

КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

**Всеукраїнська науково-методична Інтернет-конференція
«Модернізація регіональної системи підвищення кваліфікації та атестації
педагогічних працівників як умова підвищення якості освіти»**

Збірник матеріалів

Харків 2014

УДК 37.013.83

ББК 74.58

В 84

Упорядники: Покроєва Л.Д., Дрожжина

Всеукраїнська науково-методична Інтернет-конференція «Модернізація регіональної системи підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників як умова підвищення якості освіти» збірник матеріалів. – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2014. - с.

Збірник є зібранням матеріалів Всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції «Модернізація регіональної системи підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників як умова підвищення якості освіти», у якому представлені напрацювання співробітників закладів післядипломної педагогічної освіти України.

Дані матеріали можуть бути використані у роботі науково-педагогічними працівниками та методистами закладів післядипломної педагогічної освіти, педагогічних вищих навчальних закладів, методистами районних (міських) методичних кабінетів, учителями, усіма зацікавленими.

ЗМІСТ

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У МІЖКУРСОВИЙ ПЕРІОД	8
Абрамович Т. В., м. Рівне.....	8
ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	12
Андрющенко О.О. , м. Запоріжжя	12
СУЧАСНА МОДЕЛЬ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ.....	16
Армейська Л.В., м. Харків.....	16
ДО ПИТАННЯ СТАНДАРТІВ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА...	25
Артеменко Т.Б., м. Черкаси.....	25
НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН: ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ТВОРЧИЙ ПРОЕКТ.....	33
Бирка М.Ф., м. Чернівці.....	33
СОЦІАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	37
Варецька О.В., м. Запоріжжя	37
ОСОБЛИВОСТІ АТЕСТАЦІЇ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	42
Василенко Н. В., м. Вінниця	42
ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МЕТОДИСТА ПТНЗ У ПЕРЕДАТЕСТАЦІЙНИЙ ПЕРІОД.....	54
Величко Н.О., м. Київ	54

ТРЕНІНГОВИЙ ТАБІР ДЛЯ ТРЕНЕРІВ: МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПЕЦІАЛІСТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	58
Войцях Т.В., м. Черкаси	58
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ..	63
Вороніна Г.Л., м. Харків	63
ОПТИМАЛЬНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ	69
Гнатишин І.Л., м. Львів	69
СИСТЕМА МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ТВОРЧОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА	80
Григор'єва О.В., м. Чернівці	80
КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ПОСТДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ	89
Дрожжина Т.В., м. Харків	89
ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ	98
Дубровіна І.В., м. Київ	98
РЕАЛІЗАЦІЯ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	104
Климюк І.І., м. Чернівці	104
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВНЗ	109
Ковбасюк Т.Л., м. Рівне	109

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.	114
Корольова Л.М., м. Запоріжжя	114
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	118
Косенко К.О., м. Харків	118
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗНЗ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ	126
Мороз Т.В., м. Чернівці	126
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ Й ПАТРІОТИЗМУ УЧНІВ У СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	131
Новосилецька Н.В., м. Хмельницький	131
ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ.....	141
Норкіна О. В., Черкаси	141
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ З УРАХУВАННЯМ ВИМОГ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	144
Орос В.М., м. Ужгород	144
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ЗДІЙСНЕННІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	150
Павленко Л.А., м. Запоріжжя.....	150
МОТИВАЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ДО ВЗАЄМОДІЇ З ПЕДАГОГІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ ШКОЛИ.....	155
Руда Г. В., м. Чернівці.....	155

ЯКІСТЬ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ЯК ПОКАЗНИК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	160
Сергеева Л. М., м. Київ	160
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЗМІСТУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ І КЕРІВНИКІВ ГУРТКІВ, ЯКІ ПРОВОДЯТЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНУ РОБОТУ	165
Серих Л.В., м. Суми	165
ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ САМО МЕНЕДЖМЕНТУ	173
Смирнова М.Є., м. Харків	173
ПЛАН РОБОТИ АВТОРСЬКОЇ ТВОРЧОЇ МАЙСТЕРНІ З ПРОБЛЕМИ «ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС»	177
Соболяк Л.Є., м. Тернопіль	177
ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТУ «ІНФОРМАТИКА» В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	193
Тихоненко О. О., м. Чернігів.....	193
ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ.....	203
Тищенко О.І., м. Запоріжжя	203
СУЧАСНИЙ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ФАХОВОГО МОДУЛЯ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ПРИ ІППО ЧЕРНІВЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ	208
Федунович-Швед О. Т., м. Чернівці.....	208

СИСТЕМА АТЕСТАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗА «ТИПОВИМ ПОЛОЖЕННЯМ.....» ВВЕДЕНИМ В ДІЮ 30 ВЕРЕСНЯ 2013 РОКУ: ЗДОБУТКИ І ПРОРАХУНКИ	212
Фурсенко Л.І., м. Одеса	212
КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН.....	217
Халецька Л.Л., м. Полтава.....	217
КОМПОНЕНТИ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ЗАВІДУВАЧА КАФЕДРИ В ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	221
Чуркіна В.Г., м. Харків.....	221
МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ РОЗВИТКУ РЕГІОНАЛЬНИХ МОДЕЛЕЙ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	232
Швидун В.М., м. Дніпропетровськ.....	232
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ.....	236
Шевчук Ю.С., м. Рівне.....	236
САМООСВІТА ЯК ОДНА З ОСНОВНИХ ФОРМ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ	240
Шинкаренко В. В., м. Дніпропетровськ.....	240

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У МІЖКУРСОВИЙ ПЕРІОД

Абрамович Т. В., м. Рівне

Новий етап становлення наукової парадигми соціально-виховної роботи в Україні, який розпочався з 90-х рр., дозволяє говорити про зародження нової професії – соціального педагога та введення нової спеціальності у вищому навчальному закладі. Даний процес спонукав до розвитку наукової думки, вирішення практичних питань у соціальній сфері, розвитку нових соціальних інфраструктур, визначення статусу соціального педагога в навчальному закладі. Статтею 22 «Соціально-педагогічний патронаж у системі освіти» Закону України «Про освіту» [1] визначено статус соціального педагога як педагогічного працівника.

Соціальний педагог входить до складу психологічної служби системи освіти, основною метою діяльності якої є психологічне забезпечення та підвищення ефективності педагогічного процесу, захист психічного здоров'я і соціального благополуччя усіх його учасників.

У пункті 4.5. «Положення про психологічну службу системи освіти» (2009 р.) [3] зазначено, що соціальний педагог повинен «постійно підвищувати свій професійний рівень». У «Національній доктрині розвитку освіти ХХІ ст.» [2] зосереджено увагу на необхідності «підготовки людей високої освіченості і моралі, кваліфікованих спеціалістів, здатних до професійного розвитку, освоєння та впровадження наукомістких та інформаційних технологій, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці; наступності і неперервності освіти; оптимізації системи перепідготовки працівників і підвищення їхньої кваліфікації (модернізації системи післядипломної освіти на основі відповідних державних стандартів)».

Для надання клієнтам (учням, батькам, педагогам) якісних послуг, соціальному педагогу необхідні: знання, уміння, навички (одержані під час навчання у вищому навчальному закладі); особистісна компетентність; досвід

практичної діяльності; високий професійний рівень; постійний супровід фахівців в атестаційний, а також – в міжатестаційний період.

Пошуком шляхів досягнення взаєморозуміння, формування зони довіри між людьми займаються соціальні педагоги. Завдання соціального педагога – корекція поведінки дитини, налагодження сприятливих стосунків із сім'єю та навколишнім світом. Соціальний педагог має бути достатньо компетентним у правових і законодавчих питаннях, оскільки йому доводиться співпрацювати з представниками органів внутрішніх справ, судами, державними органами, громадськими організаціями тощо.

Для підвищення фахової компетентності та особистісного розвитку соціальних педагогів на базі Рівненського ОППО започатковано діяльність Школи професійного зростання соціального педагога (далі – Школа). Всі засідання плануються відповідно до запитів учасників та вимог навчально-виховного процесу.

Для поглиблення знань про дітей, які потребують особливої педагогічної уваги, одна із зустрічей соціальних педагогів проходила на тему «Психологічна проблема мобінгу в шкільному середовищі». Під час заняття учасники працювали в творчій лабораторії із включеними елементами відеоперегляду «Ситуації мобінгу та їх попередження», розглянули роль мобінгу в шкільному середовищі та його прояви у горизонтальній взаємодії «учень – учень», та вертикальній – «вчитель – учень», а також стали учасниками тренінгу «Зупинимо мобінг» та «Попередження прояву булінгу серед підлітків».

Важливим завданням діяльності соціального педагога є забезпечення супроводу дітей із особливими освітніми потребами, захист психічного та соціального здоров'я у всіх освітніх ланках. Оскільки питання розвитку інклюзивного навчання є актуальним, одна із зустрічей Школи була присвячена темі «Принципи та функції роботи соціального педагога щодо інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в середовище загальноосвітнього навчального закладу». Адже саме соціальний педагог у закладі освіти покликаний забезпечувати соціально-педагогічний захист дитини та її прав, підвищувати

психолого-педагогічну культуру батьків, сприяти успішному соціальному розвитку дитини, її функціонуванню.

Загальна мета роботи соціального педагога з проблемною сім'єю полягає у створенні оптимальних умов для життєдіяльності і розвитку сім'ї та соціалізації її членів шляхом подолання проблемності. Саме тому було організовано діяльність творчої групи соціальних педагогів із теми «Робота соціального педагога з батьками учнів». За період функціонування творчої групи розглянуто та проаналізовано широке коло питань, які виникають у проблемних сім'ях. Досвід роботи учасників вкотре підтвердив, що лише комплексно використовуючи різні форми та методи із подолання проблемності сімей можна сформулювати у них негативне ставлення до протиправних дій та підтримувати позитивну адаптацію родини у соціумі.

Однією з форм роботи з соціально незахищеними категоріями учнів стало створення мобільних соціально-психологічних пунктів (далі – МСПП) у сільській місцевості для формування цілісної системи психологічного супроводу та соціально-педагогічного патронажу в межах освітнього округу, зокрема в тих навчальних закладах, які не забезпечені фахівцями психологічної служби. МСПП залучає дітей та молодь, які опинились у складних життєвих обставинах та/або мають функціональні обмеженнями, до груп взаємної підтримки, де вони не тільки набувають навичок комунікативної взаємодії, але й навчаються налагоджувати соціальні зв'язки шляхом участі в тренінгах, корекційних та розвиткових заняттях; організовує дозвілля дітей, молоді та членів їх родин шляхом створення творчих майстерень, проведення волонтерських заходів; проводить індивідуальну та групову просвітницьку та навчальну роботу серед підлітків та молоді.

Для створення реабілітаційного простору навчального закладу соціальні педагоги використовують профілактичні програми для навчання учнів новим формам поведінки, виховання стресостійкості особистості, здатної самотійно, ефективно і відповідально будувати своє життя. Дані програми було представлено

на обласному конкурсі «Ярмарок педагогічної творчості» у номінації «Соціальна педагогіка». Профілактичні програми включають:

- групові заняття з розвитку комунікативних навичок як в учнів, так і в батьків («Я серед людей. Тренінги для підлітків щодо соціально-комунікативного розвитку особистості», «Шляхи формування лідерських якостей учнівської молоді»);
- групові заняття з профілактики асоціальної поведінки з основами правових знань («Конфлікти у шкільному середовищі. Причини виникнення та шляхи розв'язання», «Соціальна реабілітація важковиховуваних підлітків», «Попередження насильства у сім'ї»);
- групові заняття, спрямовані на допомогу в досягненні позитивних життєвих цілей («Школа – територія здоров'я», «Гармонія шкільних стосунків», «Використання арт-терапевтичних методик у роботі з дитячими страхами», «Джерело повноцінного життя»).

Професійна компетентність є вирішальним компонентом діяльності педагогічного працівника і забезпечує досягнення намічених особистістю результатів. Таким чином, усі форми методичної роботи з соціальними педагогами зорієнтовані на оптимізацію їх діяльності у сфері надання допомоги різним категоріям учасників навчально-виховного процесу та підвищення кваліфікації у міжкурсовий період.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту». – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
2. Положення про психологічну службу системи освіти. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/4406/>.
3. Національна доктрина розвитку освіти XXI століття. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Андрющенко О.О., м. Запоріжжя

Стрімкі зміни, що відбуваються в соціально- економічному, політичному, духовному розвитку держави, курс на входження України в європейський простір потребує трансформації в системі національної освіти. Законодавчо- нормативні освітні документи (Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський освітній простір, проект Національної стратегії розвитку освіти України на 2012-2021рр., Державний стандарт початкової загальної освіти, Закон України “Про вищу освіту” тощо) зазначають основні державні стратегії сучасного освітнього простору: модернізацію системи освіти на принципах компетентнісного, особистісно зорієнтованого та діяльнісного підходів, виховання людини інноваційного типу мислення та культури, формування життєво важливих компетенцій, які допоможуть їй бути конкурентоспроможною у всіх сферах життя та професійної діяльності. Реалізувати ці завдання покликана нова генерація педагогічних працівників, які мають високий рівень професіоналізму, системоутворювальним чинником якого є здатність до рефлексії.

Рефлексія є важливою та необхідною складовою педагогічної діяльності, тому проблема розвитку рефлексивних умінь учителів є вкрай актуальною. У зв'язку з введенням нового Державного стандарту початкової загальної освіти особливого значення набуває потреба у фахівцях початкової школи, які реалізують гуманістичну стратегію педагогічної діяльності, мають рефлексивне мислення та володіють культурою самоаналізу. Оперативно відреагувати на запити суспільства й освіти повинна система післядипломної педагогічної освіти, перспективним питанням якої стає створення умов та визначення засобів розвитку рефлексивних умінь учителів, що є підґрунтям для особистісного самовдосконалення й розвитку професійної компетентності фахівців початкової школи.

Проблема розвитку рефлексивних умінь учителів знайшла відображення в процесі розв'язання широкого кола теоретичних і прикладних питань педагогічної та психологічної наук. Формування й розвиток рефлексивних здібностей фахівців вивчали А.О. Деркач, Ю.В. Громико, А.В. Карпов, Г.П. Щедровицький та ін. Феномен професійної педагогічної рефлексії став предметом наукових досліджень А.О. Бізяєвої, М.М. Боритка, М.Е. Боцманової, А.З. Зака, В.В. Радула та ін. Особливості формування професійної рефлексії в майбутніх фахівців у системі вищої освіти вивчали О.С. Анісімов, Г.Ф. Похмелкін, І.М. Семенов, В.Ю. Степанов, М.А. Холодна та ін.

Дослідженню змісту, форм і методів післядипломної педагогічної освіти присвятили свої праці С.Г. Вершловський, Є.П. Голобородько, Л.І. Даниленко, О.А. Дубасенюк, А.М. Зубко, Н.І. Клокар та ін. Особливості розвитку професійної компетентності вчителів початкової школи в системі неперервної освіти досліджували Л.Г. Веред, М.Д. Захарійчук, О.В. Нікулочкіна, Л.О. Петриченко, О.Я. Савченко, та ін.

Віддаючи належне існуючим дослідженням вітчизняних та зарубіжних науковців, слід зазначити про доцільність та необхідність вирішення проблеми розвитку рефлексивних умінь учителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти.

На сучасному етапі розвитку суспільства й освіти існує велика потреба у фахівцях, які мають стійку гуманістичну спрямованість, когнітивну активність та відкритість, позитивну Я-концепцію, здатність до постійного самоаналізу діяльності. На думку А.О. Бізяєвої, критерієм визначення професіоналізму вчителя слід вважати здатність педагога зайняти дослідницьку позицію до своєї практичної діяльності та до себе самого як до її суб'єкта, що ґрунтується на високому рівні розвитку педагогічної рефлексії [1, 61].

Рефлексивні процеси, як зазначають Ю.Н. Кулюткін та Г.С. Сухобська, “буквально пронизують професійну діяльність учителя”[2, 73]. Педагог, у якого недостатньо сформовані рефлексивні вміння, не може здійснювати управління навчально-пізнавальною та творчою діяльністю учнів, не здатний створити

рефлексивне середовище, в якому діти стають активними суб'єктами навчального процесу. Тому явне протиріччя між рефлексивною природою педагогічної діяльності з одного боку та недостатньою сформованістю рефлексивних умінь у вчителів початкової школи з іншого, теж потребують вивчення та вирішення цієї проблеми на етапі післядипломної освіти.

Необхідність оволодіння вчителями початкових класів рефлексивними вміннями зумовлена тим, що саме в початковій школі закладаються основи успішної навчальної діяльності. У молодшому шкільному віці освітній процес стає головним фактором розвитку інтелектуальної рефлексії як здатності усвідомлювати основи власного мислення [3]. Разом з когнітивними процесами перетворення інформації вчитель повинен цілеспрямовано розвивати метакогнітивні здібності учнів : цілепокладання, проектування, прогнозування, прийняття рішення, здатність до аналізу й корекції результатів тощо, що сприяє розвитку їх рефлексивних умінь .

Отже, потреби сучасного суспільства, освітнього процесу вимагають негайного дослідження проблеми розвитку рефлексивних умінь учителів початкових класів у системі неперервної освіти. Незважаючи на значний інтерес учених до питань розвитку професійної рефлексії фахівців, сутності професійної рефлексії вчителів, проблема розвитку рефлексивних умінь у вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти як у теоретичному, так і в практичному аспектах залишається малодослідженою, що відображається у відсутності єдиного розуміння сутності феномену рефлексивних умінь педагогів початкової школи, науково обґрунтованих та апробованих педагогічних умов і методичного забезпечення їх розвитку в умовах інституту післядипломної освіти.

Для педагогів школи I ступеня високий рівень розвитку рефлексивних умінь стає найважливішим чинником успішної професійної діяльності, соціальної захищеності в суспільстві. На жаль, ця проблема недостатньо вирішується в системі вищої освіти в процесі підготовки майбутніх фахівців. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що сьогодні в системі післядипломної педагогічної освіти також залишаються невирішеними питання методичного

забезпечення цілеспрямованого розвитку рефлексивних умінь учителів початкової ланки. Саме тому *розвиток рефлексивних умінь учителів початкової ланки є важливим завданням післядипломної педагогічної освіти.*

ЛІТЕРАТУРА

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя : педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
2. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Мышление учителя : личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
3. Холодая А. М. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / А. М. Холодая. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

СУЧАСНА МОДЕЛЬ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ

Армейська Л.В., м. Харків

Академія неперервної освіти має великий багаторічний досвід у втіленні андрагогічної моделі підготовки фахівців (освіти дорослих), які працюють у навчальних закладах освіти регіону. Структура Харківської академії неперервної освіти складається з таких структурних підрозділів: «Навчальний блок», «Науково-методичний блок», «Організаційно-методичний блок», «Адміністративно- господарчий блок». Зупинимося на особливостях роботи структурних підрозділів «Навчальний блок» та «Науково-методичний блок».

До структури підрозділу входить навчальний відділ, який очолює Армейська Любов Василівна, кандидат педагогічних наук. Склад навчального відділу -

чотири методисти і діловод: Кияшко О.К., Безверхня Т.В., Пшик О.Є., Шихова І.В., Гришанова Т.І. Для якісного навчально-методичного забезпечення процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників успішно функціонує «Науково-методичний блок», який складається з п'яти кафедр та чотирьох секцій: кафедра методики дошкільної та початкової освіти (завідувач кафедри - Мельник С.А., кандидат педагогічних наук), кафедра методики суспільно-гуманітарних дисциплін (завідувач кафедри - Слесик К.М., кандидат педагогічних наук), кафедра виховання й розвитку особистості (завідувач кафедри - Силина Г.О., кандидат педагогічних наук), кафедра методики природничо-математичної освіти (завідувач кафедри - Каплун С.В., кандидат педагогічних наук), кафедра управління якістю освітою (завідувач кафедри - Кравченко Г.Ю., кандидат педагогічних наук). У їх складі діють чотири секції: секція розвивального навчання (куратор секції - Коченгіна М.В., кандидат педагогічних наук), секція методики викладання мов і літератури (куратор Ганіна Н.В.), секція інформатизації та дистанційної освіти (куратор секції Папернова Т.В.), секція психології спеціальної та інклюзивної освіти (куратор секції - Силина Г.О., кандидат педагогічних наук).

У підрозділах академії працює 111 науково-педагогічних і педагогічних працівників, з них: 23 кандидати наук (38 %), 5 доцентів (10 %), 34 магістри (56 %), 22 методисти вищої кваліфікаційної категорії (37 %). До забезпечення навчання активно залучаються на умовах погодинної оплати науковці вищих навчальних закладів м. Харкова. Матеріально-технічна та навчально-методична база Академії забезпечує необхідний обсяг підвищення кваліфікації педагогів. На факультеті підвищення кваліфікації обладнано шість комп'ютерних класів, 4 мультимедійні аудиторії, конференц-залу, комп'ютеризовано 95% робочих місць працівників інституту, розгорнута Академічна локальна мережа, відкрито сайт Академії та сайт дистанційної освіти.

Щорічно, відповідно до ліцензії Міністерства освіти і науки України, підвищують кваліфікацію 6-6,5 тис. керівних і педагогічних працівників майже за 50 фаховими напрямками. Навчання здійснюється за різноманітними формами: очно-заочною, дистанційною, заочною, індивідуальною, очно-заочно-дистанційною, кредитно-модульною, авторські творчі майстерні, тематичні та фахові спецкурси. Щорічно понад 6 тис. педагогів охоплюється різноманітними формами міжатестаційної науково-методичної роботи, готується більше 500 вчителів-тренерів для проведення методичної роботи з учителями щодо викладання нових тем, розділів програми з навчальних предметів. Систематично проводяться тематичні спецкурси для всіх, хто бажає поглибити свої фахові знання у світлі нових вимог. Беруть участь у таких тематичних спецкурсах близько 6 тис. педагогів. У зв'язку з введенням у дію Типового положення про атестацію педагогічних працівників (затверджене наказом МОН України № 930 від 06.10.2010 р. і зареєстроване в Мін'юсті України 14.12.2010 р. за № 1255/18550) виникли проблеми з підвищенням кваліфікації вчителів, які мають педагогічне навантаження з кількох предметів.

Для таких учителів, які навчають учнів за декількома предметами, розроблено фахові спецкурси та організовано інтегровані курси.

Постійно розробляються нові навчально-методичні посібники, навчально-методичні рекомендації для слухачів курсів підвищення кваліфікації, а також складаються нові навчальні програми курсів підвищення кваліфікації, готуються та оновлюються конспекти лекцій та матеріали дистанційних курсів. З метою вдосконалення змісту, розширення й урізноманітнення форм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, залучення можливостей та інтелектуальних здібностей кращих учителів - новаторів вчених регіону для вирішення актуальних завдань професійно-особистісного розвитку, підвищення їх психолого-педагогічної компетентності, формування професійної самосвідомості, розвитку творчого й наукового потенціалу здійснюється підвищення кваліфікації через нову форму роботи «Авторські творчі майстерні». Керівниками призначаються талановиті вчителі області: авторська творча майстерня вчителів математики працювала під керівництвом учителя-методиста ліцею №161 «Імпульс» Перелюбської Алли Марківни (куратор - Колесникова Л.В., старший викладач кафедри методики природничо-математичної освіти), авторську творчу майстерню вчителів української мови та літератури очолювала учитель-методист Коротичанського ліцею Харківської області Чаговець Людмила Борисівна (куратор - Лузан Л.О., старший викладач секції методики викладання мов і літератури); авторською творчою майстернею вчителів початкових класів керувала вчитель-методист Харківської загальноосвітньої школи №150 Мішина Лілія Семенівна (куратор - Гезей О.М., старший учитель кафедри методики дошкільної та початкової освіти); авторська творча майстерня вчителів іноземної (англійської мови) працювала під керівництвом учителя-методиста Харківської гімназії №6 «Маріїнська гімназія» Балкашиної Олени Юріївни (куратор - Казачінер О.С., старший учитель секції методики викладання мов і літератури). Досвід роботи авторських творчих майстерень розповсюджується в усіх районах області.

На теперішній час реалізовані заходи з навчальної роботи, передбачені попереднім перспективним планом розвитку академії:

- розроблені пакети сучасної навчально-методичної документації відповідно до Державних стандартів і типових навчальних програм;
- продовжується процес комп'ютеризації та впровадження інформаційних комунікаційних технологій у роботу кафедр (секцій) і структурних методичних підрозділів;
- у навчальному відділі створена система моніторингу якості освіти, яка адаптувала та впровадила заходи діагностики якості навчального процесу (анкетування слухачів, складання внутрішнього рейтингу кафедр і викладачів Академії, проведення фахових контрольних робіт, а також контрольних робіт з ІКТ;
- для підвищення кваліфікації слухачів упроваджені інноваційні технології навчання з використанням інтерактивних методів і комплексів оперативного контролю знань слухачів.
- викладачами Академії створені навчальні посібники, видання для самостійної роботи й електронні посібники для слухачів, які включають навчальні модулі та контрольні питання; провідні фахівці Академії підготували сучасні наукові та методичні рекомендації, які отримали гриф МОНУ.

Систематично здійснюється організаційне, наукове та методичне забезпечення програм безперервного професійного розвитку керівних і педагогічних працівників, запроваджено проведення на курсах методичного заходу «День методиста», започатковано проведення педагогічних практик на базі Академії з обов'язковим творчим продуктом, а також проведення фахових та тематичних спецкурсів.

Головними принципами здійснення навчального процесу в Академії є:

- використання державних стандартів базової і повної загальної середньої освіти як обов'язкового мінімуму змісту освіти і змісту навчання;
- упровадження в навчально-виховний процес нових, прогресивних концепцій сучасних педагогічних технологій, науково-методичних досягнень;
- покращання матеріально-технічної бази, всебічне застосування комп'ютерної техніки, використання інтерактивних засобів (комплексів оперативного контролю знань слухачів, інтерактивних дошок);

- інтеграція освіти і науки шляхом активного використання наукових досліджень і методів інноваційного характеру в навчально-виховному процесі;
- упровадження методики безперервності освіти, надання можливості постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки;
- задоволення потреб працюючих фахівців у постійному підвищенні своєї кваліфікації;
- вироблення в педагогів регіону можливості швидкої адаптації до змінюваних умов інноваційного та соціального розвитку;
- створення умов для розвитку творчих здібностей педагога в атмосфері творчого пошуку.

Основні напрями підвищення якості навчального процесу в Академії:

- організація та проведення індивідуальних консультацій з метою поліпшення оволодіння слухачами практичними навичками з ІКТ;
- ефективна робота системи моніторингу якості освіти;
- зростання книжкового фонду бібліотеки;
- розробка методичних рекомендацій і навчальних програм нового покоління;
- розробка інтерактивних комплексів навчально-методичного забезпечення навчальних робочих програм;
- удосконалення обладнання комп'ютерних аудиторій;
- забезпечення роботи веб-сайтів Академії, кафедр(секцій), структурних методичних підрозділів.

В умовах постійного зростання рівня складності педагогічних технологій, колосального потоку нових наукових даних, який обумовлює систематичне ознайомлення з методичними та науковими рекомендаціями як під час навчання на курсах, так і в міжтестастійний період, підвищення кваліфікації педагогічних працівників на всіх етапах має у формуванні нових знань і вмінь, що згодом (і дедалі швидше) застаріватимуть, як у формуванні компетентнісної моделі сучасного педагога, що на сучасному етапі покладається на післядипломну освіту.

Для формування компетентнісної моделі сучасного педагога післядипломна педагогічна освіта має ґрунтуватися на новій ролі слухача, який перетворюється з пасивного об'єкта навчального процесу, споживача інформації в рівноправного суб'єкта навчання, партнера викладача, співучасника отримання, систематизації й аналізу відповідних науково - методичних матеріалів, здатного та зацікавленого в професійному навчанні протягом усього життя.

В умовах інноваційного розвитку освіти актуальною є проблема якісного оновлення післядипломної освіти та її найвагомішої складової – системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Від правильної організації діяльності цієї системи, від життєвої позиції та професійної компетентності її працівників залежить загальний рівень розвитку освіти Харківщини, його економічний і соціальний статус.

Для реалізації та впровадження системи управління розвитком організаційно-методичного супроводу системи підвищення кваліфікації важливою є наявність у вчителів внутрішньої мотивації до професійного зростання.

Неперервна освіта педагога – це не модний термін, а позиція, яка забезпечує стійкість особистості в складному, мінливому, драматичному світі, яка дозволяє досягти певного задоволення своєю діяльністю в цьому світі. Звідси й активне ставлення до себе як професіонала, у тому числі і ставлення до себе не як до об'єкта, а як до суб'єкта процесу підвищення кваліфікації, зміни позиції з «учіть мене, а я подивлюсь, що з цього вийде» на позицію «учіть мене тому, що мені потрібно, так, як це мені потрібно, щоб відчутні були результати мого навчання».

Найважливіша проблема системи підвищення кваліфікації – розвивати творчу самостійність спеціаліста, організувати й керувати зустрічними зусиллями слухачів, здійснювати неперервну самоосвіту та самовиховання.

Ураховуючи вищесказане й аналізуючи досвід роботи факультету підвищення кваліфікації, дійшли висновку, що розробка й упровадження нових форм роботи, а також мережна взаємодія між усіма ланками освітнього процесу регіону дозволяє модернізувати організаційно-методичні підходи в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. З цією метою розроблено сучасну модель підвищення кваліфікації педагогів, що складається із трьох етапів:

I етап – очний. 36 навчальних годин: вхідне діагностування -2 години; фаховий модуль - 34 години; тематичний спецкурс - 6 годин; Разом – 42 години;

II етап - дистанційно-заочний «(Керована самостійна робота». 132 навчальні години - он-лайн лекції; консультації за темами заочного навчання, робота з тестами, завданнями для самоконтролю, запитаннями для роздумів, опрацювання відповідної літератури, практичні заняття з оволодіння ІКТ. Разом 132 години (18 годин – дистанційна форма навчання; 114 годин – самостійна форма навчання).

III етап – очний. 36 навчальних годин: суспільно- гуманітарний модуль - 8-10 годин; фаховий модуль - 20-22 години; контрольна робота з ІКТ- 2 години; фахова контрольна робота - 2 годин; конференція з обміну досвідом - 2 години; тематичний спецкурс – 6 годин; разом – 42 години. Всього слухачі навчаються 216 годин, або 6 кредитів.

Особливістю навчання за сучасною моделлю підвищення кваліфікації педагогів Харківської області: упровадження сучасних методів об'єктивного контролю та підбиття підсумків роботи слухачів через проведення фахових контрольних робіт і контрольних робіт з ІКТ, а також дотримання внутрішньої диференціації, яка розподіляється на дев'ять тематичних модулів, а саме:

Модуль 1 «Виконання плану-графіка», Модуль 2 «Терміни підвищення кваліфікації», Модуль 3 «Викладання декількох предметів», Модуль 4 «За стажем роботи – для керівних кадрів», Модуль 5 «За типом навчальних закладів»,

Модуль 6 «За кількістю разів підвищення кваліфікації для всіх фахових напрямів»

Модуль 7 «За мовами викладання», Модуль 8 «За пріоритетом викладання»,

Модуль 9 «Особливості початкової освіти».

Такий підхід дає можливість педагогам області здійснювати індивідуальний підхід до вибору форм і методів навчання на курсах підвищення кваліфікації. Принципова відмінність нової моделі від традиційної полягає в її технологічній базі. У традиційній освіті технологічні елементи малорозвинені, навчання відбувається від викладача до слухача, з використанням, в основному, друкованих дидактичних матеріалів. Сучасна модель післядипломної освіти орієнтована на інформатизацію: реалізацію високого потенціалу комп'ютерних і телекомунікаційних інформаційних технологій з реалізацією однієї з головних переваг - дистанційного навчання. Однією з інноваційних форм роботи факультету підвищення кваліфікації, щодо впровадження сучасної моделі є здійснення моніторингу результативності навчання та узагальнення педагогічних наробок, науково-методичне забезпечення діяльності факультету за різними напрямками. Одним із чинників підвищення якості освітніх послуг - широкомасштабне застосування інформаційних і комунікаційних технологій у навчальному процесі, які є інноваційними та якісно змінюють рівень самостійної роботи особистості. Одним із пріоритетів для слухачів під час підвищення кваліфікації за цією сучасною моделлю є звільнення часу слухачів для роботи з тестами, із завданнями для самоконтролю, із запитаннями для роздумів, з можливістю оперативного опрацювання відповідної наукової та методичної літератури, для своєчасного здійснення підготовки до практичних занять з оволодіння ІКТ. За таких умов активізується навчально-пізнавальна діяльність слухачів, що сприяє запровадженню методів об'єктивного контролю й актуалізацію сучасних форм і методів навчання в системі андрагогіки. Протягом другого півріччя 2013-2014 навчального року контрольні роботи з фаху за 37 напрямками виконували 2863 слухачі. Результати контрольних робіт: високий рівень - 1467 слухачів, або 52% ;

достатній рівень – 1299 слухачів, або 45% ; середній рівень- 97 слухачів, або 3 %; низький рівень - 0 % . Такі позитивні результати свідчать про сприйняття нової моделі підвищення кваліфікації та високий рівень підготовки педагогічних працівників регіону.

Сьогодні виділяють важливі тенденції розвитку освіти: перехід від концепції функціональної підготовки до концепції розвитку особистості, інтенсивна взаємодія між всіма освітянськими ланками, розвиток риночних відносин у цій сфері. Вони визначають основні напрямки в розвитку нової системи освіти. Розвиток концепції безперервної освіти актуалізував проблему освіти дорослих (андрагогіка). Андрагогіка розглядається зараз як магістральний шлях подолання кризи освітньої системи та формування адекватної сучасному суспільству системи освіти .

Застосування інноваційних форм роботи на факультеті підвищення кваліфікації та здійснення мережної взаємодії між усіма ланками освітнього процесу в регіоні дозволило створити сучасну систему підвищення кваліфікації, що забезпечує більш якісне надання освітніх послуг педагогічним працівникам і сприяє розвитку професійної компетентності й конкурентноспроможності на ринку освітніх послуг.

Постійне представлення цікавих методичних наробок викладачів Академії, урахування сучасних досягнень андрагогіки, спираючись на професіоналізм і життєвий досвід педагогів регіону, роблять навчальний процес на курсах підвищення кваліфікації максимально корисним для слухачів. Ми впевнені, що професорсько – викладацький склад Академії володіє секретом успішності. Вони люблять Академію, слухачів, свої навчальні теми, які викладають, знаються на методиках, інноваційних підходах і технологіях, уміють дійти до серця кожного слухача. Крім того, вони володіють найбільшими освітянськими чеснотами – мудрістю, професіоналізмом і майстерністю.

ДО ПИТАННЯ СТАНДАРТІВ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Артеменко Т.Б., м. Черкаси

Суспільство загалом та вітчизняна система освіти зокрема потребують покращення якості надання психологічних послуг, зміни ставлень до професії та статусу практичного психолога, унормування професійної діяльності у відповідності до міжнародних практик.

Аналіз статистичної, наукової та навчально-методичної літератури про стан і перспективи розвитку виду професійної діяльності фахівця в галузі практичної психології в системі освіти, проведений з урахуванням вітчизняних та міжнародних тенденцій в області психолого-педагогічного супроводу учнів, з урахуванням переліку зарубіжних професійних стандартів, що регламентують даний вид професійної діяльності (на прикладі Великобританії, Німеччини, Канади, США, Фінляндії, Франції) дозволив виявити, що основою для сертифікації фахівця є стандарти професійної діяльності. Ці стандарти розробляються на основі аналізу та опису професійної діяльності (професійних практик).

Для отримання статусу сертифікованого психолога існує певний перелік вимог, що включає в себе в обов'язковому порядку: наявність освіти другого підрівня кваліфікації (магістерська ступінь або ступінь доктора); наявність досвіду роботи за фахом; наявність стажу роботи під супервізією; проходження курсів підвищення кваліфікації.

У Європейському співтоваристві розробляється система підготовки та сертифікації психологів EuroPsy, яка в перспективі повинна стати спільною для всіх європейських країн (в тому числі і для країн, що не входять сьогодні до Європейського співтовариства). Основним розробником системи підготовки та сертифікації є Європейська федерація професійних психологічних асоціацій - European Federation of Professional Psychologists Associations (EFPPA).

Європейський сертифікат EuroPsy - це визнання відповідності фахівця вимогам рівня кваліфікації психолога для самостійної (незалежної) практики (Європейська директива про визнання кваліфікації – Coom, 2002. – 119). Вимоги до спеціаліста, що сертифікується: наявність університетського диплома в галузі психології після очного навчання тривалістю не менше п'яти років (три роки бакалаврату і два роки магістратури); наявність, щонайменше, одного року практики під супервізією (входить у програму університетського навчання або доповнює таку програму); підписане зобов'язання дотримуватися етичного кодексу психологів у країні практики і Європейського етичного кодексу.

У Європі після 6 років практики психолог повинен повторно підтвердити свою кваліфікацію. В останньому випадку він повинен засвідчити наявність мінімальної професійної практики (80 годин на рік, з яких 40 годин присвячено освоєнню нових технологій, нових теорій, відображення наявності публікацій, участь у конференціях і т. п.). У професійному стандарті «EuroPsy», розробленому для психологів країн Європейського співтовариства, виділено шість ключових професійних ролей психолога (outputs), для виконання яких психолог повинен володіти двадцятьма первинними компетенціями (inputs).

Та чи інша модель, яка приймається суспільством, залежить як від стану економіки, так і від організації самої освіти, ідеології та інших соціокультурних чинників. Таким чином, професійні стандарти є основою системи сертифікації послуг (процесів), методів (схеми опису та оцінки окремих методів) і фахівців (визнання кваліфікації).

Якщо проаналізувати стан інституалізації такої вітчизняної галузі, як практична психологія в системі освіти, можемо відмітити наступне. По-перше, на державному рівні відсутній механізм сертифікації спеціалістів психологічної служби. По-друге, існуюча стандартизація у сфері практичної психології розповсюджується лише на базову та додаткову освіту фахівця та на кваліфікаційну характеристику його діяльності. Окремими нормативними документами визначаються основні напрямки та види діяльності спеціаліста та

необхідні для здійснення діяльності умови та рамки. А така засаднича норма діяльності практичного психолога, як етичний кодекс, взагалі залишається домовленістю спільноти, яка в силу обставин залишається поки що незначним прошарком у галузі. Додамо до цього нефункціональність вітчизняних комісій з етики та постійну дилему вибору та ураженість професії, коли неетична, непрофесійна поведінка фахівця стає предметом уваги не тільки роботодавця, а часто і широкого загалу, що не може не руйнувати реноме професії. І, натомість, маємо визнати також і протилежну ситуацію, коли через розмитість уявлень про вимоги до діяльності практичного психолога останній, навіть маючи достатню кваліфікацію, часто зазнає професійної та трудової дискримінації. Не до кінця визначеним є і освітній стандарт підготовки психологів у системі післядипломної освіти. Так, аналізуючи навчальні плани та освітньо-професійні програми підвищення кваліфікації практичних психологів закладів освіти, що їх втілюють заклади післядипломної освіти, зазначимо присутній у них набір розрізнених компетенцій як своєрідних професійних відповідників чи правомочностей, якими має володіти фахівець. Сучасні дослідники, розвиваючи тему компетентнісного підходу, обходять увагою інтегральні, об'єднуючі, стрижневі утворення, що характеризують діяльність фахівця.

На своєму останньому, листопадовому форумі, що відбувся цього рік у Києві, фахівці галузі спробували здолати цю прогалину, унісши пропозиції про створення міжгалузевих етичних стандартів спільно з забезпеченням механізмів для їх реалізації, дійшли висновку про необхідність упровадження ліцензування діяльності практичного психолога та про внесення змін до процедури атестації фахівців. Спроба стандартизувати діяльність спеціаліста психологічної служби зафіксована і у програмі розвитку психологічної служби на період до 2017 року. Так, програма передбачає створення протоколів та розробку циклограм діяльності спеціаліста психологічної служби, алгоритми міжгалузевої взаємодії спеціалістів тощо.

Будь-який стандарт має потенційно регламентувати цілі, процес (умови, засоби, ресурси) та результат. Звертаючи увагу на цілі, зміст, процедури, форму, методи і способи виміру та інтерпретації результатів навчання чи діяльності, існуючі стандарти у сфері практичної психології недостатньо уваги приділяють умовам, засобам, ресурсам, а вимірювання результату діяльності не є операціоналізованим.

Ставлячи завдання створення стандартів діяльності фахівців у галузі практичної психології, пропонуємо наступну структурну модель.

I. Словник термінів, що використовуються в стандартах, як такий, що фіксує їх функціональну спільність, межі застосування і англomовні еквіваленти, прийняті у світових практиках галузі .

II. Перелік напрямів (спеціальностей) підготовки фахівців у галузі практичної психології.

III. Переліки кваліфікацій і первинних посад з використанням узгоджених дескрипторів.

IV. Кваліфікаційна характеристика: 4.1. Сфери професійної діяльності (ПД); 4.2. Об'єкти ПД; 4.3. Предмети ПД; 4.4. Види ПД; 4.5. Функції ПД; 4.6. Типові завдання ПД; 4.7. Напрямки ПД; 4.8. Зміст ПД; 4.9. Вимоги до базових навичок (ключових компетенцій). Примітка 1: пп. 4.1 - 4.9 формуються у двох площинах: а) у традиційній, орієнтованій на сформований рівень знань і професійної практики; б) в оновлюваній, випереджаючій (на основі даних аналізу перспективних потреб ринків праці, глобалізації професій, освітніх програм і стандартів світових вузів-лідерів, засад функціонування професійних спільнот, досягнень науки і техніки тощо). Кваліфікаційна характеристика може мати вигляд відкритого об'єкта стандартизації.

V. Основні загальногалузеві цілі і ієрархія цілей: 5.1. В соціально-етичній сфері; 5.2. У сфері ПД; 5.3. У сфері особистісного розвитку.

VI. Основні компетенції як такі, які можна операціоналізувати, та результати діяльності за напрямками: 6.1. Соціально-етичні; 6.2. Професійні; 6.3. Особистісні. Примітка 2: під основними компетенціями розуміється професійна та особистісна специфікація, установки, якості, ролі, стилі взаємодії, володіння технічними операціями тощо.

VII. Вимоги до складових професійної підготовки, визнані та прийняті у спільноті: 7.1. Теорія; 7.2. Практика; 7.3. Супервізійна підтримка; 7.4. Особистий досвід.

VIII. Вимоги до рівнів освіченості: 8.1. Вимоги до загальної освіченості; 8.2. Вимоги до соціально-етичної компетенції; 8.3. Вимоги до професійної компетенції (у форматі глобалізації, інтернаціоналізації, регіоналізації та європеїзації професії, а також здатності рішення системно-проблемних завдань у різноманітних соціально-економічних, культурних та професійних контекстах); 8.4. Вимоги до готовності зміни соціальних, професійних ролей, географічної та соціальної мобільності в умовах наростаючого динамізму змін і невизначеності; 8.5. Вимоги до освіченості щодо основних циклів навчальних галузевих дисциплін (модулів); 8.6. Вимоги до освіченості щодо окремих (можливо, найбільш значущих з точки зору заявлених цілей освіти та діяльності, кваліфікаційної характеристики та компетенцій) дисциплін. Примітка 3: Вимоги формуються: а) у такому, що діагностується (операціоналізується), вигляді; б) у формі максимального відображення результатів діяльності; в) у прийнятих у відповідних мовах дієсловах активної форми з урахуванням національних традицій і сучасних тенденцій в сферах соціально-економічного, політичного, культурного розвитку; г) по можливості у скоординованому вигляді.

IX. Концентрований виклад змісту діяльності. Примітка 4: а) конкретне наповнення видів діяльності визначають нормативно-методичні приписи; б) зміст діяльності проектується в гранично укрупнених діяльнісних одиницях; в) рекомендується досягнення згоди в частині: найменування видів діяльності; гармонізації шкіл та підходів щодо розходжень у функціональних парадигмах і

т.п.; посилення міждисциплінарного характеру змісту діяльності; запровадження діяльнісних одиниць, що сприяють розширенню професійної свободи фахівців у проектуванні змісту діяльності в умовах можливого формування "спільної платформи якості" і прийняття (використання) суміщених моделей (схем, інструментів, органів) оцінки і контролю ефективності діяльності фахівця / служби.

Х. Вимоги до середовища, у якому здійснюється діяльність: 10.1. Структура та зміст діяльності психологічної служби (державний, регіональний рівні, рівень закладу / установи); 10.2. Структура, цілі, завдання та зміст діяльності закладу / установи; 10.3. Структура та наповнюваність посади (посадова інструкція / кваліфікаційна карта / карта компетенції (особистісна специфікація)); 10.4. Структура та наповнюваність робочого місця (структурні елементи: функції, обов'язки, відповідальність – засоби, права, влада); 10.5. Рамкові умови (часові, технологічні, інструментальні): розподіл робочого навантаження стосовно структурно-часових рамок діяльності закладу / установи; розподіл часу на основні види роботи; спосіб, форма та умови замовлення / пропозиції, надання, фіксації, аналізу та представлення результатів професійної послуги; вимоги до використовуваного професійного інструментарію тощо; 10.6. Інформаційне забезпечення діяльності (доступ до навчальної, наукової, інформаційної баз); 10.7. Умови для дистанційного навчання; 10.8. Матеріально-технічне забезпечення діяльності (наявність приміщення, обладнання, матеріалів); 10.9. Методичний супровід діяльності та супервізійна підтримка; 10.10. Умови для взаємодії у спільноті; 10.11. Умови для особистісного розвитку; 10.12. Міжгалузева взаємодія; 10.13. Вимоги до вхідних випробувальних процедур при прийомі на роботу як до таких, що відповідають встановленим нормам (критеріям) оцінки.

ХІ. Вимоги до вимірювання ефективності діяльності фахівця: 11.1. Відповідність діяльності попиту та потребам суб'єктів послуг. 11.2. Позитивні зміни у середовищі, перенесення досвіду позитивних змін на інші сфери. 11.3.

Позитивні зміни у клієнтів. 11.4. Визнання і повага з боку клієнтів, громади, суспільства. 11.5. Експертне схвалення досвіду колегами. 11.6. Дієвість. 11.7. Ефективність. 11.8. Інноваційна складова діяльності. 11.9. Особиста задоволеність працівника. 11.10. Стан здоров'я. Примітка 5: Вимоги формуються через діяльнісні одиниці і використання суміщених моделей (схем, інструментів, органів) оцінки і контролю.

ХІІ. Вимоги до атестаційних процедур: 12.1. Вимоги до атестаційних, ліцензійних та сертифікаційних комісій; 12.2. Вимоги до поточної, проміжної та підсумкової атестації; 12.3. Вимоги до оціночних засобів і технологій; 12.4. Вимоги до норм (критеріїв) оцінки.

ХІІІ. Вимоги до розробки, оновлення (зміни, коригування) стандартів діяльності: 13.1. Порядок ініціювання введення СД; 13.2. Порядок розробки СД; 13.3. Порядок експертизи СД; 13.4. Порядок експериментальної апробації СД; 13.5. Порядок затвердження СД; 13.6. Порядок введення в масову практику. Примітка 6: Модель стандарту діяльності практичного психолога передбачає можливість: а) відображення міжнародних, загальнодержавних, галузевих, регіональних вимірювань по всіх об'єктах стандартизації; б) модульної побудови стандарту (або елементів модульної конструкції); в) проектування комплексу сполучених різногалузевих стандартів діяльності.

Очевидно, що по мірі розвитку інтеграційних процесів та глобалізації з неминучістю посилюються конвергентні параметри функціонування у професії. Можна припустити, що прийняття узгодженої моделі стандарту діяльності практичного психолога сприятиме підвищенню однорідності змісту і структури діяльності вітчизняних фахівців у галузі практичної психології.

Концептуальна модель стандарту діяльності практичного психолога задає досить повно всю сукупність істотних параметрів і елементів самої системи професійної практики. При формуванні конкретних варіантів стандартів того чи іншого спеціаліста чи служби в цілому слід мати на увазі лінію ієрархії норм від

загальнодержавної до інституційної (аж до рівня закладу / установи). Стандарт діяльності мислиться як цілісність норм різних рівнів. Системний підхід до стандартизації полягає саме в тому, що всі параметри і елементи моделі даного стандарту повинні нормуватися з обов'язковим обґрунтуванням їх нормування на тому чи іншому рівні ієрархії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аминов Н.А., Молоканов М.В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психологический журнал. – 1992. - Т.13, №5. - с.104 - 110.
2. Битянова М. Организационно-содержательные модели деятельности школьного психолога // Школьный психолог. - 2003. - № 32. – С.5 - 12.
3. Концептуальная модель и макет образовательного стандарта высшего образования стран СНГ. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 17 с.
4. О разработке проекта профессионального стандарта педагога-психолога, психолога в образовании (пояснительная записка к профессиональному стандарту) // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию № 2 (5). - 2013. – 40 с. - (Общие вопросы деятельности УМО).
5. Справочник психолога-консультанта организации / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. — Изд. 2-е. — Ростов н/Д: Феникс, 2007. — 638 с. — (Справочник).

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН: ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ТВОРЧИЙ ПРОЕКТ

Бирка М.Ф., м. Чернівці

Постановка проблеми. Усучасних умовах глобалізації та розвитку інформаційного суспільства перед системою післядипломної педагогічної освіти України постають нові вимоги щодо організації процесу підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних дисциплін, серед яких варто виокремити написання, оформлення та захист індивідуального творчого проекту складача курсів підвищення кваліфікації.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні засади та практичні проблеми організації проектної діяльності загалом висвітлено у працях вітчизняних та зарубіжних учених В. Гузєєва, М. Гуревича, Д. Дьюї, Є. Полат, Г. Селевка, І. Сисоєвої, М. Романовської, І. Чечеля, С. Шацького та ін.

Проте, незважаючи на посилену увагу науковців до цієї проблеми, організація проектної діяльності слухачів на курсах підвищення кваліфікації висвітлена недостатньо.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана у рамках докторського дисертаційного дослідження «Система професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті».

Мета дослідження – висвітлити практичні засади науково-методичного супроводу проектної діяльності вчителів на курсах підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загалом, проектна діяльність особистості передбачає власну дослідницьку діяльність, власне рішення, свою оцінку фактів, актуальність, інтегрований характер знань (синтез кількох дисциплін) і захист ідеї: уміння подати, наочність, аргументованість [2; 3]. Отже, в основі проектної діяльності вчителів природничо-математичних дисциплін (ПМД) на курсах підвищення кваліфікації мають бути покладені ідеї вільного та особистісно зорієнтованого навчання.

Під час проходження очного чи дистанційного навчання на курсах підвищення кваліфікації однією з основних форм самостійної роботи слухача є підготовка індивідуального творчого проекту (далі – ІТП), який презентується до захисту на підсумковому етапі курсів підвищення кваліфікації.

Для належної організації такої діяльності слухачів нами розроблено методичні рекомендації «Методика написання, оформлення та захисту індивідуального творчого проекту слухача курсів підвищення кваліфікації» [1]. У роботі подано загальні положення про ІТП слухача курсів підвищення кваліфікації: види навчально-методичних та наукових матеріалів; вимоги до структури й оформлення та етапи написання індивідуального творчого проекту. Також висвітлено критерії оцінювання ІТП та процедуру його захисту. У додатках містяться: зразок оформлення титульної сторінки, приклади планів індивідуальних творчих проектів, пам'ятка слухачу щодо написання індивідуального творчого проекту та термінологічний словник. Головна мета пропонованих методичних рекомендацій – підвищення якості виконання індивідуальних творчих проектів слухачів курсів підвищення кваліфікації, у тому числі і вчителів ПМД.

Написання ІТП ставить перед слухачем – вчителем ряд зобов'язань, зокрема він зобов'язаний: узгодити тему ІТП з науковим консультантом; обговорити з ним обсяг і глибину розроблення проекту, визначити мету, завдання і структуру роботи, скласти її план; проаналізувати науково-методичну літературу з цієї проблеми; до встановленого терміну оформити ІІА відповідно до рекомендацій, подати його науковому консультанту на рецензування; підготуватися до захисту і захистити ІТП у встановлений навчальною частиною термін.

В обов'язки наукового консультанта, який призначається за рішенням навчального відділу та кафедри, і відповідно здійснює науково-методичний супровід ІТП для певної групи слухачів-вчителів ПМД, входить: надання допомоги у формулюванні мети, завдань, актуальності та доцільності роботи; надання консультації щодо структури і плану ІТП; допомога в укладанні переліку

рекомендованої літератури з теми ІТП; коригування обсягу ІТП, визначення термінів його виконання; консультування слухача з питань використання наукових джерел, власного досвіду з теми, укладання додатків до роботи; здійснення поетапного контролю за виконанням ІТП; написання рецензії на ІТП [1].

Індивідуальний творчий проект слухача оцінюється за певними критеріями, серед яких: наявність плану; цілісність і глибина розкриття теми; актуальність і професійна спрямованість роботи; аналіз літератури; огляд представленої теми; методичні і практичні напрацювання з теми роботи; представлення прикладів і передового досвіду; зміст і якісний рівень ілюстративного матеріалу (таблиці, малюнки, фото, діаграми, графіки); рівень і грамотність оформлення роботи; акуратність виконання роботи; наявність списку літератури.

До захисту ІТП допускаються слухачі, які виконали всі вимоги навчального плану та мають рецензію наукового консультанта. На захист ІТП подається у друкованому та електронному вигляді. Слухачі представляють свій проект у формі комп'ютерної презентації, виконаної в MS PowerPoint.

Захист індивідуального творчого проекту – підсумковий етап підвищення кваліфікації слухачів, що передбачає його презентацію та захист основних ідей, висвітлення актуальності, а також відповіді на запитання. Це важливий етап атестації слухачів, що має на меті визначення фактичної відповідності рівня підготовки слухача вимогам програм підвищення кваліфікації та видачі свідоцтва про підвищення кваліфікації встановленого зразка.

Індивідуальні творчі проекти слухачів після їх захисту зберігаються 1 рік в Інституті післядипломної педагогічної освіти. Окремі роботи, які мають наукову та практичну цінність, за рекомендацією комісії можуть передаватися на зберігання до бібліотеки інституту та кабінету передового педагогічного досвіду.

Висновки. Таким чином, науково-методичний супровід проектної діяльності слухачів курсів підвищення кваліфікації вимагає належної організації і покладає певні завдання не тільки на слухача – вчителя природничо-математичних дисциплін, а й на наукового консультанта, закріпленого за цією

групою. При цьому винятково важливим є інформаційний супровід (консультування), від якого залежить якість виконання слухачем індивідуального творчого проекту.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці концепції професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бирка М.Ф. Клим'юк І.І. Методика написання, оформлення та захисту індивідуального творчого проекту слухача курсів підвищення кваліфікації / М.Ф.Бирка, І.І.Клим'юк // Методичні рекомендації. – Чернівці: Технодрук, 2013. – 36 с.
2. Коляда М. Г. Загальні принципи педагогічного проектування і діяльнісний підхід до його реалізації / М.Г.Коляда // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей; Сер.: Педагогіка і психологія. – Вип. 12. – Ч. 1. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – С. 95-101.
3. Ляхоцька Л. Л. Методичні рекомендації щодо виконання атестаційних робіт слухачами курсів підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою навчання / Л.Л.Ляхоцька. – К.: ЦППО, 2005. – 20 с.

СОЦІАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Варецька О.В., м. Запоріжжя

Входження України до європейського освітнього простору обумовлює створення потужної і відповідальної системи вищої освіти, зокрема й післядипломної, посилення її практичної та соціальної спрямованості на засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного й компетентнісного підходів. Актуальними стають підвищення якості знань вчителів (з огляду на результати тестування [5]), володіння різними соціальними ролями, розвиток навичок взаємодії в демократичному суспільстві, способів успішного спілкування, продуктивної співпраці в різних командах і соціальних групах на основі толерантного ставлення до людини, особистісної адаптації й самореалізації в сучасному соціумі, здатності до змін, тобто мова йде про соціальну компетентність особистість. Серед засобів її розвитку варто наголосити на соціальній спрямованості змісту підвищення кваліфікації вчителів, у тому числі й початкової школи.

Слід відзначити, що проблемам змісту післядипломної освіти присвячені праці Л.Васильченко, Л.Ващенко, В.Олійника, Л.Пуховської, Т.Сущенко, О.Хаустової, В.Ястребової, В.Пашкова та ін. Не можна також обійти увагою такі положення інноваційного розвитку післядипломної освіти як: ідеї еволюційно-цивілізаційного розвитку суспільства (І.Гавриленко, М.Лукашевич, В.Солодков та ін.), соціокультурний вимір (В.Курило, В.Шепотько та ін.), синергетичний аспект (В.Луговий, В.Лутай та ін.), аксіологічний (ціннісний) підхід (В.Андрущенко, І.Зязюн, В.Лутай, В.Сластьонін, С.Смірнов та ін.), андрагогічний вимір (Н.Протасова, В.Олійник, В.Пуцов, В.Семиченко, С.Сисоєва та ін.), ідеї діяльнісного підходу (С.Максименко, В.Моляко, В.Рибалка та ін.), структуралістичний та процесіальні підходи [3].

Говорячи про освіту дорослої людини, яка вже має відповідну професійну підготовку, Л.Васильченко цілком слушно, відповідно до провідних ідей

андрагогіки, стверджує, що професійно-рольова ситуація не вичерпує “Я” дорослої людини, а “позапрофесійне” і “професійне Я” не просто ціле і її частина. Особистісний простір ширше професійного і суттєво впливає на неї (освіту). Становлення і розвиток “професійного Я” спирається на загальний психічний розвиток і здійснюється на її фоні і далі за нею у контексті тенденції її вікового розвитку [2, 4] і, безумовно, під впливом соціокультурного середовища. Саме тому освіта має орієнтуватися і на його подійність та зміни, зокрема, входження країни до європейської спільноти, вибір європейського шляху розвитку, перетворення освіти на соціальний ліфт (як у прогресивних, цивілізованих країнах) [4; 8], а також необхідність відповідати на виклики військової агресії з боку Росії, внутрішнього розколу держави як стратегічно системою освіти й виховання так і тактично (інтегрування вчителів і дітей – вимушених переселенців, відповідальність системи освіти на всіх ступенях, її гнучкість у отриманні, підвищенні освіти та перекваліфікації). На цьому наголошує Л.Гриневич [4].

Крім цього, необхідно також враховувати спрямованість Державного стандарту початкової загальної освіти на розвиток різноманітних компетентностей молодших школярів, зокрема й соціальної як здатності особистості продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі [7], забезпечення освітніх цілей (розвиток і навчання) дітей у різних сферах, зокрема й соціальній, а також – демонополізації й урізноманітнення системи післядипломної педагогічної освіти [8].

З іншого боку у вчителя початкових класів кожного дня протягом багатьох років поруч з формуванням професійних знань, умінь, навичок, стилю мислення й спілкування, професійної й соціальної позиції формуються й стереотипи, що є позитивним й одночасно негативним, адже знижує здатність до змін, які нас очікують [6].

З огляду на вищезазначене, вважаємо край необхідною соціальною спрямованістю змісту підвищення кваліфікації вчителів початкової школи, яка буде враховувати принцип варіативності, свободу вибору форм організації і змісту навчання, планів та програм тощо.

З огляду на те, що більшість вчителів, зосереджуючись тільки на інтелектуальному розвитку, створюють загрозу ушкодження соціального та емоційного розвитку школярів [9], маємо наголосити на необхідності розвитку вмінь слухачів створювати умови для зміцнення афективних і когнітивних здібностей учнів одночасно, адже життя доводить, що діти з середніми інтелектуальними здібностями й одночасним переважанням соціальних і емоційних навичок можуть бути більш успішними в школі і пізніше в суспільстві, ніж ті, які мають високі інтелектуальні здібності, однак у меншому ступені – соціальні та емоційні навички. Підтвердження власних думок знаходимо у В. Куніциної, А. Савенкова, Д. Ушакова, В. Юркевича, S. Baron-Cohen, W. W Hartup, S. G. Moore.

З цією метою у моделі науково-методичного забезпечення цілеспрямованої підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти до розвитку соціальної компетентності молодших школярів передбачили систему семінарів, тренінгів та організували творчу групу “Розвиток соціальної компетентності педагога і школяра”, які надають можливість вчителям ознайомитися з теоретичними питаннями проблеми, допомагають в опануванні новими соціальними ролями, виконанні й вживанні в них (за J.L. Moreno). У цьому контексті та з огляду на військові події, хочемо наголосити на важливості таких тренінгових занять, як “Розвиток соціально-психологічної компетентності вчителя початкових класів”, “Психологічна кризова допомога учасниками навчально-виховного процесу початкової школи”, “Розбудження внутрішніх резервів”, виконання імітаційних вправ як “Іміджетерапія”, “Пошук ресурсів”, “Твір на вільну тему”, протягом яких, по-перше, самі вчителі отримують психологічну допомогу, адже вони, як і більшість

громадян нашої держави, знаходяться в стресовому стані, й по-друге, опановують новою компетентністю. Ми показали вчителям на прикладі матеріалу підручників для початкової школи як соціалізувати зміст задач, вправ, завдань, щоб приблизити до життя сучасної дитини, зацікавити її матеріалом, змотивувати на отримання знань.

Отже, готуючись до демонополізації післядипломної педагогічної освіти, самостійного вибору вчителем місця підвищення кваліфікації [1], які нас очікують, маємо вже сьогодні подбати про соціальну спрямованість змісту післядипломної освіти вчителів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варецька О.В. Розвиток соціальної компетентності вчителя сільської школи як умова забезпечення конкурентноздатності навчального закладу / О.В.Варецька // [Електронний ресурс]. – Режим доступу:https://drive.google.com/file/d/0B3_Yn8ZzmpCuWU1qanVIa1JXTzQ/view?pli=1

2. Васильченко Л.В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти як соціально-педагогічна проблема / Л.В.Васильченко // [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://virtkafedraucozuaelgurnalpagesvyp7konf3vasilchenkopdf>

3. Ващенко Л.М. Наукові ідеї та положення інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти / Л.М.Ващенко // Післядипломна освіта в Україні 2011. – №2. – С.16-20.

4. Гриневич Л. Система образования должна отвечать на агрессию РФ // Гордон / Л.Гриневич// [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://gordonua.com/news/war/Grinevich-Sistema-obrazovaniya-dolzha-otvechat-na-agressiyu-RF--50166.html>

- [illegible]

ОСОБЛИВОСТІ АТЕСТАЦІЇ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Василенко Н. В., м. Вінниця

Вступ. Відповідно до Національної програми розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, з метою підвищення ефективності управлінської діяльності керівників навчальних закладів і рівнів їх професійної компетентності і фахової майстерності наказом міністра освіти і науки України (08.08.2013 N 1135) зазначені Зміни до Типового положення про атестацію педагогічних працівників, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 6 жовтня 2010 року N930, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 14 грудня 2010 року за N 1255/18550 (із змінами), що додаються. Цей наказ набирає чинності з 30 вересня 2013 року, якій передбачає забезпечення організації та проведення атестації керівників навчальних закладів, призначених на посади до набрання чинності цим наказом. [2]

Тому виникає потреба розгляду оцінки рівнів управлінської діяльності керівників навчальних закладів в умовах компетентнісного підходу. З цією метою уточнимо концептуальні поняття: наукові підходи, принципи та функції управління навчальним закладом.

Аналіз дослідження. Науковці і практики докладають значних зусиль для розв'язання цього завдання. Аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури, дисертаційних досліджень та освітньої практики доводить, що увага до управління в освітній галузі постійно зростає. Це знайшло відображення у працях В.І.Бондаря, Л.І.Даниленко, Г.А.Дмитренка, Г.В.Єльнікової, В.І.Зверєвої, Л.М.Калініної та ін. щодо питань з теорії управління освітніми системами; Ю.К.Бабанського, Н.В.Гузій, І.А.Зязюна, В.А.Семиченко, М.І.Сметанського – з питань теорії педагогічної діяльності; С.У.Гончаренка, Р.С.Гуревича, О.І.Ляшенка, Т.О.Лукіної, А.І.Підласого – з питань теоретичних засад оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників. Численними дослідженнями доведено взаємозв'язок між якістю управлінської діяльності

керівників ЗНЗ та їхніми професійними знаннями і вміннями, особистісними і колективними потребами, вольовими і комунікативними навичками, що дозволяє зробити висновок про можливість ефективно впливати на діяльність керівників не лише з боку державних органів управління освітою, а й суспільства в цілому, яке не менш ніж держава зацікавлене в якості освітніх послуг. Значне місце в теорії управління надається контролю й оцінюванню діяльності педагогічних працівників, що є особливо значущим у період проведення атестації керівників ЗНЗ. [5; 6; 7]

Мета статті – показати особливості технології атестації керівника навчального закладу як напрям підвищення його конкурентоспроможності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливо актуальною постає проблема атестації керівників ЗНЗ у зв'язку інтеграції вітчизняної освіти у світову освітню систему, що є нормативно закріпленим результатом оцінювання ефективності їх професійної діяльності (педагогічної та управлінської), проте системного дослідження з цих питань не проводилося. Крім того, в теорії і практиці існують протиріччя між якістю й обсягом управлінської діяльності керівників та відсутністю економічного стимулювання за якість їх роботи; між підвищенням ролі оцінювання як фактора їх соціального захисту та відсутністю механізму його реалізації; між потребою місцевих органів управління освітою в оцінюванні як механізмів розвитку системи освіти і відсутністю у них повноважень щодо його вдосконалення; між вимогами законодавчої бази, якими передбачено атестацію керівників, і відсутністю науково обґрунтованих підходів та економічних умов для її проведення. Подальше зростання актуальності проблеми оцінювання управлінської діяльності керівників ЗНЗ та недостатнє її висвітлення у вітчизняних дослідженнях зумовило розгляд оцінювання управлінської діяльності керівників навчальних закладів упродовж різних видів атестації. [4; 7]

У результаті теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з оцінювання управлінської діяльності керівників навчального закладу

виокремлено його основні види (пролонговане, експресивне, індивідуальне, колективне, комплексне, локальне, формуюче, нормативне, прогностичне) атестації, рівні (мезо, макро і мікро), функції (планування, організація, координування, регулювання, аналіз, узагальнення, прогнозування), умови (нормативні, фінансово-технічні, науково-методичні, кадрові). Оцінювання управлінської діяльності керівника ЗНЗ є процесом контролю, який реалізується через інспектування, ліцензування, акредитацію й атестацію. Остання розглядається нами як форма державно-громадського контролю, в результаті якого за допомогою оцінювання діяльності педагогічних працівників встановлюються і закріплюються рівні їх підготовленості до діяльності на посаді керівника (претендентське оцінювання), за допомогою оцінювання управлінської діяльності керівників навчальних закладів – рівні їх відповідності займаній посаді (кадрове оцінювання) та управлінської кваліфікації (кваліфікаційне оцінювання). [1; 2]

З'ясовано, що діяльність керівників навчальних закладів оцінюється одночасно і як педагогічна, і як управлінська. За результатами оцінювання їх педагогічної діяльності встановлюється відповідна кваліфікаційна категорія і педагогічне звання, які не встановлюються за результатами оцінювання їх управлінської діяльності. На практиці оцінювання управлінської діяльності керівників ЗНЗ відбувається лише як претендентське і кадрове. Тому 95% респондентів вважають за необхідне введення окремого оцінювання управлінської діяльності керівників ЗНЗ з метою встановлення відповідних рівнів їх кваліфікації; 70% пропонують створення для цього незалежних експертних комісій з оцінювання їх управлінської діяльності; 94% вважають за необхідне залучення вчителів і батьків до процесу оцінювання; 66% рекомендують введення економічного стимулювання за результатами оцінювання їх управлінської діяльності. Це зумовило необхідність обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити систему оцінювання управлінської діяльності

керівників ЗНЗ районними управліннями освіти на державно-громадських засадах для різних видів їх атестації.

Доказом цього є дослідження провідних вітчизняних науковців В.І.Бондаря, Л.М.Ващенко, Г.А.Дмитренка, Л.І.Даниленко, Г.В.Єльнікової, Л.М.Калініної, І.Л.Лікарчука, В.І.Маслова, Н.М.Островерхової, Л.М.Карамушки, Є.М.Павлютенкова, В.С.Пікельної, Т.М.Сорочан та ін. Проаналізовано також підходи до оцінювання управлінської діяльності керівників ЗНЗ, зокрема: на основі кваліметричних стандартів діяльності (О.Л.Ануфрієва, Г.В.Єльнікова, З.В.Рябова), професійних умінь (Л.А.Пермінова), сформованості рівнів готовності до управління інноваціями (Л.І.Даниленко), комунікативної та морально-естетичної культури (Ю.А.Самсонов), професійної діяльності педагогічних працівників (Т.Ф.Кірова), управління системою освіти в регіоні (Т.Е.Ковіна). Узагальнюючи погляди різних науковців ми уточнили поняття “управлінська діяльність керівників ЗНЗ” як сукупність управлінських функцій, операцій і дій, спрямованих на стабільне функціонування і розвиток закладу освіти; “державно-громадське управління ЗНЗ” - як сукупність спільних управлінських дій органів управління освітою і громадськості з метою його розвитку; “оцінювання управлінської діяльності керівників ЗНЗ” - як процес державно-громадського контролю, метою якого є встановлення рівнів їх управлінської кваліфікації і психолого-педагогічної підготовленості до діяльності на посаді керівника. [4; 5]

Практика показує, що від рівня роботи керівника значною мірою залежить успішність роботи усього педагогічного колективу. Ось чому критерії оцінки діяльності керівників - важливий засіб підвищення якості роботи навчального закладу, вони не лише дають можливість об'єктивно проаналізувати роботу керівників навчального закладу, але і служать певним орієнтиром, еталоном, забезпечуючи напрями діяльності, розподіл сил, шляхи вдосконалення педагогічної майстерності і рівня керівництва навчальним закладом. [1]

Одним з важливих аспектів підвищення якості управління ЗНЗ є системне об'єктивне оцінювання управлінської діяльності керівників за такими напрямками:

особа претендує на посаду керівника навчального закладу; особа щойно призначена на посаду керівника навчального закладу; особа має одержати професійну кваліфікаційну оцінку щодо заняття посади керівника навчального закладу. [4]

За першим напрямом відбувається об'єктивне оцінювання претендента на посаду керівника навчального закладу. При цьому важливе допомогти претенденту з'ясувати питання основ теорії управління навчальним закладом при навчанні (керівного резерву) у системі післядипломної освіти ще до призначення його на цю посаду. При наймі претенденту на посаду керівника навчального закладу потрібно усвідомити та уміти дати відповіді на такі тестові питання.

Яку роль грає особа керівника навчального закладу? Які важливі якості потрібні керівникам навчального закладу? Що означає циклограма управління навчальним закладом? Як організувати працю керівника навчального закладу? Як зберегти час педагогів? Що залежить від керівників навчального закладу, а що від самого педагога? Які права і обов'язки педагогічних працівників навчального закладу? Як поєднати єдиноначальність і колегіальність в управлінні сучасним навчальним закладом? Як забезпечити охорону здоров'я і життя учнів. Перерахувати основні завдання і дії керівника в управлінні навчальним закладом. [4; 5]

Другий етап передбачає так звану кадрову атестацію, результатом якої є визначення відповідності щодо виконання вимог та обов'язків керівників навчального закладу (щойно призначених) щодо заняття посади керівника, підготовки їх до створення власної циклограми управління. Цому передують також відповідні курси підвищення їхньої кваліфікації в ІППО. [6]

При навчанні керівників навчальних закладів у системі післядипломної освіти потрібно врахувати, що організаційна його діяльність починається з визначення коло посадових обов'язків і прав усіх керівників навчального закладу. Це непросте питання. Проблеми раціональної передачі або, як то кажуть,

делегування управлінських повноважень "вниз" - найважливіші проблеми не лише для навчального закладу. Не слід керівникам навчального закладу боятися довіряти своїм помічникам і колегам по роботі приймати рішення і самостійно виконувати їх. Передача частини повноважень підлеглим – спосіб посилення влади. [4] Чіткий розподіл обов'язків між директором і заступниками виключає паралелізм в роботі, забезпечує єдність дій, дозволяє охопити усі ділянки роботи, створює можливість рівномірно розподілити навантаження і врахувати схильності членів адміністрації. [2]

Директор всіляко підтримує авторитет і значення своїх заступників, не відмінює їх рішень, сприяє їх виконанню. Якщо директор не згоден зі своїм заступником, він це питання намагається вирішити наодинці, переконати, але перед лицем колективу адміністрація виступає єдиним фронтом. Особливу увагу слід приділити розподілу обов'язків між членами колективу. Виписавши усі види робіт по школі і розрахувавши, скільки часу в тиждень зажадає виконання тих або інших доручень, директор має складаєти інструкції і пам'ятки.

Спробуємо показати механізми вирішення цих питань у практиці управлінської діяльності директора школи. Почнемо з його посадово-функціональних обов'язків. Закон «Про освіту» ясно і чітко визначає круг обов'язків керівника навчального закладу. Він несе відповідальність перед державою за організацію і якість навчально-виховної роботи з учнями, зміцнення їх здоров'я і фізичний розвиток, підвищення розвитку професійної компетентності працівників, зв'язок школи з сім'єю, а також за господарсько-фінансовий стан навчального закладу школи.

Досвід показує, що кадрова оцінка управлінської діяльності керівника навчального закладу школи визначається за: за результатами роботи школи;

за особистисним вкладом директора навчального закладу в організацію навчально-виховної роботи; за стилем його роботи, спеціальній підготовці, організаторському таланту.

Результати роботи навчального закладу. Атестаційна комісія вивчає результати роботи школи за останні роки на основі наявних актів перевірки, а також при особистому ознайомленні з роботою шкільного колективу, якістю знань учнів, рівнем їх вихованості, системою підвищення кваліфікації учителів, рівнем уроків і виховних заходів.

Особистий вклад керівників школи в організацію навчально - виховного процесу. Визначається якість роботи керівників ЗНЗ з учителями, учнями, батьками і робота директора по створенню умов для успішної організації навчально-виховного процесу за такими напрямками:

1. *Успішна робота директора школи з вчительськими кадрами по вдосконаленню їх педагогічної майстерності :* раціональна розстановка кадрів учителів і класних керівників; організація системи підвищення кваліфікації учителів в школі; високий рівень підготовки і проведення педагогічних рад; індивідуальна допомога окремим учителям; ефективність системи педагогічного контролю (якість аналізу уроків, виховних заходів особисто директором і робота по виправленню відмічених недоліків); педагогічна доцільність і дієвість наказів, зауважень, вказівок і рекомендацій директора, пов'язаних з роботою учителів; уміла координація роботи із заступниками, що забезпечує спільну допомогу учителям і ріст професійної майстерності заступників директора.

2. *Уміле керівництво учнівським колективом:* комплексне планування виховної роботи в школі, координація усіх виховних заходів; робота з трудового, морального, естетичного і фізичного виховання учнів; дієвість особистого спілкування з окремими учнями в офіційній і неофіційній обстановці, робота з важкими підлітками; робота з талановитою молоддю щодо розвитку їх наукових, технічних і художніх дарувань.

3. *Ефективність роботи директора з батьками учнів і громадськістю щодо виховання дітей:* уміла організація педагогічної пропаганди в школі і

мікрорайоні; активізація діяльності батьківського комітету; зв'язок з підприємствами і громадськими організаціями щодо організації дозвілля дітей, створенню технічних і спортивних баз, клубів, майданчиків, таборів тощо; посилена робота з окремими батьками по вихованню дітей.

4. Створення необхідних умов для успішної організації навчального процесу: своєчасне складання плану роботи і чіткий розподіл обов'язків; забезпечення школи необхідним устаткуванням, навчальними посібниками, кабінетами і підручниками; чітка регламентація праці усіх працівників школи, обмеження викликів, зборів, звітності, чергувань; наявність у школі необхідного психологічного мікроклімату, системи вимог і відповідальності за доручену справу, взаємної допомоги і доброзичливого відношення один до одного; особиста турбота директора школи щодо виконання закону про всеобуч, про охорону здоров'я і життя дітей, їх живлення, медичне обслуговування, дотримання норм техніки безпеки.

Висока культура керівництва, стилю роботи і особових якостей директора школи: принциповість, сумлінність і відповідальність при виконанні службових обов'язків; особиста культура, загальноосвітня і професійна підготовка, постійна робота над собою; уміння організувати колектив, спільну діяльність адміністрації і громадських організацій щодо виконання завдань в управлінні, які стоять перед школою; виконання норм педагогічної етики, контактність, об'єктивне відношення до кадрів, висока вимогливість, такт і турбота про людей; особиста педагогічна майстерність; прагнення поділитися своїми знаннями і уміннями; уміння захопити колектив творчими пошуками; організаторські здібності і уміння використовувати в інтересах справи ініціативу і пропозицію членів шкільного колективу; особиста участь у справах колективу, лояльність, прямота, уміння виконувати обіцянки; нормальні стосунки в сім'ї і побуті; бездоганна особиста чесність і порядність. Проте застосовувати ці вимоги не просто. Механічно не можна аналізувати роботу ні учителя, ні адміністратора. Керівник школи – це звичайна людина. Можуть бути і зриви, і невдачі, і помилки,

і образи. Нарешті, керівник школи - це особа. Бувають і строга і м'яка натура, свої особливі підходи тощо.

У ряді шкіл адміністрація довільно збільшує кількість викликів і зборів і час на їх проведення (окремі заходи, наради і педради затягуються на декілька годин), дають додаткові навантаження у вигляді ускладнених форм чергування, звітів, спеціальних доручень. Такий стиль роботи глибоко порочений і небезпечний для школи. При колосальній напрузі сил і витраті часу ефективність роботи, як правило, украй низька.

Узагальнення цих матеріалів потрібно, як варіант, привести до норми управлінської діяльності директора школи України (проект), що включають структуру і зміст управлінської діяльності керівників та характеризуються базовим Стандартом професійної діяльності, який визначає рівень управлінської кваліфікації керівника навчального закладу. Кваліфікаційна атестація керівників навчального закладу має включати наступні параметри: бачення розвитку навчального закладу (стратегічний менеджмент); моніторинг управління, навчання й виховання (управління навчально-виховним процесом); компетентнісне управління персоналом (менеджмент персоналу); залучення додаткових ресурсів до розвитку навчального закладу (фінансово-господарський менеджмент); розвиток різних видів комунікацій та соціальної ролі керівника навчального закладу (внутрішня і зовнішня комунікації). Практика та досвід управління показали, що до критеріїв атестації керівників навчальних закладів та їх показників, як варіант, можна віднести: оцінювання розвитку навчального закладу (наявність планів та їх якість виконання; нормативно-правові засади розвитку навчального закладу, які забезпечують стан управління керівником навчального закладу; інноваційна діяльність керівника навчального закладу); моніторинг управління, навчання, виховання (система моніторингу управління навчальним закладом; стан організації навчальної та виховної роботи; додержання вимог державних освітніх стандартів); управління персоналом навчального закладу (кадровий склад ЗНЗ; розвиток професійної компетентності

педагогів та їх керівника; додержання вимог щодо забезпечення безпечних умов навчання учнів); залучення додаткових ресурсів (фінансово-господарська діяльність; залучення позабюджетних ресурсів; особиста відкритість керівника до комунікативних зв'язків); розвиток зовнішніх і внутрішніх комунікацій (додержання педагогічної етики, моралі, особисті якості керівника; взаємодія з громадськими організаціями та органами шкільного самоврядування; рівень професійної освіти керівника; стаж роботи на педагогічних, науково-педагогічних та керівних посадах у галузі освіти). Технологія автора допоможе членам атестаційної комісії більш якісно оцінити результат управління навчальним закладом у контексті Європейського вектора розвитку освіти шляхом визначення: якості виконання плану розвитку навчального закладу (план розвитку навчального закладу); знань керівника навчального закладу засад нормативно-правової та уміння їх впроваджувати (щорічний звіт керівника про свою роботу на загальних зборах (конференціях)); освітнього продукту директора школи; результатів державної атестації навчального закладу; вивчення річних звітів до управління освіти; динаміка змін якісного складу; перманентне навчання педагогів та їх керівника в системі післядипломної освіти: організація курсового та між курсового періодів, участь у методичній роботі, конкурсах, науково-методичній роботі, виконання якості бюджетного фінансування; наявності грантів, сертифікатів тощо; залучення позабюджетних коштів щодо розвитку навчального закладу; виконання якості посадових обов'язків, наявності угод про співпрацю з іншими навчальними закладами; відсутності або наявності конфліктів у педагогічному колективі; рівня соціальної ролі керівника навчального закладу в громаді, стан звернення громадян; наявність портфоліо керівника; оцінка рівня організації робочого місця керівника навчального закладу. [2; 6; 7]

Наступна шкала оцінювання атестації керівників навчального закладу надасть можливість зробити висновки: 0 – відсутність критерію (не рекомендується для зарахування до кадрового резерву); 1 – недостатній рівень

(керівник ЗНЗ не відповідає займаній посаді); 2 – достатній рівень (керівник ЗНЗ відповідає займаній посаді, за умови виконання ним заходів, визначених атестаційною комісією); 3- високий рівень (керівник ЗНЗ відповідає займаній посаді). Максимальна кількість балів – 54 (керівник ЗНЗ відповідає займаній посаді). Вище достатньої кількості балів – від 45 до 54 (керівник ЗНЗ має здатності відповідає займаній посаді). Достатня кількість балів – від 36 до 45 (керівник ЗНЗ може відповідати посаді директора школи, за умови виконання ним заходів, визначених атестаційною комісією). Мінімальна кількість балів – від 0 до 18 (не рекомендується для зарахування до кадрового резерву)

Висновки. Таким чином, особливості технології автора щодо атестації керівника навчального закладу як напрями підвищення його конкурентоспроможності доцільно характеризувати базовим Стандартом професійної діяльності, який включає стратегічний менеджмент, управління навчально-виховним процесом, менеджмент персоналу, фінансово-господарський менеджмент, внутрішню і зовнішню управлінські комунікації.

ЛІТЕРАТУРА:

- 1.Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982.
- 2.Василенко Н.В. Информатизация профільного загальноосвітнього навчального закладу: управлінський аспект: наук.-метод. посіб. / Н.В. Василенко. – Вінниця: ВОПОПП, 2012. – 147 с.
- 3.Василенко Н.В. Електронна профільна школа – інноваційний ресурс закладів ППО: науково-методичний посібник / Н.В.Василенко // Вінниця: ВОПОПП, 2013. – 198 с.
- 4.Захаров М.Б. Организация труда директора школы. М., 1971.

5.Портнов М.Л. Азбука школьного управління. М., 1991.

6.Пархоменко І.М. Аналіз моделей атестації керівників загальноосвітніх навчальних закладів // Освіта на Луганщині.— 2006.— №1 (24).— С. 62–67.

7.Пархоменко І.М. Теоретичний аналіз оцінювання управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів // Наша школа.— 2006 — № 2–3.— С. 23–30.

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МЕТОДИСТА ПТНЗ У ПЕРЕДАТЕСТАЦІЙНИЙ ПЕРІОД

Величко Н.О., м. Київ

В умовах інтенсивних змін та формування нових концептуальних основ, впровадження сучасних методик і технологій навчання, що відбуваються в системі освіти, важливого значення набуває проблема підвищення рівня та якості методичної роботи у навчальних закладах. Тенденції політичного, економічного, культурного розвитку суспільства потребують нових підходів до розвитку професійної компетентності керівників, методистів, педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів.

Суттєво зростають вимоги до якісних характеристик методистів, діяльність яких пов'язана з фаховою поліфункціональністю, багатопредметністю, розгалуженістю емоційно-комунікативної сфери під час взаємодії з педагогічними працівниками, керівниками, учнями.

«Методична робота – важлива складова післядипломної педагогічної освіти, що має цілісну систему дій і заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагогічного працівника, розвиток творчого потенціалу педагогічних колективів навчальних закладів, досягнення позитивних результатів навчально-виховного процесу. Вона має ґрунтуватися на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки з урахуванням досвіду діяльності педагогів і конкретного аналізу результатів навчально-виховного процесу» [1].

Так, у центрі уваги різноманітних досліджень вчених знаходиться методична робота в системі підвищення кваліфікації працівників освіти Т. Гущина, К. Золота, В.Калита, Ю. Махова, Є. Рябишева, Л.Шевчук, а також розвиток професійної компетентності педагогів у системі методичної роботи І. Жерносець, А. Зубков, М. Поташник, В. Пуцов, Н.Самойленко, Л. Сушенцева та інші.

Разом з тим, сьогодення вказує на відсутність чітко окреслених вимог щодо підготовки до проходження атестації методистами (заступниками директорів з методичної роботи) у системі професійно-технічної освіти.

Тому в тезах передбачено розкрити основні підходи і окреслити вимоги щодо підготовки до проходження атестації методистами (заступниками директорів з методичної роботи) професійно-технічних навчальних закладів.

Підготовка до проходження атестації повинна відповідати наступним напрямам:

1. Аналітично-прогностичний (діагностика і спонукання до самодіагностики професійної діяльності).
2. Планування передатестаційного періоду (окреслення проблем і прогнозування результатів).
3. Науково-творчий (систематизація досягнень, окреслення недопрацьованих завдань, розробка програми саморозвитку).
4. Соціально-психологічний (створення сприятливого мікроклімату, необхідного для продуктивної роботи педагогічних працівників, стимулювання до творчого процесу).
5. Регулятивно-коррекційний (оцінка процесу і результатів, вихід на нову проблему).

Особливу увагу необхідно звернути на поетапність і характеристику дій методиста у передатестаційний період, тобто за один рік до атестації.

По-перше, розробляється програма розвитку професійної компетентності методиста (заступника директора ПТНЗ з методичної роботи), з урахуванням посадової інструкції. Метою програми є розвиток умінь методиста розкрити найкращі сторони своєї професійної діяльності, окреслити труднощі в реалізації поставлених завдань та намітити шляхи подолання окреслених проблем.

Розвиток професійної компетентності здійснюється протягом усього між атестаційного періоду, що передбачається програмою розвитку на період п'ять

років. Особливу увагу необхідно звернути на розробку індивідуального плану на навчальний рік, який одночасно є програмою самоосвіти методиста (заступника) та включає загальні характеристики професійної компетентності.

По-друге, вивчається система роботи методиста (заступника директора ПТНЗ з методичної роботи), що доцільно проводити під час підготовки матеріалів до виставок, конкурсів, отримання грантів; написання і редагування методичних рекомендацій, посібників, статей інше. При цьому можна відстежувати: рівень методичної, дидактичної, комп'ютерної та психологічної підготовки; якість виконання професійних обов'язків; роботу у напрямі саморозвитку, самоосвіти і підвищення інформаційно-аналітичної компетентності; роботу з педагогічними працівниками щодо розвитку їх методичної компетентності; якості ведення документації, інше.

По-третє, проводиться передатестаційна експертиза професійної компетентності методиста (заступника директора з методичної роботи). Експертизу здійснює комісія, до складу якої входять керівники цього ПТНЗ, методисти Навчально-методичного центру, методисти інших ПТНЗ та представники департаменту професійно-технічної освіти. Після проведеної експертизи, на основі отриманих результатів комісія окреслює вимоги до саморозвитку методиста, наголошує на можливих труднощах й умовах їх подолання. Звіт повинен містити мотивовану експертну оцінку, окреслені чіткі рекомендації, що сприятимуть розвитку рівня професійної компетентності методиста (заступника директора з методичної роботи) у передатестаційний період.

По-четверте, комплектуються матеріали атестаційної справи методиста (заступника директора з методичної роботи) за наступним переліком:

- атестаційна справа (посадова інструкція, характеристика, основні досягнення за останні п'ять років, перспектива діяльності на займаній посаді у розрізі розвитку ПТНЗ);

- експертний висновок передатестаційної комісії;
- передатестаційний індивідуальний план розвитку на навчальний рік;
- річна циклограма діяльності (перелік роботи на кожний місяць року);
- діючий план перспективної діяльності ПТНЗ;
- звіти плану перспективного розвитку ПТНЗ у розрізі професійної діяльності методиста (заступника директора з методичної роботи);
- друковані праці науково-методичного (управлінського) спрямування;
- узагальнений звіт індивідуальної і колективної роботи з педагогічними працівниками;
- узагальненні та систематизовані професійні досягнення, які напрацьовані методистом (заступником) у між атестаційний і передатестаційний період.

Підсумовуючи, необхідно зазначити, що вивчення системи роботи методистів (заступників директорів з методичної роботи) у передатестаційний період сприяє попередньому окресленню недоліків у їхній професійній діяльності та розробці рекомендацій і порад для їх усунення. Відповідно у передатестаційний період методист (заступник директора з методичної роботи) професійно-технічного навчального закладу повинен плідно працювати над розвитком власної професійної компетентності з урахуванням тих зауважень, які зробила експертна передатестаційна комісія.

ЛІТЕРАТУРА

1. Наказ Міністерства освіти і науки України. «Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти». - №1/9-318 від 03.07.2002. [Електронний ресурс] — Режим доступу: <https://www.google.ru/zakon.nau.ua/?...Документи%20Міносвіти%2..>

ТРЕНІНГОВИЙ ТАБІР ДЛЯ ТРЕНЕРІВ: МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПЕЦІАЛІСТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Войцях Т.В., м. Черкаси

Освітні реалії сьогодення висувають нові вимоги до професійної діяльності спеціалістів психологічної служби системи освіти України. Саме тому трансформація сучасної системи освіти, в т.ч. післядипломної, визначається новим підходом до відбору і структурування її змісту, який повинен залежати від кінцевого результату освітнього процесу – набуття особистістю, що навчається, компетентностей. Одним із шляхів оновлення змісту післядипломної освіти й узгодження його із сучасними освітніми потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є перехід до навчання впродовж життя, де базова освіта є основою, фундаментом, що періодично доповнюється програмами додаткової освіти, орієнтованими на набуття спеціалістами психологічної служби системи освіти відповідного рівня професійної компетентності.

Поняття «навчання впродовж життя» («Lifelong Learning» – LLL) було введено ЮНЕСКО у 1972 році як поняття глобальної перспективи, яке фокусується на наступних аспектах:

- потреби і права людей на навчання впродовж життя;
- формування комплексного підходу між формальним і неформальним контекстами навчання;
- адекватне фінансування для обох вказаних видів навчання;
- охоплення всіх людей, починаючи з наймолодших і закінчуючи найстарішими;
- пошук шляхів демократизації доступу до навчання [1, 17].

У документі Європейської Комісії «Перетворимо Європейський простір навчання впродовж життя реальністю», який було опубліковано у листопаді 2001 р., остаточне визначення терміну «навчання впродовж життя» було сформульоване таким чином: **«Вся діяльність з навчання, здійснювана**

протягом життя, з метою вдосконалення знань, умінь і компетенцій як в інтересах особистісного, громадянського і соціального розвитку, а також / або для отримання роботи» [1, 26].

Також у цьому документі сформульовано і розташовано у певній послідовності шість пріоритетів розвитку навчання впродовж життя [1, 27-28]:

Пріоритет 1. Визнання цінності знань.

Пріоритет 2. Інформація, профорієнтація і консультування.

Пріоритет 3. Інвестиції в навчання.

Пріоритет 4. Наближення можливостей навчання до тих, хто навчається.

Пріоритет 5. Базові уміння.

Пріоритет 6. Інноваційна педагогіка.

Аналіз документів Європейської Комісії доводить, що стратегія навчання впродовж життя є новим поглядом на розвиток компетенцій людей (життєвих та професійних) протягом їх життя. Крім того, даний підхід визначає можливість і доцільність безперервного освоєння знань і умінь в процесі як формального, так і неформального навчання.

У документах Європейського Союзу, зокрема у Меморандумі безперервної освіти Європейського Союзу [3], дається визначення трьом видам освітньої діяльності: формальна (formal), неформальна (non-formal) та інформальна (informal) освіта.

У контексті нашого дослідження пошук альтернативних організаційно-педагогічних умов неперервного розвитку професійної компетентності соціального педагога привів до створення експериментальної моделі Тренінгового табору для тренерів як спеціальної форми додаткової неформальної професійної освіти.

Виходячи із основних завдань неперервної освіти та беручи до уваги основні вимоги до професійної діяльності спеціалістів психологічної служби системи освіти ми вивели визначення поняття «Тренінговий табір для тренерів»; визначили мету, концептуальні принципи (цінності), завдання та очікувані результати роботи табору; розробили алгоритм організації роботи Тренінгового табору, а також визначили основні тематичні модулі для розробки Програми роботи Тренінгового табору.

Мета роботи Тренінгового табору – формування і розвиток у спеціалістів психологічної служби системи освіти ключових професійних компетенцій, необхідних для якісного та ефективного виконання функціональних завдань, участі у розробці та реалізації соціальної і молодіжної політики через впровадження заходів і проектів у реальному часі.

Алгоритм організації роботи Тренінгового табору для тренерів включає в себе чотири взаємопов'язаних між собою етапи:

- планування процесу навчання;
- формування цільової групи;
- реалізація процесу навчання;
- оцінка результатів навчання.

Фокус-група (цільова група) дослідження та впровадження експериментального міні-проекту була сформована із спеціалістів психологічної служби (керівників психологічних служб, соціальних педагогів та практичних психологів) закладів і установ освіти різного типу та представників громадських дитячих організацій міст/районів Черкаської області у кількості 25 осіб.

Програма експериментальної моделі Тренінгового табору для тренерів складається з чотирьох основних тематичних модулів:

1. «Академічні основи тренерської діяльності».
2. «Інтерактивні технології як інструмент превентивної та профілактичної роботи».

3. «Секрети тренерської майстерності. Скарбниця професійного досвіду».

4. «Формування професійної команди».

В свою чергу, кожен модуль включає такі форми і методи навчальної діяльності як: тренінг; навчальна супервізія; самостійне (індивідуальне та у малих групах) опрацювання практичних завдань та їх презентація у великій групі; майстер-класи.

Визначаючи основні тематичні модулі та їх складові, ми спиралися на одну з найбільш відомих моделей стилів навчання дорослих, розроблену Девідом Колбом, згідно з якою будь-яке навчання є циклічним і проходить 4 фази [5]: 1) набуття конкретного досвіду; 2) спостереження та фіксація властивостей системи (або ретроспективне спостереження); 3) формування абстрактного концепту.; 4) перевірка концепту в нових умовах або активне експериментування.

Завданнями та очікуваними результатами інтеграції моделі Тренінгового табору у систему післядипломної освіти є:

- підвищення ефективності та результативності неперервної професійної післядипломної освіти;
- впровадження інструментів неформальної освіти та альтернативних моделей неперервної освіти у регіональний простір післядипломної освіти;
- забезпечення комплексного мультидисциплінарного підходу до розвитку професійної компетентності спеціалістів психологічної служби, зокрема у тренінговій та проектній діяльності;
- побудова інтегративної структури, де потрібний навчальний курс підготовки могли б собі вибрати і вже професійний фахівець, і той, хто тільки починає працювати; де можна отримати не тільки комплексну систему знань або підвищити рівень фахової підготовки, а й відпрацювати отримані знання, навички, досвід на практиці через впровадження соціальних проектів, обмінятися досвідом;

- створення умов для позитивно-орієнтованої соціалізації особистості через впровадження нових інтерактивних форм і методів навчання, які б відповідали потребам розвитку особистості кожної людини та сприяли розкриттю її талантів, духовно-емоційних, розумових і фізичних здібностей та самореалізації;
- створення та розвиток тренерської мережі, налагодження систематичної співпраці та обміну професійним досвідом між спеціалістами психологічно служби закладів освіти Черкаської області.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Болонський процес і навчання впродовж життя / М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ. – Харків, 2004. – 111 с.
2. Войцях Т. В. Тренінговий табір для тренерів як інструмент розвитку професійної компетентності соціального педагога у системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / Т.В. Войцях// Науково-методичне забезпечення закладів освіти. – Черкаський освітянський портал, 2013. – Режим доступу до статті: http://oipop.ed-sp.net/component/option,com_metod/metodTask,metodDetails/catid,924/metodId,1585/Itemid,51/
3. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>
4. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика [Електронний ресурс] : Аналітична записка. – Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/articles/252/> - Сайт Національного інституту стратегічних досліджень при Президентіві України.
5. Торн К. Тренинг. Настольная книга тренера / Торн К., Маккей Д. — СПб.: Питер, 2001. — 208 с.: ил. — (Серия Эффективный тренинг»).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Вороніна Г.Л., м. Харків

Важливим аспектом у забезпечення ефективності підвищення кваліфікації педагогів позашкільних навчальних закладів є визначення педагогічних умов.

За думкою Хрикова Є., умови є складовою наукових знань та обставинами, які зумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу. Саме від умов залежить реалізація тих чи інших цілей і завдань. [5, С.13-14]. Педагогічні умови спрямовуються на організацію навчально-виховного процесу на курсах підвищення кваліфікації і допомагають отриманню позитивного результату.

Тарасюк С. пропонує розглядати умови як синтез психолого-педагогічних заходів, що сприяють удосконаленню професійної діяльності педагогів. [4, С.34].

Г.Пустовіт зауважує, що ефективність навчання досягається за умови, якщо у професійній діяльності педагогів поєднуються такі компоненти:

- соціально-педагогічні, які розкривають сутність проблем взаємодії систем «дитина-дитина», «дитина-педагог», «дитина-батьки-педагоги»;
- психолого-педагогічні, що характеризують побудову змісту позашкільної освіти та підходи і засади до їх реалізації;
- спеціально-наукові, які сприяють усвідомленню учнями сутності отриманих знань;
- діяльнісно-процесуальні;
- предметно-операційні. [2].

Як зазначає О.В. Биковська, основними умовами організації навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах є такі:

- створення необхідної обстановки для самостійних дій учнів у процесі праці, забезпечення інтелектуальної активності;
- підведення учнів до творчої ідеї або пряма постановка творчих питань і завдань;
- стимулювання до мобілізації і застосування знань, умінь і навичок для вирішення творчих завдань;
- застосування різних педагогічних прийомів стимулювання інтелектуальної активності учнів при виконанні ними завдань творчого характеру. [1, С. 13–20].

Спираючись на психолого-педагогічні підходи до визначення структури особистості в межах позашкільної освіти Т.І.Сущенко як своєрідного алгоритму, умови успішної реалізації моделі підвищення кваліфікації педагогів позашкільних навчальних закладів можна класифікувати на внутрішні і зовнішні. Серед внутрішніх виділяємо самоосвіту, ціннісні умови, комунікативні, діяльнісні та мотиваційні, що мають свої особливі мету та зміст. Зовнішні умови складаються із науково-методичних, соціальних, аналітично-діагностичних, інформаційних та культурологічних. [3, С.10-11].

На підставі даних опрацьованих матеріалів та досвіду роботи нами були сформульовані основні педагогічні умови успішної реалізації підвищення кваліфікації педагогів позашкільних навчальних закладів. (Див. таблицю 1).

Таблиця 1 - Педагогічні умови успішної реалізації моделі підвищення кваліфікації педагогів позашкільних навчальних закладів

<i>Внутрішні</i>	<i>Зовнішні</i>
-------------------------	------------------------

<p><i>Самоосвіта</i></p> <p><i>Мета: самостійне набуття знань</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • робота надпедагогічною проблемою; • опанування змісту, мети, завдань позашкільної освіти; • робота з літературою; • використання ІКТ; 	<p><i>Науково-методичні</i></p> <p><i>Мета: розвиток професійної компетентності</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Відпрацювання технологічних характеристик заняття; • Участь у роботі МО; • Проведення експериментально-дослідної роботи; • Створення мережевої взаємодії;
<p><i>Ціннісні</i></p> <p><i>Мета: розвиток ціннісних орієнтацій</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Знання суті моральних цінностей; • Здатність і готовність до самовдосконалення; • Сенсорно-перцептивна організація особистості педагога; 	<p><i>Культурологічні</i></p> <p><i>Мета: естетизація освітнього простору гуртківців</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Збереження і відтворення гуманістичних традицій в позашкільній освіті; • Приєднання до культурних цінностей; • Підвищення національного компоненту в змісті позашкільної освіти; • Формування світоглядної позиції;
<p><i>Мотиваційні</i></p> <p><i>Мета: розвиток саморегулятивних навичок</i></p>	<p><i>Соціальні</i></p> <p><i>Мета: розвиток соціальної активності та ініціативи</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> • Визначення сенсу професії; • Рівень задоволення своєю діяльністю; 	<ul style="list-style-type: none"> • Профорієнтаційна робота; • Забезпечення співпраці з батьками гуртківців; • Здійснення педагогічного партнерства; • Розвиток позитивного іміджу педагога;
<p><i>Комунікативні</i></p> <p><i>Мета: забезпечення діалогізму як основної форми міжособистісного спілкування педагога</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Обмін досвідом; • Забезпечення оптимальних стосунків між усіма учасниками навчально-виховного процесу; • Знання рідної мови; • Володіння культурою мовлення 	<p><i>Аналітично-діагностичні</i></p> <p><i>Мета: формування аналізу, самоаналізу та взаємооцінки</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Вивчення результативності діяльності; • Проведення моніторингових процедур; • Діагностика професійних потреб педагога; • Прогнозування та моделювання педагогічної діяльності; • Експертиза інноваційних процесів
<p><i>Діяльнісні</i></p> <p><i>Мета: вироблення індивідуального стилю педагогічної діяльності</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Розробка програм, планів, сценаріїв; • Проведення занять, масових 	<p><i>Інформаційні</i></p> <p><i>Мета: розвиток умінь щодо роботи з інформацією</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Обробка інформації; • Сприйняття інформації; • Підготовка різних видів висловлювань

заходів; <ul style="list-style-type: none"> • Запровадження інноваційних педагогічних технологій; • Видавнича діяльність. 	
	<p><i>Організаційні</i></p> <p><i>Мета:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Проведення настановчого заняття; • Розробка НТП, розкладу занять, планів проведення педпрактики; • Складання плану графіку курсів підвищення кваліфікації; • Визначення опорних навчальних закладів; • Комплектування груп; • Підбір викладацького складу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Биковська О.В. Психолого-педагогічні засади творчої діяльності учнів у позашкільних навчальних закладах / О.В. Биковська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 37. – С. 13–20.

2. Пустовіт Г. Формування компетентностей особистості у позашкільному навчальному закладі: теоретичні засади [Електронний ресурс]: (матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів» 25-27 лютого 2013 року). - Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/2378/1/Pustovit.pdf>.

3. Сущенко Т.И. Основы внешкольной педагогики. – Минск, 2000. – 220с.
4. Тарасюк С. До проблеми удосконалення професійної діяльності педагогів позашкільних навчальних закладів художньо-естетичного профілю // Рідна школа. 2010. – № 1-2. – С.34.
5. Хриков Є. Педагогічні умови як складова наукових знань // Шлях освіти. – 2011. – №2. – С. 13-14.

ОПТИМАЛЬНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Гнатишин І.Л., м. Львів

Поступове входження України до освітнього простору європейської та світової спільноти, тенденція зростання ролі педагога у сучасній освіті актуалізували перед вітчизняною наукою низку важливих завдань, провідним з яких є підвищення рівня професійної підготовки педагогів як необхідна умова становлення нової парадигми освіти.

У “Національній стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 роки”, яка визначає основні напрями й шляхи реалізації положень “Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті”, підкреслюється, що оновлення системи вітчизняної освіти повинно вдосконалюватися шляхом оптимізації підготовки кожного педагога до максимальної реалізації його творчого потенціалу в професійній діяльності [13].

Загальні закономірності процесу формування особистості педагога визначені у наукових працях О. Абдуліної, Н. Кузьміної, А. Хуторського та ін. Концептуальні засади професійної підготовки педагогів у вищих навчальних закладах досліджували А. Алексюк, В. Андрущенко, І. Бех, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Зязюн, В. Кремень, С. Сисоєва, О. Шестопалюк та ін.

Пошук оптимальних шляхів вирішення проблеми ефективної кадрової підготовки педагогів на сучасному етапі варто почати з низки першочергових кроків, а саме:

- підвищення рівня навчально-методичного, матеріально-технічного, організаційно-інформаційного забезпечення кадрової підготовки педагогів;
- підвищення соціального статусу педагогів;
- впровадження ефективних методів та форм професійної підготовки педагогів.

На сьогоднішньому етапі основне завдання національної системи освіти полягає у створенні таких оптимальних умов, які сприятимуть досягненню максимально можливого рівня успішності педагогічної діяльності. До оптимальних відносимо певні педагогічні умови, які свідомо створюються в педагогічному процесі і забезпечують найбільш ефективне формування готовності педагогів до професійної діяльності.

Нині існує багато праць учених, які вважають оптимальними ті чи інші педагогічні умови. Погоджуємось з думкою Б. Гершунського, який розглядав педагогічні умови як “обставини процесу навчання, що забезпечують досягнення поставлених цілей, середовище, у якому умови виникають, існують і розвиваються” [6, с.46]. Дослідник В. Андреев вважає педагогічні умови як оптимальні для “результату цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів чи прийомів, організованих форм навчання для досягнення дидактичної мети” [2, с.118]. Учений М. Грабар надає педагогічним умовам особливого значення і розглядає їх як “сукупність заходів, спрямованих на поетапне моделювання й ефективне функціонування підготовки вчителів до управління навчально-виховним процесом” [7, с.47]. Аналіз досліджень більшості учених, дає можливість констатувати, що педагогічні умови формування готовності до професійної діяльності педагогів акумулюють у собі сутність педагогічної діяльності і є при певних обставинах оптимальними для забезпечення якості педагогічного процесу.

У контексті особистісно орієнтованої системи освіти, нами сформульована своєрідна тріада оптимальних умов формування готовності педагогів до професійної діяльності, а саме:

- 1) посилення гуманітарної спрямованості професійної підготовки педагогів;
- 2) оптимізація творчої взаємодії та співробітництва суб'єктів педагогічного процесу;

3) застосування сучасних освітніх технологій особистісно орієнтованого навчання у навчально-виховному процесі.

Важливою умовою формування готовності педагогів до професійної діяльності є посилення гуманітарної спрямованості професійної підготовки фахівців через призму гуманістичних тенденцій у розвитку сучасного суспільства. Розкриваючи першу умову, необхідно врахувати загальні позиції гуманістично-особистісної орієнтації у процесі навчання і виховання. Серед основних виділяємо наступні ознаки гуманістичної парадигми: домінантність у навчальних закладах цілей особистісного, інтелектуального, діяльнісного та професійного розвитку; акцентування мотивації досягнень та успіхів, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку; спрямованість на самопроектування та самоуправління; партнерська та творча взаємодія учасників навчального процесу; діалог як форма та засіб обміну інформацією, особистісними оцінками та цінностями; надання учням свободи вибору та особистої відповідальності за прийняті рішення; емоційне переживання освітніх ситуацій та явищ.

Безперечно, що оновлення змісту гуманітаризації освіти посідає центральне місце, що передбачає підвищення статусу гуманітарного компоненту змісту освіти. Реформування змісту професійної підготовки педагогів повинно здійснюватися на основі формування гуманітарного мислення, опанування надбаннями культури, формування особистої світоглядної позиції, оволодіння цінностями й знаннями в галузі гуманітарних наук, забезпечення рівного доступу до якісної освіти.

У контексті Болонського процесу актуальним є дослідження особливостей культурологічної парадигми, оскільки вона є “фактором переведення суспільства на рейки цивілізованого культурного руху” [12, с. 60]. На думку дослідників В. Ягупова та В. Свистун, “педагог повинен бути готовий до організації культурного досвіду людства в системі особистих цінностей учнів, здійснювати професійну діяльність у полікультурному середовищі, освоювати культурні

сенси та відтворювати їх в індивідуальній свідомості дитини, формувати досвід культуротворчої діяльності” [17, с. 56]. Отже, окреслена вище умова спрямована на підвищення творчого потенціалу педагогів шляхом надання пріоритету гуманітарній складовій змісту освіти та гуманізації її змістового наповнення.

Наступною педагогічною умовою є оптимізація творчої взаємодії та співробітництва суб’єктів педагогічного процесу, що забезпечує успіх. Лише у випадку тісної взаємодії та щирої турботи педагога про успіхи учнів, розвивається взаємодопомога, емпатія, взаємоповага між усіма учасниками педагогічного процесу. Спільна співпраця несе в собі величезні можливості, веде до творчого пошуку і зростання.

Якщо виходити з аналізу принципів навчання, то стає очевидним, що деякі з них безпосередньо слугують меті гуманістичного характеру творчої взаємодії й співробітництва суб’єктів педагогічного процесу з метою створення ситуації успіху. До гуманістичних принципів навчання можна віднести принцип особистісно орієнтованого підходу в навчанні, принцип доступності, принцип позитивного емоційного фону навчання тощо.

Ці ознаки знаходять своє вираження у певних особливостях поведінки педагога, що проявляються у довірі, співпраці; партнерських відносинах, що наділені потенціями до інтенсивного розвитку й самореалізації; обов’язковому врахуванню індивідуально-психологічних особливостей учнів; налагодженні емоційної сумісності, емпатійних здібностей, створенні простору для свободи творчості, прийняття самостійних рішень тощо.

Найбільш повно реалізується дана педагогічна умова за допомогою педагогічної рефлексії у процесі індивідуально-рефлексивного підходу. Саме педагогічна рефлексія дає можливість визначити ставлення до самого себе як до суб’єкта професійної діяльності. Змістом педагогічної рефлексії виступає спільна діяльність, що являється своєрідним подвоєним процесом дзеркального відображення індивідами один одного, що передбачає вміння бачити й оцінювати

педагогу отриману інформацію від учня, оцінку результативності та доцільності застосованих педагогічних впливів, способів вирішення педагогічних завдань. Творча взаємодія у педагогічному процесі є важливою умовою становлення професіоналізму.

У процесі творчої взаємодії усі учасники педагогічного процесу отримують зворотний зв'язок у вигляді рефлексивних процесів, що забезпечують педагогіку співробітництва. Педагогіка співробітництва, на нашу думку, сприятиме створенню специфічних рівнів взаємодії суб'єктів педагогічного процесу: наставництво, опіка, співробітництво та партнерство.

Прихильники особистісно орієнтованої парадигми освіти І. Бех, С. Підмазін, В. Рибалка, А. Сиротенко, І. Якиманська та ін. спираються на визнання унікальності творчої взаємодії учасників навчально-виховного процесу, на суб'єктивному досвіді споживача освітніх послуг як важливого компоненту його особистого розвитку та ставлять такі вимоги до побудови освітніх технологій: подання навчального матеріалу як системи єдності досвіду та розуміння; потреба погодження досвіду зі змістом навчання; сприяння перетворенню пізнавальної орієнтації в особисту; відповідне організаційно спрямоване забезпечення навчального матеріалу на активізацію досвіду; забезпечення емоційно-рефлексивного ставлення особистостей до власного досвіду та ін.

Вітчизниний дослідник І. Бех справедливо наголошує, що “вчитель у контексті особистісно орієнтованого підходу є не пасивним виконавцем чужих педагогічних чи методичних рецептів, а яскравою творчою індивідуальністю, мотивованою до інноваційної педагогічної діяльності. Умовами формування в педагогів мотивації до інноваційних педагогічних цінностей є опора на досвід, що позитивно переживається” [5, с. 41].

Таким чином, розглядаючи професійну підготовку педагогів як творчу взаємодію і співробітництво суб'єктів педагогічної діяльності, важливо

детальніше зупинитись на створенні ситуації успіху як важливого компоненту професійної підготовки. Встановимо сутність поняття „успіх” з соціально-психологічної точки зору. За С. Ожеговим, успіх – це „вдача в досягненні будь-чого; суспільне визнання; гарні результати в роботі та навчанні” [14, с. 686]. Слід також зазначити, що сенсорний ряд поняття „успіх” неоднозначний: справа, вдача, визнання, результат, а залежить успіх від психологічних властивостей особистості [14, с. 687]. Тому кожний у своїй діяльності прагне досягти успіху по-своєму, але створення ситуації успіху потрібно всім. Погоджуємось з А. Белкіним, у тому, що ситуація успіху виступає засобом досягнення професійної компетентності, коли вона представлена усім розмаїттям способів для її створення, формується на всіх етапах взаємодії, “реалізується з урахуванням особливостей та можливостей кожного при організації пізнавальної діяльності, сприяє переведенню навчального процесу з рівня педагогічної взаємодії на рівень особистісної взаємодії” [3, с. 132]. Оскільки міжособистісні відносини опосередковані професійною діяльністю з її специфікою і організацією, то, очевидно, саме творча взаємодія і співробітництво суб’єктів педагогічної діяльності є запорукою нової парадигми освіти – педагогіки співробітництва.

З огляду на визначення поняття „успіх”, очевидним стає сутність і зміст проблеми успіху у професійній діяльності педагогів: отримати позитивне визнання своїх дій. Тому важливим є стимулювання самостійно-вольових зусиль педагогів на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням особливостей пізнавальних та психологічних процесів кожної особистості та ін. Розглянемо дану умову з соціально-психологічної точки зору. Як зазначає значна кількість дослідників (М. Дьяченко, А. Маслоу, В. Кремень, М. Солдатенко та ін.) професійна компетентність педагогів залежить від постійного стимулювання своїх зусиль на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності з метою успішної професійної діяльності. У педагогів формуються стійкі почуття задоволення,

стійкі мотиви професійної діяльності, підвищується рівень самооцінки, самоповаги.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що діалогізація педагогічної взаємодії забезпечує сприятливий соціально-психологічний мікроклімат та є важливою умовою для досягнення високого рівня готовності педагогів до професійної діяльності. Соціальне замовлення вимагає необхідності підготовки педагога, що володіє системними педагогічними та психологічними знаннями, навичками і уміннями, може адаптуватись в різних сферах професійної діяльності, уміє проектувати навчально-виховний процес на засадах педагогіки співробітництва.

Запровадження в життя пріоритетів педагогіки співробітництва, спрямованих на гуманітаризацію сучасної освіти, передбачає використання технологічного підходу, який відкриває нові можливості для концептуального та проектувального розгляду різних аспектів педагогічної дійсності. Технологічний підхід дозволяє з більшою достовірністю проектувати та управляти педагогічними процесами, аналізувати, систематизувати та використовувати на науковій основі наявний практичний досвід, комплексно вирішувати освітні та соціально-виховні проблеми, забезпечувати сприятливі умови для розвитку кожної особистості. Саме спираючись на принципи технологічного підходу, висловимо необхідні загальні зауваження до формування наступної педагогічної умови професійної підготовки педагогів: застосування ефективних освітніх педагогічних технологій для вирішення відповідних педагогічних завдань.

Проаналізувавши літературу у сфері педагогіки, розкриємо суть поняття “педагогічна технологія”. Погоджуємось з думкою, що педагогічні технології – це технології, які “забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність всіх його суб’єктів” [9, с. 661]. В. Безпалько, звертаючись до поняття “педагогічна технологія”, називає її “змістовною технікою реалізації навчального процесу” [4, с. 192]. Використання новаторського педагогічного досвіду – це широке впровадження педагогічних

ідей, що виходять за межі існуючих нормативів і сприяють створенню нових педагогічних технологій. Отже, педагогічна технологія – це сфера знання, що охоплює методи, засоби навчання і теорію їх використання для досягнення цілей освіти. Як зазначає С. Сисоєва, “впровадження педагогічних технологій, зокрема технології педагогічної творчості, метою якої є упорядкування професійних дій педагога та реалізація й самореалізація творчого потенціалу суб’єктів педагогічної взаємодії, призводить до особистісного творчого розвитку усіх суб’єктів педагогічного процесу” [16, с. 53].

Ще однією з інноваційних педагогічних технологій є модульна технологія, яка в сучасному своєму вигляді була запропонована американськими педагогами Дж. Расселом і С. Постултуайтом. Уперше вона була запропонована в Україні А. Алексюком, на сучасному ж етапі дослідженнями її впровадження займаються О. Гуменюк, В. Демченко, В. Козаков, Л. Лисенко, І. Сікорський та інші. Нині особливе місце відводиться впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Про це свідчить прийняття Закону “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні”, де визначено, що створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх ІКТ сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості [10]. Перспективи використання ІКТ у процесі професійної підготовки педагогів наступні: мультимедійність, інтерактивність, автономність, рівний доступ до якісної освіти за допомогою мережевих технологій тощо. Про особливу роль ІКТ для покращення якості освіти зазначає низка сучасних дослідників: Р. Гуревич, М. Козяр, О. Овчарук, П. Олійник, Г. Селевко та інші.

Вважаємо ефективними у професійній підготовці педагогів використання наступних педагогічних технологій: дидактичних (В. Безпалько, С. Гончаренко, С. Подмазін, О. Савченко); цілісно педагогічних (М. Кларін, А. Нісімчук, О. Пехота, С. Сисоєва); виховних (І. Бех, В. Рибалка, О. Сухомлинська); проектних (Д. Дьюї, В. Кілпатрик, Г. Ісаєва).

Для професійної підготовки педагогів варто також використовувати такі освітні технології особистісно орієнтованого навчання як: технологія проблемного навчання, технологія рівневої диференціації, технологія навчального проекту, технологія ситуативного моделювання, технологія розвитку критичного мислення, технологія креативного розвитку та ін. Застосування даних технологій сприяє реалізації творчого потенціалу усіх суб'єктів педагогічного процесу, стимулювання їх творчої взаємодії. Впровадження сучасних освітніх технологій особистісно орієнтованого навчання забезпечується інтегративним підходом у виборі, що дозволяє робити педагогічний процес цікавішим, розвиваючи кожного індивіда як творчу особистість та професіонала [15, с. 233]. Перелічені технології є запорукою оптимізації процесу професійної підготовки педагогів, вони дозволяють реалізовувати принципово нові інтерактивні форми та методи навчання, що орієнтуються на організацію пошукової діяльності. Освітні технології особистісно орієнтованого навчання мають великі резерви для творення самого себе та здатні найбільш повно сформувати готовність до професійної діяльності сучасних педагогів [11, с. 144].

Таким чином, визначений комплекс оптимальних умов професійної підготовки педагогів, на нашу думку, відчутно активізує розвиток професійних можливостей педагогів, стимулюватиме пізнавальні та професійні інтереси, сприятиме розвитку педагогічної майстерності, глибшому розумінні свого професійного призначення, формуватиме професійну адаптацію в сучасному інформаційно насиченому суспільстві постійних змін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підручн. / А. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
2. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М.: Высш. шк., 1982. – 240 с.

3. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: кн. для учителя / А. С. Белкин. – М: Просвещение, 1991. – 176 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М., 1989. – 178 с.
5. Бех І. Д. Цілісність особистості як теоретико-прикладна проблема / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – С. 40-49.
6. Гершунский Б. С. Методические проблемы использования компьютерной техники в системе образования и педагогической науке / Б. С. Гершунский // Программированное обучение. – 1996. – Вып. 23 – С. 13-24.
7. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы / М. И. Грабарь. – М.: Педагогика, 1977. – 196 с.
8. Державна програма „Вчитель” // Офіційний сайт Кабінету Міністрів України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/laws/KMU_379.doc
9. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України/ Гол. ред. В. Г. Кремень – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
10. Закон України „Про основні засади розвитку інформатизації суспільства в Україні на 2007-2015 роки” // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16&p=1277674139504567>
11. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава: ПОППО, 2006. – 328 с.
12. Найдьонов І. М. Болонський процес: культурологічні парадигми / І. М. Найдьонов // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7, №2. – С. 60–66.
13. Національна стратегія розвитку освіти України на 2012-2021 роки / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
14. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М: Сов. Энциклопедия, 1973. – 847 с.

15. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія / В.П. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов; за заг. ред. В.П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 268 с.

16. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник для студентів вищ. пед. навч. закл. / С. О. Сисоєва – К.: Міленіум, 2006. – 346с.

17. Ягупов В. В., Свистун В. І. Педагог як суб'єкт викладання // Теретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: Зб. наук. праць / За заг. ред. Н. Г. Ничкало. – Харків: НТУ "ХП", 2007. – 644 с.

СИСТЕМА МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ТВОРЧОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА

Григор'єва О.В., м. Чернівці

Формування мотивації вчителя до професійного зростання найлегше відбувається у відповідному середовищі, яке створюється навколо творчого вчителя, проте його можна і потрібно створювати за ініціативи адміністрації навчального закладу. Інноваційне середовище виконує перетворюючу функцію.

Інновації можна умовно поділити на точкові індивідуальні педагогічні знахідки та інноваційні системи, впровадження яких здатне сформувати творчий розвиток усіх педагогів закладу.

Категорія «розвиток» уособлює процес незворотних якісних змін у предметі чи явищі, і спричиняє виникнення нових характеристик у його функціонуванні. Центром модульно-розвивальної системи є психосоціальний розвиток особистості педагога та учня.

У межах модульного навчання та виховання відкриваються можливості для формування системи цінностей, моделі мотивації та поведінки особистості.

Унаслідок своєї технологічності система модульно-розвивального навчання на сьогодні практично не має конкурентів як основа новаторського експериментування.

Складність модульно-розвивальної системи полягає в інноваційній багатоваріантності психолого-мистецьких технологій, що забезпечують домінування:

- культурнотворчої функції освіти над пізнавально-інформаційною;
- інтенсивної розвивальної взаємодії педагога та учня у навчанні над екстенсивно-формульовальною, адміністративною;
- психолого-педагогічного змісту освітньої діяльності над навчально-предметним змістом;

- сценарних технік ведення навчального заняття над раціоналістичними моделями і схемами організації навчально-виховного процесу.

Модульно-розвивальна система має якісно відмінне від традиційного програмно-засобове забезпечення навчально-виховного процесу планами і навчальними програмами, підручниками і посібниками. Вона передбачає створення граф-схем навчальних курсів, модульно-календарних планів, модулів учня, навчальних сценаріїв модульних занять, розвивальних підручників.

Прискорений культурний розвиток особистості за нової освітньої системи забезпечується тим, що педагог і учень вчаться професійно працювати з психолого-педагогічним, освітнім і методичним різновидами змісту навчання.

Особливостям та перевагам модульно-розвивальної системи навчання присвятили свої роботи Капіруліна С. Л., Гуменюк О.Є., Бородіна Н.В., Ерганова Н., Кирилова Г.Д., Мартинович М.А. та інші. Відомий розробник технології МРСН Фурман А.В. відмічає, що далеко не кожен педагог здатен працювати за технологією модульно-розвивального навчання. Інноваційне середовище вимагає від вчителя постійного інтелектуального та фахового розвитку, спричинює зміни у ціннісно-мотиваційній сфері, змушує виявляти креативність та неординарність, розвивати рефлексію тощо. Зважаючи на ефективність МРСН та доступність інформації про особливості технології досить невелика кількість колективів спроможні використовувати її як традиційну. Ймовірно, жорсткі вимоги, які висуває модульне навчання до особистості педагога, зумовлюють або його особистісний розвиток, або відмову від цієї системи.

Об'єкт дослідження: система модульно-розвивального навчання як середовище особистісного розвитку педагога.

Предмет дослідження: інноваційна діяльність вчителя в системі модульно-розвивального навчання.

Мета: з'ясувати готовність педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу до інноваційної діяльності в системі модульно-розвивального навчання.

Авторами дослідження вирішувались наступні завдання: показати готовність вчителів до інноваційної педагогічної діяльності в системі модульно-розвивального навчання за окремими компонентами (мотиваційно-орієнтаційним, змістовно-операційним, оцінно-рефлексивним) відповідно до педагогічного стажу роботи, спеціальності, рівня кваліфікації та інших соціально-демографічних характеристик; з'ясувати оцінку учасниками опитування умов, створених у навчальному закладі для інноваційної діяльності, а також перешкод у творчому розвитку вчителя.

Учасникам опитування були запропоновані анонімні анкети для збору соціально-демографічної інформації та опитувальник (за діагностичною картою В.І. Уруського) для оцінки готовності педагогів до інноваційної діяльності в системі модульно-розвивального навчання.

В опитуванні взяли участь 45 педагогів Чернівецької гімназії. Серед учасників дослідження більша частина (56%) виявили середній рівень сформованості мотиваційно-орієнтаційного компоненту готовності до інноваційної діяльності (рис. 1). Значна частина (42%) визнають свою активну творчу позицію при здійсненні навчально-виховної роботи та співпадіння власних професійних цілей з пріоритетами модульно-розвивального навчання. Лише 2% педагогів даного колективу не бачать можливості власного творчого розвитку у пропонуваній ним інноваційній системі роботи.

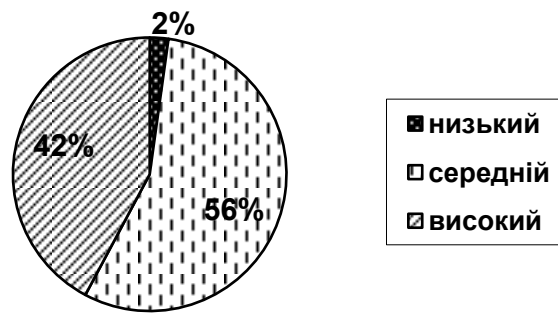


Рис. 1. Співвідношення педагогічних працівників з різними рівнями мотиваційно-орієнтаційного компоненту готовності до інноваційної педагогічної діяльності

Змістовно-операційний компонент охоплює питання інформованості щодо особливостей інновацій та володіння навичками здійснення науково-дослідної роботи. Переважна кількість респондентів (85%) оцінюють свою інформованість та технологічні можливості на високому рівні. 13% визнають недостатніми свою інформованість або навички дослідника, і 2% визнають їх низький рівень (рисунок 2).

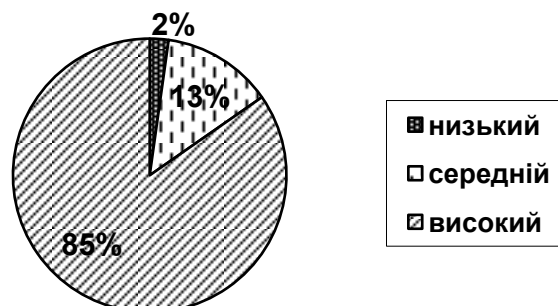


Рис. 2. Співвідношення педагогічних працівників з різними рівнями змістовно-операційного компоненту готовності до інноваційної педагогічної діяльності

Позитивну спрямованість експерименту мають 82% педагогів закладу, лише 16% сумніваються в необхідності освітніх інновацій загалом та модульно-розвивальному навчанні в тому числі (рисунок 3). 2% вважають недоцільним те безперспективним запровадження модульно-розвивального навчання у свою діяльність.

Варто зауважити, що двоє педагогів на низькому рівні оцінили свої технологічні можливості у науково-дослідній діяльності та творчі можливості але, поряд з цим, виявили позитивне ставлення до експерименту. Один педагог дав негативні відповіді на всі питання, виявивши повну неготовність до участі в експериментальній роботі.

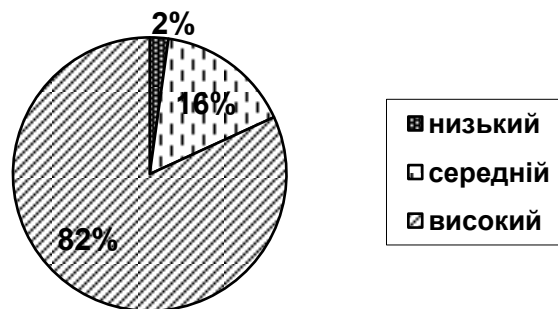


Рис. 3. Співвідношення педагогічних працівників з різними рівнями оцінно-рефлексивного компоненту готовності до інноваційної педагогічної діяльності

Отже, загалом педагоги експериментального навчального закладу виявляють високий та середній рівні готовності до експериментальної діяльності. Поясненням такої сприятливої для інновацій ситуації є те, що деякі члени колективу більше п'яти років працюють в системі модульно-розвивального навчання, мають позитивні результати такої діяльності та знайомлять колег з особливостями своєї роботи.

Кореляційний аналіз показав ряд важливих зв'язків між показниками розвитку готовності до інновацій, соціально-демографічними даними та оцінкою шкільних умов та перешкод. Зростання самооцінки технологічних можливостей педагога у напрямку інноваційної діяльності закладу пов'язаний з позитивним ставленням до інноваційної діяльності ($r_1 = -0,31$; $p \leq 0,05$), а також чим більш творчо проявляє себе педагог, тим більш інформованим він є в особливостях інновацій ($r_2 = -0,34$; $p \leq 0,05$). Отже, навчально-методичні семінари для вчителів з питань організації модульно-розвивального навчання дозволять покращити

ставлення педагога до експерименту та сприятимуть розкриттю творчих можливостей.

Опитування вчителів дозволило охарактеризувати умови здійснення експериментальної діяльності в закладі. Найменш задовольняють вчителів система стимулювання кадрів та фінансування їхньої професійної діяльності (таблиця 1). Найвищі оцінки отримали організаційне забезпечення інновацій та психологічний клімат колективу. Останні дві позиції позитивно характеризують діяльність адміністрації ЗНЗ в напрямку управління освітніми інноваціями.

Таблиця 1

Оцінка педагогами умов запровадження в ЗНЗ модульно-розвивального навчання (співвідношення обраних відповідей, %)

<i>Умови стан</i>	<i>матеріальні</i>	<i>фінансові</i>	<i>організаційні</i>	<i>Психологічний клімат</i>	<i>стимулювання</i>	<i>а навчання кадрів</i>
<i>незадовільний</i>	4,4	1,1	0	2,2	13	0
<i>задовільний</i>	33	64,4	4,4	13	38	18
<i>хороший</i>	56	24,4	42	47	36	49
<i>Дуже хороши</i>	6,7	0	53	38	13	33

Кореляційний аналіз дозволив поглибити розуміння впливу умов, створених в ЗНЗ для інноваційного процесу та формування готовності до інноваційної діяльності вчителів. Виявлено, що вчителі з вищою категорією та

більшим педагогічним стажем роботи менше задоволені системою стимулювання їхніх досягнень ($r_3 = -0,41$; $r_4 = -0,34$, $p \leq 0,05$). Обізнаність з технологічних питань експерименту прямо пов'язана із задоволенням організаційних та матеріальних умов, створених у закладі ($r_5 = -0,36$; $r_6 = -0,35$, $p \leq 0,05$).

Отже, ключовими факторами, що визначають активність в інноваційній діяльності вчителів, є їхня інформованість з питань експерименту та система стимулювання професійної діяльності, яка формує зовнішню мотивацію творчої діяльності педагога.

Порівняння груп респондентів за соціально-демографічними показниками дало можливість обґрунтувати необхідність особливого підходу до окремих груп педагогів при проведенні навчально-методичної роботи та розробці системи стимулювання. Виявлено, що цілі педагогічного експерименту із впровадженням модульно-розвивального навчання більшою мірою співпадають з особистими цілями у чоловіків, ніж у жінок ($p = 0,032$). Неодружені вище оцінюють свій творчий потенціал ($p = 0,05$). Показано, що цільова спрямованість в інноваційному процесі вища у вчителів, які викладають природничі, філологічні та суспільно-гуманітарні дисципліни, порівняно з математиками та вчителями початкових класів ($p = 0,028$). Вільніше у середовищі МРСН почувають себе вчителі середньої і старшої школи ніж початкової ($p = 0,015$).

Серед перешкод, на думку учасників експерименту, найбільшою є відсутність часу (рисунок 4). Особливої уваги, з точки зору покращення умов інноваційної діяльності педагогів експериментального навчального закладу заслуговують система стимулювання творчої педагогічної діяльності, розвиток дослідницьких умінь та інформування з питань нововведень в освіті.

Отже, аналіз компонентів готовності до інноваційної діяльності педагогічних працівників закладу в середовищі модульно-розвивального навчання, умов, створених у закладі, та оцінки перешкод для вияву педагогічної творчості дозволяє окреслити основні завдання, які мають бути вирішені

адміністрацією навчального закладу та членами колективу на шляху інноваційного пошуку:

1. аналіз часового завантаження вчителя; пошук оптимізації буденних завдань, виокремлення головного, нагального; навчання тайм-менеджменту.
2. запровадження багаторівневої системи заохочення вчителів, їх унікальних творчих здобутків та особистісного внеску в діяльність колективу; особливу увагу приділити створенню системи зовнішньої мотивації вчителів першої та вищої кваліфікаційних категорій.
3. організація навчання педагогічних кадрів основам прикладних наукових досліджень в педагогіці; особливу увагу приділити навчанню вчителів першої кваліфікаційної категорії.
4. науково-методичну роботу з питань запровадження МРСН посилити для вчителів початкових класів, вчителів математики та філології.
5. з педагогами-жінками та одруженими вчителями проводити посилену інформаційну роботу з питань запровадження освітніх інновацій, враховуючі їхню більшу інертність в питаннях, що потребують педагогічної творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменюк О. Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу: автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук: 19.00.05 / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Київ, 1999. – 20с.
2. .Юцявичене П.А. Теория й практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас, 1989. – 272с.
3. . Фурман А.В. Модульне-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: Монографія / А.В. Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340с.
4. .Уруський В.І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: Методичний посібник / В.І. Уруський. – Тернопіль: ТОКІППО, 2005. – 96 с.

КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ПОСТДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ

Дрожжина Т.В., м. Харків

В сучасному світі вже немає необхідності нікого переконувати в значущості освіти і науки. Сучасне постіндустріальне суспільство прийняло і розвиває концепцію навчання впродовж усього життя. Природно, що це стосується, перш за все, педагогічної спільноти у зв'язку з інтенсивною динамікою соціально-економічних, інформаційно-технологічних процесів, що посилює тенденції глобалізації, прискореним оновленням знань. Це у свою чергу змінює вимоги до компетентней працюючих педагогів.

Поряд з певними досягненнями в постдипломній освіті педагогів в Україні з'явилися і проблеми в організації постдипломної освіти педагогічних кадрів: відсутність затверджених та імплементованих кваліфікаційних характеристик підвищення кваліфікації педагогів.

У цьому зв'язку стає очевидною актуальність питання певної стандартизації постдипломної педагогічної освіти та вироблення єдиних підходів до змісту постдипломної освіти педагогів.

Метою даної статті є дослідження питання про необхідний та достатній зміст постдипломної педагогічної освіти, виходячи з прийнятої в Україні Національної рамки кваліфікацій.

Важливим джерелом визначення сучасного змісту освіти в постдипломному навчанні педагогів був аналіз світового досвіду підготовки вчителів та підвищення їх кваліфікації. Предметом уваги українських компаративістів протягом останніх років стали проблеми європейської інтеграції в освітній простір, міжнародний досвід стандартизації освіти. Вивчалися також питання впровадження Європейської рамки кваліфікацій для навчання протягом життя (The European Qualifications Framework for Lifelong Learning / EQF for LLL), Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО-2011), Національної рамки

кваліфікацій, програм євробакалавров і євромагістрів для 9 предметних галузей (в т.ч. педагогіки), які розроблені в рамках проекту Tuning.¹

Необхідно відзначити, що авторам невідомі подібні розроблені Кваліфікаційні характеристики у вищих навчальних закладах постдипломної освіти України; даний досвід є первинним і, очевидно, потребує певного коригування. Беручи до уваги зазначені документи, ґрунтуючись на напрацюваннях проекту Tuning при створенні Кваліфікаційних

характеристик підвищення кваліфікації педагогічних працівників науково-педагогічний колектив Харківської академії безперервної освіти керувався певними підходами:

- Використання як засобу опису програм підвищення кваліфікації педагогів, відображених у кваліфікаційних характеристиках, мови компетенцій в рамках загальноприйнятої компетентнісної парадигми освіти;

- Трансформація післядипломної педагогічної освіти «від освіти, центрованої на викладанні, до освіти, центрованої на навчанні»², концентрація на людині, що навчається (навмисно не використовується термін «слухач», загальноприйнятий для постдипломної освіти), її здатності вчитися, усвідомленні своєї потреби професійного зростання, залученню до інноваційних процесів, що відбуваються в сфері освіти;

- Зміна ролі викладача, як систематизатора нових знань, трансформація її в роль супроводжуючого при розвитку придбаних раніше компетентностей, мотивуючого навчатися, що демонструє нові зразки вирішення поставлених професійних задач;

¹Чорноморець І.М. Система вищої педагогічної освіти України в контексті впровадження Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО-2011) / І.М.Чорноморець // Шлях освіти. – 2013. – №1. – С.19–24.

²Байденко В.І. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект Tuning) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://yspu.org/trn_level_edu/7/tuning1.pdf

- Створення «потужного навчального середовища»³, що виражено в перенесенні акцентів на навчання та створення ситуацій навчання;
- Прозорість у визначенні цілей програм і одночасно їх динамічність, чуйність до змін у потребах суспільства в цілому, системи освіти, конкретного контингенту педагогів, окремого педагога;
- Гнучкість організаційних форм навчання з використанням сучасних ІКТ-технологій;
- Постійний перегляд інформації про адекватність створених кваліфікаційних характеристик і програм на їх основі із залученням професійного педагогічної спільноти.

Основний «каркас» компетенцій і навичок був узятий з розробок проекту Tuning і має такий вигляд:

Інструментальні компетенції: це компетенції, мають інструментальну функцію. Вони включають:

- Когнітивні здібності: здатність розуміти і використовувати ідеї та думки;
- Методологічні здібності: поводитися з оточенням: організація часу і стратегія навчання, прийняття рішень або вирішення проблем;
- Технологічні навички: використання технічних пристроїв, навички управління інформацією та роботи з комп'ютером;
- Лінгвістичні навички: усна і письмова комунікація або знання другої мови.

Міжособистісні компетенції - індивідуальні здібності такі, як здатність виражати свої почуття, здатність до критики і самокритики; соціальні навички: міжособистісні навички або робота в команді, схильність до суспільних або

³Там само

етичних цінностей. Ці навички сприяють процесам соціальної взаємодії і співпраці.

Системні компетенції: навички та здібності, що відносяться до систем в цілому. Вони припускають комбінацію розуміння, сприйнятливості і знання, яка дозволяє індивіду бачити частини цілого в їх зв'язку та єдності. Ці здібності включають уміння планувати зміни, щоб поліпшити існуючі системи та розробляти нові. В якості бази для системних компетенцій потрібне придбання інструментальних і міжособистісних компетенцій. .⁴

Предметно-спеціалізовані компетенції: включають спектр психолого-педагогічних компетенцій, а також компетенції, притаманні фахівцям в певній сфері педагогічної діяльності - вчителя-предметники, вчителі початкових класів, вихователі дошкільних навчальних закладів, а також інші фахівці (не педагоги), які працюють в сфері освіти, а саме: логопеди, практичні психологи, соціальні педагоги та ін.

На цій основі фахівцями Академії створено п'ятьдесят чотири кваліфікаційні характеристики підвищення кваліфікації за різними педагогічними спеціальностями. Відправною точкою роботи над характеристиками була взята інтегральна компетентність сьомого (магістр) рівня Національної рамки кваліфікацій, яка виражена таким чином:

«Здатність вирішувати складні завдання і проблеми у певній сфері професійної діяльності або у процесі навчання передбачає проведення досліджень та / або введення інновацій і характеризується невизначеністю умов і вимог». Інтегральна компетентність складається з таких компонентів:

Знання. Спеціалізовані концептуальні знання, отримані в процесі навчання та / або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які являються основою

⁴ Байденко В.И. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект Tuning) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://yspu.org/trn_level_edu/7/tuning1.pdf

для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи.

*Вміння.*Рішення складних завдань і проблем, які потребують оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної / недостатньої інформації та суперечать вимог.

Комунікація. Зрозуміле і недвозначно донесення власних висновків, а так же знань і пояснень, які їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема, до навчаються.

Автономність і відповідальність. Прийняття рішень в складних і непередбачуваних умовах, що вимагає застосування нових підходів та прогнозування. »²

Ми виходили з того, що всі навчаються на курсах підвищення кваліфікації педагоги мають вищу освіту на рівні «спеціаліст» або «магістр». Подальше навчання педагогів пов'язано з розвитком наявних компетенцій або придбанням нових.

Всі Кваліфікаційні характеристики можна умовно розділити на такі групи: кваліфікаційні характеристики вчителів, працівників дошкільних навчальних закладів та іншого педагогічного перонала. Необхідно уточнити, що в кваліфікаційних характеристиках позначені компетентності як кінцевий результат навчання на курсах. Виходячи з цього, набір компетентностей дещо відрізняється, що відображено у таблиці.

Таблиця 1

Компетентності вчителів і вихователів	Компетентності інших (непедагогічних) працівників
---------------------------------------	---

⁵ Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» №1341 от 23.11.2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

Нормативно-правова	Нормативно-правова
Методологічна	Методологічна
Інформаційна	Інформаційна
Психолого-педагогічна	Психолого-педагогічна
Дидактична	Технологічна
Комунікативна	Комунікативна
Дослідницька	Дослідницька

Окремо необхідно говорити про кваліфікаційні характеристики управлінської ланки: директорів шкіл та позашкільних навчальних закладів, дошкільних навчальних закладів різного типу, заступників директорів, вихователів-методистів. Для цієї групи виділені, крім всіх інших, такі компетентності, як управлінська, психологічна, лідерська.

Як приклад ми наводимо уривок з кваліфікаційної характеристики вчителя історії в частині її методологічної компетентності.

Методологічна компетентність

Здатність вибудовувати власну педагогічну діяльність на науковій основі, інтегруючи знання загальної та вікової психології, педагогіки, основ історичної науки і дидактики відповідно до сучасних підходів, концепцій, тенденцій розвитку освіти. Володіння методами пізнання, вміннями бачити і вирішувати професійні завдання, орієнтуватися у змісті власної діяльності, обґрунтовувати і передавати свій педагогічний досвід.

Знання. Оперування загальними концептуальними ідеями історичного процесу та актуальними питаннями шкільної історичної освіти. Володіння сучасним категоріально-понятійним апаратом, який використовується в освітній

галузі «Суспільствознавство». Розуміння різниці між об'єктивними і суб'єктивними компонентами інформації, які містяться в історичних джерелах різного походження та спрямованості. Розуміння сутності світоглядно-виховного потенціалу шкільних історичних курсів, меж використання проектно-технологічного типу мислення в історичній освіті і володіння його основами.

Вміння. Використання методологічних принципів особистісно-орієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів у навчанні історії. Застосування принципу альтернативності в навчанні історії. Уміння відокремлювати історичний факт від його інтерпретації. Уміння аналізувати шкільні підручники та інші посібники з позиції методології історичного пізнання.

Комунікація. Готовність використовувати методологічні принципи гуманістичної педагогіки, індивідуалізації і диференціації, наступності і перспективності в процесі навчання шкільним історичним курсам і під час виховної роботи.

Автономність і відповідальність. Здатність розвивати власну гуманітарну культуру і гуманітарне мислення; формувати цілісну науково-гуманітарну картину світу, історії суспільства і навчати цьому учнів на високому науково-методичному рівні. Здатність рефлексувати ментальні основи мислення, поведінки, діяльності, масової свідомості людей різних культурно-історичних і соціокультурних середовищ, соціальних верств, а також власні соціокультурні основи мислення та пізнавальної діяльності.

Наступний приклад взятий з кваліфікаційної характеристики вихователя дошкільного навчального закладу.

Комунікативна компетентність

Здатність володіти технологіями усної та письмової комунікації, спілкування в професійних і соціальних мережах, вступати в продуктивну

комунікацію з учасниками навчально-виховного процесу (вихованцями, батьками, колегами), переконувати і доводити, бути зрозумілим.

Знання. Знання правильного вживання мовних одиниць. Знання основ риторики для дорослих. Поінформованість про прийоми вербальної взаємодії з батьками вихованців.

Вміння. Демонстрація прикладів конструктивної взаємодії і співпраці з різними людьми, кооперації зусиль задля досягнення спільних цілей, толерантного ставлення до інших поглядів, суджень, позицій, духовних традицій, різних культурних особливостей. Уміння протистояти конфронтаційному типу мислення. Використання різних способів комунікації (в тому числі електронних). Володіння навичками виразного читання.

Комунікація. Переконлива та результативна взаємодія з учасниками навчально-виховного процесу (дітьми, батьками, колегами).

Автономність і відповідальність Демонстрація ефективних стратегій спілкування в залежності від ситуації, технології говоріння і слухання, ділового мовлення.

Сформульовані нами описи складових інтегральної компетентності для кожної кваліфікаційної характеристики були предметом розгляду та обговорення як у колі фахівців постдипломної та педагогічної освіти, так і педагогів-практиків.

На основі зазначених характеристик нами були складені навчальні програми курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які проходили апробацію у Центрі професійного розвитку працівників освіти нашої Академії. На теперішній час триває корекція програм відповідно до проведеного аналізу використання зазначених програм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байденко В.И. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект Tuning) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://yspu.org/trn_level_edu/7/tuning1.pdf.

2. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» №1341 от 23.11.2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

3. Чорноморець І.М. Система вищої педагогічної освіти України в контексті впровадження Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО-2011) / І.М.Чорноморець // Шлях освіти. – 2013. – №1. – С.19–24.

ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Дубровіна І.В., м. Київ

В епоху інформаційного суспільства назріла гостра необхідність у розгляді методологічних основ самоосвітньої діяльності сучасного педагога-музиканта. Вищевикладене обґрунтування допомогло нам визначити основне завдання дослідження: сприяти пошуку нових підходів щодо організації самоосвітньої діяльності учителів музичного мистецтва в системі післядипломної освіти. Єдність загального, специфічного і типологічного стосовно проблеми самоосвіти означає зв'язок загальної педагогічної діяльності в колективі з індивідуальною роботою над собою. Тому вагоме значення має індивідуально-типологічний підхід як умова вдосконалення, розвиток тих якостей людини (воля, самокритичність, вимогливість до себе), що є необхідними для результативної самоосвітньої діяльності [4].

Диференціація самоосвіти пов'язана з двома факторами: *змістом роботи над собою та віком педагога, його педагогічним стажем*. Це обґрунтувало необхідність проведення експерименту щодо активізації самоосвітньої діяльності педагогів-музикантів у процесі професійного вдосконалення. В одній групі проводилася робота з диференціації самоосвіти, а в іншій – відбувався контроль. Наявність різних підгруп в експериментальній групі засвідчило про необхідність застосування індивідуально-типологічного підходу в організації програми самоосвіти, що планувалася з кожною групою окремо. В експериментальній групі всіх слухачів були розподілено на п'ять груп.

До першої групи «*педагогів-початківців*» (педагогічний стаж до 5 років) було віднесено (32,3%) вчителів, які не володіли систематичною організацією самоосвіти. Вони слабо адаптувалися до нових умов освіти та професійних вимог. Роботу з цією групою планували так: *адаптація до нових умов та стандартів освіти; систематична робота з розвитку мотивації до успішної педагогічної професійної діяльності; опора на необхідні якості успішного*

вчителя; спонукання до самопізнання своїх особистісно-професійних якостей, і на основі цього спрямованість до вдосконалення своєї індивідуальності. Проводилася організаційна робота з формування професійної спрямованості та інтересу до музично-педагогічної діяльності, яка дозволила довести їм, що успіх залежить від зусиль самого педагога.

У другій групі *«педагогів-реконструкторів»* (педагогічний стаж 5 – 10 років) (9,7%) вчителів – ідея самоосвіти починала впроваджуватися як у професійній, так і у інших видах діяльності фахівців (спортивна, естетична, розумова і т. і.) як мотивація до саморозкриття, саморозвитку. Однак спеціалісти цієї індивідуально-типологічної групи самовдосконаленням не займалися на достатньому рівні, оскільки не в достатній мірі оволоділи методологією організації самоосвітньої діяльності. Представники цієї групи не мали досвіду організації самоосвіти, займалися нею не систематично або час від часу, найчастіше в сфері власного інтересу. Більшість з учителів домоглися успіхів завдяки самоосвіті, тому не потребували її пропаганди. Проте ставлення до самоосвіти у них було визначено як стабільне: від позитивного до індіферентного, іноді негативного. З метою зміни такого ставлення і залучення фахівців у спектр особисто-професійної самоосвіти як цінності людини, робота над проблемою організації самоосвіти проводилася у такий спосіб: *заохочення за високі показники самоосвіти, посилення інтересу до професії; демонстрація та аналіз різних функцій професії вчителя музики, комплексний похід до різноманіття можливостей роботи в школі; методика створення і вирішення різних пізнавальних завдань, які стимулюють творчість особистості; виховання почуттів гідності та відповідальності за удосконалення себе як фахівця.* У результаті застосуванні різнопланових методичних форм (25%) вчителів цієї групи стали систематично працювати над собою.

У третю групу увійшли *«педагоги-майстри»* (10-15 років педагогічного стажу), які мали потреби в тьюторському супроводі самоосвіти, співбесідах з теми самоосвіти, підготовці кваліфікаційних робіт, в узагальненні власного педагогічного досвіду як методичного посібника, авторської програми.

Усіх представників третьої групи (19,9%) об'єднувала впевненість, що самоосвітою слід займатися систематично, і що завдяки такій активній життєвій позиції вони справляться з роботою успішно. Ці педагоги усвідомлювали свої здібності у практичній діяльності, мали педагогічні та спеціальні здібності, хоч надавали пріоритет одному із видів музичної діяльності, не достатньо володіли технологією розвитку власної творчості. Робота з цією групою спеціалістів проводилася за наступними напрямками: *систематичне переконання у необхідності постійної самоосвіти як умови підвищення педагогічної майстерності вчителя; організація групової проектної діяльності, підготовка уроку-концерту, підвищення відповідальності за виконання групових та індивідуальних завдань; розв'язування складних професійно-педагогічних задач-ситуацій, що вимагають розвитку критичного мислення, гнучкості, мобільності, швидкості прийняття рішень; заохочення вчителів до самовдосконалення.*

Четверта група педагогів – **«педагоги-новатори»** (більше 15 років педагогічного стажу) (20,3%) педагогів– зазначила, що існує потреба в розкритті теоретичних основ психології творчості, проведенні майстер-класів, тренінгів з основ професійного вдосконалення. Робота з цією групою вимагала стимуляції самоосвіти і перетворення її у постійний систематичний процес. Організація діяльності відбувалася в такий спосіб: *залучення педагогів-музикантів у практичну діяльність, що вимагає вольових зусиль, докладне ознайомлення їх з такими прийомами самоосвіти, як: самонавіювання, самоствердження, самоорганізація; допомога у плануванні індивідуальної програми самоосвіти вчителя музики; систематичне стимулювання роботи для власного особистісно-професійного вдосконалення.*

Під час анкетування відокремилася і п'ята група фахівців – вчителів-інноваторів – **«творчі педагоги»** (18,8%)– мали різні показники стажу педагогічної діяльності. Світогляд цих учителів відрізняється новими підходами до самоосвіти, яка переважає в освіті та способах діяльності. Їм подобається спілкування з колегами; вони відкриті до впровадження нового, зокрема інноваційних технологій навчання, застосування засобів ІКТ, проведення

майстер-класів, створення портфоліо та реалізують це у власній діяльності. У цій групі слухачі займалися самоосвітою з метою саморозвитку, педагогічне супроводження андрагогів системи післядипломної освіти здійснювало такі функції: *надання допомоги під час складання індивідуальної програми самоосвіти; включення слухачів у практичну діяльність роботи круглих столів, дискусій, майстер-класів для розвитку їх професійних якостей; періодичні консультації з метою коригування ходу роботи над авторським проектом і темою самоосвіти, а також надання методичної допомоги у труднощах самоосвітньої діяльності.* Наявність індивідуального досвіду самоосвіти допомагала представникам першої групи швидко формувати необхідні самоосвітні якості. Ці слухачі мали високий рівень самоорганізаційних умінь.

Диференціація самоосвітнього процесу мала два рівня. Перший – групування педагогів із загальними типовими властивостями. Другий – індивідуальний моніторинг особливостей кожного спеціаліста. У які б підгрупи ми не включали вчителів, які б загальні риси ми б не виділяли в поведінці та характері, слід пам'ятати, що кожен вчитель є неповторною та унікальною індивідуальністю. Велику допомогу в організації самоосвіти було відведено індивідуальним консультаціям викладачів-андрагогів.

У першій групі відбулися значні позитивні зміни у ставленні до самоосвіти. Окремі педагоги почали займатися самовдосконаленням, розкрили у себе наявність самоосвітніх умінь, визначили роль самоосвіти для педагогічної майстерності. Саме у слухачів *першої групи* самоосвіта відбувалося разом з роботою з виробленням у себе професійно-етичних якостей фахівців. Про це свідчать самохарактеристики вчителів та їх особисті висловлювання. Представники *другої групи* також досягли певних успіхів у самоосвіті, переглянули свої погляди на систематизацію самовдосконалення. Внаслідок експерименту: 35% вчителів другої групи перейшли до третьої. Робота з *третьою групою* принесла свої позитивні результати. Спираючись на любов вчителів до дітей і мистецько-педагогічної професійної діяльності, вони були переконані у необхідності самоосвіти як умові удосконалення сучасного

фахівця. Таким чином нам вдалося всю групу активно включити у цей вид діяльності. Однак, відсутність систематизації досвіду роботи над собою призвела до хаотичних етапів організації самоосвітою, тому для цих педагогів необхідно було підвищити їх рівень самопідготовки і самоосвіти до рівня четвертої групи.

Педагоги **четвертої групи** займалися самоосвітою систематично, на основі позитивного ефекту власної роботи, змогли підвищувати свій рівень самоосвіти в залежності від того наскільки професійні вимоги сприяли особистісно-професійними якостями вчителів музичного мистецтва.

Особливо відчутних успіхів у роботі домоглися представники **п'ятої групи**. Їх відрізняли сформовані якості успішного вчителя: вимогливість до себе, дисциплінованість, вміння розбиратися в інноваційних технологіях, чуйне ставлення до оточуючих, принциповість, вміння відстоювати свою думку.

На основі виконаної експериментальної роботи можна зробити наступні висновки: **найбільш інтенсивно працюють над собою педагоги з певною професійною спрямованістю, оскільки мають досвід професійної самоосвітньої діяльності; професійне самоосвіта завжди пов'язана з іншими видами роботи над собою (самовихованням, саморозвитком, самовдосконаленням); беручи до уваги індивідуальні відмінності педагогів, спираючись на їх мотивацію до самоактуалізації, ми створили систему методичного супроводження, що спрямована на професіоналізм та направленість до загальної професійної самоосвіти, проте механізми стимулювання до нього у кожній індивідуально-типологічній групі будуть різними.**

Виявивши особливості ставлення педагога до професійного самоосвіти і їх фактичну участь в цьому процесі, ми виділили кілька підгруп з різним ступенем активності в роботі над собою. Наші дослідження доводять, що стійкість та інтенсивність самовдосконалення професійних якостей залежить від ставлення до професії та самоосвіти. Відповідальність, працьовитість являються одними з найважливіших засобів організації самоосвіти з метою їх підвищення педагогічного рівня кваліфікації [1]. Підсумки перехресного експерименту

доводять, що кількість педагогів, що займаються самоосвітою з метою удосконалення в професії, знаходяться у прямій залежності від ступеня задоволеності нею. Матеріали нашого дослідження підтверджують, що формування самостійного професійного пізнавального інтересу відбувається ефективно на основі включення педагогів у практичну діяльність, стимулюючи оволодіння ними особистісно-професійних якостей і навичок.

Таким чином, однією з основних позицій андрагогіки з проблеми самоосвіти полягає у формуванні переконання, що робота над собою – не особиста справа вчителя, а одна з вимог сучасної професійної освіти. Це обґрунтовує думку, що індивідуально-типологічний підхід самоосвітньої діяльності є умовою професійного вдосконалення педагогів-музикантів в системі післядипломної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотов В.А. Проектирование профессионального педагогического образования /В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66-72.
2. Баранников А.В. Самообразование и компетентный подход – качественный ресурс образования: Теория и практика / А.В. Баранников. – М.: Московский центр качества образования, 2009. – 496 с.
3. Гроот де, Р. Дифференциация в образовании / Р. Гроот де // Дифференциация в образовании // Директор школы, 1994. – № 5. – С. 12-18.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Климюк І.І., м. Чернівці

Актуальність проблеми. Сьогодні особливо гостро відчувається необхідність нових підходів до організації процесу навчання дорослих людей. З середини ХХ ст. стала відчуватися суспільна потреба в розвитку освіти дорослих.

Аналіз публікацій. Проблеми неперервної освіти, зокрема, неперервної педагогічної освіти, розглядаються у дослідженнях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Так, роботи Н.Протасової [7] і А.Кузьмінського [6] присвячені проблемам теорії і практики післядипломної освіти педагогічних кадрів, особливостям навчального процесу під час проведення курсів підвищення кваліфікації. Питання використання андрагогічного підходу до професійної перепідготовки вчителів гуманітарного профілю розкриті у працях В.Буренко [2].

Мета дослідження – показати роль практичної частини курсів підвищення кваліфікації у реалізації андрагогічного підходу

Виклад основного матеріалу дослідження.

Зміст і структура андрагогічного підходу містять вимоги до діяльності, принципів, форм і методів організації професійної перепідготовки та умови їх ефективного застосування (врахування індивідуальних особливостей, перебудову техніки взаємодії викладача і того, хто навчається, самостійне навчання, спільну діяльність, урахування життєвого і професійного досвіду педагога, розвиток освітніх потреб тощо) [3].

У дослідженнях В.М.Буренко[3] розроблено і теоретично обґрунтовано модель професійної перепідготовки вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти на засадах андрагогічного підходу. Її компонентами дослідник вважає вимоги до діяльності, методи і принципи навчання дорослої людини. Запропонована модель включає наступне:

1. Методи навчання (групові, ігрові, рефлексивні, комбіновані, інтегровані, проблемно-пошукові).

2. Мотивацію навчання (досвід учителя, індивідуальні можливості, індивідуальні стилі навчання, активні форми роботи з розвитку професійних умінь, роль викладача у створенні оптимальних умов для професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю).

3. Принципи навчання дорослих (самостійне навчання, спільна діяльність, урахування досвіду, індивідуалізація, системність, контекстність, актуалізація, еклектичність, самосвідомість).

4. Принципи педагогічної творчості викладача (суб'єктивність, діагностика, оптимальність, взаємозалежність).

Виходячи із цього, андрагогічна модель підготовки педагогічних працівників буде ефективною за умов:

- використання інноваційних технологій та форм навчання дорослих, що сприятиме підвищенню якості навчального процесу;
- приведення її у відповідність до запитів освітян регіону та стратегії розвитку освіти.

Приєднуємося до думки дослідника С. Змійова, який вважає, що дорослі люди не можуть ефективно навчатися на основі тих методів, способів і прийомів навчання, які застосовуються у навчанні дітей і підлітків [5].

Проведене анкетування серед слухачів щодо курсів підвищення кваліфікації при ІППОЧО показало, що слухачі курсів вказують на необхідність:

- практичного спрямування лекцій, збільшення кількості практичних занять, збільшення кількості занять із методики викладання предметів, побажання проводити екскурсій (22.3%)
- збільшення кількості тренінгових занять (9.01%)

З метою збільшення практичної частини курсів в навчальних планах курсів в методичний модуль добавлено аудиторну практику. Аудиторна практика – вид навчального заняття який передбачає проведення пристендового уроку, демонстрацію фрагменту виховного заходу і надає можливість кожному слухачу інтегрувати досвід отриманий на курсах, поділитись власним з колегами, здійснити аналіз свого педагогічного підходу.

В програмах курсів підвищення кваліфікації при ІППОЧО на практичну частину відводиться 24 години. Це педагогічна практика-6 годин та аудиторна практика 18 годин під час проведення тритижневих курсів (108 год.) та 8 годин під час проведення двотижневих курсів (72 год.). Педагогічна практика дозволяє слухачам курсів ознайомитись з передовим педагогічним досвідом, який має місце в освіті області.

З метою удосконалення практичної частини в Інституті ППО керівниками курсів були створені та затверджені Вченою Радою методичні матеріали проведення практичної частини курсів.

Незважаючи на те, що все більшої популярності набувають такі види занять із слухачами курсів, як тренінги, практичні заняття, семінари, лекції викладачів продовжують займати важливе місце. Ми глибоко переконані, що лекції мають мати практичну спрямованість, бути пов'язаними з реальним життям, спиратися на передовий досвід фахівців-предметників, лекціям необхідно надавати активно-полемічну форму викладання матеріалу через постановку дискусійних проблем, створення і розв'язання педагогічних ситуацій.

Під час таких лекцій слухачі повинні не просто фіксувати нову інформацію, а творчо її сприймати, аналізувати та роздумувати над поставленими проблемами.

Висновки. Підсумовуючи можна сказати, що навчання дорослих має свої відмінності серед яких важливе місце посідає практичне спрямування навчання на курсах підвищення кваліфікації. Цій меті повинен бути підпорядкований весь

навчальний процес. Для успішності даного процесу необхідно використовувати можливості практичної частини курсів, практичне спрямування повинні мати форми занять на курсах, розробка та розвиток адекватних навчальних планів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бирка М.Ф. Скрипська Г.В. Андрагогічні засади професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті засобами інформаційно-комп'ютерних технологій / М.Ф.Бирка, Г.В.Скрипська // Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти: науково-методичний журнал. Вип. 4 (10). – Чернівці: Черемош, 2012. – С. 62-66.

2. Буренко В.М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти / В.М. Буренко . – К., 2005. – 22 с.

3. Буренко В.М. Роль викладача у створенні сприятливих умов для навчання дорослих / В.М.Буренко // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук.праць. – К. : КНЛУ. – 2001. – № 17 – С. 179-181.

4. Змеєв С.И. Наука XXI века: андрагогика / С.И. Змеєв // Высшее образование в России . – 1998. – № 2. – С.76-79.

5. Змеєв С.И. Становление андрагогики: развитие теории и технологии обучения взрослых : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / С.И. Змеєв. – М., 2000. – 44 с.

6. Кузьмінський А.І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / А.І. Кузьмінський. – К., 2003. – 42 с.

7. Протасова Н.Г. Теоретико-методичні основи функціонування післядипломної освіти педагогів в Україні : автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / Н.Г. Протасова. – К., 1999. – 33 с.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

Ковбасюк Т.Л., м. Рівне

У структурі культури особистості особливе значення належить професійній культурі. Вона посідає значне місце як фактор значимий для пояснення, розуміння поведінки працівників, що мають володіти спеціальними знаннями й навичками в певній галузі, бути висококваліфікованими фахівцями з широкою ерудицією та високим загальнокультурним рівнем відповідно до глобальних викликів сучасності.

Кожна професія передбачає набір необхідних особистісних якостей, які інтегруючись у структурі особистості, створюють той чи інший рівень її професійної культури. Специфіка професійної культури визначається головним чином своєрідністю діяльності, широким спектром функцій, компетенцій, що покладаються на фахівця.

Культуру професійної діяльності В.М. Гриньова розглядає як рівень виконання людиною своїх обов'язків. Рівень її сформованості залежить від:

- спрямованості та стійкості соціально значущих мотивів діяльності (потреб, інтересів, цінностей, поглядів);
- відповідності психофізичних властивостей особистості вимогам професійної діяльності;
- ступеня розвитку психічних процесів особистості (мислення, пам'яті, емоцій, почуттів, волі);
- повноти і глибини засвоєних психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, тобто набутого досвіду;
- соціальної активності.

Звідси, професійна культура – це певний ступінь оволодіння професією, тобто певними способами та прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованої духовної культури особистості [1].

До особистості й діяльності викладача вищого навчального закладу висуваються певні вимоги, зокрема: це глибокі знання й висока наукова

компетентність; ефективна психологічна підготовка, що враховує сучасні тенденції розвитку системи вищої освіти; наявність високого морального потенціалу, високого рівня професіоналізму діяльності та особистості тощо.

Гармонійне поєднання професіоналізму діяльності й професіоналізму особистості дозволяє викладачеві досягати значних результатів у науково-педагогічній діяльності.

В.О. Барабанщиков, описуючи складові професійно-педагогічної культури викладача ВНЗ, виділяє:

- педагогічну спрямованість особистості;
- психолого-педагогічну ерудицію й інтелігентність;
- педагогічне спілкування й поведінку;
- педагогічну майстерність;
- систему професійно-педагогічних якостей;
- уміння поєднувати педагогічну й наукову діяльність;
- моральну чистоту та гармонію раціонального й емоційного;
- вимогливість і потребу у самовдосконаленні [2].

Проте дана система не може бути визнана універсальною, так як в ній представлено всілякі складові, а не показано їхній взаємозв'язок; зафіксовані тільки професійно-особистісні характеристики.

Продовжуючи аналізувати дослідження В.М. Гриньової, варто зазначити, що вона визначає професійно-педагогічну культуру викладача як діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей і цінностей-мотивів; цінностей знань; технологічних цінностей; цінностей-властивостей; цінностей-відношень. Вони є свого роду осями координат, на основі яких окреслюється модель професійно-педагогічної культури, які спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльності педагога. Указані цінності є структурними (відносно-статичними) компонентами, які гармонійно пов'язані з функціональними (процесуальними) компонентами [3, 356]. Функціональні компоненти забезпечують реалізацію професійно-

педагогічної культури, її функцій – пізнавальної, гуманістичної, виховної, комунікативної, діагностичної, нормативної та захисної [3, 360].

Процес формування професійної культури фахівця є складним, комплексним, неможливо знайти показник, який інтегральним чином дозволяв би виміряти цей феномен.

Професійну культуру можна розглядати на різних рівнях розвитку. Початковий рівень умовно характеризують як інформаційний. Тут ступінь сформованості системи професійних знань і поглядів ще не досить широкий, професійні здібності перебувають у стадії формування. Ставлення до праці може бути звужене утилітарними факторами. Чим вищий рівень знань і вмінь, чим ширший досвід, тим більш імовірно, що людина у своїй праці може досягти певних висот. Для вищого рівня характерні й широкий професійний світогляд, і великий обсяг професійних знань, інтересів і вмінь, і творче розуміння виробничої ситуації як проблемного завдання, і здатності розв'язувати його продуктивно, оригінально, ефективно.

Високий рівень сформованості професійної культури визначається за допомогою двох характеристик: загальної та спеціальної. Загальна професійна культура фахівця полягає у єдності переконаності в соціальній значимості праці й своєї професії, розвиненого почуття професійної гордості; працьовитості й працездатності; заповзятливості, енергійності й ініціативності; готовності ефективно, швидко і якісно вирішувати виробничі завдання, що виникають; вільного володіння нормами наукової організації праці; знань теорії управління й основ соціальної психології; організаторських здібностей; готовності й зацікавленості в оволодінні основами суміжних спеціальностей, у розширенні професійного досвіду. Спеціальна професійна культура у фахівців різного профілю включає якості, які значно різняться навіть у межах одного профілю. Для відбиття цієї сукупності якостей служать вузькоспеціальні розділи професіограм.

Основи як професійної, так і загальної культури закладаються всебічною підготовкою фахівця, яка, на нашу думку, включає: фундаментальну методологічну й світоглядну підготовку; широку гуманітарну підготовку;

теоретичну й практичну підготовку; творчу підготовку за фахом; підготовку в галузі науково-дослідної роботи, формування навичок самостійної творчої діяльності.

Таким чином, у професійній культурі фахівця ми простежуємо той самий структурний ланцюг або комплексну систему елементів, а саме: професійне мислення, професійний інтерес, професійні знання, уміння, навички й здібності, професійний досвід, ступінь готовності особистості до конкретного виду діяльності, професійний світогляд, професійну майстерність, адаптованість до професійного середовища, професійну мораль тощо. До сучасного працівника висувуються вимоги – чітко уявляти собі моральний смисл, цінність, наслідки своєї діяльності, мати цілісний світогляд, економічно, екологічно розвинене мислення, володіти культурою спілкування, знанням правової системи суспільства, навичками організації виробництва (управління) і т. ін. Професійна культура посідає особливе місце у структурі культури особистості, оскільки в процесі професійної діяльності культура особистості набуває свого всебічного й ефективного втілення. Більше того, у такій діяльності зрештою акумулюються всі види культури особистості.

Таким чином, існує чимало підходів до трактування професійно-педагогічної культури, визначення показників її сформованості, при цьому високий рівень професіоналізму викладача завжди характеризується розвинутою здатністю до вирішення професійних завдань і розвиненим професійним мисленням.

Функціонування професійно-педагогічної культури викладача варто розглядати як процес вирішення різноманітних педагогічних завдань (аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-діяльнісних, оцінно-інформаційних, корекційно-регулювальних. Відтак, технологічний компонент професійно-педагогічної культури містить у собі способи та прийоми педагогічної діяльності викладача.

Гуманістична спрямованість характеристики педагогічної культури полягає у задоволенні різноманітних духовних потреб особистості (у спілкуванні,

в одержанні нової інформації, у передачі накопиченого індивідуального досвіду у професійно-педагогічній діяльності). Цінності педагогічної культури засвоюються та створюються особистістю у процесі діяльності, що підтверджує факт нерозривного зв'язку культури і діяльності. Засвоюючи цінності професійно-педагогічної культури викладач може перетворювати, інтерпретувати їх, що визначається як його особистісними особливостями, так і характером його науково-педагогічної діяльності [4, 19].

Педагогічна культура є сферою творчого здобутку та реалізації педагогічних здібностей особистості, що формує свої індивідуальні сили й опосередковує процес присвоєння моральних, естетичних, правових й інших відносин, тобто, впливаючи на інших, створює себе, визначає свій власний розвиток, реалізуючи себе в діяльності.

Отже, професійно-педагогічна культура викладача ВНЗ – це міра й спосіб творчої самореалізації його особистості в різноманітних видах педагогічної діяльності, спрямованої на освоєння, передачу та створення педагогічних цінностей і технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): дис. ...доктора пед. наук: 13.00.04 / В.М. Гриньова. – Х., 2000. – 520 с.
2. Барабанщиков В.А. Общение и познание / В.А. Барабанщиков. – М.: Из-во РАН, 1983. – 210 с.
3. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / ред. В.І. Лозової. – Х.: ОВС, 2006. – 496 с.
4. Малихін О.В. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. / О.В. Малихін, І.Г. Павленко, О.О. Лаврентьєва, Г.І. Матукова. – Київ: КНТ, 2014. – 262 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Корольова Л.М., м. Запоріжжя

Дослідження рівня готовності вчителів початкових класів до формування креативних здібностей у молодших школярів у масовій практиці мав на меті виявлення розуміння вчителями початкових класів сутності поняття “креативні здібності молодших школярів” та з’ясування професійної готовності педагогів до формування креативних здібностей в учнів початкових класів, наявності резервів у знаннях та дидактичних вміннях учителів щодо зазначеного виду діяльності. Водночас передбачалося, що такий аналіз дозволить виявити прогалини у вміннях формувати вчителями креативні здібності у дітей молодшого шкільного віку та зазначити ускладнення у педагогів щодо розуміння та використання таких умінь і навичок у реальних навчальних ситуаціях.

Завдання дослідження рівня готовності вчителів початкових класів до формування креативних здібностей у молодших школярів передбачали з’ясування ставлення вчителів до формування креативних здібностей у молодших школярів, готовності їх формувати; виявлення дидактичних умінь учителів формувати креативних здібностей у молодших школярів; встановлення наявності у педагогічному та дидактичному арсеналі навичок, які необхідні при формуванні креативних здібностей у молодшому віці. [2, 341]

На основі виявлених даних було відредаговані питання анкети для опитування вчителів–практиків з зазначеної проблеми та розроблено програму дослідницького етапу констатувального експерименту стосовно дослідження стану вмінь формування креативні здібності у молодших школярів вчителями початкових класів:

1. Аналіз стану проблеми в масовій педагогічній практиці шкіл, виявленого з анкетування вчителів початкової ланки.

2. З'ясування уявлень педагогів про креативні здібності молодших школярів (термінологічне визначення, особистісне ставлення до означеної проблеми), сутності й структури цього феномену, необхідності самоосвіти і саморозвитку.

3. Визначення дидактичної готовності вчителів початкових класів до розвитку вмінь формувати креативні здібності молодших школярів.

4. Виявлення методичної бази та рівень професійних умінь вчителів–практиків з зазначеної проблеми

Першочерговим завданням на констатувальному етапі педагогічного експерименту враховано відбір і розробку діагностичних методик й оволодіння найбільш адекватними з них для визначення дидактичної готовності педагогів до формування креативних здібностей у молодших школярів. Серед методик, які застосовувались на констатувальному етапі, використано анкетування, найбільш доцільне в опитуванні великої вибірки респондентів, ранжування, а також методи математичного аналізу. Розроблена анкета містила питання відкритого та закритого характеру. Питання анкети стосувалися різних сторін формування креативних здібностей у молодших школярів.

З метою виявлення рівнів готовності до формування креативних здібностей у молодших школярів вчителями початкових класів проведено дослідницький етап педагогічного експерименту, в якому брали участь слухачі курсів підвищення кваліфікації Запорізького (57 особи), Полтавського (30 осіб), Хмельницького інститутів післядипломної педагогічної освіти, (30 осіб) з педагогічним стажем не менше трьох років. Загальна кількість респондентів склала 117 осіб. Такий вибір об'єктів дослідження дозволив задіяти вчителів–практиків початкової освіти різних регіонів України.

Оскільки аналіз соціально-демографічних показників респондентів показав незначні розбіжності у віці, освіті, кваліфікаційних категоріях, педагогічних званнях, стажі педагогічної роботи, місці проживання респондентів, результати педагогічного експерименту можна вважати об'єктивними й характерними для

фахівців початкової освіти України в цілому

Педагогічний експеримент продовжено анкетним опитуванням учителів, з метою виявлення їх уявлень про сутність креативності, поняття “креативні здібності молодших школярів”, їх характеристики і показники, визначення наявності дидактичних умінь та навичок, за допомогою яких вчителі формують креативні здібності молодших школярів в процесі навчання.[1,789]

Перед респондентами поставлено низку питань, зокрема щодо готовності, виявлення знань та вмінь, які надають основу формуванню необхідних здібностей в молодших школярів.

Так, на питання “Оцініть рівень Вашої готовності до формування креативних здібностей молодших школярів” – більше 60% опитуємих вчителів (64,7%) виявили високий рівень готовності щодо бажання формувати креативні здібності молодших школярів; близько третини опитаних (35,3%) оцінюють його як достатній. Цікаве при опитування виявлено те, що вчителі бажають формувати креативні здібності молодших школярів, і категорію відповідей “зовсім не готовий” не обрав жоден респондент. Анкетне опитування відкрило те, що 53% респондентів можуть визначитися з формулюванням терміну “креативність” (обрали правильний варіант відповіді, а саме, “потенціал, здатний реалізуватись у творчому процесі та сформувати на цій основі гармонійну, всебічно розвинену особистість”). Це свідчить про те, що вчителів цікавить подане питання і деякі з них спробували добирати відповіді на особистісні питання шляхом самоосвіти. 27% обирали іншу відповідь “творчі можливості особистості, що здатні виражатися в різних видах її діяльності”. 20% респондентів відмітили такий варіант відповіді, як “рівень творчої обдарованості, здатності до творчості”, або “інтенсивна пошукова активність, інтелектуальна активність, що впливає на перехід від однієї стадії творчого процесу до іншої” тощо. Як бачимо, фахівці початкової ланки освіти ототожнюють поняття “креативності” не з продуктом діяльності, або потенціалом, який реалізовується у творчому процесі, а з творчою діяльністю.

Корисну інформацію одержано з відповідей учителів стосовно знань щодо типів креативних здібностей. 67% респондентів виокремили більшу частину запропонованих в анкеті варіанти. 24% вважають, що креативні здібності молодших школярів пов'язані тільки з інтелектуальними вміннями, не враховуючи емоційну та вольову сфери. 2,5% учителів не змогли дати правильну відповідь на поставлене питання. Цікаво, що свою думку висловили 100% педагогів, навіть ті, хто утруднився обрати креативні здібності з переліку поданих варіантів. Анкетне опитування засвідчило, що 80% педагогів незалежно від освіти, віку, стажу роботи відзначили, що креативні можливості та здібності можливо розвивати та формувати. 20% вчителів відмітили, що креативні здібності молодших школярів формувати можна, але не завжди. Проведені з учителями уточнювальні співбесіди виявили, що більшість із респондентів під відповіддю “інколи можна” на питання “Як Ви вважаєте, чи можна сформувати креативні здібності молодших школярів?” розуміють, що формувати креативні здібності молодших школярів можливо певною мірою, але при наявності необхідних умов, або задатків особливості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. – Київ, Ірпінь: Перун, 2005. – 1728 с.
2. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – М.: Издательство: Харвест, 2006. – 416 с. – (Серия: Библиотека практической психологии).
3. Національна доктрина розвитку освіти. – Режим доступу : www.zakon.rada.gov.ua

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Косенко К.О., м. Харків

Педагог має бути Особистістю з великої літери, справжнім майстром своєї справи, який може протистояти труднощам сьогодення та здатний піднятися над ними. Актуальною є думка К. Д. Ушинського: «У вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила впливає тільки із живого джерела людської особистості. Ніякі статuti та програми, ніякий штучний організм, наскільки добре він не був би осмислений, не може заступити особистість у вихованні. ...Без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця істинне виховання, що проникає в характер, неможливе. Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер» [10].

Щоденна педагогічна практика свідчить: суттєвих результатів у вихованні досягають ті педагоги, які мають високу педагогічну культуру, і навпаки – негативні приклади брутальності, що, на жаль, ще присутні у практиці, свідчать про відсутність культури. Тому педагогічну культуру слід формувати цілеспрямовано та постійно розвивати. Вона повинна бути підвалиною діяльності педагога та забезпечувати як удосконалення навчально-виховного процесу, так і самовдосконалення кожного педагога. В умовах неперервної освіти питання педагогічної культури набуває особливого значення і тому ми звернулись до даної теми **метою** статті є вивчення поняття «педагогічне спілкування» як складової професіоналізму.

Одним із основних показників педагогічної культури є педагогічне спілкування.

Педагогічне спілкування – це безпосередня форма прояву комунікації у навчально-виховному процесі між педагогом і вихованцями, яка спрямована на формування та розвиток особистості вихованця, спільне вирішення різноманітних педагогічних завдань, створення умов для реалізації творчих здібностей і сприяння самоактуалізації. У зв'язку з такою дефініцією педагогічного

спілкування доречні слова Ш. О. Амонашвілі: «спілкування є основою, і сутністю, і інтегральним методом виховання» [1] і підхід В. О. Сухомлинського, який мудрість педагога вбачав у збереженні довіри дитини до нього, в її бажанні спілкуватися з педагогом як із другом і наставником. На його думку, слово педагога має бути спрямоване не до слуху дитини, а до її серця [3].

«Сумісність у процесі спілкування педагога з учнями ґрунтується на принципах доброзичливості, принциповості та відповідальності. У процесі спілкування педагог повинен обов'язково збагачувати учнів інтелектуально, морально, естетично, діяльнісно. Спілкування обов'язково передбачає формування у педагога та учнів образів один одного та понять про особистісні властивості кожного учасника спілкування...» [2]. Отже, яке спілкування, таке та виховання, відповідно, це спілкування має бути життєрадісним, гуманним, людським, емоційним і оптимістичним. Спілкування відбувається, переважно, за допомогою слова.

Педагогічне спілкування виконує такі функції:

- взаємопізнання вихователя та вихованця;
- обмін думками, почуттями й інформацією;
- організація та здійснення різноманітних і багатогранних навчально-виховних заходів;
- самовираження, самовизначення та самоутвердження учасників цього процесу.

В. А. Кан-Калик і О. О. Леонтьєв розробили спеціальні вправи для формування навичок педагогічного спілкування. Наприклад, В. А. Кан-Калик об'єднує ці вправи в два цикли, а саме: практичне оволодіння технікою та технологією педагогічної комунікації і оволодіння системою спілкування в заданій педагогічній ситуації [5].

Перший цикл спрямований на формування органічних і послідовних дій у публічній обстановці; м'язової свободи в педагогічній діяльності; відчуття м'язової свободи й емоційного благополуччя в аудиторії; навичок довільної уваги,

спостережливості, зосередженості; міміки та пантоміміки; педагогічно доцільних переживань; безпосередньої мобілізації творчого самопочуття перед спілкуванням; техніки та логіки мовлення, його виразності й емоційності; вміння вибудовувати логіку майбутнього спілкування з аудиторією.

Другий цикл вправ включає дві підгрупи: а) дії в типових ситуаціях (спостереження за діяльністю викладача в процесі виконання загальних завдань заняття; розвиток уміння «читати» переживання з облич студентів; виокремлення під час заняття конкретних педагогічних явищ; інсценування педагогічних завдань); б) розвиток педагогічної уяви, інтуїції, навичок педагогічної імпровізації (складання аналогічних ситуацій із певною настановою, аналіз картини чи кінофрагмента; складання та виконання введеної умови для інсценізованих завдань).

На думку І. А. Зязюна, «навчально-виховний процес у школі – явище складне, багатогранне, динамічне. Його специфіка зумовлюється передусім розширеним спілкуванням, найбільшою, на думку Антуана де Сент Екзюпері, розкішшю на світі. Для вчителя ця розкіш – не що інше, як професійна необхідність. З її допомогою здійснюється взаємовплив двох рівноправних партнерів суб'єктів – учителя і учня» [4].

Г. О. Балл визначає передумови продуктивного спілкування так: «... додержання його учасниками принципу конкордності і толерантності. Принцип конкордності фіксує необхідність згоди учасників діалогу щодо базових знань, норм і цінностей, якими вони керуються... Суть принципу толерантності... вбачається у «презумпції прийнятності» найрізноманітніших проявів людської активності» [8].

І. А. Зязюн виокремлює три компоненти спілкування: пізнавальний, естетичний і поведінковий: «Спілкування обов'язково передбачає формування у педагогів і учнів образів один одного та понять про особистісні властивості кожного учасника спілкування; воно несе в собі естетичну характеристику – зовнішню та внутрішню подобу учасників спілкування, викликає певне до себе

ставлення; у спілкуванні проявляється і поведінковий компонент – слова і справи, адресовані педагогом учням і навпаки» [4].

За В. А. Кан-Каликом, структура професійно-педагогічного спілкування включає:

- 1) прогностичний етап (моделювання майбутнього спілкування з аудиторією);
- 2) комунікативний етап (організація спілкування на початку навчально-виховного заходу – комунікативна атака);
- 3) управлінський етап (безпосереднє спілкування протягом навчально-виховного заходу);
- 4) заключний етап (аналіз перебігу спілкування та його результатів і внесення відповідних корективів у модель майбутнього спілкування) [5].

Характер спілкування вихователя з вихованцем визначає основні стилі його роботи – авторитарний, демократичний і ліберальний.

Авторитарний стиль характеризується жорсткою формою управління взаємодією учасників навчально-виховного процесу за допомогою наказів, вказівок, інструкцій тощо. Цей стиль з точки зору гуманізації і демократизації європейської і світової освіти вважається абсолютно неприйнятним, оскільки порушує права особистості. Європейські вчені дійшли таких висновків:

– авторитарний стиль дає змогу підтримувати високий рівень дисципліни та результативності навчального процесу, проте лише за умови постійного демонстрування влади вчителя;

– зовнішні показники дисциплінованості учнів не завжди є виявом злагоди, а внутрішній психічний конфлікт, підґрунтям якого є притлумлений протест учня проти диктату вчителя, часто сублімується в різноманітні форми девіантної і антисоціальної поведінки молодшої особистості.

Демократичний стиль виявляється в опорі педагога на навчальний колектив, у намаганні зацікавити вихованців навчально-пізнавальною діяльністю, заохоченні їхньої ініціативи та самостійності. Пропонують три засадові умови підтримання вчителем демократичних взаємин з учнями:

– вчитель є зразком, прототипом дорослості, гідною моделлю для самоідентифікації учнів;

– учитель виконує радше функцію арбітра, ніж судді, він не перешкоджає формуванню позитивного «Я-образу» учня й уникає засудження незадовільних вчинків «з висоти кафедри»;

– вчитель допомагає дітям усвідомлювати власні дії, обмірковувати їх і передбачати можливі наслідки.

Ліберальний стиль характеризується самоусуненням педагога від відповідальності за перебіг і результати навчально-виховних заходів, формалізмом, потуранням і анархізмом.

Найбільш оптимальний і водночас найскладніший стиль, безперечно, – демократичний.

Також можна визначити стилі ставлення педагога до колективу: стійко-позитивний, пасивно-позитивний, нестійкий, ситуаційно-негативний, стійко-негативний [7].

На основі стилю роботи та ставлення педагога до колективу виокремлюють такі стилі педагогічного спілкування:

- спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю;
- спілкування на основі дружнього ставлення;
- спілкування-дистанція;
- спілкування-залякування;
- спілкування-загравання.

Стиль спілкування визначає три типи вчителів: «проактивний», «реактивний» і «надактивний». Перший – ініціативний в організації спілкування, індивідуалізує свої контакти з вихованцями, його настанова змінюється відповідно до досвіду. Він знає, чого хоче, і розуміє, що в його поведінці сприяє досягненню мети. Другий – також гнучкий у своїх настановах, але внутрішньо слабкий. Не він особисто, а вихованці диктують характер його спілкування з класом. У нього розпливчасті цілі та відкрито пристосувальна поведінка. Третій – схильний до гіпертрофованих оцінок своїх учнів і вибудовування нереальних

моделей спілкування. На його думку, коли учень активніший від інших – він бунтар і хуліган, а коли пасивніший – ледар і нероба. Видумані ним же оцінки змушують такого вчителя діяти відповідним чином: він час від часу впадає в крайнощі, підпорядковуючи своїм стереотипам реальних учнів [6].

Узагальненим виявом стилю спілкування педагога є педагогічний такт, де акумулюються всі складові педагогічної культури та який є одним із основних показників педагогічної майстерності.

Сутність педагогічного такту полягає в педагогічно доцільному ставленні та впливі педагога на вихованців, в дотриманні почуття міри в спілкуванні з ними, в умінні налагоджувати продуктивний стиль спілкування в педагогічному процесі та в пошані до особистості вихованця. К. Д. Ушинський, який володів справжнім педагогічним тактом, писав, що жоден педагог «ніколи не може стати хорошим вихователем-практиком без такту. ...Ніяка психологія неспроможна заступити людині психологічного такту, який незамінний у практиці в силу того, що діє швидко і вмить... і який передбачає приязнь без удаваності, справедливість без прискіпливості, доброту без слабкості, порядок без педантизму і, головне, постійну розумну діяльність» [10].

Основні ознаки педагогічного такту:

- людяність без зарозумілості;
- вимогливість без брутальності та прискіпливості;
- педагогічний вплив без наказів, навіювань, попереджень, без приниження особистої гідності вихованця;
- вміння висловлювати розпорядження, вказівки та прохання без благання, але і без марнославства;
- вміння слухати співрозмовника, не виказуючи байдужості та вищості;
- врівноваженість, самовладання та діловий тон спілкування без дратівливості та сухості;
- простота в спілкуванні без фамільярності та панібратства, без «показухи»;
- принциповість і наполегливість без упертості;

- уважність, чутливість і емпатійність без їх підкреслення;
- гумор без насмішки;
- скромність без удаваності.

Отже, педагогічний такт виховується та набувається разом з педагогічною культурою і конкретно виявляється в педагогічній діяльності. Він є показником зрілості педагога як майстра своєї справи. Це сильний засіб, за допомогою якого вихованців можна перетворити на своїх спільників чи, навпаки, суперників. Педагог повинен працювати над формуванням власного педагогічного такту та постійно його вдосконалювати. Як немає межі досконалості, так і немає межі вияву різноманітних і багатогранних сторін педагогічного такту [9].

Його вдосконаленню сприяє так званий соціальний інтелект – особлива індивідуальна його якість, що дає змогу розуміти дитину, розпізнавати найбільш суттєві її риси, усвідомлювати мотивацію її поведінки.

Соціальний інтелект проявляється як просоціальна спрямованість, готовність до співробітництва, особиста зацікавленість у добробуті інших; соціальна ефективність як очікування успіху в розв'язанні міжособистісних взаємин; емпатійний інтерес і особисте співчуття, які забезпечують декодування невербальних ознак емоційних переживань; адекватне визначення ціннісних аспектів ставлення до себе і до інших.

Висновки. Основними формами прояву педагогічної культури педагога є рівень оволодіння педагогічним досвідом людства, сукупність основних професійно-важливих особистісних якостей. Без педагогічної культури діяльність педагога втрачає своє гуманне забарвлення й ефективність. Високий рівень розвитку її основних елементів, гармонійне їх поєднання в педагогічній діяльності та досягнення ефективних результатів у навчанні визначаються як педагогічна майстерність. Інакше кажучи, це зріз основних складових педагогічної культури педагога, які досягли високого рівня розвитку, та їх ефективний прояв у практичній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование. М., 1984.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання. К., 1997.
3. Волошина В. Я. Гуманістична сутність дидактики В. О. Сухомлинського // Педагогіка і психологія. 1998. № 3. С 14-20.
4. Зязюн І. Філософія «Школи свободи»: розвиток та саморозвиток творчих засад особистості / Іван Зязюн // Рідна школа 2007 № 5 С. 25-29.
5. Краснощок І. Професійно - особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти / Інна Краснощок // Рідна школа 2007 № 4 С. 9-11.
6. Мішин С.В. Самовиховання майбутніх фахівців у процесі їхньої професійної підготовки // С.В. Мішин - Духовність особистості: методологія, теорія і практика 6 (47) – 2011, С.69-78.
7. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М. : Мирос, 2002. – 208 с.
8. Семенов О. М. Наукова мовна культура як основа фахового саморозвитку/ О. М. Семенов // Педагогічна і психологічна наука в Україні: збір. наукових праць: в 5 т. - Т. 5: Вища освіта. - К.: Педагогічна думка. - 2012. - 392с. - С. 274-282.
9. Солдатенко М. М. Самоосвітня діяльність як засіб професійного саморозвитку / М. М. Солдатенко // Педагогічна і психологічна наука в Україні: збір. наукових праць: в 5 т. - Т. 5: Вища освіта. - К.: Педагогічна думка. - 2012. - 392с. - С. 266-273.
10. Ушинский К. Д. Собр. соч. в 11 томах. М. -Л.; 1950. Т. 2 с. 500

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗНЗ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Мороз Т.В., м. Чернівці

Управління є сферою діяльності, що за своїм значенням і специфікою раніше ніколи не розглядалась як професійна (як наслідок – управліннями ставали представники різних наукових галузей, вузькі спеціалісти, які не мали спеціальної освіти та підготовки). Проте в умовах реформування сучасної парадигми освіти наукового обґрунтування набуває нова система управління освітою, що передбачає вдосконалення форм і методів формування управлінської компетентності керівників ЗНЗ як менеджерів освіти нового покоління. Вони повинні бути мобільними й конкурентоспроможними, адже вирішальним фактором на ринку праці стає їхній професіоналізм. Адже, як показує сьогодення, від рівня управління залежить і ефективність роботи школи, і ступінь задоволення освітніх потреб суспільства.

Відомо що, підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів здійснюється або шляхом підвищення кваліфікації новопризначених керівників, або шляхом підготовки їх у спеціальних школах резерву. Перший належить до більш традиційних та освоєних як у теоретичному, так і практичному аспектах. Другому шляху з підготовки резерву керівників ЗНЗ приділяється значно менше уваги, хоча в сучасних суспільних умовах, в умовах зміни поколінь педагогів і плинності складу керівників шкіл, в час, коли відбувається переосмислення відомих класичних функцій управління і поява нових, що зумовлює й нові вимоги до підготовки керівників ЗНЗ, саме цей шлях набуває особливої ваги.

Найбільш ефективною й доцільною масовою формою підвищення управлінської компетентності керівників ЗНЗ є школа резерву керівників кадрів, що передбачає кілька етапів відбору й підготовки слухачів. Зокрема: виявлення серед досвідчених учителів і заступників директорів претендентів до Школи резерву; перспективне формування складу резерву керівників на рівні міста / району; діагностування готовності складу резерву керівників на рівні міського / районного управління освіти; визначення шляхів розвитку його

управлінської компетентності. В основу роботи Школу резерву покладено такі критерії відбору слухачів: освітній рівень – вища, спеціальна освіта; кваліфікаційний рівень – молоді фахівці, які проявили себе в практичній роботі, вчитель I або вищої категорії, заступник директора; віковий ценз – не старше 45 років; педагогічний стаж – не менше 5 років; сформовані позитивно значущі особистісно-ділові характеристики; визначення оптимальної структури й складу резерву, змісту, форм роботи; висвітлення організації роботи з резервом та її аналіз з наступною корекцією видів діяльності.

Детальний аналіз кадрового складу директорського корпусу загальноосвітніх навчальних закладів Чернівецької області засвідчив, що кількість пенсіонерів складає 60 осіб, що дорівнює 15,2% від загальної кількості директорів ЗНЗ. Окрім цього, 268 осіб мають 20 і більше років стажу керівної діяльності, що дорівнює 68%, а 10-20 років стажу – лише 100 осіб, що складає, відповідно, 25,4% від загальної кількості. Саме тому при Інституті післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області було створено Школу кадрового резерву (Наказ директора Департаменту освіти і науки, молоді та спорту чернівецької облдержадміністрації від 22.03.2013 № 275). Форма навчання – пролонгована, термін навчання – 2 роки, що передбачає 4 сесії, кожна з яких охоплює тематику 2 модулів (16 лекційних годин) та управлінську практику (8 годин), вся подальша робота – дистанційна (у кожній групі свій тьютор). Тематична перевірка знань, умінь та навичок слухачів Школи здійснюється письмово (тестування) після завершення кожного з модулів. Форма підсумкового контролю знань – екзамен.

Робота Школи кадрового резерву з підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів побудована на основі кредитно-модульної системи у поєднанні з андрагогічною. Зміст навчального процесу системно охоплює всі основні напрямки управлінської діяльності керівника закладу освіти і складається з 9 тематичних модулів.

Модулі поділено на теми, до кожної з яких розроблено лекційні (для очного та дистанційного навчання) та практичні заняття, що відбуваються безпосередньо за участю досвідчених директорів на базі тих загальноосвітніх

навчальних закладів, де тематичний матеріал, що вивчається в межах того чи іншого модуля, представлено якнайкраще. Директори таких ЗНЗ, які входять до опікунської ради, охоче діляться своїм багаторічним досвідом з майбутніми керівниками шкіл. Таким чином, через ознайомлення з кращими прикладами педагогічних напрацювань різних педагогічних колективів на чолі з досвідченими керівниками міста та області здійснюється управлінська практика слухачів Школи кадрового резерву.

На думку В. Маслова [3], закономірності управління як теоретичні категорії засвоюються у процесі навчання керівників ЗНЗ на лекціях, семінарських заняттях і через поглиблену самоосвіту, але рівень їхнього усвідомлення і глибина розуміння можуть бути встановлені не тільки на основі відповідей на екзаменах і заліках, а й у процесі розв'язання практичних завдань, які потребують досить складного методичного розроблення. З огляду на це, стажування слухачів Школи, що входить як одна з тем модуля 9, навчальної програми передбачає тимчасове виконання обов'язків директора школи; написання наказу; організація чи проведення педради, планування роботи школи, проведення виховного заходу із залученням батьків тощо. Таким чином, як стверджують науковці, кожна закономірність управління навчальними закладами може бути предметом конкретної лекції і семінарського заняття, а в окремих випадках – і самостійної практичної роботи.

Вважаємо надзвичайно важливим той факт, щоб підготовка високопрофесійних керівних кадрів відповідала інтеграційному критерію, в основі якого знаходяться педагогічна й менеджерська майстерність, комунікативна компетентність та нові надсучасні технології.

Сьогодні сучасній освіті потрібен керівник нової генерації – керівник-лідер, керівник-менеджер, керівник-експерт. Сучасний керівник ЗНЗ повинен бути менеджером, який володіє новітніми основами науки управління, є лідером освіти, має чітке бачення мети. Адже інноваційний розвиток сучасної школи неможливий без стратегічного мислення її керівника, стратегічного планування її розвитку як засобу активного творення майбутнього, результатом якого є:

- усвідомлення мети розвитку навчального закладу та способи її досягнення;
- спроможність аналізувати зміни у зовнішньому та внутрішньому середовищі;
- здатність опрацьовувати стратегії та приймати відповідні рішення, організовувати діяльність для їх практичної реалізації, опановувати технології і методи професійного адміністрування.

Важливим і головним завданням суб'єктів формування управлінської компетентності та підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів є здатність до бачення й аналізу діяльності ЗНЗ як синтетичної системи і динамічних процесів, що відбуваються в її структурних складових. Управлінська культура керівників і результати їхньої посадово-функціональної діяльності багато в чому залежать від наслідків формування системного мислення керівників. Більшість дослідників вважає, що формування системної філософії керівників повинно відбуватися як на теоретичному (через лекції, семінари, дискусії, конференції, консультації, самоосвіту тощо), так і на практичному (аналіз ситуацій, розроблення проектів і різних форм рішень, уміння визначати проблеми, завдання і засоби, необхідні для їх розв'язання) рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білянін Г. Формування змісту підготовки кадрового резерву керівників загальноосвітніх навчальних закладів в інституті післядипломної педагогічної освіти // Електронне наукове фахове видання «Теорія та методика управління освітою». – Вип. 1(14). - 2014 режим доступу: <http://umo.edu.ua/katalog/950-electronic-journal-the-theory-and-methods-of-educational-management-edition-1-14-2014>
2. Вдовиченко Р.П. Управлінська компетентність керівника школи – Х.: Вид. група «Онова», 2007. – 112 с.

3. Маслов В. Принципи ефективного розвитку системи післядипломної освіти / В.І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – №1. – С.7-11.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ Й ПАТРІОТИЗМУ УЧНІВ У СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Новосилецька Н.В., м. Хмельницький

У статті розкриваються актуальні проблеми сьогодення – виховання громадянськості й патріотичних почуттів у молодших школярів. Розглянуто основні положення та подано практичні рекомендації щодо проведення виховної роботи патріотичної спрямованості з учнями початкових класів.

Ключові слова: патріотизм, громадянськість, громадянське виховання, навчально-виховна робота, молодші школярі, психологічні особливості.

У сучасній педагогічній науці патріотичне й громадянське виховання визначається як історично зумовлена сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної поведінки, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, у процесі якої засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь. На думку І.Д.Беха, патріотичне виховання також передбачає «широкі знання конституційних і правових норм, державної політики, сформованість патріотичних думок та дієвих заходів з відстоювання національних форм життєдіяльності і поведінки в усіх сферах суспільного життя» [11, 136]. Відповідно до Конституції України, Законів України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", Указів Президента України "Про Національну доктрину розвитку освіти" (№347 від 17.04.2002 р.), "Про Концепцію допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді" (№948 від 25.10.2002 р.) Постанови Кабінету Міністрів України "Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства" (№1697 від 15.09.1999 р.) одним із пріоритетних завдань освіти є патріотичне виховання молодих поколінь.

Патріотичне виховання ґрунтується на засадах родинного виховання, на ідеях і засобах народної педагогіки, наукової педагогічної думки, що уособлюють

вищі зразки виховної мудрості українського народу — любов до рідної землі, до свого народу, його традицій, звичаїв, готовність до мирної та ратної праці в ім'я України, почуття гордості за Батьківщину, вірність Україні, власну відповідальність за її долю [20, 25].

Важливою складовою змісту патріотичного виховання є розвиток трудової активності школярів. Зміст виховання забезпечує розуміння економічних законів і проблем суспільства та шляхів їх розв'язання; розвиває мотивацію до праці, усвідомлення життєвої потреби трудової активності, ініціативи, підприємництва, здатність до соціальної творчості як умови соціальної адаптації, конкурентоспроможності й самореалізації особистості в ринкових відносинах. «Справжнє патріотичне виховання починається там, де ідея і особиста праця – піт, мозолі, зливаються воєдино, творять те, про що народ говорить: у людини є святе за душею» [8, 204].

Питання про формування громадянськості у молодших школярів є актуальним для сучасної педагогічної практики. Ця проблема у суспільстві з'являється через дві групи причин. По-перше, через наявність певних тенденцій нігілізму до моральних цінностей, громадянської відповідальності, національної культури. По-друге, у зв'язку з посиленням акценту на примноження матеріальних цінностей, що викликане хибними уявленнями про індивідуальне виживання.

Теоретичні основи дослідження складають наукові праці педагогів щодо проблем виховання патріотизму (Г. Ващенко, О. Вишневський, Ю. Руденко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Чорна та ін.); дослідження ролі довілля в процесі навчання і виховання молодших школярів (Б. Грінченко, К. Дубняк, О. Духнович, Д. Зайцев, Л. Лазаріс, Т. Лубенець, Л. Миловидов, П. Мостовий, О. Музиченко, С. Русова, Г. Сковорода, К. Ушинський та ін.); науково-теоретичні основи шкільного краєзнавства (В. Багрій, І. Безкоровайний, П. Іванов, О. Коркішко, М. Костриця, І. Прус, Т. Позняк, А. Сейненський, В. Смирнов, А. Хоптяр та ін.); праці з виховання учнів молодшого шкільного

віку (Ш. Амонашвілі, І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, І. Каїров, Н. Миропольська, І. Підласий, Т. Танько, Н. Янковська та ін.).

Сучасними українськими вченими-педагогами проблема громадянського виховання підростаючого покоління досліджувалася у різних аспектах: концептуальні основи виховання громадянина розробляли О.Вишневський, Т.Дерев'янка, О.Сухомлинська; психолого-педагогічні засади – І.Бех, М.Боришевський, О.Киричук; загальнопедагогічні засади громадянської освіти та виховання – Ю.Завалевський, Н.Косарева, В.Кузь, Т.Мальцева, В.Оржеховська, К.Чорна; історичний аспект – П.Ігнатенко, Н. Косарева, О.Пометун, В.Поплужний; проблеми громадянської освіти – І.Тараненко; формування громадянськості як провідної риси особистості досліджували О.Докукіна, М.Задерихіна, У.Кецик, М.Рудь; проблеми формування громадянських цінностей і ціннісних орієнтацій школярів обґрунтовано у працях Л.Корінної, Л.Крицької; процес формування громадянської позиції досліджувала Н.Нікітіна; окремі аспекти підготовки вчителя до здійснення громадянського виховання – О.Бабакіна, М.Михайличенко.

Громадянське виховання – формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що дає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично і юридично дієздатною та захищеною. Покликане воно виховувати у молодших школярів високі моральні ідеали, почуття любові до своєї Батьківщини, потреби у служінні їй.

Відомо, що основні риси громадянина формуються в молодшому шкільному віці, під впливом загальнонародних, національних цінностей, у взаємодії молодших школярів з суспільством, яке на кожному етапі представляють сім'я, школа.

У поняття патріотизму входять когнітивний, емоційний, поведінковий компоненти, які реалізуються у сфері соціуму та природи.

При цьому провідним виступає емоційний компонент. Когнітивний компонент, забезпечує зміст, а поведінковий виконує контрольно-діагностичну функцію.

Якщо розглядати патріотизм через поняття "ставлення", можна виділити декілька напрямків:

1. ставлення до природи рідного краю, рідної країни;
2. ставлення до людей, які живуть в рідній країні;
3. ставлення до моральних цінностей, традицій, звичаїв, культури;
4. ставлення до державного устрою.

Кожен із цих напрямків може стати змістом освітньо-виховної діяльності з дітьми, і кожен внесе свій внесок в соціалізацію особистості дитини за умови врахування особливостей розвитку дітей [34, С.5-6].

Сучасна українська школа перебуває в процесі інтенсивного розвитку, плідного пошуку, активізації науково педагогічних ініціатив. Школа покликана стати для учня та вчителя місцем духовного збагачення кожного з учасників навчально-виховного процесу, де формувалася б громадянська зрілість, особиста відповідальність за свій внесок у національно-культурне відродження України, у розбудову держави. Велику роль в цьому відіграє патріотичне виховання молодших школярів.

Патріотичне виховання в сучасній школі містить взаємопов'язану діяльність вчителя та учня з розвитку сукупності моральних норм та рис поведінки, а саме: повага до Батьківщини, відданість їй, активна праця на благо Вітчизни, примноження трудових звичаїв країни, прагнення до зміцнення честі й гідності своєї держави, любов до рідного краю, дружба з іншими народами, тощо. Школа має невичерпні можливості для здійснення патріотичного виховання. Під час навчального процесу молодші школярі ознайомлюються з історією українського народу, його багатовіковою боротьбою за свої права за незалежність, з багатонаціональною культурою, унікальними традиціями, звичаями та обрядами.

У початкових класах школярі отримують елементарні знання про те, як називається країна, в якій вона живе, її головне місто, столицю, своє рідне місто чи село, які в ньому є найголовніші визначні місця, яка природа рідного краю та країни, де дитина живе, які люди за національністю, за особистими якостями населяють її країну, чим прославили вони рідну країну і увесь світ, що являє собою мистецтво, традиції, звичаї її країни.

Така схема змісту знань про рідну країну, на основі яких можливо в її віці

формувати дієве ставлення до неї. Характер ставлення особистості до соціального довкілля, Батьківщини змінюється з віком.

Початкова школа виконує роль фундаменту, на якому будується вся система громадянського виховання школярів, формування у них любові до рідного краю, України, історичної пам'яті, духовності, національного характеру. Все, що закладається учням у цей період навчання та виховання, визначає в подальшому успіх процесу формування особистості, її світогляду і загального розвитку. Набуті в початковій школі особистісні якості, а також знання, вміння і навички не лише забезпечують основу навчання і виховання підлітків, а й значною мірою визначають особливості практичної, громадянської та професійної діяльності дорослої людини. Тому перед суспільством і школою стоїть проблема розвитку особистості свідомого українського громадянина, який поєднує в собі національні риси та самобутність українського народу [49, 10]. І саме національне виховання передбачає надання широких можливостей для пізнання української історії, культури, традицій, звичаїв, мови, формування національної гідності, розвитку особистісних рис громадянина української держави.

Актуальність виховання громадянськості молодшого школяра значною мірою зумовлюється тим, що саме цей вік є найбільш сенситивним періодом онтогенетичного розвитку особистості, коли вона є особливо чутливою до впливу сім'ї, школи, суспільства. У початковій школі закладаються основи подальшого успішного навчання та виховання. Важливе місце в системі громадянського виховання посідають предмети гуманітарного циклу, що належать до інваріантного компонента змісту освіти. Вони не тільки дають учням знання основ наук на рівні світових стандартів, а й виховують справжнього громадянина своєї держави.

Молодший школяр більш успішно проходить шлях свого патріотичного й громадянського становлення, якщо система початкової освіти враховує чинник значущості предметів гуманітарного циклу.

Провідні завдання виховання молодших школярів у початковій школі зумовлено пріоритетними напрямками реформування виховання, визначеними

Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття»), до яких належать:

- формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати;
- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії свого народу;
- формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою;
- прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій; українців та представників інших націй, які мешкають на Україні;
- виховання духовної культури особистості; створення умов для вільного вибору нею своєї світоглядної позиції;
- утвердження принципів вселюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності, інших добродітностей;
- формування творчої, працелюбної особистості, виховання цивілізованого господаря;
- забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей і молоді, охорони та зміцнення їх здоров'я;
- виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки;
- формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадською відповідальністю;
- забезпечення високої художньо-естетичної освіченості і вихованості особистості;
- формування екологічної культури людини, гармонії її відносин з природою;
- розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов їх самореалізації;
- формування у дітей і молоді уміння міжособистісного спілкування та підготовка їх до життя в умовах ринкових відносин [1, 63-64].

До першочергових завдань формування громадянина України належить виховання патріотизму - складової громадянських цінностей. Патріотизм розуміється не лише, як абстрактне почуття самовідданої любові до рідної землі, її народу держави, а й як любові до рідного слова, обожнювання своєї малої батьківщини, непідробний інтерес до вітчизняної історії, шанування героїв і видатних співвітчизників, які жертвовно служили народові, збагачували його культуру і науку, збереження і примноження національних традицій, почуття національної гідності в поєднанні з повагою до всіх етносів, усвідомлення своєї нації і як носія неповторної своєрідності, і як органічної частини загальнолюдської спільноти.

В навчально-виховному процесі завдання патріотичного виховання реалізуються через індивідуальні, групові або фронтальні форми виховання. Зроблено способи класифікувати їх і в залежності від методики виховного впливу. За такої класифікації форми поділяють на групи: словесні (інформація у вигляді розповіді вчителя та доповідей учнів, збори, зустрічі з народними майстрами, усні журнали на краєзнавчу тематику, створення класних стінгазет патріотичного спрямування); практичні (краєзнавчі походи, екскурсії визначними місцями рідного краю, олімпіади, конкурси зі всіх предметів з патріотичними спрямуваннями); наочні (шкільні музеї, кімнати, зали та національні куточки, виставки дитячої творчості, а саме створення родинного дерева, колекціонування патріотичних віршів, пісень, книжкові тематичні виставки, стенди з ілюстрацією народних звичаїв та обрядів) [8,с.107-109]

Громадянська освіта, як напрям патріотичного виховання у школі, спрямована на створення можливостей для опанування учнями правил життя в суспільстві, етичних і моральних норм і стандартів, які не тільки формують уявлення школярів про людину й суспільство, але й самі будуються на них.

Дитина, яка приходить до школи, вже має уявлення і знання про норми життя та взаємовідносини у суспільстві, тобто соціальні уявлення. Як зауважив Москвич, школа, як і інші соціальні інститути є посередником у процесі інтеграції і модифікації індивідом соціальної інформації певної культури і окремих груп.

Найголовнішим тлом, на якому розгортається цей процес є група, її досвід і система уявлень [26, С.84-85].

Кожен учень має уявлення про право і справедливість і вони потужно морально та емоційно на нього впливають. Кожен учень упевнений, що його уявлення про спосіб життя і взаємини між людьми в суспільстві правильні, саме через них він інтерпретує навколишній світ, спілкується з іншими, тому педагог не має їх вважати перепоною, а навпаки, на них можна і потрібно поспиратися під час роботи в класі, як на індивідуальний досвід і думку вихованця. За такого підходу учень опановуватиме громадянські знання, через вправи, які допомагають йому усвідомити свої уявлення й за потреби дистанціювати від них [25, С.5-6].

Якщо людина не відчуває, що навколо неї і в ній самій краще, а що - гірше, якщо вона не прагне стати кращою, ніж є, то вона глуха до найправильніших і емоційно виразніших повчань вихователя, батька, мудрої книжки. Емоційна самооцінка - це ґрунт, на якому проростають зерна моральних повчань. Особистісний моральний орієнтир маленької людини - стати кращою - В. Сухомлинський вважав серцевиною громадянської совісті.

У молодших школярів ці повчання формуються на основі різноманітних ігор, загадок, вправ, забавлянок у класному колективі. Саме такі методи, легко, на емоційному дитячому рівні укріплюють головні риси гуманності: чесність, відповідальність, доброта, вдячність, благородство, і є основою для їх подальшого вдосконалення.

На сьогоднішній час шкільною навчально-виховною програмою розроблено таку систему формування громадянського виховання у початковій школі:

Орієнтовні теми для виховної діяльності. Ціннісне ставлення до сім'ї, родини, людей

Висновки. Таким чином, громадянське й патріотичне виховання у сучасному виховному процесі сучасної початкової школи має надзвичайно важливе значення. Повноцінне формування особистості молодшого школяра не може позитивно реалізовуватися без громадянської основи. Всебічне виховання

підростаючої особистості в наш час не має сенсу без громадянських й патріотичних компетенцій. Ефективність виховання громадянськості, як і багатьох інших особистісних характеристик, значною мірою визначається реалізацією у виховному процесі діяльнісного підходу, відповідно до якого в структурі особистості виникають і закріплюються передусім ті новоутворення, у "конструювання" яких дитина вкладає свої почуття, власну працю, енергію, конкретну дію, проявляючи цілеспрямовану активність.

Патріотизм визначається єдністю думок, почуттів і діяльності, тому важливо дбати про розвиток емоційного, інтелектуального та практично-дійового компонентів громадянської культури, щоб повага до законів і символів Батьківщини, до її святинь, розуміння своїх прав і обов'язків поєднувалися з реалізацією власних патріотичних почуттів, прав і обов'язків у повсякденному житті. Результативність формування патріотизму залежить від того, як педагоги стимулюють розвиток самоорганізації, самоуправління молодших школярів, демократичного стилю взаємодії; сприяють формуванню критичного мислення, творчості й самостійності, усвідомленню власних світоглядних орієнтацій, які є основою життєвого вибору, громадянського самовизначення і патріотизму як особистісної якості загалом.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. - Кн.1: /Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: наук. видання / Бех І.Д. - К.: Либідь. - 2003. - 280 с.
2. Волошин П.М. Хрестоматія з громадянського виховання молодших школярів / П.М. Волошин. – Софія, 2007.- 185 с.
3. Зубцова Ю. Формування патріотичних якостей особистості молодшого школяра / Ю. Зубцова // Збірник тез доповідей Третьої міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. [„Розвиток України в ХХІ столітті: економічні, гуманітарні та правові проблеми”] (Тернопіль, 15 жовт. 2008 р.). – Тернопіль : [б. в.], 2008. – С. 164–167.

4. Забезпечення формування громадянської компетентності у сучасному змісті шкільної освіти. Підсумковий документ робочої групи з розроблення навчальних програм проекту "Громадянська освіта - Україна " // Історія в школах України. - 2006. - № 8. - С.4-12.
5. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: [навчальний посібник. - 2-ге вид., допов. переробл.]. - К.: Вища шк., 2005. - 343 с
6. Коркішко О.Г. Виховання патріотизму молодших школярів у позаурочній виховній роботі: Дис. ... канд. Пед. наук: 13.00.07. – Луганськ, 2004.– 244с.
7. Коркішко О.Г. Патріотичне виховання молодших школярів: Методичний посібни // За заг. ред. проф. В.І. Сипченка – Слов'янськ. Видавничий центр СДПУ. – 2006.-99с.
8. Михальченко Н.В. Психологічні особливості розвитку патріотичної рефлексії в молодшому шкільному віці засобами українського фольклору / Михальченко Н. В // Вісник Одеського національного університету. - (Том 9. Випуск 8, серія: психологія). - 2004. - С.42-49.
9. Чорна К.І. Патріотизм – духовна цінність молодих громадян України// Цінності освіти і виховання. Науково-методичний збірник / За заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С.2009-212.

ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Норкіна О. В., Черкаси

Інноваційний розвиток педагогічної науки і практики актуалізує проблему сприяння пошуково-дослідницької діяльності сучасного педагога. В Указі Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Програмі навчання та професійного розвитку працівників навчальних закладів» зазначається, що у педагогічного працівника має бути сформоване вміння творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватись у науковій інформації, визначати стратегію власного професійного розвитку та саморозвитку, послідовно й безперервно вдосконалюватися, бути відкритим для отримання нового досвіду, новатором наукових ідей та ін.

Базовим поняттям нашого дослідження є «дослідницька компетентність» учителя математики. Зазначимо, що учитель математики – це фахівець, що займається дослідницькою, викладацькою, виховною діяльністю в рівній мірі, має позицію новатора, творчої особистості, що втілює прогресивні ідеї в освітній процес. Сутністю роботи вчителя математики є формування активної, свідомої, ініціативної особистості учня, здатної мислити творчо і незалежно, знаходити нестандартні шляхи вирішення, готової самостійно визначати цілі своєї діяльності, осмислено діяти у ситуації невизначеності при вирішенні актуальних проблем, бути готовим до безперервної освіти та самоосвіти протягом життя.

На думку В.В. Лаптева, дослідницька компетентність має визначатися як одна з ключових характеристик професіоналізму, як невід’ємний компонент загальної і професійної культури майбутнього фахівця, що володіє науковим апаратом теоретичної і практичної професійно-дослідницької діяльності [2, 7].

Дослідницьку компетентність вчителя І. Зимня [1], Н. Овчарук [3], О. Пометун [4] та ін. окреслюють у контексті інтегративної характеристики особистості, яка виявляється у готовності та здатності самостійно асимілювати отриманні знання та вміння. Цінним є наголос дослідників на необхідності

розвитку вмінь використання інформаційно-комунікаційних технологій, що дозволить педагогу поглибити наявні знання та вміння.

Вивчення наукових джерел з питань становлення та розвитку дослідницької компетентності вчителів математики дає підстави стверджувати, що досліджувана нами проблема доки що не була основним предметом наукового пошуку. Проте окремі аспекти розвитку дослідницької компетентності учителів математики висвітлені у працях вітчизняних та закордонних вчених у контексті:

- готовності молодих учителів математики до здійснення фахової педагогічної діяльності (В. Базурін, М.Каневська, О.Чашечникової);

- опису сутності та завдань фахової діяльності вчителя математики (М. Овчіннікова, Е. Кабанова-Меллер, В. Крутецький);

- аналізу професійно-кваліфікаційних характеристик вчителів математики (С. Болтівець, В. Луговий, А. Міненко, О. Нікітенко);

- висвітлення критеріїв та структури професійно-педагогічної діяльності вчителя (Л. Радзіховська, Л. Наконечна, І. Кондаурова, Л. Павлова, І. Кузнецова).

Узагальнення визначень поняття «дослідницька компетентність», дає змогу розглядати дослідницьку компетентність вчителя математики як здатність педагога до вирішення дослідницьких задач у галузі математики на основі набутих сукупностей знань, умінь, навичок, досвіду, вмотивованої готовності особистості до самостійного здійснення дослідницької діяльності. Наслідком виконання дослідницької задачі являється культурне самовизначення, самоідентифікація педагога.

Виникає необхідність окреслити структуру дослідницької компетентності вчителя математики. У нашому дослідженні сутність поняття «дослідницька компетентність» вчителя математики будемо розглядати через взаємозв'язок таких структурних компонентів: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, рефлексивно-особистісний, практично-діяльнісний. Розкриємо зміст виділених компонентів.

Когнітивний компонент відображає систему знань щодо дослідницької компетентності, її норм й цінностей у сучасному суспільстві та умінь

використовувати отримані знання у різних нестандартних життєвих ситуаціях. *Мотиваційно-ціннісний* компонент пов'язаний зі сформованістю зацікавленості вчителя до здійснення дослідницької діяльності та умінням активно реагувати на зміни. *Рефлексивно-особистісний* компонент відображає розвиток особистості вчителя, його здатність до самоаналізу власної педагогічної діяльності. *Практично-діяльнісний* компонент відображає готовність педагога використовувати систему набутих знань, умінь, навичок у процесі дослідницької діяльності, здатність до самоорганізації та організації дослідницької діяльності.

Розвиток дослідницької компетентності учителя математики передбачає, перш за все, розвиток когнітивного, мотиваційно-ціннісного, рефлексивно-особистісного, практично-діялісного її компонентів, що забезпечать цілісний розвиток особистості педагога-дослідника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Лаптев В. В. Научный подход к построению программ исследования качества образования / В. В. Лаптев // Модернизация общего образования на рубеже веков : сборник научных трудов. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – С. 3–10.
3. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – Київ, 2003. – С. 13–41.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ З УРАХУВАННЯМ ВИМОГ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА

Орос В.М., м. Ужгород

Постановка проблеми. Концепція освіти України в ХХІ столітті ґрунтується на неперервному розвитку професіоналізму, традиційної національної культури, вдосконаленню особистісних якостей педагогів. Національною доктриною розвитку освіти декларується, що „пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.” [4, 9]. Відповідно до Типового положення про атестацію педагогічних працівників зі змінами і доповненнями (наказ МОНмолодьспорту № 1473 від 20.12.2011 року), передбачені вимоги до педагогічних працівників при присвоєнні їм кваліфікаційних категорій всіх рівнів. Зокрема, це «...використання інформаційно-комунікаційних технологій (*ІКТ - автор*), цифрових освітніх ресурсів у навчально-виховному процесі». Тому перед інститутами післядипломної освіти постає нове завдання – допомогти педагогу зорієнтуватися в сучасних умовах, ознайомитися з новітніми технологіями навчання та впровадити їх у власну педагогічну практику.

Аналіз актуальних досліджень. Роль інноваційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі знайшла відображення в роботах А. Довгялло, М. Жалдака, В. Зінченка, Г. Козлакової, Ю. Машбиць, В. Редько, Г.Скрипки, І. Тесленка. Психолого-педагогічні особливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання аналізувалися Б.Гершунським, О. Ляшенком, В. Лапінським, П. Маланюком, О. Самойленко та ін. Стан і перспективи використання засобів ІКТ у процесі професійної підготовки розглянуто в роботах А. Андрющак, В. Білошапко, С. Бешенкова, І. Богданової, В. Виноградова, Р. Гуревича, В.Дивака, М. Жалдака, Н. Клокар, В. Ледньова,

Ю. Триуса, В. Шевченка та ін. Науково-методичні основи ІКТ-підготовки фахівців у системі безперервної освіти досліджуються Н. Астаф'євою, Я. Болюбашем, Я. Ваграменком, І.Воротниковою, Т.Паперновою, М. Цветковою, та ін.

Мета статті. Проаналізувати деякі особливості організації підвищення кваліфікації педагогів з урахуванням вимог сучасного інформаційного суспільства.

Виклад основного матеріалу. Підвищення кваліфікації - підвищення рівня готовності особи до виконання її професійних завдань та обов'язків або набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки шляхом набуття нових знань і вмінь у межах професійної діяльності або галузі знань [2, стаття 47]. Детермінуючим фактором у діяльності учителя є, безперечно, його педагогічна культура, яка органічно поєднує в собі три складових: загальнокультурну, спеціальнопрофесійну, спеціальнопредметну [3, 4]. Очевидно, що учитель, який приходить на курси підвищення кваліфікації, очікує комплексного покращення рівня своєї педагогічної діяльності, зростання майстерності, набуття нових навичок та вмінь, здобуття нових знань. У сучасних умовах роль домінантної інтегруючої ланки при цьому відіграє інформаційна компетентність – вміння знаходити, зберігати, використовувати, перетворювати, обробляти, аналізувати, публікувати інформацію, обмінюватися здобутками, працювати без місцевих, регіональних рамок, бути активним учасником, творцем світового освітнього середовища.

Тому одним із основних напрямків діяльності інститутів післядипломної освіти має стати науково-теоретична, методологічна, психологічна, практична підготовка учителя до самостійної творчої діяльності в умовах повсякденного використання сучасних інформаційних технологій. Основні шляхи підвищення інформаційної компетентності педагогів з використанням інформаційних технологій, види діяльності педагогів з формування їх ІКТ-компетентності, мотиви і потреби вчителів у використанні ІКТ ресурсів для професійного

розвитку у системі післядипломної освіти педагогів розглянуто, зокрема, у статтях [1, 5].

На шляху реалізації цих напрямків постає ряд важливих факторів, які необхідно врахувати: різний рівень підготовки слухачів у галузі використання ІКТ; вікові категорії слухачів; контингент учнів, з якими працюють педагоги (дошкільнята, діти різного шкільного віку, гуртківці, учні з обмеженими фізичними можливостями тощо); різна матеріально-технічна забезпеченість навчально-виховного процесу у закладах освіти; відсутність зовнішньої та внутрішньої мотивації; природня інертність до сприйняття нових ідей та технологій та ін.

Як показує практика, при цьому не прослідковується чіткого зв'язку між різними факторами. Наприклад, учитель бажає підвищити рівень власної ІКТ-компетентності при відсутності у навчальному закладі необхідного обладнання; досвідчений вчитель виявляється внутрішньо не готовим до нововведень і т.д.

Слід врахувати і сфери педагогічної діяльності вчителя (за часовим критерієм): навчальний заклад (основна сфера); позашкільна педагогічна діяльність – участь у роботі різних методичних заходів; курси підвищення кваліфікації; курси вивчення ІКТ; інша педагогічна активність.

Враховуючи велику кількість різноманітних параметрів, доцільно умовно розділити педагогічних працівників, які проходять курсову перепідготовку, на різні категорії за єдиним критерієм – ступенем володіння ІКТ-технологіями. У системі неперервної освіти потрібно поступово формувати ІКТ-компетентність, зважаючи на етапи її набуття: базовий, технологічний, професійний.

Можна сформулювати такі загальні завдання ІКТ-підготовки педагогів: 1) подолання комп'ютерофобії (створення психологічного комфорту); 2) підвищення рівня ІКТ-компетентності слухача хоча б на одну ступінь (принцип поступовості; компенсація); 3) допомога у плануванні подальшої самоосвітньої діяльності педагога (конкретизація, координація); 4) розкриття можливостей професійного

зростання при переході на вищі ступені використання комп'ютерних інформаційних засобів (ознайомлення з роботою провідних педагогів; орієнтування, мотивування, стимулювання); 5) формування розуміння місця і ролі новітніх методик у системі освіти, їх взаємодії з попередніми підходами до організації навчально-виховного процесу в цілому (науково-методичне обґрунтування використання ІКТ; методична доцільність; ефективність використання).

Організація підвищення інформаційної компетентності педагогів з врахуванням вищенаведених завдань забезпечує реалізацію різнорівневих освітніх потреб слухачів курсів під час лекцій, практичних, семінарських занять, індивідуальних (групових) консультацій (як очних так і дистанційних).

З метою здійснення ефективного підвищення рівня ІКТ-компетентності педагогів у рамках короткотермінових курсів підвищення кваліфікації доцільно використовувати діяльнісний принцип [6, 27]: педагоги під час проходження перепідготовки працюють над випускною роботою та презентацією до неї з використанням програм загального призначення (офісних програм, браузерів, допоміжних програм, тощо). Такий вид роботи дає можливість вчителю комплексно підвищувати свою інформаційну компетентність, опановувати способи і форми використання ІКТ у навчально-виховному процесі, на практиці застосовувати можливості нових комп'ютерних технологій, всесвітньої мережі Інтернет, обмінюватися своїм досвідом з колегами, приймати участь у дискусіях щодо проблем, які виникають, знаходити шляхи їх вирішення.

Під час самостійного створення електронних матеріалів педагоги застосовують знання та навички, отримані під час спецкурсів по ІКТ, звертаються за консультаціями до викладачів та методистів. При цьому перед вчителем постає ряд проблем, які тісно пов'язані з його рівнем ІКТ-компетентності:

- відбір правдивої інформації з інформаційних джерел (використання інформації з високим ступенем достовірності та надійності інформаційного

ресурсу; аналіз та порівняння матеріалів, отриманих з різноманітних джерел; ігнорування банерів та гіперпосилань ненадійного характеру та ін.);

- підбір матеріалу та ілюстрацій до презентації, її естетичне та грамотне оформлення (використання стандартних шаблонів або створення авторських; розстановка графічної та текстової інформації у відповідності до загальноприйнятих норм; розуміння понять гармонійності та доцільності при підборі кольорових схем; доречне використання анімаційних ефектів, тощо);

- використання електронних продуктів, створених іншими людьми, їх видозміна (проблеми авторського права; необхідність часткового (фрагментарного) застосування аудіо та відео матеріалів; модифікація складових елементів ресурсу, які не відповідають замислу; редагування вбудованих анімаційних ефектів; зміна послідовності слайдів, додавання нових, вилучення зайвих та ін.).

Таким чином, при створенні випускної роботи педагог є учасником навчального процесу, який складається з таких основних етапів (в залежності від рівня інформаційної культури деякі етапи можуть бути пропущені): опанування сучасними технічними засобами навчання; навчання адекватно сприймати інформацію; навчання оцінювати джерела та якість інформації; навчання сприйняття та використання електронної продукції; навчання технології створення та подання інформаційних матеріалів; творчість на основі використання нових технологій.

Висновки. Процес впровадження навчання ІКТ-технологіям у систему післядипломної освіти потребує подальшого дослідження: раціональне співвідношення теоретичної та практичної складових процесу навчання; врахування факторів, які не сприяють широкому впровадженню ІКТ в навчально-виховний процес; аналіз можливостей використання сучасних мобільних електронних пристроїв і т.д. Нові завдання, які виникнуть під час реалізації концепції інформатизації суспільства, спонукатимуть до розвитку методичних та дидактичних основ даної галузі освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воротникова І.П. Андрагогічні засади професійного розвитку вчителів природничо-наукових дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій [Електронний ресурс] // Інформаційні технології і засоби навчання. 2011. №2 (22). - Режим доступу до журналу: <http://www.journal.iitta.gov.ua>
2. Закон України "Про освіту"//Відомості Верховної Ради України, 1996 р., № 21, ст. 84.
3. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти" / А.І. Кузьмінський. - К., 2003. - 42 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти. - К., 2002.
5. Папернова Т.В. Формування ІКТ-компетентності педагога в системі неперервної освіти [Електронний ресурс] // Матеріали інтернет-конференцій на сайті Scientific World. - Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-311/interactive-learning-technologies-and-innovations-in-education-311/7417-formuvannya-ktkcompetentnost-teacher>
6. Щенников С. А. Открытое образование. // С. А. Щенников. - М. : Наука, 2002. - 527 с.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ЗДІЙСНЕННІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Павленко Л.А., м. Запоріжжя

Зростання потоку наукової інформації, що є характерною ознакою сучасного розвитку суспільства, а також підвищення рівня вимог до обсягу базових знань учнів, зумовлюють необхідність інтенсифікації процесу навчання.

Сьогодні держава покладає великі сподівання на тих, хто працює з дітьми. Так як ключова роль в системі освіти належить учителю то сучасній школі потрібні висококваліфіковані педагоги, які постійно шукають найефективніші шляхи і засоби навчання, послідовно й безперервно вдосконалюють зміст і засоби своєї діяльності. Вирішити успішно це питання можливо за умови готовності педагога до самостійної роботи над собою, до професійного самовдосконалення впродовж усієї його педагогічної діяльності.

Аналіз законодавчої бази України з питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників дає змогу стверджувати, що безперервна освіта – це моральний обов'язок кожного вчителя.

В документах ЮНЕСКО (1960-1970 рр.) висловлена і зафіксована ідея безперервної освіти як нового сприйняття освітнього процесу. Ж. Делор, Ж. Жерар, Б. Саймон, А. Турен внесли значний внесок у розвиток засад безперервної освіти. Вітчизняні вчені В. Андрушенко, В. Бакірова, В. Зязюн, Н. Ничкало, В. Городяненко, М. Лукашевич, К. Михайльова зробили вагомий внесок у концептуалізацію безперервної освіти, сприяли формуванню концепції освіти впродовж усього життя.

Сучасний педагог повинен постійно здобувати й узагальнювати нові знання з різноманітних джерел і володіти технологіями їх передачі так, щоб в учнів формувалися вміння шукати інформацію, продукувати нові знання, вміти спілкуватися, систематизувати отримання знання й використовувати їх у житті. У

такого вчителя сформована інноваційна компетентність яку він здатен сформував у своїх учнів.

Із вище сказаного можна зробити висновок, що впровадження інновацій в освіту є необхідністю, вимогою, завданням і об'єктивною реальністю.

Останнім часом багато уваги приділяється інноваційним процесам в освіті. Інноваційні технології постійно оновлюються, вдосконалюються, забезпечуючи її сталий розвиток.

Законом України «Про освіту» [1], «Про загальну середню освіту» [2], Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті [3] передбачається суттєве удосконалення внутрішньошкільної науково-методичної роботи. Першочергового значення набуває проблема розвитку творчого потенціалу педагогів, запровадження інноваційних технологій навчання та виховання, вдосконалення змісту загальної освіти. Все це є доказом необхідності застосування інноваційних підходів до здійснення науково-методичної роботи закладу освіти.

Проблему науково-методичного забезпечення навчального процесу в різних закладах освіти досліджували Я.Я. Болюбаш, О.А. Дубасенюк, В.А. Козаков, М.Ф. Степко, Ю.В. Андріяко, Г.Є. Гребенюк, І.П. Лащик, Г.О. Шемелюк, С.М. Гончаров та ін.

Існуюча система внутрішньошкільної науково-методичної роботи відіграє важливу роль у розвитку сучасної загальноосвітньої школи. Тривалий час вона озброювала педагогічні кадри необхідними знаннями, уміннями, сприяла піднесенню їх наукового рівня та професійної майстерності. Однак як у змістовному, так і в організаційному плані внутрішньошкільна науково-методична робота на певному етапі перестала відповідати у повному обсязі сучасним вимогам розвитку української національної школи, не змогла забезпечувати повною мірою подолання суперечностей між рівнем знань, уміннями педагогів і вимогами суспільства.

Відповідаючи основному життєвому завданню система внутрішньошкільної науково-методичної роботи перебуває перед необхідністю

внесення кардинальних змін до змісту та організаційних форм свого функціонування. Сьогодні закладено нові підходи до організації освіти, змістовного оновлення системи науково-методичної роботи у школі, підвищення професійного рівня педагогів та ефективності навчально-виховного процесу шляхом упровадження інноваційних освітніх технологій.

Необхідно відзначити, що якісна й ефективна науково-методична робота – важлива складова післядипломної освіти, що має цілісну систему дій і заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагогічного працівника.

Одним із підходів у здійсненні науково-методичної роботи закладу освіти може бути реалізація єдиної методичної теми школи, яка буде реалізовуватися через індивідуальну науково-методичну діяльність педагога, що спрямована на усвідомлену, планомірну та безперервну роботу щодо вдосконалення його теоретичної та практичної підготовки, необхідної для практичної діяльності.

Наступний підхід до науково здійснення науково-методичної роботи – індивідуальна робота вчителя над науково-методичною темою (проблемою) та самоосвіта.

Педагог таким чином набуває навичок аналізу своєї педагогічної діяльності, навчається прийомам науково-дослідної роботи, набуває вміння оформлення та подання результатів індивідуальної роботи над науково-методичною темою (проблемою). Найбільш значущі результати індивідуальної роботи педагога можуть бути подані як матеріали для обговорення на засіданнях методичних комісій, семінарах, педагогічних читаннях, науково-практичних конференціях, а в окремих випадках можуть стати основою для виступу педагогів як лекторів [6, с.10-11].

Система роботи над єдиною методичною темою вимагає індивідуальних (наставництво, консультування, стажування, самоосвіта), групових (методичні об'єднання, творчі та профільні групи, Школа перспективного педагогічного досвіду, педагогічної майстерності, об'єднання вчителів за інтересами, практикуми) та масових форм (цільові семінари, практикуми, педагогічні читання,

науково-практичні конференції, методичні оперативні наради, методичні фестивалі, конкурси тощо), які перебувають в органічній єдності, взаємодіють, доповнюють одна одну [5, с.15-30].

Слід відзначити, що в умовах інтенсивного розвитку й оновлення середніх загальноосвітніх навчальних закладів підвищуються вимоги до науково-методичної роботи, в тому числі до діяльності педагогічних колективів щодо організації системи безперервного підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогів.

Окрім реалізації єдиної методичної теми школи, яка реалізується через індивідуальну науково-методичну діяльність педагога, важливе місце відводиться масовим формам науково-методичної роботи. Вони сприяють збагаченню інтересів, духовних і професійних потреб педагогічних кадрів, допомагають у виробленні позицій з важливих педагогічних проблем сучасності, виступають як форми виявлення й узагальнення найкращого педагогічного досвіду. Такими формами науково-методичної роботи можуть бути педагогічні читання, конференції, міжшкільні семінари та практикуми, педагогічні виставки, огляди кращих навчальних кабінетів, проведення щорічних конкурсів «Учитель року», методичних мостів, методичних тижнів, «круглих столів», конкурси професійної майстерності, конкурси творчості молодих вчителів.

Традиційні, та нетрадиційні форми і методи науково-методичної роботи: засідання, ділові педагогічні ігри, лекції, лекції-консультації, доповіді, практичні заняття, мозкові штурми, тренінги, диспути, огляди допомагають педагогам задовольняти їх потреби, запити та інтереси, а упровадження активних форм роботи, таких як: семінар-практикум за темою «Упровадження нових педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес»; майстер-клас на тему «Використання мультимедійних презентацій на уроках»; педагогічні читання на тему «Система роботи педколективу над проблемною темою»; практичні заняття для вчителів щодо роботи з програмно-педагогічними засобами, електронними тестами, Інтернет-ресурсами, конкурс творчих звітів про

роботу за єдиною методичною проблемою [4, с.46] сприяє творчому пошуку, зростанню педагогічної майстерності та підвищення кваліфікації педагога.

Інноваційні підходи до здійснення науково-методичної роботи закладу освіти нерозривно пов'язані з розвитком нового педагогічного мислення, вивченням інноваційних технологій навчання, що базуються на комп'ютерній підтримці навчальної діяльності та інтенсифікації навчального процесу, підвищують ефективність навчально-виховного процесу та професійний рівень педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту» [Текст].
2. Закон України «Про загальну середню освіту» [Текст].
3. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті [Текст].
4. Дерев'янкіна Н.В. Криниця педагогічного досвіду / Автор-укладач Н.В. Дерев'янкіна – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 128 с.
5. Жерносек І.П. Організація науково-методичної роботи в школі / І.П. Жерносек. – Х.: Вид. група «Основа» «Тріада+», 2007. – 128 с.
6. Організація науково-методичної роботи у професійно-технічному навчальному закладі (методичні рекомендації). Упорядник Л.М.Павлова. - К: ПТіЗО МОН України, 2009. - 50 с.

МОТИВАЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ДО ВЗАЄМОДІЇ З ПЕДАГОГІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ ШКОЛИ

Руда Г. В., м. Чернівці

Психолог у закладі освіти займає місце посередника в системі взаємостосунків між учасниками навчально-виховного процесу. Він повинен діагностувати стан цієї системи, зазначати питання, що стосуються умов її функціонування, приймати відповідні рішення, будувати стратегію і тактику їх втілення в життя. Це вимагає від фахівця гуманістичної позиції, що орієнтується на людину та визнає цінність спільної діяльності. Виходячи із цієї позиції, він будує свої стосунки з оточуючими, демонструє зразки орієнтованої на дитину поведінки дорослої людини, реалізує довірливий стиль спілкування, обмінюється з учасниками спільної діяльності «особистісними внесками».

Таким чином, ефективність роботи практичного психолога в школі значною мірою залежить від того, наскільки йому вдасться, по-перше, встановити довірливі, доброзичливі стосунки з педагогічним колективом, стати його частиною, і, по-друге, завоювати авторитет, зарекомендувати себе висококваліфікованим фахівцем у галузі практичної психології.

Успішність взаємодії шкільного психолога з педагогічним колективом у великій мірі залежить від його готовності до цієї взаємодії, яка є «складовою готовності до професійної діяльності і включає систему мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, що сприяють координації зусиль психолога і вчителів заради збереження психічного здоров'я дитини» [2]. Крім того, потрібно визнати впливову дію факторів соціокультурного рівня, тобто зумовленість готовності особливостями освітнього середовища (закладу), в якому працює психолог.

Отже, структура готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи вміщує, на наш погляд, такі основні компоненти: мотиваційно-ціннісний; когнітивно-операційний; особистісний; регуляційний.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи полягає у спрямованості психолога на

співпрацю з педагогом, як особливий засіб організації психологічної діяльності, орієнтації на взаємодію як цінність, прийнятті взаємодії як умови результативності професійної діяльності психолога, позитивному ставленні до педагога. Він включає в себе такі критерії: 1) позитивне ставлення до взаємодії з педагогічним колективом школи; 2) прагнення до взаємодії; 3) прийняття педагога як партнера у вирішенні проблем навчально-виховного процесу; 4) прагнення зрозуміти ситуацію та поведінку колеги; 5) прагнення віднаходити у педагогів позитивні якості та орієнтуватися на них у налагодженні співпраці.

Метою статті є аналіз рівнів мотиваційної готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи.

У 2012 році нами було проведено дослідження, яким був охоплений 61 практичний психолог загальноосвітніх навчальних закладів Чернівецької області. Діагностика мотиваційно-ціннісного компонента здійснювалась за допомогою авторської анкети «Ставлення практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи».

Відповідно, розподіл практичних психологів за рівнями мотиваційно-ціннісного компонента здійснювався з урахуванням середнього арифметичного його показників – 46, 99 та стандартного відхилення – 4, 3.

Аналіз результатів діагностики мотиваційно-ціннісного компонента готовності виявив, що більшість досліджуваних (70,6%) перебувають на середньому його рівні. На низькому рівні – 19,6% респондентів і на високому всього 9,8% опитуваних, що свідчить про недостатній рівень орієнтованості шкільного психолога на взаємодію з педагогом, несприйняття педагога як партнера у вирішенні проблем навчально-виховного процесу.

Практичні психологи з високим рівнем ставлення до взаємодії (9,8% досліджуваних) відзначаються прагненням до налагодження взаємодії з педагогами, вважають зазначену взаємодію обов'язковою умовою результативності психологічної діяльності та ефективного психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу; вказують на прагнення зрозуміти ситуацію та поведінку колеги, віднаходити у педагогів позитивні якості

і орієнтуватися на них у налагодженні співпраці. На їх думку, взаємодія психолога і педагога – це не тільки професійна співпраця, це також делікатні емоційні стосунки, важливі для кожного її учасника, у ній завжди є щось нове, незнайоме і тому цікаве. Слід зазначити, що позитивне ставлення шкільних психологів до взаємодії з педагогічним колективом школи мотивує їх до підвищення професійної компетентності.

Практичних психологів із середнім рівнем ставлення до взаємодії з педагогічним колективом школи (70,6% досліджуваних) відзначає відсутність у них чіткої позитивної чи негативної оцінки зазначеної взаємодії. Вони вважають цю взаємодію ефективною лише у деяких ситуаціях, припускають, що вона не завжди є обов'язковою умовою результативності їхньої професійної діяльності та ефективності психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу в закладі освіти. Шкільні психологи розрізняють окремі переваги співпраці з вчителем, але не зовсім погоджуються з тим, що саме психолог має бути її ініціатором; не завжди прагнуть зрозуміти ситуацію та поведінку колеги, віднаходити у педагогів позитивні якості і орієнтуватися на них у налагодженні співпраці.

Невизначеність ставлення породжує у психолога зниження мотивації до взаємодії, свідчить про розпливчастість знань про її особливості у навчально-виховному процесі, вказує і на обмеженість у фахівця власного досвіду включення у взаємодію з педагогічним колективом школи.

Практичні психологи з низьким рівнем ставлення до взаємодії з педагогічним колективом школи (19,6% досліджуваних) не вважають таку взаємодію ефективною для вирішення своїх професійних завдань, тому і не прагнуть до неї та відзначають, що психолог може реалізувати себе у закладі освіти без взаємодії з педагогом. На думку цих учасників експерименту, не взаємодія шкільного психолога та педагогічного колективу сприяє позитивному іміджу психолога в закладі, тому вони не прагнуть віднаходити у педагогів позитивні якості і орієнтуватися на них у налагодженні співпраці.

Низький рівень ставлення психологів до взаємодії з педагогами відзначається негативною модальністю, що становить своєрідний психологічний бар'єр для її впровадження у професійній діяльності. Негативне ставлення породжує не просто зниження, а навіть зміну модальності мотивації з позитивної на від'ємну. Негативна мотивація пов'язана із очікуванням можливих неприємностей, негативних наслідків, із страхом, прагненням уникнути небажаної діяльності. Цінним у цьому контексті є зауваження В. А. Семиченко [3, 39] про те, що дії, викликані цією мотивацією, є захисними, а сама діяльність – вимушеною. Психолог може при цьому мати певний досвід включення у взаємодію, проте наявність негативного ставлення вказує на те, що цей досвід був невдалим.

Висновки

Таким чином, за результатами дослідження виявлено, що приблизно десята частина психологів (9,8 %) мають високий рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента, більше половини (70,6 %) – середній рівень і приблизно п'ята частина (19,6 %) – низький рівень. Отже, лише дуже незначна кількість практичних психологів позитивно ставиться до взаємодії з педагогами, приймає педагога як партнера у вирішенні проблем навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубровина И. В.

Практическая психология образования / И. В. Дубровина. – СПб : Питер, 4-е издание, 2009. – 592 с.

2. Руда Г. В. Готовність практичного психолога до взаємодії з

педагогічним колективом школи / Г. В. Руда // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти АПН України / Асоц. безперерв. освіти дорослих ; редкол. : О.Л. Ануфрієва [та ін.] – К. : Геопринт, 2009. – Вип. 12. – С. 254 – 261.

3. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модуль «Направленность» / В. А. Семиченко. – К. : Милениум, 2004. – 521 с.

ЯКІСТЬ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ЯК ПОКАЗНИК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Сергеева Л. М., м. Київ

Ринкові інструменти розвитку сфери освітніх послуг не тільки зорієнтовані на виклики ринку, а й випереджають усвідомлені інтереси суспільства. Освітні послуги справедливо можна вважати специфічними послугами із неоднозначними характеристиками, що зумовлює потребу в формуванні особливого маркетингового підходу під час розроблення комплексу маркетингу. Вони є специфічними відносно інших нематеріальних послуг, тому що наслідки від споживання цих послуг є благом не тільки для індивіда, але і для економіки і суспільства в цілому.

У результаті того, що сфера освітніх послуг поступово стала частиною ринкової системи, відбувається формування та розвиток ринку освітніх послуг, де з'явилися навчальні заклади (НЗ) різних форм власності, різних типів, які надають широкий спектр освітніх послуг, що створює між ними конкуренцію.

Останнім часом споживачі освітніх послуг стають все більш вимогливими, тому умови, в яких працюють НЗ, посилюються. У майбутньому буде відчуватися ще більш гостра конкуренція. Тому тим, хто хоче домогтися успіху, залишається тільки одне: завжди йти на крок попереду конкурентів.

При цьому слід зауважити, що знання, які отримують випускники українських навчальних закладів, на жаль, ще не стали конкурентоспроможним «товаром» на європейському ринку праці, і що метою вітчизняної системи професійної освіти та навчання має стати наближення рівня освітнього потенціалу населення України як за кількісними, так і якісними показниками промислово розвинутих країн світу.

Дослідженню питань управління освітніми послугами присвячені праці зарубіжних учених, зокрема Н. Архіпова, В. Афанасьєва, Н. Багаутдинові, Г. Балихіна, В. Білого, П. Лоранжа, М. Лукашенко, О. Панкрухіна, В. Шапкина та ін.

та вітчизняних — В. Александрова, І. Амеліної, Л. Перхуна та ін. Однак, незважаючи на значну кількість публікацій на цю тему за останній час, питання якості освітніх послуг та їх впливу на конкурентоспроможність НЗ на сьогоднішній час не одержали достатнього висвітлення.

Освітня послуга — це продукт спільної праці викладачів та тих, хто навчається, який в процесі реалізації трансформується в робочу силу, якість якої залежить не тільки від сукупності отриманих послуг, а й від якості та кількості власної праці, витраченої у процесі споживання [2].

Освітні послуги розглядаються як важливі і самобутні економічні блага, які створюються педагогічними працівниками. На їх виробництво витрачається жива праця працівників освіти і матеріальні ресурси, що поставляються з промисловості й інших галузей. Тому освітні послуги також мають вартість. І в цій якості вони стають товаром і можуть виступати об'єктом ринкових відносин.

Освітні послуги відносяться до дорогих товарів, що обумовлено цілим рядом обставин: по-перше, вони виробляються висококваліфікованою науково-педагогічною працею із застосуванням сучасних навчально-лабораторних та інформаційно-комунікаційних ресурсів; по-друге, у них досить висока частка постійних витрат, особливо оплата праці. Так, у розвинутих країнах майже 70 % загальної суми витрат у вищій освіті припадає на зарплату. Пояснюється це тим, що незважаючи на збільшення кількості ресурсів, одним з головних факторів розвитку освіти, як і раніше, залишаються розумові здібності викладачів, їх інтелект [1].

Ринок освітніх послуг — сфера обігу або система економічних відносин з приводу купівлі-продажу освітніх послуг. Для нього характерні три обов'язкові компоненти: покупець, продавець і товар. Кожен з них пов'язаний з категоріями попиту, пропозиції та ціни. За своєрідністю реалізованого товару цей ринок безпосередньо відноситься до ринку послуг, але тісно пов'язаний і взаємодіє з іншими видами ринку: робочої сили, інформації, товарів і т.д.

Ринок освітніх послуг у регіонах поєднує ринкові і неринкові механізми функціонування, зумовлені специфікою освітніх послуг як товару. У розвинутій ринковій системі функціонування ринку освітніх послуг залежить від ступеня розвитку і кон'юнктури ринку праці. Серед учасників ринку освітніх послуг існують різні погляди на якість надаваних освітніх послуг. Так, для представника навчального закладу в першу чергу якість визначається змістом навчальних програм і рівнем професорсько-викладацького складу. Для споживача важливий результат від навчання, тобто наскільки покращаться його професійні навички в результаті навчання і як воно допоможе вирішенню його практичних проблем [3].

Вирішальну роль у забезпеченні *якості освітніх послуг* відіграють викладачі, які безпосередньо можуть відстежити реакцію споживчого ринку (студентів), гнучко пристосовуватися до його запитів. Тому одним із важливих ресурсів забезпечення конкурентоспроможності освітніх послуг є підготовка і підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, представники якого є і своєрідними маркетологами, оскільки сприяють збагаченню взаємовідносин із покупцями освітніх послуг [5].

Особливості технології надання освітніх послуг пов'язані з підвищенням їх конкурентної диференціації, яка здебільшого відбувається за ціновим фактором, що спричиняє цінову конкуренцію. Альтернативами їй можуть бути: наділення існуючих освітніх послуг елементами новаторства (підвищення кваліфікації випускників через кожні п'ять років за зниженими цінами, безоплатне забезпечення підручниками через систему Інтернет тощо); укомплектованість навчального закладу висококваліфікованими викладачами, які постійно підвищують свій освітній рівень; створення сучасних аудиторій, матеріально-технічної бази; більш досконала організація процесу навчання (можливість самостійного вивчення матеріалу і контролю за допомогою комп'ютера в інтерактивному режимі, використання комп'ютерних баз даних, кейс-стаді, тренінг, робота в малих групах, дистанційні форми навчання через інформаційно-комунікаційні мережі).

Створення цивілізованого ринку освітніх послуг в Україні та забезпечення конкурентоспроможності НЗ потребує урахування впливу наступних чинників: 1) глобалізації; 2) технологій; 3) конкуренції.

На якість, а відтак і конкурентоспроможність НЗ негативно впливає збереження багатьох рис радянської освітньої системи, які все ще притаманні вітчизняній системі професійної освіти і навчання: зацікавленість переважної більшості директорів НЗ у збереженні існуючого стану; технологічна та інформаційно-просвітницька незабезпеченість переходу до європейських стандартів професійної освіти; звичка і готовність населення використовувати усталені схеми відносин між споживачами та виробниками освітніх послуг (хабарі, знайомства тощо); неприйняття значною частиною викладацького складу НЗ інноваційних методів і технологій в професійній освіті; не бажання системно підвищувати професійну й педагогічну кваліфікацію

Таким чином, розвиток сфери освітніх послуг створює можливості для формування сприятливих відносин із споживачами освітніх послуг та сприяє закріпленню позитивного іміджу навчального закладу для залучення потенційних клієнтів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александров В. Освітня послуга /В. Александров // Економіка України. — 2007. — №3 — С. 53–60.
2. Амеліна І. В. Міжнародні економічні відносини / І. В. Амеліна, Т. Л. Попова, С. В. Владимиров. К. : Центр учбової літератури, 2013. — 256 с.
3. Непрерывное профессиональное образование: междунар. сб. науч. статей. Новосибирск: Сифри, — 2007. — 424 с.
4. Матвіїв М. Я. Методологія та організація маркетингового менеджменту в сфері вищої освіти: Монографія. /М. Я. Матвіїв. — Тернопіль: Економічна думка, 2005. — 560 с.

5. Перхун Л. П. Моделювання попиту на освітні послуги [Текст] / Л. П. Перхун, О. В. Перхун // Зб. наук. праць Таврійського державного агротехнологічного університету (економ. науки) / за ред. М. Ф. Кропивка. — Мелітополь : Вид-во Мелітопольська типографія «Люкс», 2012. — № 3 (19). — С. 242–248.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЗМІСТУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ І КЕРІВНИКІВ ГУРТКІВ, ЯКІ ПРОВОДЯТЬ НАУКОВО- ДОСЛІДНУ РОБОТУ

Серих Л.В., м. Суми

У статті розглядаються актуальні питання змісту підвищення кваліфікації вчителів образотворчого мистецтва, музики, художньої культури та керівників гуртків художньо-естетичного напрямку позашкільної освіти.

Докладніше висвітлюються питання організації підвищення кваліфікації цих педагогічних категорій, яким надається методичний інструментарій для проведення науково-дослідної роботи.

Постановка проблеми. Відповідно до наказу Управління освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації в Сумській області здійснюється дослідження "Теорія та методика взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах в естетичному вихованні підлітків" [3]. Відповідно до цього наказу була створена творча група вчителів, керівників гуртків, психологів, соціальних педагогів, методистів Сумської, Харківської, Тернопільської областей, які перейнялися і опікуються цією науково-дослідною роботою.

Підвищення кваліфікації вчителів образотворчого мистецтва, музики, художньої культури та керівників гуртків художньо-естетичного напрямку позашкільної освіти набуло оновленого вигляду, скореговані навчальні плани і програми згідно з вимогами до проведення науково-дослідної роботи, Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти [1] та розробленою відповідно до нього програмою освітньої галузі "Мистецтво" [2], що провідною метою української освітньої системи проголошують розвиток особистості та забезпечення соціально-педагогічних умов для творчої самореалізації дитини, здатної ефективно працювати і навчатися протягом усього життя. Тому й виникла суттєва необхідність спрямування педагогічних зусиль на творчу самореалізацію сутнісних сил особистості – її мотивів, здібностей, практичних умінь, життєвих

цінностей, здатності постійно створювати особистісно й соціально значимі продукти діяльності, її акмеуспіху, якого буде досягнуто в створюваному естетичному середовищі. Безумовно, такого акмеуспіху підліток досягатиме протягом трьох-чотирьох років, навчаючись і виховуючись як у загальноосвітньому, так і в позашкільному навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підвищення кваліфікації учителів художньо-естетичного профілю відбувалося з урахуванням нової програми художньо-естетичного профілю для загальноосвітніх навчальних закладів, що ґрунтувалася на засадах особистісно зорієнтованого (забезпечує розвиток в учнів індивідуальних художніх здібностей (музичних, образотворчих та ін.), творчого потенціалу), компетентнісного (сприяє формуванню ключових предметних і міжпредметних компетентностей, насамперед загальнокультурних та художньо-естетичних), діяльнісного (спрямований на розвиток художніх умінь і здатності застосовувати їх у навчальній та соціокультурній практиці) та інтегративного підходів (виражається в акцентуванні взаємодії різних видів мистецтва в рамках освітньої галузі та пошуку міжпредметних зв'язків з предметами інших освітніх галузей, інтеграції шкільного навчання мистецтв із соціокультурним середовищем) [2].

Метою навчання мистецтв в основній школі є виховання в учнів ціннісно-світоглядних орієнтацій у сфері мистецтва, розвиток комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей і способів художньої діяльності, формування потреби в творчому самовираженні та естетичному самовдосконаленні [2], досягнення акмеуспіху.

Підвищення кваліфікації керівників гуртків художньо-естетичного напрямку відбувалося із урахуванням навчальних програм та інших документів про позашкільну освіту. Навчальні програми з позашкільної освіти розробляються із врахуванням положень законів України "Про освіту", "Про позашкільну освіту" та відповідно до Положення про позашкільний навчальний заклад, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 06 травня 2001 року № 433,

Положення про порядок організації індивідуальної та групової роботи в позашкільних навчальних закладах, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 11 серпня 2004 р. № 651 та зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 20 серпня 2004 р. за № 1036/9635, Типових навчальних планів для організації навчально-виховного процесу в позашкільних навчальних закладах системи Міністерства освіти і науки України, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 22.07.2008 № 676 [4]. При цьому були враховані Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджені наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10.2011 № 1243, Державний стандарт базової і повної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392), Концепція профільного навчання (нова редакція), затверджена наказом МОН України від 11.09.2009 № 854 [4].

Мета статті – розкрити актуальні питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які проводять науково-дослідну роботу, показати новітні підходи та вектори взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків, що, на нашу думку, сприятиме акмеуспіху підлітків.

Означена мета стає досяжною за умови пріоритету осмисленого, мотивованого естетичного виховання підлітків при освоєнні теоретичного і практичного матеріалу та відповідно зменшення долі репродуктивної, механічної, рутинної і непривабливої для дитини діяльності.

Виклад основного матеріалу. Учителів предметів художньо-естетичного профілю *по-перше*, необхідно було озброїти найбільш придатною на сьогодні і в найближчій перспективі навчальною технологією, яка забезпечує створення естетичного середовища підлітків, якою вважаємо технологію інтегрованої мистецької освіти. Це пояснюється рядом взаємопов'язаних причин. По-перше, ці технології у запропонованому для даного експерименту варіанті, будучи інноваційним педагогічним феноменом, увібрала й розвинула найважливіші ідеї і

процесуальні надбання вітчизняної і зарубіжної педагогіки – проблемного, проектного, інтерактивного навчання й виховання, навчання як дослідження, навчання-співпраці тощо. По-друге, ці технології потужно підвищують мотивацію до самостійної творчої праці, спроможність учня успішно корегувати й оцінювати її перебіг і результати, тому що її мета сконцентрована на створенні значимого для школяра освітнього продукту, де акмеуспіх забезпечується чіткими і зрозумілими критеріальними його характеристиками, можливістю постійного звернення до необхідних джерел, запитаннями до педагога тощо. По-третє, у системі інтегрованої мистецької освіти учні поступово освоюють весь комплекс методів і механізмів творчої діяльності, способи пошукової та креативної діалогової взаємодії з однолітками й учителем, що підвищує не тільки їх уміння вчитися, але й мотивацію на акмеуспіх, що може ефективно спрацювати на успіх сьогодні й майбутній професійній праці.

По-друге, особливу увагу звертали під час проведення семінарських та практичних занять на структуру програми "Мистецтво", яка зумовлена логікою побудови всього курсу, забезпечує цілісність змісту мистецької освіти в основній школі. Основні види діяльності учнів на уроках охоплюють художньо-творче самовираження; сприймання, інтерпретацію та оцінювання художніх творів; пізнання явищ мистецтва й засвоєння відповідної мистецької термінології [2]. Відповідно до цієї програми учителі будують свої уроки, складають календарно-тематичне та поурочне планування. Естетичне виховання здійснюється вчителями загальноосвітніх навчальних закладів в межах виховної мети.

По-третє, під час проведення інтервізії розглядали зміст форм і методів практичної діяльності учнів 5-7 класів, під час яких відбувається самовираження учнів у співі, інструментальному музикуванні, малюванні, ліпленні, конструюванні, театралізації тощо. Учні засвоюють особливості мови різних видів мистецтва (5 кл.), палітру жанрів музичного та образотворчого мистецтва (6 кл.), новітні явища в мистецтві в єдності традицій і новаторства (7 кл.). У 8-9 класах учні опановують стилі та напрями мистецтва, які історично склалися

впродовж епох, тому пріоритетними стають такі види діяльності, як інтерпретація художніх творів у культурологічному контексті, виконання індивідуальних і колективних проектів [2], що безумовно, впливатиме на акмеуспiх школярів.

По-четверте, складаючи багатовекторну модель взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків, ми усвідомлювали, що моделювання будь-якого процесу починається зі складових моделі та відповідно до створеної моделі опису методики взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів, яка уможливить ефективність естетичного виховання підлітків. Безумовно, одним із векторів є специфіка позашкільного навчального закладу, яка полягає в тому, що по-перше, діти ідуть до позашкільного навчального закладу за власним бажанням; на відміну від уроків в загальноосвітньому навчальному закладі, які мають відвідувати всі учні обов'язково; по-друге, напрямок гурткової роботи обирають самі діти або їхні батьки також за бажанням; по-третє, напрям гурткової роботи, яка потребує матеріальних внесків батьків, також обирається за бажанням, достатком батьків, з урахуванням матеріальних витрат на участь в гуртку їхньої дитини (гуртки, які не можуть існувати без костюмів, реквізиту, інвентарю тощо); по-четверте, батьки із задоволенням вносять благодійні внески, оскільки реально отримують результат виховної, навчальної, пізнавальної, творчої та інших видів діяльності своїх дітей.

По-п'яте, розглядали можливі поєднання змісту навчально-виховного процесу позашкільної освіти, що уможливило б ефективне проведення науково-дослідної роботи. У позашкільній освіті існують так звані інтегровані курси, навчально-виховні курси, які здійснюють навчання і виховання за комплексними програмами (наприклад, еколого-натуралістичний і естетичний напрями). Змістовна складова проглядається в роботі педагога-організатора в загальноосвітньому навчальному закладі і в виховній роботі педагога – виховання культури тощо; в організаційно-масовій роботі; в конкурсній роботі; виставковій та просвітницькій роботі. Вихованці, які залучені до естетичного процесу, до будь-якого процесу створенні краси, проектної діяльності, пошукової діяльності

та ін., будуть проявляти любов до краси, її шанування, братимуть участь у майстер-класах "діти-дітям", враховуватимуть думки однолітків, цінуватимуть працю й твори мистецтва однолітків, матимуть зразок для наслідування (саме однолітків).

По-шосте, знаходили інші можливі фактори впливу на проведення дослідної роботи. Важливим фактором взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків є оновлення матеріально-технічної та методичної бази. Батьківський комітет є ядром всіх ідей, що стосуються естетичного, комфортного навчально-виховного процесу вихованців (кондиціонери, ремонт приміщень тощо). В позашкільних навчальних закладах, так як і в загальноосвітніх навчальних закладах існують батьківські піклувальні ради і де ці ради є дійсно дієвими, діти з радістю, яз задоволенням приходять до ошатних, прибраних, відремонтованих, теплих кімнат, приміщень, до красивої будівлі, в якій навчаються, що також є ефективним в естетичному вихованні підлітків.

По-сьоме, і останнє, під час проведення педагогічних практик, майстер-класів, конкурсів, інтерв'їзій, фасилітованих дискусій, "круглих столів", диспутів, інтерактивних занять із слухачами знаходили кращі форми роботи з вихованцями. Серед форм взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків можна назвати: роботу дитячої художньої галереї "Натхнення", в якій проводяться лекції із світового мистецтва за замовлення загальноосвітніх навчальних закладів (організаційно-масовий відділ проводить до 5000 заходів за рік); проведення гурткової роботи на базі загальноосвітніх навчальних закладів (цікавий досвід Школи-студії дитячого телебачення "Ми+"Кон-такт" – телевізійний канал "Контакт", який працює в кабельних мережах м. Конотоп і орієнтований тільки на дитячу аудиторію, всі передачі проводять діти. Як результат участі підлітків в цій роботі – це: розвиток кругозору; участь у різних конкурсах ("Кришталеві джерела") (дітей впізнають у 10 країнах світу); використання телепередач у виховних годинах; розвиток пізнавальної компетентності школярів, вміння виділити головне в тексті, логічно

побудувати виступ, скоротити текст, написати сценарій, зробити передачу "Палац, де живе музика" тощо; навчання дітей вчитися (набути навички вчитися); набувати навичок творчості (Коли ти твориш, ти наближаєшся до Бога. Сьогодні ми нічого не будемо робити. Ми будемо думати...); спрямовувати зусилля дітей та акмеуспіх.

Висновки. Ми переглянули актуальні питання змісту підвищення кваліфікації вчителів і керівників гуртків, які проводять науково-дослідну роботу, сподіваємося, що результатом взаємодії художньо-естетичного навчання і виховання підлітків у школі та позашкільлі має стати не тільки система набутих художніх знань і вмінь школярів, а й система усвідомлення вихованцями особистісних художньо-естетичних цінностей та компетентностей, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній практичній художньо творчій діяльності, який здобудуть вихованці завдячуючи педагогові.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education_standards.

2. Навчальна програма "Мистецтво" для 5-9 класів (розробники: Людмила Масол [та ін.]). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869429.

3. Наказ Управління освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації від 22.12.11 № 963 "Про проведення в Сумській області дослідного експерименту за темою "Теоретико-методологічні засади формування естетичного середовища учнів основної та старшої школи" [Електрон. ресурс] // Управління освіти і науки Сумської облдержадміністрації [веб-сайт] – Режим доступу: // sumy005@gmail.com

4. Методичні рекомендації щодо змісту та оформлення навчальних програм з позашкільної освіти Додаток до листа Інституту інноваційних технологій і змісту освіти 05.06.2013 р. № 14.1/10-1685. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education>

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ САМО МЕНЕДЖМЕНТУ

Смирнова М.Є., м. Харків

У нових економічних та соціальних умовах школа потрапляє в центр педагогічних перетворень і вимушена будувати індивідуалізовану конкурентноздатну освітню політику, брати на себе відповідальність за обраний шлях.

Керівник у цьому процесі відіграє ключову роль, тому повинен вміти багато чого робити: прогнозувати позитивне майбутнє закладу; забезпечувати відкрите керівництво; організовувати роботу колективу на досягнення поставленої мети; координувати, спрямовувати, мотивувати працю педагогів, вивчати потреби та інтереси місцевої громади і суспільства; працювати над залученням різних ресурсів; постійно вчитись і стимулювати колег до того ж.

Сучасний керівник школи має стати професіоналом у своїй справі, спромогтися досконало пізнати не лише об'єкт управління у вузькому і широкому сенсі, а й зайнятися саморозвитком, підняти свій рівень мотивації, самоорганізації, саморегуляції, самоуправління, стати справжнім лідером колективу, носієм інноваційної організаційної культури, ініціатором послідовних змін у школі, професіоналом, здатним мотивувати педагогів, створювати і підтримувати гарний психологічний клімат. Все це неможливо без оволодіння технологією самоменеджменту.

Самоменеджмент трактується науковцями як послідовне і цілеспрямоване використання ефективних методів роботи в практиці освіти і самоосвіти. Зокрема дослідник Н. Лукашевич [3] вважає, що менеджмент є комплексом загальних підходів, що забезпечують компетентно-професійне управління власною кар'єрою як системою ефективних прийомів і методів самопізнання, самооцінки, самореалізації і саморозвитку з метою досягнення поставлених життєвих цілей і завдань.

Поняття «самоменеджмент» було введено в науковий обіг Л. Зайвертом, керівником Інституту раціонального використання часу в Німеччині і трактувалося як послідовне і цілеспрямоване використання випробуваних методів роботи в повсякденній практиці для того, щоб оптимально і змістовно використовувати свій час [1]. Початок наукового осмислення проблеми самоменеджменту у вітчизняній управлінській та соціологічній літературі можна віднести до середини 90-х років. В одній із перших публікацій на цю тему В. Карпічевим була зроблена спроба «введення в проблему» самоменеджменту, висунуті для обговорення деякі контури моделі самоменеджменту [2].

Ален Маккензи трактував самоменеджмент як техніку правильного використання часу, основна мета якого максимально використовувати власні можливості.

Інтерес до цієї проблеми обумовлений саме логікою розвитку управлінських знань.

Дуже важливим фактом у розвитку цього напрямку в управлінні є те, що потреба в мотивації творчого потенціалу кожного працівника і неможливість задовольнити її в рамках традиційного управління викликали особливий інтерес до соціологізації та психологізації менеджменту, на хвилі якого і виник самоменеджмент. Саме процеси гуманізації і демократизації суспільства актуалізували питання управлінської культури керівника навчального закладу, що має проявлятися не тільки у спроможності оволодівати новітніми освітніми технологіями та технологіями управління, а й в організації процесу самонавчання, підвищення своєї майстерності, професіоналізму, компетентності.

Питання самоменеджменту досліджували Л. Зайверт, М. Вудкок, Д. Френсіс, В. Андреев, В. Карпічев, В. Колпаков, В. Крижко, Н. Лукашевич, В. Оглоблін, Є. Павлютенков, А. Хроленко та інші.

Аналіз результатів наукових пошуків дозволяє зробити висновок, що самоменеджмент є необхідною умовою професійного розвитку людини. Високого рівня професійної майстерності керівник може досягти лише тоді, коли в ньому виникає й реалізується потреба професійного саморозвитку, самовдосконалення, а

також, коли він виявляє мотиваційно-ціннісне ставлення до себе як суб'єкта організаційно-педагогічної діяльності.

Мотивацію своїх співпрацівників може забезпечити тільки *вмотивований* керівник, який уміє чітко *визначати основні цілі* своєї діяльності; *брати на себе відповідальність* за роботу колективу, цілеспрямовано *регулювати власну поведінку* і який багато часу відводить для *самоосвіти і професійного саморозвитку*. Б. Шоу якось зауважив, що «розвиток – це підсвідомий процес, який зразу ж зупиняється, якщо про нього починають міркувати». В роботі керівника навчального закладу концепція самоменеджменту розглядається перш за все як технологія соціального управління, в якій інтегрувалися інші відомі концепції самоменеджменту.

Самоменеджмент як технологія соціального управління розглядається нами як *система способів діяльності, що дозволяє максимально використовувати власні можливості, свідомо і раціонально управляти своїм життям, активно та ефективно виконувати менеджерські функції, найбільш раціональним шляхом досягати власних цілей і цілей організації*.

Практично це персональний менеджмент, важливішими складовими якого є:

- створення власної системи цінностей;
- визначення мети розвитку навчального закладу;
- ефективне управління часом;
- установка на особистісний професійний розвиток;
- удосконалення управлінських навичок щодо ефективного розв'язання проблем;
- пошук та реалізація методів ефективного управління персоналом;
- розвиток лідерських якостей.

Отже, важливою функцією директора загальноосвітнього навчального закладу в умовах інноваційних змін є функція самоменеджменту, тобто особистої вмотивованості керівника на самоорганізацію, яка не тільки

підтверджує високий рівень його управлінської компетентності, але й суттєво впливає на розвиток професійної майстерності всього педагогічного колективу, спонукаючи педагогів до саморозвитку та самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зайверт Л. Ваше время - ваше время в ваших руках: Советы деловым людям, как эффективно использовать рабочее время / Л. Зайверт ; пер.с нем. М: АО«Интерэксперт, 1995. — 266с.
2. Карпичев В. Самоменеджмент: Введение в проблему // Проблемы. теории и практики управления. — 1994. — № 3. — с. 27-31.
3. Лукашевич Н. П. Теория и практика самоменеджмента / Н. П. Лукашевич; учеб. пособие, 2-е изд., испр. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://studentbooks.com.ua/content/view/1397/42/>

ПЛАН РОБОТИ АВТОРСЬКОЇ ТВОРЧОЇ МАЙСТЕРНІ З ПРОБЛЕМИ «ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС»

Соболяк Л.Є., м. Тернопіль

Категорія педпрацівників – заступники директорів з навчально-виховної роботи

Термін навчання: вітень – жовтень

	Зміст роботи	Усього годин	Розподіл годин		
			Аудитор	Педагогічна практика	Самостійна робота
	Настановне заняття. Вхідне комплексне діагностування.				-
•	Шкільний менеджмент. Технологічний цикл прийняття управлінських рішень.				6
	Організація методичної роботи у навчальному закладі.				6
	Моделювання у				6

	навчально-методичній роботі загальноосвітнього навчального закладу. Управління підвищенням професійного рівня педагогічних кадрів.				
	Внутрішньошкільний контроль і керівництво як основні функції управління соціально-педагогічною системою.	8			20
.1	Нормативно-правове забезпечення освіти.				6
.2	Контроль і керівництво в системі управлінського циклу. Організація контрольно-оцінювальної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі.	2			8
.3	Тренінг «Наказ як один із видів розпорядчих документів».				6
	Створення ефективної освітньо-інформаційної	8			20

	інфраструктури як нової культури управління та організації навчально-виховного процесу.				
.1	Ефективність стилю керівництва.				6
.2	Формування та розвиток ІКТ-компетентності педагогів.				6
.3	Упровадження ІКТ у навчально-виховний процес та адміністративну управлінську діяльність.	2			8
	Освітній моніторинг як інструмент модернізації управління закладом освіти.	8			20
.1	Моніторинг інноваційних процесів в навчальному закладі.				6
.2	Організація внутрішнього моніторингу в загальноосвітньому навчальному закладі.				6
.3	Технологія організації і проведення моніторингу	2			8

	результатів навчальних досягнень учнів та рівня професійної компетентності вчителів.				
	Інноваційна діяльність та дослідно-експериментальна робота у загальноосвітньому навчальному закладі.	8			20
.1	Управління процесом інноваційної діяльності та організація дослідно-експериментальної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі.				6
.2	Наукова організація праці заступника директора з навчально-виховної роботи.				6
.3	Організація дослідно-експериментальної роботи за темою “Формування полікультурного середовища як основи становлення гімназиста, його саморозвитку та самореалізації”	2			8

	Конференція з обміну досвідом роботи.				-
0	Захист індивідуальних та колективних навчальних проектів.				-
Усього годин		44	0	6	98

ПРОГРАМА

авторської творчої майстерні

1. Настановне заняття.

Проводиться на початку занять авторської творчої майстерні для ознайомлення слухачів з організацією та порядком роботи, змістом навчання, порядком проведення педагогічного контролю та атестації, загальними вимогами до змісту, якості та оформлення випускних творчих робіт (інтелектуального продукту). Це заняття передбачає реєстрацію слухачів, заповнення документації щодо курсів підвищення кваліфікації.

Під час настановного заняття слухачів ознайомлюють із: санітарно-гігієнічними вимогами і режимом роботи курсів, бібліотеки та читального залу інституту, методичним, дидактичним, комп'ютерним, телекомунікаційним забезпеченням курсів. Обирається актив групи.

Вхідне комплексне діагностування.

Передбачає встановлення рівня соціально-гуманітарної та професійної підготовки слухачів, визначення їх стартового рівня знань та умінь, усвідомлення характеру власних прогалин. Проводиться на початку курсів підвищення кваліфікації методами комп'ютерного або паперового тестування. Тестові завдання відображають основний зміст навчальних курсів програми підвищення кваліфікації.

Вхідний контроль може також встановлювати наявність практичних професійних умінь і навичок, набутих слухачем у процесі самостійної роботи за допомогою тестів з відкритими завданнями, анкетувань, мікросоціодосліджень. Вхідний контроль може проходити і у формі захисту-презентації результативності курсових проектів чи програм професійного розвитку, оформлених слухачами на попередніх курсах підвищення кваліфікації.

2. Шкільний менеджмент. Технологічний цикл прийняття управлінських рішень.

Зміст та особливості шкільного менеджменту. Мета і завдання шкільного менеджменту. Принципи шкільного менеджменту. Основні функції шкільного менеджменту. Демократизація управління як передумова прийняття ефективних рішень. Планування взаємодії освітніх процесів у школі та прийняття рішення – одна з основних функцій шкільного менеджменту. Два основних напрями досліджень: нормативний та описовий. Три основні моделі прийняття рішень: класична модель; поведінкова; ірраціональна.

Основи теорії прийняття рішень. Основні напрямки досліджень в теорії прийняття рішень. Поняття управлінського рішення. Вимоги до рішень. Типи рішень. Процедура прийняття рішень: технологічний цикл. Етап реалізації прийнятого управлінського рішення.

Механізм вибору стилю прийняття рішень. Принцип колективного ухвалення рішення. Фактори, що впливають на прийняття рішень.

Методи прийняття рішень. Неформальні методи. Роль інтуїції менеджера. Позитивні та негативні фактори неформальних методів. Колективні методи. Визначення кола осіб, причетних до цієї процедури. Критерії комплектування групи для прийняття рішень: компетентність, креативність, конструктивність мислення, комунікабельність. Колективні форми групової роботи: засідання, нарада, робота в комісії, мозковий штурм. Кількісні методи: лінійне моделювання, динамічне програмування, ймовірнісні та статистичні моделі, теорія ігор, імітаційні моделі.

Індивідуальні стилі прийняття рішень. Методи оцінки оптимальності розроблених рішень.

3. Організація методичної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі.

Мета, головні завдання; функції управління науково-методичною роботою: експертиза; цілевстановлення; прогнозування, планування, моделювання; організація, координація, кооперація та спрямування дій; контроль, моніторинг; регулювання, корекція, що спрямовані на саморозвиток педагогічного та учнівського колективів. Структура науково-методичної роботи. Цілі, завдання, організація діяльності науково-методичної ради. Діяльність науково-предметних кафедр, методичних об'єднань, творчих груп, наукових товариств учнів. Зовнішні зв'язки з вищими навчальними закладами, науковими консультантами, центрами інформації, фондами.

Ресурсне забезпечення системи науково-методичної роботи: нормативно-правове, інформаційне, концептуальне, методичне, мотиваційно-психологічне, фінансово-матеріальне. Управління безперервністю педагогічної освіти, інноваційними процесами в загальноосвітньому навчальному закладі. Права та обов'язки учасників методичної роботи.

Сучасні форми науково-методичної роботи: колективні, групові, індивідуальні. Характеристика основних форм методичної роботи.

4. Моделювання у навчально-методичній роботі загальноосвітнього навчального закладу. Управління підвищенням професійного рівня педагогічних кадрів.

Теоретичні засади моделювання науково-методичної роботи в школі. Головні критерії ефективності науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу. Моделі навчання, побудовані з урахуванням психологічних закономірностей розумового розвитку учнів. Фронтальна перевірка роботи вчителя в рамках науково-методичної роботи школи. Модель психолого-педагогічної компетентності педагога.

Управління підвищенням професійного рівня педагогічних кадрів. Професійні компетентності заступника директора з навчально-методичної роботи. Компетентісно зорієнтований освітній простір. Заступник директора з навчально-методичної роботи в освітньому просторі. Система науково-методичної роботи. Рівнева модель методичної роботи. Моделювання заступниками директора з методичної роботи індивідуальної методичної роботи вчителя.

5. Внутрішньошкільний контроль і керівництво як основні функції управління соціально-педагогічною системою.

5.1. Нормативно-правове забезпечення освіти.

Розвиток освіти – гарантія досягнення прогресу в реалізації цілей збереження макроекономічної стабільності, сталого, справедливого зростання.

Становлення нормативно-правового забезпечення освіти в історичному ракурсі. Структура нормативно-правового супроводу (закони, положення, акти). Міжнародні документи про освіту. Нормативні основи управління фінансами в освіті.

Нормативи освіти, закладені в Конституції України. Закон України «Про освіту». Коментарі до ст. 55, 56, 57. Закон України «Про загальну середню освіту».

Національна доктрина розвитку освіти: структура та основні положення.

Кадрова політика в системі освіти. Типове положення про атестацію педагогічних працівників.

Типові правила внутрішнього трудового розпорядку для працівників навчально – виховних закладів системи Міністерства освіти і науки України.

Робочий час і його використання. Стягнення за порушення трудової дисципліни.

Інструкція з ведення ділової документації у загальноосвітніх навчальних закладах I – III ступенів.

Право інтелектуальної власності педагогічних працівників. Дотримання законодавства – основа успішного реформування освітньої галузі.

5.2. Контроль і керівництво в системі управлінського циклу. Організація контрольно-оцінювальної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі.

Сутність контролю як функції управління. Складові процесу контролю: змістова, організаційна та технологічна. Здійснення контролю через два види управлінської діяльності: перцептивну і комунікативну.

Методи контролю за виконанням планів. Методи системного контролю: управлінський облік, моніторинг, експертиза. Методи індивідуального контролю: спостереження, бесіда, експертна оцінка, огляд документації.

Призначення контролю за плануванням :вчасне фіксування відхилень від норми і внесення коректив у роботу; отримання зворотного зв'язку про систему управління; посилення співробітництва між керуючою та керованими підсистемами управління.

Умови ефективного контролю за плануванням освітньої діяльності.

Форми контролю за виконанням планів: план-графік, журнал обліку, технологічні карти, діагностичні карти, циклограми, алгоритми.

Етапи контролю: нормативно-установчий, аналітично-діагностичний, діяльнісно-технологічний, проміжно-діагностичний, корекційно-регулюючий, підсумково-діагностичний, прогностичний.

5.3 Тренінг «Наказ як один із видів розпорядчих документів».

Наказові форми управлінських рішень. Види наказів у школі. Порядок підготовки й оформлення наказів з питань навчально-виховної роботи. Вимоги до написання наказів з питань організації навчально-виховного процесу. Технологія складання наказів. Організація виконання наказів та контролю. Орієнтовна циклограма питань, накази з яких щороку можуть видаватись у школі. Перелік додаткових питань, накази з яких можуть видаватись у школі.

Написання наказів.

6. Створення ефективної освітньо-інформаційної інфраструктури як нової культури управління та організації навчально - виховного процесу.

6.1. Ефективність стилю керівництва.

Чинники впливу на формування типу керівника. Класифікація типів керівників за Кудряшовою і Лозницею. Психоаналітичні типи лідерів. Професійно важливі якості успішних керівників. Типологія стилів управління за Левіком, МакГрегором, Блейком і Мутонем. Психологічні аспекти стосунків керівника і колективу. Стиль управління як важливий чинник формування сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі.

6.2. Формування та розвиток ІКТ- компетентності педагогів.

Основні напрями методичної роботи з використання ІКТ. Показники рівня ІКТ-компетентності педагогів. Форми методичної роботи для впровадження ІКТ-компетентності педагогів. Методичне керування комп'ютерною підтримкою уроків у системі управління загальноосвітніх закладів. Шкільний сайт — ефективний інструмент освітніх можливостей для навчання учнів та вчителів.

6.3 Упровадження ІКТ у навчально-виховний процес та адміністративну управлінську діяльність.

Створення єдиного інформаційного середовища у навчальному закладі. Основи використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі та управлінській діяльності. Упровадження інформаційних технологій в організаційно-педагогічну діяльність заступника директора з навчально-виховної роботи. Веб-сайт у роботі заступника директора школи.

7. Освітній моніторинг як інструмент модернізації управління закладом освіти.

7.1 Моніторинг інноваційних процесів в навчальному закладі.

Суть моніторингу. Підходи до визначення моніторингу. Завдання моніторингу в освіті.

Проблема якості освіти. Індикатори якості в європейській освіті. Рівні моніторингових досліджень. Міжнародні порівняльні дослідження як інструменти моніторингу якості освіти.

Становлення моніторингу в Україні. Національні та регіональні моніторингові дослідження якості освіти. Організація моніторингового дослідження в навчальному закладі.

Моніторинг інноваційних педагогічних процесів як системне дослідження. Технології оцінювання і діагностування інноваційних процесів. Прогнозування життєздатності та конкурентоспроможності інноваційного процесу за допомогою аналізу, порівняння і оцінки. Аналітико-технологічна карта прогнозування життєздатності та конкурентоспроможності інновації. Параметрально-показникова таблиця визначення коефіцієнту педагогічної доцільності інновації. Системність, оперативність, дієвість, процесуальність, рефлексивність – характерні особливості моніторингу інноваційних педагогічних процесів. Основні компоненти моніторингової системи: об'єкти, суб'єкти, зміст, програма, способи та періодичність збору інформації, способи врахування одержаної інформації з метою корекції дидактичного процесу й складових моделі та забезпечення їх взаємозв'язку). Нормативна модель об'єкта оцінювання: еталон, стандарт, норма - зразок. Кваліметричне вимірювання як кількісний опис та кількісна оцінка якості процесів. Оцінка інноваційних педагогічних процесів як сукупність параметрів і показників новизни та педагогічної доцільності (потреби). Дослідження ефективності та доцільності впровадження інноваційних педагогічних процесів у навчальному закладі.

7.2. Організація внутрішнього моніторингу в загальноосвітньому навчальному закладі.

Оцінювання якості освіти — вимога часу. Алгоритм запровадження моніторингу в навчально-виховний процес. Алгоритм організації моніторингу в загальноосвітньому навчальному закладі. Функції організаторів та учасників моніторингу. Етапи проведення моніторингових досліджень. Модель внутрішнього моніторингу діяльності навчального закладу. Навчально-методичне забезпечення моніторингу якості освіти. Визначення тенденцій розвитку освітньої системи. Визначення пріоритетних напрямів діяльності.

7.3. Технологія організації і проведення моніторингу результатів навчальних досягнень учнів та рівня професійної компетентності вчителів.

Технології впровадження моніторингу якості освіти з базових дисциплін. Методика моніторингового дослідження. Внутрішньошкільний моніторинг навченості учнів. Етапи проведення моніторингу: підготовчий, збір інформації та обробка результатів, узагальнення статистичної інформації, висновки, спрямовані на усунення проблеми, підготовка рекомендацій щодо корекційної роботи, прийняття управлінських рішень. Моніторингова карта успішності учнів. Моніторингова карта рівня навчальних досягнень учнів.

Педагогічний моніторинг та оцінка діяльності вчителя. Моніторинговий підхід до вивчення стану викладання навчальних предметів у загальноосвітньому навчальному закладі. Моніторинг діяльності класних керівників.

8. Інноваційна діяльність та дослідно-експериментальна робота у загальноосвітньому навчальному закладі.

8.1. Управління процесом інноваційної діяльності та організація дослідно- експериментальної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі.

Аналіз інноваційної політики в освіті України. Сутність та основний зміст Положення МОН України «Про інноваційну діяльність у закладах освіти».

Освітні інновації. Абсолютна і відносна новизна інновації. Принцип інноваційності. Інноваційні освітні технології. Основні тенденції, закони і закономірності, які діють в інноваційній системі загальної середньої освіти.

Інноваційна освітня діяльність. Апробація як інноваційна діяльність. Алгоритм здійснення інноваційної діяльності. Порядок оформлення документації щодо організації інноваційної діяльності. Критерії інноваційної діяльності. Принципи інноваційної діяльності та правила й умови їх реалізації. Моніторинг інноваційних процесів в загальноосвітніх навчальних закладах.

Експеримент як основний метод наукового пізнання та водночас комплекс науково-дослідницьких методів (постановка гіпотези, моделювання, проектування, вплив експериментальних факторів, систематизація та узагальнення матеріалів). Критерії експериментальної діяльності. Види експериментальної діяльності. Порядок здійснення експериментальної діяльності: постановка мети, визначення об'єкта та предмета дослідження, визначення експериментального циклу, розробка програми експерименту, організація, аналіз та контроль за виконанням етапів експерименту: констатуючий, формуючий, підсумковий.

Управління інноваційним закладом освіти. Зміст управлінської діяльності щодо організації наукового пошуку: від постановки мети до аналізу результатів інноваційної діяльності.

Поняття про науково-експериментальну діяльність, експериментальне дослідження, педагогічний експеримент, експериментальний майданчик. Зміст, нормативна база, оформлення експерименту.

Головні напрямки експериментальної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі. Створення програми експериментальної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі. Визначення об'єкту, предмету, мети, завдань, гіпотези, методів експериментального дослідження. Визначення бази та етапів експерименту. Фіксація, обробка та аналіз результатів експериментальної діяльності. Відстеження впровадження позитивних результатів експерименту.

8.2. Наукова організація праці заступника директора з навчально-виховної роботи.

Модель управління інноваційною діяльністю. Форми залучення вчителів навчального закладу до інноваційної діяльності. Алгоритм перетворення педагогічних ідей на педагогічну технологію. Критерії оцінки інноваційної освітньої діяльності. Ознаки впровадження інноваційних технологій. Принципи інноваційності в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом і шляхи його реалізації.

8.3. Організація дослідно- експериментальної роботи за темою “Формування полікультурного середовища як основи становлення гімназиста, його саморозвитку та самореалізації”.

Організація експериментальної діяльності в освітньому закладі як основа системного підходу до організації навчально-виховного процесу. Міжнародні проекти як один із найважливіших напрямків формування полікультурного середовища у гімназії. Участь гімназистів у міжнародних проектах. Проектування позакласної виховної роботи з метою реалізації психолого-педагогічного експерименту в гімназії. Організація Клубу Інтернаціонального Спілкування “КІС” в гімназії.

9. Конференція з обміну досвідом роботи.

Це інтерактивний вид заняття, основним змістом якого є обговорення попередньо підготовлених доповідей слухачів з актуальних проблем їхньої професійної діяльності, власного педагогічного досвіду. Участь у конференції дає змогу слухачеві презентувати власний досвід та ознайомитися з досвідом колег шляхом обговорення педагогічних інновацій, елементів нових педагогічних та інформаційних технологій навчання, що сприяє зростанню професійної майстерності педагогічних працівників.

Проблема для обговорення: Запровадження інноваційних освітніх технологій у навчально-виховний процес.

Захист індивідуальних та колективних навчальних проектів.

Заключний етап курсової підготовки слухачів авторської творчої майстерні передбачає презентацію та захист основних ідей індивідуального чи колективного навчального проекту (інтелектуального продукту). Цю роботу слухачі виконують під керівництвом наукового працівника інституту. У позанавчальний час слухачі можуть отримати консультацію наукового керівника відповідно до графіка проведення консультацій.

Випускна робота подається за 10 днів до захисту в електронному варіанті для рецензування.

Захист випускних робіт здійснюється у присутності комісії, до складу якої входять голова (науковий керівник групи) і члени комісії (керівник авторської творчої майстерні, методист лабораторії методичного менеджменту). Персональний склад членів комісії зазначено у плані роботи авторської творчої майстерні, який затверджується директором ТОКІППО.

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТУ «ІНФОРМАТИКА» В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Тихоненко О. О., м. Чернігів

Стаття присвячена проблемі викладання інформатики в початковій школі, зокрема підготовці вчителя інформатики.

Ключові слова: інформатика, початкова школа, методика навчання, вчитель інформатики.

The article deals with the teaching of science in primary schools, including the preparation of teachers of computer science.

Keywords: computer science, elementary school, teaching methodology, science teacher.

Поява курсу інформатики в початковій школі обумовлена, в основному, соціальним замовленням. Однією з проблем викладання інформатики в початковій школі є відсутність спеціально підготовлених кадрів. Рішення даної проблеми на себе взяли інститути підвищення кваліфікації, в тому числі й Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського. На базі інституту вчителям, які будуть викладати пропедевтичний курс інформатики в початкових класах були запропоновані проблемні курси з методики викладання цього предмету. Але підготовка суттєво відрізняється від спеціальності педагога.

Учитель інформатики може проводити уроки в будь-якому класі базової або старшої школи, так як він володіє змістом предмета. Проте навчання в початковій школі йому можна довірити при дотриманні відповідних умов. Перша важлива умова: вчитель повинен сам цього захотіти та письмово висловити відповідне бажання. Учитель інформатики володіє змістом предмета, але навчання в початковій школі вимагає спеціальних знань психологічних особливостей молодших школярів. Якщо вчитель інформатики висловлює бажання викладати інформатику у 2, 3 і 4 класах, значить, він бере на себе зобов'язання вивчити психологічні особливості учнів молодших класів, методику проведення фізкультхвилинок, манеру ставити дітям запитання, методику

організації всіляких ігор та багато іншого. Учитель інформатики повинен познайомитися з підручниками з інших предметів, за якими займаються діти, щоб не витрачати час на формування того, що діти вже освоїли на інших уроках, а спиратися на їх знання, додаючи те, що дає інформатика в початковій школі. Зрозуміло, що вчителю інформатики допоможе навчально-методичний комплект, однак перш ніж скористатися комплектом, необхідно провести певну роботу з узгодження своїх уявлень про програму початкової освіти з реальним станом справ. І лише після цього приймати відповідальне рішення про викладання інформатики в початковій школі. Друга важлива умова: у вчителя інформатики повинен бути консультант - учитель початкових класів чи завуч школи, який володіє змістом і методикою навчання в початковій школі. Третя важлива умова: вчитель інформатики повинен пройти курси підвищення кваліфікації в галузі вікової психології навчання в початковій школі та, тим самим, отримати право викладати інформатику в початкових класах.

Підготовка вчителів інформатики до викладання для молодших школярів предмету «Інформатика» в системі післядипломної педагогічної освіти включає чотири напрямки: 1) психолого-фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку; 2) психологічна готовність педагога до викладання нового предмету в початкових класах; 3) методика викладання у початкових класах; 4) методика викладання предмету «Інформатика».

Згідно позначеним напрямкам навчальний план та зміст спеціалізації вибудовані таким чином, щоб розвивалися та удосконалювалися всі компоненти професійно-педагогічної культури вчителя інформатики в початкових класах.

Однією з компонент є організаційні здібності педагога, які служать не тільки для організації процесу навчання в школі, а й самоорганізації діяльності викладача. Організаторська діяльність сучасного вчителя передбачає його включення у взаємодію не тільки з учнями та батьками, а й з іншими викладачами, які беруть участь разом з ним в навчально-виховному процесі школи.

Організаторські здібності проявляються в умінні організувати себе, свій час, індивідуальну, групову, колективну діяльність школярів, згуртувавши навколо себе класний колектив, запропонувавши їм спільну інтелектуальну та проектну діяльність. Крім методики виховної роботи вчителям в рамках проблемних курсів пропонується знайомство з можливістю організувати діяльність дітей використовуючи метод проектів. Проектна діяльність дозволяє досягти конкретну дидактичну мету через детальну розробку проблеми, яка повинна завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим або іншим чином. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів - індивідуальну, парну, групову, яку учні виконують протягом певного відрізка часу. Саме правильно організована вчителем робота над проектом, сприяє згуртуванню колективу навколо певної проблеми та мети. У роботі груп класу над проектом учитель виступає в якості консультанта. Для виконання цієї ролі вчителів необхідно навчити наступних прийомів:

- виявляти та формулювати навчальні та загальнорозвиваючі проблеми;
- проводити якісний та інформаційний аналіз виявлених проблем;
- «наштовхувати» школярів на шляхи їх вирішення;
- допомагати знаходити джерела інформації та консультувати з приводу методів обробки знайденої інформації;
- аналізувати, узагальнювати знайдену інформацію для досягнення мети проекту.

Ще один немаловажний компонент, на який ми звертаємо детальну увагу, це спілкування. Спілкування в діяльності викладача виступає не тільки засобом виховання учнів, а й умовою вдосконалення професіоналізму та джерелом розвитку особистості самого вчителя. Правила спілкування педагога удосконалюють на заняттях сучасної педагогічної психології.

При проведенні семінарських занять з курсу методики вчителі моделюють шкільний навчальний процес і опановують методами індивідуалізованого навчання інформатики, що дозволяють забезпечувати швидке освоєння учнями нового виду навчальної діяльності - роботи за комп'ютером, переходити від

переважно ігрових форм навчання до традиційних класних занять, створювати довірчі відносини між усіма учасниками навчального процесу, забезпечувати гармонійний розвиток особистості учнів, їх інформаційний розвиток.

Особливу увагу звертаємо на наступні здібності:

—здатність всебічно й об'єктивно сприймати кожного учня, це особливо важливо для учнів початкової школи, для їх якнайшвидшої адаптації до правил та умов шкільного життя;

—здатність викликати довіру, співпереживання в будь-якій діяльності учнів. При проведенні уроків інформатики це особливо актуально, тому що молодший школяр сильно переживає через невдачі, особливо якщо це улюблений предмет (як відомо, інформатика є саме таким предметом);

—здатність передбачати й ліквідувати конфлікти, тобто завдання з інформатики повинні будуватися таким чином, щоб учень зміг їх виконати.

Основний засіб спілкування - мова усна та письмова. При роботі з учнями початкової школи переважає усне спілкування педагога й учня. У зв'язку з цим учителів інформатики слід вчити вибудовувати свою промову методично грамотно та науково-обґрунтовано. Особлива увага приділяється вмінню доступно оперувати спеціальною термінологією з предмету інформатика. Розуміння інформаційних понять і термінів має відбуватися на інтуїтивному рівні, не доцільно вимагати від учнів точних означень всіх теоретичних понять, які розглядаються при вивченні предмету «Інформатика». Учні мають ознайомитися з ними на рівні розуміння, яке може полягати у наведенні ними відповідних прикладів зі свого життя та навколишнього світу. Відповідно до принципу науковості навчального матеріалу, а також принципу, про який говорить А. Кушниренко в методичному посібнику «12 лекцій о том, для чего нужен школьный курс информатики и как его преподавать» «курс должен быть настоящим», вимагає від вчителя подання наукових фактів у реальному вигляді (тобто спрощувати матеріал можна до тих пір, поки він не втрачає власне суті).

Не менш важливим при підготовці вчителя інформатики до викладання нового для нього предмету є звернення до себе як до суб'єкту педагогічного

впливу. Рефлексія - усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню. Заняття з сучасної педагогічної психології дозволяють вчителям розвинути здібності, які включають три види чутливості.

1. Почуття об'єкта. Воно являє собою особливу чутливість педагога до того, який відгук об'єкти реальної дійсності знаходять в учнів, якою мірою інтереси та потреби збігаються з вимогами педагогічної системи з одного боку, і з тим, що їм пред'являє в навчально-виховному процесі сам педагог.

2. Почуття міри і такту. Проявляється у змінах, що відбуваються в особистості й діяльності учня під впливом різних засобів педагогічного впливу. Учитель повинен відслідковувати, які зміни відбуваються, чи є позитивними або негативними, за якими ознаками можна про них судити.

3. Почуття причетності. Характеризується чутливістю педагога до недоліків власної діяльності, критичністю та відповідальністю за навчальний та виховний процес.

Закріплення, поглиблення, систематизація знань відбуваються на практичних заняттях курсів з методики викладання інформатики в початковій школі. У процесі навчального проектування уроків з використанням ігрових, логічних, проектних завдань.

Виконуються також роботи з планування уроків із застосуванням зошитів на печатній основі курсу та іншого роздаткового матеріалу. Попередньо проводяться заняття, які спрямовані на освоєння вчителів програмних комплексів: «Інформатика. 1-й рік навчання», «Скарбниця знань»; освітніх програмних пакетів: Gcompris, Omnitux, Childsplay; програмних середовищ «Піктомір», «Little Wizard», «Scratch» та ін.

У досягненні високого рівня майстерності виступають конструктивні та проєктивні здібності. Від них залежить ефективність використання всіх інших видів знань та умінь, які можуть залишатися мертвим вантажем або активно включатися в творчий процес при роботі з молодшими школярами. Психологічним механізмом реалізації відповідних здібностей служить уявне моделювання навчально-виховного процесу. Конструктивно-проєктивні здібності

забезпечують спрямованість діяльності та проявляються в умінні орієнтуватися на кінцеві цілі, вирішувати актуальні завдання з урахуванням психолого-педагогічних особливостей дітей молодшого шкільного віку. Розглянутий вид здібностей забезпечує реалізацію тактичних завдань:

- складання тематичного та поурочного планувань,
- відбір змісту занять з інформатики,
- вибір відповідного програмного засобу та форми проведення заняття.

Перераховані тактичні завдання навчають вчителів інформатики ставити та досягати при вивченні питань методики викладання інформатики в початковій школі. У рамках цього предмету педагоги вивчають програми викладання інформатики в початковій школі як інваріантної частини, так і варіативної.

При розгляді мети та завдань особлива увага звертається на твердження психологів про те, що основні логічні структури мислення формуються у віці від 5 до 11 років, запізніле формування цих структур протікає з великими труднощами та часто залишається незавершеним. Тому вчителів необхідно налаштовувати на те, що розвиток логічного, алгоритмічного та критичного мислення є однією з головних цілей пропедевтичного курсу, і знати шляхи досягнення цієї мети. Для цього в ході вивчення курсу вони знайомляться з програмними середовищами, що дозволяють формувати відповідні види мислення.

Вирішувати проблеми навчально-виховного процесу в школі доводиться щоденно кожному вчителю. Проективні вміння педагога допомагають школяреві спокійно та безболісно пройти шлях від незнання до знання, дозволяють вчителю вірно дозувати інформацію при передачі знань, умінь і навичок. Конструктивні вміння допомагають послідовної побудови занять та навчальної діяльності в часі та просторі так, щоб результат відповідав плану, а так само відокремлювати те, що можна і треба вирішити в даний момент від того, що треба й чому варто відкласти. Проективна та конструктивна діяльності сприяють тому, що вчитель інформатики початкової школи навчається:

—вибудовувати логіко-структурну модель курсу інформатики для початкової школи,

—формувати початкові уявлення та навички роботи з різними програмними засобами, за допомогою яких можна розв'язувати практичні завдання з предметів, що вивчаються в початковій школі,

—аналізувати існуючі програми з інформатики для початкової школи,

—передбачити реакцію дитини на отримані знання та результат, виконаних дій.

Аналізуючи попередньо сказане, можна зробити наступний висновок: розроблені та апробовані лекції та практичні заняття з сучасної педагогічної психології та сучасної методики викладання нового предмету формують основні компоненти професійної підготовки вчителів інформатики для початкової школи. Всі вони взаємопов'язані та утворюють єдине ціле, впливають на творчу індивідуальність та стиль викладання інформатики в початковій школі.

Наші дослідження показують, що після проходження курсів у вчителів підвищилися показники всіх складових психологічної готовності. Педагоги, в основному, впоралися із вирішенням психолого-педагогічної задачі, продемонструвавши високий рівень аналітичних, проектувальних умінь, змогли детально описати методи корекції труднощів у навчанні молодших школярів, які вони застосовують на практиці. Після проведення циклу занять показники комунікативних і конструктивних умінь стали відповідати середньому рівню.

Після проведення низки занять у вчителів старшої школи оптимізувався рівень емпатійності. Значно збільшилася кількість педагогів із високим рівнем самоконтролю.

В цілому за результатами нашого дослідження вчителі старшої школи:

— розширили й систематизували сукупність знань про вікові психофізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, а також про індивідуально-типологічні особливості становлення особистості дитини, про методи та способи допомоги дітям, що мають труднощі у навчально-виховному процесі;

— підвищили рівень вміння виділяти негативні прояви в поведінці школяра; передбачати дії агресивних школярів у конкретній педагогічній ситуації; переборювати негативні установки, стереотипи сприйняття при оцінюванні та інтерпретації поведінки школярів;

— можуть організовувати цілеспрямоване систематичне вивчення, профілактику та корекцію неуспішності у початковій школі з використанням методів психолого-педагогічної діагностики та психокорекції;

— усвідомили важливість розв'язання проблеми підвищення власного психологічного здоров'я;

— опонували різні способи емоційного самоконтролю, стали більш емпатійними;

— розвили навички адекватного оцінювання своєї поведінки та аналізу її причини;

— сформували уявлення про цілі та зміст курсу інформатики для початкової школи;

— сформували вміння проектувати та здійснювати процес навчання інформатики молодших школярів у відповідності з основною освітньою програмою та програмою навчального предмета (для різних навчально-методичних комплексів);

— сформували вміння використовувати сучасні науково обґрунтовані прийоми, методи та засоби навчання, зокрема технічні та інформаційно-комунікаційні;

— були підготовлені до реалізації особистісно-орієнтованого підходу до освіти та розвитку молодших школярів з метою створення мотивації до вивчення інформатики.

Таким чином, можна підвести підсумки, що впровадження в систему післядипломної педагогічної освіти курсів, які включають: низку теоретичних положень, практичних занять з розвитку особистісних якостей та властивостей, які характерні для особистості з високим рівнем психологічного здоров'я,

формування вмінь та навичок діагностики, профілактики та корекції негативних проявів поведінки молодших школярів; теоретичні знання та практичні вміння, навички з сучасної методики викладання предмету «Інформатика» в початкових класах; сприятиме підвищенню рівня як психологічної, так й професійної готовності вчителів старшої школи до роботи з дітьми молодшого шкільного віку при викладанні інформатики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипова С. П. Основи акмеології: навчальний посібник / С. П. Архипова. - Черкаси: Вид-во. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2009. – 128 с.
2. Биков В. Ю., Жук Ю. О. Засоби навчання нового покоління в комп'ютерноорієнтованому навчальному середовищі // Комп'ютер у школі та сім'ї.-2005. - №5. - С.20-24.
3. Дегтярьова Г. Принципи психолого-педагогічної підготовки в системі підвищення кваліфікації педагогів професійної школи / Г. Дегтярьова // Педагог професійної школи: зб. наук. праць. – К., 2002. – С. 72-77.
4. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць. - НПУ ім. М. П. Драгоманова. - Вип.7. - Київ, 2003. - С.3-15.
5. Кізім М. В. Основні напрями оновлення змісту та форм післядипломної педагогічної освіти (підвищення кваліфікації) / Марина Валентинівна Кізім // Освіта та наука в умовах глобальних викликів: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конференції, 11-13 червня 2010 р. – Сімферополь-Судак: ВіТроПринт, 2010. – С.68-70.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. [для студ. пед. факультетів] / О.Я.Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
7. Савченко О. Я. Сучасний урок в початковій школі. - К.:Магістр-S, 1997. - 256с.
8. Солдатенко М. М. Самоосвіта вчителя у його професійному зростанні / М. М. Солдатенко // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів

глобалізації та євроінтеграції: зб. матеріалів Міжнародної наук.-практ.конф., 22-24 квітня 2009 р., Київ-Житомир / за ред. В.Кременя. – К.: КІМ, 2009. – С.674-680.

9. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: метод. посібник / В. І. Уруський. – Тернопіль: ТОКІППО, 2005. – 96 с.

10. Устинова Н. В. Післядипломна педагогічна освіта як чинник творчого зростання вчителя / Н.В.Устинова // Освіта на Луганщині. – 2004. – №2 (21). – С. 97-100.

11. Устинова Н. В. Розвиток творчого потенціалу вчителя в системі післядипломної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Н. В. Устинова. – К.: ЦППО АПН України, 2006. – 20 с.

ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ.

Тищенко О.І., м. Запоріжжя

Соціальний розвиток України актуалізує проблему формування професіоналізму

педагогічного працівника, розвитку його професійної компетентності.

На визначення поняття „**професійна компетентність**” існують різні погляди. Одні автори окреслюють це поняття як суму знань, умінь і навичок, необхідних для діяльності певного фахівця, інші автори дотримуються думки, що професійна компетентність – це не тільки володіння певною сумою знань, а й можливості їх гнучкого використання, які значною мірою залежать від творчих та практичних умінь і навичок фахівця.

Професійна компетентність це єдиний комплекс знань, умінь і навичок, психологічних особливостей (якостей), професійних позицій та акмеологічних варіантів.

Правова компетентність – це система правових знань, переконань, навичок, досвіду, знання механізму дії права і правових технологій, що дозволяють орієнтуватися у правовому полі, юридично грамотно знаходити в ньому рішення задач, які виникають, а також впливати на наявну в суспільстві правову та законодавчу системи, стимулювати дію механізму соціального захисту особистості, що потребує наявності професійних якостей, високого рівня спеціалізації, правової культури і грамотності, громадянської зрілості, широкої ерудиції.

Правова компетентність вчителя – це наявність системи професійно-правових знань чинного законодавства; усвідомлення сутності права та механізмів його дії; вміння мислити правовими категоріями; доречно використовувати набуті правові знання у професійній діяльності, досягати ефективного результату нормативно-правовим засобом, подолання правового

нігілізму, задоволення потреб у правовій інформації, заохочення до участі у розбудові демократичної, соціальної та правової держави, профілактика правопорушень, забезпечення вільного і всебічного розвитку особистості.

Педагогічними умовами, що сприяють формуванню правової компетентності вчителя є спрямування навчально-виховного процесу на розвиток правової свідомості і правової культури; моральної свідомості, психологічних знань, комунікативних здібностей, насичення навчально-виховного процесу підготовки вчителя активними методами навчання правового змісту.

Правова свідомість вчителя як суб'єкта освітніх правовідносин включає у себе сукупність знань, вмінь та навичок які впливають на ефективність професійної діяльності з позиції усвідомлення себе суб'єктом освітніх правовідносин, на успішність вирішення професійних ситуацій з позиції правових норм.

Правова культура: володіння правовою інформацією, вміння її використовувати, передавати іншим учасниками освітніх правовідносин; вміння діагностувати педагогічні явища, аналізувати їх складові; знаходити засоби та методи оптимального формування правової культури.

Моральна свідомість – педагога складається з особистісно-правових якостей педагога, а саме: індивідуальних особливостей вчителя, що є стійкими, суттєвими, рівноцінними та впливають на ефективність професійної діяльності з позиції усвідомлення себе суб'єктом освітніх правовідносин на успішність вирішення професійних ситуацій з позиції моральних та правових норм.

Психологічні знання – прогнозувати розвиток та поведінку суб'єктів освітніх правовідносин; вміння визначати рівень правової вихованості учасників навчально-виховного процесу та будувати взаємодію з урахування потенційних можливостей кожного учасника правової ситуації; психологічні знання дозволяють ефективно взаємодіяти з «людською складовою». Психологічні знання є структурованою системою знань про людину як індивіда суб'єкта праці і особистість.

Комунікативні здібності – спроможність вчителя до побудови взаєморозуміння з учнями, батьками, що є умовою здійснення продуктивного педагогічного спілкування.

Пропонуємо на курсах підвищення кваліфікації вчителів впровадження програми підвищення правової кваліфікації педагогічних працівників.

Тематичний курс повинен виконувати інформаційну функцію, що дозволить працівникам освіти усвідомлено будувати процес власного професійного розвитку і брати участь в управлінні цим процесом.

У підвищення правової кваліфікації педагогічних працівників доцільно:

1) визначити ступінь наукової розробки проблеми формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти;

2) виявити та характеризувати складові правової компетентності керівників навчальних закладів та обґрунтувати її теоретичну модель;

3) вивчити та узагальнити рівень правової компетентності керівників навчальних закладів;

4) визначити, обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти.

5) розробити методичні рекомендації з формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Таким чином, формування правової компетенції вчителя на курсах підвищення кваліфікації вчителів є актуальним у сучасній системі освіти, оскільки педагог як суб'єкт освітніх правовідносин буде набувати таких якостей, як самостійність та критичність оцінювання ситуації з позиції нормативно-правових актів; мати адекватне самооцінювання та рівень домагань; гуманістичну

спрямованість у вирішенні конфліктних ситуацій з учасниками навчально-виховного процесу; адекватне ставлення до правових норм; витримку та емоційно-вольову стабільність; високий рівень самоконтролю; ініціативність у професійній діяльності; тактовність та толерантність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конституція України: прийнята Верховною Радою України 28 червня 1996 р. // Відомості Верховної Ради України. - 1996. - № 30. - С. 141.
2. Ануфрієв М.Л., Ірхін Ю.Б., Курко М.Н., Нещерет Т.В., Омельченко С.І. Синявський В.В., Шаповалов О.В. Професіографічна характеристика основних видів діяльності в органах внутрішніх справ України (кваліфікаційні характеристики професій, професіограми основних спеціальностей): Довідник. - К.: МВС України; КІВС, 2003. - 80 с.
3. Господарський кодекс України: прийнятий Верховною Радою України 16 січня 2003 р. // Відомості Верховної Ради України. - 2003. - № 18. - С.144.
4. Гушлевська Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці // Шлях освіти. — 2004. — № 3.
5. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 // Відомості Верховної Ради УРСР. - 1991. - №34. - С. 451.
6. Закон України «Про інноваційну діяльність» від 04.07.2002 р. // Відомості Верховної Ради України. - 2002. - № 36. - С. 266.
7. Уруський В.І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: методичний посібник / В.І.Уруський. - Тернопіль: ТОКІППО, 2005. - 96 с.
8. Химинець В.В. Інновації в сучасній школі / В.В.Химинець. - Ужгород, 2004. - 168

9.Ч Чемерис Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції // Вища освіта України – 2006 - №2 –С.84-87

10.Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education // Journal of Teacher Education. — 1985. — Vol. 36. — № 2. — P. 5.

СУЧАСНИЙ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ФАХОВОГО МОДУЛЯ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ПРИ ІППО ЧЕРНІВЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ

Федунович-Швед О. Т., м. Чернівці

Сьогодні держава покладає великі сподівання на тих, хто працює з дітьми, заклавши фундамент свого майбутнього, – навчити, виховати, всебічно розвинути, сформувати особистість, людину-творця, господаря своєї долі, громадянина-патріота. Серед актуальних завдань, затверджених Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, – формування у випускників шкіл мотивів для подальшого навчання, безперервної освіти протягом життя; прагнення до ефективної трудової діяльності, побудови кар'єри; здатності до соціальної адаптації в суспільстві, прояву активної життєвої позиції; налаштування на пошук сенсу життя через самоусвідомлення та самореалізацію, і, що на сьогодні є головним, – на успішність молодшої людини в глобалізованому суспільстві. Зазначене обумовлює необхідність суттєвих змін у змісті шкільної освіти, формах і методах навчання і виховання.

Особливі вимоги у світовій педагогіці ставлять до післядипломної освіти, яка вважається найбільш гнучкою складовою процесу фахового зростання педагога. Система післядипломної освіти, порівняно з базовою професійною, має певні переваги, а саме: вона є менш інерційною і здатна реагувати на швидкі соціально-економічні зміни; має безпосередній двосторонній зв'язок із практикою. Також варто враховувати, що заклади післядипломної педагогічної освіти навчають дорослих людей, які вже мають відповідну вищу освіту, досвід практичної діяльності за фахом.

Переосмислення цінностей і цілей сучасної післядипломної освіти насамперед спрямоване на втілення у життя ключового принципу нової освітньої парадигми – „освіта протягом життя”. Відтак пріоритетним у визначенні цілей і оцінці результатів підвищення кваліфікації педагогічних працівників стає

переорієнтація з підходу, що передбачає структурно-кількісне накопичення знань, до підходу, заснованому на можливостях управління ними.

Останній передбачає готовність педагога вибудовувати індивідуальний шлях безперервної післядипломної освіти, вміння працювати з новою інформацією, інтегрувати її до контексту своєї професійної діяльності, розвиток навичок самоосвіти, самоконтролю тощо.

Окрім того, у Державних освітніх стандартах визначено не лише вимоги до якості підготовки учня, а й вимоги до вчителів, що забезпечують реалізацію освітніх програм у навчальний процес.

У цьому контексті фаховий модуль курсів підвищення кваліфікації покликаний забезпечити сприятливі умови для системного і цілісного формування в освітян педагогічного світогляду. Адже він виконує функцію оновлення та поглиблення набутих фахових знань; подає досвід осмислення і вирішення основних проблем сучасної освіти і освітньої політики; розширює можливості практичного удосконалення педагога.

Важливою віхою у забезпеченні науково-методичного супроводу фахового модуля курсів підвищення кваліфікації вчителів української мови та літератури при ІППО Чернівецької області є спецкурс „Вивчення лексикології та фразеології на уроках української мови” (укладач Федунівич-Швед О. Т., доцент кафедри методики викладання суспільно-гуманітарних дисциплін ІППОЧО, кандидат філологічних наук), який розраховано за навчальним планом на 20 годин. До створення такого спецкурсу спонукали зміни, що відбулися у навчальній програмі з української мови та літератури.

Так, у 2013-2014 навчальному році вивчення української мови у **5 та 6 класах** здійснювали за новою навчальною програмою для 5 – 9 класів загальноосвітніх навчальних закладів, яку розроблено на основі нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 23. 11. 2011 р. № 1392) і затвердженою наказом Міністерства від 06. 06. 2012 р. № 664.

Пріоритетним завданням для укладачів нової програми стала підготовка школярів до активної життєдіяльності в умовах сьогодення, що потребувало переосмислення усталеної організації процесу навчання української мови відповідно до запитів суспільства, напрямів розвитку мовної освіти й Загальноєвропейських рекомендацій з питань стратегій і тактик формування мовної особистості.

Основна **мета** спецкурсу полягає в тому, щоб надати методичні поради та рекомендації вчителям щодо вивчення мовознавчих розділів *Лексикологія* та *Фразеологія* на уроках української мови (оскільки у програмі, насамперед, є суттєві зміни щодо вивчення саме цих розділів лінгвістичної науки); підвищити рівень комунікативної, мовної компетенцій учителів; сформувати висококультурну національно-мовну особистість педагога; удосконалити та поглибити знання вчителів-словесників із визначених тем. Сформувати й розвивати уміння й навички добирати вправи та завдання з лексикології та фразеології, які сприятимуть збагаченню словникового запасу учнів.

Матеріали програми спецкурсу орієнтовано на організацію самостійної проблемно-пошукової роботи вчителів та учнів. Для цього запропоновано й окремі теми лекцій, зокрема, такі, що стосуються вивчення мовознавчого розділу *Лексикографія*. Вони покликані удосконалити уміння як учнів, так і вчителів працювати з етимологічними, тлумачними, перекладними словниками української мови; дізнатись про історію їх створення, укладання.

Окрему увагу відведено темам, у яких висвітлено питання аналізу мови творів українських письменників XIX – першої половини XX століття, а також лексики перекладів М. Лукаша.

Отже, у світлі сучасного розвитку післядипломної освіти і зміни її пріоритетів науково-методичне забезпечення фахового модуля знаходиться на належному рівні, відповідає вимогам часу і потребам учителів української мови та літератури.

1. Зубко А. М. Теоретико-методичні засади підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної освіти : монографія // А. М. Зубко. – Херсон : РІПО, 2010. – 167 с.

2. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних, методичних та управлінських кадрів засобами дистанційного навчання / Н. І. Клокар // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2010. – № 2 (7). – С. 47 – 54.

3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів : Українська мова; Українська література 5 – 9 класи. – К. : Видавничий дім „Освіта”, 2013. – 160 с.

4. Олійник В. В. Методичні та організаційні засади реформування післядипломної освіти України / В. В. Олійник // Управління якістю професійної освіти : зб. наук. праць. – Донецьк : ТОВ „Лебедь”, 2001. – С. 23 – 26.

5. Покроєва Л. Д. Створення інноваційної системи післядипломної педагогічної освіти як умова підвищення якості загальної середньої освіти / Л. Д. Покроєва. – Режим доступу : <http://gisap.eu/ru/node/721>.

6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів : Українська мова 5 – 12 класи. – К. : Ірпінь, 2005. – 201 с.

7. Чернікова Л. Г. Завдання системи післядипломної педагогічної освіти щодо підготовки педкадрів до впровадження нових державних стандартів освіти / Л. Г. Чернікова // Педагогічна скарбниця Донеччини. – Донецьк : Витоки. – 2012. – № 1. – С. 5 – 8.

СИСТЕМА АТЕСТАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗА «ТИПОВИМ ПОЛОЖЕННЯМ.....» ВВЕДЕНИМ В ДІЮ 30 ВЕРЕСНЯ 2013 РОКУ: ЗДОБУТКИ І ПРОРАХУНКИ

Фурсенко Л.І., м. Одеса

Атестація педагогічних працівників в Україні вперше була проведена в 70-х роках минулого століття за розробленим і введеним в дію «Типовим положенням...». Але через недосконалість цього положення, брак досвіду з питань проведення атестації та небажання керівників закладів освіти займатися цією роботою бажаних наслідків вона практично не дала.

З плином часу до «Типового положення» вносилися зміни і доповнення, педагогічні колективи набували досвіду роботи щодо удосконалення атестації, поліпшувалася робота з керівниками педагогічними кадрами, робота з питань атестації з року в рік поліпшувалася. При цьому головним чинником була якість змін, що вносилися до «Типового положення».

На початку 90-х років минулого століття атестацію педагогічних працівників розпочали проводити відповідно до статті 54 закону України «Про освіту» та «Типового положення...» затвердженого наказом Міністерства освіти України № 310 від 20.08.1993 року, до якого наказом Міністерства освіти № 419 від 01.12.1998 року були внесені суттєві доповнення.

На думку багатьох педагогічних працівників це «Типове положення» стало найкращим серед тих що приймалися і діяло воно до жовтня 2010 року.

У відповідності з цим положення атестація педагогічних працівників «тлумачилися» як право педагогічного працівника, який міг йти на атестацію (з цією метою писав заяву з проханням допустити до атестації), або відмовитися від атестації (також писав заяву про відмову від атестації). В положенні чітко було прописано, що буде з педагогічним працівником, якщо він від атестації відмовиться (знижувалася категорія на одну ступінь).

Але в 1999 році Верховна Рада України прийняла закон «Про загальну середню освіту», в статті 27 якого чітко записала:

«Атестація педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів незалежно від підпорядкування, типів і форм власності є обов'язковою і здійснюється, як правило, один раз на п'ять років...»

Також стаття під номером 32 появилась в Законі України «Про дошкільну освіту», прийнятому в 2001 році.

І з цих пір між вимогами цих двох законів і «Типовим положенням...», затвердженим у 1993 році і доповненнями до нього внесеними у 1998 році існувала розбіжність.

Згадані закони вимагають обов'язкової атестації, як правило один раз на п'ять років, а «Типове положення...» допускало відмову від атестації.

Такий стан існував до 2011 року.

Сьогодні атестація педагогічних працівників проводиться за «Типовим положенням про атестацію педагогічних працівників», затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 6.10.2010 року № 930 із змінами до нього, затвердженими наказами МОНу від 20.12.2011 року № 1473 та від 08.08.2013 року № 1135 і введеним в дію 30 вересня 2013 року.

Цим положенням вводиться обов'язкова атестація педагогічних працівників, як правило, один раз на п'ять років.

І знову виникає суперечність між цією вимогою і Кодексом законів про працю в Україні, в якому у статті 177 чітко записано:

«Жінки, що мають дітей віком від 3 до 14 років чи дітей – інвалідів не можуть... направлятися у відрядження без їх згоди».

Отже жінка-вчителька, що не має вищої категорії на курси підвищення кваліфікації може не поїхати. А як тоді буди з її обов'язковою атестацією?

Цю суперечність необхідно вирішувати у правовому освітянському полі.

На думку освітянської громадськості цю суперечність найкраще було б вирішити шляхом залишення норми «Як право педагогічного працівника йти на атестацію», що діяла у «Типовому положенні...» до 2011 року.

Аналіз роботи на місцях з питань атестації, запитаннях з якими педагогічні працівники приїзять на курси підвищення кваліфікації, або телефонують до

відповідних методичних служб та органів управління освітою дають змогу зробити певні висновки щодо дії останнього «Типового положення...» і вирішення окремих виникаючих проблем.

Проблема 1.

В пункті 4.11. передбачено, що педагогічним працівникам, які не мають повної вищої освіти, а також працівникам, які працюють на посадах... асистента вчителя-реабілітолога незалежно від рівня здобутої ними освіти за результатами атестації встановлюються тарифні розряди.

А як атестуються вчителі-реабілітологи?

В переліку тих, що атестуються в пункті 4.1. їх немає.

Проблема 2.

В пункті 4.11 передбачено, що керівникам гуртків, секцій, студій інших форм гурткової роботи незалежно від рівня здобутої ними освіти за результатами атестації встановлюються тарифні розряди.

Було б доцільно при наявності у них вищої освіти і при умові, що вони працюють за фахом отриманої освіти, атестувати їх так як атестуються вчителі (на присвоєння кваліфікаційних категорій)

Проблема 3.

Розділ 5 типового положення пропонується доповнити пунктом 5.7 у такій редакції: «Педагогічні звання присвоюються педагогічним працівникам пожиттєво.

Якщо педагогічному працівникові викові знижується кваліфікаційна категорія, що стала підвою для присвоєння цього педагогічного звання, то педагогічне звання втрачає чинність» .

Такий пункт був у типовому положенні, що було затверджено наказом МОНу від 6.10.2010 року № 930, але вилучений через те, що в ньому не було прописано, що буде з педагогічним званням при зниженні кваліфікаційної категорії.

Проблема 4.

У пункті 6.3 передбачено , що у разі прийняття атестаційною комісією рішення про невідповідність педагогічного працівника займаній посаді... може бути прийнято рішення про розірвання трудового договору з додержанням вимог законодавства про працю.

Юристи заявляють, що якщо таке рішення по відношенню до педагогічного працівника буде прийнято, то по заяві цього працівника до суду цей суд прийме рішення про поновлення його на роботі.

Думається, що юристам від освітянської галузі над цим пунктом необхідно попрацювати, щоб він став зрозумілим керівникам закладів освіти.

Проблема 5.

Вона стосується атестації бібліотечних працівників.

У керівників закладів освіти створюються таке враження, що МОН молоді та спорту України своїм листом від 24.10.2011 року № 1/12-5765 при проведенні атестації бібліотечних відіслано їх до наказу Міністерства культури і туризму України від 19.07.2007 року № 44 «Про затвердження Положення про проведення атестації працівників підприємств, установ, організацій та закладів галузі культури» і більше ніяких заходів не вживає.

А між технологією атестації за цим положенням і атестацію за положенням про атестацію педагогічних працівників існують істотні відмінності, які породжують певні проблеми.

Було б доцільно технологію атестації шкільних бібліотекарів узгодити з технологією атестації педагогічних працівників на основі наказу Міністерства культури і туризму від 16.07.2007 № 44.

Розв'язання цих та інших проблем атестації педагогічних і бібліотечних працівників покращить технологію їх атестації.

Використані джерела

1. Типове положення про атестацію педагогічних працівників, затверджене наказом Міністерства освіти науки України від 6.10.2010 № 930 із змінами до нього, затвердженими наказами Міністерства освіти і науки України від 20.12.2011 № 1473 та від 08.08.2013 року № 1135.

2. Кодекс законів про працю України, стаття 177.
3. Закон України «Про загальну середню освіту», стаття 27.
4. Закон України «Про дошкільну освіту», стаття 32.
5. Лист МОН молодь спорту України від 24.10.2011 року № 1/12-5765

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Халецька Л.Л., м. Полтава

Однією з ознак сучасної освіти є її переорієнтація на компетентнісну модель. При цьому виконується прикладна, практична функція підготовки конкурентоспроможної, поінформованої особистості, здатної до самовдосконалення і підвищення професіоналізму протягом усього життя [5].

Намагання науковців адаптувати тезаурус вітчизняної освіти до світових стандартів пояснює виникнення численних досліджень із проблеми компетентнісного підходу. І, хоча трактування деяких понять у цих роботах має певні розбіжності, ми маємо доволі великий обсяг пояснення термінів: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, ключові компетентності.

Різні класифікації компетентностей, сформульовані науковцями та зафіксовані у нормативно-правовій базі України та інших країн, визнають як ключову *загальнокультурну* / культурну компетентність (Cultural competence) [3]. Її пояснення знаходимо в роботах українських (Л. Масол, А. Козир, Т. Несвірська, Г. Шпиталевська, М. Ковлева) та російських (І. Зимня, А. Хуторський) дослідників.

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти визначено загальнокультурну компетентність учня [1]. В аналітичному звіті за результатами дослідження з освітньої політики знаходимо визначення загальнокультурної компетентності педагогічного працівника як «здатності до розвитку культури особистості і суспільства в різних її аспектах» [2, 27]. Там само сформульовано й ознаки її виявлення: спроможність аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури; знання рідної та іноземної мов, застосування навичок мовлення та норм відповідної мовної культури; опанування моделей толерантної поведінки та стратегії

конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації [2, 27].

Загальнокультурна компетентність – інтегральна характеристика, що може розглядатися як складова особистісних і функціональних компетентностей. Проблема змістового наповнення її структури залишається дискусійною і має свої особливості для кожної професії. Поскілки зазначена компетентність вчителів мистецьких дисциплін є складним утворенням, сформованим завдяки процесам взаємовпливу філософії, естетики, мистецтва, культури та власної діяльності (творчості, навчанню, самовдосконаленню), актуальною є проблема уточнення її змісту та структури, а також розроблення моделі її розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти.

Узявши за основу дослідження С. Троянської [6, 50], ми представляємо структурно-критеріальну модель загальнокультурної компетентності вчителів мистецьких дисциплін, яка складається з мотиваційного, когнітивного, емоційно-ціннісного (аксіологічного), комунікативно-діяльнісного та рефлексивного компонентів. Критерії та освітні результати кожного з них залежать від рівня розвитку зазначеної компетентності, а розвивається вона протягом усього життя, в тому числі значною мірою в системі післядипломної педагогічної освіти, де задається не лише інформаційним і процесуальним компонентами, але й сукупністю відносин, що виникають у колективній пізнавальній діяльності.

Ми вважаємо, що важливою є побудова вчителем мистецьких дисциплін власної траєкторії розвитку загальнокультурної компетентності.

Виявлення рівня її сформованості відбувається як під час вхідного діагностування, анкетування, так і в процесі курсової діяльності (лекцій, диспутів, семінарських і практичних занять, занять за круглим столом, проектної діяльності, позалекційних зустрічей із митцями та екскурсій до музеїв). Навчальним планом передбачені також заняття, на яких відбувається рефлексивний аналіз підвищення кваліфікації, де вчитель здійснює самоаналіз,

самооцінку та проектування власної траєкторії розвитку. Педагогічний працівник може обирати тематику індивідуально-творчого проекту, виходячи з власних потреб і уподобань, самостійно обирати форму його реалізації та представлення. Важливою умовою організації навчального середовища на курсах є створення атмосфери, в якій слухач буде себе комфортно почувати та продуктивно підвищувати рівень власної компетентності [4].

Отже, лише тоді, коли протягом навчання в системі післядипломної освіти відбувався розвиток (перехід на більш високий рівень) загальнокультурної компетентності, роботу всіх учасників даного процесу (методистів, науковців та самого вчителя) можна вважати ефективною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1392 / Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2012. № 4-5 (лютий). – С. 3–36.
2. Кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників. Аналітичний звіт за результатами дослідження з освітньої політики / [під заг. ред. Г.В. Єльнікової] : у 2 кн. Кн. 1. – Київ-Черкаси, 2010. – 128 с.
3. Кремень В. Г. Нові вимоги до освіти та її змісту / Василь Кремень // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для XXI ст. : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 26-27 червня, м. Київ. – К. : ТОВ УВКП «Ексоб», 2007. – С. 3–10.
4. Олійник І. Компетентнісний підхід як основа оновлення змісту післядипломної освіти / Ірина Олійник // Нова педагогічна думка. – Рівне : Рівнен. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти, 2013. – № 1. – Ч. 2 : Забезпечення наступності

змісту в системі ступеневої вищої та післядипломної освіти : матер. XI Міжнародної наук.-метод. конф. – С.131–135.

5. Пантюк Т. І. Компетентнісний підхід – важливий пріоритет сучасної освіти / Пантюк Т. І. // Педагогічний альманах. – 2011. – Вип. 12. – Ч. 2. – С.65–69.

6. Троянская С. Л. Развитие общекультурной компетентности в процессе образования [Текст] : монография / Троянская Светлана Леонидовна. – Ижевск : УдГУ, 2004. – 100 с.

КОМПОНЕНТИ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ЗАВІДУВАЧА КАФЕДРИ В ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Чуркіна В.Г., м. Харків

Сучасна парадигма підвищення кваліфікації як безперервного процесу навчання орієнтована на реалізацію природовідповідності, життєвих компетентностей і саморозвитку впродовж всього життя.

Науковці працюють над питаннями поліпшення якості роботи керівних кадрів, забезпечення її ефективності, створення умов для розкриття особистісного потенціалу керівного складу навчальних закладів, підвищення рівня, рейтингу управлінців. У зв'язку з цим актуальними є наукові розвідки щодо проблем культури та якості освіти, впливу глобалізації та інформаційного суспільства: О. Бабкіна, Є. Барбіна, І. Бежа, В. Вікторова, В. Гошовської, Б. Жебровського, В. Жованика, М. Білинської, Л. Корнєєва, Т. Лукіної, Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО й інших. Розуміння культури управління як способу та продукту управлінської діяльності, феномену, що характеризує організаційну та корпоративну культуру описано С. Борнером, Р. Вебером, К. Евардом, Х. Грютером, Р. Рютингером та ін.

Культура управління виявляється у здійсненні керівником управлінської діяльності через систему взаємозв'язків із колективом, виконання своїх обов'язків, які проявляються в реалізації управлінських функцій. Вивчення сутності управлінської культури неодноразово було предметом ґрунтовних наукових досліджень Л. Богданової, І. Дичківської, Б. Єрасова, Г. Ельникової, І. Зязюна, Т. Іванової, О. Козлової, С. Корольок, І. Якухно та інших. Управління ВНЗ чи навчальним підрозділом, кафедрою – це складний процес.

Зупинимось на керівництві роботою такого структурного підрозділу ІППО як кафедра, на основних вимогах ефективної управлінської діяльності завідувача кафедри в закладах післядипломної педагогічної освіти.

Творчий характер управлінської діяльності завідувача кафедри, вимагає підвищення управлінської компетентності керівника, яка належить до ключових компетентностей, та дозволяє вирішувати проблеми удосконалення змісту та методів професійної діяльності.

Однією із основних вимог ефективної управлінської діяльності завідувача кафедри в закладах післядипломної педагогічної освіти є формування управлінської культури. Саме тому актуальним є визначення понять і основних компонентів управлінської культури завідувача кафедри. Вона виявляється у здійсненні керівником управлінської діяльності через систему взаємозв'язків із колективом, виконанням своїх посадових обов'язків, з метою реалізації управлінських функцій.

Мета статті - визначення компонентів управлінської культури завідувача кафедри в закладах післядипломної педагогічної освіти.

Управлінська культура – це соціальне явище, яке має суттєвий вплив на результати діяльності як структурного підрозділу так і діяльності співробітників, з метою мобілізації колективу та раціоналізації управління (М. Заренок). Перед керівником навчального підрозділу, який прагне розвитку, постає низка питань, пов'язаних із професійно-педагогічною культурою, іміджем завідувача.

Уточнюючи поняття професійно-педагогічна культура, ми визначаємо це поняття, як комплекс індивідуально сформованих стратегій, засобів орієнтації у дійсності, технологій переведення ідей у матеріальні цінності (І. Зязюн); соціальна культура особистості, культура політична, правова, естетична, педагогічна з її багатьма відтінками залежно від типу та специфіки навчального закладу (Г. Єльнікова); сукупність норм, правил і моделей поведінки людей – система, пов'язана зі специфікою діяльності людей у сучасних умовах праці (Б. Єрасов) та ін. Актуальною є ідея готовності завідувача до сприйняття нового, значущого, це обумовлює такі компоненти культури управління: соціальну спрямованість; особисту культуру керівника та стиль його керівництва; морально-психологічний клімат; умови організації управлінської праці тощо.

Сьогодні післядипломна освіта стає практикоорієнтованою, бо в основу педагогічної освіти покладено завдання розвитку компетентностей і сприяння самореалізації кожного, як учителів, слухачів так і управлінців[12, с.32].

Саме тому у вітчизняній системі післядипломної педагогічної освіти набуває ваги професійно-педагогічної культура керівного складу та такі

обов'язкові для управлінця якості: компетентність (кожен керівник має знати, як виконувати свою роботу на високому професійному рівні); компетентність завідувача кафедри передбачає сьогодні – відповідність кваліфікаційним вимогам. Повна вища освіта відповідного напрямку підготовки (магістр, спеціаліст), науковий ступінь доктора (кандидата) наук, вчене звання професора (доцента), стаж науково-педагогічної роботи - не менше 2 років [8]. Таким чином керівник кафедри має відповідати кваліфікаційній характеристиці «ЗАВІДУВАЧ КАФЕДРИ (Код КП - 1229.4)».

Згідно Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII ректори, декани, завідувачі кафедр будуть обиратись на свої посади на п'ять років і не зможуть їх обіймати більше ніж двічі. Забороняється суміщати адміністративні посади (наприклад, проректора чи декана та завкафедрою) [5].

Управлінську діяльність можна розглядати тільки в соціальному контексті, залежно від технологій, зумовлених рівнем технічного й економічного розвитку суспільства. Ефективність керівництва (лідерства) визначається не так особистими якостями індивіда, а й стилем його поведінки стосовно підлеглих, ефективністю комунікації в конкретній ситуації, стилем управління.

Розвиток і формування особистості керівника неможливо дослідити без урахування життєвого шляху, початком якого є вступ на посаду завідувача, а завершенням – звільнення з займаної посади. Цей процес можна описати як багаторазові переходи від однієї стадії до іншої. Управлінський шлях завідувача кафедри можна поділити на періоди та фази, які є значними подіями, пов'язаними зі змінами системи цінностей, життєвих планів, мотивацією, закономірностями удосконалення управлінської діяльності.

Ефективність керівництва (лідерства) визначається не так особистими якостями завідувача кафедри, а й стилем його поведінки стосовно підлеглих, ефективністю комунікації в конкретній ситуації, стилем управління.

Відзначаємо, взаємозв'язок стилю керівництва завідувача кафедри з національною культурою, бо більшість навчальних закладів є державними. У процесі опанування здобутками та продуктами національної культури керівник стає носієм національних цінностей, які він співвідносить із власними

естетичними ідеалами та прагненнями. Сьогодні освітня галузь післядипломної педагогічної освіти спирається на особистісно-орієнтований підхід науково-методичної підготовки вчителя з метою створення розвивального середовища для педагогів, що передбачає не тільки структурування змісту предметів супровід яких здійснює кафедра, завідувач моделює, оцінює та прогнозує діяльність кафедри.

Управлінська культура та стиль управління науковцями розглядається як система професійної компетентності й особистої культури, і включає сукупність різноманітних елементів управлінської праці, які реалізуються у ході управлінської діяльності - відзначають В. Григораш, Г. Єльнікова, В. Кудін, І. Якухно та ін. [1-3].

У сучасних дослідженнях поруч із поняттям «управлінська культура», «стиль управління» розглядаються такі поняття, як: «культура управління», «культура управлінської праці», «культура менеджменту», бо керівник навчального підрозділу (кафедри) є соціальним лідером.

Завідувач кафедри (навчального підрозділу) реалізує себе через управлінську компетентність, яку ми розглядаємо як комплексну характеристику управлінця-професіонала [6; 7]. Управлінська культура та стиль управління завідувача кафедри має бути заснована на основних принципах розвитку неперервної педагогічної освіти: неперервність, поєднання національних освітніх традицій і найкращого світового досвіду, гнучкість у реагуванні на суспільні зміни та прогностичність, інноваційність.

Управлінська компетентність має важливий складник культури працездатності – який є головним показником психічного здоров'я та відображає можливості людини. Працездатність – максимум роботи, яку може виконати людина (максимально можлива ефективність діяльності фахівця).

Ефективність діяльності пов'язана з управлінською культурою, яку можна представити як поєднання «особистої та професійної культури», а саме: поєднання особистісних якостей, професійних знань і вмінь (компетентності) управлінської діяльності, що виявляється у стилі керування та стилі спілкування,

виконанні керівником управлінських функцій, а також у ситуативній поведінці та вчинках (С. Корольок) [6, 8].

Зокрема, відзначаємо політичну культуру керівника структурного підрозділу (завідувача кафедри), що є складовою частиною духовної культури та виявляється у знанні основ політики в галузі освіти та культури, вмінні застосовувати засади державно-громадського управління, налагоджувати зовнішні та внутрішні зв'язки; сформованість національної свідомості, громадянської позиції, демократичність тощо.

Відзначимо також інші компоненти управлінської культури завідувача кафедри. Правова культура завідувача кафедри виявляється у знанні юридичних основ управління та вміннях їх застосовувати; це сукупність поглядів, ідей, які виражають ставлення людей, соціальних груп, націй до права, законності, правосуддя, їхнє уявлення про те, що є правомірним і неправомірним. Має прояв у повазі та довірі до особистості, толерантності, у забезпеченні контролю якості діяльності, комфортності й естетичності в роботі [3, 77].

Адміністративна культура завідувача кафедри пов'язана зі знанням документообігу, вмінням працювати та систематизувати документацію, проводити контрольну звітність; у професіоналізмі, вимогливості, охайності, у прийомі самостійних рішень, оцінюванні діяльності відповідного підрозділу (кафедри, секції, центрів), здійсненні ефективного прийому відвідувачів.

Організаційна культура завідувача кафедри виявляється у вмінні формувати ефективну організаційну структуру навчального підрозділу (кафедри, секції, центру) та раціонально організовувати навчальний процесу, який не може бути ефективним без належного освітнього середовища, де кадрова складова є визначальною. Завідувач організовує діяльність кафедри (розробка навчальних програм і навчальних планів, адаптованих до європейських стандартів; управління якістю навчального процесу; керівництво роботою з науково-методичного забезпечення навчального процесу; аналіз рівня науково-методичного забезпечення дисциплін); створення навчально-методичних матеріалів, у тому числі в електронному вигляді для дистанційного навчання та

самостійної роботи слухачів, проведенні конференцій, семінарів, виставок; організації підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу кафедри. Координації методичної роботи у відокремлених структурних підрозділах навчального закладу); у вимогливості до себе та співробітників, організованості, налагодженні співпраці; координації освітньої діяльності у відповідності до державних стандартів.

Менеджерська культура завідувача кафедри (управитель) – у знанні основ наукового управління, його ефективність і продуктивність, підборі кадрів і делегуванні повноважень співробітниками кафедри відповідно до напрямів їхньої діяльності, що відповідає загальним цілям, спеціалізації кафедри, розподілу праці тощо, сучасний менеджмент пов'язаний зміною змісту планування, всебічним дослідженням факторів успішної діяльності в освітній організації з метою підвищення якості навчально-виховного процесу, орієнтацією на досягнення стабільних результатів, поєднання знання розвинутої теорії та практикою маркетингу; розробкою ефективних технологій прийняття рішень; широким застосуванням математичних методів і досягнень інформатики в управлінні; розвинутою мережею розрахункових систем і засобів комунікацій [1, 114].

Особливістю сучасного освітнього менеджменту передусім є те, що однією з головних його функцій стає підприємницька. Підприємництво перетворюється в ядро менеджменту в освітніх організаціях. Успішна підприємницька діяльність кафедри в умовах неперервної освіти неможлива, якщо не впроваджуються новації. Відзначаємо вагомість інноваційної культури завідувача кафедри, який має бути новатором, протистояти консерватизму, орієнтувати склад кафедри на постійні зміни, удосконалення навчально-виховного та науково-методичного, організаційного процесів.

Соціально-психологічна культура завідувача кафедри – у знанні основ міжособистісних стосунків співробітників, соціально-психологічний клімат у колективі, культура співробітників, яка є головний чинником іміджу післядипломної освітньої організації, у гуманності, ввічливості, тактовності, безконфліктності. Інформаційна культура завідувача кафедри – у знанні та

вмінні інформаційного забезпечення структурного підрозділу; мобільність (швидкість і якість обслуговування володіння ІКТ); акуратність у виконанні посадових обов'язків; точність виконання роботи; інформованість (готовність надати консультацію чи довідку з приводу будь-якого проблемного питання) інтелектуальність, компетентність, працелюбність, здатність створити ефективну інформаційну систему кафедри, сайт, блог.

Комунікативна культура завідувача кафедри є основою ефективного спілкування (приязність у спілкуванні, успіх).

Економічна культура завідувача кафедри взаємопов'язана зі знанням соціально – економічної ситуації в країні й у регіоні, де розташований навчальний заклад, у знанні основ фінансово-господарської діяльності, економічних основ і маркетингу, відповідальності, уважності.

Розгляд управлінської культури завідувача кафедри в системі післядипломної педагогічної освіти можна здійснити через категорію діяльності – як засвоєння завідувачем кафедри тих ціннісних орієнтацій, які дозволяють йому реалізувати себе та функціональні обов'язки і повноваження, свій творчий потенціал, враховуючи при цьому, що особистісні здатності завідувач кафедри є основою його успішної діяльності. Так І. Якухно вважає актуальними для сучасної концепції післядипломної освіти ідеї особистісно орієнтованої, гуманістичної, синергетичної освіти, а також освіти протягом усього життя, неперервної освіти педагогічних кадрів, компетентнісного підходу в підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів тощо [12].

Завідувач кафедри у закладах неперервної освіти має задовольняти таким вимогам: висока професійна компетентність – глибокі знання та широка ерудиція в науково-предметній галузі, нестандартне мислення, креативність, володіння інноваційною тактикою і стратегією, методами вирішення творчих завдань; педагогічна компетентність – ґрунтовні знання педагогіки і психології, зокрема андрагогіки, бути інтелектуалом та інтелігентом, володіти сучасними формами, методами, засобами й технологіями навчання.

Комунікативна компетентність – культура усної та писемної форм літературної української мови, володіння іноземними мовами, сучасними інформаційними технологіями, ефективними методами і прийомами міжособистісного спілкування.

Відзначаємо значущість високих моральних якостей - моральна стійкість; наявність соціально значущих позитивних ідеалів; упевненість, вірність демократичним і гуманістичним ідеалам, історичним традиціям українського суспільства та сформованої моральної особистісної свідомості (почуття совісті, обов'язку, справедливості тощо).

Особисті якості завідувача кафедри мають характеризуватися повагою до особистості людини; любов'ю до людей; тактом; здатністю дотримуватись етики службових відносин, умінням із повагою ставитися до протилежних думок; готовністю запроваджувати раціональні новації; володінням фундаментальними знаннями не лише у сфері посадово-фахової діяльності, а й у повсякденній сфері соціальних відносин.

Сьогодні завідувач кафедри характеризується за різними ознаками, починаючи від статі, віку, національності, вольовими і психологічними здібностями, пристрастями і захопленнями. У характеристиці педагогічних працівників вищої школи та керівного складу, крім звань і вчених ступенів, особливе місце займають освіченість та інтелігентність.

Культура – «Сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії » [11, 394-395]; «Освіченість, вихованість» [11, 395]. З аналізу наведених дефініцій випливає, що складник «велика внутрішня культура» концепту «інтелігент» можна експлікувати як «освіченість» і «вихованість». В академічному тлумачного словнику української мови розкрито значення слова інтелігенція: « люди розумової праці, що мають спеціальні знання з різних галузей науки, техніки та культури» [11, 36].

Термін «інтелігентність» (лат. intellegentia (intelligentia) – розуміючий, мислячий) , походить від слова «інтелект», містить раціональну й емоційну складові. Інтелігентність – система особистісних властивостей індивіда,

притаманних (згідно з соціальними очікуваннями) найкращим представникам суспільства, які зайняті розумовою працею й є носіями культури. До інтелігентних належать такі риси: загострене почуття соціальної справедливості; належність до надбань національної і світової культури; підпорядкованість велінню сумління, а не зовнішнім ситуативним вимогам; тактовність і особиста порядність; здатність співпереживати; світоглядна визначеність і глибина розуміння, якій притаманні терпимість до особистої думки інших людей.

Бути інтелігентним – означає враховувати індивідуальні особливості інших співробітників; розвивати культуру толерантності, що ґрунтується на свідомості та розумінні внутрішнього світу іншої людини... [2, 7].

Інноваційна культура є складовою інноваційного потенціалу, що характеризує рівень освітньої, загальнокультурної і соціально-психологічної підготовки завідувача кафедри до сприйняття та творчого втілення в життя ідей розвитку інноваційної культури кафедри.

Значущими є й інші компоненти, представлені на рис.1.



Рисунок 1. Компоненти професійної культури та компетентності завідувача кафедри

Таким чином управління кафедрою – це цілеспрямована, активна взаємодія керівника з іншими учасниками освітнього процесу з метою забезпечення координації зусиль щодо оптимального функціонування установи та переведення її на більш якісний рівень. Ми поділяємо точку зору тих авторів, які стверджують, що удосконалення управлінської культури завідувача кафедри як суб'єкта професійної діяльності пов'язано, насамперед, із формуванням його як особистості, як індивідуальності та лише потім як умілого керівника, що володіє спеціальними навичками в певній галузі.

Ми погоджуємось із висновками С. Корольок, що культура керівника включає: ціннісний (аксіологічний), орієнтир особистості керівника; особистісний і діяльнісний, які сприяють розвитку творчих здібностей особистості та її професійних знань і умінь [6,14].

Управління кафедрою вимагає від завідувача кафедри (управлінця-менеджера) розвитку особистих якостей, набуття професійних управлінських знань і вмінь, ціннісних орієнтацій, фахової підготовки, відповідної кваліфікації; формування компетентностей; підвищення управлінської кваліфікації, практичного досвіду; розвитку управлінського мислення, управлінської моральної свідомості, управлінської інтелігентності, засвоєння моделей успішної управлінської поведінки та комунікації, що сприятиме підвищенню якості професійної управлінської діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Григораш В. В. Організація діяльності керівника навчального закладу. – Харків: Основа, 2011. – 224 с.
2. Губа Н. В. Теоретико-методологічні засади формування управлінської культури вчителя - майбутнього менеджера освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Губа Н. В. – З., 2010. – 450 с.
3. Єльнікова Г.В. Діагностика управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу : навч. посіб. / Г.В. Єльнікова, О.Л.

Ануфрієва // Підготовка керівника середнього закладу освіти / за ред. Л. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – С. 77 – 102.

4. Заренок Н.Н. Культура управления: Учеб. Пособие / Н.Н. Заренюк. – Мн.: Выш. шк., 1990. – 156 с.

5. Закон України «Про вищу освіту»
<http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>

6. Корольок С. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / С.Корольок. – К., 2006.– 20 с.

7. Корольок С.В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу. Монографія. – Полтава: 2007. – 168 с.

8. НАКАЗ № 665 від 01 червня 2013 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1672

9. Неперервна професійна освіта: проблем, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.

10. Резник С.Д. Управление кафедрой: Учебник. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА – М, 2008. – 635 с.

11. Словник української мови: в 11 т. – Том IV. І-М. – К.: Наукова думка, 1973.

12. Якухно І.І. Теоретико-методичні основи управління інноваційним розвитком післядипломної педагогічної освіти регіону: [монографія] – Житомир: Полісся, 2011. – 536 с.

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ РОЗВИТКУ РЕГІОНАЛЬНИХ МОДЕЛЕЙ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Швидун В.М., м. Дніпропетровськ

Необхідність подальшого розвитку системи державного управління післядипломною педагогічною освітою в Україні, на нашу думку, безпосередньо пов'язана з переходом людства до наступної стадії в історії його розвитку. Взагалі, українські та російські філософи і соціологи виділяють наступні види суспільства, з притаманними їм особливостями щодо навчання: традиційне (педагогіка - авторитарна); індустріальне (педагогіка – соціоцентрична); постіндустріальне, або інформаційне (педагогіка – антропоцентрична).

У даному контексті ми поділяємо думку В. Пашкова про те, що “у суспільстві постіндустріальному мотивація до отримання освіти все більше стає внутрішньою. Дисциплінарний і моральний вплив на тих, кого навчають, частіше втрачає ефективність, зникають і суспільні механізми, які його забезпечують. Говорячи простіше, уже ніхто *не змушує людину вчитися*. Успішне навчання починається тільки тоді, коли учень відчуває в собі, усвідомлює й розвиває власний соціокультурний творчий потенціал, коли він цілком розуміє те, що сьогодні потрібна не маса середніх, а лише обмежена кількість висококваліфікованих і високооплачуваних фахівців” [2, с. 89 – 90]. Особливістю постіндустріального суспільства є також постійна необхідність у оновленні знань і умінь, оскільки кількість інформації зростає надзвичайно швидко, тобто доцільно говорити про безперервність освіти. [3, с. 102 – 107].

На підставі вищезазначеного робимо висновок про необхідність та доцільність адекватної модернізації системи державного управління освітою як провідного чинника соціокультурного розвитку держави та успішної життєдіяльності будь-якої людини. Соціоцентрична педагогіка, притаманна індустріальному суспільству, була зорієнтована на надання освітніх послуг великим соціальним групам. Визнаючи індивідуальні особливості кожної

особистості, система освіти використовувала їх лише для підкорення волі індивіда колективним інтересам, намагаючись досягти однакового для всіх рівня знань.

Антропоцентрична педагогіка інформаційного суспільства має реагувати на реалії соціально-економічного розвитку як держави, так і світу в цілому і бути важливим аргументом у сучасній конкуренції ринкових суспільств. Інноваційний розвиток, що все більш прискорюється, вимагає від кожної людини зростаючої мобільності, гнучкості, інформованості, критичного та творчого мислення, громадянської активності та відповідальності, і, відповідно, стійкої мотивації до постійного отримання та оновлення знань. Відповідні зміни в структурі підготовки підростаючих поколінь потребують не лише державного регулювання – зміни державних стандартів, навчальних програм та підручників, але й відповідного реформування ролі вчителя, оскільки лише інноваційно зорієнтований учитель в змозі реалізувати визначені зміни.

У даному контексті доцільно говорити про модернізацію не лише системи державного управління освітою взагалі, а й державного управління післядипломною педагогічною освітою зокрема, оскільки дана галузь освіти виступає як ціннісно-значуще соціокультурне утворення, своєрідна система освітянських цінностей і норм, реалізуюча неформальну (додаткову) освіту вчителів і допомагає педагогам не лише підвищувати свою компетентність, а й виправляти можливі помилки у професійній діяльності.

Дане завдання – підготовку майбутнього або чинного фахівця-професіонала – мають вирішувати спеціалізовані навчальні заклади, метою яких є формування відповідних компетенцій, кваліфікацій і т.д. для успішного виконання відповідних професійних функцій у подальшому. Розвиток будь-якого фахівця (вчителя в тому числі) відбувається в єдності кількох складових освіти:

- формальної (основної) – навчання у вищих навчальних закладах з отриманням відповідного диплома;
- неформальної (додаткової) – підвищення кваліфікації у процесі роботи з отриманням відповідного посвідчення;

- інформальної (неофіційної) – самонавчання без отримання підтверджуючих документів.

При цьому відзначаємо, що неформальна та інформальна складові займають набагато більше часу, оскільки інформаційне суспільство передбачає необхідність превалювання фахівців дослідницько-інноваційного типу.

Здобутки у реформуванні та розвитку післядипломної педагогічної освіти України є значними, але в той же час залишається і ряд не вирішених питань. Зокрема, як відзначається в Національній стратегії: “ ... нинішній рівень освіти в Україні не дає їй змоги повною мірою виконувати функцію ключового ресурсу соціально-економічного розвитку держави і підвищення добробуту громадян. Залишається низькою престижність освіти і науки в суспільстві.

Сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а і здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян” [1].

Констатуємо, що заклади системи післядипломної педагогічної освіти на сучасному етапі виконують роль регіональних, навчальних, науково-методичних, інформаційних та координаційних центрів безперервної освіти педагогічних працівників та керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Їх діяльність спрямована на підвищення фахового рівня педагогічних працівників і управлінських кадрів системи загальної середньої освіти, безперервний розвиток креативності педагогів, їх інтелектуального та загальнокультурного рівня, оновлення професійних знань і вдосконалення набутих компетенцій, проведення науково-дослідницької, експериментальної роботи у закладах освіти, вивчення, поширення інноваційного педагогічного досвіду.

Конкретизуємо здобутки працівників системи післядипломної педагогічної освіти по реалізації державної політики в галузі освіти на прикладі роботи Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, працівники якого значну увагу приділяють розробці та реалізації регіональних проектів: “Дніпропетровська обласна освітня мережа”, “Єдиний освітній центр

Дніпропетровської області”, “Електронна реєстрація в дошкільні навчальні заклади”, “Мої знання”, “Електронна бібліотека”, “Електронний методичний кабінет”, “Обласна електронна школа “Школа відкрита для всіх”, “Атестація педагогічних працівників”, “Мережевий освітній округ”, “Дистанційне навчання для вчителів”, “Профільна школа”, “Обласна електронна школа”.

Також в інституті, крім організації та проведення обов’язкових для вчителів курсів підвищення кваліфікації, реалізуються тематичні курси, що передбачають не підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а отримання ними актуальної інформації у контексті постійної модернізації освітньої галузі та підвищення професійних компетенцій учителів, і здійснюється у відповідності з наказами, листами Міністерства освіти і науки України, Постановами Кабінету Міністрів України, розпорядженнями та листами Дніпропетровської обласної ради, наказами, листами департаменту освіти і науки Дніпропетровської обласної держадміністрації. Щороку на тематичних курсах навчається близько 8 500 осіб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
2. Пашков В.В. Філософія післядипломної педагогічної освіти / Володимир Васильович Пашков – Запоріжжя : “Просвіта, 2012. – 280 с.
3. Утюж И.Г. К проблеме образования взрослых: историко – философский аспект / И.Г. Утюж //Культурологічний вісник : Науково-теоретичний щорічник Нижньої Наддніпрянщини. – Запоріжжя: “Просвіта”, 2007. – Вип. 18. – 123 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Шевчук Ю.С., м. Рівне

Нові пріоритети і соціокультурні цінності, які зумовлені інтеграційними зусиллями освітніх систем країн Європейської спільноти, вимагають оновлення змістового навантаження, форм та методів педагогічної взаємодії. Сьогодення вимагає від вчителя гнучкості, мобільності, творчих та психологічних якостей, навичок швидкого опрацювання інформації, яка невпинно зростає.

Реалії сьогодення такі, що ефективність післядипломної освіти пов'язана із швидким трансформуванням її змісту відповідно до темпів застарівання та оновлення інформації, знань, забезпечення змісту освіти необхідним випередженням. Забезпечити відповідну сучасним вимогам професійну підготовку педагогічних кадрів шляхом короткотермінового навчання в системі післядипломної освіти неможливо.

Традиційна освіта вже не може забезпечити людину на все життя якостями, що будуть необхідні їй для ефективного виконання виробничих завдань. Концепція безперервної освіти обґрунтовує освіту дорослих як визначальну позицію в основних напрямках соціально-економічного розвитку сучасного світу.

Серед багатьох об'єктивних чинників, що впливають на професійне зростання вчителя Л. О. Сущенко виокремлює ті, які стосуються мотиваційно-цільової обізнаності, професійної компетентності, процесуально-діяльної готовності, ініціативності у здійсненні професійного самовдосконалення, творчого клімату спілкування, інноваційної поведінки. На думку автора, в умовах сучасного соціуму багатьом педагогам не вистачає таких якостей, як моральна стійкість, психологічна та соціальна готовність жити і працювати в нових умовах, гідно виходити з незвичайних та складних ситуацій.

Створення і функціонування системи післядипломної освіти педагогічних кадрів об'єктивно пов'язане з розвитком і ефективністю професійної освіти

фахівців, які мають певний професійний досвід. Професійна підготовка та підвищення кваліфікації педагогів закладів освіти здійснюється на основі традиційних підходів, які є пріоритетними в практиці середньої та вищої школи.

Синергетичний підхід до освіти О.М. Князевої та С.П. Курдюмова, який характеризується як гештальтосвіта – «це стимулююча або пробуджувальна освіта, відкриття себе через співробітництво із самим собою та іншими людьми» відповідає особливостям професійної діяльності та психології педагога.

Післядипломна освіта має виконувати 3 взаємопов'язані функції:

- 1) компенсаторну (ліквідація прогалин у базовій освіті);
- 2) адаптивну (оперативна підготовка й перепідготовка до змін у виробничому й суспільному житті);
- 3) розвивальну (забезпечення загальнокультурного розвитку, збагачення знаннями, задоволення багатогранних пізнавальних інтересів та духовних потреб особистості).

Як би успішно не проводилась робота на курсах підвищення кваліфікації, вона не розв'язує головного питання – самовдосконалення вчителя, бо дає лише основні орієнтири, і тут на перше місце виходить самоосвіта і самовиховання педагога. Оскільки від професійного зростання педагога залежить якість освіти підростаючого покоління, то прагнення вчителя до самоосвітньої діяльності і саморозвитку має стати його внутрішньою потребою.

На рівні особистості вчителя, за підсумками результатів багатьох досліджень з педагогіки і психології, післядипломна освіта повинна вирішити такі завдання:

- взаємодоповнення професійного та особистісного зростання;
- розширення ступеню усвідомлення педагогом подій, що відбуваються на всіх рівнях взаємодії зі світом;
- формування сучасного стилю мислення;
- засвоєння ефективних стратегій і технік самореалізації;
- доопрацювання складових професійної діяльності, які раніше не були засвоєні;

- створення та постійний розвиток кожним педагогом власної індивідуальної системи діяльності.

Самостійна форма навчання передбачає роботу слухачів з друкованими та електронними джерелами. Метою такої форми навчання є самостійне професійне спрямоване засвоєння навчального матеріалу. Завдання для самостійної роботи підкріплюються системою методичного забезпечення, відповідними інструктивними матеріалами, а саме: довідковим матеріалом для самостійної роботи слухачів до кожного модуля; завданнями для самостійної роботи слухачів до практичних занять із урахуванням рівнів інтелектуальної активності; інструкціями щодо виконання завдань; критеріями оцінок якості виконаних завдань; словником використаних термінів; списком літератури; набором індивідуальних завдань; імітаційно-моделюючими й дидактичними іграми.

Формування психологічної готовності вчителя до творчої самореалізації передбачає зміни професійного мислення. Однак досить часто характер мислення досвідченого вчителя відзначається достатньою стійкістю. Тому його корекція може бути ускладнена через певні суб'єктивні особливості й об'єктивні передумови (відсутність прагнення до розвитку культури саморефлексії, небажання прислухатися до іншої думки, неадекватна самооцінка вчителя, амбітні риси характеру, тривалий стаж роботи). Тому важливу роль у корекції стійких установок і стереотипного мислення вчителів відіграє психологічна служба навчальних закладів. Саме вона покликана вирішувати завдання психологізації освітнього простору, адаптувати наукові психологічні знання до потреб педагогічних працівників шляхом просвіти й активного соціально-психологічного навчання.

Оскільки діяльність педагога диктує необхідність поповнення його знань професійними технологіями, які сприяють його успішному управлінню процесом навчання і виховання особистості учнів, то реформування освітньої системи в Україні неможлива без проведення нових досліджень у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Тому відповідальною особою за результати психолого-педагогічного супроводу професійного зростання вчителя вважається

також особистість викладача. Саме від його морально-психологічних та етичних якостей, обізнаності, компетентності і креативності залежить якість професійного вдосконалення вчителя. Система психолого-педагогічних знань, умінь та навичок викладача надає змогу напрацювати змістовний компонент психолого-педагогічного супроводу професійного зростання педагога.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола та ін.; заг. ред. А.Й. Капської. – К.: УДЦССМ, 2002. – 164 с.
2. Болтівець С.І. Психологічна місія андрагогіки як теорії і методики суспільної просвіти та ціложиттєвого самовдосконалення людини / С.І. Болтівець // Педагогічний процес: теорія і практика : збірник наукових праць. – К. : ЕКМО, 2010, – Вип. 3, в 2-х частинах, Ч.1. – С. 7-13.
3. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика: начала нелинейного мышления / Князева Е.Н., Курдюмов С.П. // Общественные науки и современность. – 1993. – №2. – С. 38-51.
4. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів. / В.А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – №1. – С. 54-57.
5. Сігаєва Л.Є. Неперервна освіта в Україні: її складові і тенденції розвитку / Л.Є. Сігаєва // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 45–46.

САМООСВІТА ЯК ОДНА З ОСНОВНИХ ФОРМ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Шинкаренко В. В., м. Дніпропетровськ

Зміни, що відбуваються в сучасній системі освіти, роблять актуальним підвищення кваліфікації і професіоналізму викладачів, тобто їх професійної компетентності. Саме тому в даний час різко підвищився попит на кваліфіковану, творчо мислячу, конкурентоспроможну особистість вчителя.

Актуальність самоосвіти диктується, з одного боку, самою специфікою вчительської діяльності, її соціальною роллю, з іншого боку, реаліями й тенденціями освіти, потребами суспільства, еволюцією науки і практики, зростаючими вимогами до людини, її здатність швидко й адекватно реагувати на зміни суспільних процесів і ситуацій, готовності перебудовувати свою діяльність, вміло вирішувати нові, більш складні завдання.

Проблеми самоосвіти всебічно аналізуються у наукових працях В. Астахової, І. Гавриленка, М. Головатого, В. Лугового М. Лукашевича, К. Мангейма, Т. Парсонса, В. Солодкова, О. Якуби, та ін.

С. Ожегов у «Словнику російської мови» тлумачить самоосвіту як «здобуття знань на основі самостійних занять, без дозволу викладача» [3, 246]. Дещо ширшим можна вважати визначення, подане в українському педагогічному словнику: «Самоосвіта – самостійна освіта, отримання системних знань у певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя та ін., яка передбачає безпосередній інтерес особистості в органічному поєднанні із самостійністю у вивченні матеріалу» [1, 65].

М. Касьяненко визначає самоосвіту як цілеспрямований процес самостійного оволодіння цілісною системою знань і умінь, поглядів і переконань, прогресивним досвідом у певній сфері діяльності під впливом особистих та суспільних інтересів [2, 97].

Проаналізувавши різні погляди стосовно визначення поняття самоосвіта, ми дали своє визначення, самоосвіта – процес творчий, він передбачає цілеспрямовану і планомірну роботу, організовану таким чином, щоб вся самоосвітня робота вчителя як можна більше отримала практичний вихід, а це неодмінно веде до поліпшення знань учнів, підвищення рівня їх розвитку, виховання. Тому, дуже важливо своєчасно освіжати в пам'яті і поповнювати знання з різних предметів, набуті ще в роки навчання в навчальному закладі. Це дозволить більш раціонально і ефективно пояснювати учням навчальний матеріал, і природно оберегати від невірних тлумачень і навіть помилок.

З аналізу наукової літератури стає зрозуміло, що для того, щоб вчити інших, потрібно знати більше, ніж всі інші. Вчитель повинен знати не тільки свій предмет, володіти методикою його викладання, але і мати знання з різних наукових галузей, різних сферах суспільного життя, орієнтуватися в сучасній політиці, економіці тощо. Учитель повинен вчитися всьому постійно, тому що перед ним кожен рік змінюються тимчасові етапи, поглиблюються і навіть змінюються уявлення про навколишній світ, з'являються нові інформаційні засоби навчання, нові вимоги до сучасного уроку та ін.

Професійно компетентним можна назвати вчителя, який на досить високому рівні здійснює педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, досягає стабільно високих результатів в навчанні та вихованні учнів.

Тож визначимо потреби, мотиви, які спонукають учителя до самоосвіти :

- Стрімке зростання сучасної науки та техніки. Вже давно відомо що засоби інформаційних технологій це вже не модно, а необхідно. Вчителю просто необхідно постійно удосконалювати свої знання і навички з інформаційних технологій, так як в наш час дуже багато інформації подано в електронному вигляді (електронні щоденники і журнали, електронні підручники, електронні бібліотеки, вебінари тощо).

- Готуючись до уроку, виступу, батьківських зборів, класній годині, олімпіаді, у вчителя виникає необхідність пошуку й аналізу нової інформації.

– В наш час конкуренція та громадська думка існує усюди, навіть в освіті. Відомо, що багато батьків, приводячи дитину в школу, просяться в клас до конкретного вчителя, предметника або класного керівника, який добре себе зарекомендував, або дуже досвідчений. Ось тоді в більшості вчителів і спрацьовує мотив самоствердження, який пов'язаний з почуттям власної гідності, честолюбством, самолюбством. Навряд чи знайдеться вчитель якому байдуже, що його вважають «хорошим» або «поганим». Якщо вчитель на хорошому рахунку у адміністрації, методичної ради, відділу народної освіти, він має більше прав у виборі класу, навантаження тощо.

– Матеріальне стимулювання також відіграє не останню роль в стимулюванні вчителя до самоосвіти. Категорія вчителя, думка атестаційної комісії, премії, надбавки, а можливо навіть звання та урядові нагороди – все це залежить від кваліфікації та майстерності вчителя. Без постійного засвоєння нових знань цього не домогтися.

– Велику користь для стимулювання самоосвітньої роботи приносять наради, семінари, участь у конкурсах педагогічної майстерності; регулярний обмін думками про педагогічні знахідки і новинки; продумана система взаємовідвідування уроків, їх аналіз і включення всього вартого уваги у власну практику викладача.

Вчитель, розвиваючи, навчаючи і виховуючи учнів, повинен сам постійно вчитися, розширювати свій кругозір, неупинно підвищувати свою загальну і професійну культуру, займатися самоосвітою. Саме в ході самоосвітньої роботи кожного вчителя криються значні резерви для подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу, здійснюваного нині в школі [4, 94].

В наш час за допомогою інноваційних технологій можна самостійно вивчати фахову літературу не виїжджаючи з дому, відвідувати вебінари для викладачів. У сучасного викладача багато переваг на відміну від вчителів, які працювали пів століття тому: телебачення, газети, журнали, література (методична, науково-популярна, публіцистична, художня та ін.), Інтернет, відео, аудіо інформація на різних носіях, платні курси.

Ми вважаємо, що деякі види діяльності також сприяють професійному зростанню вчителя: систематичний перегляд певних телепередач, читання конкретних педагогічних періодичних видань, читання методичної, педагогічної і предметної літератури, огляд в Інтернеті інформації з предмету, що викладається, педагогіки, психології та педагогічних технологій, рішення завдань, вправ, тестів, кросвордів та інших завдань по своєму предмету підвищеної складності, або нестандартної форми, відвідування семінарів, тренінгів, конференцій, уроків колег, систематичне проходження курсів підвищення кваліфікації, проведення відкритих уроків для аналізу з боку колег, організація гурткової та позакласної діяльності з предмета, спілкування з колегами в школі, районі, місті та в Інтернеті.

Свій професійний рівень кожен вчитель може підвищувати розробляючи методичні посібники, програми, сценарії, друкувати статті, розміщувати свої розробки в мережі Інтернет. Таким чином Ваш педагогічний досвід можуть використовувати й інші вчителі незалежно від місця роботи, дати Вам свої відгуки та пропозиції, що дасть змогу проаналізувати свою діяльність, дати самооцінку стосовно своєї роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. :Либідь, 1997. – 376 с.
2. Касьяненко М. Д. Самостоятельная работа студента: Учебное пособие для слушателей ФПК вузов / М. Д. Косьяненко. – К. : УМК ВО, 1988. – 280 с.
3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Высшая школа, 1993. – 944 с.
4. Сігаєва Л. Є. Проблема підготовки й підвищення кваліфікації вчителів у контексті неперервної освіти // Педагогіка і психологія / Л. Є. Сігаєва. – 1999. – № 3. – С.94-100.