

поєднує в собі моральний та ціннісний (аксіологічний) аспекти. Для цього необхідно виважено, науково обґрунтовано відбирати такі заходи, які розкривали б перед дітьми новий світ і збагачували коло їх уявлень про гуманну людину. Часто один могутній образ про неї укладає в душу учня більше, ніж здобує багатьма роками життя, бо втілює при цьому не тільки розум, але й емоції, почуття, віру й волю, тобто спирається на духовність людини. Як правило, прийняття дійсно гуманного образу за зразок пов'язане із подоланням людиною суперечностей реального життя, боротьбою добра і зла, протиставленням особистості себе традиціям і законам оточуючого середовища.

Висновки. Отже, наші дослідження показали, що такі заходи можуть здійснити вражаючий вплив на дітей тільки за умов, якщо вони не оголено-дидактичні, не моралізують, не проповідують і не нав'язують ніяких імперативів, а в живих образах відтворюють багаті й несподівані для дітей колізії життя і часу. У таких ситуаціях діти пізнають не тільки гуманних людей і не тільки дійсність, вони пізнають найглибше самих себе у цій дійсності.

Література

1. Бондаренко Г.К. Гуманістичні засади як основа виховання у навчальному закладі нового типу / Г.К. Бондаренко // Гуманістично спрямований виховний процес і ставлення особистості : зб. наук. пр. – К. : ВІРА Інсайт, 2000. – Кн. 2.
2. Клименко В. Механізм творчості: чим його розвивати / В. Клименко. – К. : Шкільний світ, 2001. – № 25–26. – 94 с.
3. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя / Э. Фромм; пер. с англ. Д.Н. Дудинский. – Минск : Попурри, 1998. – 672 с.

СУЩЕНКО Л.О.

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Проблема стимулювання вирішувалася у вітчизняній педагогіці по-різному, але в основному вчені, визнаючи за внутрішнім потенціалом особистості дуже важливу, а часом (П. Каптерев) і пріоритетну роль, не ігнорували і стимули зовнішнього середовища, які ґрунтувалися на взаємодії особистості з навколишнім світом.

Значення стимулювання вчені доводили, виходячи не тільки з можливостей розвитку внутрішнього потенціалу особистості, а й з необхідності правильної організації зовнішнього середовища, у тому числі педагогічного середовища.

У зв'язку з цим ми вважаємо за необхідне розглянути проблему стимулювання професійного саморозвитку вчителя в післядипломній педагогічній освіті.

Мета статті – висвітлити основні положення стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Розробленню питань стимулювання професійної діяльності педагога присвячені дослідження вчених: А. Алексюка, Ю. Бабанського, К. Волкова, В. Ільїна, П. Каптерева, В. Коротова, Г. Костюка, І. Лернер, В. Лозової, В. Пряникова, В. Сухомлинського, М. Фіцули, В. Шумана та ін. [1; 2; 7].

Аналіз праць вищезазначених авторів свідчить про їх значний внесок у визначення сутності стимулювання, шляхів його реалізації в реальній практиці. Аналіз матеріалів свідчить про те, що проблема стимулювання саморозвитку вчителя

розглядалась у різних напрямках: історико-педагогічному, теоретичному, дослідно-експериментальному. Так, перший напрям становлять праці, у яких автори розкривають сутність дефініцій “стимулювання, “стимул”.

Поняття “стимулювання” у тлумачних словниках трактується як викликання зацікавленості у здійсненні чого-небудь, а також є спонукальною причиною до здійснення будь-чого.

Стимул – це зовнішній вплив на особистість, колектив, групу людей, який активізує їх мотиваційну сферу, а через неї і певну діяльність.

Стимул – те, що спонукає до дії, поведінки.

Отже, стимул – це об’єктивний фактор, роль якого визначається не матеріальною природою, а значенням для здійснення конкретного виду діяльності.

Стимулювання в педагогічній науці розглядається переважно як спонукання особистості до активної навчально-пізнавальної діяльності (С. Гончаренко), як поштовх до конкретних дій (І. Підласий), як “надання поштовху, імпульсу думці, почуттю, дії” (О. Радугін, В. Сластьонін), як “збудження людини до посиленої діяльності, своєрідний поштовх” (Ю. Бабанський, З. Равкін). На наш погляд, найбільш повно розкрила суть стимулу О. Акімова: “Стимули є засобами, під впливом яких потреби, відображені у свідомості особистості у формі інтересів, запитів, бажань, цілей, визначають мотиви поведінки та діяльності, направленість мислення” [1, с. 25].

Психологи Р. Немов, А. Петровський, М. Ярошевський та інші розглядають стимулювання як вплив, який зумовлює динаміку психічних станів індивіда та відноситься до них як причина до наслідку. Стимул визначається, як правило, зовнішнім або внутрішнім впливом, що викликає в рецепторі збуджувальний процес (О. Петровський), як засіб, який збуджує людину до посиленої діяльності, своєрідний зовнішній поштовх, сила якого зростає залежно від його суспільного значення (З. Равкін) [5].

Крім того, вченими, як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, визначено етапи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, серед яких:

- переконання в неправильності попередніх форм поведінки і перевагах нових;
- радісні, оптимістичні емоції й переживання;
- включення в діяльність, формування нових якостей поведінки і її мотивів займають чільне місце [6].

Залежно від характеру впливу на людину та етапу використання стимулювальних засобів учені пропонують виділяти такі види стимулювання:

а) безпосереднє стимулювання, яке спрямоване на постійне спонукання до активної діяльності людини. До прийомів, за допомогою яких реалізується цей вид, належать: заохочення, успіх, переконання тощо;

б) опосередковане стимулювання, яке пов’язане з посиленням уваги до зовнішньої діяльності, а через неї вже відбувається вплив на внутрішню, тобто змагання, погроза, осуд тощо;

в) перспективне стимулювання, що пов’язане з реалізацією реальних цілей діяльності в майбутньому [7, с. 88].

Аналіз матеріалів щодо поняття “педагогічне стимулювання” свідчить про те, що вчені розглядають його в одній площині. Російський дослідник Ю. Гордін тлумачить його як свідоме, цілеспрямоване використання з метою всебічного та гармонійного розвитку особистості об’єктивно властивих суспільству матеріальних та ідеальних, зовнішніх і внутрішніх стимулів, які відповідають їх індивідуальному розвитку.

Ю. Бабанський розподіляв методи педагогічного стимулювання за мотивами учіння (модифіковані авторами дослідження) на дві групи: 1) стимулювання пізнавального інтересу; 2) стимулювання обов'язку й відповідальності в період курсової підготовки. Основне призначення таких методів – активізація й регулювання навчальної діяльності вчителів.

На нашу думку, педагогічне стимулювання – це найважливіша частина навчального процесу, за допомогою якої забезпечується найбільш сприятлива взаємодія між викладачем і слухачем у період курсової підготовки.

Викладач закладу післядипломної педагогічної освіти має усвідомлювати основне призначення педагогічного стимулювання: створити атмосферу творчого підходу до здобуття знань, збудити прагнення до пошуку нового, сформувати потребу особистості в професійному самовдосконаленні. Засобами досягнення цієї мети виступають постановка навчально-пошукової мети, що реалізується в проблемному завданні; роз'яснення слухачам значущості цього завдання; окреслення поставленої педагогічної вимоги; змальовування перспектив цього завдання; оцінка результатів діяльності; створення ситуації успіху, емоційно-моральних ситуацій при досягненні кінцевого результату. Спеціальне та планомірне використання цих засобів перетворює їх на організаційно-педагогічні умови стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти, що сприяють формуванню пошуково-пізнавального інтересу й утвердженню особистості вчителя.

Педагогічне стимулювання саморозвитку вчителів передбачає ті засоби та способи впливу, які породжують і розвивають у них позитивні почуття, погляди, переконання, спрямовані на формування кожного як особистості й спеціаліста.

Тому теоретичними основами педагогічного стимулювання є такі положення:

1. Проблема стимулів – це проблема активізації внутрішніх сил розвитку й самоосвітньої діяльності особистості педагога. Стимули, які є найважливішими факторами у формуванні позитивної мотивації до безперервного професійного самовдосконалення, виступають як безпосередні спонукальні причини життєдіяльності суб'єкта, що активізують його.

2. Спонукальна дія стимулу стає реальною, якщо спонукування, об'єктивно зумовлене ним, сприймається свідомістю й емоційно-вольовою сферою особистості та правильно оцінюється нею. У цьому випадку стимули впливають на формування мотиваційної сфери суб'єкта діяльності. Таким чином, природа діяльності розкривається в особливому виявленні чинників, що детермінуються.

3. Ефективність педагогічного стимулювання багато в чому залежить від індивідуалізації й диференціації стимулів, від того, наскільки точно вони зорієнтовані на індивідуально-психологічні особливості внутрішнього світу вчителів.

4. Зовнішні впливи можуть особистістю не сприйматися, а той самий стимул в одному випадку буде стимулювати педагога, в іншому – залишиться лише потенційним фактором.

5. Сутність процесу стимулювання повинна враховувати вікові й психологічні особливості людини, тому що з віком більшої значущості набувають стимули, які викликають прагнення одержати схвалення оточуючих і зберегти своє місце серед них.

Певним досягненням представників цього напрямку стала також і розробка *класифікації* стимулів. Так, за метою, яку ставить людина під час стимулювання, стимули можна поділити на ті, що спрямовані на вирішення невідкладних завдань, і на ті, що спрямовані на розв'язання проблем у майбутньому.

Російська дослідниця Т. Кирпиченюк пропонує класифікувати стимули за джерелом їх виникнення:

- стимули, джерелом яких є зміст діяльності (новизна матеріалу, складність, практична значущість);
- стимули, які пов'язані з процесом діяльності (проблемність викладання, самоосвітня діяльність);
- стимули, що виникають у характері відносин між учителем і керівництвом закладу освіти.

У творчому доробку Б. Ананьєва та Г. Щукіної репрезентовано проблему розподілу стимулів залежно від результату впливу на особистість: позитивні та негативні (антистимули). Обґрунтовуючи свою позицію, вчені довели, що якщо в педагогів підвищується інтерес до вдосконалення власного професійного рівня та власні результати їх задовольняють, то стимул позитивний. Якщо ж відбувається все навпаки, виникають негативні відчуття й емоції, то можна сказати, що було використано антистимул.

Г. Щукіна, висвітлюючи проблеми антистимулів, пропонує такі групи:

1. Дії, які пов'язані з порушенням вимог педагогічної етики (нелюбов, неповага, приниження з боку адміністрації тощо), тобто такі антистимули безпосередньо впливають на емоційно-чуттєвий стан людини.

2. Дії, які пов'язані з процесом підвищення власного професійного рівня (нудьга, бідність методів і прийомів викладання, недооцінювання власних професійних якостей), тобто відбувається негативний вплив безпосередньо на процес самовдосконалення вчителя [4].

Розвиваючи думку Г. Щукіної, російський дослідник В. Шуман стверджує, що саморозвиток особистості може бути організований так, що в результаті в учителів буде “пробуджуватись” потреба в актуалізації власного потенціалу, а неодмінною умовою результативної самоосвітньої діяльності стане систематична цілеспрямована робота з удосконалення якостей власної особистості – у такому випадку можна говорити про позитивний ефект. Але якщо негативні стимули будуть домінувати в процесі професійного самовдосконалення вчителів, то може з'явитися стійке небажання спеціалістів прагнути до особистісного саморозвитку або байдуже ставлення до цього процесу. Отже, В. Шуман робить уточнення, додаючи ще один вид стимулів – стимули нейтральні, тобто ті, які не мають ніякого впливу на емоційно-вольову сферу людини [7, с. 22].

3. Равкін в основу класифікації стимулів поклав функціональне призначення, що слугувало для визначення таких груп:

- стимули, що визначають готовність до активної діяльності: інтерес, перспектива, вимога;
- стимули, що сприяють формуванню ціннісних орієнтацій особистості: ідеали, приклади;
- стимули, що закріплюють статус людини, її рольовий стан, підвищують рівень її домагань: довіра, заохочення;
- емоційні стимули: рольова гра, традиції колективу [6].

Отже, єдиної класифікації стимулів професійного самовдосконалення вчителів не існує. Більшість дослідників використовують певну групу стимулів, не враховуючи взаємозв'язку та взаємодії стимулів. Ми спробували класифікувати стимули професійного самовдосконалення вчителів на основі діяльнісного підходу та вважаємо доцільним застосувати таку систему стимулів:

1. Морально-рефлексивні (ціннісно-орієнтаційні): професійний ідеал; моральний приклад; усвідомлення суспільної місії педагога; совість; почуття обов'язку,

відповідальності; усвідомлення цінності та сенсу професійного самовдосконалення тощо.

2. Стимули громадської діяльності: суспільна думка; змагання; опора на досвід колег; побудова системи доброзичливих, взаємовідповідальних відносин у процесі співтворчості.

3. Стимули професійно (продуктивно)-творчої діяльності: дискусії; конференції; рольові, ділові ігри; тренінг спілкування; створення ситуацій успіху; дослідно-експериментальна робота тощо.

4. Аутосимуляція: самопрограмування; самопізнання; самоаналіз; самооцінка; самообілізація; самовиховання; самоконтроль; самостереження; саморозвиток; самопроектування.

Таким чином, професійне самовдосконалення вимагає від учителів, перш за все, чітко спланованої самостійної роботи над собою, зокрема, умінь планувати власні дії, прогнозувати правильність їх результатів, чітко регламентувати виконання завдань, застосовувати знання й уміння в новій ситуації, обговорювати проблеми, вибирати найраціональніший шлях до оволодіння необхідними знаннями, критично аналізувати власні знання та здібності. Але ця копітка робота вчителя з удосконалення своєї особистості потребує мотивації та заохочення. Тому ми спробували розглянути та узагальнити **зовнішні** й **внутрішні** стимули (див. табл.).

Вони мали пробудити у кожного вчителя стійке прагнення стати самодостатньою особистістю за рахунок поступового підвищення професіоналізму та інтересу до своєї особистості. До **зовнішніх** стимулів (курсний період) ми зарахували: листи подяки керівникам освіти, телеграми на адресу освітніх закладів, пропозиції районним відділам освіти щодо подальшого використання цінного досвіду педагогів, що успішно пройшли курсову перепідготовку, наприклад, очолити творчі групи, виступити з доповіддю на конференціях, семінарах, педагогічних читаннях тощо. До **внутрішніх** стимулів зараховано: професійні інтереси, прагнення, переконання, творчі мотиви, стимули самоосвітньої діяльності, змагальні мотиви, особистісні стимули тощо.

Таблиця

Зовнішнє та внутрішнє стимулювання професійно-особистісного зростання

Період	Стимули	
	Зовнішні	Внутрішні
К У Р С О В И Й	<ul style="list-style-type: none"> - листи подяки, телеграми на адресу освітніх закладів з проханням відзначити та матеріально заохотити вчителів за успішне закінчення курсів підвищення кваліфікації; - пропозиції щодо додаткової відпустки в канікулярний період; - пропозиції очолити творчу групу, школу молодого вчителя або передового педагогічного досвіду; - призначити консультантом у період курсової підготовки з окреслених питань; - запрошення взяти участь у конференціях, дискусіях, педагогічних читаннях; - надання рекомендацій до магістратури, аспірантури 	<ul style="list-style-type: none"> - професійні інтереси, прагнення, установки, переконання, засіб просування службовими щаблями, світоглядні позиції учителя, його уявлення про себе, ставлення до професії, суспільства, навколишнього світу; - задоволення окремих потреб, життєві ідеали та зразки; - творчі мотиви: спрямованість на пошук нових, раніше не відомих способів перетворення, удосконалення навколишньої дійсності, набуття особистісної та професійної досконалості

Період	Стимули	
	Зовнішні	Внутрішні
М І Ж К У Р С О В И Й	<ul style="list-style-type: none"> - матеріальне становище освітнього закладу в цілому (створення належних умов праці: сучасно обладнані кабінети, доступ вчителя до джерел потрібної інформації – комп'ютера, копіювальної техніки, мережі Інтернет, бібліотеки, що забезпечена науково-методичною літературою, фаховими періодичними виданнями, науковими збірниками); - забезпечення пільгами працівників освіти (надбавки, доплати, стипендії, іменні премії, додаткові відпустки, кошти на оздоровлення та екскурсійне забезпечення, розв'язання житлових проблем); - матеріальні заохочення вчителя (гідна заробітна плата, премії, матеріальні виплати тим педагогам, які займаються саморозвитком, складають індивідуальні програми самовдосконалення та працюють за ними); - участь у педагогічних конкурсах “Вчитель року”, “Молодий учитель”, “Педагог-організатор року”, “Керівник гуртка року”, “Особистісно орієнтований урок” тощо) 	<ul style="list-style-type: none"> - стимули самоосвітньої діяльності – гностичні потреби (у знаннях) і позитивні соціальні потреби (прагнення приносити користь суспільству, прагнення до суспільно цінних досягнень); - особисті стимули (цінності) – пізнавальні й мотиви самовдосконалення, пов'язані із зобов'язаннями перед самим собою – самовиховання, самоствердження, самовираження, самовідновлення, самодобудова; - змагальний мотив – прагнення вчителя користуватись авторитетом у колективі

Висновки. Таким чином, розроблена нами класифікація зовнішнього та внутрішнього стимулювання професійно-особистісного зростання вчителів налаштовує сучасного педагога на підвищення рівня педагогічної майстерності, максимального використання власних сил, резервів й творчого потенціалу заради створення суспільного блага й гідного власного майбутнього.

Отже, незважаючи на багатоаспектність наукових досліджень, які присвячені проблемі стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у післядипломній освіті, чимало питань цієї складної теми залишаються нез'ясованими, що й стане предметом наступного нашого дослідження.

Література

1. Демічева І.О. Технологія формування дослідницької культури вчителя / І.О. Демічева // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / [редкол. : Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2004. – Вип. 32. – С. 106–112.
2. Зязюн І.А. Неперервна освіта як основа соціального поступу / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : зб. наук. пр. : у 2 ч. / [за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало]. – Ч. 1. – К., 2001. – 392 с.
3. Морозов А.В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособ. / А.В. Морозов, Д.В. Чернышевский. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Академический проспект, 2004. – 560 с.
4. Педагогика школы / [под ред. Г.И. Щукиной]. – М. : Просвещение, 1977. – 382 с.
5. Петровский А.В. История и теория психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – Т. 1. – 415 с.

6. Ткаченко О.Г. Стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнівської молоді як науково-педагогічна проблема / О.Г. Ткаченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2008. – Вип. 49. – С. 286–290.

7. Шуман В.П. Актуальные вопросы дидактики (Проблема стимулирования познавательной деятельности) / В.П. Шуман. – Владимир : Владимирский гос. пед. ин-т, 1974. – 109 с.

ТАЛАНОВА Ж.В.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІДГОТОВКИ НАУКОВИХ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ В УКРАЇНІ В ПРОЦЕСІ РЕФОРМ УПРОДОВЖ 1987–2008 РОКІВ: ДОСВІД ДЛЯ СЬОГОДЕННЯ

Метою статті є аналіз змісту основних напрямів перебудови вищої освіти в 1987 р. та їх впливу на сучасну систему підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в умовах інтеграції в європейські простори вищої освіти та досліджень.

Трансформаційний період підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні впродовж 1987–2008 рр. обрано на таких підставах.

Наприкінці зазначеного періоду, а саме після приєднання країни у 2005 р. до Болонського процесу, як ніколи актуалізувалася проблема інтеграції до 2010 р. національної системи такої підготовки в європейські простори вищої освіти та досліджень [26; 31], а відтак, суттєвої і в стислі строки перебудови цієї системи [1; 2; 14; 17; 21; 22]. Адже остання за принципами організації і за змістом у ряді випадків не узгоджується з вимогами як євроінтеграційних, так і глобалізаційних перетворень [1; 6–8; 19–21; 23; 24].

Що стосується середини розгляданого періоду, то якраз у 1997 р. остаточно оформилася Міжнародна стандартна класифікація освіти (далі – МСКО) чинної версії, що виступає потужним (в Україні й досі недооціненим) методологічним і методичним апаратом як розуміння освіти, так і її статистичного опису [30]. Зокрема, МСКО, яку взяли на озброєння та понад десять років успішно використовують ЮНЕСКО, Організація економічного співробітництва та розвитку, Європейський Союз, дає змогу чітко ідентифікувати місце підготовки персоналу вищої кваліфікації в освітній сфері [25; 27–30].

Часові рамки початку періоду, що розглядається, передовсім зумовлені проведенням у цей час (1987 р.) найрадикальнішої з реформ вищої освіти кінця радянської доби [12]. За великим рахунком, існуюча модель підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації через аспірантуру і докторантуру спирається у своїй основі на нормативні вимоги згаданої реформи з певними подальшими вдосконаленнями в роки незалежності України [3–5; 10; 13; 15; 16]. Нарешті, розгляд пореформених змін у системі підготовки найбільш кваліфікованого персоналу за досить тривалий дводекадний період дає змогу встановити провідні тенденції розвитку зазначеної підготовки і краще з'ясувати рівень її готовності до назрілих змін у сучасних умовах.

Основні напрями перебудови вищої освіти, які були визначені керівними органами Радянського Союзу у 1987 р., зокрема стосовно підготовки наукового та науково-педагогічного персоналу вищої кваліфікації, і які здебільшого подібні до сучасних проблем [1; 6–8; 19–21; 23; 24], між іншим, передбачали таке [12].