професійного самовдосконалення	Інформаційно-констатувальні спостереження анкетування, бесіди інтерв'ювання Оцінювальні експертна оцінка, незалежні характеристики рейтингова система оцінювання самооцінювання Продуктивні педагогічне тестування
	Номінальний	Свідома некомпетентність	Інноваційна діяльність	
	Оптимальний	Свідома компетентність	Методологічна культура	
		Несвідома компетентність	Методична рефлексія Результативність	

Моделюючи особистісно зорієнтований підхід підвищення кваліфікації вчителів початкових класів необхідно звертати увагу на певну «спонтанність взаємодії всіх учасників навчального процесу їх рівноправність у цій взаємодії, емоційну насиченість, що визначає напрямки та темп розвитку індивідуальних професійних траєкторій» (Є М. Нікітін). У зв'язку з цим викладачами кафедри виокремлено ключові підходи особистісно-орієнтованого навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації у сферах технології навчання, компетенції викладачів та слухачів (таблиця 2).

Таблиця 2

*Підходи особистісно-орієнтованого навчання слухачів курсів
підвищення кваліфікації*

Технології навчання	Компетенції викладача	Компетенції слухачів
Реалізація потреби особистості в культурній ідентифікації в процесі розвитку та саморозвитку	Признання змін у внутрішньому світі дорослих головними орієнтирами в освітньому процесі	Признання себе активним суб'єктом освітнього процесу
Створення умов для розвитку творчого потенціалу особистості	Відношення до слухачів як суб'єктів освітнього процесу	Самостійність у власній освітній діяльності
Створення умов для самостійної роботи	Признання унікальності кожної особистості	Ініціювання власної діяльності
Навчання дорослих на основі спільної діяльності	Урахування: <ul style="list-style-type: none"> • прийняття слухачами на себе різноманітних соціальних ролей; • потреби розвитку компетентності уміння вчитися; • індивідуальних стилів розуміння інформації 	Запуск механізмів: <ul style="list-style-type: none"> • самонавчання • самовиховання; • самопізнання; • саморегуляції
Орієнтація навчального процесу на задоволення потреби дорослих учнів у професійному та неформальному спілкуванні		

До складових визначення якісних орієнтирів у підвищенні кваліфікації вчителів початкових класів відносимо також особливості навчання дорослих. Серед яких М.І Міцкевич виділяє: *наявність внутрішнього спонукання до навчання*, що допомагає самому дорослому ставити собі завдання, вибудовувати план його вирішення та здійснення; *самостійність* як уміння організувати процес вирішення завдання і керувати цим процесом у відповідності з завданням; *залежність ступеня включення фахівця в процес навчання* від автономності мислення, *здатності до нововведень, співпраці*, до навчання та передачі здобутих знань; *мобільність*; *постійне намагання людини будувати свою професійну діяльність на основі нової інформації* як спосіб її самовираження та саморозвитку.

Виходячи з досліджень С. Змєєва, М. Ноулза, О.В. Ерліха [2, 34] науково-педагогічними працівниками кафедри виокремлено особливості

контингенту слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів: *мають ґрунтовні професійні знання, навички та вміння; нові знання, прийоми роботи, уміння певним чином конкурують з наявними; спираються на значний професійний досвід, який часто не співпадає з сучасними тенденціями розвитку освіти України; мають певні особистісні деформації.*

На основі аналізу стратегічної мети державної політики в галузі освіти, положень кваліфікаційної характеристики підвищення кваліфікації вчителя початкових класів визначено мету підвищення кваліфікації вчителів за напрямом «Початкові класи»: оновлення, доповнення, розширення, розвиток теоретичних і практичних знань, умінь і компетентностей педагога в умовах зростання вимог до рівня їх кваліфікації, спрямованість педагога на підвищення якості уроку, оволодіння сучасними методами розв'язання професійно-педагогічних завдань щодо реалізації багатокomпонентного змісту та підвищення якості початкової освіти.

Для вчителів початкових класів розроблено освітні програми підвищення кваліфікації за напрямами: «Початкові класи», «Учителі початкових класів та вихователі ГПД», освітня програма авторської творчої майстерні учителів початкових класів за темою: «Реалізація компетентнісного підходу в освітній практиці початкової школи». При створенні освітніх програм беруться до уваги запити та професійні утруднення, які ми виявляємо під час постійного моніторингу професійної компетентності педагогів. Таким чином освітні програми враховують запити не середньостатистичного слухача, а орієнтовані на індивідуальні особливості особистості педагога.

Одним з якісних орієнтирів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти є, практична цінність навчальних занять на курсах підвищення кваліфікації [1, 32].

Дослідження, метою якого було визначення ефективності та практичної цінності навчання на курсах підвищення кваліфікації за напрямом «Початкові класи», проведено серед слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів (охоплено 98 педагогів) показало, що серед нових

педагогічних ідей з якими слухачі познайомилися на курсах та будуть використовувати у практиці роботи найчастіше педагоги називають такі: дидактичні основи якісного уроку та проектування уроку на засадах особистісно-компетентнісного підходу (60%), інклюзивна освіта (60%), реалізація компетентнісного підходу в освітній практиці початкової школи (45%), технологія проведення майстер-класу (45%), освітні моделі та технології в роботі з обдарованими дітьми в країнах Європи та Азії (38%).

На питання щодо практичних навичок, одержаних на курсах, слухачі відповіли, що будуть використовувати у практиці власної роботи: технології роботи з обдарованими дітьми – 56% респондентів, технологію моделювання навчальних проектів – 35%, проектування уроку з використанням проблемно-пошукового діалогу – 32%, компетентнісно-зорієнтовані завдання та завдання з логічним навантаженням – 28%, метод каталогу для активізації мисленнєвої діяльності молодших школярів – 35 % та ребус-метод у навчанні читання – 20%, використання можливостей програм PowerPoint – 49%, Excel – 32%.

Як бачимо слухачі досить високо оцінюють практичну спрямованість навчальних занять. Підсилення практичної спрямованості навчання на курсах забезпечується і через навчання на тематичних спецкурсах. Ми пропонуємо різні спецкурси, а саме: «Розвиток пізнавальної активності молодших школярів», «Упровадження в освітню практику початкової школи інноваційних педагогічних технологій», «Психолого-педагогічний супровід роботи з обдарованими дітьми початковій школі», «Хмарні технології в початковій освіті. Персональне навчальне середовище», «Здоров'язбережувальні технології в початковій школі», «Використання ІКТ в роботі вчителя початкових класів».

Проаналізувавши склад слухачів за кваліфікаційними категоріями та запити слухачів різних кваліфікаційних категорій дійшли висновку, що навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів необхідно здійснювати диференційовано: «Педагог-майстер (4-1 кл), (2-3 кл.)», «Педагог-фахівець (4-1 кл.), (2-3 кл.)», «Педагог-початківець (4-1 кл), (2-

3 кл.)». У таких групах формується спільнота слухачів, в якій кожен не тільки адаптується до умов навчання, але і самостійно вибудовує власну освітню траєкторію професійного розвитку. Крім того, є певна кількість педагогів-майстрів, які бажають підвищувати кваліфікацію через роботу в авторських творчих майстернях (АТМ). На нашій кафедрі є певний досвід організації роботи АТМ. У 2013/2014 н.р. було створено авторську творчу майстерню вчителів початкових класів за темою «Сучасні підходи до проектування та проведення уроку в початкових класах на засадах компетентнісного підходу». Результатом роботи АТМ стали методичні рекомендації «Сучасні підходи до проектування та проведення уроку в початкових класах». У цьому навчальному році працює АТМ «Реалізація компетентнісного підходу в освітній практиці початкової школи»

Підвищенню якості навчання на курсах сприяють дистанційний етап навчання, проведення фахової контрольної роботи та контрольної роботи з ІКТ. Метою фахової контрольної роботи є виявлення та оцінювання рівня знань, набутих слухачами під час очного та заочного (самостійного) навчання. Слухачам пропонується два варіанти контрольної роботи, кожен з яких складається із завдань трьох рівнів складності. Контрольна робота з ІКТ передбачає виконання практичних завдань на роботу з системами обробки текстової інформації, табличної інформації, створення презентацій ті використання сервісів мережі Інтернет. За результатами опитування слухачів, на питання, що саме є свідченням того, що ви підвищили власну кваліфікацію практично всі відповіли – результати контрольної роботи за підсумками дистанційного етапу навчання, контрольних робіт з фаху та ІКТ; 28% слухачів відмітили, що у ході курсової підготовки підвищилась їх власна самооцінка.

Результатом підвищення кваліфікації педагогів є готовність до розумного доцільного використання традиційних та інноваційних форм і методів, технологій і методик в організації навчально-виховного процесу початкової школи та високий ступінь мотивації до творчого виконання

професійної діяльності, вміння адекватно сприймати, інтерпретувати і аналізувати її результати, коригувати подальшу власну діяльність.

Анкетування слухачів, проведене з метою виявлення питань, на які бажали б одержати відповідь на курсах підвищення кваліфікації показало, що педагогів цікавлять методи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, методика створення тестових завдань в оболонці MyTest. Слухачі висловили побажання щодо збільшення кількості практичних занять, відвідування уроків кращих педагогів регіону на заняттях з педагогічної практики.

Такий підхід до підвищення кваліфікації вчителів початкових класів обумовлює необхідність розробки та експериментальної апробації нових форм дидактичної взаємодії з педагогічними працівниками в системі післядипломної освіти, які мають ґрунтуватися на андрагогічному, компетентнісному, діяльнісному, особистісному, діалогічному підходах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баженова Л. Инвариантная модель научно-методической подготовки учителя в системе последипломного образования / Людмила Баженова // Імідж сучасного педагога. – 2001. – № 3-4. – С. 31-33.

2. Ніколенко Л. Андрагогічні засади розвитку професіоналізму педагогів у системі післядипломної освіти / Лідія Ніколенко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/isp/2010_10/3_Pisladiplom.pdf – Назва з екрану.

3. Нова школа. Простір освітніх можливостей (проект для обговорення). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua> – Назва з екрану.

4. Покроєва Л. Д. Шляхи модернізації системи післядипломної освіти: досвід, перспективи / Любов Денисівна Покроєва // Імідж сучасного педагога. – 2010. – №10. – С.26-29.

РОЗДІЛ 5

РІВЕНЬ ІК-КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ТА ПЕДАГОГІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ ПОКАЗНИК ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО РІВНЯ

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ компетентності ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Антонченко М.О.,

*КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
доцент, к.пед.н.*

У час, коли Україна переходить до інформаційного суспільства, набуває поширення концепція компетентнісного підходу в освіті, що є основою змістовних змін по забезпеченню відповідності освіти запитам і можливостям суспільства періоду інформатизації і глобальної масової комунікації. З позицій компетентнісного підходу суттю освіти стає розвиток здібності до самостійного рішення проблем в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого стає і власний досвід тих, хто навчається. У системі безперервної освіти дорослих компетентність є однією з основних характеристик результативності освіти.

Аналіз державних цільових програмах з освіти та інформатизації [1, 3, 4] показує, що виділення інформаційної компетентності як окремої складової професійної компетентності педагога обумовлено активним використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у всіх сферах людської діяльності, в тому числі і в освіті.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що досліджували поняття інформаційної компетентності такі науковці, як П.В. Беспалов, А.А. Єлізаров, Н.В. Насирова, О.В. Овчарук, М.І. Жалдак, Н.В. Морзе та інші, але ж вони стосуються, в основному, формування інформаційної компетенції майбутніх фахівців, тобто студентів. Але аналіз напрямів формування

інформаційної компетенції педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти є недостатнім і досить актуальним. Тому метою статті є проаналізувати напрями формування інформаційної компетенції педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Компетентнісна освіта зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, що зумовлює принципові зміни в організації навчання, яке стає спрямованим на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань і умінь педагогів. Упровадження компетентнісного підходу передбачає обов'язкове прогнозування результативної складової змісту, що вимагає адекватних змін у системі оцінювання навчальних досягнень.

Результати навчальної діяльності педагогів на всіх етапах його навчання та підвищення кваліфікації не можуть обмежуватися знаннями, уміннями, навичками, метою навчання мають бути сформовані компетентності, як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді та цінностях особистості.

Компетентності не суперечать знанням, умінням, навичкам, вони передбачають здатність осмислено їх використовувати. Удосконалення освітнього процесу з урахуванням компетентнісного підходу полягає в тому, щоб навчити педагогів застосовувати набуті знання й уміння в конкретних навчальних та життєвих ситуаціях.

Вчені виокремлюють предметні та міжпредметні компетентності. Предметні – формуються засобами навчальних предметів. Міжпредметні – належать до групи предметів або освітніх галузей.

Компетентнісна освіта на предметному та міжпредметному рівнях орієнтована на засвоєння особистістю конкретних навчальних результатів – знань, умінь, навичок, формування ставлень, досвіду, рівень засвоєння яких дозволяє їй діяти адекватно у певних навчальних і життєвих ситуаціях.

Найбільш універсальними є ключові компетентності, які формуються засобами міжпредметного і предметного змісту. Перелік ключових

компетентностей визначається на основі цілей загальної середньої освіти та основних видів діяльності учнів, які сприяють оволодінню соціальним досвідом, навичками життя й практичної діяльності в суспільстві.

Міжнародна спільнота компетентнісний підхід вважає дієвим інструментом поліпшення якості освіти.

Рада Європи, проводячи міжнародні дослідження, поглиблюючи та розвиваючи поняття компетентностей, пропонує перелік ключових компетентностей, якими мають володіти молоді європейці: політичні та соціальні компетентності; компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві; компетентності, що стосуються володіння усним та письмовим спілкуванням, компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства; здатність вчитися протягом життя. Пізніше вони були об'єднані в три основні напрями: соціальні, пов'язані з соціальною діяльністю особистості, життям суспільства; мотиваційні, пов'язані з інтересами, індивідуальним вибором особистості; функціональні, пов'язані зі сферою знань, умінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом.

На підставі міжнародних та національних досліджень в Україні виокремлено п'ять наскрізних ключових компетентностей [2]:

- уміння вчитися
- здоров'язбережувальна компетентність
- загальнокультурна (комунікативна) компетентність
- соціально-трудова компетентність
- інформаційна компетентність.

Інформаційна компетентність – передбачає оволодіння новими інформаційними технологіями, уміннями відбирати, аналізувати, оцінювати інформацію, систематизувати її; використовувати джерела інформації для власного розвитку.

Метою впровадження НІТ у систему післядипломної педагогічної освіти є підготовка до повноцінного функціонування закладів освіти в умовах

інформаційного суспільства. Вони покликані забезпечити реалізацію наступних педагогічних завдань:

- інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості;
- формування відкритої системи освіти;
- системна інтеграція предметних галузей знань;
- розвиток творчого потенціалу;
- розвиток інформаційної компетенції;
- формування інформаційної культури;
- підготовка фахівців з інформатики та педагогічних працівників різних спеціальностей, що добре володіють засобами ІТ.

В сучасній освіті НІТ ґрунтуються на використанні комп'ютерної техніки і телекомунікацій, відео- й аудіотехніки, засобів Multimedia та Internet. Ці засоби надають додаткові можливості для комунікації, отримання матеріалів, зворотного зв'язку, оцінювання (зокрема, автоматичного тестування), та управління. Вони обумовлюють функціонування наступних середовищ:

- технічного, яке являє собою вид використовуваної техніки для розв'язку основних завдань;
- програмного, яке створює набір програмних засобів;
- предметного, яке визначає зміст конкретної науки на рівні навчальної дисципліни;
- методичного, яке передбачає наявність інструкцій, порядку застосування, оцінки ефективності тощо.

Формування інформаційної компетенції педагогів здійснюється:

- під час навчання в педагогічних навчальних закладах;
- під час курсів підвищення кваліфікації в Інститутах післядипломної педагогічної освіти;
- шляхом самоосвіти;

- шляхом проведення курсів окремими потужними міжнародними ІТ-корпораціями тощо.

Інформаційні технології постійно набувають нового розвитку. Це зумовлює постійне оновлення переліку дисциплін, змісту дисциплін інформаційного циклу, використання новітніх ІТ у навчанні педагогічних працівників, а також впровадження в їх діяльність інноваційні освітні технології. Набувають змін також форми та методи навчання. Зміст базової інформаційної компетенції вчителя-предметника у таких умовах буде містити наступні складові [5]:

- розуміння принципів роботи основних комп'ютерних програм, включаючи текстовий та табличний процесори, системи керування базами даних, способи зберігання і обробки інформації;
- обізнаність в своїй сфері діяльності, заснована на використанні Інтернету і електронних способів передачі інформації, таких як e-mail, відеоконференції та ін., розуміння різниці між реальним і віртуальним світом;
- розуміння потенціалу інформаційних технологій для можливості працевлаштування, підтримки інноваційної діяльності людини і залученості його в справи суспільства;
- базове розуміння надійності і достовірності отримуваної інформації і пошана до етичних принципів при інтерактивному використанні інформаційних технологій.

Підсумуючи, ми можемо зробити висновок, що інформаційну компетенцію вчителя-предметника потрібно формувати ціляспрямовано на протязі всієї професійної діяльності вчителя. Перспективами подальших розвідок у даному дослідженні можуть бути конкретизація змісту інформаційної компетенції вчителя-предметника та визначення рівнів її сформованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України від 02.12.2012 № N 5463-17 «Про Національну програму інформатизації» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/74/98-вр>
2. Наказ МОН України від 05.05.2008 № 371 «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-223FB48350ABA>
3. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень, В. І. Луговий, А. М. Гуржій, О.Я. Савченко] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.
4. Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
5. Формування та розвиток ІКТ-компетентності педагогів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://wiki.ciit.zp.ua/index.php/>

РОЗВИТОК ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИРЕКТОРІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Дивак В.В.,

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», к.пед.н., доцент

Одним із пріоритетних напрямків Державної програми економічного і соціального розвитку України на 2016 рік є оптимізація обсягів підготовки та перепідготовки кадрів з вищою освітою в контексті інноваційного розвитку національної економіки; надання державної підтримки для підготовки фахівців за напрямками, що стимулюють розвиток пріоритетних базових

галузей економіки у форматі «наука-освіта-технології».

В умовах швидкозмінних процесів в економіці, що є наслідком сучасних соціально-економічних перетворень, все більшого значення набуває якісна професійна підготовка керівників освіти.

Керівники загальноосвітніх навчальних закладів, гімназій, ліцеїв на сучасному етапі розвитку освіти зацікавлені в отриманні знань з господарських, фінансових та маркетингових питань в освіті, оскільки вони самі стають менеджерами, управляють педагогічною системою школи, її розвитком, організовують і стимулюють професійну діяльність педагогічних працівників, вивчають попит на освітні послуги та забезпечують їх якісне надання, займаються господарською діяльністю, намагаючись дотримуватися відповідності показників роботи навчального закладу державним стандартам загальної середньої освіти, утримувати його конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг, мати достатній рівень професійної компетентності.[2, 47]

Неперервний розвиток професійної компетентності директорів загальноосвітніх навчальних закладів визначається соціальним замовленням на забезпечення професійного управління загальноосвітніми навчальними закладами. До недавнього часу професійну підготовку у системі вищої педагогічної освіти директори ЗНЗ не отримували. Віднедавна педагогічні працівники отримали можливість здобувати вищу професійну освіту за спеціальністю «Управління навчальним закладом». На даний час кількість дипломованих директорів загальноосвітніх навчальних закладів відносно невелика.

Важливою складовою професійної компетентності директорів ЗНЗ є економічна компетентність. За останні роки до сфери педагогіки увійшли такі економічні поняття, як освітні послуги, якість освіти, конкуренція між навчальними закладами та ін.

Покращити економічну компетентність директорів загальноосвітніх навчальних закладів можна в системі післядипломної педагогічної освіти.

На даний час основними формами підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів у навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти є очна, очно-дистанційна і заочна.

Очно-дистанційна форма підвищення кваліфікації має переваги на сучасному етапі розвитку післядипломної педагогічної освіти через можливість проведення тривалого дистанційного етапу навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.[2, 23]

Подолати суперечності між фактичним рівнем економічної компетентності директорів загальноосвітніх навчальних закладів і необхідними для сучасного управління економічними знаннями і вміннями в умовах інформаційного суспільства допоможуть інформаційно-комунікаційні технології.[1]

Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дасть можливість директорам ЗНЗ професійно адаптуватися, успішно розв'язувати складні завдання фінансово-господарської діяльності та навчально-виховного процесу, свідомо аналізувати та корегувати результати професійної діяльності.

Теоретичний та практичний аспекти розвитку економічної компетентності директорів загальноосвітніх навчальних закладів ще недостатньо розроблені.

Виявлені суперечності між актуальністю розвитку економічної компетентності директорів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації та недостатньою дослідженістю цього питання у науково-педагогічній, економічній літературі, недостатнім застосуванням у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів; об'єктивною необхідністю підвищення якості викладання навчальних дисциплін, що формують економічну компетентність та недостатньою визначеністю змісту економічного навчання, недостатнім використанням у процесі підвищення кваліфікації сучасних освітніх технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Проектний підхід і дистанційне навчання у професійній підготовці управлінських кадрів, режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/cont/Bykov1.doc>
2. Дмитренко Г.А. Економічна компетентність в системі післядипломної педагогічної освіти: навч. посіб. / за ред. Г.А. Дмитренка. – К. : ЦППО, 2008. – 125 с.
3. Олійник В. В. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні: стислий аналітичний огляд / В. В. Олійник. – К. : ЦППО, 2001. – 48 с.

ТЕХНОЛОГІЯ БЕНЧМАРКІНГУ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ІК-КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Т.В.Папернова,

ст. викладач кафедри методики природничо-математичної освіти,

Г.А.Дегтярьова,

завідувач кафедри методики викладання

мов та літератури

КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти», к.пед.н.

Інформатизація освіти висуває нові вимоги до професійно-педагогічних якостей учителя, до організаційних і методичних аспектів його діяльності. Особлива роль у сучасній освіті відводиться підвищенню інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентності) педагогів для ефективного застосування ними в навчальному процесі інформаційних технологій.

Інформатизація практично всіх сфер життєдіяльності сформувала невідому попереднім поколінням віртуальну реальність, нове інформаційне середовище. Найчастіше учні швидше педагога опановують нові технічні досягнення, і тому педагогу важливо відповідати їхньому рівню ІК-грамотності.

У зв'язку з цим необхідність постійного вдосконалення власної професійної компетентності є очевидною. Разом із тим одним із пріоритетних напрямів професійного самовдосконалення є формування й розвиток ІК-компетентності педагога. Адже це не тільки використання різних інформаційних інструментів (персонального комп'ютера, функцій і можливостей програмних продуктів, можливостей локальних і глобальних комп'ютерних мереж), а й ефективне застосування їх у педагогічній діяльності.

Структуру ІК-компетентності вчителя складають, зокрема, такі компетенції: розуміння ролі ІКТ в освіті, застосування ІКТ у змісті навчального процесу та його оцінюванні, володіння навичками роботи з технічними та програмними засобами ІКТ, організація й управління освітнім процесом на основі ІКТ, постійний професійний розвиток у цьому напрямі.

Аналізуючи дослідження та практичний досвід упровадження ІКТ у навчальний процес, можна скласти такий приблизний зміст ІК-компетентності:

- знання переліку основних електронних (цифрових) посібників із предмета, які існують: електронні підручники, атласи, цифрові освітні ресурси в Інтернеті;
- уміння знаходити, добирати, оцінювати інформацію з цифрових освітніх ресурсів відповідно до поставлених завдань;
- уміння встановлювати програму, яка використовується, на демонстраційний комп'ютер, користуватися проекційною технікою, володіти технологією створення електронного дидактичного матеріалу;
- уміння перетворювати та представляти навчальну інформацію в зручному для сприйняття вигляді;
- уміння добирати та використовувати програмне забезпечення загального призначення (текстовий і табличний процесори, програми створення публікацій, презентацій, сайтів) для зручного представлення різних матеріалів, необхідних для навчального процесу;

- уміння застосовувати інформаційні технології та Інтернет при викладанні предмета, тобто володіння методиками проведення уроків із використанням ІКТ;
- ефективне застосування інструментів організації навчальної діяльності учнів (електронні робочі зошити, програми тестування, системи організації навчальної діяльності учнів тощо);
- уміння формувати власне цифрове портфоліо та портфоліо учня;
- уміння грамотно обирати форму передавання інформації учням, адміністрації школи, колегам, батькам: шкільна мережа, електронна пошта, соціальна мережа, сайт (розділ сайту), форум, блог;
- уміння організовувати роботу школярів у мережевих комунікаційних проектах (конкурси, вікторини, олімпіади).

Але треба розуміти, що цей перелік компетентностей є відносно актуальним лише на сьогодні. Цілком вірогідно, що через деякий час він буде неповним. Це означає, що вчителю важливо постійно поповнювати та постійно розвивати та вдосконалювати свої знання у галузі ІКТ.

Разом із тим, зрозуміло, що вдосконаленню професійної діяльності сприяє перенесення досвіду інших спеціалістів у власну діяльність, так звана «технологія бенчмаркінгу».

Її зміст, структуру та завдання висвітлювалися в працях як вітчизняних, так і закордонних науковців (Є. Ареф'єва, О. Ареф'євої [2], В. Брукхардт [3], Г. Ватсон [4], Р. Венетуччі [5], В. Градоедова [7], В. Кроковські [9], Н. Воеводіної, А. Кулагіної, О. Логінової, В. Толберг [6] та інших).

Термін «бенчмаркінг» – англomовний. Benchmark перекладається як «відмітка за якимось встановленим критерієм»; це щось таке, що має певну кількість і якість, які використовуються як стандарт або еталон під час порівняння з іншими об'єктами [12].

Бенчмаркінг (англ. Benchmarking) – це процес визначення, розуміння та адаптації прикладів ефективного функціонування організацій із метою

вдосконалення власної діяльності [11].

Основний принцип бенчмаркінгу – «Від кращого до кращого».

Ця технологія розроблена і використовується на рівні організації в цілому, але цілком може бути застосована і до окремого співробітника з метою вдосконалення його професійних умінь. На це питання все частіше останнім часом звертають увагу, коли розмірковують над шляхами підвищення якості освітнього процесу.

Зауважимо, що для того, щоб у навчальних закладах працювали ІК-компетентні педагоги, недостатньо тільки надати їм доступ до комп'ютерної техніки, сучасних інформаційних технологій, цифрових освітніх ресурсів, які використовуються для підтримки викладання навчальних дисциплін і виховної роботи та прищепити базові навички технологічної грамотності.

На жаль, питанню застосування технології бенчмаркінгу стосовно розвитку ІК-компетентності педагогічних працівників майже не приділялася увага, тому тема нашого дослідження є своєчасною та актуальною.

Мета статті – розглянути технологію бенчмаркінгу як одного із засобів розвитку ІК-компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Зрозуміло, що необхідно, перш за все, навчити педагогів грамотно та доцільно застосовувати ці технології.

З огляду на це, для вдосконалення власної професійної компетентності дуже цінним є досвід колег, який вже апробовано в навчальному процесі.

Щоб такий досвід ефективно застосовувати, необхідно усвідомити дії з його адаптації до своєї діяльності. Це можна представити у вигляді ланцюжка дій (рис. 1).

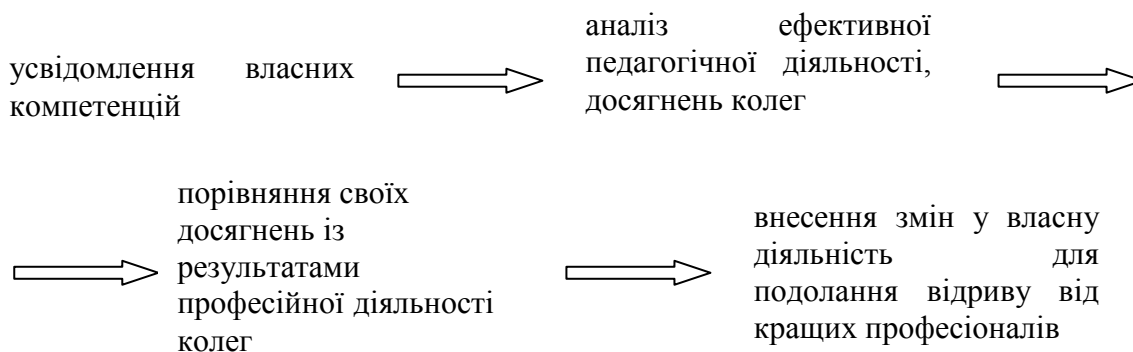


Рис. 1. Ланцюжок дій з адаптації до своєї діяльності ефективного досвіду

При цьому дуже важливо розуміти, що бенчмаркінг не має бути одноразовим. Для того щоб підвищити ефективність професійної діяльності вчителя, бенчмаркінг має стати регулярним, адже він є певним інструментом її вдосконалення. Крім того, дуже важливо пам'ятати, що перш, ніж використовувати досвід кращих професіоналів, потрібно з'ясувати причини власних недоліків, невдач.

Наші дослідження і дослідження Л. Самбієвої, М. Яричева [11] дозволяють стверджувати, що дуже ефективним джерелом цінних ідей і знань є бесіди з колегами, самостійне знайомство з досвідом інших навчальних закладів. Тому обмін досвідом у професійному середовищі є одним із найдієвіших компонентів удосконалення ІК-компетентності. Тут важливо приділяти увагу не тільки технологічному компоненту, але і процесу взаємовідносин з учасниками освітнього процесу.

Пропонуємо такий план діяльності вчителя з бенчмаркінгу щодо вдосконалення власної ІК-компетентності:

1. Виявити, що саме потрібно проаналізувати. Визначити предмет бенчмаркінгу: предметна, методична чи інформаційно-технологічна ІК-компетентність.
2. З'ясувати, кого (або що) слід розглядати для порівняння та оцінки. Обрати для аналізу певний варіант ефективного педагогічного досвіду.
3. Виокремити джерела, ресурси отримання інформації: найкращі

навчальні програми або курси; участь у конференціях (у тому числі, у веб-конференціях); обмін інформацією з фахівцями (у тому числі на форумах або спеціалізованих сайтах); публікація розробок і власних матеріалів в Інтернеті для обговорення; обмін досвідом на відкритих уроках, курсах підвищення кваліфікації, професійних конкурсах та ін.

3. Визначити наявний рівень ІК-компетентності шляхом самооцінювання та на основі його аналізу виявити «контрольні точки» саморозвитку.

4. Зробити прогноз щодо майбутнього рівня власної ІК-компетентності. На основі обраного еталону встановити нові цілі своєї траєкторії руху до нового рівня володіння інформаційно-комунікаційними технологіями.

5. Розробка конкретного плану дій, переліку завдань щодо вдосконалення предметної, методичної або інформаційно-технологічної ІК-компетентності.

6. Моніторинг результатів. Аналіз рівня ІК-компетентності, якого досягнув педагог (порівняння з попереднім результатом самооцінювання). Проведення коригування діяльності, якщо поставлені цілі не досягнуто.

Для того щоб учитель міг реалізувати означений вище план бенчмаркінгу, необхідно крім організаційної, технічної та мотиваційної підтримки з боку адміністрації навчального закладу, мати і власне прагнення до саморозвитку.

Використовуючи технологію бенчмаркінгу, учитель може визначити свої сильні та слабкі сторони, а також пріоритети в підвищенні власної компетентності та окреслити ті кроки, які дозволять отримати позитивний, високої якості результат у професійній діяльності.

Таким чином, бенчмаркінг можна розглядати як інструмент розвитку особистості вчителя та вдосконалення його професійної майстерності, у тому числі й ІК-компетентності, як один із способів самовдосконалення, формування і розвитку професійної компетентності в разі, якщо самовдосконалення не самоціль, а сходинка на шляху професійного зростання

педагога, яке має забезпечити якість освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексунин В. А. Маркетинг в отраслях и сферах деятельности : учеб. пособ. / В. А. Алексунин. – М., 2007.
2. Арефьев Е. В. Бенчмаркинг : Учеб. пособие. / Е. Арефьев, О. Арефьева. – К. : Изд-во Европ. ун-та, 2003. – 58 с.
3. Брукхардт В. Цикл ключових питань по бенчмаркінгу: новаторське і компетентне створення цінності / В. Брукхардт // Зарубіжні маркетингові дослідження. – 2005. – № 3. – С. 9–11.
4. Ватсон Г. Х. Практика бенчмаркінгу в Італії / Г. Х. Ватсонс // Зарубіжні маркетингові дослідження. – 2005. – № 6. – С. 19–22.
5. Венетуччі Р. Бенчмаркінг : перевірка реальністю стратегії і цілей роботи / Р. Венетуччі // Зарубіжні маркетингові дослідження. – 2003. – № 9. – С. 11–14.
6. Воеводина Н. А. Бенчмаркинг – инструмент развития конкурентных преимуществ : практич. пособ. / Н. А. Воеводина, А. В. Кулагина, Е. Ю. Логинова, В. Б. Толберг. – М., 2006.
7. Градоедов В. Бенчмаркетинг как направление стратегического планирования [Електронний ресурс] / Виктор Градоедов // Человек и труд. – 2006. – № 12. – С. 76–77. – Режим доступа : <http://www.chelt.ru>
8. Ильясов Д. Ф. Самообучающаяся организация как феномен и стратегия (на примере общеобразовательного учреждения) / Д. Ф. Ильясов // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3.
9. Кроковські В. Порівняння з кращими у світі конкурентами. Бенчмаркінг в управлінні постачанням / В. Кроковські // Зарубіжні маркетингові дослідження. – 2003. – № 7. – С. 14–16.
10. Резанович И. В. Концептуализация педагогического опыта в процессе внутриорганизационного повышения квалификации / И. В. Резанович, Г. А. Шкерина // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2010. – № 4.

11. Самбиева Л. И. Совершенствование ИКТ-компетентности учителя с использованием технологии бенчмаркинга / Л. И. Самбиева, Н. У. Ярычев // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 11–6. – С. 1240–1244.
12. Словарь экономических терминов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tochka.com/info/glossary/?srch=БЕНЧМАРКИНГ>
13. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО / Опубликовано Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), 2011.

РОЗДІЛ 6

ВАЖЛИВІ БЕНЧМАРКИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

THE BENCHMARKING TECHNOLOGY AS A MEANS OF THE INSTITUTIONS' COMPETITIVENESS DEVELOPMENT

*Konovalova Victoria,
Associate-professor, PhD
Business English and Translation Department
Faculty of Social and Humanitarian Technologies
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"*

Problem statement. The universities' competitiveness and quality of educational services improvement are the major priorities of the modern Ukrainian educational policy, the key to successful reforming of the Ukrainian educational system. A crucial issue of the education efficiency is improvement and modernization of all components of educational process - students, teachers and scientists. Ukraine's contribution to the Bologna process means that Ukraine, along with other participants implements the specific programs to perform the quality assurance that is considered to be "the only possible way of Ukrainian higher education evolution" as it is said in the Ukrainian Higher Education Quality

Assurance Concept [1, p. 9]. One of the solutions to these problems is the use of modern management techniques, among them the most effective one is benchmarking. "Benchmarking - is the process of identifying, studying and adapting best practices and experiences of other organizations in order to improve the performance of their own organizations» (Skelton, [1, p 45])

According to many analysts benchmarking methodology has been performed during recent years as well as it is constantly involving new supporters. As far as this methodology originated from the industrial sector, a growing number of different organizations and agencies have begun to discover the benefits of benchmarking and apply it to improve the operations of their processes and systems. In Ukraine, these examples are few up to now. However, the world business establishments have paid much attention to benchmarking, and are the great examples of relevant comparative studies.

Ukrainian education system is experiencing the very first steps in this direction, but there are already visible results and perspectives for the successful use of benchmarking by Ukrainian universities

The objective of the article. This article considers the issues of possibility of benchmarking implementation in Ukraine as a management tool and means within the higher education system based on the examples of foreign experience, as well as it describes a variety of approaches of benchmarking methodology, the basic principles, types and models of benchmarking projects[2, p. 19].

Nowadays, in the era of information technologies knowledge is changing rapidly and spreads to the universities to keep the status quo, providing that they do not have real competitive strengths and advantages. There are numerous providers of scientific and educational services on the educational market such as: new universities, corporate universities, Internet service providers, establishments using advanced training technologies, etc. You must constantly learn and improve your activity to be able to compete.

The analysis of recent research. University leaders can use benchmarking not only for improvement processes, but also as a tool for strategic planning and

forecasting, as it deals with the study and analysis of the educational environment, trends, and targets. Benchmarking method involves the selection of one or more universities, successfully performing a specific function and use their experience as new ideas to improve other universities' activities. Benchmarking theoretical foundations served as the basis for the works of the leading experts on quality management education E Deming, John. Juran, F. Crosby, K. Ishikawa. Benchmarking methodology acquired scientific features in the late 1980s in the works of F.Kotler, B.Andersena, Stefan K. etc [3, p. 49].

Research introduction. In actual practice, benchmarking research is implemented in the form of network and individual projects. But regardless of the benchmarking project type, its structure remains the same:

- project preparation
- data collection
- analysis of the results
- introduction of changes.

Benchmarking provides:

1. an effective "alarm clock", which leads to the readiness for changes;
2. practical ways to the even little step-changes by learning from others who have already carried out such changes;
3. the incentive to search new ways and build a culture receptive to new approaches and ideas;
4. opportunities for the staff to learn new skills and be involved into the process of transformation of the company or the institution.

As a result the successful benchmarking brings significant and tangible benefits:

- Step-changes in work and innovations.
- Quality and productivity improvements.
- Indicative enterprise measurement improvement.

Benchmarking may also produce a positive effect on those aspects that are necessary to support continuous improvement. For high schools, in the work of

which the international activity is of considerable importance, it is crucial to use benchmarking. Within the joint programs with foreign universities benchmarking can act as a tool for mutual learning of potential partners to establish the joint programs of key aspects of each other's activities and the subsequent adoption of best practices as common standards jointly created within the project.

Experience of benchmarking implementation in higher education is available and widely performed in such countries as USA, Canada, Australia. The global industry benchmarking educational communities such as the Consortium for Higher Education Benchmarking Analysis (CHEBA), Public Sector Benchmarking Service (PSBS), Educational Benchmarking, Inc. (EBI), and other international centers of reference comparison have been operating successfully more than ten years. The National Quality Award Malcolm Baldrige (USA), Japan Quality Award, European Quality Award, and others promote the active development of a global benchmarking in the field of quality [4]. Talking about education, the global award for quality in their structures have some competition categories for non-governmental organizations (European Quality Award), or separately for the education sector (Baldrige Award).

The organizer of the European Quality Award (January 2006 - Award of Excellence EFQM) is the EFQM (EFQM), at the same time, the fund has successfully developed benchmarking on the basis of the award, organizes attending the best companies in Europe – the Quality Award winners, coordinates the work of the reference group comparison, research consortia as well as communities of practice. As a part of the educational community EFQM - «Education Community of Practice» more than 150 European universities from 20 countries work together, conducting quarterly meetings, conferences, seminars. Currently, in our country the transition to a comprehensive universities' evaluation process, combining procedures for licensing, certification and state accreditation on the basis of the approved list of indicators has been conducted. The current performance system for the institutions includes qualitative and quantitative indicators, estimated by experts

in the overall assessment of educational institutions, including self-examination prior to the attestation procedure [5].

However, the practice of quality of monitoring of education is far from perfect. Similar systems are being developed and implemented independently by individual universities as a methodological tool for achieving the state educational standards. At the same time complex education quality monitoring system lacks both the regional and national levels. Thus, there is a tendency to transfer the center of importance from the external quality control procedures of the educational process and its outcomes on the basis of national certification and accreditation systems to the direction of the universities' self-evaluation mode. It is possible to point out some interesting works that were carried out within the framework of Ukraine's Ministry of Education programs.

To determine the practical aspects of benchmarking in the educational services evaluation of Ukrainian universities, the scientific practical laboratory research group "Studio of strategic communications" of the Documentation and Information department of the National University "Ostroh Academy" held the analytical research. The best classical universities were chosen according to the Ministry of Education and Science of Ukraine in 2013. Five first universities included: 1) Kyiv National University of T. Shevchenko 2) Karazin Kharkov National University; 3) Sumy State University; 4) Mechnikov Odessa National University 5) National University "Ostroh Academy" [6].

In September 9, 2016 within the development of relations between Ukraine and the world community Ministry of Education and Science of Ukraine and the company Thomson Reuters have signed a Memorandum of Understanding that will help to strengthen the position of Ukrainian Education in the world. Managing Director Thomson Reuters Jessica Turner said that the cooperation between the Ministry of Education and the company will help to develop mutually beneficial relations between Ukrainian research institutions, scientists and their foreign colleagues, and increase the competitiveness of the leading Ukrainian universities. The memorandum was signed by the Deputy Minister of Education and Science of

Ukraine Maksym Strikha and Managing Government and Academic Community Director on the issues of the research and intellectual property of "Thomson Reuters" Jessica Turner 9 September 2016. Maxim Strikha emphasized on the importance of cooperation with Thomson Reuters and noted that Ukrainian Association Agreement in the EU Program "Horizon 2020" offers a wide range of new opportunities for Ukrainian research institutes, universities and companies on an equal footing with the EU Member States. But equal partnerships impossible without extensive information on scientific research [7].

Within the framework of cooperation between the Ministry of Education and Science of Ukraine and the company Thomson Reuters the possibilities of using by the Ukrainian educational institutions and scientific organizations the solutions of performance analysis, international cooperation and «benchmarking» are going to be examined and explored (InCites and Web of Science) as well as databases of patents, in particular, patent applications and patent analysts (Thomson Innovation) will be studied. The parties will be considering the options for mutual cooperation in the scientific publications indicators growth, international citation activity, commercialization of intellectual property and the creation and development of centers of competencies in these areas [8].

Conclusion. Thus, benchmarking educational service - is not only an advanced technology of the competitive analysis, but it is also a powerful tool of strategic management in education. In addition, it is still a concept, which assumes the development of the university commitment to continuous self improvement process. It is a continuous search for new ideas, their adaptation and implementation with the increase of the university attractiveness and successful functioning on a competitive basis.

REFERENCES

1. Alstete Jeffrey W. Benchmarking in Higher Education, ASHE-ERIC Higher Education Report No.5. - Washington D.C.: The George Washington University Graduate School of Education and Human Development, 1995, 141 p

2. Benchmarking in Higher Education/ edited by Norman Jackson and Helen Lund. - Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2000, 258 p.

3. Tucker Sue. Benchmarking: A guide for educators. - Corwin Press, 1995, 82 p.

Internet resources:

4. http://www.apqc.org/portal/apqc/site/generic2?path=/site/benchmarking/free_resources.jhtml

5. <http://www.cheba.com>

6. <http://www.hrba.org>

7. <http://www.benchmarkingnetwork.com>

8. <http://www.benchnet.com>