

3. Осипова Т.Ю. Виховна робота зі студентською молоддю: навч. посіб. / Т.Ю. Осипова, І.О. Бартенева, О.О. Біла (за заг. ред. Т.Ю. Осипової). – Одеса : Фенікс, 2006. – 288 с.
4. Словник з термінології з педагогічної майстерності – [гол. ред. Тарасевич Н.М.]. – Полтава, 1995. – 64 с.
5. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Н.А. Фоменко. – К. : Слово, 2005. – 216 с.

СУЩЕНКО Л.О.

## НАБУТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДОСКОНАЛОСТІ ВЧИТЕЛІВ У “ШКОЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ”

Набуття професійної та особистісної досконалості триває протягом усієї педагогічної кар’єри, а іноді й усього життя вчителя. І зрозуміло, що за таких умов цей процес не може бути забезпечений повною мірою лише, так би мовити, офіційно-інституціональними засобами освіти, до яких належить і система післядипломної освіти. Тільки свідомо самоосвітня діяльність фахівця, внутрішні фактори розвитку особистості спроможні реалізувати не тільки безперервність освіти педагога, а і її, в певному розумінні, нескінченність. Це стосується не тільки обсягу того, що вивчається. Освітні інтереси, потреби, запити педагогів настільки індивідуальні, а отже, і різноманітні, що задовольнити їх зусиллями одного або кількох закладів післядипломної освіти навіть з великою кількістю запропонованих для вибору навчальних програм, повною мірою неможливо. Самоосвітня діяльність робить освіту безмежною в повному розумінні: і з погляду її тривалості, і з погляду її обсягу, і з погляду її глибини.

Отже, мова йде про орієнтацію на “*освіту впродовж життя*”, на *професійно-особистісний саморозвиток*, де вчитель спроможний бути *суб’єктом організації власної повноцінної життєдіяльності*.

**Мета статті** – проаналізувати досвід запровадження інноваційних форм роботи з професійного зростання вчителів початкових класів у період п’ятирічної пролонгованої підготовки.

Виходячи з принципу наступності й послідовності, закладеного нашою дослідною програмою, метою відпрацювання технології ефективного впливу школи на стимулювання професійного самовдосконалення вчителів, які за нашою моделлю пройшли курсову перепідготовку, було організовано цілеспрямовану роботу, яка мала продовжити цей процес, але вже на робочому місці вчителя.

Зміст цієї роботи передбачав:

- застосування внутрішніх і зовнішніх стимулів у визнанні професійного самовдосконалення вчителів;
- переорієнтацію методичної роботи школи на стимулювання професійного саморозвитку вчителів;
- надання практичної допомоги учителям у реалізації ними творчих та новаторських підходів до організації педагогічного процесу;
- упровадження проблемних лабораторій і клубної діяльності з метою залучення вчителів до науково-дослідної роботи в школі.

Ми виходили з того, що процес стимулювання професійного саморозвитку вчителів в умовах школи хоча й вирішували в педагогіці по-різному, але в основному вчені, визнаючи за внутрішнім потенціалом особистості дуже важливу, а часом і пріоритетну роль, не ігнорували й стимули зовнішнього середовища, які ґрунтувалися на взаємодії особистості з навколишнім світом, правильному використанні зовнішніх стимулів.

Згідно з гіпотезою, сприяння підвищенню педагогічної майстерності; пробудження потреби в самоактуалізації, самоствердженні та життєтворчості, бажання творити свою особистість можливі за умови збереження позитивної мотивації та цілеспрямованого стимулювання професійного самовдосконалення безпосередньо на робочому місці – у самій школі.

Стимулювання професійного самовдосконалення педагогічних кадрів традиційно має два напрями: підвищення кваліфікації та науково-методична робота. Досить поширені такі поняття, як “курсова перепідготовка” (період курсової підготовки) та “міжкурсний період” (п’ятирічна пролонгована перепідготовка вчителів). Відразу ж помітна диспропорція: курси тривають кілька тижнів, а міжкурсний період – п’ять років. Зрозуміло, що час реформ потребує не тільки більш інтенсивного використання можливостей курсів підвищення кваліфікації, а й цілеспрямованої активізації та стимулювання професійного саморозвитку вчителя в період п’ятирічної пролонгованої перепідготовки. Якраз про останню (пролонговану) заговорили тільки останніми роками (О. Варецька, Н. Протасова, Г. Скірко та ін.).

Не можна не враховувати й інші фактори, що закономірно виникають. Саморозвиток педагогів являє собою органічну складову безперервної педагогічної освіти, хоча й досить специфічну. Професійне самовдосконалення є безперервним процесом, який діалектично розвивається, відповідно, і його мета, й уявлення щодо ідеалу теж постійно змінюються, а вимоги до нього постійно зростають. На практиці це простежується в тому, що мета саморозвитку, по суті, є недосяжною, вона постійно змінюється. Отже, межі розвитку особистості не існує.

На нашу думку, позитивне стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у післядипломний період теж має змінюватись, що потребує розроблення та впровадження в міжкурсний період інноваційних ефективних форм і методів стимулювання професійного зростання педагогів.

Традиційно центральною ланкою професійного вдосконалення вчителів у післядипломний період була й залишається методична робота в школі. Саме вона мала складати в цьому плані цілісну систему дій і заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагогічного працівника, на розвиток творчого потенціалу педагогічних колективів навчальних закладів, стати провідною умовою досягнення позитивних результатів шкільного навчально-виховного процесу.

Останнім часом питання організації методичної роботи з педагогами вивчали такі науковці, як: І. Багаєва, Р. Гільберг, П. Дементьєв, Л. Дудіна, А. Єрмола, І. Жерносок, Н. Комаренко, І. Осадчий, О. Сидоренко та ін. Всі вони за основу організації методичної роботи беруть особистісно орієнтований підхід до підвищення компетентності вчителів через залучення їх до інноваційної

діяльності; формування усвідомленого розуміння необхідності зростання професійного рівня кожним учителем окремо.

Як зазначено в рекомендаціях дослідників, основним завданням методичної роботи є: “...створення організаційних умов для *безперервного вдосконалення* фахової освіти і кваліфікації педагогічних працівників” [5].

Аналіз функціонування управління системою науково-методичної роботи педагогічних кадрів у всіх аспектах дає змогу виділити традиційно притаманній такі основні функції: планування, організації, діагностичну, прогностичну, моделювальну, компенсаторну, відновлювальну, коригувальну, координувальну, пропагандистську та контрольну-інформаційну. Слід зазначити, що вказані основні функції системи взаємодоповнюють одна одну. Існування тісних взаємозалежностей між ними виявляється в тому, що якість виконання однієї функції позначається на успішності реалізації інших.

Отже, доцільно науково-методичну роботу спрямовувати на формування основних і предметних компетентностей учителя та підвищувати загальну компетентність, яка є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою людини. Технологія організації науково-методичної роботи, з погляду компетентнісного підходу, на нашу думку, передбачає не регламентацію діяльності педагога, не жорстку опіку й диктат, а стимулювання до професійного самовдосконалення, формування потреби в ньому, оволодіння засобами взаємодії та всебічне стимулювання активності й самостійності. Результатом такого підходу до організації науково-методичної роботи в школі є те, що головним для педагога стає його індивідуально неповторний творчий потенціал, його індивідуально філософська доктрина, його нічим не обмежене спрямування на реалізацію власного педагогічного світогляду.

Констатуючи об’єктивну необхідність усіх вищезазначених форм роботи щодо стимулювання фахового саморозвитку вчителя, слід підкреслити, що самоосвітня діяльність педагога потребує глобальних перетворень. Вчитель-майстер – цілісна особистість, яка перебуває в гармонії з духовною культурою, має потужну теоретичну базу для реалізації педагогічної діяльності в школі. Він добре знає й усвідомлює власні можливості, реалізує їх на користь собі та суспільству, прагне до саморозвитку, самовдосконалення, розуміє сенс життя, щастя, краси, любові, гуманно ставиться до своїх рідних, близьких, оточуючих людей.

Отже, відповідно до вищевикладеного, сучасна школа покликана створити таке професійно-пізнавальне середовище, в якому вчителю було б вигідно і психологічно комфортно оптимально розкривати й використовувати свої творчі можливості та проекти, не очікуючи, поки їх десь затвердять, спланують, скоректують, дозволять тощо.

Тому з метою підтримки й набуття вчителями досвіду інноваційної педагогічної діяльності в рефлексивному середовищі в нашому експерименті було впроваджено проблемну лабораторію педагогічної майстерності, що розпочала роботу у 2005 р. на базі ЗНВК “Мрія” м. Запоріжжя, яку очолив колектив кафедри педагогічної майстерності КЗ “Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти” ЗОР. Її призначення: реалізація нової освітньої парадигми – безперервний постійний розвиток і саморозвиток професійної майс-

терності педагогів за індивідуальними програмами, враховуючи конкретний соціум, характер взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, особливості динаміки цього розвитку, характеру педагога, його творчих можливостей.

Для практичної реалізації цього наукового задуму на базі лабораторії відкрито “Школу педагогічної майстерності”, яка мала об'єднати зусилля колективів кафедри педагогічної майстерності та вчителів чотирьох експериментальних шкіл у вирішенні проблем науково-методичного забезпечення інноваційної діяльності педагогічних працівників початкової школи в суб'єкт-суб'єктному рефлексивному середовищі.

Програма “Школи педагогічної майстерності” в кожному конкретному закладі мала своєрідне змістове наповнення, але обов'язковими її компонентами були:

- пошук оптимальних форм трансформування наукових ідей і перспективного педагогічного досвіду в практику роботи школи;
- зовнішнє і внутрішнє стимулювання професійного самовдосконалення вчителів.

У “Школі педагогічної майстерності” викладачі й учителі самі визначали критерії оцінювання перспективного інноваційного досвіду, нестандартність і креативність педагогів, їх здатність до нарощування свого потенціалу, обговорювали результати виступів претендентів на шкільних, районних, міських та обласних конкурсах “Учитель року”; упроваджували технологію творчих звітів педагогів, модель захисту педагогічних ідей; проводили ділову гру “Захист авторських інновацій”; упроваджували акмеологічні карти розвитку й саморозвитку професійної майстерності вчителів.

На базі створеної експериментальної лабораторії з метою орієнтування вчителів на *“освіту впродовж життя”*, на *професійно-особистісний саморозвиток* у ЗНВК “Мрія” організовано такі заняття “Школи педагогічної майстерності вчителя початкової школи”: щотижневі (на замовлення вчителів) консультації; семінари для педагогів шкіл нового типу; семінар-практикум “Удосконалення професійної майстерності вчителів початкових класів”; майстер-клас для вчителів іноземної мови; семінар-практикум “Науково-методична служба сучасної школи”; семінар “Традиційні й нетрадиційні форми роботи з батьками”; семінар-практикум для педагогів “Сприяння адаптації першокласників шостого року життя”; семінар-практикум “Психозбереження педагогів і учнів у сучасному освітньому процесі”. За результатами цих занять внесено змістові зміни в психолого-педагогічне супроводження інноваційної діяльності освітнього закладу; упроваджено модель професійної компетентності педагога-гуманіста; систему констатувальної й проектувальної діагностики особистості дитини для диференціації й індивідуалізації навчально-виховного процесу; модель виховного середовища за межами регламентованих навчальних занять.

Намагаючись на високому рівні утримувати інтерес учителів до професійного саморозвитку, протягом дев'яти місяців ми свідомо використовували низку “сервісних” заходів.

Наприклад, на етапі становлення “Школи педагогічної майстерності” для створення клімату духовної взаємодії в колективі й стимулювання створення особливої привабливої зовнішньої техніки педагога запрошували на заняття на-

родного артиста України О. Гапона, який зробив неоціненний внесок у духовну скарбницю кожного вчителя. Спілкуючись з митцем, учителі захоплювались атмосферою творчої розкнутості та психологічного комфорту, змінювали свій стиль спілкування на уроці. У цілому можливості театральної педагогіки ще потребують додаткових досліджень, особливо в галузі практичної взаємодії інститутів, що діють, мистецтва з освітніми закладами, доцільність якої нібито й не заперечується в жодній освітній системі, але в реальному житті обмежується традиційними підходами.

Тому наш підхід до стимулювання професійного самовдосконалення в умовах внутрішньошкільного спілкування просякнутий ідеєю про те, що вся педагогічна діяльність – постійний експеримент. Незважаючи на можливість технологічного підходу до своєї професії, згідно з яким вважається можливим гарантоване досягнення прогнозованого успіху, робота і життя вчителя – це довготривалий пошук власних технологій і, перш за все, робота над собою, у якій мало що піддається фіксації. Таке бачення вчительської роботи додатково спонукало педагогів до рефлексії й визначало впевненість у їх здібностях. Педагогів вчили вірити і сподіватися на себе, долаючи соціальні негаразди та генетичні зумовленості, адже успіх у багатьох справах, де діє людський фактор, залежить від твердої віри в себе.

За нашим переконанням, найближчим часом постійність у здобутті наукових знань і їх синтез з педагогічною діяльністю – ці два процеси зіллються в один, оскільки тримати рівень професійної майстерності на висоті без постійного інформаційного та почуттєвого наповнення стане неможливим. Характерне для минулого короткочасне стажування вчителів поза межами школи зникає й поступається поєднанню післядипломної освіти в однойменних закладах з освітою, здобутою в нашому випадку в “Школі педагогічної майстерності”.

**Висновки.** Розглянуті стимулювальні шляхи й функції в період пролонгованої п’ятирічної підготовки педагогів сприяли професійному самозростанню та створювали позитивне мотиваційне тло, завдяки якому вчитель міг під керівництвом викладачів удосконалювати зміст власної професійної орієнтації та професіоналізму. Сприяли цьому гарантія свободи творчості в процесі організації навчання, наукові професійні дискусії, обмін думками, інформаційне забезпечення дослідницько-педагогічної діяльності, педагогічна підтримка професійного зростання.

Отже, створено розгалужену систему для якомога активнішого професійно-творчого самовиявлення вчителів, де потрібен високий рівень соціально-психологічної компетенції та професіоналізму, який містить у собі гуманістичну спрямованість, бездоганні професійно необхідні знання, педагогічні здібності, високий рівень відповідальності за особистісну й професійну досконалість.

### Література

1. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования : [монография] / Е.С. Барбина. – К. : Вища школа, 1997. – 153 с.
2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека : характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М. : Флинта-Наука, 1998. – 230 с.
3. Васильева О.А. Професійна діяльність вчителя і основи самореалізації / О.А. Васильева // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Київ ; Запоріжжя, 2006. – Вип. 37. – С. 83–90.

4. Дивак В.В. Професійне становлення методистів у закладах післядипломної освіти педагогічних працівників : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / В.В. Дивак. – К., 1999. – 237 с.
5. Методична робота школи / [упоряд. Н.М. Мурашко]. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 128 с. – (Б-ка “Шк. світу”).
6. Сущенко Т.І. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти / Т.І. Сущенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 23–27.

СУЩЕНКО Т.І.

## ПРОВІДНІ ФАКТОРИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ВПЛИВУ НА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ ПРОЦЕСАМИ

Сучасні наукові дослідження за будь-яким напрямом потребують активного пошуку якісно нових концептуальних підходів, які вбиратимуть у себе всі переваги попередніх засобів пізнання. Управління освітою включає в себе знання багатьох інших галузей і фактично виникло на їх перетині, воно інтегрує найкращі досягнення історії, філософії, людинознавства, акмеології, синергетики, методології. Однак далеко не всі дослідження можуть позитивно впливати на розвиток теорії управління освітою, поповнюючи її новими знаннями. Тому виникає потреба в концептуальних підходах, які побудовані з урахуванням досягнень та особливостей багатьох наук, на основі вивчення й урахування тенденцій і закономірностей, що притаманні розвитку суспільства на тому чи іншому відрізку часу, передбачення основних проблем та наслідків подій сьогодення.

У пошуках саме такого підходу до пошуку провідних концептуальних позицій в управлінні освітніми процесами ми звертались до наукових праць Г.В. Атаманчука, І.Д. Беха, В.І. Бондаря, О.М. Галуса, Л.І. Даниленко, В.В. Дивака, Г.В. Єльнікової, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, В.В. Олійника, М.І. Романенко, О.Г. Романовського, С.О. Шевченка, В.С. Пікельної, В.О. Сухомлинського, С.Л. Яблочнікова та ін.

**Мета статті** – розкрити пріоритетні концептуальні напрями та підходи до управління освітою.

Наукові прогнози щодо радикальних змін нинішнього шляху світового розвитку вказують на докорінний перегляд існуючих цінностей та способу життя людства, зміну стереотипів щодо відносин і взаємодій у системі “людина – природа – суспільство – цивілізація”.

Усе частіше фігурує наукова думка про те, що руйнівні цивілізаційні процеси відбуваються не тільки в природі, енергетиці, демографії. Вони, перш за все, є різними аспектами “єдиної кризи людини”, які глибоко вкорінені в самій природі людської істоти. Запропонувати альтернативи виживання існуючої цивілізації тільки на підґрунті наукового знання уже, на жаль, видається неможливим: роз’єднане й ворогуюче між собою людство приречене, а об’єднане має шанс вижити.

Дослідники глобальних кризових процесів багатьох країн у зв’язку із цим справедливо зауважують, що, крім національних кордонів, людство роз’єднують антагоністичні цінності та інтереси: фінансові, ідеологічні, кланові, релігійні, етнічні тощо. Втім, частину досліджень, спрямованих на виявлення суттєвих причин глобальної кризи, або ігнорують або називають науковим фанатизмом чи анархізмом, або необґрунтовано нагнітають страх.