

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА

Л. А. Мартинець

**УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ
ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ
У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Монографія

Вінниця
ДонНУ імені Василя Стуса
2017

УДК 37.07:005.95
М 29

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Донецького національного університету імені Василя Стуса
(протокол № 8 від 30.06.2017 р.)*

Рецензенти: *Луценко Г. В.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Атаманчук Ю. М. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри освіти і управління навчальним закладом Класичного приватного університету (м. Запоріжжя).

Мартинець Л. А.

М 29 Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі : [монографія] / Л. А. Мартинець. – Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2017. – 408 с.

ISBN

Досліджуються теоретичні та методологічні основи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі. Обґрунтовано модель управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Монографія призначена для керівників загальноосвітніх навчальних закладів, їх заступників, психологів, педагогів, працівників вищої та післядипломної педагогічної освіти, магістрантів, аспірантів, а також для всіх, хто займається питаннями самоосвіти.

УДК 37.07:005.95

ISBN

© Мартинець Л. А., 2017
© ДонНУ імені Василя Стуса, 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	10
1.1 Філософські та психологічні засади професійного розвитку учителів.....	10
1.2 Професійний розвиток учителів у ретроспективі педагогічних досліджень	27
1.3 Сутнісна та змістова характеристика освітнього середовища професійного розвитку педагога у загальноосвітньому навчальному закладі.....	45
1.4 Неперервність професійного розвитку вчителів у науково-педагогічних дослідженнях	60
1.5 Сутність поняття «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів»	67
1.6 Методологічні підходи до управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	87
1.7 Закономірності та принципи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	107
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	122
РОЗДІЛ 2. СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	126
2.1 Зарубіжний та вітчизняний науково-практичний досвід професійного розвитку вчителів	126
2.2 Специфіка управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у сучасній загальноосвітній школі України	159
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ	173
РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ	174
3.1 Теоретичне обґрунтування моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	174
3.2 Організаційно-педагогічні умови впровадження моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	185
3.3 Технологія управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	204
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ	215

РОЗДІЛ 4. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОЦІНЮВАННЯ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ	216
4.1 Обґрунтування параметрів, факторів і критеріїв оцінювання управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	216
4.2 Параметри, фактори і критерії оцінювання професійного розвитку вчителів	221
4.3 Факторно-критеріальна модель як основа оцінювання параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	233
ВИСНОВКИ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ	249
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ	250
5.1 Програма експериментального дослідження	250
5.2 Констатувальний етап експерименту	254
5.3 Упровадження моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі	286
5.4 Підсумки контрольного етапу експерименту	316
ВИСНОВКИ ДО П'ЯТОГО РОЗДІЛУ	363
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	364
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	368

ВСТУП

Актуальність теми. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року проголошує посилення кадрового потенціалу системи освіти, розвиток людини відповідно до її індивідуальних здібностей і потреб на основі навчання впродовж усього життя, виховання педагогічних кадрів на засадах власного безперервного професійного та творчого зростання, стимулювання високоякісної педагогічної праці на підставі об'єктивної її оцінки згідно з вимогами кваліфікаційних характеристик [373]. Це значить, що першочерговим завданням загальноосвітнього навчального закладу є сприяння повноцінному професійному розвитку педагогів та їх адаптації до освітніх вимог; забезпечення умов для формування мотивації у вчителів до самоосвіти і саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації; формування у вчителів стійкої потреби у психолого-педагогічних знаннях і розвитку вмінь їх застосовувати на практиці; забезпечення неперервності освіти педагогів; залучення вчителів до інтерактивної взаємодії з метою розвитку професійно-значущих особистісних якостей, які б сприяли творчій самореалізації педагога тощо.

Необхідно також зауважити, що стрімкість наукового поступу людства, поглиблення його перетворювального впливу на всі аспекти людської життєдіяльності та відповідне розширення освітніх завдань спонукають до визначення концептуальних засад сучасного освітнього середовища, орієнтованого на інтереси особистості й адекватного тенденціям суспільного розвитку. А це означає, що завданням керівника є створення освітнього середовища у загальноосвітньому навчальному закладі для професійного розвитку вчителів. Тобто постає потреба позбавлення рис стихійності цього процесу та створення ефективного управління, що виступає невід'ємним атрибутом будь-якої діяльності і є передумовою самої можливості її успішного виконання.

Крім того, для розв'язання проблеми управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у науці склалися відповідні передумови.

Науковому осмисленню проблеми управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів сприяють роботи з теорії соціального управління (М. Альберт, В. Афанасьєв, М. Мескон, А. Файоль, Ф. Хедоурі, Е. Юдін та ін.), праці в галузі освітнього менеджменту українських (В. Алфімов, В. Бондар, О. Галус, В. Григораш, І. Гришина, Л. Даниленко, Т. Десятов, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, Л. Калініна, В. Крижко, А. Кучерявий, О. Мармаза, В. Маслов, Н. Островерхова, В. Пікельна, М. Сметанський, Т. Сорочан, Є. Хриков, В. Шпак та ін.) і російських учених (Ю. Бабанський, Ю. Конаржевський, В. Лазарев, О. Лоренсов, О. Моїсєєв, М. Поташник та ін.).

Проблема професійного розвитку вчителів висвітлена в працях дослідників України і зарубіжжя та представлена у різних аспектах: філософія освіти (В. Андрущенко, М. Бердяєв, В. Бех, В. Корсак, Г. Кремень, В. Огнев'юк, К. Ясперс та ін.), професійно-педагогічні дослідження (В. Вітюк, І. Зязюн, О. Кучерявий, Н. Ничкало, С. Сисоєва, В. Фрицюк, В. Шпак та ін.), психолого-педагогічні дослідження (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех,

Е. Еріксон, Д. Леонт'єв, А. Маслоу, Л. Мітіна, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм, М. Хайдеггер, В. Ямницький, К. Ясперс та ін.), компаративно-педагогічні дослідження (Н. Авшенюк, М. Кривоніс, Т. Кристочук, Н. Мукач, О. Огієнко, Н. Постригач, Л. Пуховська та ін.). Науковий доробок зарубіжних учених свідчить про актуальність й багатоаспектність проблеми професійного розвитку вчителів (Е. Віллеґас-Реймерс, А. Глеттхорн, Л. Дарлінг-Хаммонд, С. Дей, Л. Інґварсон, Д. Кохен, Ф. Ньюменн, В. Хаберман, А. Харґрівс та ін.). Ці та інші вчені підкреслюють, що питання професійного розвитку набуло значення в світовому масштабі, що прагнення до професійного розвитку є важливим чинником професійного зростання вчителя, що забезпечують розширення його творчих можливостей, пізнавальних інтересів та реалізацію педагогом себе як особистості.

Утім, незважаючи на розмаїття підходів до професійного розвитку вчителів, за межами наукових інтересів дослідників залишається освітнє середовище та управління ним, хоча в контексті таких проблем, як створення та функціонування інноваційного освітнього середовища (Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Сльникова, Л. Карамушка, Н. Ткачук, О. Шапран та ін.); наукові та організаційно-практичні засади навчально-виховного середовища, адекватного завданням розвитку та самореалізації особистості (І. Бех, А. Білинський, П. Вербицький, І. Єрмаков, І. Зязюн, О. Киричук, О. Савченко, Л. Сохань, Т. Сущенко та ін.); педагогічна характеристика освітнього середовища в різних типах освітніх установ (Г. Беляєв, В. Биков, М. Братко, О. Єжова, О. Ярошинська та ін.); проблема взаємодії людини та середовища, його значущість для розвитку особистості (А. Білинський, Л. Виготський, О. Гаркович, Н. Гонтаровська, А. Каташов, Г. Полякова, В. Радул, Н. Разіна, В. Ясвін та ін.), вона знайшла своє відображення.

Водночас теорії, що є основою розв'язання питання управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі, не дають цілісного уявлення про модель такого управління. До того ж відповідна практика управління не має системного й цілеспрямованого характеру.

Об'єктивні передумови дослідження спираються на протиріччя між:

- новими завданнями освіти, тенденціями професійного розвитку педагогів та сучасною практикою управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів;
- необхідністю впровадження підходів до управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів і недостатньою розробленістю цієї проблеми в теорії управління;
- вимогами суспільства до якості функціонування й розвитку загальноосвітнього навчального закладу та відсутністю розробленої та теоретично обґрунтованої моделі, що забезпечує управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів;

– потребою підвищення якості освіти на рівні навчального закладу та недостатнім дослідженням різних аспектів механізму управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

У зв'язку з цим виникає необхідність наукового обґрунтування та розробки моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі. Дослідженню та вирішенню цього завдання й присвячено монографію.

Загальнометодологічною базою дослідження є філософські положення про цілісність і цілеспрямованість систем; соціальну роль управління; ідеї системного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, середовищного, культурологічного, синергетичного, акмеологічного, андрогогічного, аксіологічного, технологічного, кваліметричного, діагностичного підходів; принципи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів: прогностичності; єдності зовнішніх і внутрішніх механізмів управління; взаємовизначення керуючої та керованої підсистем; науковості; оптимального співвідношення оперативного-поточного і цільового стратегічного управління; цілісності умов, необхідних для реалізації мети навчального закладу; спрямованості управління на реалізацію творчого потенціалу педагогічної праці; професіоналізму особистості та діяльності керівника навчального закладу; оптимального співвідношення цілеспрямованих управлінських впливів, самоорганізації і саморегулювання; плановірності управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів; оптимальної структури управління; зворотного зв'язку між суб'єктами управління; необхідної розмаїтості підсистем навчального закладу; цілісності функцій управління; відповідності цільових орієнтирів професійного розвитку учителів потребам реалізації завдань національної освіти, а також ідеї гуманізації й демократизації освіти, що знайшли своє відображення в роботах провідних вітчизняних і зарубіжних учених у галузі педагогіки, психології, філософії. У процесі роботи були враховані положення Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійний розвиток працівників», «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, Концепції нової української школи.

Теоретичною основою монографії стали:

– філософські, психологічні положення про особистість як активного суб'єкта діяльності й розвитку (І. Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін.);

– особливості розвитку професійної освіти (С. Гончаренко, В. Кремень, Н. Ничкало та ін.);

– загальнонаукові ідеї системного (А. Авер'янов, В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Кузьмін, В. Садовський, П. Щедровицький, Е. Юдін та ін.), особистісно орієнтованого (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, В. Бондар, І. Зимня, І. Зязюн, О. Пехота, Г. Селевко, В. Серіков, С. Сисоєва, І. Якиманська та ін.), компетентнісного (Б. Ельконін, Г. Єльнікова, І. Єрмаков, Е. Зеєр, В. Краєвський, А. Маркова, А. Новиков, Дж. Равен, В. Серіков, А. Хуторський, В. Шадриков

та ін.), діяльнісного (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, Ю. Татур та ін.), середовищного (О. Мітіна, В. Стрельников, І. Суліма, О. Тюрікова, О. Ярошинська, В. Ясвін та ін.), культурологічного (В. Марєєв, Н. Карпова, Л. Коган, К. Щипанкіна та ін.), синергетичного (О. Дубасенюк, В. Кремень, С. Кузікова, С. Курдюмов, М. Моїсєєв, І. Пригожин, Л. Ткаченко, Г. Хакен та ін.), акмеологічного (Б. Ананьєв, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Реан, Л. Рибалко та ін.), андрагогічного (Л. Лук'янова, Н. Протасова, Л. Набока, В. Пуцов та ін.), аксіологічного (І. Бех, Б. Гершунський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Сластьонін, Г. Щедровицький, А. Ярошенко та ін.), технологічного (Ю. Бабанський, В. Беспалько, М. Бершадський, О. Вербицький, П. Гальперін, В. Гузєєва, М. Кларіна, Г. Селевко, В. Сластьонін, І. Якиманська та ін.), кваліметричного (А. Аветісов, В. Байденко, А. Вернадський, Є. Бондарєвська, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Л. Кухар, А. Селезньова та ін.), діагностичного (В. Беспалько, В. Зверєва, І. Інгенкамп, П. Третьяков, Т. Шамова та ін.) підходів;

- дослідження освітнього середовища (В. Биков, М. Братко, Л. Ващенко, Н. Гонтаровська, Г. Єльнікова, А. Каташов, Г. Полякова, Н. Ткачук, О. Шапран, О. Ярошинська та ін.);

- дослідження з професійного розвитку педагогів (В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, І. Зязюн, Г. Кремень, О. Кучерявий, Н. Мукан, В. Огнев'юк, Л. Пуховська та ін.);

- положення щодо: загальної теорії управління соціальними організаціями (Р. Аккоф, М. Альберт, І. Ансофф, В. Афанасьєв, О. Виханський, Г. Кунц, М. Мескон, С. О'Доннел, Ф. Хедоурі); управління освітніми системами (В. Григораш, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, Ю. Конаржевський, В. Лазарєв, О. Мармаза, М. Поташник, Т. Сорочан, П. Третьяков, Є. Хриков, Т. Шамова); управління загальноосвітніми навчальними закладами (Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, В. Лазарєв, Н. Островерхова, М. Поташник та ін.).

У першому розділі монографії аналізуються філософські, педагогічні та психологічні засади професійного розвитку учителів, розкривається сутнісна та змістова характеристика освітнього середовища професійного розвитку педагога у загальноосвітньому навчальному закладі, визначається сутність поняття «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів», розглядаються методологічні підходи, закономірності та принципи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

У другому розділі аналізується зарубіжний та вітчизняний науково-практичний досвід професійного розвитку вчителів, розкривається специфіка управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у сучасній загальноосвітній школі України.

У третьому розділі описується модель управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, яка складається із концептуально-цільової, організаційно-управлінської, змістово-технологічної та оцінювально-результативної складових, розкриваються технологія й організаційно-педагогічні

умови впровадження моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Четвертий розділ присвячений обґрунтуванню параметрів, факторів і критеріїв оцінювання управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, розкриттю параметрів, факторів і критеріїв оцінювання професійного розвитку вчителів, розробці факторно-критеріальної моделі як основи оцінювання параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

У п'ятому розділі розкривається експериментальна перевірка моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

У висновках сформульовано загальні підсумки та перспективи подальшого дослідження.

Сподіваємося, що монографія буде корисною керівникам загальноосвітніх навчальних закладів, їх заступникам, психологам, педагогам, працівникам вищої та післядипломної педагогічної освіти, магістрантам, аспірантам, а також всім, хто займається питаннями самоосвіти.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

1.1 Філософські та психологічні засади професійного розвитку учителів

У сучасну епоху спостерігається активізація глобалізаційних процесів, ускладнення суспільно-політичного, економічного й культурного життя, а також стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій. Зміна стандартів і механізмів суспільного функціонування зумовлює потребу модернізації системи професійної підготовки педагогів з метою формування компетентних і конкурентоспроможних фахівців, які ефективно здійснюватимуть поліфункціональну педагогічну діяльність.

Задоволення зазначеної потреби вимагає ретельного вивчення світового досвіду професійного розвитку учителів та, відповідно, розгляду різних вітчизняних і зарубіжних підходів до його реалізації в історичній ретроспективі.

Питання розвитку особистості в процесі її онтогенезу завжди привертало увагу кращих «умів» людства, адже в загальному тлумаченні воно є ключовим для розуміння можливостей еволюції *Homo sapiens*. Автори різнопланових та різнофокусованих думок пов'язували цивілізаційний поступ і суспільний розвиток із самовдосконаленням особистості з тієї причини, що, на відміну від інших живих істот на планеті, люди – єдині, які можуть свідомо конструювати своє майбутнє [567, с. 13].

Проблема професійного розвитку розкривається у контексті філософських, психологічних, педагогічних досліджень. Учені вивчають сутність особистісного та професійного розвитку, його механізми й закономірності, рушійні сили й детермінанти, а також педагогічні умови цього процесу.

Прояви інтересу до зазначеного феномена знаходимо серед мислителів давнини, бо видно, що ідея розвитку й саморозвитку особистості виникла разом із зародженням філософської думки загалом [567, с. 13]. У системі загальнолюдських цінностей ідеальний педагог-наставник виступає як людина, чия праця оточена повагою, пошаною. Ще в давньогрецькій літературі можна натрапити на характеристику особистості вчителя (поема Аполлонія Родоського «Аргонавти», поема Гомера «Іліада»). Вихователь міфічних героїв Ясона і Ахілла кентавр Хірон наділяється якостями глибинного мислення, непересічного інтелекту, мужності, хоробрості, правдивості, чесності, естетичними засадами [276, с. 145–146].

Афінська система виховання залишила слід як провідниця високої духовної культури, форпост формування гармонійної людини, визначальними якостями якої були моральна чистота, духовне багатство та фізична досконалість. Демократичний афінський лад породив образ ідеальної людини, яка уособлювала гармонію фізичного розвитку та розумове, моральне, естетичне і фізичне виховання. Саме в Афінах зароджуються і локалізуються перші

педагогічні теорії. Найвидатніші тогочасні філософи виступали одночасно і виразниками педагогічних ідей античного світу [510].

Питанням розвитку особистості приділяли увагу давні філософи Аристотель, Геракліт Ефеський, Платон, Сократ та ін. [567, с. 13]. В античну епоху розвиток і саморозвиток визначався як самостійний розвиток людиною своїх невичерпних сил і здібностей у напрямі ідеалу всебічно розвинутої (фізично, розумово й морально досконалої) особистості, досягнення «стану мудрості й непохитності духу, незалежності від впливу зовнішнього світу і власних пристрастей» [121, с. 39] завдяки самодисципліні й самоконтролю.

Так, філософи-ідеалісти (Сократ, Платон, Аристотель, Сенека та ін.) визначили ідеал особистості, яка «робить себе сама шляхом власних зусиль» [121, с. 37], стаючи «мірою усіх речей», адже, як стверджує Сенека, «найкраща і найвища влада – це влада людини над собою» [472, с. 80]. Слова Сократа – «пізнай самого себе!» означають пізнання свого призначення, відкриття своїх можливостей, вироблення для себе істини шляхом наполегливої роботи думки й боротьби з собою для себе. У Платона, скажімо, багато цікавих думок щодо освіти для дорослих членів суспільства і самовдосконалення людини протягом життя. На практиці він дотримувався суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя і учня. Великий Аристотель прагнув повернути процес пізнання обличчям до життя й перетворити його на засіб розвитку особистості. На думку філософа, усе життя є процесом розвитку, який здійснюється не під впливом зовнішніх сил, а як внутрішній розвиток кращих якостей людини.

Згідно з філософсько-педагогічною системою Платона і Аристотеля, досконалий вчитель-наставник має бути орієнтований на свій розвиток і самовдосконалення [236, с. 14–15].

Ще більшу, ніж у Греції, практичну спрямованість мали підходи до розвитку особистості, зокрема вчителя у Давньому Римі. Квінтіліан, один із найвидатніших представників педагогічної думки Давнього Риму, означив ряд педагогічних вимог, серед яких важливим є вимоги до вчителя: сам учитель має бути освіченим, стриманим, бути прикладом для дітей. На думку філософа, кожний учитель має пройти всі шаблі навчання [236, с. 16].

У добу античності виникло філософське осмислення пізнавальних процесів, акцентується увага на активності людини в пізнанні істини, що визначає шляхи розвитку людської особистості, зокрема саморозвиток особистості через самопізнання.

З позиції ідеалістичних течій у філософії розвиток особистості ґрунтується на пріоритеті духовно-моральних цінностей та осмисленні саморозвитку як суто внутрішньої активності, спрямованої на розвиток духовності, збагачення внутрішнього світу особистості шляхом актуалізації її потенційних сил і можливостей переважно за умов відходу від суєтності світу, визнання самоцінності самовдосконалення.

Пізніше нові філософські течії (екзистенціалізм (К. Ясперс [591]), персоналізм (М. Бердяєв [47]) тощо) абсолютизують внутрішнє «Я» особистості та підкреслюють внутрішню детермінованість її індивідуального буття і

розвитку. Підкреслено роль індивіда, що, у свою чергу, зумовлює розуміння розвитку як розкриття та призводить до частого ототожнення вдосконалення із розвитком людини як неусвідомленим рухом до самовираження та самодійснення.

З позицій матеріалістичного підходу розвиток розуміють як переважно зовнішню активність особи, спрямовану на досягнення соціально зумовленого ідеалу розумової, фізичної та моральної досконалості шляхом корекції власної діяльності й поведінки відповідно до норм і цінностей певного суспільства з метою утвердження в ньому [575].

В епоху Відродження людину розглядають як творця нового світу, і розвиток, і саморозвиток трактують у контексті активної життєвої позиції, всебічного розвитку особою власних сутнісних сил і здібностей [121, с. 321]. І. Шаповалова [567] у своєму дисертаційному дослідженні, посилаючись на В. Тертичну, зазначає, що утвердження пріоритетів зовнішньої перетворювальної діяльності над внутрішньою сприяє формуванню раціонально-дійової установки людини на самореалізацію та надає їй діям щодо самозміни функціонального, самостверджувального характеру [519, с. 9–10].

Як бачимо із філософського екскурсу, в соціоцентричних ученнях К. Маркса та Ф. Енгельса розвиток і саморозвиток розглянуто переважно як соціально детермінований процес, підпорядкований вимогам суспільства до особистості. В ідеалістичних і матеріалістичних поглядах трактують розвиток і саморозвиток особистості як внутрішню й зовнішню активність, спрямовану на досягнення ідеалу завдяки збагаченню її внутрішнього світу та вдосконаленню; у гуманістичній традиції, що народилася в епоху Відродження, розвиток і саморозвиток визначають як перманентний процес поступового переходу людини в більш наближений до ідеального уявлення стан, що, зокрема, включає в себе активну життєву позицію особистості, здатність до безперервного розвитку власних сутнісних сил і здібностей [567, с. 15].

Працюючи над своїм розвитком, людина орієнтується на підкорення індивідуального суспільному, прояви її активності обмежуються суспільно корисною сферою діяльності. Розвивається «адаптивний і наслідувальний початок у самореалізації» [519, с. 3–14]. Розвиток і саморозвиток поступово передбачає «службову активність, спрямовану на підвищення ефективності професійних дій і творчості людини» [345, с. 15].

У поєднанні ідеалістичних і матеріалістичних поглядів на природу розвитку і саморозвитку простежується єдність протилежностей і пріоритетності гуманістичних цінностей, внаслідок чого розвиток і саморозвиток особистості трактують як внутрішню й зовнішню активність, спрямовану на досягнення ідеалу завдяки збагаченню її внутрішнього світу та вдосконаленню зовнішніх проявів за умови творчої самореалізації в ньому. Синтез матеріалістичних та ідеалістичних уявлень про розвиток і саморозвиток відображено в етнокультурі Київської Русі в ідеях служіння людям, де самовдосконалення розуміється як «особлива життєва позиція, що перетворює внутрішнє знання про добро в практичну іпостась» [519, с. 10].

У філософії людини розглядали як особистість, керовану розумом, здатну до цілеспрямованої діяльності. Так, наприклад, у «філософії серця» Г. Сковороди акцентовано на єдності почуттєвого й раціонального начал у людині, а розвиток і саморозвиток осмислено як самопізнання людиною «сердечних» глибин власного «Я» та їх реалізація в «спорідненій» діяльності [519, с. 12]. Мислитель проголошував самопізнання універсальним способом перебудови світу, а сенс життя людини вбачав у тому, щоб «знайти себе», справжнім пізнанням він вважав пізнання внутрішньої натури, тобто сутності речей [121].

У праці М. Бердяєва [47] ідею саморозвитку розглянуто як розвиток власного духовного начала людини, пошуку істинного «Я», що реалізується у творчій діяльності особистості.

Згідно з обраною парадигмою нашого дослідження, нам імпонує гуманістичний підхід епохи Відродження, що ґрунтується на необхідності створення умов для більш повного втілення природи людини в об'єктивній дійсності.

Сучасні українські дослідники в галузі філософії освіти (В. Андрущенко, В. Бех, В. Корсак, Г. Кремень та ін.) розглядають як постать самого вчителя, так і умови та стиль його педагогічної діяльності, вплив на цю діяльність суспільних чинників.

Так, доктором філософських наук, академіком В. Кременем підкреслюється, що в умовах євроінтеграційних процесів важливо спрямувати увагу науковців на проблему з'ясування тенденцій професійного розвитку особистості і, зокрема, на поглиблення та розширення поняття «інтелектуальний капітал» як сукупність формалізованих та неформалізованих знань, які втілені в інтелекті персоналу. Необхідно виокремити принцип фундаментальності професійної підготовки кваліфікованих робітників, дотримання якого забезпечує формування фахівця як цілісної особистості, здатної на основі оволодіння фундаментальними знаннями інтегрально розв'язувати професійні завдання і життєві проблеми [238].

В. Кремень зауважує, що учитель української школи має володіти такими якостями, як уміння бути гнучким, презентувати себе на ринку праці, використовувати знання для розв'язання життєвих проблем, генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення, працювати в команді, володіти комунікативною культурою, професійно розвиватися тощо [263].

Доктор філософських наук К. Корсак на основі вивчення документів про освіту робить важливе узагальнення: «Рекомендації міжнародних політичних та освітніх організацій (ООН, ЮНЕСКО, ОЕСР, ЄС тощо) свідчать про те, що лідери людства найбільші надії покладають не на науковців і технологів, а на вчителів і вихователів» [249]. Тому вчитель, щоб відповідати високим запитам суспільства, має багато працювати над собою, закладати та розвивати складові ключових та професійних компетентностей відповідно до вимог часу шляхом самоосвітньої діяльності, проходження навчання в закладі післядипломної педагогічної освіти. Нижче наводимо нові складові компетентностей вчителя як вимогу часу, які, на думку науковця, необхідно формувати вчителю для успішної професійної діяльності в сучасних умовах:

– гностична складова: етнокультурна, етнопсихологічна (знання про культуру, національний характер та менталітет представників полікультурного середовища – учасників глобалізації);

– конфліктологічна складова (знання про різновиди конфліктів, причини їх виникнення і вміння їм запобігати; про поведінку в екстремальних ситуаціях, кризи та посттравматичний синдром тощо);

– хронотопна складова (відчуття особливостей епохи і готовність діяти відповідно до них): екологічна, валеологічна, культурологічна, соціологічна, гендерна тощо;

– конструктивна складова (стратегічна спрямованість та реалізація тактичної мети з урахуванням нових гностичних складників).

К. Корсак безспідставно вважає, що знання з сучасної педагогіки у рамках освітології (термін В. Огнев'юка), чи ноосферної освіти (термін російських дослідників, який пропонує ввести К. Корсак), необхідно «доповнити ще й теорією інформації, етологією (еволюційною психологією), нейромолекулярною біологією та іншими молодшими науками» [249]. Адже вчитель має бути готовим якнайширше використовувати позитивні фактори доби в сучасній школі і вміти протидіяти негативним.

Позитивні фактори доби в освітньому просторі – це, визначає К. Корсак, використання можливостей Інтернету як засобу для отримання знань; інтелектуальна спрямованість учнів; формування полікультурної та особистісної толерантності на фоні національного відродження; індивідуалізація навчання та орієнтування на особистість; гуманізація освітнього простору та демократизація стосунків.

Негативні фактори доби в сучасній школі – це, на думку дослідника, «падіння авторитетів», розбіжність між матеріальним і духовним вимірами людини, прагматизація суб'єктів освітнього процесу, збіднення системи виховних впливів (унаслідок зміни суспільних формацій), духовне зубожіння; підміна виховання навчанням; Інтернет-простір як утеча від реальності, що в сукупності веде до кризи уявлень як негативно забарвленого емоційного стану.

К. Корсак наголошує, що педагоги-майстри, наділені не тільки високим рівнем знань, умінь, а й здатністю до творчості, відчуттям смислу обраної професії, збагачені досвідом, одухотворені любов'ю до дитини, ведуть перед у професії. Складові професійної майстерності вчителя на цей час уже добре вивчені і мають свою ієрархію: психологічна складова – любов до дитини і готовність її розуміти; професійна – належний рівень знань з предмета та методики його викладання; комунікативна – уміння будувати комунікацію з учнем, батьками, колегами, членами суспільства; культурологічна – високий рівень загальної культури і вміння її утверджувати в інтересах суспільства; етична – високі моральні якості і дії з погляду добра; світоглядна – демократизм, гуманність, патріотизм і громадянськість, оптимізм тощо.

Сучасний науковець В. Андрущенко підкреслює, що педагогічна освіта, підготовка вчителів – це «особлива, специфічна сфера в контексті системи вищої освіти Європи», її органічна складова [19, с. 404].

У монографії В. Андрущенка «Світанок Європи: Проблема формування нового учителя об'єднаної Європи XXI століття» прописана ідея, що в центрі євроінтеграційних освітніх процесів стоїть Вчитель. З кожним новим поворотом суспільної практики, новим суспільним досвідом і знаннями, накопиченими в лоні науки, змінюються завдання підготовки молоді до життя, її виховання. І все це лягає на плечі Вчителя, який завжди має знаходитись на «хвилі часу», відлунювати новітні тенденції, забезпечувати зростання і виховання в душі часу і разом з тим, в душі тягlosti культурно-історичної традиції, притаманній народу, культурі, нації. Від особистості вчителя, таким чином, залежить ефективність навчально-виховного процесу. «Безособистісний» вчитель викликає в учня відразу, несприйняття, небажання вчитися. І тільки Вчитель з великої букви, Вчитель сильної волі, знання і чуттєвої культури, може забезпечити становлення особистості, співрозмірної з часом і перспективними потребами [19, с. 404].

Особливої уваги заслуговують запропоновані автором основні риси підготовки «нового вчителя». Моральні цінності демократії, прав людини, толерантності, екологічної культури, соціальної солідарності постають підґрунтям підготовки «нового вчителя» XXI століття. Вони мають здійснюватися на засадах людиноцентризму, утверджуючи нову етику, зберігаючи і поглиблюючи духовний зміст освіти. Тим самим підготовка «нового вчителя» сприятиме позитивній стратифікації соціального простору, успішному визначенню духовного й соціального статусу особистості [19].

У наукових розробках В. Андрущенка велика увага приділяється ролі вчителя в становленні високоосвіченої, гармонійної особистості, у відтворенні і розвитку інтелектуального потенціалу українського суспільства. Розглядаючи освітні процеси крізь призму глобалізації, що формує «людину ірраціональну» замість «людини розумної», вчений наголошує на необхідності якісно нової підготовки вчителя, викладача, вихователя, забезпечення науково-методичного комплексу. «Не втікаючи від ірраціональної проблематики, а розсудливо інтерпретуючи її в контексті науково визначеного знання, вчитель має формувати наукові знання про людину, природу і соціальний світ, розкривати його значення для особистості, виховувати в ній відчуття своєї особистої причетності до світу не лише як об'єкта соціальних впливів, а й їх активного суб'єкта» [18, с. 13]. Необхідно, щоб вчитель спрямував учня брати участь у житті колективу, суспільства, бути у вирі подій, творчо самовиражатися.

На думку В. Андрущенка, сучасна вища освіта має сформувати такого вчителя, який би був ерудованим, патріотично налаштованим, політично грамотним, культурним, а також володіти новітніми інформаційними технологіями та освоїти ази екологічної освіти. У центрі світогляду вчителя, вважає В. Андрущенко, має стояти людина в усіх її громадських та індивідуальних виявах.

Доктор філософських наук В. Огнев'юк, підкреслює, що важливе місце в професійному розвитку вчителя посідає компетенція освітня, тобто розуміння необхідності й готовності до безперервної освіти впродовж життя, вміння

вчитися і користуватися знаннями, прагнення до постійного збагачення свого духовного світу, оволодіння скарбами культури [390, с. 3].

Сучасний учений-філософ, дослідник В. Бех зауважує, що у вчителя школи має бути розвинутий екогуманізм, де поєднуються відносини людини, природи і космосу – людини ХХІ століття. Тільки такий вчитель зможе вибудувати гармонійні відносини у соціальному світі для спокійного розвитку особистості дитини, закласти світоглядні функціонали й установки школяра, і лише тоді може з'явитися ідеологія, яка буде супроводжувати і наукову, і освітню діяльність [51].

Отже, проведений філософський аналіз дає підставу стверджувати, що в концепціях вищевказаних філософів розглядається розвиток особистості, зокрема вчителя, підкреслюються ті якості, які необхідні йому в професійній діяльності.

Розглянемо передумови появи професійного розвитку педагога як свідомої й невід'ємної складової його фахової діяльності у працях зарубіжних і вітчизняних психологів. В історії розвитку цивілізації, як правило, будь-який прояв уваги до проблеми людини зумовлював появу культурних рухів і адекватних їм наукових напрямів. Отже, виникнення після Другої світової війни гуманістичного руху, теоретичним фундаментом якого стала гуманістична психологія, яка в свою чергу заснована на філософії екзистенціалізму, є історично обумовленим. При цьому важливо зауважити, що ключові категорії філософії екзистенціалізму «суб'єктивність», «самосвідомість» і «самовизначення» – входять до тезаурусу гуманістичної психології й педагогіки успіху.

За Д. Леонтьєвим «гуманістична психологія являє собою не тільки науковий напрямок, але й загальнокультурне явище. ... Руйнування традиційної системи цінностей і прагматизація життя „в суспільстві споживання“ зробили типовим конфлікти між прагненням людини до любові, щирості й глибоких людських відносин, з одного боку, і неможливістю встановити ці відносини – з іншого» [294, с. 21]. Представники гуманістичної психології – А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс, Е. Фромм та ін., незважаючи на розбіжності в поглядах, спрямовували розгляд розвитку особистості в контекст самоактуалізації, самоздійснення й самовираження [345; 395; 461; 545].

Так, творець «теорії росту» Курт Голдштейн розглядав самоактуалізацію як фундаментальний процес у кожному організмі. Але, на його думку, самоактуалізація не означає кінця проблемам і труднощам, навпаки, зростання особистості часто може принести певну частку болю й страждань; здібності особистості визначають його потреби [283, с. 34]. В. Франкл тезу «існування передре сутності» [542, с. 175] послідовно розвиває у своїх роботах. За теорією особистості А. Маслоу самоактуалізація означає процес, що дозволяє розкрити власний життєвий досвід, довіритися своїм почуттям і думкам. Особистість, що самоактуалізується, за уявленням А. Маслоу має більшу «свободу волі» і менше детермінована ззовні. У своїй книзі «Мотивація й особистість» А. Маслоу визначає самоактуалізацію «як повне використання й реалізацію здібностей, таланта, потенціалу особистості» [345, с. 86].

Теорія особистості Карла Роджерса спрямована на людину як активну істоту, яка ставить перед собою далекі цілі та йде до них. При цьому наголос зроблено на концепції «самості», яка «організована, рухлива та є послідовною концептуальною моделлю сприйняття характеристик і взаємин „Я“, або самого себе, і разом з тим системою цінностей, застосовуваних до цього поняття» [461, с. 46].

Отже, гуманістична психологія описує професійно успішну людину як людину, що орієнтована на задоволення потреб високого рівня – «потреб росту»: потреб у повазі, самоповазі та потреб самоактуалізації, саморозвитку.

У філософії екзистенціалізму (М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, А. Камю та ін.) значущою якістю людини виступає обов'язок, адже завдяки йому людина здійснює акт самовизначення. У дослідженнях самої людини наголос робиться на виявленні її сутності, якостей і рис. Людина, на думку Ж.-П. Сартра й А. Камю робить себе сама, вона несе відповідальність за все, що з нею коїться. К. Ясперс вважає, що «... кожна людина повинна чітко усвідомлювати, яка її позиція й в ім'я чого вона діє. Кожна людина начебто призначена божеством жити й діяти в ім'я безмежної відкритості, справжнього розуму, істини, любові й вірності поза тим насильством, що властиво державі й церкві, під гнітом якого ми змушені жити і якому маємо протистояти» [592, с. 239].

Різноманітні аспекти професійного розвитку особистості виступили предметом наукових досліджень як вітчизняних (Г. Балл, І. Бех, К. Гуревич, Є. Мілерян, В. Моляко, П. Перепелиця, К. Платонов, Б. Федоришин та ін.), так і зарубіжних учених (С. Балей, Л. Бандура, Й. Лінгарт, Д. Міллер, Д. Супер, К. Чарнецькі та ін.).

Зокрема, сутність, етапи і закономірності процесу професіоналізації розглядаються у межах психологічної теорії діяльності (Г. Балл, О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Моляко, В. Шадріков та ін.); психологічної теорії професійного становлення (А. Бодальов, Е. Зеєр, Є. Климов, А. Марков, Л. Мітіна, Н. Пряжников, С. Чистякова та ін.); психологічної теорії особистості (Б. Ананьєв, О. Асмолов, Є. Клімов, Б. Ломов, Н. Нечаєв, Г. Суходольський та ін.). Необхідність продуктивного розв'язання задач професіоналізації знайшла своє відображення в низці досліджень вітчизняних психологів: наукові уявлення про особистість професіонала й закономірності його становлення (К. Гуревич, Є. Климов, Б. Ломов, А. Маркова, В. Шадріков та ін.); проблеми ефективності професійної діяльності (І. Зязюн, В. Казміренко та ін.), загальні засади розвитку професійної культури суб'єкта діяльності (Г. Балл, С. Максименко, В. Рибалка та ін.) тощо.

Найвідоміші вітчизняні концепції професійного розвитку та психології професіоналізму (О. Бодальов, Є. Клімов, Н. Кузьміна, О. Маркова, Л. Мітіна, В. Моляко, Н. Побірченко, О. Реан, А. Фурман, В. Шадріков та ін.) переконливо доводять, що як особистість загалом, так і її пізнавальні процеси формуються саме у процесі професійного розвитку, здійснення професійної діяльності, розв'язання специфічних професійних завдань.

У творчому доробку Л. Мітіної [354] зустрічаємо дві моделі професійного розвитку вчителя: 1) модель адаптивної поведінки, що включає професійну адаптацію, професійне становлення, професійну стагнацію; 2) модель професійного розвитку з проходженням трьох етапів: самовизначення, самовираження, самореалізації.

У плані вивчення професійного розвитку педагога важливими, на нашу думку, є висновки І. Беха. Учений виділяє два основні компоненти в структурі якостей особистості: моральну спрямованість і вольову регуляцію. І. Бех підкреслює, що моральна спрямованість як структурний компонент характеризує почуття, потреби, прагнення, наміри особистості. Людина є носієм і виразником прийнятої нею моралі й суспільних цінностей, цим і позначаються ціннісні орієнтації. Моральні орієнтації регулюються суспільними нормами – правилами честі, моральним кодексом. Спрямованість набуває моральності, якщо людина не лише розуміє обов'язковість дотримання моральних норм, але й глибоко усвідомлює необхідність їх виконання для себе особисто [53].

У дослідницькому і практичному опрацюванні проблеми професійного розвитку вчителів варто виокремити одного із корифеїв української психології – Г. Балла [39; 40; 41]. Зокрема, Г. Балл особливу увагу у професійному розвитку педагога приділяв професійній культурі. Педагогу, на думку науковця, має бути притаманна єдність таких складників професійної культури, як нормативно-репродуктивні, що забезпечують усталеність засобів і способів функціонування людських спільнот і окремих осіб, і діалогічно-творчі, завдяки яким відбувається оновлення й розвиток людського буття. При цьому він підкреслював, що одним із нормативних смислів стосовно професії педагога, як здійснювача суспільної функції, є налаштованість на педагогічну комунікацію, що будується на діалогічних засадах.

Г. Балл підкреслював: «...у відповідності до притаманного гуманістичному світогляду настановлення на відкрите і неупереджене ставлення до світу ... не відмовляйтесь у своїй роботі від будь-яких джерел і засобів, якими б ... екзотичними ... вони не були. Але користуйтеся ними розумно, зосереджуючи увагу на суті справи – що і дозволяє говорити про дотримання раціогуманістичної орієнтації» [40, с. 59].

За даними досліджень сучасних психологів (Н. Касаткіна, В. Поляков, С. Чистякова та ін.), існує нерозривний зв'язок між професійним розвитком і онтогенетичним розвитком особистості, а також її професійним самовизначенням [353, с. 27]. Особистісний розвиток є невіддільним від професійного – в основі кожного лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного втілення, що призводить до вищої форми життєдіяльності – творчої самореалізації, і у підсумку – життєтворчості [353, с. 22]. Як зазначає Е. Зеєр, у межах часового підходу професійне становлення практично повністю співпадає з онтогенезом людини, якщо розглядати онтогенезу як життя індивіда з дня народження до старості. Отже, є всі підстави вважати професійне становлення процесом, який пронизує все життя людини [178, с. 251].

Інший сучасний психологічний напрям – акмеологія (А. Бодальов, А. Деркач, Г. Вайзер, Е. Вахромов, Н. Карпова, А. Суворов, В. Чудновський та ін.) також розглядає в єдності процеси професійного й особистісного розвитку і вказує шляхи досягнення професійної майстерності на підставі реалізації творчого потенціалу особистості [584].

Є. Зеєр вказує на визначальну роль власної активності в процесі професійного становлення особистості. Згідно з уявленнями вченого, професійне становлення – це процес прогресивної зміни під впливом соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самоздійснення, продуктивний процес розвитку і саморозвитку особи, засвоєння і самопроєктування професійно орієнтованих видів діяльності, визначення свого місця в світі професій, реалізація себе в професії і самоактуалізація власного потенціалу задля досягнення вершин професіоналізму [178]. Схожу позицію під час дослідження трансформацій мотиваційної сфери особистості в період професійного становлення демонструє О. Плющ, який зазначає: професійне становлення пов'язане з характером стрижневих властивостей особистості, що включають й особливості професійного самовизначення. Перетворення життя індивіда на предмет його свідомої творчої діяльності підкреслює особливе значення суб'єктивних передумов його життєтворчості [584]. За суб'єктного підходу, що підкреслює активність самої людини у визначенні життєвого шляху, процес професійного становлення доцільно розглядати як формування професійного самовизначення, в якому відображається ступінь зрілості особистості. Мотиваційна структура набуває при цьому відповідності із структурою мотиваційної сфери фахівців певної галузі [584]. На початкових стадіях професійне становлення особистості детерміновано зовнішніми обставинами. Чинниками подальшого розвитку виступають її внутрішнє середовище, власна активність. Перетворення життя індивіда на предмет його свідомої творчої діяльності підкреслює особливе значення суб'єктивних передумов його життєтворчості [584].

Отже, як засвідчують результати проведеного теоретичного аналізу, у сучасних психологічних дослідженнях професійний розвиток особистості на будь-яких етапах професійного становлення розглядається у безпосередньому зв'язку з її особистісним розвитком. При цьому домінуючим методологічним підґрунтям виступає суб'єктно-діяльнісна парадигма, основним методологічним принципом якої є визнання активної ролі людини в реалізації своїх відносин із навколишнім світом (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Бодальов, О. Брушлінський, О. Леонт'єв, Б. Ломов, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін.). Бачення дослідниками активної та творчої ролі особистості у побудові власного життєвого проєкту, важлива роль в якому належить професійній самореалізації, набуття статусу суб'єктності, дозволяє перевести прикладні аспекти дослідження особливостей професіоналізації у площину життєтворчості, розвитку життєтворчої активності.

Суттєвим внеском у теорію і методологію психологічної науки про людину як суб'єкта життєтворчості виступає розгорнуте визначення

В. Роменцем психологічної сутності вчинку. К. Абульхановою-Славською при створенні концепції особистості як суб'єкта життєвого шляху досліджено взаємозв'язки активності, свідомості та особистісної організації часу. А. Брушлінським створено континуально-генетичну концепцію психічного та обґрунтовано положення про його недиз'юнктивність. У низці сучасних досліджень розглядаються питання філогенетичного та онтогенетичного становлення суб'єкта (Л. Анциферова, Є. Ісаєв, С. Максименко, В. Слободчиков, І. Якиманська та ін.).

Означені дослідження певною мірою співвідносяться з дослідженнями категорії життєтворчої активності, розвитку особистості [584].

Згідно з положеннями концепції, яку запропонував В. Ямницький, параметр суб'єктності виступає системною характеристикою особистості. Її провідними властивостями є: цілісність виявлення активності у взаємодії зі світом, свідомий характер діяльності, самосвідомість та відповідальність як наслідок свободи вибору. У контексті аналізу активності життєтворчості автор наголошує на таких характеристиках суб'єктності, як усвідомлюваність активності (рефлексія), можливість реалізації в пристосувальному (адаптація) або креативному (творчість, пізнання) напрямках, спрямованість на самопізнання та саморозвиток [585, с. 99–104].

В. Ямницьким запропоновано та обґрунтовано також категорію суб'єкта життєтворчості, власної життєтворчої активності. При цьому процес життєтворчості розглядається як цілісна реалізація всіх потенціалів особистості творця, акмеологічним виявом його буття, а під життєтворчою активністю розуміється особливий, інтегральний вид активності особистості, що складає симультанну єдність її адаптивного, продуктивного, суб'єктного та пізнавального типів, і характеризується цілісністю виявлення на предметному, когнітивному, соціальному й духовному рівнях прояву. З таких позицій життєтворча активність розглядається як активність суб'єкта життєтворчості, який свідомо реалізує цільовий або смисловий аспект цілісного буття відповідно до власного творчого задуму [585, с. 104].

Запропонований підхід дозволяє розглядати життєтворчу активність особистості як сполучну ланку, крізь яку, за наявності рефлексії, здійснюється взаємозв'язок між процесами адаптації й творчості на рівні самореалізації (саморозвитку, самоактуалізації) як кінцевої мети адаптаційних процесів, з одного боку, та творчості як інтегральної характеристики життєвої активності – з іншого.

Як бачимо, у такому підході органічно поєднуються суб'єктно-діяльнісна парадигма та парадигма особистості як суб'єкта життєвого шляху, власної життєтворчості. Зважаючи на це, теоретико-методологічні здобутки концепції життєтворчості можуть виступати межами розуміння механізмів професійного розвитку особистості. При цьому процес професійного розвитку, на думку В. Ямницького, пропонується розглядати як частину життєвого проекту, реалізація якого відбувається на підставі розгортання особистісних, професійних та процесуальних аспектів онтогенетичного розвитку особистості. Як

засвідчують результати досліджень, співвідношення між аспектами в процесі професійного розвитку носить складний, нелінійний характер. За даними теоретичного аналізу, на етапі вибору професії домінуючим вважається онтогенетичний аспект, зміст якого складають індивідні особливості розвитку (задатки, здібності, психофізіологічні особливості), на етапі первинної професіоналізації провідним виступає особистісний (комплекс особистісних характеристик), і на стадії професіоналізації – професійний (комплекс професійних ЗУН та професійно важливих якостей, що забезпечують успішність діяльності) [585, с. 104].

В. Ямницький зазначає, що проблема професійного розвитку особистості знаходиться на перетині двох визначальних напрямів сучасної психологічної науки – психології розвитку та психології життєвого шляху особистості, і цілком обґрунтовано посідає особливе місце серед інших психологічних досліджень [584]. Особливістю означеної проблематики є: врахування онтогенетичних закономірностей розвитку особистості, – що складає її процесуальний аспект; розуміння того факту, що етап професіоналізації особистості безпосередньо пов'язаний із побудовою власного життєвого проекту, вибору спрямованості власної життєвої активності, – що складає змістовний, сутнісний аспект проблеми. У цьому контексті проблема професійного розвитку перетинається з психологічним простором життєтворчості особистості, дослідження якого останнім часом набирають все більшої актуальності як у вітчизняній психологічній науці, так і у світовій психології [584].

Отже, на думку професора В. Ямницького, репрезентація різноспрямованих підходів до дослідження суб'єктності професійного розвитку особистості засвідчує важливість та переконливість наукових здобутків, отриманих у межах кожного з них. Водночас спостерігається перетин смислових просторів, певна умовність та штучність такої диференціації [584]. Натомість обрання в якості теоретичного підґрунтя положень концепції розвитку життєтворчої активності дозволяє висунути ідею інтегративного підходу до професійного розвитку особистості. Його особливістю є уявлення про симультанний характер розгортання особистісних, професійних та процесуальних аспектів онтогенетичного розвитку особистості та набуття статусу суб'єкта власної життєтворчої активності. При цьому професійний аспект є проекцією завдань розвитку, що формуються на підставі психофізіологічних змін та особистісних новоутворень, на соціальну ситуацію розвитку, зміст якої полягає у набутті статусу суб'єкта професійної діяльності [584].

Описаний вище контекст бачення професійного розвитку особистості створює концептуальне підґрунтя для теоретичного та передумови для подальшого практичного дослідження проблеми.

Світова глобалізація, поширення міжнародних зв'язків спричиняють необхідність орієнтації процесу професійного розвитку педагога не тільки на національні традиції, а і враховувати світові підходи. Отже, наступним кроком нашого дослідження став розгляд досліджень зарубіжних учених. Спираючись на дослідження І. Грогодзи, Н. Муқан, Л. Пуховської та власне дослідження,

ми визначили наступні концепції, підходи, покладені в основу професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл.

Як стверджує американський науковець А. Глетсорт, «професійний розвиток – це розвиток особистості вчителя у професійному контексті за допомогою накопичення досвіду й систематичного аналізу власної педагогічної діяльності» [613, с. 41].

Професійний розвиток передбачає набуття формального (наприклад, участь у семінарах, професійних зібраннях, менторстві) та інформального (читання, публікації, перегляд тематичних документальних телепрограм) досвіду, аналізуючи який ураховують зміст професійного розвитку, його операційний компонент і контекст, у якому він реалізується [612, с. 9]. Така концепція визначає професійний розвиток педагога як зростання, що виникає в процесі руху вчителя згідно з циклом розвитку кар'єри.

Професійний розвиток є комплексом видів діяльності, що здійснюється на систематичній основі, з метою підготовки вчителів до їхньої професійної діяльності й охоплює початкову підготовку, програми введення в професію, післядипломну підготовку, неперервний професійний розвиток в умовах школи [632, с. 7]. Такі види діяльності розвивають особистісні вміння й навички, знання, майстерність та інші характеристики вчителя. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл розглядається як неперервний процес, що охоплює три складові: початкову підготовку, введення в професію та постійне удосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагога й відповідає кар'єрному розвитку вчителів.

Наголосимо на тому, що треба розрізняти такі поняття, як «система професійного розвитку» та «модель професійного розвитку» вчителів загальноосвітніх шкіл. Н. Мукан [364, с. 20] у своєму дослідженні підкреслює, що у Великій Британії, Канаді, США модель – це заплановані процеси й можливості, спрямовані на забезпечення професійного розвитку вчителів від початку їхньої професійної підготовки [622, с. 24]. Система професійного розвитку охоплює ширшу перспективу, до складу якої входять функціональні взаємозв'язки між: цілями та завданнями професійного розвитку; контекстом, у якому відбуватиметься професійний розвиток; особистісними та професійними характеристиками учасників системи; моделями, методикою та способом дії, які застосовуватимуться; коштами й результатами професійного розвитку; визначенням повноважень; процесом оцінювання ефективності професійного розвитку; визначенням інфраструктури підтримки професійного розвитку тощо [620, с. 128].

Науковець Л. Інгварсон порівнює традиційну систему професійного розвитку, яку часто ототожнюють із системою неперервної педагогічної освіти (тут роботодавець контролює; урядовець визначає цілі; університети, консультаційні організації та роботодавці є виконавцями; моделі професійного розвитку представлені семінарами, короткотривалими курсами, які необов'язково пов'язані з повсякденною працею вчителя) з системою, що ґрунтується на стандартах (тут професійні ради контролюють процес визначення цілей,

допомагають застосовувати моделі, що відображають реальні потреби вчителів-практиків) [620, с. 131].

М. Кочрен-Сміт та С. Літл пропонують свою класифікацію, вирізняючи три системи професійного розвитку, «які співіснують у світі освітньої політики, досліджень і практики, здійснюються різними представниками в галузі освіти, з метою забезпечення застосування різноманітних ідей і підходів, а також удосконалення навчання й учіння» [600, с. 47]:

- знання, потрібні для практики (дослідження на базі університету, цілями яких є генерування формальних знань і теорій, якими послуговуватимуться педагоги, удосконалюючи професійну практику);
- знання, освоєні на основі практики (для вчителя найважливіші «практичні знання», тобто, освоєні в процесі практичної діяльності);
- знання, освоєні за межами професійної практики (знання не поділяються на теоретичні й практичні, вчителі оволодівають ними за допомогою критичного мислення, аналізу власної діяльності та практичних досліджень).

За допомогою застосування системно-структурного підходу з'ясовано, що в досліджуваних країнах система неперервної педагогічної освіти охоплює різноманітні інституції, діяльність яких спрямована на професійне вдосконалення фахівців освітньої галузі, поглиблення, розширення й оновлення їхніх знань, навичок і вмінь. Організація професійного розвитку вчителів в умовах системи неперервної педагогічної освіти ґрунтується на принципах науковості, гуманізації, демократизації, єдності, комплексності, диференціації, інтеграції, неперервності, модульності, індивідуалізації та наскрізності тощо.

Спираючись на андрагогічні та акмеологічні засади педагогіки науковці розглядають педагога як суб'єкта розвитку впродовж усієї життєдіяльності. Дослідник Е. Еріксон пропонує теорію віку та фаз [605, с. 23], створену на основі філософських учень, полікультурних спостережень і практичних досліджень. Для кожної фази розвитку людини, вважає науковець, характерні певні ознаки: любов, турбота, мудрість або основна несумісність із реаліями суспільного життя: винятковість, непридатність, презирство. Основну увагу Е. Еріксон звертає на зрілість, а проблема розвитку протиставляється стагнації. Позитивні риси людини є основою турботи, що є найвідповіднішою інтеграцією полярно відмінних рис.

Турботу науковець визначає як загальну відповідальність за інших людей, продукти виробництва та ідеї. Е. Еріксон наголошує на тому, що турбота є універсальним поняттям, за допомогою якого покращується життя людини, а загалом розвивається новий сенс суспільності. «Смислом і метою освіти є Людина в постійному (впродовж життя) розвитку. Кінцевий підсумок освіти – внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, освоювати знання, виробляти матеріальні й духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем» [418, с. 90]. Практичні дослідження професійного розвитку вчителів зорієнтовані на вивчення змісту знань і досвіду педагогів, змін у їхньому ставленні до власної діяльності, поглядах на педагогічну діяльність, задоволенні від роботи. Розвиток кар'єри, початкова професійна підготовка,

введення в професію, вихід на пенсію є головними ідеями теорії кар'єрного циклу людини.

Науковці по-різному трактують кар'єрний розвиток фахівця у сфері освіти та вирізняють різноманітні його етапи. Наприклад, відомий поділ на вісім етапів циклу кар'єри та професійного розвитку вчителів, який запропонували Р. Фесслер та Дж. Крістенсен: допрофесійний етап (початкова педагогічна підготовка); етап введення в професію (перші роки роботи вчителя); етап розвитку компетентностей (основний період роботи, під час якого вчителі активно беруть участь у програмах професійного розвитку); етап прояву ентузіазму та бажання професійно розвиватися (період намагання досягти професійної майстерності); етап, на якому з'являється почуття розчарування професією (період зниження задоволення від роботи та виникнення сумнівів); етап розвитку стабільності кар'єри (період, упродовж якого вчителі працюють стабільно, однак виявляють менше ентузіазму щодо професійного зростання); етап згасання; етап виходу на пенсію [616, с. 119].

Ізраїльський професор З. Мевареч репрезентує модель, яка обґрунтовує сталість професійного розвитку та становлення педагога [627, с. 156]. На думку науковця, кар'єра вчителя складається з таких етапів: етап виживання; етап дослідження та пов'язування теоретичних знань із щоденною професійною практикою; етап адаптації (перехід від технічного застосування знань до їхнього рефлексивного використання); етап концептуальних змін; етап винаходів та експериментування.

М. Хуберман пропонує модель розвитку кар'єри вчителя, що охоплює п'ять основних етапів: I етап – процес виживання та відкриттів (перші 3 роки роботи); II етап – стабілізації педагогічної діяльності (наступні 3 роки роботи); III етап – експериментування / урізноманітнення педагогічної діяльності або накопичення досвіду / зародження сумнівів (7–18 років роботи); IV етап – етап стабільності та консерватизму (19–30 років роботи); V етап – вихід на пенсію, що супроводжується внутрішнім спокоєм або розчаруванням (31–40 років роботи) [616, с. 123].

Навчання та перетворення в педагогічній практиці вчителів як результат професійного розвитку є довготривалим процесом.

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу, що стосується кар'єрного циклу педагогічної професії, узагальнено виокремимо в розвитку кар'єри педагога такі основні етапи: етап виживання, який характеризується браком знань із методики викладання предмета та бажанням відповідати уявному образу педагога; етап пристосування: дослідження та пов'язування теоретичних знань із щоденною професійною практикою; етап накопичення досвіду: акумуляція знань з методики викладання, знань академічної програми, компетентностей і вироблення власного стилю викладання; етап зрілості, який характеризується усвідомленням приналежності до педагогічної професії, спрямуванням своєї діяльності на всебічний розвиток учнів, виявленням професійного ентузіазму; етап згасання; етап виходу на пенсію.

Зауважимо, що теорію кар'єрного циклу педагогічної професії використовують в освітній галузі м. Цинциннаті (штат Огайо, США) для визначення статусу вчителя та його заробітної платні: інтерн (зазвичай, частково зайняті студенти); початківець (перший рік повної зайнятості, участь у програмі введення в професію); учитель-початківець (відвідування постійних курсів та підвищення зарплати в разі їх успішного завершення); професіонал (участь у різноманітних формах професійного розвитку); експерт (може претендувати на посаду шкільного лідера на рівні округу та системи освіти загалом) [624, с. 157].

Н. Мукан зауважує, що в Англії згідно з теорією побудована система професійного розвитку вчителів, якою передбачено: статус кваліфікованого вчителя; статус учителя під час періоду введення в професію та на етапі основної шкали оплати праці; статус учителя на етапі вищої шкали оплати праці; статус учителя високої кваліфікації; статус учителя вищої кваліфікації [364, с. 23].

У Північній Ірландії кар'єрний розвиток педагога визначається відповідно до таких етапів: початкова підготовка вчителя; період введення в професію; початковий професійний розвиток; неперервний професійний розвиток, колегіальна практика, удосконалення школи. А Шотландія впровадила систему стандартів, що охоплює: стандарт початкової педагогічної освіти; стандарт повної реєстрації; стандарт учителя вищої кваліфікації; стандарт наставництва [364, с. 24].

Н. Мукан зазначає, що розвиток кар'єри педагога залежить також від особистого досвіду людини, а саме: сім'я й кризові ситуації, стиль управління організацією, в якій працює вчитель, соціальні очікування людини. Перші етапи розвитку кар'єри педагога характеризуються високим рівнем мотивації, відповідальністю за виконання професійних обов'язків, формуванням самовизначення педагога. Решті етапів властиве все сильніше розчарування, поява почуття потреби у професійній сатисфакції [364, с. 24]. Саме тому, якщо вчитель задіяний у системі неперервної педагогічної освіти на етапі морального розчарування, можна відродити ентузіазм і зацікавлення у професійному зростанні.

Кожна людина має власну освітню та професійну траєкторію. За кордоном існує багато варіантів розвитку професійної кар'єри вчителя. Проте дослідження доводять, що, незважаючи на середовище, в якому працює педагог, можна прослідкувати чітку послідовність соціалізації кар'єри, чинниками якої є когнітивний розвиток особистості, культурні й ситуативні умови життєдіяльності. Дослідження психологічних і соціальних чинників професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл сприяють кращому розумінню способів удосконалення.

На думку дослідниці Н. Мукан, саме розширення міжнародної співпраці між країнами Європейського Союзу, членом якого є Велика Британія, інтенсивні імміграційні процеси, характерні для Канади та США, актуалізують проблему підготовки педагога до функціонування в полікультурному суспільстві, що визначає потребу в застосуванні інтеркультурного підходу до їхнього професійного розвитку [364, с. 24]. Учителі загальноосвітніх шкіл працюють

у середовищі, якому притаманна взаємодія різних культур, а серед їхніх завдань – підготовка учнів до толерантного співіснування в соціумі.

Формально навчальне середовище та його ефективність визначають навчальні матеріали й плани, академічні програми та їхні цілі, але неформальними чинниками, вплив яких на продуктивність навчання учнів визначальний, є атмосфера чи клімат у класі, який створює вчитель. На думку американського науковця С. Дійкстра, кожен учитель має забезпечити конструктивний клімат у класі, в якому можна було б досягти визначених цілей. Але, поряд із цим, він мріє налагодити толерантні стосунки з учнями, які б допомагали пояснювати навчальний матеріал, отримувати допомогу, обговорювати домашні завдання тощо [602, с. 108].

«Неперервність і різноманітність освіти, як основні її принципи, тісно пов'язані з принципами єдності й наступності в системі освіти, її ступеневості, гнучкості й прогностичності» [418, с. 244]. Н. Мукан вважає, що початкової професійної підготовки недостатньо для ефективного функціонування в сучасному суспільстві, хоча на початку нового століття в ній відбулись істотні зміни, спрямовані на удосконалення [364, с. 25]. «Сьогодні у вищій школі відбувається пошук шляхів переходу до нової освітньої парадигми. Однак слід підкреслити, що він аж ніяк не зводиться до простого збільшення низки навчальних дисциплін або строків навчання. Ідеться про досягнення принципово нових цілей вищої освіти, які полягають у досягненні нового рівня освіченості окремої особи й суспільства в цілому» [418, с. 321].

Отже, проведений нами аналіз наукових праць із проблеми професійного розвитку педагога виявив необхідність її різнобічного розгляду: із позицій філософії, соціології, психології, тобто наук, що вивчають людину.

Проведене дослідження філософських, психологічних напрацювань допомогло зробити висновок, що вчитель у контексті європейського вибору України має відповідати характеристикам: демократ, гуманіст, оптиміст, національно свідом та суспільно і професійно активна особистість, новатор, професіонал високого рівня, одухотворена особистість. Головні зміни в свідомості вчителя стосуються зміни парадигми цінностей від авторитарних до демократичних. Освіта в Україні сьогодні обирає компетентнісну парадигму розвитку особистості. Проте ця парадигма сама собою ще не є універсальним засобом оптимізації, вона дає результат тільки у взаємодії з ідеями гуманістичної педагогіки, з інтелектуально-духовним способом виховання та навчання.

Однак, аналіз літератури показав, що більш питома вага в розробці проблеми, що цікавить нас, належить роботам педагогічного плану, про що буде зазначено у підрозділі 1.2.

1.2 Професійний розвиток учителів у ретроспективі педагогічних досліджень

Вивчення педагогічної літератури з теми дослідження показало, що звернення до проблеми професійного розвитку вчителя є необхідним для подальшої успішної професійної діяльності. Цьому передував тривалий процес еволюції системи педагогічних поглядів.

У плеяді видатних педагогів минулого одне із чільних місць належить Я. Коменському, творча спадщина якого багато століть привертає увагу дослідників. Я. Коменський зазначав, що вчитель повинен мати глибокі і ґрунтовні знання, бути взірцем доброчесності, любити свою справу, а до учнів – ставитись по-батьківському. На думку видатного педагога, саме від учителя, його освіти, знань та вмінь залежать усі успіхи в роботі школи, у навчанні та вихованні учнів. Якщо робота школи є незадовільною, то провина в цьому лежить на тих вчителях, які не зуміли привернути до себе такими рисами, як доброзичливість, уважність [510].

Я. Коменський розумів, що особистість доходить до такого стану, коли вона сама прагне і вміє самовдосконалюватися тільки за допомогою мудрого і універсального наставника. «Тому мало мати хороші книги, їх треба ретельно читати, і не тільки читати, а й правильно розуміти, міцно утримувати в пам'яті зміст і застосовувати його на ділі. Щоб це все вміли в останньому столітті, столітті мудрості, необхідне керівництво універсальних вчителів» (гл. VII, 1). Універсальний виховател, на думку Я. Коменського, має уміти відповідати трьом вимогам: «1) кожен сам має бути таким, яким повинен робити інших; 2) кожен має володіти мистецтвом робити інших такими; 3) бути прихильником своєї справи...» (гл. VII, 3).

Вагомий внесок у розвиток педагогічної думки зробив англійський філософ, просвітител, і педагог Дж. Локк. Він сформулював принципово важливе положення: навчання виступає засобом розвитку основоположних громадянських, моральних якостей особистості. Тому вся праця і все мистецтво педагога мають бути спрямовані на те, щоб озброїти вихованця доброчесністю, закріпити її. Дж. Локк підкреслював, що моральні норми і правила поведінки мають стати глибоко особистісними якостями молодого людини, і тільки в цьому випадку зможуть виконати своє призначення – забезпечити її доброчесність. Локківська концепція морального виховання спрямовувала вчителя на виконання пріоритетного завдання – формування високоморальної людини, громадянина, здатної утверджувати моральні ідеали [510].

Слідом за Я. Коменським, Дж. Локк націлював педагогів на подолання догматизму в навчанні, на постійний розвиток в своїй професії, ратував за переконання як один із методів морального впливу, звертав увагу на те, що діти ефективно сприймають доступні їм рівню докази вчителя, вони добре засвоюють наочні приклади поведінки дорослих, чутливі до осуду чи схвалення власних вчинків.

Ці педагогічні ідеї були підхоплені і творчо розвинуті передовими мислителями Франції XVIII ст., вони відбилися в педагогічних поглядах і діяльності Й. Г. Песталоцці.

Педагогічні погляди французького просвітництва знайшли втілення в романі-трактаті Ж.-Ж. Руссо «Еміль», чи «Про виховання». Сповідуючи принцип природовідповідності, видатний французький мислитель закликав педагогів завжди аргументувати пояснювальний матеріал достовірними доказами, які б сприяли підтриманню авторитету вчителя. «Якщо ви на запитання дитини, бажаючи відкараскатися від неї, – стверджував він, – наведете хоч один доказ, якого вона не зможе зрозуміти, то, бачачи, що ви в міркуваннях своїх ґрунтуетесь не на її ідеях, а на своїх власних, вона вважатиме все сказане вами придатним для вашого, а не її віку; вона перестане вам вірити – і тоді все загнуло» [236, с. 47].

Ж.-Ж. Руссо закликав вчителів продумувати уроки таким чином, щоб учень був зацікавлений навчанням, а тому вчитель має постійно працювати над своїм самовдосконаленням. Матеріал має викладатися доступною мовою, а педагог на уроці не повинен сердитись, напускаючи на себе суворість. Він наділяв особистість вчителя такими якостями, як доброчесність, щирість, доброта і висловлював бажання, щоб наставник і вихованець перебували в товариських відносинах, що ґрунтувалися б на взаємній довірі [510].

Представник швейцарської педагогічної школи Й. Г. Песталоцці основне завдання вчителя вбачав у сумлінному виконанні виховних функцій. Він був глибоко переконаний, що хороший вчитель має не тільки навчати, а й планомірно здійснювати виховну роботу з дітьми. В умовах тогочасної школи учитель, на думку Й. Г. Песталоцці, має зосередитись на постійній роботі в певній виховній групі: їсти з ними за одним столом, ночувати в одній спальні, брати участь в їхніх іграх і, перебуваючи в тісному контакті з учнями, привчати їх до чистоти, порядку та організованості [510].

Й. Г. Песталоцці цінував у наставника такі якості, як любов до дітей, життєрадісність, винахідливість, скромність, безпосередність, моральна чистота. Саме вони дають змогу вчителеві завоювати симпатії дітей, їх любов, авторитет і повагу. Видатний педагог творчо підходив до діяльності вихователя і рішуче заперечував застосування в ній рутинних одноманітних прийомів. Він закликав учителів працювати над своїм професійним розвитком. Як висловився Й. Г. Песталоцці, до справи формування людини не повинні бути допущені «ремісники від виховання» [510].

На думку вченого, успіх виховного процесу залежить від щирості вчителя, його чесності, відданості моральним ідеалам. «Уся елементарна моральна освіта, – зазначав Й. Г. Песталоцці, – базується взагалі на трьох основах: напрацювати за допомогою чистих почуттів хороший моральний стан; тренувати моральність на справедливих і добрих справах, переборюючи себе і докладаючи зусилля; ... сформувати моральні переконання через роздуми і зіставлення правових і моральних умов, в яких дитина перебуває через своє походження і навколишнє середовище» [423, с. 63].

А. Дистервег у книзі «Керівництво до освіти німецьких вчителів», визначаючи підстави успішної роботи педагога, попереджає, що вони набудуть чинності лише за умови систематичної самоосвіти, вдосконалення в своїй спеціальності, систематичного вивчення педагогіки і методики. Звертаючись до вчителя, він пише: «Ти лише до тих пір здатний сприяти освіті інших, поки продовжуєш працювати над власною освітою...». Він давав учителям ряд цінних порад щодо їхньої самоосвіти, рекомендував їм, в першу чергу, вивчати праці, пов'язані з їхнім навчальним предметом, і в той же час вказував, що вчителю треба знати історію, літературу, а також весь час стежити за новими роботами з педагогіки, психології та методики. А. Дистервег надавав великого значення озброєнню вчителів практичними педагогічними вміннями і навичками. Він вважав, що освіта ніколи і ніде не є чимось закінченим і завершеним, вона знаходиться в становленні і зміні, реалізується в діяльності, русі. Педагог має постійно працювати над своєю освітою, професійно розвиватися [151, с. 201].

Про значення самоосвіти, саморозвитку широких народних мас замислювалися передові діячі освіти XVIII ст.: І. Бецький, М. Ломоносов, М. Пирогов, М. Толстой, Ф. Янкович, які писали: «Самоосвіта становить необхідну і надзвичайно закономірну фазу здорового людського розвитку» [428, с. 552]. Успішність самоосвіти залежить від підготовленості людини до самостійних занять, від того, наскільки досконалі його методи роботи над джерелами освіти. Придбані знання, на їхню думку, не відриваються від життя, тісно пов'язані з усвідомленням їх як засоби перетворення дійсності, розумінням живого «сенсу науки». Учителі, за переконанням М. Ломоносова, повинні мати передові погляди, високу культуру, міцні знання та повагу до дітей [236, с. 158]. Постійне вивчення й аналіз досвіду педагогічної роботи, на думку Л. Толстого, дозволить учителю краще оволодівати професійною майстерністю, основу якої філософ убачав у вмінні поєднувати любов до вчительської справи з любов'ю до дітей [236, с. 241].

Видатні педагоги XIX ст. у своїх педагогічних роботах і практичній педагогічній діяльності чимало уваги приділяли самоосвіті вчителя. Зокрема, К. Ушинський писав, що вчитель має працювати творчо і тим самим порушувати діяльні розумові сили учнів. Творчо працюючий вчитель постійно тримає учнів в здоровій напрузі, веде викладання з натхненням, пробуджує і постійно підтримує їхній активний інтерес. Таким може бути лише знавець, який багато читає, освічений учитель. Він виступав проти існуючої на той час думки, що вчителю треба мати лише хорошу практику, а педагогічні знання не є необхідними: «... деякі прийшли до переконання, що, крім терпіння, вроджених здібностей та навичок, необхідні ще й спеціальні знання, хоча численні педагогічні блукання наші і могли б усіх переконати в цьому» [536, с. 11].

«Педагогічна література є для цього (розумового і професійного вдосконалення) могутнім засобом. Вона знайомить нас із психологічними спостереженнями безлічі розумних і досвідчених педагогів і, головне, спрямовує нашу власну думку на такі предмети, які легко могли б вислизнути від нашої уваги. Якщо ми вимагаємо від ремісника, щоб він думав про своє ремесло і намагався

познайомитися з ним ближче, то невже суспільство, яке довіряє нам дітей своїх, не має права вимагати від нас, щоб ми намагалися в міру сил своїх познайомитися з тим предметом, який довіряється нашим піклуванням, – з розумовою і моральною природою людини? Педагогічна література відкриває нам широкий шлях для цього знайомства» [535, с. 26–27].

Надаючи величезного значення читанню педагогічної літератури як засобу виховання педагогічних переконань, розвитку особистості вчителя, його професійного становлення і вдосконалення, К. Ушинський в 1859 р. подав заяву в Міністерство народної освіти про видання критико-філософського, педагогічного та психологічного журналу «Переконання».

Програма журналу:

1. Оригінальні та перекладні статті філософського, психологічного та педагогічного змісту.

2. Критичні огляди різних філософських, психологічних і педагогічних систем.

3. Критико-філософський розбір творів як російської, так і іноземної літератури.

4. Обговорення сучасних подій і питань суспільного і сімейного життя з морального, психологічного та філософського боку.

5. Критика методів викладання підручників як російських, так і іноземних.

6. Розповіді про різні випадки життя, як справжні, так і вигадані, в яких наочно вирішуються якісь психолого-етичні питання.

7. Різні дрібні психологічні, педагогічні та філософські зауваження [467, с. 301].

Однак, журнал видавати не дозволили.

Цікавою є робота із залучення до первісної самоосвіти широких мас народу групи харківських вчительок на чолі з Х. Алчевською. Їхня робота в недільній школі була спрямована не тільки на збагачення знаннями учнів на шкільних заняттях, але і на те, щоб спонукати їх до самостійної домашньої самоосвітньої роботи з доступними для їхнього розуміння книгами. Х. Алчевська спільно з групою вчительок провела величезну роботу з вивчення читацьких інтересів народу. Результатом цієї роботи був складений і виданий бібліографічний покажчик «Что читать народу?» (СПб., 1906), який допомагав організовувати самоосвітнє читання поза школою [100, с. 33].

Особливий інтерес викликають висловлювання методистів М. Бунакова, В. Вахтерова, В. Водовозова, М. Корфа, Д. Тихомирова. Вони стверджували, що завдання школи – «сприяти всіма силами всебічному і гармонійному розвитку вчителя, мислячого і здатного до нескінченного самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти» [82, с. 81].

П. Каптерев практично майже в кожній своїй роботі проводив думку про те, що «прагнення людини до самоосвіти лежить в самій її природі, обумовлюється самою сутністю її. Кожен організм – це самодіяльний початок, що носить в собі джерело діяльності» [213, с. 3], «... не школа і освіта суть, основа і джерело самовиховання і самоосвіти, як прийнято думати, а навпаки,

саморозвиток є тим необхідним ґрунтом, на якому школа тільки й може існувати» [212, с. 355]. А якщо школа будується на засадах самоосвіти, то «чим ширше і ґрунтовніше знання вчителя, тим плідніше буде його діяльність» [212, с. 600]. «Найважливішою властивістю вчителя він вважав постійну роботу над своїм власним розвитком і вдосконаленням: „Звичайно покінчили зі своїм розвитком учителя і не розвивають інших, вони тільки вчать, тобто повідомляють існуючі формули і знання, повідомляють мертвотним, механічним способом те, що завчили самі, повідомляють головним чином для заучування ж. Серйозно, внутрішньо жваво викладати вони не можуть; вони вчителі за обов'язком, за звичкою, по неможливості іншої справи, а не за покликанням і серцевому розташуванню. Саме з таких вчителів і виробляється клас відразливих, антипатичних особистостей, які самовдоволено вважають себе всезнаючими, освіченими, розвиненими, зарозуміло ставляться до учнів, вважають свої думки завжди правильними, навіть непогрішимими, базікають про все, лізуть вирішувати всякі питання, а насправді суть особистості обмежені, мало знають, ледачі, базіки і хвальки“» [212, с. 601].

На початку ХХ ст. формами, які допомагали в організації самоосвіти вчителів, були вчительські з'їзди та курси. На них приходило учительство з найвіддаленіших куточків країни. З'їзди відрізнялися незвичайним підйомом, незважаючи на всі труднощі, пов'язані з їх проведенням і організацією.

В. Зеленко в статті «Учительські курси за минулий рік» [180, с. 42–55] пише: «Курси для вчителів за 3–4 роки розвинулися настільки, що стали вже не випадковим, а постійним явищем і серйозною громадською справою». Автор далі говорить про те, що в такий час (розгулу реакції і суспільно-політичного затишшя) пожертвувати канікулами і мізерними коштами можна було тільки при наявності дуже серйозних і глибоких причин. І причини ці, перш за все, полягали в тому, що вчитель гостро відчував недостатність своєї загальної і спеціальної освіти.

М. Бунаков так оцінював подібні зустрічі вчителів: «Ніяка вчительська семінарія, керована чиновниками, не може дати працівникам школи того, що давали ці з'їзди, збуджуючі в них енергію, насагу і вчительську творчість, тобто ті живі сили, без яких неможливо задовільне виконання навчально-виховної справи» [76, с. 342]. На з'їздах, з'їздах-курсах розглядалися конкретні дидактичні та методичні питання і насущні організаційні проблеми. Практикувалися відвідування кращих вчителів.

Педагогічні курси організовувалися в повітових центрах Комітетом зимових курсів при Постійній комісії, міністерствами освіти, сільського господарства, військовими відомствами і училищем при Святійшому Синоді.

Курси для вчителів були декількох видів: загальноосвітні з педагогічним відділенням, вузькопедагогічні, предметні. Найбільш популярними і численними були загальноосвітні курси. У 1910 р. на них було близько 5000 слухачів, у 1911 р. – близько 7000, що для того часу було достатньо багато.

Крім курсів і з'їздів вчителям допомагали співбесіди сільських вчителів з міськими, запрошення вчителів початкових класів в гімназії і семінарії,

взаємні відвідування уроків, педагогічні читання та бесіди, організація екскурсій, педагогічних музеїв і виставок. Центральним був Музей військово-навчальних закладів у Санкт-Петербурзі. Музей мав стаціонарну і пересувні тематичні виставки, організовував публічні лекції, обладнав кілька навчальних кабінетів. У 1890 р. в інших містах функціонувало десять музеїв, а в 1903 р. – 67. Багато з них, крім лекційної та пропагандистської роботи, займалися розповсюдженням літератури і збором різних педагогічних реліквій і цінностей.

З 1878 р. в Санкт-Петербурзі за наполяганням вчителів при Думі була відкрита Центральна вчительська бібліотека. У 90-і рр. активну роботу серед вчителів проводила громадська бібліотека, створена М. Рубакінім. У 1912 р. в Москві був відкритий Учительський будинок для проведення з'їздів, зборів, лекцій, перегляду вистав.

Методичним об'єднанням вчителів і поширенням серед них знань стали товариства взаємодопомоги. Вони вели благодійну діяльність, влаштовували сімейно-педагогічні вечори, бібліотеки, намагалися організувати предметно-методичні об'єднання і навіть видавати журнали. Займалися матеріальними питаннями вчителів.

У ряді вчительських шкіл і семінарій (у Санкт-Петербурзькій учительській школі, Закавказькій (Горійській) учительській семінарії та ін.) прагнули привчати вихованців до щоденного читання педагогічної літератури, пропонуючи робити виписки з педагогічних журналів і творів відомих педагогів. Викладачі домагалися від вихованців не тільки вміння здобувати теоретичні знання, необхідні для педагогічної діяльності, а й аналізувати їх, підходити до них критично. Практикувалися річні і випускні педагогічні твори, видавався педагогічний рукописний журнал і проводилися педагогічні конференції. Цікавими були конференції-з'їзди вчителів-випускників. З виступів колишніх вихованців семінаристи та курсанти дізнавалися про проблеми народної школи, труднощі та помилки перших років учительовання, знайомилися з методичними знахідками, новими прийомами викладання [76].

Самоосвіта неможлива без книг і журналів. У XIX ст. функціонувало кілька великих видавництв (Ф. Павленкова, І. Ситіна, «Посередник», «Знання» та ін.). Вони видавали різноманітну літературу на допомогу самоосвіті та навчально-методичні матеріали та посібники, спеціальну педагогічну літературу. Але вся література, особливо психолого-педагогічна, випускалася невеликими тиражами і поширювалася в основному по містах. Дещо покращували ситуацію педагогічні журнали. У цей час виходили журнали: «Сім'я і школа», «Народна школа», «Вісник школи», «Учитель», «Вісник виховання», «Жіноча освіта», «Педагогічний музей» тощо. Але журнали, як правило, були недовговічні та випускалися меншими тиражами, ніж книги.

Отже, можна зробити висновок, що масова самоосвіта вчителів виникла в XIX в., з'явилися форми самоосвіти вчителя, але загалом самоосвітні потреби вчителів задовольнялися слабо, і дуже складно визначити, який вплив на розвиток особистості педагога надавали наявні або відсутні у нього навички самоосвітньої діяльності.

У школі йшов пошук нового змісту, нових форм навчання. У 30-х рр. ХХ ст. популярними стали такі форми навчання, як бригадний метод і метод проєктів, Дальтон-план, які вважалися не тільки надійною основою підготовки учнів до самоосвіти після школи, а й безпосереднім переходом до нього. Ці нові форми і методи роботи були спрямовані на формування в учнів умінь працювати з підручниками, з довідковою літературою, з матеріалами спостережень, вміння складати тези, готувати доповіді або повідомлення за результатами самостійної роботи, тобто сприяти практичній підготовці до самоосвіти. У справі вироблення певної суми самоосвітніх знань і умінь у школярів вони, безумовно, зробили чимало, але подібні форми навчання повністю замінили урок, поставили вчителя в положення консультанта, що було засуджено в той період і призвело до відновлення класно-урочної системи.

Видатні педагоги цього періоду П. Блонський, В. Сорока-Росинський, С. Шацький та ін., визначаючи мету і завдання школи, важливе місце відводили питанню про те, що школа має готувати до майбутньої самоосвітньої роботи.

П. Блонський, згадуючи про свої учнівські роки, писав: «Чим же я цікавився в гімназії та університеті? Самоосвітою, людьми, життям» [64, с. 37]. Працюючи в педагогічній гімназії, він всіляко сприяв тому, щоб учениці читали багато різних джерел за курсом педагогіки, який він вів у них [65]. Надаючи великого значення самоосвіті вчителя, П. Блонський, який очолював створену ним Академію соціального виховання, писав: «Ми не хочемо навчити студента „всьому“, але ми хочемо навчити його самоосвіті, навчити його самостійно, протягом всього його майбутнього життя, коли при ньому не буде ні лекторів, ні викладачів, вивчати все, що йому потрібно» [107, с. 54].

В. Сорока-Росинський ратував за створення науки і практики автопедагогіки, науки про самовиховання: «Тоді не було б зайвих, нікудишніх людей – і маленька людина і геній, обидва зуміли б цілком використовувати всі свої сили і дати людям все, що могли; ніхто тоді не закопував би даремно свої таланти в землю, але кожен, порахувавши їх, визначив, що на них можна придбати, як їх треба використовувати, міг би сказати, що прожив не дарма, що і він поклав в загальну скарбницю людської культури стільки, скільки зміг це зробити при даних йому від бога силах» [497, с. 158].

Однак, у міру ліквідації неписьменності в країні, розширення мережі шкіл і впровадження Закону про загальну обов'язкову початкову освіту, питання про самоосвіту почало втрачати свою гостроту, а згодом зовсім зникло зі сторінок преси і з практики шкіл.

В одному з перших офіційних документів Наркомосу з питань підготовки вчителів – «Основах будівництва педагогічної освіти в Українській РСР», – особливо підкреслювалося, що «педагог має володіти уміньми самостійно працювати над власним педагогічним удосконаленням після закінчення навчального закладу» (1925). У збірнику з педагогічної освіти наголошується, що нову школу можна побудувати тільки з новим учителем. Таким він стане не тільки тоді, коли прийме і зрозуміє «зміст і методи роботи в цій новій школі», а й тоді, коли «незалежно від ступеня своєї наукової та професійної

підготовки» потребуватиме «постійного підкріплення» в подальшій кваліфікації. Розвиток науки, зміни в суспільній і політичній галузях, еволюція педагогічної думки і накопичення педагогічного досвіду – все це вимагає від шкільного вчителя роботи над самим собою і постійно стимулює його до нових шукань» [416, с. 5]. Питання про самоосвіту вчителя набувало гостроти і в зв'язку з тим, що тисячі нових вчителів, які прийшли в школу, пройшли лише короткострокові курси або взагалі не отримали ніякої спеціальної підготовки. По 1929 р. наводяться такі дані: 74 % вчителів початкової школи мали лише загальноосвітню підготовку. З них: нижче середньої – 16 %, незакінчену середню – 8,5 %, вищу – всього 1,3 %. 24,5 % вчителів початкових класів не мали освіти навіть в обсязі середньої школи. Ф. Корольов і Л. Раскін, зі статті яких взято наведені цифри, дають таку класифікацію вчителів початкових класів того часу:

1-й тип – активний учасник будівництва нової школи. Педагогічно підготовлений і працює з ентузіазмом.

2-й тип – сумлінний, лояльний, працює більше за звичкою, ніж за покликанням. Педагогічна підготовка не на висоті.

3-й тип – неосвічений взагалі, напівписьменний в педагогічному сенсі, соціально забитий учитель. Малокультурна людина. Ніяких проблем: ні суспільно-політичних, ні педагогічних у нього немає.

4-й тип – прямий шкідник у справі виховання нової людини.

Переважає, на думку авторів, другий тип учителів [245, с. 48–54, 57–67].

У 1921 р. стали створюватися Будинки працівників освіти (БПО), які очолили керівництво самоосвітою освітян і взяли на себе проблеми забезпечення літературою, організацію консультацій та проведення конференцій. Раз на рік проходили педагогічні конференції, на яких підбивалися підсумки самоосвітньої роботи, ставилися нові завдання (Бюлетень Наркомосу РРФСР, 1928, № 36).

Курси, конференції та семінари для вчителів працювали на основі аналізу місцевого досвіду з подальшим розвитком цієї теми до рівня науково обґрунтованого узагальнення за методом проєктів. Робота проходила на основі поєднання особистої творчої ініціативи і самодіяльності з колективною гуртковою системою спільного виконання єдиного плану, практично цінного для кожного педагога. «Віддаю перевагу перепідготовки за методом проєктів, – пише в своїй анкеті сільський учитель Псковської губернії, – бо «словесний метод» нічого не дає і є порожнім звуком. Метод же проєктів дає можливість ту чи іншу доповідь втілити в життя за участю всього колективу учнів» (На шляхах до нової школи, 1925, № 6).

Значну допомогу в організації самоосвіти та оволодінні вчителями методами самоосвіти надали три збірки під загальною назвою «На шляхах до педагогічної самоосвіти», створені авторським колективом під керівництвом відомого дослідника педагогічної праці М. Рубінштейна (1925). При цьому він попереджає вчителів, що книга є не єдиним джерелом, «... поруч з нею ставиться живе цінне спілкування» [462, с. 154]. У книзі даються ґрунтовні і

різноманітні методичні вказівки з організації педагогічної самоосвіти; рекомендації джерел і методика роботи над ними: «Зверніть особливу увагу в роботі Болтунова на деякі місця глави III. У зв'язку з цим дуже істотно подумати над питанням про...» тощо. Самоосвітня робота поступово має переходити у власне дослідницьку діяльність вчителя, тому в збірнику багато дослідницьких методик: анкети, опитувальники, тести Біне-Симона тощо.

Колективна та індивідуальна самоосвіта потребувала спеціально підготовлених програм.

У 1927–1929 рр. були підготовлені і видані два типи програм – «Сходинки самоосвіти», складені за завданням культвідділу ЦК Союзу працівників освіти і «Програми-мінімуми».

Програма «Сходинки самоосвіти» ставила своїм завданням дати вчителям загальноосвітню і спеціальну підготовку в обсязі педтехнікуму. Вона містила 9 циклів: з 1 по 6 – предметні: літературно-лінгвістичний, хіміко-технологічний тощо, 7 – загальнопедагогічний, 8 – методичний, 9 – педагогічні навички (програма з вироблення умінь малювати, ліпити, робити вироби). Весь матеріал був розбитий на чотири ступені. Ці програми не були жорстко пов'язані з конкретними шкільними проблемами, що дозволяло вчителю працювати по ним своїм темпом. Програми націлювали вчителя на зв'язок теоретичних знань з практикою в процесі самостійної роботи. Окремі завдання «давалися як проблемні ситуації, які необхідно проаналізувати і дати свій спосіб вирішення».

В. Вейкшан на допомогу працюючим за цією програмою підготував книгу «Як працювати зі „сходами самоосвіти“» [87]. У ній давалася розгорнута характеристика побудови і змісту програми і докладні рекомендації з роботи над нею.

Програми-мінімуми були орієнтовані на конкретні завдання роботи школи. У них була зроблена спроба зорієнтувати вчителя на аналіз свого досвіду, вивчення теоретичних питань у зв'язку з реальними проблемами, які виникали. Формулювання контрольних питань носили проблемний характер і стимулювали творчий пошук вчителів: «Доведіть...», «Постарайтеся встановити схожість і відмінність...», «Намітьте шляхи використання в вашій школі...» тощо.

У ці роки серйозна увага приділялася підготовці та перепідготовці кадрів організаторів самоосвітньої роботи, яка здійснювалася в різних формах: на тимчасових курсах, конференціях; приділялася увага цьому і в педагогічних навчальних закладах, де був введений предмет «Політпросвітрова і самоосвіта».

Е. Остерман, кажучи про підготовку та перепідготовку викладача, писала: «Ця умова (знайомство з організацією та методикою самоосвіти) має бути врахована при підготовці та перепідготовці викладацьких сил. Введення питань самоосвіти в програму педтехнікумів і педвишів є першим кроком у цьому напрямі» [408, с. 15].

Для викладачів із середньою спеціальною освітою були створені загальнонаукові курси, на яких учитель масової школи обирав на свій розсуд той чи інший курс дисциплін для поглибленого опрацювання. Опорними пунктами щодо підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів були педтехнікуми і педагогічні інститути.

Недолік літератури частково компенсувався педагогічними виданнями: «Учительська газета», «Працівник освіти», «Народний учитель», «Допомога самоосвіті», «Просвіта на транспорті», «Народна освіта», «На шляхах до нової школи», «Педагогічна кваліфікація», «За педагогічні кадри» тощо. Матеріали на допомогу самоосвіті вчителя займали значне місце в них. З номера в номер давалися рекомендації з організації самоосвітньої роботи, з питань організації розумової праці.

У наведеній роботі з самоосвіти вчителя було чимало труднощів і недоліків: відсутність необхідних кадрів, неповне виконання навчальних планів і програм, слабкість матеріальної бази, брак літератури і ряд інших.

Отже, до середини 30-х рр. самоосвіта розглядалося вченими-педагогами П. Блонським, О. Волковською, М. Йорданським, М. Рубінштейном, С. Шацьким та ін. як провідна і основна форма перепідготовки вчителів і керівників шкіл. Робилися перші спроби теоретично осмислити процес педагогічної самоосвіти. М. Скаткін сформулював принципи самоосвіти.

Наприкінці 40-х рр. широкого поширення набула система очно-заочних курсів підвищення кваліфікації вчителів, що дозволяла поєднувати самоосвіту педагогів з курсовою підготовкою, але відсутність необхідних навичок самостійної роботи у багатьох вчителів ускладнювало роботу таких курсів. У цей період склалися такі форми самостійної роботи вчителів, як виконання завдань у період навчання на річних курсах, робота за індивідуальним планом, розробка окремих методичних і науково-педагогічних тем під керівництвом інституту удосконалення учителів, робота в методоб'єднанні школи.

Однак у міру ліквідації неписьменності в країні, розширення мережі шкіл і насичення шкіл професійно підготовленими кадрами, питання як про загальну, так і педагогічну самоосвіту почало втрачати свою гостроту, а згодом на довгі роки зовсім зникло зі сторінок преси і практики шкіл, а також педагогічних навчальних закладів.

Вагоме місце в українській педагогічній науці займала ідея вчителя, його роль в житті суспільства. Цим проблемам присвячені праці таких видатних українських педагогів, як Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський.

У своїх працях «Виховний ідеал», «Виховання любові до Батьківщини», «Виховання волі і характеру», «Тіловиховання як виховання волі і характеру», «Виховна роль мистецтва», «Основи естетичного виховання» тощо Г. Ващенко, зокрема, обґрунтував власну педагогічну систему. Завдання українського педагога (і теоретика і практика) полягає, на думку педагога, в чіткому усвідомленні позитивних та негативних рис українського інтелекту. «Перші він, звичайно, має всемірно плекати й розвивати, другі – усувати й замість них виховувати інші, що підносять нашу духовність» [83, с. 61].

З метою інтелектуального самовиховання вчитель, на думку вченого, має: поглиблювати ґрунтовні й систематизовані знання, що стояли б на рівні сучасної науки й відповідали б вимогам, що ставить перед нашим народом історія; розвинути так звані формальні здатності інтелекту, як спостережливість, пам'ять, творчу уяву й логічне мислення, постійно підвищувати педагогічну майстерність.

Щодо проблематики професійного розвитку учителя принципово важливими в українській педагогічній науці є положення, сформульовані А. Макаренком та В. Сухомлинським. Попри те, що згадані педагоги вважаються класиками комуністичного виховання, їхній творчий доробок досі служить тим неоціненим і незамінним підґрунтям, на основі якого можуть і повинні розгортатися сучасні дослідження особистості вчителя. Адже, якщо відкинути ідеологічне нашарування, на сьогоднішній час знаходять успішне застосування запропоновані ними методика, технологія та організаційні форми навчальної, організаційної і виховної роботи.

Педагогічні ідеї А. Макаренка тісно пов'язані з його педагогічною практикою в колонії ім. О. Горького та комуні ім. Ф. Дзержинського. Поєднання навчання з працею учнів вважалося провідним принципом радянської школи. Нарівні з вихованнями участь у господарських роботах брали і вихователі. Такі реалії підвели А. Макаренка до висновку, що до педагогічної справи слід підходити як до виробництва, а вихователя розглядати як «робітника», перед яким поставлено конкретне завдання.

Майстерність вихователя, на думку А. Макаренка, не є якимось особливим мистецтвом, що потребує таланту, і при бажанні ним можна оволодіти. Разом із тим, він вважав уміння виховувати таким самим мистецтвом, як добра гра на скрипці чи роялі, бути добрим художником, фрезерувальником чи токарем [510].

У педагогічній системі А. Макаренка перед вихователями ставляться завдання: любити свою професію; бути принциповим, вимогливим, компетентним; глибоко знати інтереси, потреби та особливості вихованців; користуватися авторитетом. Пропонуючи найрізноманітніші форми виховної роботи, А. Макаренко наголошував, що вихователь має уникати тільки однієї форми: простого перебування на очах у дітей без всякого діла і без всякого інтересу до них [510].

А. Макаренко рекомендував переглянути програми педагогічних вишів і технікумів з метою вдосконалення підготовки до викладання та спеціальної підготовки до виховної роботи вчителя. Випусник педагогічного вишу має освоїти більш широкий діапазон знань, незалежно від обраного для викладання предмета. За період навчання у виші студенти «повинні здобути не тільки спеціальну освіту, а й спеціальне виховання, вони повинні бути організовані, підтягнуті, виховати волю і стриманість, отримати фізкультурну підготовку, взагалі вони повинні бути культурними в усіх відношеннях» [303, с. 303].

А. Макаренко був переконаний, що педагог має досконало володіти мімікою, тобто вміти надавати своєму обличчю необхідного виразу чи

приховувати свій настрій. Вихователь має уміти організовувати, ходити, жартувати, бути веселим, сердитим. Вихователь має себе так поводити, щоб кожен рух його виховував, і завжди повинен знати, чого він хоче в цей момент і чого він не хоче. Важливим А. Макаренко вважав також вдало поставлений голос, що сприяє найбільш точному, наказовому і переконливому виразу думок та почуттів [510].

На основі власного педагогічного досвіду А. Макаренко стверджував, що вихователь має бути активним організатором, свідомо спрямованим на виховну роботу. Щоб здійснювати ефективний вплив на вихованців, вчитель має бути сміливим, уникати шаблонів, гартувати характер, творчо підходити до навчально-виховного процесу, не уникаючи елементів винахідливості. А найповніше вчитель може реалізувати свої педагогічні завдання, поєднуючи свої зусилля з зусиллями педагогічного колективу школи [510].

Актуальними залишаються і на теперішній час педагогічні погляди видатного українського педагога В. Сухомлинського. Особистість вчителя він розглянув як наріжний камінь навчання та виховання, а його професійну і педагогічну майстерність пов'язував із рівнем психологічної культури, психолого-педагогічних знань, розмаїттям засобів естетико-психологічного впливу на учнів. В. Сухомлинський був переконаний, що вчитель для вихованців може бути одночасно і другом, і наставником. «Ставлення вихованців до особи свого вихователя можна охарактеризувати так: особа вихователя приваблює, захоплює, одухотворює вихованців цілісністю, красою ідейно-життєвих поглядів, морально-етичних засад. Якщо ви хочете бути могутньою силою, що впливає на колектив, будьте для своїх вихованців, за висловом Тараса Шевченка, апостолом правди і науки, совістю народу» – писав він [506, с. 591].

Однією із визначальних якостей вчителя В. Сухомлинський вважав любов до дітей. І тільки там, де є така любов, педагог є великою притягальною силою для колективу і окремих вихованців. Любов вихователя до вихованців не є готовим почуттям, з яким приходять на ниву педагогічної праці. Її можна досягнути тільки важкою і творчою працею [510].

Самодостатній вчитель, у розумінні В. Сухомлинського, наділяється такими позитивними рисами, як освіченість, педагогічний такт, доброзичливість, відчуття прекрасного. Педагог має навчити дітей самокритичності, розбудити їхні естетичні почуття, вміти тонко проникати в душу вихованців, формувати почуття патріотизму та громадянську позицію [510].

Завданням вчителя є також прищеплення дітям засад людинолюбства. У професійному розвитку наставника саме гуманізм відіграє одну з домінуючих конструктивних ролей. В. Сухомлинський зазначав, що справжній вихователь турбується про те, щоб між його вихованцями існували тонкі емоційні відносини. «Дуже тонке, складне і нелегке в моральному вихованні – це добитися того, щоб кожний вихованець робив добро, приносив радість товаришеві, щоб у цій душевній творчості народжувалася потреба в людині – щира, глибока прихильність учнів один до одного. Навчити робити добро людині – в цьому частина педагогічної майстерності» [507, с. 552].

У підготовці вчителя велике значення надається досконалому володінню ораторським мистецтвом. Вчитель має за допомогою живого слова і навчати, і виховувати. Усвідомлюючи всю вагу культури мови, В. Сухомлинський плекав надію, що в педагогічних вишах буде введено спецкурс, який відкриє можливість освоювати виховні засоби мудрого слова. В уяві В. Сухомлинського ідеальною є така школа, де педагог зуміє розбудити в юному серці вихованця бажання бути хорошим, сьогодні стати кращим, аніж учора, почуття поваги до самого себе.

В. Сухомлинський приділяв багато уваги організації самоосвіти вчителів: «Гордістю школи стає вчитель, який ... сам не байдужий до проблем, над якими б'ється його наука, має здатність до самостійного дослідження. Хороший учитель знає у багато разів більше, ніж передбачає програма середньої школи. Навчальний предмет для нього лише азбука науки. Глибокі знання, хороший кругозір, інтерес до проблем науки – все це необхідно вчителю для того, щоб розкривати перед вихованцями притягальну силу знань, предмета, науки, процесу навчання. Учень має бачити у вчителеві людину розумну, знаючу, мислячу, закохану в знання ... Для вчителя важливо не тільки мати всебічну освіту, а й особливий інтерес до якої-небудь певної науки, галузі знань» [504, с. 40].

Аналіз теоретичної спадщини видатного педагога В. Сухомлинського дає підстави стверджувати, що він, глибоко дослідивши професію вчителя, виділив ознаки педагога-професіонала, сформулював умови його ефективної роботи (любов до дітей, професійно-педагогічна спрямованість, теоретична підготовленість, загальна культура, усвідомлення важливості самоосвіти й систематичність, логічна послідовність, науковість у її здійсненні). Надзвичайно важливе значення в професійному становленні вчителя мають його ідейно-політичні й моральні якості, любов до дітей, терпимість і наполегливість, вимогливість і педагогічний такт.

Професійний досвід Василя Олександровича дозволив йому чітко визначити як умови, за яких відбуваються позитивні зміни у професійному й особистісному розвитку педагогів, так і деструктивні чинники такого процесу. Зокрема він вважав, що хороший учитель не завжди приходить до школи з уже сформованими якостями, «... часто доводиться добирати людину, яка має лише відповідні дані... Потім починається копітка робота з цією людиною і вона стає хорошим учителем ...» [506, с. 50].

Продуктивність професійного життя педагога обумовлена інтелектуальним зростанням, постійним збагаченням, оновленням, поповненням, поглибленням та удосконаленням знань. Однак, небезпека духовного «окостеніння» загрожує педагогам з великим досвідом роботи не менше, а іноді навіть і більше, ніж молодому вчителю. На думку В. Сухомлинського, запобігти цьому може творчий педагогічний колектив та неперервна самоосвітня робота педагога. Оскільки саме вона являється системоутворюючим чинником та одним із найефективніших шляхів професійного розвитку педагога.

Василем Олександровичем був накопичений чималий досвід організації професійного й особистісного розвитку педагога. Важлива роль у цьому процесі відводилась книзі. Так, педагогічний колектив Павлівської школи неодноразово збирався, щоб обговорити ту чи іншу книгу. Такий захід став одним із джерел збагачення духовного життя колективу.

В. Сухомлинський підкреслював, що отримати найвищу інтелектуальну радість – спілкування з книгою – учень зможе лише в тому разі, коли його духовний наставник сам закоханий у книгу.

Як правило читання учнями книги супроводжувалося подальшим обговоренням з учителем, що сприяло їхній духовній єдності та створювало психологічний клімат, в якому виникає, розвивається та стверджується почуття радості пізнання.

Як директор школи, він великого значення надавав відвідуванню й аналізу уроків. Як зазначав сам педагог-класик, «Урок – у центрі уваги і турбот досвідченого директора. Досвід переконує, що відвідування й аналіз уроків – найважливіша робота директора; від її високого наукового рівня залежить дуже багато: інтелектуальне багатство життя педагогічного й учнівського колективів, методична майстерність педагогів, багатогранність запитів та інтересів вихованців» [506, с. 576–577].

Стимулювання професійного саморозвитку педагогів у Павлівській школі здійснювалося також шляхом популяризації передового педагогічного досвіду. Втім Василь Олександрович зауважував, що «досвід неможливо передати, якщо свідомістю того, хто хоче перейняти досвід, не оволодіває ідея, яка стала джерелом натхнення для творчої праці. А ідея може оволодіти свідомістю педагога тільки тоді, коли якісь залежності між педагогічними явищами помічена у своїй роботі та роботі товаришів. Коли усвідомлення цих залежностей спонукає шукати щось нове, думати над удосконаленням своєї майстерності» [297, с. 82]. Саме тому робота вчителів над розробкою педагогічних тем носила дослідницький характер, а її результати практично реалізовувались у навчально-виховному процесі школи.

Необхідною умовою ефективності самоосвітньої роботи, як важливої складової професійного розвитку педагога, є організація робочого часу з оптимальним розподілом навантаження. Так, у Павлівській середній школі Кіровоградської області було встановлено правило: вчитель упродовж тижня міг бути зайнятий після уроків не більше як двічі (методична роботи, педагогічна рада тощо), оскільки «... вільний час учителя – це корінь, який живить джерела педагогічної творчості...» [371, с. 82].

Одним із ключових аспектів особистісного і професійного розвитку педагогів є дослідницька діяльність. В. Сухомлинський уважав, що «за своєю логікою, за філософською основою, за творчим характером педагогічна праця неможлива без елемента дослідження і насамперед тому, що кожна людська індивідуальність, з якою ми маємо справу, це певною мірою своєрідний, неповторний світ думок, почуттів, інтересів» [506, с. 471]. У Павлівській школі кожен учитель досліджував певну проблему навчально-виховного процесу, як

от: моральні відносини в колективі школярів молодшого віку, діти з уповільненими процесами мислення, виховання нахилів у підлітків та ін.

Науково-теоретичні пошуки та професійний досвід В. Сухомлинського дозволяють виокремити основні принципи організації професійного розвитку педагогів:

- перетворення наукових істин у живий досвід творчої праці;
- інтеграція освіти та спеціальної педагогічної, психологічної і методичної підготовки;
- органічне поєднання професіональних якостей вчителя і вихователя;
- неперервна самостійна робота з розвитку професійної компетентності;
- єдність та взаємозв'язок теоретичної і практичної підготовки;
- спілкування з книгою як засіб професійного та загальнокультурного розвитку;
- наявність ідеї як стимулу самовдосконалення.

Творчо узагальнюючи здобутки педагогічної спадщини Василя Олександровича, приходимо до висновку, що необхідною передумовою професійного розвитку педагогів є внутрішня потреба у творчій праці, прагнення до постійного поповнення знань, бажання удосконалення. Саме такий учитель-професіонал здатний оптимізувати всі види навчально-виховної діяльності, сформулювати світогляд учнів та розвинути їхні здібності.

Логічне продовження і розвиток ця ідея знайшла в працях сучасних українських вчених. Теоретичні уявлення про феномен професійного розвитку людини розглянуто під різними кутами зору. Найвідоміші роботи педагогів: Н. Гузій, В. Загвязинського, І. Зязюна, О. Кучерявого, А. Маркової, В. Радуга, С. Сисоевої, Т. Сущенко; психологів: К. Абульханової-Славської, Г. Балла, І. Беха, Д. Белухіна, А. Бодальова, Є. Климова, А. Маслоу, Л. Мітіної; філософів: О. Бурлуки, Ю. Коваленко, М. Ценко слугують підґрунтям для більш точного розуміння й різняться залежно від обраної наукової позиції.

Після досягнення Україною незалежності вітчизняна педагогічна наука збагатилася чималою кількістю напрацювань у сфері становлення й розвитку національної освіти і виховання. Особистість вчителя досліджувалася і продовжує досліджуватися на основі врахування творчої спадщини класиків зарубіжної і вітчизняної педагогічної думки, синтезу кращого досвіду педагогів-практиків. Відповідно до завдань, поставлених перед освітою України в період входження у світовий освітній простір, провідні науковці зосередили увагу на дослідженні шляхів вдосконалення теоретико-концептуальних, психолого-педагогічних та науково-методичних засад навчально-виховного процесу.

Так, ґрунтовні доробки щодо сутності педагогічної діяльності вчителя, його обов'язків та професійних функцій належать І. Зязюну. Він вважає, що основне призначення вчителя – бути ланкою у передаванні суспільного досвіду, сприяти соціальному прогресові. Пізнавальний досвід педагога має передавати вихованцю в процесі навчання, а моральний – організуючи взаємовідносини у процесі діяльності. Розглядаючи основні функції педагога (навчальну, дидактичну, розвиваючу, виховну і громадсько-педагогічну), вчений переосмислює

деякі з них. Так, суть дидактичної функції вчителя, коли обсяг знань зріс до неможливого, полягає не стільки в тому, щоб передати знання, скільки навчити їх здобувати. Здійснюючи виховну функцію, вчитель має вміти прищепити загальнолюдські цінності у свідомість і поведінку учнів через власне ставлення до того чи іншого питання. В межах громадсько-педагогічної функції вчитель має домагатися, щоб процес навчання і виховання здійснювався у тісній співпраці з сім'єю, громадськістю. «Педагог (рівнозначно і весь комплекс дидактичних засобів, які він використовує), – зазначає І. Зязюн, – виконує не роль „фільтра“ для пропускання через себе навчальної інформації, а є помічником у роботі учня, перебираючи на себе роль одного з джерел інформації. В ідеалі педагог стає організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною діючою особою в групі учнів, а режисером їхньої взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з учителем» [188, с. 56].

І. Зязюн зробив вагомий внесок у дослідження проблеми педагогічної майстерності та її складових. Основні елементи педагогічної майстерності розкриваються у виданому за його редакцією підручнику «Педагогічна майстерність». Зазначається, що найважливішими властивостями особистості педагога є: гуманістична спрямованість його діяльності, професійна компетентність, професійний розвиток, педагогічні здібності та педагогічна техніка.

Питання педагогічної майстерності піднімав також С. Гончаренко. На його думку, педагогічна майстерність виступає характеристикою високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності виступають гуманність, науковість, педагогічна доцільність, професійний розвиток, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість. Завданням педагога С. Гончаренко вважав «забезпечити виховання певних якостей індивіда: мистецтва пізнавати і мислити; мистецтва спілкування і мови; мистецтва практики (розумних рук); інтересу до посилюючого осмислення і перетворення дійсності; до морального співжиття; готовності до естетичного сприйняття дійсності; збереження здоров'я власного і оточуючих; вміння проводити дозвілля; схильність до рефлексії і до всіх мистецтв самореалізації» [118, с. 89].

Проблему професійного розвитку, професійного вдосконалення вчителя порушує у своїх працях О. Кучерявий. У дослідженнях науковець приходить до висновку, що учитель має виховувати в учнів віру в себе, жадобу до досягнення в будь-якій діяльності найвищих результатів, бажання смаку перемоги, здатність до творчості, готовність до щоденної копіткої праці, уміння у сфері самовдосконалення.

О. Кучерявий переконує, що вчитель є носієм культури, але він є також і живим зразком культури [280, с. 18]. Прагнучи цього педагогічного ідеалу, О. Кучерявий зауважує, педагогам важливо не забувати про необхідність конкретизації цієї мети, адже в душі кожна людина усвідомлено і неусвідомлено переконана у свободі, значущості, самоцінності і гідності своєї особистості [280, с. 57]. Культивування самоцінності, неповторності, творчої індивідуальності припускає створення сприятливих умов для розкриття потенційних можливостей особистості.

Велику увагу О. Кучерявий приділяє самонавчанню педагога. Його посібник «Педагогіка: особистісно-розвивальні аспекти» [280, с. 18] забезпечує систематизацію набутих знань і передбачає можливість самоконтролю: тут розміщена рекомендована література для самостійної роботи, а також різноманітні творчі, проблемно-пошукові завдання. Наприклад, напишіть самохарактеристику ступеня сформованості власних професійно-творчих, управлінсько-комунікативних і соціально-педагогічних умінь. Працюючи над мікротвором, намагайтеся зіставити свій образ «Я» з образом добре відомого вам педагога (с. 46). Опишіть ситуацію (її потрібно самостійно розробити або «взяти» з власного досвіду шкільного навчання), яка відображає певний (досить високий або низький) рівень сформованості в педагога моральної готовності до педагогічної діяльності (с. 50). Створіть за допомогою різних видів мистецтва (образотворчого, літературного та ін.) власні образи понять основних категорій педагогіки: розвитку, навчання і виховання (с. 155). Складіть перелік найбільш імовірних мотивів самоосвітньої діяльності старшокласників, які лежать в основі їх психологічної (ціннісно-мотиваційної) готовності до неї (с. 256) тощо.

У наукових розробках С. Сисоевої акцентується увага на такій важливій категорії, як педагогічна творчість учителя. «Специфіка педагогічної творчості вчителя, її відмінність від інших видів творчої діяльності полягає в тому, що об'єктом педагогічної творчості є особистість дитини, а результатом – формування цієї особистості; на педагогічну творчість впливають фактори, які важко прогнозувати; вона потребує вміння керувати своїм творчим самопочуттям; творча діяльність педагога завжди обмежена часом і потребує від учителя вміння оперативно приймати рішення» [479, с. 4].

Творчого вчителя характеризують такі риси, як високий рівень ідейно-моральної свідомості, постійний пошук оптимальних педагогічних рішень, здатність бачити проблеми, виявляти суперечності, творча фантазія, альтернативність та критичність мислення, високий рівень загальної культури. Автор дотримується думки, що готовність вчителя до забезпечення розвитку творчих можливостей учня, здатність допрофесійного і особистісного саморозвитку, професійного розвитку є метою його професійної підготовки.

На думку С. Сисоевої, сучасного вчителя характеризують не лише професійні знання і вміння, а й соціальна активність, яку він виявляє у реалізації найбільш ефективних і доцільних форм взаємодії з вихованцями [424].

О. Савченко зосередила увагу на дослідженні проблеми професійної підготовки вчителя початкової школи. Розглядаючи особистість педагога, вона зазначає, що саме слово вчитель охоплює такі поняття, як викладач, вихователь, наставник, людина, яка має незаперечний авторитет у певному виді діяльності. Окрім того, вчитель ще й актор, і режисер, і постановник, і технік свого щоденного навчання і спілкування з учнями. Вчителю мають бути притаманні такі якості, як організованість, знання нормативних документів, прагнення перетворити свій клас у справжню творчу майстерню, домагання максимальної цілеспрямованості уроку, гуманне і терпляче ставлення до дітей.

Важливо, щоб учитель вмів працювати як з окремою особистістю, так і з дитячою спільнотою. У формуванні особистості майбутнього вчителя початкових класів «необхідно гармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні і методичні знання, уміння, способи діяльності, посилити їх професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність базової підготовки через запровадження державних стандартів, зміну об'єктів моніторингу, створення умов для персоніфікованої педагогічної освіти» [467, с. 8].

Отже, історіографічний пошук показав, що проблема розвитку вчителя як одна із провідних і водночас дискусійних завжди перебувала у центрі уваги дослідників. Історико-педагогічний огляд дозволяє зробити висновок, що питання організації професійного розвитку, його значення для особистості педагога, його професійного зростання стають однією з важливих проблем вітчизняної педагогіки, яка має як науковий, так і практичний інтерес.

Проведений аналіз історичної і сучасної літератури дає можливість зробити висновок, що важливе значення для професійного розвитку вчителя мають:

- удосконалення професійно значущих рис і якостей. Модернізація педагогічної освіти має бути зорієнтована на забезпечення в особистості вчителя таких рис, як розум, висока культура, освіченість, воля, гуманність тощо;
- безперервна самоосвіта (оволодіння досягненнями наук);
- вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду;
- участь у науково-методичній роботі;
- різноманітні курси підвищення кваліфікації тощо.

Проведене дослідження дає можливість виокремити низку завдань, котрі визначають дослідники для стимулювання професійного розвитку вчителя. Це, зокрема, такі: застосування внутрішніх і зовнішніх стимулів у визнанні професійного розвитку, саморозвитку, самовдосконалення вчителів; переорієнтація методичної роботи школи на стимулювання професійного розвитку вчителів; надання практичної допомоги вчителям у реалізації ними творчих і новаторських підходів до організації педагогічного процесу; впровадження інноваційних форм і методів самоосвітньої діяльності з метою залучення вчителів до науково-дослідної роботи в школі.

Ми вважаємо, що розвиток педагогів є важливою умовою успішної діяльності будь-якого навчального закладу. Це особливо справедливо на сучасному етапі, коли прискорення науково-технічного прогресу веде до швидких змін і вимог до професійних знань, умінь і навиків. Знання випускників на початку XX століття знецінювалися через 30 років, в кінці століття – через 10, сучасні фахівці мають перенавчатися через 3–5 років.

Учитель у сучасних умовах має бути високоосвіченим, володіти високою загальною культурою, стратегічним мисленням та ерудицією. Освіта і навчання педагога мають бути безперервними і забезпечувати необхідний професійний розвиток.

Дослідження вищевизначених педагогів і науковців допомогло визначити, що професійний розвиток – це безперервний комплексний процес, який

включає: професійне навчання, розвиток кар'єри і підвищення кваліфікації. Реалізація концепції розвитку педагогів передбачає створення гнучкої, конкретної системи професійного навчання, зорієнтованої на рішення стратегічних завдань школи. А отже, велику роль в цьому має відігравати управлінська підтримка професійного розвитку педагога. Невипадково управління професійним розвитком посідає значне місце в роботі керівників, оскільки вони добре знають рівень знань, здібностей, умінь своїх підлеглих. Тому пропонуємо керівникам шкіл розробити цільову програму, спрямовану на професійний розвиток учителів. Управління процесом професійним розвитком педагога нелегка справа, яка потребує багато сил від керівника загальноосвітнім навчальним закладом. В основі управлінської підтримки лежить процес стимулювання педагогів, який, на нашу думку, полягає в умінні керівника надихнути вчителів, спонукати їх до професійного розвитку.

Проведене дослідження вносить багато корисного у вирішення проблеми професійного розвитку вчителя. Вкрай важливими, на нашу думку, залишаються питання управління професійним розвитком вчителів. Крім того, результати проведеного вище аналізу дають нам можливість стверджувати, що рішення проблеми професійного розвитку вчителя можливе в цілеспрямованих умовах, спеціально створеному освітньому середовищі, на основі наукового підходу, коли відбувається формування особистості педагога з інноваційно-творчим мисленням, розвиток його професійної компетентності тощо. Отже, саме за цими напрямками варто продовжувати наукові розвідки.

1.3 Сутнісна та змістова характеристика освітнього середовища професійного розвитку педагога у загальноосвітньому навчальному закладі

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

Концепт освітнього середовища, середовищного підходу досліджували Г. Васильєв, Н. Гладченкова, Ю. Колюткін, Л. Новикова, П. Лернер, М. Лях, М. Соколовський, В. Ясвін та ін.

Ідеї створення та функціонування різних середовищ науковці використовують, розробляючи загальнонаукові, педагогічні, психологічні аспекти. Зокрема, вивчали можливості освітнього середовища щодо розвитку особистості Н. Гонтаровська, О. Гуменюк, А. Каташов, Н. Крилова, В. Мадзігон, К. Приходченко, В. Степанов та ін. Досліджували освітнє середовище навчального закладу як осередок культури В. Доній, І. Єрмаков, І. Лустенко, Г. Несента та ін.

Різні аспекти дослідження освітнього середовища висвітлено у роботах вітчизняних і зарубіжних психологів і педагогів, а саме: В. Авдєєва, І. Басєвої, Г. Бєляєва, С. Братченко, Е. Галимової, Ю. Громико, С. Дерябо, В. Дрофа,

К. Куракіна, В. Лебедєва, А. Леонтьєва, Ю. Мануйлова, І. Мешкової, В. Орлова, В. Панова, Ю. Песоцького, В. Рубцова, Н. Селіванової, С. Сергєєва, Г. Серікова, В. Слободчикова, В. Ясвіна.

Аналіз наукової літератури з проблеми підтверджує, що освітнє середовище навчального закладу як сукупність цінностей і зразків успішного розв'язання життєвих цілей слугує джерелом для розвитку особистості. Для виявлення закономірностей впливу умов освітнього середовища на професійний розвиток проаналізуємо сутність поняття освітнє середовище.

Завдяки специфіці феномену середовища (поліструктурності, багатогранності) його вивчення носить міждисциплінарний характер. Вплив середовища на особистість, організація середовища з метою позитивного впливу на розвиток особистості досліджуються філософією, екологією, етикою, соціологією, психологією, педагогікою.

Можемо констатувати той факт, що зазвичай викликає утруднення тлумачення змісту тих понять, які є широковживаними та здаються всім зрозумілими. Визначення поняття середовища, розуміння його феноменальних особливостей залежить від теоретичних позицій конкретної науки, конкретного дослідника, що його вивчає.

Однак зауважимо, що дефініції завжди розкривають сутність наукового підходу, який використовувався для вивчення феномену, віддзеркалюють погляди дослідників на сутність досліджуваного феномену, не суперечать, а доповнюють одна одну.

Для формулювання авторського визначення поняття «освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу» нам важливо проаналізувати існуючі наукові підходи до розуміння сутності взаємодії людини і середовища, тлумачення змісту поняття середовище провідними дослідниками цього феномену.

У найширшому розумінні під середовищем розуміють оточення, яке складається із сукупності природних, матеріальних, соціальних чинників, які прямо чи опосередковано впливають на людину. Середовище – це те, що знаходиться між об'єктами і є посередником між ними [73, с. 17].

Середовище – це субстанція, яка, на відміну від порожнього, незаповненого простору (вакууму), має певні властивості, що впливають на здійснення взаємодії між об'єктами (Л. Виготський, 1991) [101], «сутнісний зміст певної реальності» (В. Слободчиков, 2010) [489].

У сучасних теоретичних дослідженнях є такі тлумачення цього поняття:

– сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної і активної особистості, реалізацію творчого потенціалу дитини; виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти; характеристиками його є здатність до самовідтворення й самооновлення відповідно до потенційних можливостей усіх складових елементів цього середовища (А. Каташов) [214];

– комплекс взаємопов'язаних умов, які забезпечують освіту людини, формування особистості педагога з інноваційно-творчим мисленням, його професійну компетентність (Н. Разіна) [458];

– педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу (О. Шапран) [568].

У науковій літературі поняття «освітнє середовище» розглядається, по-перше, у вимірах соціальної педагогіки як єдність дій школи, сім'ї, позашкільних державних та громадських елементів, інформаційно-культурного середовища; по-друге, як сукупність матеріальних вимог у відповідності з педагогічними, ергономічними, санітарно-гігієнічними вимогами до навчально-виховного процесу.

Знаний англійський дослідник середовища та його впливу на людину Н. Теймур у своїй монографічній роботі приводить понад 40 визначень поняття середовища [496].

Узагальнюючи зміст цих визначень, вчений презентує такі концептуальні ідеї щодо змісту досліджуваного поняття:

– середовище створюється самою людиною, відтак «ми і є середовище» (за Р. Соммером);

– середовище – це те, що нас оточує, все те, що «не ми»; умови, які впливають на нас (біологічне розуміння сутності феномену середовища);

– середовище – це певне співвідношення між нами і оточенням; з одного боку – це фізичні факти, з іншого – система людського досвіду (за Б. Хілленром);

– середовище – це відкрита система, що пов'язана з надсистемою (за Вільденом).

Д. Ватсон виділяє п'ять класів визначень середовища:

– середовище як процес;

– середовище як поле активності людини;

– середовище як поле семантики;

– середовище як ресурс;

– середовище як засіб стратифікації суспільства [580, с. 16].

Більшість науковців-психологів поділяють думку, що середовище детермінує поведінку людини, і ця детермінація може бути 7 видів:

– однонаправлена причинно-наслідкова детермінація, коли середовище впливає на людину;

– однонаправлена причинно-наслідкова детермінація, коли людина формує середовище;

– коли обидва способи існують одночасно;

– коли відбувається взаємодія між середовищем і людиною в якості інтерференції / гомеостазу / нестійкої рівноваги;

– коли взаємодія між середовищем і людиною відбувається в якості боротьби;

- коли людина і середовище складають єдину систему;
- випадкова детермінація, у випадку якої загальний результат взаємодії не може бути передбачений [580, с. 16].

Науковий інтерес до проблеми освітнього середовища підтверджується численними працями дослідників близького зарубіжжя.

А. Каташов узагальнив різноманітні підходи до визначення поняття «освітнє середовище навчального закладу» та розглядає його як сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної й активної особистості, реалізацію творчого потенціалу дитини.

Освітнє середовище, на думку цього автора, виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості [214, с. 8].

Н. Разіна розглядає поняття «освітнє середовище» як комплекс взаємопов'язаних умов, які забезпечують освіту людини, формування особистості педагога з інноваційно-творчим мисленням, його професійну компетентність [458].

На думку В. Слободчикова, освітнє середовище розпочинається там, де «відбувається зустріч утворюючого з утворюваним, де між окремими суб'єктами освіти починають вибудовуватися певні зв'язки і стосунки». Освітнє середовище «у цілому та кожен з його компонентів окремо впливають на формування професійної компетентності фахівця... кожен його суб'єкт змінюється сам, змінює ситуацію навколо себе, наповнює освітнє середовище новими знаннями, досвідом, способами діяльності, формує нові потреби» [489].

Як зазначає В. Радул, у педагогіці освітнє середовище навчального закладу розуміють як систему впливу та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні в межах організованого освітнього процесу [456].

На думку О. Гарковича, освітнє середовище характеризується призначенням, метою, змістом, принципами реалізації, завданнями, методами, засобами та формами, функціями дії та взаємодії. Це відносно стійка сукупність функціонально пов'язаних і впорядкованих елементів (компонентів) діяльності її суб'єктів, що взаємодіють між собою, для досягнення певних результатів навчання, виховання та розвитку людської індивідуальності й особистості [109].

В. Ясвін під освітнім середовищем розуміє «систему впливів і умов формування особистості за заданим взірцем, а також можливостей для її розвитку, що є в соціальному і просторово-предметному оточенні» [590, с. 14]. В. Ясвін виокремлює творче (ідейне) освітнє середовище як єдине, що здатне забезпечити особистісний саморозвиток завдяки використанню комплексу специфічних можливостей, який їм надає це середовище [590].

Як зазначає В. Ясвін, тип освітнього середовища визначається умовами і можливостями середовища, що сприяють розвитку активності (або пасивності) дитини, її особистісної свободи (або залежності). Дослідник стверджує, що

освітнє середовище не має чітко фіксованих меж. Останні визначаються самими суб'єктами освітнього процесу (керівниками школи, педагогами, батьками, дітьми). «Можна сказати, що кожен... визначає межі власного освітнього середовища» [590, с. 193].

О. Васильєва, аналізуючи підходи до визначення змісту поняття «освітнє середовище», розкриваючи його педагогічний потенціал, приходять до висновку, що це різнорівневе полікультурне утворення, індивідуальне для кожного, хто навчається, середовище побудови власного Я, що забезпечує створення умов для актуалізації внутрішнього світу особистості, її особистісного зростання, самореалізації, становлення самосвідомості. Тому дослідниця під освітнім середовищем розуміє впорядковану, цілісну сукупність компонентів, взаємодія та інтеграція яких обумовлює наявність в освітнього закладу вираженої здатності створювати умови і можливості для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку особистості всіх її суб'єктів [81, с. 77].

Відомий російський вчений В. Новіков сприймає освітнє середовище вищого навчального закладу як професійно і особистісно стимулююче середовище, яке є сукупністю матеріальних, педагогічних і психологічних факторів вузівської дійсності, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до професійно-особистісного розвитку і саморозвитку [385].

Дослідник вважає, що становлення суб'єктів навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі відбувається у певному соціокультурному та просторово-предметному середовищі – освітньому середовищі вищого навчального закладу. Впливи, під які підпадає особистість у процесі отримання фахової освіти, є дуже різноплановими, неоднозначними, інколи суперечливими. Отже, одним із найактуальніших завдань вищої школи є створення у вищому навчальному закладі такого середовища, яке б максимально сприяло ефективності та результативності процесу здобуття особистістю фахової освіти, забезпечувало можливості для її саморозвитку та стимулювало активність, адже освітнім середовищем освітнього закладу стає тільки тоді, коли виконує свої основні завдання: сприяє підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, розвитку особистісних якостей та підвищенню загальнокультурного рівня студентів.

Актуалізований науковий інтерес до проблеми взаємодії середовища і людини підтверджується численними працями наших сучасників.

Проведений нами аналіз джерельної бази засвідчує, що вивчення освітнього середовища в дисертаційних педагогічних дослідженнях останнього двадцятиліття проводиться у межах вивчення таких наукових проблем: педагогічної характеристики освітнього середовища в різних типах освітніх установ (Г. Беляєв, 2000), фактору розвитку школяра (Н. Гонтаровська, 2012), середовищного підходу у вихованні (Ю. Мануйлов, 1997), управління взаємодією загальноосвітніх установ з освітнім середовищем регіону (Д. Полукшт, 2004), формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців в освітньому середовищі класичного університету (О. Сніговська, 2014), формування

інформаційно-освітнього середовища вишу (О. Амбросімов, 2005; С. Мякішев, 2007; С. Атанасян, 2009; Т. Юрченко, 2011), різні аспекти освітнього середовища вишу, у тому числі особистісний і професійний розвиток студента (А. Артюхіна, 2006; А. Бондаревська, 2004; О. Гінгель, 2011; А. Дружиніна, 2011; В. Козирев, 1999; В. Литвиненко, 2002; В. Мастерова, 2003; К. Маслов, 2008) тощо.

Л. Ващенко уточнює, що освітнє середовище окремого навчального закладу, наповнене інноваційними змістом і формами організації, забезпечує умови для формування нової якості професійної науково-педагогічної та управлінської діяльності, тим самим створює потужний потенційний ресурс для розвитку і професійної діяльності [84, с. 39].

Український учений А. Білинський, аналізуючи термін «освітнє середовище», називає його багатоаспектним поняттям і розглядає не лише як «різноманітну полікультурну освітню систему, індивідуальну для кожного суб'єкта навчання, а й умову для побудови власного „Я“, що забезпечує створення підґрунтя для актуалізації внутрішнього світу особистості, її якісного саморозвитку й самореалізації» [62].

Н. Гонтаровська у своєму дисертаційному дослідженні під поняттям «освітнє середовище» розуміє суттєвий елемент соціуму, цілеспрямовано організовану, керовану, багатофункціональну, відкриту педагогічну систему, в межах якої особистість усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність» [117].

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

Для нашого дослідження представляють науковий інтерес погляди психологічних наук на питання взаємодії людини і середовища, їхнього взаємовпливу і детермінації. Зокрема, психології середовища, яка розглядає людину в єдності з середовищем як продукт середовища, і дозволяє по-новому бачити психічні процеси та організацію обміну інформацією між людиною і середовищем, а відтак, може запропонувати наукове підґрунтя для вирішення педагогічних проблем.

Ми поділяємо погляди психологів Х. Штейнбаха та В. Єленського, авторів книги «Психологія життєвого простору», які вважають, що ефект впливу середовища стає відчутним тільки після тривалого перебування у ньому [580, с. 5].

Представники когнітивної психології, зокрема американці Роберт Соммер, Ульрік Найссер, естонці Маті Хейдметс та Томас Нійт, поділяють думку, що людина весь час знаходиться в середовищі, і цей чинник впливу на неї надзвичайно важливий, бо якість середовища (у всіх його вимірах) визначає її як людину. Американець Роджер Баркер, засновник школи екологічної

психології, вважав, що реалізація людини значною мірою детермінується умовами середовища [580, с. 16].

Дослідивши підходи до тлумачення змісту складного, багатомірного і суб'єктивного поняття «освітнє середовище навчального закладу», які представлені у проаналізованих наукових публікаціях, ми прийшли до висновку, що більшість науковців під освітнім середовищем розуміють багаторівневу систему умов, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкту в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному. У більшості випадків, даючи визначення зазначеного поняття, дослідники розглядають освітнє середовище конкретного освітнього закладу, що включає в себе сукупність чинників – матеріальних, просторових, предметних, соціальних, особистісних, які взаємодіють між собою, впливають один на одного, «організують середовище».

Проведений аналіз дозволяє нам зробити висновок, що освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу – це загальний, сукупний, об'єднаний, інтегральний, цілісний чинник розвитку особистості, що відіграє визначальну роль у модифікації поведінки, яка розгортається як внаслідок запланованих, так і незапланованих чинників середовища, сприяє особистісному і професійному розвитку педагога.

На основі робіт вищезазначених науковців та власного бачення системних умов і чинників професійного зростання учителів, ми вважаємо за доцільне під поняттям «*освітнє середовище професійного розвитку педагогів загальноосвітнього навчального закладу*» розуміти цілеспрямовано організовану, керовану, відкриту соціально-педагогічну систему, яка забезпечує всебічні умови для розвитку особистості учителя як фахівця, реалізації його творчого потенціалу, удосконалення фахових компетентностей. З'ясуємо структурні й змістові особливості такої системи.

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

Тож необхідно створити таку систему для творчого розвитку учителя, яка зможе, «з одного боку, надати кожній людині повну свободу, а з іншого – зробити так, щоб вона бажала робити те, що необхідне суспільству» [235].

Це вимагає реалізації таких заходів:

- визначення умов орієнтування траєкторії фахового удосконалення учителя на індивідуально-творчий розвиток особистості;
- реалізації особистісного й діяльнісного підходів до формування професійної компетентності та готовності до професійно-творчої діяльності учителів з використанням відповідних управлінських технологій, призначених для забезпечення професійного розвитку педагога;

– створення освітнього середовища в загальноосвітньому навчальному закладі для постійного розвитку особистості педагога.

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

Варто зазначити, що досі немає чітко визначених структурних компонентів освітнього середовища. Але важливим є те, що науковці, вивчаючи компоненти освітнього середовища, визначають особистість як найважливіший його елемент, як складну й відкриту систему, що постійно саморозвивається. Так, С. Сергєєв уважає, що середовище – це конструйована частина фізичної реальності, пов'язана й опосередкована досвідом рекурсивних взаємодій організму, дійсністю, у якій відбувається створювальна діяльність людини, яка змінює це середовище для досягнення особистої та соціальної мети. Людина змінюється сама, і її безпосередньо змінює середовище, що є посередником між реальністю і дійсністю [473, с. 61]. На думку Ю. Колюткіна, освітнє середовище можна схарактеризувати як сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітньому навчальному закладі умов, унаслідок взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості [227].

У межах цього дослідження цінними є також наукові розвідки вітчизняних науковців, які вказують, що навчально-виховне середовище – це певним чином організоване педагогічне середовище, що стимулює розвиток і саморозвиток кожного включеного в нього індивіда, це система умов для особистісного і творчого розвитку дітей та педагогів – усіх суб'єктів освітнього процесу, це середовище розвитку й виховання особистості [399, с. 13].

Але найповнішим і сучасним, що концентрує в собі сутнісні ознаки феномена освітнього середовища, на нашу думку, є підхід Л. Ващенко, яка наголошує, що головна місія такого середовища полягає в генеруванні інноваційних потоків та нарощуванні інноваційного потенціалу кожного навчального закладу й системи загалом, збереження і локальних, і адміністративних новацій [84, с. 38]. Л. Ващенко підкреслює, що як системне утворення освітнє середовище має власну організаційно-функціональну структуру, основними складовими якого визначено: стратегію розвитку освіти, тактику формування інноваційних процесів, зміст інноваційного середовища, організаційне забезпечення, прогнозування розвитку освіти.

Кожен із елементів структури, взаємодіючи між собою, наповнює освітнє середовище своїм спрямуванням змін [399, с. 21–22]. Вказуючи на ту обставину, що освітнє середовище має здатність змінюватись, Л. Ващенко виокремлює та характеризує основні рівні його розвитку: адаптивний, професійно-репродуктивний, творчий і стратегічно-цільовий.

Вважаємо, що важливою вимогою до формування освітнього середовища навчального закладу в контексті професійного розвитку педагогів є врахування критеріїв освітнього середовища, які пропонує науковець, зокрема:

- концептуально-стратегічна спрямованість, основні показники якої – наявність програм інноваційного розвитку, наукове обґрунтування перспектив, новацій; установлені форми роботи з педагогічним колективом; наявність стабільного партнерства з органами державної влади та управління освітою для трансферу інноваційних продуктів у практику;

- широта охопленості, що віддзеркалює структурно-змістову характеристику, вказує на включеність відповідних суб'єктів, об'єктів, процесів, явищ до реалізації нововведень;

- інтенсивність використання вітчизняного й міжнародного ринку освітніх новацій;

- інтенсивність (залученість до змін), яка полягає в здатності й готовності учасників змін відтворювати наукові, методичні, організаційні, адміністративні вимоги як необхідні для успішної реалізації завдань інноваційної програми;

- формалізованість, що відображає здатність учасників змін до розроблення й опису програми / проекту, планування реалістичних заходів щодо їх виконання, виявлення технологій ефективного адміністрування, до чітко визначеного розподілу ресурсів і методики оцінювання наслідків роботи; важливе значення має наявність творчих команд, готовність виконавців ініціювати нові ідеї, здатність презентувати інноваційний досвід із використанням сучасних науково-педагогічних можливостей;

- упорядкованість, що розкриває рівень керованості змінами в закладі, узгодженості інноваційних процесів із загальною програмою розвитку, матеріального й морального стимулювання;

- когерентність (узгодженість), основними показниками якого є регіональна, соціальна інтеграція зі змінами в навчальному закладі, узгодженість інноваційного процесу з державною освітньою політикою, наступність з іншими навчальними закладами;

- інформаційно-комунікаційний складник, характеристики якої – повнота забезпеченості науково-методичною літературою, періодичними й фаховими виданнями, вільний та стабільний доступ до глобальних освітніх мереж, наявність електронної системи управління, впровадження розвинених моделей дистанційного навчання, використання в навчальному й управлінських процесах інформаційно-комунікаційних технологій, підготовка електронних навчальних посібників;

- професійність, основні показники якого – уміння продукувати, реалізовувати нові підходи до освітньої діяльності в змісті, формах, методах, чіткості й послідовності в організації процесу розгортання нововведень, самооцінювання та самоконтроль власного й колективного інноваційного пошуку.

Досліджуючи характеристики, структуру освітнього середовища, ми зробили висновок, що воно (середовище) може виступати ефективним засобом професійного розвитку педагогів й одночасно потужно впливати на професійну ідентичність педагогічного колективу загалом, виконувати завдання розвитку навчального закладу.

Підтвердження знаходимо в Л. Щекатуновій, яка зазначає, що процес розвитку є не лише кінцевим продуктом застосування нового в навчально-виховному процесі для якісного покращення його суб'єктів та об'єктів, а й процедурою їх постійного оновлення, що забезпечується відповідною освітньою інноваційною діяльністю [582, с. 41].

А. Кух вважає, що освітнє середовище структурно складається із трьох взаємопов'язаних компонентів: суб'єктно-ресурсного, матеріально-технічного та ідейно-технологічного. Суб'єктно-ресурсний компонент визначає суб'єкти освітнього середовища (студентів, викладачів) та умови здійснення їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Матеріально-технічний компонент відповідає за забезпеченість освітнього середовища відповідним стандартним обладнанням. Ідейно-технологічний компонент визначає нормативні методики та технології досягнення прогнозованих результатів у навчанні [277, с. 74].

Суб'єктно-ресурсний компонент передбачає взаємопов'язану цілеспрямовану діяльність як викладача, так і студента. А. Баранов, Р. Шарафутдинов наголошують, що у процесі проектування освітнього середовища і викладач, і студенти є рівними партнерами та розвиваються у якості педагогів інноваційного рівня. При цьому студенти переймають досвід навчальної інноваційної діяльності, яка виступає моделлю їх майбутньої професійної роботи, коли в ролі викладача (вчителя) будуть виступати вони самі [43, с. 11].

Матеріально-технічний компонент формування освітнього середовища передбачає наявність у регіоні певної інноваційної інфраструктури, до якої належать «заклади освіти та науково-методичні установи, бібліотеки, інформаційні центри, організації, які в межах певної території спроможні подати допомогу закладу освіти в реалізації інноваційних проектів» [45, с. 81]. Кожен освітній заклад має власний матеріально-технічний потенціал для створення освітнього середовища. Основна увага в сучасних освітніх закладах приділяється розвитку інформаційного освітнього середовища за допомогою впровадження інформаційних технологій в освіту на всіх її рівнях.

Концепція інформаційного середовища вперше була запропонована І. Шалаєвим, який підкреслював його роль не тільки як провідника інформації, але й активного чинника впливу на учасників навчального процесу [565, с. 81].

Консолідація інформаційно-освітніх ресурсів у системі освіти, організація єдиного освітнього простору на базі використання сучасних комп'ютерних технологій незворотнім чином змінюють сам педагогічний процес, його змістовну, організаційну і методичну основи. При використанні навчально-інформаційних середовищ найважливішим досягненням, особливо у вищій школі, є забезпечення індивідуалізації навчання; швидкий пошук навчальної інформації, здійснення динамічного та систематичного контролю за допомо-

гою комп'ютерного тестування; забезпечення великої кількості творчих та інших завдань для самостійної роботи студентів, формування у майбутніх фахівців рефлексії своєї діяльності.

Модернізація освітніх процесів пов'язана зі створенням арсеналу новітніх інструментів накопичення, обробки та передачі освітньої інформації через інформаційні канали, серед яких – створення локальних та міжнародних освітянських мереж, концептуальне запровадження системи відкритої освіти, реалізація ефективних моделей дистанційного навчання, розробка та застосування сучасних засобів навчання, використання можливостей ЗМІ та медіа, реалізація проектної діяльності в освітньому інформаційному просторі тощо.

Технологічний компонент формування освітнього середовища пов'язаний з технологізацією системи освіти. І. Богданова у структурі педагогічної інноватики виділяє специфічний напрямок, орієнтований на дослідження технологічних процесів у системі освіти взагалі та в системі педагогічної освіти зокрема, що отримав назву «техноматика» [66].

«Техноматика, – на думку автора, – вивчатиме технологічні потреби освіти та розроблятиме шляхи, засоби і методи ефективного задоволення цих потреб. Цей напрямок пов'язаний як з технологіями нововведень в освітній простір, так і з конкретними технологіями реалізації цих нововведень. Вони виконують такі основні функції: удосконалюючу, тобто модернізуючу, модифікуючу, раціоналізуючу традиційний педагогічний процес, трансформуючу, тобто радикально змінюючу традиційний процес, а також комплексну, або комбінаторну, яка виконує сполучення елементів як традиційного, так і інноваційного педагогічного процесу» [66, с. 53]. Отже, технологізація навчально-виховного процесу має на меті вдосконалення традиційного педагогічного процесу шляхом поопераційного застосування системи дій, операцій або процедур, що ґрунтуються на нових досягненнях науки і гарантують досягнення більш високого рівня навченості та вихованості.

На думку О. Качалова, важливими є структурні компоненти освітнього середовища, що забезпечують його ефективність і результативність: створення творчої доброзичливої атмосфери, організацію індивідуальної ситуації успіху, сприяння самореалізації учителів [215]. Як зазначає науковець, чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток: людина одночасно є продуктом і творцем свого середовища, що дає їй фізичну основу для життя й уможливорює інтелектуальний, моральний, суспільний і духовний.

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

На думку В. Радула [456], мобільність освітнього середовища є критерієм його здатності до органічних еволюційних змін у контексті взаємодій із

середовищем існування. Передбачається продумана адаптація до суспільних змін, яка, з одного боку, враховує нове соціальне замовлення, а з іншого – не спричиняє деструктивних ситуацій в освітньому середовищі.

Отже, якість професійного розвитку безпосередньо залежить від створення освітнього середовища, яке допоможе розвивати учителя – самодостатньої особистості, конкурентоспроможної, успішної та затребуваної на ринку праці, здатної до самовдосконалення в професійній діяльності й безперервного саморозвитку впродовж усього життя.

Розвиток професійної особистості та функціонування освітнього середовища є взаємозумовленими процесами. Тому не випадково значної уваги заслуговує зацікавленість педагогів питанням створення освітнього середовища всередині навчального закладу та використання його можливостей для всебічного розвитку особистості. Об'єднані спільними цілями та діяльністю члени освітнього середовища вступають у певні відносини відповідальної залежності при безумовній рівності всіх членів і їх однаковій надійності перед колективом.

На думку Г. Полякової, освітнє середовище – це відкрита, складна, інтегративна, динамічна система [433]. Його складниками є:

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

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

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

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

Н. Гонтаровська [117] розкриває наступну структуру освітнього середовища: цільовий, типологічний, методологічний, концептуальний, змістово-процесуально-методичний, критеріально-діагностувальний, результативний компоненти.

Нашу увагу привернув підхід, який розкриває у своїх працях дослідник В. Биков [56]. Він виділяє такі складові освітнього середовища:

- цільова складова, за якою визначаються цілі, завдання функціонування і розвитку системи освіти і яка зумовлює появу у складі освітнього середовища управлінської складової;

- управлінська складова, яку утворюють організаційні структури управління системами освіти (корпоративними, галузевими, регіональними, загальнодержавними);

- навчальний заклад, в якому створюються необхідні умови для здобуття тими, хто навчається, освіти відповідного рівня, загальноосвітнього і / або професійного спрямування, за тою чи іншою формою навчання та ін.;
- ресурсна складова, яка включає сукупність різних ресурсів (фінансових, кадрових, організаційних, енергетичних) підтримки життєдіяльності та розвитку систем освіти;
- нормативна складова, яка включає законодавчо-правове і нормативно-інструктивне забезпечення, що регулюють процеси освіти на рівні систем освіти різного організаційного рівня і призначення (в тому числі, освітні і освітньо-професійні стандарти).

Наведені вище підходи і сутнісний зміст дефініції «освітнє середовище професійного розвитку педагогів загальноосвітнього навчального закладу» дає нам змогу визначити його структуру (див. рис. 1.1):

- управлінський компонент, що розкриває функції управління, зокрема, аналітичну, планову, організаційну, координаційну, контролюючу діяльність;
- ресурсний компонент, що визначає сукупність різних ресурсів (нормативно-правового, кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного, фінансового забезпечення) функціонування та розвитку загальноосвітнього навчального закладу;
- методичний компонент, що визначає форми, методи, засоби професійного розвитку вчителя;
- результативний компонент, що визначає результати професійної діяльності вчителя, вміння вчителя оцінити результат своєї діяльності.

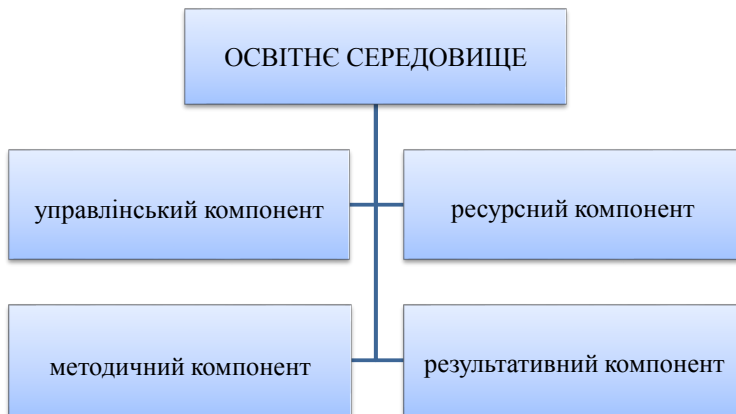


Рис. 1.1 – Структура освітнього середовища професійного розвитку педагогів загальноосвітнього навчального закладу

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

Підсумовуючи вищесказане, визначимо, що *освітнє середовище професійного розвитку педагогів загальноосвітнього навчального закладу* – це цілеспрямовано організована, керована, відкрита соціально-педагогічна система, яка забезпечує всебічні умови для розвитку особистості учителя як фахівця, реалізацію його творчого потенціалу, удосконалення фахових компетентностей та виражає єдність і взаємозв'язок управлінського, ресурсного, методичного та результативного змістових компонентів.

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

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

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

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

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

У свою чергу, професійний розвиток суб'єктів освітнього середовища потребує створення індивідуальних умов розвитку, оскільки кожен його суб'єкт змінюється сам, змінює ситуацію навколо себе, наповнює освітнє середовище новими знаннями, досвідом, способами діяльності, формує нові потреби.

Отже, можна зробити висновки, що професійний розвиток фахівця формується під впливом освітнього середовища, так само як і в зворотному напрямі: освітнє середовище формується під впливом учителів, які характеризуються певним рівнем професійного розвитку.

Відповідно до структури освітнього середовища визначені основні педагогічні умови його формування [568, с. 110]:

- особистісно орієнтовані та гуманістичні підходи до його створення з урахуванням партнерського співробітництва, поваги та довіри всіх учасників навчально-виховного процесу;

- спрямування на розвиток і саморозвиток кожної особистості;

- робота в творчому пошуковому режимі;
- ефективне використання науково-методичних, матеріально-технічних та кадрових можливостей освітніх закладів регіону;
- застосування інноваційних технологій.

Оцінка ефективності освітнього середовища здійснюється за різними показниками з урахуванням структури цього феномена. Так, А. Каташов виділяє наступні параметри:

1) результативність діяльності навчального закладу (рівень знань і загальнокультурного розвитку учнів або студентів; ступінь привабливості освітнього закладу й освітніх послуг; ступінь засвоєння нових технологій, програм, методик; взаємодія з вишами, школами нового типу);

2) комфортність (естетика середовища, санітарно-гігієнічні, матеріально-технічні умови; фізіологічне обґрунтування режиму роботи; наявність ситуацій вибору змісту, форм освіти; соціально-психологічний мікроклімат);

3) забезпеченість навчальної діяльності (навчально-матеріальне обладнання, рівень нормативно-правової та організаційно-функціональної забезпеченості; характеристика кадрового потенціалу; рівень і характер управлінської діяльності [214, с. 15].

У педагогічній літературі близьким, але не синонімічним до поняття «освітнє середовище» виступає дефініція «освітній простір». Дослідники цього питання (О. Леонова, О. Мариновська, А. Цимбалару, І. Шендрик та ін.) вказують на те, що середовище характеризується статичністю, формується у межах конкретного навчального закладу, а простір – динамічністю та відображає систему соціальних зв'язків та стосунків у галузі освіти, характер взаємовідношень суспільства і соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб суспільства.

Простір характеризується суб'єктивним сприйняттям, є результатом конструктивної діяльності усіх суб'єктів освітнього процесу. На таку якість освітнього простору вказує М. Кісіль і виділяє два його виміри: об'єктивний і суб'єктивний. Вимір об'єктивний – це реально існуючі елементи сформованого освітнього простору, місцевого, загальнодержавного чи глобального, що представлені соціальними умовами, інформаційним та законодавчим забезпеченням, окремими освітніми системами з їх програмами та подіями. Вимір суб'єктивний – це ті елементи освітнього простору, що існують віртуально у свідомості людини, це простір ще нереалізованої норми, ідеалу, який виявляє зв'язок з реальним станом речей [218]. Автор наголошує, що суб'єктивний вимір освітнього простору визначається з точки зору її основного суб'єкта. Навчання в певному закладі освіти та можливість вибору іншого закладу чи країни навчання, вибір навчальної дисципліни; участь у тій чи іншій програмі обміну; можливість взяти участь у науковій конференції – ось лише деякі з елементів, що складають основу суб'єктивного виміру освітнього простору.

Більшість дослідників означеної проблеми (Є. Бачинська, С. Гершунський, В. Гинецінський, Б. Ельконін, Б. Серіков, І. Фрумін та ін.) під поняттям «освітній простір» розуміють певну територію, яка пов'язана з масштабними

явищами у галузі освіти: як певна частина соціального простору, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; як єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі – світовий або європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу тощо. Так, Є. Бачинська, досліджуючи механізми формування інноваційного освітнього простору регіону, вважає за доцільне розглядати його у двох площинах: як середовище, територію, в межах якої діють єдині узгоджені правила інноваційної діяльності, і як цілісну систему, результатом функціонування якої є новітні ідеї та оригінальні технології [45, с. 81].

Отже, сформоване у результаті управлінських впливів освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу виступатиме у якості організаційно-педагогічної умови, яка вирізнятиме його з-поміж інших та створюватиме максимум можливостей для неперервного професійного розвитку особистості вчителя.

1.4 Неперервність професійного розвитку вчителів у науково-педагогічних дослідженнях

На початку XXI століття особлива увага освітян, науковців у галузі освіти прикута до проблеми неперервного професійного розвитку педагогів. Загальновідомо, що у сучасному освітньому просторі знання, навички і вміння необхідно постійно оновлювати й удосконалювати [369, с. 227].

Водночас успішність розвитку неперервного професійного розвитку багато в чому визначається готовністю педагогів до роботи у безперервному режимі. Йдеться також про гнучке, оперативне, мобільне реагування педагогічних працівників на мінливі потреби суспільства, ринку праці, особистості, зрушення у технологіях, а також в освітньому середовищі, що зазнає змін.

Зазначимо, що категорія «неперервність» – це філософсько-педагогічна категорія, багатьма вченими розглядається як принцип побудови навчання. Наразі поняття «неперервність» розглядають у контексті значної кількості дефініцій: «неперервна освіта», «освіта дорослих», «продовжена освіта», «подальша освіта», «відновлювана освіта», «перманентна освіта», «освіта протягом життя», «навчання протягом життя», «навчання шириною в життя», «популярна освіта» [517].

В європейських дискусіях з проблем освіти дорослих прийнято використовувати різноманітні терміни: навчання впродовж життя та навчання все життя, тобто таке, що включає всі форми навчання – формальні з видачею сертифіката чи диплома; неформальні, які здійснюються на семінарах, конференціях; інформальні, тобто самоосвіту за допомогою спілкування, використання засобів масової інформації, читання тощо.

Водночас у науковій літературі спостерігається відсутність терміна «неперервність професійного розвитку», в науково-педагогічній, філософській, психологічній літературі професійний розвиток педагогів розкривається у системі неперервної освіти.

Неперервна освіта супроводжує процес зростання освітнього (загального і професійного) потенціалу особистості протягом життя, який організаційно забезпечений системою державних та суспільних інститутів і відповідає потребам особистості й суспільства. Системотвірним фактором неперервної освіти є суспільна потреба у постійному розвитку особистості кожної людини.

Загальнотеоретичні питання щодо реалізації неперервної освіти обґрунтовані у працях таких сучасних українських та зарубіжних науковців, як Н. Бібік, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Н. Гузій, Т. Десятов, С. Змєйов, І. Зязюн, В. Кремень, Т. Маркова, Н. Ничкало, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, Т. Сорочан та ін. Учені вважають, що провідною умовою неперервності освіти людини упродовж усього її життя стає функціонування та розвиток освітнього середовища. На думку В. Кременя, професійне становлення фахівців неможливе без системи ефективної неперервної освіти [195, с. 3].

Отже, у сучасних умовах набули розвитку різні підходи до визначення сутності поняття «неперервна освіта». Вона розглядається як:

- філософсько-педагогічна концепція, згідно з якою освіта трактується як процес, що охоплює все життя людини;
- важливий аспект освітньої практики на різних ступенях системи освіти, що подає її як постійне цілеспрямоване освоєння людиною соціокультурного досвіду різних поколінь;
- принцип організації освіти на загальнодержавному та регіональному рівнях;
- принцип реалізації державної політики в галузі освіти;
- сучасна світова тенденція в галузі освіти;
- парадигма науково-педагогічного мислення [377].

Водночас неперервна професійна освіта, за С. Сисоєвою, І. Соколовою, являє собою багатовимірне поняття, в якому «відображено її значення як способу і стилю суспільно-індивідуального буття людини в глобалізованому світі та постіндустріальному суспільстві (філософський вимір), зазначено право людини на різні форми формальної і неформальної освіти, траєкторії, освітньо-професійні програми для здобуття кваліфікації, забезпечення академічної і професійної мобільності впродовж життя (соціальний вимір), розвитку її як особистості через освітні інституції, безперервність саморозвитку і самовдосконалення (моральний вибір)» [483, с. 131].

Важливими, з точки зору обґрунтування категорійно-поняттєвого апарату неперервної освіти, є результати аналізу категорій, проведеного В. Вятяріс і Р. Чюжас. Під час дослідження було з'ясовано, що поняття «неперервна освіта» охоплює декілька значень: 1) створення умов для розвитку едукативних можливостей поза системою освіти – тобто підкреслення ролі індивіда поза системою освіти; 2) забезпечення умов неперервного вдосконалення професійної кваліфікації; 3) свідоме продовження навчання протягом життя [102]. Для позначення усієї системи неперервної освіти, що охоплює формальне, неформальне, інформальне навчання протягом життя у літературі вживається термін

«перманентна освіта» як характеристика цілевідповідного організованого освітнього середовища [102].

Дослідники В. Аніщенко, О. Падалка [20] розкривають характеристики традиційної та неперервної освіти вчителів школи (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика традиційної і неперервної освіти

Традиційна освіта	Неперервна освіта
Педагог є джерелом знань	Педагог спрямовує до джерел знань
Учні одержують знання від педагога	Учні вчаться на власному досвіді
Ті, хто навчається, працюють самі по собі	Ті, хто навчається, співпрацюють один з одним у групах
Оцінювання здійснюється з метою з'ясування рівня навчальних досягнень, регулювання доступу до подальшого навчання	Оцінювання використовується для визначення стратегії навчання, шляхів майбутньої навчальної діяльності
Ті, хто навчаються, виконують ідентичні завдання	Педагоги розвивають здібності учнів на основі окремих індивідуальних планів
Педагоги здобувають базову освіту із подальшим підвищенням кваліфікації	Педагоги вчаться впродовж життя. Базова освіта й постійний професійний розвиток пов'язані між собою
Виокремлення «здібних» учнів з метою надання можливостей для подальшого навчання	Людина має доступ до навчання впродовж життя

На думку, В. Аніщенка, О. Падалка неперервна педагогічна освіта насамперед означає:

- професійний розвиток і саморозвиток педагога, здійснення індивідуального вибору в освіті;
- успішність професійної самореалізації, адекватної потребам рівня життєзабезпечення, демократичності суспільства;
- розширення можливостей доступу до вищої освіти для тих громадян, які раніше або не мали їх узагалі, або були обмежені у доступі до неї;
- розширення спектру участі у різноманітних навчальних програмах: традиційних навчальних курсів (у межах навчальних закладів); курсів з побудови перспектив розвитку особистої кар'єри; курсів особистісного розвитку; навчальних курсів за інтересами;
- варіативність освіти (різноманітність форм і місць навчання) відповідно до потреб і можливостей тих, хто навчається;
- гнучкість і доступність освіти у часі й просторі;
- можливість доступу до нових галузей знань;
- опанування суміжних професій і галузей педагогічної діяльності на основі здобутої базової педагогічної освіти, а також непедагогічних професій,

необхідність опанування яких може бути зумовлена різними причинами та обставинами об'єктивного й суб'єктивного характеру [20].

Реалізація неперервної освіти окреслена в таких нормативно-правових документах, як: Закон України «Про освіту» [173], Закон України «Про професійний розвиток працівників» [174], Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) [146], Національна доктрина розвитку освіти [372], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [373], Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [105].

Так, у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) було зазначено, що держава має створити умови для задоволення освітніх і професійних потреб громадян, надання кожному можливостей постійно вдосконалювати свою освіту, підвищувати професійний рівень, оволодівати новими спеціальностями [146].

Національна доктрина розвитку освіти визначала: «глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини, що є головною метою, ключовим показником і основним важелем сучасного прогресу. В Україні має забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також повинні створюватися умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя» [372]. Зокрема, у документі неперервну освіту визначено як навчання дорослих у різних формах перепідготовки, підвищення кваліфікації та професійного й загальнокультурного рівня. Крім цього, визначено основні критерії організації неперервної освіти, а саме: охоплення освітою всього життя людини; наступність між окремими етапами й рівнями освіти; відкритість і гнучкість системи освіти впродовж усього життя; визнання освіти не за способами її здобуття, а за фактичним результатом; постійне стимулювання особистості до навчання впродовж усього життя; випереджальний характер освіти; різноманітність змісту, засобів, методики навчання; наявність суспільних механізмів стимулювання особистості до навчання впродовж усього життя. У зазначеному документі також окреслено принципи організації неперервної освіти, зокрема: створення базовою підготовкою відповідного потенціалу знань; розвиток здібностей людини та потреби в неперервному оновленні рівня освіти; забезпечення інноваційного характеру неперервної освіти; індивідуалізація та гнучкість освіти; використання оригінальних, інтерактивних методів освіти, проблемного характеру навчання; створення відповідного інформаційно-методичного ресурсу.

Сучасна неперервна освіта має діяти як єдиний комплекс на основі субординації всіх ланок освіти, взаємозв'язку та координації її установ, що постійно розвивається й надає кожній людині можливість підключитися до освітнього процесу на будь-якому етапі її життя. Це забезпечується, насамперед, наступністю всіх структурних елементів системи на основі затверджених єдиних освітніх стандартів, взаємним доповненням різних форм навчання [271].

З огляду на це, професійний розвиток слід розглядати не тільки як систему підвищення кваліфікації та перепідготовки дипломованих фахівців (форму освіти дорослих), а й як компонент неперервної освіти.

Неперервна освіта педагогічного працівника має на меті неперервне спеціалізоване вдосконалення професійних знань, умінь і навичок педагогічних працівників [173]. Розглядається як постійний творчий розвиток і вдосконалення кожної людини протягом усього життя шляхом взаємодії між знаннями, що здобуті на початкових етапах освіти, і знаннями, здобутими на наступних етапах, а також взаємодії між теоретичними і практичними знаннями, що підтверджується компетентністю в подальшому їх практичному використанні [158, с. 682]. Неperервна освіта виконує ряд функцій: компенсаційну (можливість здобуття педагогічними працівниками додаткової освіти); адаптувальну (приспосовування педагогічних працівників до нововведень та змін в освітньому, соціально-економічному та виробничому середовищі); розвивальну (сприяння всебічному розвитку особистості в післядипломний період шляхом неперервного збагачення й оновлення знань, умінь та навичок, творчого зростання педагога).

Нині проголошена Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., визначає пріоритетні напрями розвитку освіти, серед яких є підвищення кваліфікації педагогічних працівників [373].

Зокрема, в Указі Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» зазначено, що для здійснення стабільного розвитку й нового якісного прориву в національній системі освіти необхідно здійснити низку заходів: удосконалити нормативно-правове забезпечення системи післядипломної педагогічної освіти; розробити стандарти післядипломної педагогічної освіти, зорієнтовані на модернізацію системи перепідготовки, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівників навчальних закладів; реалізовувати сучасні технології професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів системи освіти відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти; забезпечити випереджальний характер підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку [373].

З огляду на це професійний розвиток педагогічних працівників має бути неперервним і тривати після здобуття вищої освіти. Отже, професійний розвиток вчителя спрямований на реорганізацію та оновлення навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог; досягнення цілісності й наступності в навчанні та вихованні учнів; використанні сучасних форм, методів і технологій навчання; розвиток творчого потенціалу особистості; постійне поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки вчителя.

У контексті нашого дослідження важливого значення набуває галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, яка є стратегічним

документом, що визначає основні напрями розвитку педагогічної освіти в Україні [105].

Основними принципами розвитку неперервної педагогічної освіти в цьому документі визначено: неперервність; поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду; гнучкість у реагуванні на суспільні зміни і прогностичність; інноваційність.

Шляхами забезпечення неперервності розвитку педагогічної освіти є: наступність змісту освіти та координація навчально-виховної діяльності на різних рівнях педагогічної освіти; встановлення творчих і професійних зв'язків між вищими навчальними закладами, закладами післядипломної педагогічної освіти, науковими установами Національної академії педагогічних наук України, громадськими педагогічними організаціями тощо; розроблення багатоваріантних, різнорівневих, диверсифікованих за профілем освітніх програм післядипломної педагогічної освіти з урахуванням наявного професійного досвіду й освітнього рівня працівника, що забезпечують йому свободу вибору місця, термінів, змісту і форми педагогічної освіти; створення єдиної бази даних видів освітніх послуг, що надаються вищими педагогічними навчальними закладами та закладами післядипломної педагогічної освіти; запровадження інноваційних форм організації професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема: центрів педагогічної майстерності, педагогічних майстерень, майстер-класів, у тому числі в режимі відеоконференцз'язку, корпоративного навчання, дистанційного, ситуаційного та контекстного навчання, проектних методів, партнерського навчання тощо; постійний моніторинг якості розвитку неперервної педагогічної освіти; організація міжнародної співпраці з проблем розвитку неперервної педагогічної освіти, зокрема обмін досвідом, реалізація спільних освітніх та наукових проектів. Також у Концепції визначено, що метою розвитку неперервної педагогічної освіти є забезпечення розвитку педагогів, здатних у процесі постійного вдосконалення здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції та високих технологій.

Отже, професійний розвиток педагога має відбуватися в контексті врахування концепції неперервної освіти.

Відповідно до Закону України «Про професійний розвиток працівників» [174], який визначає правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи професійного розвитку працівників, зазначено, що державне управління у сфері професійного розвитку працівників здійснюється центральним органом виконавчої влади у сфері соціальної політики, центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки, молоді та спорту, іншими центральними та місцевими органами виконавчої влади відповідно до їх повноважень, а безпосереднє управління у сфері професійного розвитку працівників здійснюють роботодавці шляхом організації професійного навчання працівників, їх атестації.

Згідно з цим Законом основними напрямками діяльності роботодавців у сфері професійного розвитку працівників є:

- розроблення поточних та перспективних планів професійного навчання працівників;
- визначення видів, форм і методів професійного навчання працівників;
- розроблення та виконання робочих навчальних планів і програм професійного навчання працівників;
- організація професійного навчання працівників;
- добір педагогічних кадрів та фахівців для проведення професійного навчання працівників безпосередньо у роботодавця;
- ведення первинного та статистичного обліку кількості працівників, зокрема тих, які пройшли професійне навчання;
- стимулювання професійного зростання працівників;
- забезпечення підвищення кваліфікації працівників безпосередньо у роботодавця або в навчальних закладах, як правило, не рідше ніж один раз на п'ять років;
- визначення періодичності атестації працівників та організація її проведення;
- проведення аналізу результатів атестації та здійснення заходів щодо підвищення професійного рівня працівників [174].

Цим Законом передбачено й підтвердження результатів неформального професійного навчання працівників. Для організації підтвердження результатів неформального професійного навчання працівників у складі державної служби зайнятості створюються центри визнання результатів неформального професійного навчання. Центри визнання результатів неформального професійного навчання забезпечують організацію підтвердження професійної кваліфікації працівника за результатами неформального професійного навчання. Для цього центри визнання результатів неформального професійного навчання залучають навчальні заклади державної служби зайнятості, інші професійно-технічні навчальні заклади, підприємства, організації, установи, які мають ліцензію на право здійснення освітньої діяльності за визначеними професіями. Результати неформального професійного навчання підтверджуються документом встановленого зразка про присвоєння або підвищення робітничої кваліфікації [174].

Проведений аналіз та узагальнення літератури дозволяє нам стверджувати, що неперервність професійного розвитку вчителя є складовою його неперервної педагогічної освіти. На нашу думку, **неперервність професійного розвитку вчителя** – це процес, спрямований на забезпечення можливостей розвитку педагога протягом усієї професійної діяльності.

Ми вважаємо, що організація професійного розвитку вчителя в системі неперервної освіти лягає на плечі загальноосвітнього навчального закладу, зокрема директора. Отже, завдання керівника – створити для своїх педагогів сприятливе освітнє середовище, в якому вчитель буде зацікавлений у своєму професійному й особистісному розвитку, надати необхідні освітні можливості своїм педагогам для їх неперервного навчання. Роль педагога також вагома:

усвідомлення необхідності неперервного професійного розвитку в сучасних умовах «навчання протягом життя» забезпечує підвищення не лише професійного, а й загального рівня особистості, розширює ерудицію та коло спілкування, що робить її конкурентоспроможною на ринку праці.

Безперечно, для того, щоб цілеспрямовано працювати в цьому напрямі, керівникам і педагогам насамперед необхідно знати, що являє собою професійний розвиток учителя та управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, у чому сутність цих понять. Вивченню сутності професійного розвитку вчителя та управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів присвячений наступний параграф нашого дослідження.

1.5 Сутність поняття «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів»

Створення моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів вимагає з'ясування сутності поняття «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів». У співвіднесенні з логікою нашого дослідження й поставлених задач, у цьому підрозділі ми розглянемо експлікацію філософсько-психолого-педагогічних категорій «управління», «освітнє середовище», «розвиток», «професійний розвиток», обґрунтуємо нашу позицію в теоретичному осмисленні феномена «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів».

Поняття «управління» є багатогранним та універсальним і має міждисциплінарний характер. Управління належить до інтернаукових галузей знань. Його поява на стику комплексу наук – економіки, філософії, соціології, психології, педагогіки, кібернетики – та різнобічність поглядів науковців зумовлюють суттєві розбіжності в трактуванні основних категорій цієї науки. Так, за даними наукових досліджень В. Кукушкіна, у сучасній літературі зафіксовано понад 350 дефініцій поняття «управління» [529, с. 15].

Розглядаючи управління соціальними системами, різні автори роблять акцент на різні сторони процесу управління. Так, управління як діяльність розглядають Й. Кхол, В. Лазарєв, М. Поташник та ін. [282; 287; 439]; ознаки, функції, принципи управління досліджували В. Афанасьєв, В. Безпалько, Ю. Конаржевський та ін. [30; 49; 229]; І. Дмитренко, В. Маслов, В. Пікельна та ін. вивчали загальні основи управління [152; 343; 426].

Є. Хриков, аналізуючи різні підходи до управління, відзначив, що немає єдності в поглядах на сутність управління, «семантичний аналіз цих та інших визначень, використання процедури спеціалізації й узагальнення, показує, що їх головними компонентами є: суб'єкт – керуюча система; об'єкт – керована підсистема; засіб взаємозв'язку – вплив або взаємодія, основа функціонування, мета» [553, с. 32].

А. Асаул та Б. Капаров [25, с. 249] у своїй роботі узагальнили визначення поняття «управління» (див. рис. 1.2).



Рис. 1.2 – Різні підходи до терміна «управління»

В. Афанасьєв і Г. Щокін розрізняли три види управління: технічне управління (управління в неживій природі – технічних системах), біологічне управління (управління в живих організмах – біологічних системах) і соціальне управління (процеси управління в суспільстві – соціальних системах) [28, с. 264]. В. Афанасьєв відзначає, що «управління – це усвідомлена діяльність людини, що має визначену мету. І не просто діяльність, а той, особливий її різновид, зв'язаний з ухваленням рішення, організацією, спрямований на перетворення рішення в життя, з регулюванням системи відповідно заданих меті, підбиттям підсумків діяльності, систематичним одержанням, переробкою і використанням інформації» [29, с. 15]. На думку, В. Афанасьєва сутність управління полягає не тільки в стабілізації керованої системи, але і в удосконаленні її шляхом переведу із одного стану в інший [31].

У «Філософському енциклопедичному словнику» знаходимо наступне визначення поняття: «Управління – елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їхньої визначеної структури, підтримку діяльності, реалізацію їхніх програм і цілей» [540, с. 351].

За визначенням В. Лазарєва, «управління – це особлива діяльність, в якій суб'єкти за допомогою планування, організації, керівництва й контролю забезпечують організованість (інтегрованість) спільної діяльності учнів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу та її спрямованість на досягнення освітніх цілей розвитку школи» [286, с. 32].

І. Ісаєв відзначає, що під управлінням узагалі розуміється «діяльність, спрямована на прийняття рішень, організацію, контроль, регулювання об'єкта управління відповідно заданих меті, аналіз і підбиття підсумків на основі дострокової інформації» [126, с. 28].

Дослідниця Г. Єльнікова трактує управління як особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління [162, с. 9–10].

Л. Калініна трактує поняття управління як «... роботу з інформацією в процесі реалізації суб'єктом управління функцій з метою підтримки параметрів системи в стані упорядкованості і досягнення мети і задач» [207, с. 10].

В. Маслов пропонує наступне визначення: «Управління – це цілеспрямоване суб'єктно-об'єктна взаємодія по забезпеченню стійкого функціонування і розвитку конкретної системи на основі мети, задач, властивих їй закономірностей, принципів, змісту і форм функціонування, що стоять перед нею» [344, с. 112].

В. Беспалько в дослідженнях характеризує управління як механізм, що забезпечує взаємодію керуючого та керованого об'єктів, при якому перший відстежує функціонування другого щодо досягнення заздалегідь поставлених цілей [50].

У роботах Н. Хміль управління трактується як сукупність цілеспрямованих і взаємозалежних дій керуючої і керованої систем за погодженням спільної діяльності людей для досягнення поставлених цілей [550].

Розкриваючи це поняття, П. Третьяков визначає, що «управління – це цілеспрямована діяльність суб'єктів управління різного рівня, що забезпечує оптимальне функціонування і розвиток керованої системи, переведення її на новий якісно вищий рівень з досягнення цілей за допомогою необхідних педагогічних умов, засобів і впливів» [525, с. 46].

Конкретизуючи це визначення, Ю. Конаржевський виділяє, що управління являє собою доцільну діяльність, спрямовану на впорядкування навчально-виховного процесу та його вдосконалення [229, с. 50].

У Т. Шамової управління визначається як цілеспрямована взаємодія керуючої та керованої підсистем для досягнення певної мети або запланованого результату [566].

У процесі аналізу, ми прийшли до висновку, що при визначенні категорії «управління» можна виділити три основні позиції. Перша позиція – це розгляд управління як певного виду діяльності, що характеризує цілеспрямоване виділення суб'єктів (В. Лазарев, М. Поташнік, Ю. Конаржевський та ін.). Друга позиція – визначення управління як цілеспрямованого впливу суб'єкта управління на керований об'єкт, що приводить до зміни останнього (В. Беспалько, Н. Хміль та ін.). Третя позиція – це розуміння під керуванням процесу взаємодії елементів, суб'єктів, у результаті якого відбувається їх взаємообувлена зміна (П. Третьяков, Т. Шамова та ін.).

Стосовно визначення поняття «управління», у нашій роботі ми будемо дотримуватися другої позиції.

Управління навчальним закладом є різновидом соціального управління, але, урахувуючи, що галузь, у якій діє організація, можна розглядати як один із ситуаційних факторів [140], зауважимо, що управління в освітніх організаціях, крім загальних характеристик, має специфічні особливості. У роботах І. Гришиної, М. Дарманського, Г. Єльнікової та ін. показано особливості управління навчальним закладом порівняно з управлінням в інших соціальних сферах, найсуттєвішими з яких є унікальність, неповторність й одночасно складність місії освітніх установ, яка полягає у вихованні, навчанні та розвитку молодого покоління [132; 139; 161].

Спеціального розгляду потребують у контексті нашого дослідження особливості управління загальноосвітнім навчальним закладом. Усі загальноосвітні навчальні заклади є відкритими соціально-педагогічними системами, які регулюють свої відносини із зовнішнім середовищем на підставі взаємодії з ним. Тому зовнішнє середовище є важливою змінною у функціонуванні і управлінні загальноосвітнього навчального закладу.

Функціонування загальноосвітнього навчального закладу як соціально-педагогічної системи спрямоване на досягнення мети, зумовленої потребами особистості й суспільства. Мета закладу визначає зміст системи, який, у свою чергу, передбачає різноманітність форм і методів його реалізації. Рівень досягнутих результатів характеризує дієвість і результативність системи.

Розуміння того, що школа є складною відкритою соціально-педагогічною системою і об'єктом управління, допомагає сконцентрувати увагу керівників загальноосвітнього навчального закладу, учителів, учнів на визначення цілей і способів досягнення результату, на створення умов належного функціонування процесу, відбір змісту і використання різноманітних форм, методів і засобів навчально-виховної роботи. У цьому випадку управління школою як системою дозволяє зберегти її цілісність і одночасно змінювати, впливати на дію її окремих компонентів.

Необхідно зауважити, що загальноосвітній навчальний заклад є складною системою з відповідною організаційною структурою управління – складом управлінських підрозділів та їхніх взаємозв'язків. Для здійснення управління в загальноосвітньому навчальному закладі створено апарат управління та його окремі органи, які виконують певні функції й підпорядковані одному керівнику (директору). Саме йому належить особлива роль в управлінні, його знання, уміння й організаційна діяльність докорінно впливають на результати праці колективу.

Аналіз різних наукових джерел дозволив визначити, що основними характеристиками сучасних навчальних закладів, які враховуються у процесі менеджменту є: відкритість системи, що передбачає постійне врахування змін, які відбуваються у соціальному середовищі; швидка адаптація до нових підходів у суспільному розвитку та трансформація їх у новий зміст навчання, нові освітні та інформаційні технології, нові стратегії взаємодії між учасниками

управлінського та навчально-виховного процесів, нові психологічні характеристики учасників такої взаємодії тощо; постійне навчання, результатом якого є стратегічне мислення і бачення майбутнього, сильна корпоративна культура, командний принцип роботи та вільний обмін інформацією; функціонування на засадах гуманістичного менеджменту [144, с. 8].

Для ефективного управління школою у сучасних умовах керівник має бути готовим до швидких змін, постійно підвищувати свою професійну компетентність, створювати сприятливі умови для здійснення дослідно-експериментальної діяльності, впроваджувати різноманітні інноваційні освітні проекти, підтримувати та заохочувати педагогів. Тому управлінська діяльність директора загальноосвітнього закладу має бути спрямована на координацію зусиль усіх учасників навчально-виховного процесу для управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Сутність поняття «освітнє середовище» детально ми розглянули у параграфі 1.3. Нагадаємо, що під освітнім середовищем ми розуміємо цілеспрямовано організовану, керовану, відкриту соціально-педагогічну систему, яка забезпечує всебічні умови для розвитку особистості учителя як фахівця, реалізацію його творчого потенціалу, удосконалення фахових компетентностей та виражає єдність і взаємозв'язок управлінського, ресурсного, методичного та результативного його змістових компонентів.

Визначення сутності поняття «професійний розвиток» неможливе без оволодіння поняття «розвиток». Необхідно зробити відповідний аналіз понять «розвиток» і «професійний розвиток», ґрунтуючись на українських і зарубіжних дослідженнях.

На думку Н. Авшенюк, розвиток – це достатньо складне явище, яке має різні чисельні суперечливі визначення в окремих галузях. У цьому контексті розвиток корелюється з розвитком особистості. Особистість – це явище, яке робить людину унікальною і виявляється одразу після народження. Розвиток особистості є розвитком упорядкованої моделі поведінки й позицій, що надає людині своєрідності. Розвиток особистості або особистісний розвиток має місце тільки завдяки постійній взаємодії темпераменту, характеру і оточуючого середовища [598, с. 939].

Інтерпретація поняття «розвиток» як специфічного типу процесу змін є достатньо поширеною й водночас доволі спірною. «Розвиток» розуміють:

- як якісні зміни взагалі і як якісні зміни структури [500];
- як поступовий рух від нижчого до найвищого, при цьому найвище знаходиться з найнижчим у зв'язку заперечень, тобто містить нижче в перетвореному вигляді, його позитивний зміст [133];
- як процес закономірних змін, переходу з одного стану в інший, більш досконалий, і перехід від старого якісного стану до нового, від простого до складного, від нижчого до вищого [392];
- як єдність спрямованих змін системи від менш упорядкованого її стану до більш упорядкованого й навпаки [2];

– як незворотні, спрямовані, закономірні зміни матеріальних і ідеальних об'єктів [539, с. 224].

За останні десятиліття розвиток особистості став предметом пильної уваги науковців. Людство почало шукати відповіді, й, здається, розвиток особистості – це саме те, з чого треба починати. На думку Н. Авшенюк, розвиток особистості необхідний для людини, яка прагне стверджуватися, отримати відповідну освіту, бути відданою своїй праці, стати конкурентоспроможним і перспективним фахівцем [5, с. 151].

Поняття «розвиток особистості» історично використовувалося для позначення розвитку людини в будь-якій сфері або галузі спеціальних знань. Однак сьогодні це поняття визначає тип самовдосконалення розумової, емоційної й духовної діяльності, що призводить до позитивних змін у характері й життєвому досвіді. У 1956 року психіатр Е. Еріксон визначив вісім стадій у житті людини які значно впливають на розвиток особистості, при цьому п'ять з них мали місце впродовж раннього дитинства, дитинства і пубертатного періоду [5, с. 151]. Більш того, кожна людина постійно знаходиться під впливом позитивних і негативних факторів на кожній стадії життя.

Спілкування, командна робота, родинне середовище, культура є такими факторами. Дослідники виявили, що країни північної Європи і США характеризуються наявністю індивідуалістичної культури, де акцент робиться на індивідуальних потребах і досягненнях. І, навпаки, країни Азії, Африки, Центральної і Південної Америки мають громадську культуру, яка фокусується на приналежності до більшої групи, наприклад родини або нації [631, с. 680]. Таким чином, співпраця: в цих країнах є більш важливою і у підсумку суттєво впливає на розвиток особистості.

Українські дослідники стверджують, що розвиток особистості є процесом формації особистості, який розглядається як соціальна якість людини, що формується в процесі соціалізації й виховання. Розвиток особистості безпосередньо пов'язаний з активною взаємодією людини з оточуючим середовищем задля вивчення всіх досягнень людства. Отже, потреби розглядаються як неодмінні передумови й результати розвитку особистості. Психологи вважають, що протиріччя між реальністю і бажаністю, потребами особистості і наявними фантастичними можливостями для їх задоволення дають ефективний стимул для розвитку особистості. Необхідно наголосити на тому, що процес розвитку особистості передбачає постійні зміни.

Філософський і психологічний аспекти розвитку та його характерні особливості чітко викладені в працях відомих дослідників. Деякі з них стверджують, що розвиток особистості – це поступові зміни того, що пов'язане з удосконаленням і оволодінням нових позитивних якостей і рис [374, с. 171]. Ті індивідууми, які демонструють лідерство і більш високу здатність пристосовуватися, проявляють поступове набуття високого рівня розвитку особистості, інший погляд на поняття відображає кількісні і якісні зміни, які відображають ставлення до реальності, характер, здібності, психологічні процеси і накопичення досвіду [155, с. 343]. Дослідження вчених дає змогу стверджувати, що

такі зміни в розвитку особистості базуються на двох вельми значних факторах – біологічному і соціальному. Розвиток особистості відбувається в контексті спільної діяльності, яка, в свою чергу, спонукає до вдосконалення й розвитку завдяки різноманітній діяльності, навчанню, спілкуванню і самоосвіті.

У філософії розвиток визначається як природні, цілеспрямовані та незворотні зміни в матерії й свідомості індивідуума. Крім того, цей процес має певну спрямованість. Перехід людини від одного стану до іншого не можна описати як багаторазову ітерацію попереднього досвіду або циклічність [158, с. 787]. Головна ідея полягає в еволюції внутрішніх якостей індивідуума, що спричиняє появу нових компонентів без наявного кількісного розвитку. В цьому випадку розвиток особистості відбувається за рахунок функціональної трансформації старих компонентів, змін в сутності їхніх зв'язків. У філософії «розвиток» також трактується як «необоротна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів. Тільки одночасна наявність всіх зазначених властивостей виділяє процеси розвитку серед інших змін: оборотність змін характеризує процеси функціонування (циклічне відтворення постійної зміни функцій); відсутність закономірності характерна для випадкових процесів катастрофічного типу; при відсутності спрямованості зміни не можуть накопичуватися, і тому процес позбавляється характерної для розвитку внутрішньо взаємозалежної лінії. В результаті розвитку виникає новий якісний стан об'єкта, яке виступає як зміна його складу або структури» [540, с. 361]. У цьому трактуванні поняття в якості ключових характеристик розвитку як процесу виступають його незворотність, спрямованість і закономірність.

Розглядаючи поняття «розвиток» у психології, ми відштовхуємося від визначення Б. Ананьєва, де під розвитком розуміється «дві різні, хоча і тісно пов'язані одна з одною категорії явищ: 1) власне біологічне, органічне дозрівання мозку, дозрівання його анатомо-біологічних структур; 2) психічний (зокрема, розумовий) розвиток як певна динаміка рівнів психічного (розумового) розвитку, як свого роду розумове дозрівання» [14, с. 35]. У психологічній літературі (Л. Виготський, В. Шадриков та ін.) також відзначається, що психічний розвиток здійснюється і шляхом формування, де мова йде про реалізацію природних потенціалів особистості через навчання і виховання.

Розвиток особистості відображає суттєві зміни в об'єктивній реальності вчителя. Сполучення цих двох слів вже створює специфічний когнітивний зміст. Цей факт змушує нас говорити про значний позитивний вплив професійного розвитку на діяльність учителів і успішність учнів. Відповідно до українського дослідника С. Синенко, для формування здатності вчителя набувати якості, знання і навички, необхідні для успішної діяльності в новому оточенні, кожна країна має розробити власну стратегію з трьома головними напрямками [5, с. 152]:

- забезпечення відповідного соціального статусу вчителя і матеріальної захищеності;
- удосконалення базової освіти вчителя;

– підтримка постійного навчання вчителя до завершення його професійної кар'єри.

Інший український дослідник Н. Мукан, здійснивши аналіз системи професійного розвитку у Великій Британії, Канаді та США, говорить про те, що парадигма професійного розвитку вчителя в цих країнах вимагає використання кількісного і якісного аналізу. Деякі освітяни дискутують на предмет абстрактності або значної специфічності теорій професійного розвитку вчителів. Отже, виникає необхідність вивчати явище професійного розвитку вчителя як інтегральну систему [367, с. 14].

У широкому сенсі поняття «професійний розвиток» відбиває розвиток людини в її професійній ролі. У більш конкретизованих тлумаченнях професійний розвиток вчителя визначається як зростання його професійних досягнень у результаті накопичення практичного досвіду і систематичного перегляду власного викладання. З опорою на філософське і психологічне визначення поняття «розвиток» вважаємо, що професійний розвиток – це процес спрямованих, закономірних, незворотних змін, який передбачає не тільки біологічні зміни, але і зміни в системі особистісних властивостей і характеристик фахівця.

Аналіз літератури показав, що психологічні і філософські концепції поняття «розвитку» визначили розуміння професійного розвитку вчителя у вітчизняних педагогічних дослідженнях. Це допомогло нам виділити три найбільш традиційні позиції до визначення поняття «професійний розвиток учителя»:

- професійний розвиток вчителя з позиції розвитку і реалізації його психічних функцій (Л. Анциферова, І. Кондаков, Т. Кудрявцев, Л. Мітіна та ін.);
- професійний розвиток як розвиток діяльності, спрямованої на професійні досягнення (Є. Андрієнко, С. Вершловський, Е. Зесер, Ю. Кулюткін та ін.);
- інтегрований підхід, що передбачає облік особистісних і діяльнісних змін (В. Сластьонін, І. Сушко та ін.).

Зупинимось докладніше на вищеназваних позиціях щодо розуміння професійного розвитку, оскільки кожна з них в тій чи іншій мірі визначає сьогодні зміст, методи і форми професійного розвитку вчителя в різних інституційних структурах.

Російський дослідник В. Янушевський визначає професійний розвиток майбутнього фахівця як процес формування, становлення, інтеграції й реалізації професійних навичок і вмінь у навчанні, оволодіння професійними знаннями, вміннями, компетенціями і методикою навчання [586, с. 2]. Його ідеї підтримує Л. Мітіна, відповідно до якої професійний розвиток учителя – це термін, який вживається в контексті синтезу професійних вмінь і навичок та динамічних трансформацій внутрішнього світу особистості, свідомо й несвідомо [355, с. 15]. Цей факт надає впевненості, що такий холистичний підхід веде вчителя до нового способу життя й мислення. Внаслідок цього професійний розвиток учителя розуміють як динамічний довготривалий процес особистісного саморозвитку й самовдосконалення.

У контексті розгляду професійного розвитку з психологічної точки зору дослідник І. Кондаков вказує, що професійний розвиток – це «процес, який передбачає зміни всіх елементів психологічної структури індивіда, що проходить певні, якісно специфічні стадії, причому, відбувається це, як правило, у формі криз» [446, с. 43]. Іншими словами, професійний розвиток вчителя – це «зростання, становлення, інтеграція в професійній праці особистісних якостей і здібностей, професійних знань і умінь, але головне – як активно якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового ладу його самореалізації в професії» [186]. Іншими словами, професійний розвиток виступає як форма психічного розвитку, де, за Б. Ананьєвим, «загальний рівень психічного розвитку індивіда є умовою для початку професійного розвитку» [14]. Відповідно, професійний розвиток в більшій мірі ототожнюється з розвитком особистісних якостей, а тому ускладнює можливість впливу на професійний розвиток ззовні, але це бачиться нам не цілком обґрунтованим, так як професійний розвиток вчителя здійснюється в певному середовищі з урахуванням зовнішніх впливів, що діють на особистість.

Тому звернемося до наступної позиції дослідників, згідно з якою професійний розвиток вчителя передбачає, перш за все, процес змін у професійній діяльності. У цій позиції автори (Є. Андрієнко та ін.) під професійним розвитком учителя розуміють «незворотний спрямований і закономірний процес зміни або модифікації форми і змісту, складу і структури його педагогічної діяльності, що визначає найвищі професійні досягнення в тих чи інших соціально-педагогічних і хронологічних умовах» [16, с. 62]. У цьому визначенні поняття «професійний розвиток» акцент ставиться на професійну діяльність учителя. Професійний розвиток учителя визначається досягненням професійних успіхів на всіх етапах його професійного розвитку, причому особлива увага приділяється досягненню учителем професійної зрілості. У цій позиції актуалізується необхідність досягнення етапу професійної зрілості вчителя, яке виражається в єдності індивідуально-особистісного, процесуально-технологічного, професійно-предметного і самоактуалізаційного компонентів. Нам видається цікавою позиція авторів про те, що результативність професійного розвитку вчителя визначається накопиченням, осмисленням і вдосконаленням власного професійного досвіду вчителя з урахуванням специфіки його сприйняття всіх типів зв'язків, що існують між різними значущими для нього подіями професійної діяльності.

Поряд з позицією, яка визначає професійний розвиток як процес, спрямований на професійні досягнення, в літературі останніх десятиліть (В. Сластьонін, І. Сушко, А. Щербаков та ін.) найчастіше виділяється позиція, яка об'єднує особистісний і діяльнісний аспекти в професійному розвитку вчителя, що розглядають професійний розвиток вчителя як процес формування особистості, орієнтованої на високі професійні досягнення та її професіоналізм, здійснюваний в саморозвитку, професійній діяльності і професійних взаємодіях» [508, с. 24]. Нам імпонує думка авторів, що

професійно-особистісний розвиток вчителя являє безперервний процес ціннісно-смыслового самовизначення щодо власної діяльності, способу її здійснення і самореалізації.

У цій позиції авторів нас приваблює розуміння професійного розвитку з позицій його різнобічного, багатоаспектного характеру, що виражається не тільки в розвитку внутрішніх особистісних якостей вчителя, а й у розвитку способів професійної діяльності. Ми поділяємо точку зору дослідників, що професійний розвиток вчителя здійснюється не тільки в саморозвитку, в професійній діяльності, а й під впливом середовища. Це дозволяє нам зробити висновок про можливість створення певних умов, що сприяють професійному розвитку вчителя, що дозволить, на наш погляд, посилити активну роль самого вчителя в професійному розвитку і досягти особистісно-орієнтованої спрямованості цього процесу.

Отже, звернення до психолого-педагогічної літератури під час теоретичного аналізу поняття «професійний розвиток вчителя» дозволив нам дійти висновків, необхідних для нашого дослідження:

- особистісний розвиток обумовлює розвиток професіоналізму вчителя;
- професійний розвиток носить інтегрований характер і здійснюється в професійній діяльності і взаємодії вчителя з середовищем.

Однак вищеназвані позиції розглядають професійний розвиток в його процесуальному аспекті, де, на наш погляд, слабо розглядається можливість досягнення результативності у цьому процесі. Разом із тим, особливу значимість у сучасних умовах набуває проблема результативності професійного розвитку вчителя у зв'язку з тим, що сьогодні проблема професійного розвитку аналізується дослідниками, перш за все, з позицій вимог сучасного соціального розвитку. Відмінною рисою сучасного світу є динамічні зміни в усіх сферах життя суспільства. Ситуація в країні ускладнюється тим, що існує глибоке протиріччя між кількістю, якістю і масштабністю соціальних проблем і відсталістю інтелектуальних ресурсів і архаїчністю управлінських рішень, що приймаються на шляху їх подолання [197, с. 38]. Новий погляд дослідників на сучасність визначає бачення місця і ролі людини як активного суб'єкта, що має можливість перетворювати соціальну дійсність, задавати нові напрями розвитку суспільства. Такий погляд на людину і суспільство сприяє актуалізації проблеми професійного розвитку вчителя, так як підвищення якості освіти та реалізацію його найважливіших завдань неможливо здійснити без залучення і розробки адекватних засобів, що сприяють професійному розвитку вчителя. Тому в якості пріоритетного завдання сучасної освіти виступає необхідність навчити фахівця самостійно взаємодіяти зі світом професійної праці, що постійно розвивається, відповідати постійним змінам в сфері праці, які виражаються в ускладненні професійних завдань, що вимагають творчого підходу до їх вирішення.

Звернення до шкільної практики і сучасних педагогічних досліджень також підтверджує гостроту проблеми результативності професійного розвитку вчителя, про що свідчать як численні публікації управлінців-практиків

(І. Рибалова, А. Стрижов, Г. Тахтамишева, О. Хриніна та ін.), так і вчених (В. Бодров, Л. Веретеникова, Ю. Конаржевський, О. Красношликова та ін.) в педагогічній пресі. Так, наприклад, характеризуючи ефективність діяльності освітнього закладу сьогодні, О. Хриніна підкреслює, що «дуже мало приділяється належної уваги плануванню професійного розвитку в школі з урахуванням віку і передбачуваного посадового зростання ... У результаті часто молоді вчителі йдуть, не бачачи себе в системі цієї школи, не маючи чіткого уявлення про подальше професійне зростання. Вважається, що робота з перспективним резервом – це робота підприємств і фірм ... Тим часом, критерій успішності зміщується в економічну сторону, забезпечення стабільного прибутку у вигляді якісного нового продукту – конкурентоздатності випускників, якісної системи викладання ... великого дослідницького пошуку, стає однією з основних цілей в управлінні школою» [555, с. 11–16]. Точку зору автора поділяють дослідники, які передбачають, що «високий рівень затребуваності найближчим часом наукових знань по ефективності управління професійним розвитком учителя обумовлений трансформацією суспільної свідомості в розумінні того, що успішність професійної самореалізації є гарантом як власного процвітання, так і процвітання суспільства в цілому» [157, с. 119].

Відповідно, проблема професійного розвитку вчителя полягає в тому, що цей процес характеризується незаданістю і може бути спрямований на вирішення різноманітних професійних завдань, вирішення яких багато в чому залежить від особистісних характеристик вчителя. Проблема відсутності заданості професійного розвитку, в свою чергу, актуалізує проблему визначення результатів, що дозволяють оцінювати динаміку професійного розвитку вчителя.

У нашому дослідженні ми не ставимо собі за мету розробити інноваційне розуміння професійного розвитку вчителя. Спираючись на розглянуті нами вище точки зору дослідників у визначенні поняття професійного розвитку, вважаємо за доцільне інтерпретувати накопичений досвід з позицій вимог сучасності, проблемою якого є результативність професійного розвитку вчителя.

Згідно з психологічними концепціями, розглянутими нами вище, зміст професії формулює певні психологічні вимоги до особистісних якостей її представника, тому в якості ведучих критеріїв професійного розвитку виступають особистісні характеристики вчителя, що включають професійні установки, інтереси, мотиви, цінності, спрямованість особистості. Так, Л. Мітіною виділені інтегральні характеристики особистості педагога (педагогічна спрямованість, педагогічна компетентність, емоційна гнучкість), які обумовлюють ефективність його педагогічної діяльності та професійного розвитку [353]. На думку І. Кондакова, професійний розвиток особистості – це процес, який передбачає зміни всіх елементів психологічної структури індивіда, що проходить певні, якісно специфічні стадії, причому, відбувається це, як правило, у формі криз, тому на всіх етапах професійного розвитку необхідно враховувати внутрішню мотивацію, щоб здійснювати ті чи інші заходи, спрямовані на сприяння розвитку людини [446, с. 43–45]. Одночасно І. Кондаков висловлює

думку про те, що цей процес важко уявити у вигляді якихось ключових моментів, в дійсності визначають динаміку професійного розвитку.

Ми вважаємо, що обмеження професійного розвитку тільки виявленням особистісних якостей вчителя з тим, щоб на їх основі відстежувати динаміку цього процесу, а, відповідно, оцінити його результативність, супроводжувати і управляти цим процесом, є недостатнім.

Разом із тим, нам видається цікавою думка авторів про те, що особливе значення в професійному розвитку вчителя набуває розвиток внутрішньої мотивації особистості як системи, яка визначає його ключові моменти і зумовлює процес професійного розвитку. Тут ми виходимо з аналізу досліджень (Б. Ананьєв, І. Кондаков, Ю. Поваренко, В. Шадриков), згідно з якими професійний розвиток вчителя проявляється також у його мотивації до самоосвіти, оскільки «мотиваційні механізми направляють роботу психічних процесів на рішення професійно значущих завдань відображення професійно значимої інформації. Після цього (або в ході цього) починається перебудова операційних механізмів відповідно до вимог діяльності» [430, с. 47]. При цьому підкреслюється, що на всіх етапах професійного розвитку необхідно враховувати мотивацію вчителя до самоосвіти з тим, щоб здійснювати ті чи інші заходи, спрямовані на сприяння розвитку людини.

Розглядаючи проблему визначення результативності в позиціях дослідників, що розглядають професійний розвиток вчителя в його діяльнісних проявах, ми виявили, що в цих позиціях основними критеріями професійного розвитку є критерії, пов'язані з продуктивністю діяльності вчителя. Так, основними критеріями професійно-особистісного розвитку, на думку І. Сушко, виступають рівні сформованих методологічного, рефлексивного, проектного та комунікативного компонентів професійно-педагогічної культури вчителя [508, с. 24]. Є. Андрієнко, С. Пятібратова визначають в якості критеріїв такі професійні досягнення педагога: творчі досягнення вчителя, вихованість і навченість учнів, кваліфікаційний розряд вчителя тощо [16; 455]. До творчих досягнень дослідники відносять, зокрема, участь у професійних конкурсах, науково-практичних конференціях, дослідно-експериментальній роботі, розробку навчально-методичних і науково-методичних матеріалів, узагальнення педагогічного досвіду та ін. Проте, аналіз практики свідчить про низьку активність вчителів щодо творчих досягнень. На наш погляд, це обумовлено також і недостатньою мотивацією вчителів до самоосвіти.

Поряд із вищезазначеними критеріями в психолого-педагогічній літературі та дисертаційних дослідженнях традиційно результатами професійного розвитку розглядалися педагогічна компетентність і педагогічна майстерність, професійно значущі якості особистості. Але з середини 90-х років з'являється термін «професіоналізм учителя», який, на думку дослідників, вбирає в себе ці характеристики. Тому, з огляду на комплексність та інтегральність цього поняття, вважаємо виділити професіоналізм учителя в якості ще одного критерію професійного розвитку вчителя. У цьому випадку ми спираємося на визначення зазначеного поняття О. Красношликової, де під професіоналізмом

учителя розуміється «системна інтегральна характеристика особистості, що являє взаємозв'язок педагогічної компетентності, педагогічної майстерності, професійно значущих якостей та індивідуального іміджу вчителя, які детермінують неповторну індивідуальність кожного вчителя-професіонала, що забезпечують ефективність і оптимальність педагогічної діяльності» [260, с. 18].

Розгляд результатів професійного розвитку вчителя, зазначених нами вище, був би неповним без урахування диференційованості даного процесу. Докази цієї точки зору знаходимо в теорії Д. Сьюпера, де в якості основного механізму професійного розвитку виступає розвиток Я-концепції при співвіднесенні досвіду власних досягнень і особистісних проявів із соціальними вимогами.

Д. Сьюпер розглядає ряд стадій професійного розвитку, починаючи від стадії «пробудження», основний зміст якої обумовлено ідентифікацією дитини з оточуючими її людьми, носіями певних професійних ролей. Ця стадія включає в себе етапи «фантазії» (домінування дитячих потреб у віці 4–10 років), «інтересів» (прогривання соціальних ролей в уяві – 11–12 років), «здібностей» (їх прояв і співвідношення з зовнішніми вимогами – 13–14 років). Для нашого дослідження найбільш важливим є охарактеризувати такі стадії професійного розвитку:

- стадія «дослідження», під час якої відбувається реальне програвання різних ролей, включає етапи «експерименту» (попередній професійний вибір і його опробування – 15–17 років) і «проби» (оволодіння складом професійної діяльності – 22–24 роки);

- стадія «консолідації», метою якої є знаходження стійкої професійної позиції, включає етапи «проби» (самоствердження в полі діяльності або повторний вибір – 25–30 років) і «стабілізація» (спрямування всіх зусиль в одне русло – 31–44 року) ;

- стадія «збереження» характеризується прагненням зберегти статус (45–64 роки);

- стадія «зниження» являє собою відхід із професійного життя.

У цій концепції для актуалізації розуміння індивідуальної специфіки професійного розвитку вводиться поняття професійних установок. Д. Сьюпер дає такий опис зрілих професійних установок як результату професійного розвитку:

- достатня диференційованість Я-концепції суб'єкта професійного розвитку;

- раціональність вирішення життєвих завдань;

- досягнення автономії;

- орієнтація на майбутнє;

- сформованість професійних інтересів і загальних трудових навичок;

- деякий досвід практичної роботи [446, с. 51].

Важливість значення цієї концепції полягає в тому, що Д. Сьюпер не тільки сформулював ступінчасту модель вікової періодизації професійного розвитку, а й обґрунтував важливість кожного етапу для професійного розвитку.

Ми звернули увагу на думку автора про те, що на ранніх стадіях професійного розвитку цим процесом можна керувати за допомогою формування в особистості інтересів і здібностей, з одного боку, і шляхом підтримки особистості в її прагненні «спробувати» реальне життя і розвитку власної Я-концепції, з іншого боку.

Звернення до теорії Д. Сьюпера дозволило нам зробити висновок про те, що, розглядаючи професійний розвиток вчителя з позицій можливості впливу на цей процес, слід враховувати етапи професійної діяльності вчителя, тобто його педагогічний стаж, рівень сформованості Я-концепції, характер професійних труднощів та ін. Це дозволить досягти ефективніших результатів у процесі професійного розвитку вчителя у зв'язку з тим, що вчителям однієї групи притаманні загальні риси, які дозволяють спроекувати траєкторію професійного розвитку.

Дослідники далекого зарубіжжя навпаки намагаються визначити поняття професійного розвитку як систему внутрішніх механізмів особистісного розвитку для опису професійної динаміки. В деяких випадках вони співвідносять поняття професійного розвитку з професіогенезом, підкреслюючи однаковий контент понять: індивідуальне формування професіоналізму, входження до професійної громади, розвиток мотивації, рефлексії та самовизначення [95, с. 13]. Дослідники, які вивчають професійний розвиток, також намагаються виявити ключові фактори його ефективності. Наприклад, на думку американського дослідника А. Глетхорна розвиток учителя – це його професійний ріст як результат отримання більшого досвіду і систематичного контролю викладання [613, с. 11]. Таким чином професійний розвиток учителя розглядається як довготривалий процес із новими можливостями і досвідом, систематичним плануванням для гарантії росту й розвитку в професії. Вчений відзначив, що професійний розвиток включає формальний досвід, який отримується вчителем шляхом наставництва, відвідування професійних семінарів, майстерень тощо, а також неформальний досвід, такий, як читання професійної літератури, перегляд педагогічних передач тощо. За цією концепцією професійний розвиток учителів є ширшим поняттям, ніж кар'єрний розвиток, що відбувається «в результаті руху вчителя по кар'єрних щаблях у професії», а також ширшим від поняття розвитку персоналу, яке, за визначенням А. Глетхорна, включає «забезпечення вчителів організованими програмами підвищення кваліфікації» [613, с. 41].

У дослідженнях інших вчених (Т. Гансер, Г. Філдінг) наголошувалося, що професійний розвиток передбачає систематичний перегляд учителем змісту і процесу, а також контекстів його педагогічної діяльності [454, с. 99]. Така перспектива є новою для вчителів. Адже упродовж багатьох років єдиною доступною вчителям формою професійного розвитку було підвищення кваліфікації. Тільки в останнє десятиріччя професійний розвиток став розглядатися як довготерміновий процес систематичного надання можливостей та досвіду зростання і розвитку в професії.

Зусиллями вчених різних країн відкриваються все нові грані проблеми й уточнюється зміст поняття професійного розвитку. Так, авторитетний дослідник у сфері педагогічної освіти М. Фуллан розглядає вчителів як активний агент сучасних змін – від їх моральних потреб і цінностей залежить стрімке сьогодення [611]. Це положення розвивається в працях А. Харгрівса, який вважає, що професійний розвиток має включати «моральні цілі у викладанні, політичну обізнаність, гостроту і досвідченість вчителів, відданість і відповідальність за свою працю» [617, с. 126].

Англійський вчений С. Дей пропонує наступне визначення: «Професійний розвиток включає весь природний навчальний досвід, а також ті усвідомлені й сплановані дії, які принесуть пряму, або опосередковану користь вчителю, групі вчителів, або школі в цілому, що в результаті позначиться на піднятті якості шкільної освіти. Це – процес, у ході якого вчитель самостійно або разом із своїми колегами переглядає, оновлює, розширяє свої зобов'язання щодо моральної мети викладання, а також критично розвиває знання, вміння, хороше професійне мислення, планування і практику роботи з дітьми, молоддю й колегами на кожному етапі свого професійного життя» [601, с. 4].

Е. Віллегас-Раймерс зазначає, що професійний розвиток учителя більше не є простим процесом, а системою, компонентами якої є рольовий і культурний розвиток. Перший компонент акцентується на виборі характеристик, відповідальності, відповідних властивостей професійної ролі. Інший компонент відображає процес усвідомлення й розвитку культури професій вчителя [641, с. 38].

Л. Пуховська у своїй статті [454, с. 100] підкреслює, що автор дослідження Е. Віллегас-Реймерс виокремила такі положення:

- професійний розвиток вчителів базується на конструктивізмі, тому вчителі виступають суб'єктами активного навчання (А. Ліберман, М Дадс, Л. Дарлінг-Хаммонд);
- професійний розвиток є довготерміновим процесом, тому що вчитель постійно навчається (Д. Кохен, Т. Гансер);
- професійний розвиток – це процес, який проходить у рамках певного контексту. Найефективніша форма професійного розвитку пов'язана зі щоденною діяльністю вчителя в школі. Школи трансформуються в громади, які навчаються і досліджують, у професійні громади тощо. Найбільші можливості для професійного розвитку вчителів надає їх навчання на робочому місці, зокрема, навчання в групах, активне дослідження, портфоліо (Л. Дарлінг-Хаммонд, М. Кінг, Ф. Ньюменн);
- професійний розвиток учителів нерозривно пов'язаний зі шкільною реформою, тому що він є процесом формування культури, а не лише озброєнням учителів новими вміннями реалізації навчальних програм. Учителі мають отримати всі можливості і права професіоналів – суспільство має ставитися до них відповідно до очікувань стосовно учнів (Т. Гаскей, С. Лоукс-Хорслей);
- учителі відчують себе рефлексивними практиками, які входять в професію з певною базою знань і будуть набувати нових знань і досвіду,

«дорощуючи» їх до попередніх. Тому роль професійного розвитку полягає в тому, щоб допомогти вчителям у створенні й реалізації нових педагогічних теорій і практик, а також у піднятті їх компетентності щодо педагогічної діяльності (М. Кохран-Сміт, С. Лутл, Д. Грейс);

– професійний розвиток вчителів реалізується в процесі співробітництва. Звичайно, при цьому мають бути можливості для автономної праці та рефлексії. Проте найефективніший професійний розвиток відбувається в процесі взаємодії між учителями, а також між учителями, адміністрацією, батьками, іншими членами громади (Л. Дарлінг-Хаммонд, М. Клімент);

– професійний розвиток проходить у різних формах і «оправах». Не може форма або модель сама по собі бути кращою від інших, тому що вона впроваджується в іншому закладі, регіоні чи контексті. Школи і педагоги повинні оцінювати свої потреби, культурні особливості і практичні проблеми та здобутки для обрання найбільш відповідної моделі. Тому професійний розвиток вчителів – це постійний процес оптимального вибору і поєднання різних форм, методів, технологій, які найкраще працюють у конкретній ситуації і в конкретному місці (Дж. Скрібнер, Т. Гаскей) [640, с. 13–15].

Запропоновані характеристики (положення) професійного розвитку вчителів містять багато полемічних ідей. Оцінюючи їх, слід пам'ятати, що з часу їх видання минуло майже десять років. Висока актуальність проблеми професійного розвитку вчителів зумовила високий інтерес дослідників і появу великої кількості наукових праць з цієї теми. Проте ці роботи не тільки не прояснили картини дуже складного багаторівневого динамічного явища професійного розвитку вчителів, а й спонукають до постановки нових питань, наукових проблем, пошуків.

Традиційно щодо особистості і діяльності вчителя використовувалися поняття «професійне формування», «професійне становлення». Дослідники (С. Вершловський, Л. Гребенкіна, Е. Зеєр, Т. Кудрявцев, А. Маркова, В. Шадриков, А. Щербаков та ін.) розглядають вищезазначені поняття в їх тісному взаємозв'язку з професійним розвитком особистості, яке отримало найбільшу розробленість у психологічних концепціях до 90-х років. Об'єднуючою характеристикою цих понять є їх процесуальність. У філософському словнику термін «процес» визначається як «закономірна послідовна зміна явища, його перехід в інше явище». Як зазначає Є. Зубарева, в описах людської діяльності поняття «процес» підкреслює підпорядкованість організованості людської діяльності її тимчасового розгортання, її орієнтованості на досягнення цілей і результатів [186, с. 13].

Розглядаючи співвідношення професійного становлення і професійного розвитку, вчені (Е. Зеєр, Т. Кудрявцев, А. Щербаков та ін.) сходяться в думці, що становлення є завжди перехід на вищий щабель у професійному розвитку як «позитивний напрям у професійному розвитку вчителя, пов'язаний з позитивними соціально і професійно значущими змінами його як особистості» [177, с. 8–13], у той час як професійний розвиток може мати не тільки прогресивні, але і регресивні тенденції, які обумовлені як об'єктивними (зміст

діяльності, соціально-психологічний клімат, статус у групі, умови роботи, випадковість), так і суб'єктивними (біологічними, внутрішніми протиріччями, індивідуально-особистісними факторами [186, с. 17].

Схожу точку зору знаходимо і у співвідношенні авторами понять «професійне формування» і «професійний розвиток». Аналіз літератури (Л. Божович, Л. Гребенкіна, І. Ісаєв, А. Кочетов, І. Крутогорська, І. Рященко, В. Сластьонін та ін.) дозволяє стверджувати, що формування – це тривалий процес, який має на увазі спрямований вплив середовища на розвиток особистості [107, с. 20]. Для нашого дослідження важливим є розуміння формування як придбання або збільшення будь-яких нових знань, умінь, навичок, особистісних якостей об'єкта.

У дослідженнях останніх років поряд з термінами «професійне становлення» і «професійне формування» більш активно стало вживатися поняття «професійне вдосконалення».

Розглядаючи тлумачення цього поняття, С. Пятібраторва визначає його як «формування і постійне збагачення особистих якостей, професійних знань, навичок і умінь, які необхідні для ефективного використання своїх професійних функцій, прав, обов'язків» [455, с. 50–51].

Суттю і характерною ознакою вдосконалення, на наш погляд, є поступальне й усвідомлене поліпшення будь-якої властивості або якості, в той час як формування передбачає зміну первісного стану об'єкта шляхом привнесення ззовні інших якостей, установок тощо. У вдосконаленні на перший план виступає наявність у об'єкта якостей, які можна і потрібно робити краще, досконаліше.

Узагальнюючи співвідношення понять «професійний розвиток», «професійне формування», «професійне вдосконалення», ми можемо відзначити, що «професійний розвиток» є найбільш узагальненим поняттям, вміщуючи в себе процеси і формування, і становлення, і вдосконалення.

Саме актуалізація цих позицій обумовлює зростання значущості досліджень з проблем професійного розвитку вчителя і передбачає перенесення найбільш істотних їх результатів у сучасні умови.

Інтеграція України у світове співтовариство актуалізує проблему розвитку соціуму і особистості, адекватно відображає стрімко здійснювані соціальні зміни. Саме розвиток людського потенціалу сьогодні береться за основу оцінки рівня розвитку тієї чи іншої країни. Критеріями оцінки при цьому є: тривалість життя, рівень освіти, валовий внутрішній продукт [89, с. 7]. Так, директор міжнародного інституту планування освіти при ЮНЕСКО Ж. Аллаки визнає, що успіх держави залежить від якості освіти, підвищення якого є внеском в майбутнє, відповідно всі країни в тій чи іншій мірі прагнуть до підвищення якості освіти. На думку Ж. Аллаки, саме освіта має вирішальний вплив на соціальний прогрес і продуктивність економіки, відіграє ключову роль у технологічних перетвореннях, покращує взаємовідносини між людиною, соціальним і природним навколишнім середовищем [9].

В Україні прагнення до підвищення якості освіти виражається через такі тенденції:

- підвищення вимог до системи підготовки кадрів, здатних до безперервного професійного розвитку та професійної мобільності в умовах інформатизації суспільства;
- індивідуалізація освітнього процесу за рахунок різноманіття типів і видів освітніх установ і варіативності програм, які враховують інтереси і здібності особистості;
- формування у молодого покоління відповідальності за власний добробут і за стан суспільства через освоєння основних соціальних навичок, розвиток творчих здібностей, формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості [246].

Ці та інші тенденції в розвитку сучасної освіти з позицій соціального розвитку в цілому зумовили значущість досліджень професійного розвитку вчителя.

Характер професійного розвитку спричиняє появу різних поглядів на викладання як професійну діяльність. Він надає вчителям можливість взяти на себе відповідальність за професійне навчання й практику, але також ставить нові вимоги до вчителів, шкільної адміністрації й посадовців у сфері освіти [623, с. 4]. Характерний тривалий професійний розвиток, пов'язаний з уведенням нових освітнянських реформ і організований компетентними органами, є, в цілому, професійним обов'язком учителів в усіх країнах світу, зокрема й у багатьох європейських країнах і регіонах [608, с. 9]. Дослідницька група з університету Твенте (Нідерланди) продемонструвала результати вивчення й аналізу розширеного тлумачення професійного розвитку вчителів на базі міжнародного дослідження процесу викладання й навчання ОЕСР (МДВН). Дослідження було проведено в 24 країнах з трьох головних аспектів професійного розвитку вчителів: форми, змісту й умов (психологічних або організаційних). Дослідники доводять факт, що професійний розвиток відбувається в школах, і подають це поняття більш структурованим і складнішим. Професійний розвиток учителів виступає головною частиною системної діяльності в процесі їх підготовки до професії, включаючи початкову освіту, вступні курси, навчання без відриву від виробництва і тривалий професійний розвиток у шкільному середовищі [607, с. 20]. Цікаво, що між професійним розвитком і дисциплінами, які викладаються вчителями, існує істотна різниця. Учителі з читання, письма й літератури продемонстрували більш високі показники, ніж вчителі, які викладають математику й природничі науки в Австралії, Естонії, Польщі, Ірландії, Литві й інших країнах. Більш того, дослідники виявили, що молодші й менш досвідчені вчителі мають більш незадоволені (нереалізовані) потреби у професійному розвитку, ніж старші й досвідчені колеги. Це можна пояснити по-різному, але найбільш логічним буде пояснення, що молодші вчителі є більш відкритими для сприйняття нової інформації та знань стосовно професії.

Багато дослідників сперечаються з приводу примусового характеру професійного розвитку вчителів. Ми вважаємо, що це залежить від мети й сподівань учителя в педагогічній професійній діяльності, в якості яких можуть виступати вміння, навички й необхідні знання, вимоги до атестації вчителів або необхідність брати участь у певних розвивальних заходах тощо. Проте існує й перепона на шляху участі вчителів у професійному розвитку – відсутність його відповідної системи. Згідно з оглядом дослідницької групи, ця проблема є найбільш актуальною в Австрії, де опитування показало, що дві чверті вчителів не мають належних можливостей для професійного розвитку.

Дослідження вказують на те, що професійний розвиток учителів є довготривалим процесом, пов'язаним з удосконаленням їх професійної діяльності і забезпеченням успішності учнів. Оцінка ефективності професійного розвитку структурована за компонентами та напрямками: лідерство, знання, доступні ресурси, високий рівень співробітництва, відповідне оцінювання роботи й підтримка.

Існує багато фундаментальних характеристик, які більшість вчених приписують учителям і їхньому статусу (знання предмета, професійна автономія, повноваження, етичні принципи тощо). Загалом вони мають взаємодіяти і взаємодоповнюватися, щоб зробити вчителя професіоналом. Деякі дослідники акцентують увагу на вивченні моральних цінностей в контексті професійного розвитку вчителя. Вони вважають це одним із вирішальних моментів як у формуванні особистості вчителя, так і в розвитку його методики навчання. Професійний розвиток учителя припускає здатність подолати складні етичні ситуації в шкільному середовищі. Відсутність спільної етичної мови, незнання відповідних теорій і досліджень з педагогіки та психології є суттєвими перешкодами для становлення професіонала [636, с. 1791]. Отже, можна зробити висновок, що знання етики й відповідних аспектів моральної освіти (урегулювання конфліктів, запобігання хуліганству, впливу суспільства, громадянства тощо) разом із професійними компетенціями слід розглядати як важливі компоненти професійного розвитку вчителів.

Рівень та інтенсивність участі в професійному розвитку значно відрізняються в різних країнах світу. Цей факт підтверджується вищезазначеним матеріалом.

Зазвичай ставлення до явища професійного розвитку історично формувалося з огляду на індивідуальне розуміння всіх його компонентів. Професія вчителя вважалася ремеслом, і тому була зосереджена, головним чином, на переконаннях, розумінні, взаємовідносинах і особистостях вчителів для максимального відпрацювання ними свого ремесла [637, с. 1]. Це значить, що професійна діяльність учителів не повинна зосереджуватися тільки на індивідуальному контенті, а має враховувати інтелектуальне, духовне, фізичне, моральне, соціальне і культурне здоров'я учнів. На підставі цього Австралійська національна програма з професійного розвитку для вчителів і керівників шкіл визначила головним своїм пріоритетом ефективність цього процесу і високу потребу в педагогах-професіоналах.

Спираючись на зазначену інформацію, можна дослідити професійний розвиток учителів в Австралії більш докладніше. У світлі останніх реформ австралійського уряду вирішальну роль відведено новим національним стандартам для вчителів. Вони, певним чином, будуть засобом трансформації педагогічних кадрів для покращення якості діяльності вчителів і підвищення успішності учнів зараз і надалі. Австралійські освітяни стверджують, що ядром стратегії професійного розвитку вчителів є:

- розвиток здатності вчителя застосовувати інноваційні методи викладання для поліпшення знань учнів і їх навчальних можливостей;
- наявність безпечного навчального середовища;
- забезпечення даних про оцінювання і зворотного зв'язку з батьками;
- залучення до професійного навчання;
- наявність професіоналів, освічених і поважних працівників як в освітньому середовищі, так і за його межами [597, с. 3].

Також австралійські дослідники, підкреслюють важливість прагнення набути і розвинути якості лідера.

Отже, вивчення робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників свідчить про те, що професійний розвиток учителів знаходиться під пильною увагою освітян і дослідників усього світу. Виявлено, що професійний розвиток тісно пов'язаний з рівнем кваліфікації. Так, учителі з низьким рівнем кваліфікації демонструють відносно нижчий рівень співучасті в навчальній діяльності, ніж учителі з високим кваліфікаційним рівнем. Окрім того, професійний розвиток має суттєвий вплив на поведінку вчителя, його очікування і навчальну діяльність. Отже, професійний розвиток учителів можна визначити як довготривалий складний процес якісних змін у викладанні, направлений на удосконалення професійної діяльності в шкільному середовищі і забезпечення успіш

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

Отже, аналіз і узагальнення робіт, присвячених розгляду поняття **«професійний розвиток учителя»**, дозволяє нам розглядати його в контексті нашого дослідження як процес цілеспрямованих під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників закономірних особистісних і діяльнісних змін, що виявляються в професіоналізмі, професійних досягненнях і взаємодіях, творчих здобутках, підвищенні мотивації до неперервної освіти, самоосвіти, саморозвитку та виконання своєї роботи, кваліфікаційному розряді вчителя, динамічному зростанні навченості та вихованості учнів як результату його професійної діяльності, що і буде надалі нашим робочим визначенням.

Отже, розгляд професійного розвитку вчителя дозволив нам зробити такі висновки:

- професійний розвиток учителя є тривалим, безперервним, незворотнім, спрямованим, закономірним процесом;

- професійний розвиток учителя здійснюється не тільки шляхом біологічних змін, але і шляхом формування, під впливом середовища, що актуалізує можливість прямого і непрямого впливу на цей процес;

- професійний розвиток учителя є незадалим заздалегідь процесом, що, в свою чергу, актуалізує проблему визначення критеріїв, факторів і параметрів, які дозволяють оцінювати професійний розвиток учителя;

- безперервність професійного розвитку забезпечується варіативністю змісту і форм цього процесу, а також шляхом вивчення освітніх потреб учителів;

- досягнення особистісно-орієнтованої спрямованості цього процесу забезпеченням активної ролі самого вчителя у своєму професійному розвитку.

Узагальнення проведеного аналізу філософсько-психолого-педагогічних категорій дозволяє визначити, що **управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів** – цілеспрямований, планомірний і систематичний вплив суб'єкта управління загальноосвітнім навчальним закладом на окремі компоненти його освітнього середовища, спрямований на створення умов для системного удосконалення професійних характеристик педагогів у процесі неперервної освіти та самоосвіти.

Резюмуючи зміст вищевикладеного, зазначимо, що у цьому параграфі визначені сутність феномена «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів», поняття «управління», «розвиток», «професійний розвиток учителя».

Розкриття теоретичних засад дослідження потребує обґрунтування методологічних основ досліджуваного процесу для забезпечення їх ґрунтовності, дієвості та подальшої експериментальної перевірки.

1.6 Методологічні підходи до управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів

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

Ученими було здійснено багато спроб визначення поняття методологічного підходу. При цьому спостерігається відсутність однастайності інтерпретацій, а відповідно і розуміння того, що таке методологічний підхід.

Поняття «методологічний підхід» є загальноновживаним у науковому обігу, втім, його зміст і місце в системі інших дефініцій до цих пір залишається невизначеним. У науковій літературі з методології педагогіки наявні різні погляди щодо тлумачення поняття «підхід». Так, у словнику з методології О. Новикова та Д. Новикова зазначено, що з одного боку підхід розглядають

як певний вихідний принцип, вихідну позицію, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та ін.), а з іншого – як напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний та ін.) [384, с. 117–118].

О. Галус зазначає, що під підходом слід розуміти певний погляд на об'єкт, особливу процедуру побудови дослідницького циклу [106, с. 13].

Н. Дюшеева стверджує, що методологічний підхід – це стратегія, яка базується на основних положеннях відповідної теорії і визначає напрями пошуку стосовно предмета дослідження [156, с. 19].

Методологічний підхід, на думку В. Фрицок, – це вихідне положення здійснення діяльності, спрямованої на безперервний професійний саморозвиток педагогів [544, с. 19].

Ми вважаємо, що методологічний підхід – це сукупність принципів, що лежать в основі стратегії дослідницької діяльності з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, а також способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності.

У методології педагогічних досліджень розрізняють різні підходи, які дають змогу з різних боків розглянути певні явища на основі окремого аспекту. О. Отич зазначає, що в сучасній педагогічній науці поряд із традиційними методологічними підходами, які міцно утвердилися у наукових розвідках з проблем гуманістичної педагогіки (особистісний, індивідуальний, диференційований, діяльнісний, аксіологічний, антропологічний, екзистенціальний, акмеологічний, контекстний, компетентнісний тощо) все вагомніше місце посідають нові методологічні підходи (полісуб'єктний, креативний, медіологічний, семіотичний, герменевтичний, феноменологічний, цивілізаційний, холістичний), які, на погляд ученої, більше узгоджуються з сучасними соціальними та освітніми реаліями [409, с. 41].

В. Шарко виокремила такі підходи до методичної підготовки вчителя: гуманістичний, акмеологічний, праксеологічний, компетентнісний, синергетичний, системний, аксіологічний, герменевтичний, культурологічний, діяльнісний, рефлексивний, технологічний, особистісно орієнтований, інтегративний, андрагогічний, адаптаційний, контекстний [569, с. 85].

Така різноманітність дає змогу науковцям вибирати той чи інший підхід. Однак, зважаючи на те, що з позицій лише одного підходу важко зрозуміти сутність предмета дослідження, найчастіше учені спираються на сукупність декількох підходів. Зокрема, Н. Дюшеева під час вивчення професійної підготовки учителів пропонує застосовувати системний, компетентнісно-діяльнісний і технологічний підходи [156], Л. Прояненкова спирається на компетентнісний і діяльнісний [451], В. Фрицок у своєму дослідженні розкриває акмеологічний, аксіологічний, антропоцентричний, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, особистісний, синергетичний, системний, суб'єктний підходи [544]. С. Мірошник стверджує, що нині є кілька бачень оптимального та ефективного розвитку педагога-фахівця: як визначальні розглядаються

особистісно орієнтований підхід, андрагогічний, акмеологічний та компетентнісний [351] тощо.

У нашому дослідженні процес управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів ґрунтується на кількох взаємопов'язаних наукових підходах, зокрема системному, особистісно орієнтованому, компетентнісному, діяльнісному, середовищному, культурологічному, синергетичному, акмеологічному, андрагогічному, аксіологічному, технологічному, кваліметричному, діагностичному. Зупинимось докладніше на їх характеристичі.

Одним із провідних методологічних підходів є *системний підхід*, сутність якого полягає в тому, що об'єкт вивчають як цілісну множину елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто як систему [384, с. 159]. Теорію системного підходу розроблено у працях А. Авер'янова, В. Афанасьєва, І. Блауберга, Ф. Корольова, В. Кузьміна, В. Садовського, А. Урсула, П. Щедровицького, Е. Юдіна та ін.

Системний підхід є одним із фундаментальних класичних підходів сучасного наукового пізнання, який передбачає дослідження явищ не ізольовано, як автономну одиницю, а, передусім, як взаємодію і зв'язки різних компонентів цілого, знаходження в системі цих відносин провідних тенденцій і основних закономірностей [113, с. 104].

Основними принципами системного підходу є такі: цілісність (дає змогу розглядати одночасно систему як єдине ціле і водночас як підсистему для вищих рівнів); ієрархічність будови (наявність безлічі елементів, розташованих на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня); структуризація (дає можливість аналізувати елементи системи і їхній взаємозв'язок у межах конкретної організаційної структури); множинність (використання кібернетичних, економічних та математичних моделей для опису окремих елементів і системи загалом); системність (властивість об'єкта володіти всіма ознаками системи) [384, с. 160].

Системний підхід пов'язаний з необхідністю вивчення понять «професійний розвиток» і «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів», які схарактеризовано нами з погляду філософії, психології, педагогіки тощо. Крім того, термін «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів» має чітку структуру, до якої входить низка складових, і схарактеризований як цілісне поняття, яке розкривається у підрозділі 1.5. Отже, стосовно досліджуваної проблеми системний підхід забезпечує комплексне вивчення проблеми управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів на всіх етапах дослідження; організацію системних дій, спрямованих на процес управління.

Отже, на підставі вищевикладеного, можна зробити висновок, що системний підхід забезпечує цілісний погляд на проблему управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів і дає змогу розглядати її, по-перше, як неперервний процес професійного розвитку вчителя; по-друге, забезпечити єдність і цілісність усіх складових моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, а саме: концептуально-цільова,

організаційно-управлінська, змістовно-технологічна, оцінювально-результативна; по-третє, модель управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів розуміємо як систему, ефективність якої перевіряється експериментальним шляхом.

Системний підхід тісно пов'язаний з *особистісно орієнтованим підходом*. Особистісно орієнтований підхід широко розповсюджений у сучасній освіті. Основні положення особистісно орієнтованого підходу щодо професійного розвитку вчителів висвітлено у працях Г. Балла, І. Бежа, Є. Бондаревської, В. Бондаря, І. Зимньої, І. Зязюна, О. Кучерявого, О. Пехоти, Г. Селевка, В. Серікова, С. Сисоевої, І. Якиманської.

В «Енциклопедії освітніх технологій» зазначено, що особистісно орієнтований підхід – це методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, що дає можливість за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів забезпечити та підтримати процеси самопізнання, самопобудови та самореалізації особистості, розвиток її неповторної індивідуальності [469, с. 138].

Основними характеристиками особистісно орієнтованого підходу є особистісна орієнтованість, самостійність, умотивованість навчання дорослих, опертя на їхній життєвий і практичний досвід, спрямованість на розв'язання проблем професійного розвитку педагогів, що, на думку вченої Л. Ніколенко [381], має на меті виявлення індивідуальних пізнавальних здібностей учителів; максимальне вивчення й використання їхнього індивідуального досвіду; допомогу кожному пізнати себе, самовизначитись і самореалізуватися. Це забезпечить формування в педагога культури життєдіяльності, розвиток здатностей продуктивно будувати своє повсякденне життя і правильно визначати його цілі, тобто становлення суб'єктності особистості, її культурної ідентифікації та формування механізмів самореалізації, саморозвитку, самовиховання.

Відповідно до особистісно орієнтованого підходу в процесі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів центральним суб'єктом є особистість. Вона є суб'єктом удосконалення в контексті свого професійного розвитку через власну діяльність.

Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів буде більш ефективнішим, якщо в освітньому середовищі враховуватимуть індивідуальні особливості, інтереси та потреби вчителів. Відповідно до особистісно орієнтованого підходу вчителя визнають головною особою в освітньому середовищі, створюють такі умови, у яких би він знаходився у ролі повноправного учасника, суб'єкта діяльності. Сутність особистісного підходу полягає в орієнтації під час педагогічного процесу на особистість «як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності»; визнання «унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу» [487, с. 100]. Особистісно орієнтований підхід передбачає створення відповідних умов для саморозвитку задатків, здібностей і творчого потенціалу особистості. Під час професійного розвитку відбувається формування структури професійних мотивів і усвідомлення їх особистістю, в результаті чого встановлюється

особистісний сенс діяльності (за А. Леонтьєвим), що призводить до перетворення і самої діяльності, і мотиваційної сфери особистості.

У контексті дослідження управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів особливо важливою є думка відомого психолога І. Кона стосовно того, що особистісний підхід є ключовим методологічним принципом вивчення, дослідження, організації процесу (зі специфічними цілями, змістом, технологіями), який зорієнтований на розвиток і саморозвиток власне особистісних властивостей індивіда [232, с. 19–20].

О. Дубасенюк визначає ознаки особистісно орієнтованого підходу: організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії; створення умов для самоактуалізації особистості; її активізація; забезпечення зовнішніх і внутрішніх мотивів особистості; отримання задоволення від вирішення навчальних завдань і завдань у співпраці з іншими суб'єктами освіти; забезпечення умов для самооцінювання, саморегуляції і самоактуалізації; перенесення акценту у функціях педагога на позицію фасилітатора [154].

О. Кучерявий визначає, що успішна кар'єра як велика перемога над собою є результат неперервної праці у напрямі професійного самостановлення і самовдосконалення фахівця. У характері особистості вже віддзеркалюється певна програма його професійного становлення і поведінки у зв'язку з усвідомленням кар'єри як особисто значущої цінності. Йдеться про людський характер з глибинною цілісністю й органічною силою, провідними властивостями якого є духовно-моральні та вольові якості [279, с. 36].

С. Сисоєва вбачає результатом особистісно орієнтованої освіти формування компетентної особистості, здатної адаптуватися до вимог сучасного суспільства, ринку праці та особистісно й професійно реалізовуватися і розвиватися упродовж життя [482, с. 21].

В. Фрицюк, спираючись на С. Сисоєву вважає, що основною відмінною особливістю особистісно орієнтованої професійної освіти педагога є інтеграція формування особистісних якостей фахівця і його професійної готовності (С. Сисоєва [481]), тобто готовності до безперервного професійного саморозвитку [544, с. 45].

Підсумовуючи, підкреслимо, що особистісно орієнтований підхід є методологічною орієнтацією в управлінні освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, зокрема, спрямованою на підготовку педагогів до професійного розвитку, що дає можливість за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів забезпечити та підтримати процеси самопізнання, самопобудови та самореалізації особистості, розвиток її неповторної індивідуальності [469, с. 138] та сформулювати готовність педагогів до професійного розвитку.

Дослідження А. Андрєєва, В. Байденка, А. Вербицького, А. Гребньова, В. Жураковського, І. Зимньої, Ю. Татура дають підстави стверджувати, що на сучасному етапі розвитку освіти особистісно орієнтований підхід виявляється в межах *компетентнісного підходу*, конкретизуючи, поглиблюючи і доповнюючи його.

Проблему компетентнісного підходу в освіті вивчали В. Байденко, Б. Ельконін, Г. Єльнікова, І. Єрмаков, Е. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, В. Красівський, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Новиков, О. Овчарук, Дж. Равен, В. Серіков, Ю. Татур, Г. Фрейман, М. Холстед, А. Хуторський, В. Шадриков та ін.

Основна ідея компетентнісного підходу зводиться до того, що результатом освіти є не окремі знання, уміння та навички, а компетенції. За такого підходу сутність підготовки педагогічних кадрів полягає не у збагаченні особистості певною кількістю інформації, а в розвитку уміння оперувати нею, проектувати та моделювати свою діяльність, здатності творчо застосовувати набуті знання і досвід у практичній діяльності.

Компетентнісний підхід кардинально відрізняється від традиційного – «знаннєвого» – за функціями того, хто навчає у цьому процесі, і того, хто навчається, за метою навчальної діяльності та результатами навчання; у той же час він має багато спільних рис із особистісно орієнтованим та діяльнісним підходами [557]. Компетентнісний підхід акцентує увагу на результатах освіти; при цьому як результат освіти розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних життєвих і професійних ситуаціях.

Загалом поняття «компетентність» (Дж. Равен та ін.) трактується як специфічна здатність людини, необхідна для ефективного виконання конкретної діяльності в певній предметній галузі. Це передбачає наявність у людини загальних і вузькоспеціальних знань, певних навичок, способів мислення, розуміння відповідальності за свої дії тощо.

Сутнісною особливістю компетентнісного підходу є визначення результативно-цільової спрямованості освіти, що, на думку О. Гулай [135], є його безперечною перевагою порівняно з іншими традиційними та інноваційними підходами. Компетенція – це ціль освітньої діяльності, а компетентність – міра, ступінь, повнота її досягнення конкретним суб'єктом освітньої діяльності. Кінцевим результатом навчання є сформованість компетентностей людини, перенесення акцентів з рівня знань суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем.

Тому професійний розвиток учителів на основі компетентнісного підходу передбачає оцінку готовності фахівців до професійної діяльності на основі наявності в них певних компетентностей [284]. Це означає, що в організації навчання та розвитку педагогічних працівників із наявних технологій, форм і методів навчання, які впроваджуються в системі освіти, потрібно обирати ті, що найбільше сприяють формуванню у фахівців професійної компетентності – налаштувань, цінностей, знань, умінь і навичок, якостей, – необхідних для якісного здійснення професійної діяльності.

Відповідно до компетентнісного підходу управління освітнім середовищем професійного розвитку педагогів має бути зорієнтовано на професійну підготовку компетентного фахівця, у якій важливим аспектом є формування професійної компетентності. У цьому контексті значно зростає значення самоосвіти вчителів, виконання ними індивідуальних дослідних завдань, ефективним є використання інноваційних освітніх технологій, зокрема, методу

проектів, тренінгів, рольових та ділових ігор, а також розв'язування методичних задач і ситуацій, створення портфоліо вчителя.

Особливий інтерес для нашого дослідження становить визначення В. Пелагейченко, яка під професійною компетентністю розуміє пошукову діяльність учителя, за якої на основі бази знань, умінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі в суспільстві, безперервного розвитку й саморозвитку особистості він забезпечує оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу з метою формування творчої особистості [420].

Погоджуючись із С. Мірошник, можна умовно визначити «компетентність професійного розвитку вчителя» як інтегральну якість особистості, що має такі її складові: методологічна, предметна, психолого-педагогічна й методична, і дозволяє фахівцеві найбільш ефективно та якісно здійснювати професійну діяльність, а також сприяє його професійному розвитку, саморозвитку і самовдосконаленню [351].

Усе це комплексно реалізується в освітньому середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Однак підкреслимо, що у дослідженні ми використовуємо термін не компетентність, а професійний розвиток учителя.

Отже, компетентнісний підхід полягає у спрямованості процесу управління освітнім середовищем на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, якими мають володіти педагоги, розвитку в особистості здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання та досвід у професійній діяльності [549]. Вважаємо, що саме завдяки реалізації цього підходу у вчителів розвивається професійна компетентність, складовою якої є професійний розвиток учителів.

Загальноприйнятим в педагогіці і психології є *діяльнісний підхід* до навчання, сутність якого розкрито в дослідженнях Б. Ананьєва, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Кучерявого, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Ю. Татура.

Н. Дюшеєва констатує, що компетентнісний підхід орієнтований передусім на досягнення результатів, якими є компетенції, а вектор діяльнісного підходу спрямований на організацію процесу навчання, що набуває діяльнісного характеру [156]. Оскільки оволодіння компетенцією неможливо без набуття досвіду діяльності, то можна стверджувати, що компетенції і діяльність взаємопов'язані і взаємодоповнюють один одного.

Відповідно до цього підходу діяльність визначають як основу, засіб і вирішальну умову розвитку особистості, як форму активної цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім світом. Особистість розглядають як суб'єкт діяльності, яка сама формується в діяльності та спілкуванні з іншими людьми і визначає характер цієї діяльності та спілкування. З погляду психології зміст освіти засвоюється не шляхом передачі інформації людині, а в процесі її власної активної, спрямованої діяльності. Ю. Татур відзначає, що узагальненим результатом професійної освіти має стати готовність вчителя до соціальної та професійної діяльності, бо тільки через власну активну діяльність людина здатна розвиватися [512, с. 47–48].

О. Кучерявий зауважує, що фахівець є насамперед об'єктом і суб'єктом професійної діяльності, якій притаманні певні норми. Проте, стверджує дослідник, є й діяльність щодо самоформування культури перетворення руху по траєкторії кар'єрного росту в успішний. Саме вона напряму пов'язана з професійною самоосвітою і професійним самовихованням як особливими діяльностями, своєрідними інструментами опанування особистістю відповідною культурою [279, с. 27].

Відтак, в освітньому середовищі необхідно виділити ті види діяльності, якими має оволодіти вчитель, і які будуть сприяти професійному розвитку педагога.

Отже, в контексті нашого дослідження діяльнісний підхід можна визначити як таку організацію процесу управління освітнім середовищем, за якого педагог діє з позиції активного суб'єкта пізнання, у якого цілеспрямовано формуються вміння стосовно професійного розвитку, виконання самоконтролю до професійного розвитку, аналізу й оцінки результатів своєї діяльності. Саме через діяльність і в процесі діяльності педагог стає самим собою, відбувається самоактуалізація його особистості та професійний розвиток.

Ще одним новим підходом до підготовки педагогів є *середовищний підхід*. Основні положення середовищного підходу в світі розробив Ю. Мануйлов. Наукові пошуки на основі середовищного підходу проводять О. Мітіна, В. Стрельніков, І. Суліма, О. Тюрікова, О. Ярошинська, В. Ясвін та ін.

Оскільки в кінці XX століття виникла необхідність зміни сталої, традиційної «знаневої» парадигми і переходу до гуманістичної, особистісно орієнтованої, то в процесі реформування виникла проблема методологічного обґрунтування і методичного забезпечення професійної освіти як системи, що дозволяє фахівцеві вибирати і моделювати власну освітню траєкторію. Саме середовищний підхід відіграє в цьому вирішальну роль.

О. Ярошинська зазначає, що саме такий підхід виконує роль активного педагогічного впливу на особистість: чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний розвиток і саморозвиток [588, с. 107]. При такій організації діяльності включаються механізми внутрішньої активності особистості педагога у взаємодію із усіма компонентами середовища.

О. Мітіна констатує, що цінність середовищного підходу полягає в тому, що в особистості педагога поглиблюються уявлення про можливості визначення свого місця у професійному просторі на основі цілісного знання про середовище [352].

Особливий інтерес у контексті досліджуваної нами проблеми становить дослідження В. Стрельнікова [502], який зазначає, що сучасна педагогіка пропонує середовищний підхід як теорію і технологію безпосереднього управління (через середовище) процесом професійного розвитку педагога; як систему дій суб'єкта управління, спрямованих на перетворення середовища у засіб проектування й діагностики результату професійного розвитку.

З огляду на вищесказане, для виникнення середовищного підходу необхідна спеціально організована діяльність, зокрема управлінська, ефективність якої є лише за умови її проектування [572, с. 263]. А тому виникає потреба цілеспрямованого, усвідомленого підходу до дослідження стратегії управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів на основі розробки цільової програми у загальноосвітній школі. Управлінське проектування дасть змогу забезпечити перехід наявного стану професійного розвитку вчителя на якісно новий рівень, оптимізувати його зміст, організацію і керування ним.

Реалізація вищеназваних підходів до управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителя здійснюється у взаємодії з *культурологічним підходом* (В. Марєєв, Н. Карпова, Л. Коган, О. Кучерявий, К. Щипанкіна та ін.). Культура при цьому розуміється як специфічний спосіб людської діяльності. Будучи універсальною характеристикою діяльності, вона, в свою чергу, якби задає соціально-гуманістичну програму і зумовлює спрямованість того чи іншого виду діяльності, її ціннісних типологічних особливостей і результатів.

Отже, освоєння особистістю педагога культури передбачає засвоєння нею способів творчої діяльності [487, с. 101]. Це обумовлює особливу соціокультурну цінність педагогічної діяльності. Цілком очевидно, що зазначені теоретичні положення можуть застосовуватися і до професійної діяльності вчителя. Так, будь-який суттєвий результат педагогічної діяльності певним чином впливає на розвиток професійної культури педагога. У процесі педагогічної діяльності оновлюються цінності, удосконалюються зразки культури педагога, змінюються її якісні і кількісні характеристики. Володіння вчителем системою способів і прийомів, що складають технологію педагогічної діяльності, є одним з показників сформованості педагогічної культури.

Професійний розвиток педагогів відбувається в просторі певної культури та її обов'язкової взаємодії з іншими культурами, вимагає входження до неї, оволодіння нею. Тому, безсумнівно, є необхідність у культурологічному підході, його методології, відповідній регуляції при вирішенні всіх педагогічних завдань. Його методологія особливо цінна тим, що визначає основні регулятиви побудови змісту освіти, в тому числі й вимоги відображення в ній основних досягнень людського розуму та людської діяльності, всього багатства людських культур, їх взаємозв'язку і взаємодії. Ці уявлення мають бути не фрагментарними, а системними, повними, необхідними й достатніми для успішного входження суб'єкта освіти у світ культури в усіх її виявах – науковій сфері, суспільному виробництві, повсякденному побуті, розвитку та саморозвитку тощо [193].

О. Кучерявий підкреслює, що стрижнем культурологічного підходу є професійна культура особистості, наявність якої у професіонала є провідною ознакою його зрілості, досягнення ним «акме» [279, с. 10].

На думку Л. Когана, «... в основі розуміння культури є історично активна творча діяльність людини і, отже, розвиток самої людини як суб'єкта

діяльності. Розвиток культури за такого підходу збігається з розвитком особистості у будь-якій галузі суспільної життєдіяльності» [224, с. 73]. Така позиція є вкрай важливою для нашого дослідження.

Отже, в основі культурологічного підходу людська діяльність (у нашому дослідженні управлінська діяльність), яка розглядається з точки зору того, як і наскільки вона служить розвитку, вдосконаленню та самореалізації людини, а відтак і професійному розвитку. Ця концепція акцентує увагу на гуманістичній, особистісно-розвивальній сутності культури. Людина постає духовним суб'єктом культури, що володіє такими властивостями, як творча активність, відповідальність діяльності та поведінки, здатність до розвитку, саморозвитку та самореалізації. Відповідно до цього підходу культура не «надбудовується над людиною», а проявляється в її бутті, життєтворчості, духовності [305].

Принципово нове бачення світу, новий образ світу і людини, нове розуміння процесів розвитку вводить синергетика як теорія або парадигма самоорганізації, наука про загальні закономірності, що самоорганізуються. З позицій *синергетичного підходу* (О. Дубасенюк, О. Князева, В. Кремень, С. Кузікова, С. Курдюмов, О. Кучерявий, М. Моїсєєв, Я. Москальова, І. Пригожин, Л. Ткаченко, Г. Хакен та ін.) професійний розвиток розглядається як внутрішня здатність щодо формування в собі нових якостей, необхідних для ефективного функціонування в кардинально нових або змінених умовах освітнього середовища [55].

Я. Москальова розглядає розвиток як відкриту, саморегульовану цілісну систему, що характеризується динамічністю, складністю, невизначеністю й автономністю та забезпечує гармонійність і продуктивність життєдіяльності людини в соціумі та її безперервне особистісне зростання за рахунок активного використання як внутрішніх ресурсів, так і можливостей, що визначаються умовами зовнішнього світу [362].

На думку В. Кременя, «педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку педагогічних систем і педагогічного процесу, розглядаючи їх, насамперед, з позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток» [261, с. 5].

Л. Ткаченко визначає, що з точки зору синергетики, розвиток особистості є постійним рухом від одного стану системи до іншого, в якому хаос, випадковість, створення / руйнування, проходження точок біфуркації тощо є природними станами системи, що послідовно змінюючи один одного, вибудовують безперервний ланцюг перетворень [521].

С. Кузікова вважає, що синергетичний підхід дозволяє розкривати суть розвитку особистості як складного шляху проходження через численні кризи (точки біфуркації), особливо актуальні в юнацькому віці, коли молода людина виходить на самостійний життєвий шлях, робить безперервний вибір способу і стилю життя, професії, оточення тощо. Відтак, наголошує дослідниця, кризові явища самостановлення, що відбуваються з людиною, переосмислення ціннісних пріоритетів у певних точках біфуркації виводять всю функціональну систему з рівноваги, поглиблюють усвідомлення власної недосконалості,

«некомпетентності» й стимулюють її прагнення до більш високого рівня розвитку [270, с. 32–33].

Синергетичний підхід, як зауважує О. Кучерявий, націлює на проектування і реалізацію теоретичних положень щодо кар'єрного зростання під кутом самоорганізації цього процесу особистістю фахівця [279, с. 11].

Необхідно підкреслити, що синергетичні знання взагалі і розуміння нелінійності зокрема відкривають нові напрями пошуку способів управління складними системами. На думку дослідників, в основі синергетичного підходу до управління лежить феномен адаптації. СENS його полягає в пристосуванні системи до функціонування в стані невизначеності. Завдання управління – допомогти пристосуванню, що і визначає поняття «адаптивне управління».

У дослідженнях вчених рельєфно проглядається перехід від адаптаційного підходу до функціонування системи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителя як відкритої складної нелінійної динамічної системи, необхідною умовою розвитку якої виступає професійний розвиток особистості педагога як самоорганізованого суб'єкта, наділеного такими характеристиками:

- здатність не тільки привласнювати світ предметів та ідей, а й виробляти їх, перетворити, бачити нові;
- усвідомленням і прийняттям завдань, установок діяльності на всіх етапах її здійснення, здатністю і прагненням особистості в необхідних випадках самостійно їх визначати;
- володінням вміннями, орієнтовними основами діяльностей, реалізованими відповідно до прийнятих установок і завдань;
- усвідомленням власної значущості для інших людей, відповідальності за результати діяльності, причетності та відповідальності за явища природної і соціальної дійсності, здатність до морального вибору в ситуаціях колізій, прагненням визначитися, обґрунтувати вибір всередині свого «Я»;
- здатністю до рефлексії, потребою в ній як умови усвідомленого регулювання своєї поведінки, діяльності відповідно до бажань і прийнятими цілями, з одного боку, «усвідомленням меж власної несвободи», з іншого;
- «інтегративної активності» (К. Абульханова-Славська), яка передбачає активну позицію особистості у всіх вищевказаних проявах від усвідомленого цілепокладання до оперування і конструктивного коригування способів діяльності;
- прагненням і здатністю ініціативно критично та інноваційно рефлексувати і прогнозувати результати діяльності і відносин;
- спрямованістю на реалізацію «само ...» – самовиховання, самоосвіти, самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самовизначення, самоідентифікації, самодетермінації тощо;
- здатність самостійно вносити корективи в свою діяльність, обставини їй супутні, з урахуванням поставленої мети; внутрішньою незалежністю від «зовнішнього світу», «зовнішніх впливів», незалежністю не в сенсі їх ігнорування, а в стійкості поглядів, переконань, смислів, їх корекції зміни;

– творчим потенціалом, унікальністю, неповторністю, які є основою для плідних міжсуб'єктних відносин, взаємодії, співпраці, спілкування [486, с. 4].

Отже, підсумуємо, і визначимо, що усі складні педагогічні системи й особистість як основну ланку цих систем можна вважати синергетичними системами. А відтак, і управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителя відносимо до синергетичних систем, що характеризуються неврівноваженістю, відкритістю, нелінійністю. Щодо неврівноваженості, то в будь-якій відкритій педагогічній системі відбувається зміна її складу, структури тощо. Щодо відкритості, то педагогічні системи можуть успішно реалізовувати функції управління лише за умови їх взаємодії з оточуючим середовищем, відкритості для нових соціальних і педагогічних впливів. Щодо нелінійності, то треба відмітити, що процес самоорганізації відбувається в результаті взаємодії випадковості й необхідності та завжди пов'язаний з переходом від несталості до сталості. У моменти мінливості (несталості) малі збурення можуть стати причинами значних перетворень у системі. У контексті нашого дослідження під «збуреннями» розуміємо нові вимоги, що висувуються до процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителя, і які, за умови їх урахування, сприяють професійному розвитку педагога.

Акмеологічний підхід до управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога є одним із найважливіших сучасних підходів, що передбачає вивчення людини як цілісної особистості [275].

Актуальність акмеологічного підходу в освіті дорослих (*акме* від грец. – вершина, квітуча пора) – вища точка, період розквіту особистості, найвищих її досягнень, коли людина проявляє свою зрілість у всіх сферах життєдіяльності та, передусім, у професійній діяльності) визначається тим, що педагогічна акмеологія (Б. Ананьєв) є наукою про закономірності вищих досягнень у цілісному розвитку людини на кожному її віковому етапі у процесі неперервної освіти [388].

Ґрунтуючись на аналізі наукової літератури, дослідники розглядають акмеологічний підхід як базисне узагальнювальне поняття акмеології, що акумулює сукупність принципів, методів, прийомів, засобів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, орієнтованих на якісний результат в освіті дорослих, високий рівень продуктивності та професійної зрілості [388]. Водночас акмеологічний підхід дає змогу з'ясувати суб'єктивні та об'єктивні фактори, які сприяють досягненню вершин професіоналізму; перші з названих – це рівень та якість освіти, здобутої дорослою людиною, а другі – її задатки, здібності, компетентність тощо.

Акмеологія, зближуючись за своїм предметом з галуззю психології розвитку, конкретизує поняття «розвиток» та його принципи, наголошує С. Кузікова. Конкретизація, на її думку, передбачає розуміння розвитку як удосконалення, руху до зрілості, до оптимального вищого рівня; визнання суб'єктивного характеру розвитку; здійснення розвитку через протиріччя, які вирішуються суб'єктом; врахування індивідуального характеру розвитку; розгляд розвитку впродовж життя та в діяльності; врахування співвідношення

потенційного й актуального в розвитку особистості (акмеологія спрямована на виявлення прихованих, нереалізованих можливостей); не зіставлення послідовних стадій, а виявлення наявної стадії порівняно з ідеалом, з перспективою [270, с. 29]. Погоджуючись із науковцем, вважаємо, що акмеологія конкретизує також поняття «професійний розвиток».

Актуальна потреба у розвитку, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації є величезною цінністю самі по собі. Вони – показник особистісної зрілості й одночасно умова її досягнення [70]. Тому застосування акмеологічного підходу в управлінні освітнім середовищем сприятиме усвідомленню вчителями особистісного сенсу та значущості професійного розвитку.

У контексті нашого дослідження особливо важливими є погляди науковців, які займаються власне педагогічною акмеологією (Б. Ананьєв, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, О. Кучерявий, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Реан, Л. Рибалко та ін.). Професійний розвиток педагога, згідно з їхньою позицією, – це процес формування особистості, яка орієнтована на найвищі професійні досягнення.

Заслужують на увагу виокремлені І. Ніколаєску [379] базові наукові положення акмеологічного підходу, який спонукає особистість педагога до прогресивного саморозвитку, самоорганізації та відповідно професійного розвитку. Пропонуємо розглянути ці положення з акцентом на їхній зв'язок з проблемою нашого дослідження:

- активізація професійно-особистісних якостей, які сприяють самоствердженню, відокремлення власних поведінкових моделей, ціннісних установок, адекватне виділення себе із освітнього середовища, оволодіння системою засобів, методів, механізмів саморегуляції, що сприятимуть професійному розвитку, самовдосконаленню та самореалізації себе як особистості;
- організація освітнього середовища, у якому професійний розвиток педагога є цінністю, традицією, вимогою, реальністю та ідеалом. Для такого середовища характерним є міжособистісне співробітництво, під час якого відтворюються сутнісні сили педагога як суб'єкта професійної діяльності;
- утвердження власної акмеологічної позиції, тобто орієнтація на досягнення високих результатів у власній професійній діяльності за умови дотримання морально-правових норм поведінки й духовно-моральних цінностей;
- розвиток інноваційного творчого потенціалу педагога. Інноваційність як потужний професійний потенціал особистості полягає в готовності започатковувати нові технології і підходи до вирішення педагогічних завдань, створювати авторські науково-методичні розробки, узагальнювати та розповсюджувати передовий педагогічний досвід;
- самоосвітня діяльність педагога як важливий показник якості освіти, готовності до самонавчання та самооцінки, важливий критерій життєтворчості;
- складання плану розвитку: вивчення передового досвіду колег, проведення відкритих уроків, самоаналіз уроків, обговорення відвіданих уроків, участь у конкурсах тощо;

– самореалізація власного творчого потенціалу, яка відображає можливість педагога в повній мірі презентувати свої можливості та застосовувати їх у процесі продуктивної діяльності. Самореалізація педагогом власного особистісного та професійного розвитку має різні форми прояву: розкриття свого творчого потенціалу під час практичної діяльності, наполегливість у здійсненні життєвих та професійних планів, умінні відстоювати власну позицію;

– поповнення власного професійно-педагогічного арсеналу інтерактивними формами та методами навчання, як-от: урок-тренінг, урок-дослідження, урок-панорама, урок-пошук, урок-мандрівка, урок-практикум, урок-казка, урок-композиція, урок-діалог та ін.;

– залучення педагогів до науково-дослідної діяльності, результати якої відбиваються в таких формах, як-от: науковий звіт (виступ на педагогічній раді, семінарі чи конференції); введення в практику комплексу дидактичних матеріалів; апробація в інноваційному режимі ідей учителів-новаторів; створення авторської методики, технології; реалізація положень концепції на основі розробки й апробації авторської програми, навчального посібника; узагальнення власного досвіду, систематизація й опис методичних прийомів, використаних форм і методів роботи; стаття в періодичне видання з проблеми; методичний посібник із програми дослідження; методичні рекомендації для вчителів і учнів; участь у проектній діяльності; комп'ютерна презентація результатів дослідження для впровадження в досвід роботи інших колег тощо;

– розвиток корпоративної культури, тобто участь у колективних та групових інноваційних формах роботи, як-то: співпраця у творчих групах, науково-дослідній діяльності, організація консультативно-методичних груп, педагогічні чи психологічні тренінги, участь у чатах, форумах щодо розробки актуальних проблем, методичних фестивалів, панорамах, презентаціях, у діяльності Шкіл (Школа молодого вчителя, Школа передового педагогічного досвіду, Школа професійної майстерності, Школа молодого методиста), методичних дискусіях, методичних аукціонах, методичних діалогах, проблемних столах, педагогічних консиліумах тощо;

– складання плану-проспекту саморозвитку, самовиховання, удосконалення методів, прийомів і форм навчально-виховної взаємодії з учнями; вироблення індивідуально-творчого стилю роботи;

– розробка власної самопрезентації, укладання портфоліо вчителя – колекція власної бази кращих сценаріїв уроків, цікавих прийомів, знахідок, засобів наочності, дидактичних матеріалів, продуктивних педагогічних технологій, що відображають зусилля вчителя, успіхи або досягнення з тієї чи іншої проблеми, індивідуальної творчої теми;

– підвищення загальноосвітнього й культурного рівнів: відвідування кінотеатрів, театрів, музеїв, виставок, читання літератури, преси; знайомство й спілкування з цікавими людьми, творчими особистостями, колегами-одномудцями; наявність хобі тощо.

О. Кучерявий у своєму дослідженні зауважує, що функція акмеологічного підходу полягає в актуалізації потреби у досягненні вершин кар'єрного

зростання як процесу розвитку особистості до рівня зрілого професіонала [279, с. 10].

Отже, акмеологічний підхід трактується як особливий методологічний напрям, якому властива низка переваг перед іншими, особливо в оцінюванні й проектуванні перспектив особистості педагога. Пріоритетними ознаками цього підходу [137; 388] є такі:

- орієнтація на професійний розвиток, професійну зрілість і майстерність як удосконалення на всіх етапах життя й діяльності вчителя;
- усебічний розвиток свідомості й діяльності колективу, переконаність у можливості масового вдосконалення;
- оптимістичне бачення педагога, її можливостей, майбутнього; проектування вищих досягнень як окремими вчителями, так і колективом.

Наголосимо, що застосування акмеологічного підходу в управлінні освітнім середовищем професійного розвитку вчителів сприятиме усвідомленню ними необхідності досягнення акме, формування педагогічної майстерності, професіоналізму, заснованих на професійному розвитку.

Як найбільш оптимальну й перспективну основу навчання й розвитку дорослої людини, зокрема й педагога, провідні вчені (Л. Лук'янова, Н. Протасова, Л. Набока, В. Пуцов та ін.) розглядають *андрагогічний підхід* (за теорією андрагогічної організації процесу навчання (Дж. Д'юї, Е. Ліндеман, М. Ноулз, П. Джарвис) про необхідність навчання дорослих з урахуванням їхнього досвіду і спрямованості на досягнення практичних цілей).

Андрагогічний підхід – це спрямовуючий процес стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної діяльності, який інтегрує надбання індивідуального, творчого, особистісно орієнтованого підходів [77, с. 8]. Його сутність полягає у таких принципових положеннях:

1) провідна роль у власній освіті належить самому фахівцеві, оскільки дорослій людині важливе відчуття власної участі в будь-якому рішенні стосовно неї, а не пасивне сприйняття рішення інших: умотивованість, глибока потреба дорослого в самостійності, у самокеруванні; провідна роль того, хто навчається, у процесі навчання; самостійне визначення тим, хто навчається, особливостей навчання (залежно від досвіду, рівня підготовки, психофізіологічних, когнітивних особливостей тощо);

2) навчання має виходити із індивідуальних особливостей того, хто навчається, відповідати його індивідуальним освітнім потребам та стимулювати зростання цих потреб;

3) у процесі навчання слід використовувати внутрішні сили особистості, спиратися на природне прагнення людини до саморозвитку, самовдосконалення, активізувати суб'єктивну сферу фахівця;

4) ситуативність змісту навчання і форм його організації, що означає його конкретність, прив'язаність до професійної діяльності. Як адекватні такому навчанню дослідники розглядають проблемне навчання, дискусії, імітаційні, рольові і ділові ігри, проектні завдання тощо;

5) висока ефективність навчання;

6) навчальний процес відбувається у спільній діяльності тих, хто навчає, з тими, хто навчається [187, с. 9].

Як зазначає В. Буренко, андрагогіка як наука про навчання й освіту дорослих допомагає вчителю в освітньому середовищі опанувати вміннями, навичками з планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу свого навчання, відборі змісту, форм, методів і прийомів навчання. Вона навчає дорослих враховувати свої (і своїх колег у навчанні) вікові, психологічні, соціальні, професійні особливості, використовувати свій (і своїх колег) досвід під час навчання, визначати свої навчальні потреби, мету навчання і шляхи її досягнення, сприяє створенню умов, необхідних для самореалізації людини і підвищення ефективності та результативності її життєдіяльності [77, с. 8].

З урахуванням андрагогічного підходу провідна роль в організації навчання належить тому, хто навчається, тобто він є активним учасником, одним із рівноправних суб'єктів навчального процесу. Атмосфера під час навчання дружня, неформальна, заснована на взаємній повазі, спільній роботі за підтримки й відповідальності всіх учасників навчальної діяльності, створюючи необхідні умови для розвитку та самореалізації особистості педагога [380, с. 284–287].

Отже, андрагогічний підхід дозволяє виокремити ті функції та методи управління освітнім середовищем, які найбільшою мірою підвищують мотивацію навчання педагога, сприяють його професійному розвитку, подоланню негативних тенденцій в освітньому середовищі. Якість професійного розвитку вчителя знаходиться у прямій залежності від рівня впровадження андрагогічного підходу [380, с. 284–287].

Значення *аксіологічного підходу* до управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога полягає в орієнтації професійної освіти на розвиток у вчителів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала.

Теоретико-методологічні засади аксіологічної проблематики в освіті вивчаються багатьма дослідниками (І. Бех, Б. Гершунський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремінь, А. Міщенко, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижакова, Г. Щедровицький, А. Ярошенко та ін.), у яких аксіологічний підхід розглядається як фундамент духовної культури педагога.

Аксіологія за філософськими словниками (грец. *axia* – цінність, *logos* – слово, учіння) визначається як філософське дослідження природи цінностей; як філософська дисципліна, що займається дослідженням цінностей як смислотворювальних засад людського буття, що задають спрямованість і вмотивованість людському життю, діяльності та конкретним діями і вчинкам [539, с. 11].

Отже, аксіологічний підхід – це філософсько-педагогічна стратегія, яка показує шляхи професійного розвитку, професійного мистецтва, використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості і проектує перспективи

вдосконалення системи освіти. Ціннісний (аксіологічний) підхід – специфічний. Педагога може цікавити не тільки те, що відображається в свідомості, чи те, з яких причин це явище виникло і за якими законами розвивається, але й те, яке воно має чи може мати значення для людей, для їхнього життя і благополуччя. Отже, в основі аксіологічного підходу лежить принцип функціонального значення, чи цінності [522, с. 35].

Центральним поняттям в аксіології є поняття цінностей, які є важливими не тільки самі по собі, а й тим, як вони відтворюються і реалізуються в культурі особистості (ієрархія життєвих і професійних цінностей, їх вплив на процес розвитку і саморозвитку особистості). За основу будемо вважати визначення авторами цінностей як специфічних утворень у структурі індивідуальної свідомості, що є ідеальними зразками й орієнтирами діяльності особистості й суспільства [100, с. 100].

У запропонованій В. Сластьоніним ієрархії цінностей освіти виділяються домінантні (знання, пізнавальна діяльність, пізнавальна активність, спілкування), нормативні (стандарти, моральні норми), стимулювальні (педагогічні методики, технології, засоби контролю), супутні (спрямовані на якість пізнання: навчальні вміння, розуміння предметів і явищ, що вивчаються) цінності, які тісно пов'язані між собою і в сукупності складають підґрунтя педагогічної аксіології, основою якої є педагогічні цінності [488, с. 117–119].

У теорії цінностей слід звернути увагу і на таку категорію, як ціннісні ставлення. Ціннісні орієнтації утворюються на основі системи цінностей. Отже, свою діяльність вчитель будує у відповідності з нормативами і цінностями. Без усвідомлення педагогом змісту цінностей, якими він керується, неможливо визначити цілі його діяльності. Саме цей суб'єктивний аспект вироблення цілей суспільної діяльності людей і відображається категорією ціннісної орієнтації [46]. Система ціннісних орієнтацій стає основою професійно-особистісного розвитку сучасного педагога.

На наш погляд, аксіологічний підхід в управлінні освітнім середовищем професійного розвитку вчителів визначає ціннісну спрямованість і умотивованість особистості педагога, його діяльність і вчинки, вміщує внутрішні спонукальні сили особистості вчителя, забезпечує засвоєння знань і самовдосконалення в професійній сфері; відображає ціннісні орієнтації педагога, позитивну установку на різноманітні види морально-значимої активності, потреби самоактуалізації, самоствердження, самовираження, саморозвитку; передбачає прагнення педагога до морального самовдосконалення, з'ясування особистих перспектив; охоплює мотивацію до професійного розвитку, саморозвитку, самоствердження, самореалізацію, організованість тощо. Тому необхідно здійснювати процес управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів школи на основі системи цінностей.

Одним із засобів вирішення зазначеної проблеми є *технологічний підхід*, який характеризується застосуванням поняття «технологія» до освітньої галузі, до педагогічних процесів. Сутність технологічного підходу в освіті була предметом дискусій і наукових суперечок протягом багатьох століть, оскільки

«будь-який добросовісний педагог» намагався знайти механізм навчання, що приводив би до визначеного і гарантованого результату.

Нині проблеми технологічного підходу в освіті активно розробляють відомі науковці Ю. Бабанський, В. Беспалько, М. Бершадський, О. Вербицький, П. Гальперін, В. Гузеєва, М. Кларіна, Г. Селевко, В. Сластьонін, І. Якиманська та ін.

На думку Г. Селевко [468], технологічний підхід виявляється як концентроване вираження досягнутого рівня розвитку, впровадження наукових досягнень у практику, як важливий показник високого професіоналізму діяльності.

Сутність поняття «технологія» трактують як «сукупність операцій, які здійснюються у визначеній послідовності». Із 90-х років ХХ століття у вітчизняній педагогіці використовують поняття «педагогічні технології» як послідовну систему дій педагога, спрямовану на досягнення конкретної педагогічної мети [302, с. 78]. Нині технологічно освіченою людиною можна вважати людину, яка здатна швидко, ефективно залучитися в різні види діяльності, оволодіти ними за розвинутої рухливості пізнавальних і вольових процесів.

Технологічний підхід до управління освітнім середовищем є основою для концептуального і проектувального оволодіння різноманітними аспектами соціально-педагогічної діяльності. Він дає змогу: аналізувати і систематизувати на науковій основі практичний досвід і його використання; комплексно вирішувати соціально-педагогічні проблеми; мінімізувати вплив несприятливих обставин; оптимально використовувати ресурси; створювати сприятливі умови для професійного розвитку педагога [348].

Технологічний підхід в управлінні освітнім середовищем професійного розвитку вчителя пов'язаний, передусім, із розвитком особистості педагога, готового до оволодіння різними видами професійної майстерності; до самовдосконалення, постійного самооновлення, спрямованого на успіх, який прагне знайти вихід з будь-якої ситуації. Формування такого фахівця відповідає викликам часу.

Підбиваючи підсумки, зазначимо, що технологічний підхід в управлінні освітнім середовищем професійного розвитку вчителів надає педагогам нові можливості для засвоєння різних видів діяльності, дає змогу з більшою визначеністю передбачати результати та управляти соціально-педагогічним процесом, аналізувати, систематизувати на науковій основі практичний досвід і його використання, комплексно вирішувати освітні та соціально-виховні проблеми, забезпечувати сприятливі відповідні умови для розвитку особистості, зменшувати ефект впливу негативних обставин на вихованців, оптимально використовувати ресурси, вибирати найефективніші технології, розробляти нові для вирішення соціально-педагогічних проблем.

Отже, основною проблемою в реалізації вищевизначених підходів, на наш погляд, є розгляд можливості управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителя для використання оптимального змісту, форм і засобів здійснення цього процесу. Тому в психолого-педагогічній літературі та сучасних дослідженнях із вказаної проблеми ми знаходимо підходи,

орієнтовані на об'єктивну оцінку управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителя, що дозволило нам виділити групу інструментальних підходів, до якої ми відносимо кваліметричний і діагностичний підходи. Підставою для виділення цих підходів в окрему групу послужило звернення до сучасних психолого-педагогічних досліджень, згідно з якими, зростаючі вимоги до управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителя зумовили необхідність розробки надійних механізмів оцінки ефективності цього процесу. Розвиток освітніх технологій і прагнення об'єктивізувати систему оцінки якісних понять дозволили дослідникам виділити *кваліметричний підхід*, який заснований на вимірюванні й оцінці ефективності процесу управління та індивідуально-особистісного рівня професійного розвитку вчителя з урахуванням реальних досягнень.

Сьогодні активно ведуться дослідження в області методології кваліметрії освіти (А. Аветісов, В. Байденко, А. Вернадський, Є. Бондаревська, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Л. Кухар, А. Селезньова та ін.). Педагогічна кваліметрія як наука є відносно новою науковою галуззю (від лат. *qualis* – який за якістю, *metria* – вимір). У сучасній освіті кваліметрія займається розробкою ефективних методик оцінки якості «освітньої продукції». Сутністю кваліметричного підходу є оцінка ефективності явищ і процесів, які не завжди піддаються кількісній оцінці шляхом виділення окремих елементів системи. Відносно до управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителя призначенням кваліметричного підходу є вимір «ефективності» управління освітнім середовищем професійного розвитку як міри якості. Ефективність розглядається тут як комплексна характеристика функціонування будь-якої складної системи. Виходячи з визначення «ефективності» цей підхід вимагає розробки факторів і критеріїв. Під критерієм розуміється, як правило, порівняння, яким користуються для інтерпретації отриманих результатів, а найбільш прийнятною шкалою вимірювання є рангова порядкова шкала. Показником є характеристика, що відображає ступінь наближення сторони, яка розглядається, до ідеалу (заданому, необхідному рівню). За аналогією з оцінкою якості продукції виділяються такі рівні ефективності систем: неприпустимий, критичний, допустимий, оптимальний.

Основним засобом у кваліметричному підході є оцінка процесу управління освітнім середовищем професійної майстерності, рівня професійного розвитку для аналізу проблеми професійного потенціалу людини. У цьому випадку управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителя виступає в якості об'єкта, що піддається безперервному оцінюванню, тобто порівняння поточних показників цільових параметрів до нормативних. Відхилення служать сигналом для впливів, які повертають систему в нормальний стан. З нашої точки зору, реалізація кваліметричного підходу дійсно дозволяє об'єктивно підійти до оцінки рівня управління освітнім середовищем професійного розвитку, адже він пропонує використовувати статистичні методи і рівневі шкали для об'єктивізації досліджуваних явищ. Використання системи факторів і критеріїв, рівневих шкал дозволяє при дотриманні певних

принципів досить точно дати оцінку досліджуваних явищ. Ми вважаємо, що кваліметричний підхід дійсно є дієвим засобом оцінки параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителя в силу його об'єктивності та валідності.

Спроби вирішити проблему управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителя на технологічному рівні розглядаються і з точки зору *діагностичного підходу* (В. Беспалько, В. Зверева, І. Інгенкамп, П. Третьяков, К. Ушинський, Т. Шамова та ін.). Діагностичний підхід передбачає дослідження процесів і об'єктів з точки зору виявлення норми і патології (відхилення від норми). Метою діагностичного підходу є постановка діагнозу досліджуваного об'єкта на основі розробленої системи факторів і критеріїв, тобто формулюванням обґрунтованого висновку про предмет розгляду. Так, В. Зверева визначає педагогічну діагностику як процес розпізнавання різних педагогічних явищ і визначення їх стану в певний момент на основі використання необхідних для цього параметрів [181, с. 5].

Сутність діагностичного підходу щодо управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителя полягає в дослідженні і виявленні як сильних сторін, так і труднощів у професійній діяльності керівника і вчителя та розробці рекомендацій для подальшої діяльності. Складним моментом у процесі діагностики є вибір системи критеріїв, що дозволяють сформувати більш-менш об'єктивне уявлення про рівень управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителя.

Засоби управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителя з позицій діагностичного підходу можна умовно розділити на такі групи:

- інформаційно-констатуючі засоби: анкети, інтерв'ю, опитування, бесіди, тести, аналіз документів тощо;
- оціночні засоби: експертні оцінки, педагогічний консиліум, незалежні характеристики, діагностичні характеристики тощо;
- поведінкові: спостереження, спеціальні ситуації, ігри тощо;
- продуктивні: аналіз продуктів діяльності, тести тощо [169].

Аналіз засобів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителя з позицій діагностичного підходу дозволяє зробити висновок про об'єктивний характер даних засобів і можливості їх широкого використання в найрізноманітніших ситуаціях. Тим не менше, використання засобів діагностичного підходу, на наш погляд, як і в кваліметричному підході, в більшій мірі виконує функції оцінювання та контролю, в той час як діагностичний підхід не містить в собі організацію подальшої роботи з використання діагностичних даних, наприклад, планування і коригування. Отже, діагностичний підхід також не є вичерпним в управлінні освітнім середовищем професійного розвитку вчителя, хоча широко використовується на всіх етапах управління саме як інструмент відстеження його динаміки.

Отже, на підставі аналізу кваліметричного і діагностичного підходів в управлінні освітнім середовищем професійного розвитку вчителя ми виділили такі характерні особливості:

- основним завданням цих підходів є об'єктивне оцінювання процесів протікають в педагогічних системах;
- методи, розроблені в рамках цих підходів, характеризуються об'єктивною спрямованістю;
- інструментальні підходи виконують більшою мірою оціночну та контролюючі функції в управлінні освітнім середовищем професійного розвитку вчителя;
- засоби супроводу управління освітнім середовищем професійного розвитку включають: кваліметричні шкали, застосування самооцінки та експертної оцінки, опитувальники, анкети тощо.

Отже, під час аналізу теоретичної літератури нами умовно виділені дві групи методологічних підходів до проблеми управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителя. В основі першої групи лежать змістовні аспекти, тобто процес управління освітнім середовищем професійного розвитку визначається змістом, в основі другої – інструментальні аспекти, в яких засіб є інструментом для досягнення управління освітнім середовищем професійного розвитку. Виділені підходи визначають теоретичні позиції організації та здійснення процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителя в різних підсистемах (підготовка кадрів, підвищення кваліфікації, методична робота тощо).

Таким чином, результати дослідження дали змогу виокремити ті методологічні підходи, які найбільше відповідають процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Серед них – системний, особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, середовищний, культурологічний, синергетичний, акмеологічний, андрогогічний, аксіологічний, технологічний, кваліметричний, діагностичний. Названі підходи не суперечать один одному, а навпаки, взаємодоповнюють один одного, що забезпечує вибір тактики наукового дослідження, пов'язану з розробкою моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

1.7 Закономірності та принципи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів

Історія питання про закономірності управління на рівні методологічного знання розглядалися такими ученими, як В. Бондар, Ю. Конаржевський, Б. Коротяєв, О. Орлов, В. Пікельна.

Розуміючи під закономірностями управління об'єктивні, стійкі зв'язки між управлінськими процесами та явищами, які являють собою логічні форми відображення реальної практики управління, ми ставили перед собою завдання виявити не тільки їхню наявність, але і їхню розвиваючу функцію, що допускає корегування діяльності.

Теорія управління навчальним закладом є порівняно молодого галуззю наукового знання, тому вона досягла рівня узагальнення і систематизації теоретичних та емпіричних положень і фактів тільки в середині 80-х років ХХ ст.

Одним із перших учених, які намагалися виявити закономірності процесу управління й керівництва школою, був Ю. Конаржевський [230]. Під час свого дослідження він сформулював і розкрив такі закономірності:

- наукове управління школою може бути забезпечене за умови його високого аналітичного рівня;
- чим вищий рівень доцільності управлінської діяльності, тим ефективніші її результати;
- чим вищий рівень безперервності управлінських впливів, тим вища ефективність результатів управління;
- безупинний характер управління можна реалізувати не інакше, як через відносно замкнуті процеси, іменовані управлінськими циклами;
- чим стабільніший ритм управління, тим вища організованість управлінської системи й ефективніша її діяльність;
- взаємозалежне й узгоджене функціонування системи у цілому забезпечується дотриманням найважливіших пропорцій у діяльності та структурі керуючої та керованої підсистем;
- управління може бути ефективним тільки в тому разі, якщо керуюча підсистема здатна виконувати усі види діяльності, необхідні для управління такою системою.

Аналіз названих закономірностей показує, що вони характеризують процесуально-технологічні зв'язки, що є в управлінській діяльності.

Дещо з більш широких позицій розглядає закономірності управління навчально-виховною роботою О. Орлов [400]. Він сформулював такі закономірності:

- чим вищий рівень соціально-економічного розвитку суспільства, тим більші вимоги до підготовки учнів у навчальному закладі, тим більша потреба в ефективному управлінні цілісним педагогічним процесом;
- чим вищий рівень структурно-функціональних зв'язків і залежностей між суб'єктом і об'єктом управління, тим ефективніше функціонування системи управління;
- ефективність управління навчально-виховною роботою визначається впливом зовнішніх і внутрішніх умов, у яких відбувається процес управління;
- висока ефективність управління і розвитку учнів досягається, якщо суб'єкти управління спираються на систему постійно повторюваних замкнутих циклів;
- чим вищий рівень забезпечення суб'єкта управління інформацією, тим вища ефективність управління і функціонування навчально-виховної роботи;
- якщо структура суб'єкта управління детермінована цілями функціонування, змістом, структурою об'єкта, то підвищується якість управлінського процесу;
- зміст і методи управління навчально-виховною роботою обумовлені змістом і методами соціального управління й змістом і методами організації педагогічного процесу в навчальному закладі;

– чим вищий рівень фахової компетентності керівників навчального закладу, тим ефективніше управління.

Наведені закономірності свідчать про те, що автор визначає закономірні зв'язки між педагогічним процесом і управлінням, між пов'язаними зі школою системами і управлінням, а також зв'язки всередині процесу управління.

Чотири закономірності управління школою виділяє Б. Коротяєв [247]:

– чим повніше забезпечує керівник школи взаємодію змістовної, процесуальної й організаційної сторін діяльності педагогічного колективу, тим ефективніше керівництво і вищі результати діяльності колективу;

– якщо в діяльності керівника школи взаємодіють єдиноначальність і колегіальність, то результати керівництва збігаються з очікуваними;

– керівництво школою буде ефективним, якщо в діяльності керівника школи взаємодіють прямий і зворотний зв'язок;

– чим повніше забезпечує керівник школи взаємодію школи, сім'ї, громадськості, тим ефективніше його управління загальним процесом виховання і навчання учнів.

Перша з наведених закономірностей установлює зв'язок педагогічного й управлінського процесів, а інші характеризують процесуальні особливості управління.

Цікавим є підхід до визначення закономірностей управління В. Пікельної [426]. Вона виділяє такі закономірності управління школою: єдності управління школою; сполучення централізму і децентралізму; співвідношення керуючої і керованої систем; впливу загальних функцій управління на кінцевий результат.

Своєрідність такого підходу полягає в тому, що автор намагається об'єднати в єдиних закономірностях стійкі зв'язки, які є у загальнодержавних і внутрішньошкільних механізмах управління. Такі закономірності дійсно існують, але подібний погляд на цю проблему швидше соціологічний, ніж педагогічний.

Аналіз наведених думок щодо сутності закономірностей управління дає змогу їх визначити, узагальнити та систематизувати в межах процесу управління школою. В О. Орлова маємо можливість спостерігати розгляд спорідненого процесу – управління навчально-виховною роботою. Зрозуміло, що управління школою, внутрішньошкільне управління, управління навчально-виховною роботою – це різні системи. Як зазначалось, управління школою здійснюється за допомогою державних і внутрішньошкільних механізмів, а внутрішньошкільне управління набагато ширше за управління навчально-виховною роботою. Запропоновані закономірності управління і керівництва школою по суті є закономірностями управління навчальним закладом.

Другий висновок стосується структури цих закономірностей. Поки що вона становить номенклатуру, а не класифікацію системи закономірностей. Досягнутий рівень розвитку школознавства не дає змогу розробити цілісну систему закономірностей, що охоплює всі сторони управління навчальним закладом.

Третій висновок стосується змісту запропонованих закономірностей. Із 323 наведених закономірностей тільки одна повторюється у всіх авторів. Вона характеризує особливості взаємозв'язку керуючою і керованою підсистем. Але у названих авторів немає єдності в розгляді сутності цієї закономірності.

Одна закономірність повторюється у трьох авторів, хоча дещо відрізняється за формулюванням. Ця закономірність установлює зв'язок між ефективністю управління і реалізацією постійно повторюваних замкнутих управлінських циклів.

Певним ступенем близькості вирізняються ще дві закономірності, що повторюються в обох авторів. Перша з них пов'язана з вимогами до компетентності керівників, а друга – із забезпеченістю управління інформацією.

Викладене дає можливість зазначити великий ступінь розбіжності думок вчених у визначенні закономірностей і навіть предметної області їх виявлення. У зв'язку з цим можна погодитися з думкою О. Орлова про те, що ці закономірності даються в першому наближенні, і з думкою В. Пікельної, яка вважає, що на початковій стадії розвитку теорії можуть бути сформульовані закономірності, а не закони [426].

З проблемою закономірностей найтісніше пов'язана проблема принципів управління навчальним закладом, тому що соціальні закони реалізуються через свідому діяльність людей. Ланкою, що поєднує закономірності та діяльність, є принципи управління – фундаментальні положення, вихідні вимоги до його здійснення. Принципи управління відображають закономірності управління навчальним закладом. Реалізація вимог принципів дає змогу здійснювати управління відповідно до його законів.

Аналіз номенклатури (див. табл. 1.2) і сутності сформульованих у школознавчих роботах принципів управління дає можливість зробити кілька висновків. Як правило, розробка принципів управління навчальним закладом не була пов'язана з розробкою закономірностей управління. Винятком із цього правила є робота В. Бондаря, в якій закономірності та принципи управління розроблені як цілісна система.

Таблиця 1.2

Принципи управління навчальним закладом

№	Назва принципу	Наявність принципу у різних авторів							
		О. Орлов	В. Кричевський	М. Сунцов	Є. Березняк	В. Маслов	І. Мітіна	Г. Ельнікова	В. Бондар
1	Зв'язок із життям	+	+	+	+	+	+	+	
2	Демократичний централізм	+	+	+		+	+		
3	Колегіальність та єдиноначальність	+	+	+	+		+		
4	Науковість	+		+		+	+	+	+
5	Системність	+						+	
6	Плановість	+		+	+	+	+		+
7	Ефективність	+			+				
8	Головна ланка	+	+		+				
9	Об'єктивність								+
10	Відповідальність					+			
11	Перспективність				+	+			
12	Діловитість				+				
13	Контроль	+		+	+	+			
14	Колективізм				+				
15	Ініціатива, активність				+				
16	Гуманізація					+			
17	Оптимізація				+				
18	Економізація				+				
19	Наступність					+			
20	Соціальна детермінація							+	
21	Демократизація							+	
22	Активна рівновага								+
23	Інформаційний зв'язок								+
24	Субординація								+
25	Доброзичливість								+
26	Конструктивність								+
27	Ретроспективність								+

Низка принципів, що мають ідеологічне спрямування, застаріли і втратили актуальність. Деякі із запропонованих принципів мають вузький, локальний характер і відіграють роль окремих вимог, а не фундаментальних положень – принципів (діловитості, колективізму тощо).

Номенклатура принципів управління навчальним закладом включає близько 30 найменувань. Тільки сім принципів згадуються у більшості авторів, що свідчить не тільки про значну різноманітність поглядів науковців, а й про недостатній рівень розробки цієї проблеми.

У процесі виявлення системи закономірностей і принципів управління навчальним закладом можна використати низку положень:

- обґрунтувати систему закономірностей і принципів можна тільки на основі детального дослідження сутності управління навчальним закладом, створення його концепції;

- управління є цілісною системою, і тому можуть бути розроблені закономірні зв'язки і принципи, що зумовлюють внутрішній технологічний бік цього процесу;

- управління є однією з підсистем навчального закладу, і тому можуть бути виділені закономірні зв'язки і принципи управління з іншими підсистемами навчального закладу;

- одним із найважливіших завдань управління навчальним закладом є забезпечення його взаємозв'язку із зовнішнім середовищем, а тому можуть бути виділені закономірності, принципи та особливості цих взаємозв'язків;

- система закономірностей і принципів управління навчальним закладом буде більш цілісною, повною, якщо аналізувати наявні в управлінні суперечності та недоліки, оскільки вони найчастіше зумовлені тим, що не враховувалися ті чи інші закономірні зв'язки.

З урахуванням названих положень була виявлена система закономірностей та сформульована система принципів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. При визначенні закономірностей управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів ми спиралися на думку В. Бондаря [69]. Під закономірностями управлінської діяльності він розуміє стійку залежність, зв'язок між процесом управління і зовнішніми щодо нього суспільними системами й умовами, а також зв'язок і залежність між компонентами процесу управління і процесами викладання та навчання. До цих положень ми додамо також те, що є стійкі залежності зв'язку між компонентами процесу управління.

Навчальний заклад є відкритою системою, яка відчуває на собі різнопланові впливи мікро- і макросередовища. Характер цих впливів залежить від інтенсивності та спрямованості соціально-економічних, політичних процесів, що відбуваються в суспільстві, а також від розробленості у навчальному закладі засобів взаємодії із середовищем, зміни цілей і змісту своєї діяльності залежно від змін середовища.

У разі пасивної позиції керуючої підсистеми у навчальному закладі може утвердитися сценарій стихійної взаємодії із середовищем. Для нього характерним є те, що особливості впливу на навчальний заклад зовнішнього середовища не вивчаються, зміни в діяльності навчального закладу, що нарізли відповідно до змін середовища, не вносяться. За такого становища навчальний заклад за своїми управлінськими реакціями починає набувати рис замкнутої системи, хоча за своєю природою залишається відкритою системою. Це, звичайно, призводить до посилення дестабілізуючих впливів середовища на навчальний заклад, не дає змоги враховувати і посилювати позитивні чинники.

Отже, управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів залежить від того, наскільки в його діяльності враховуються особливості впливу середовища. Цій закономірності відповідає *принцип прогностичності* управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Для забезпечення функціонування навчального закладу держава використовує численні механізми:

- розробляє закони, постанови, нормативні вимоги; встановлює стандарти, що включають навчальні плани, програми, вимоги до рівня освіченості;
- забезпечує розвиток педагогіки, психології та інших наук, орієнтованих на навчальні заклади;
- здійснює матеріально-фінансове забезпечення навчального закладу;
- забезпечує підготовку і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;
- організовує медичне обслуговування учнів і педагогів; організовує систему харчування учнів.

Проте від управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів вирішальною мірою залежить, наскільки повно використовуються умови, в яких працює навчальний заклад. Якщо управління не в повному обсязі виконує свої функції, то в навчальному закладі може скластися ситуація, коли сучасні досягнення психолого-педагогічної науки не використовуються в навчально-виховному процесі; навчальні програми не виконуються й учні не одержують можливого в цих умовах рівня освіти; матеріальна база навчального закладу швидко руйнується; відсутність об'єктивної оцінки результатів праці вчителів не стимулює активності педагогів у саморозвитку, у підвищенні своєї кваліфікації тощо.

Отже, управління ефективне, якщо воно забезпечує максимально можливий рівень реалізації умов, які забезпечуються державою для функціонування навчального закладу. Цій закономірності відповідає *принцип єдності державних і внутрішніх механізмів управління*.

Особливістю взаємодії керуючої й керованої підсистем у навчальному закладі є те, що перша з них конкретизує інституціональні цілі навчального закладу, формулює мету роботи керованої підсистеми в рамках різноманітних управлінських циклів, визначає зміст і засоби реалізації навчально-виховного процесу. Проте водночас особливості керованої підсистеми обумовлюють діяльність керуючої підсистеми. Це виявляється в тому, що цілі навчального закладу, зміст навчально-виховного процесу визначають цілі, зміст управління, структуру органів управління, їхні функції.

Нині структура органів управління та їхні функції відображають застарілі уявлення про сутність і організацію навчально-виховного процесу, його поділ на дві слабо пов'язані між собою частини – навчання та виховання. До того ж необхідно додати і те, що управлінська підсистема, особливо у великих загальноосвітніх школах, є недостатньою. Ефективно управляти 30–40 підлеглими одному управлінцю неможливо.

Нерідко трапляються випадки, коли керуюча підсистема висуває перед колективом певні цілі, але реальна діяльність педагогів не відповідає

поставленим цілям. Розбіжність цілей роботи й змісту навчально-виховного процесу робить управління формальним.

Отже, управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів тим вища, чим вищий рівень взаємовизначення керуючої і керованої підсистем. Цій закономірності відповідає *принцип взаємовизначення керуючої і керованої підсистем*.

Управління є одним із найскладніших специфічних видів людської діяльності. Для управління промисловими підприємствами характерні багаторівневість структури управління і вузька спеціалізація управлінських функцій. Це звужує коло розв'язуваних управлінських завдань, робить управління більш цілеспрямованим і ефективним. Крім того, промислові підприємства як один з основних своїх компонентів мають технічні об'єкти, що полегшує завдання технологізації виробничих процесів, надає їм характер більш детермінованих систем.

Загальноосвітній навчальний заклад є складною, ймовірісною системою, такою складністю і багатоплановістю вирізняється й управлінська діяльність. В основі цієї діяльності лежать положення прогностики, педагогіки, психології, теорії управління, шкільної гігієни, юридичної науки, медицини, економічної теорії.

Отже, управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів тим вище, чим повніше управлінська діяльність спирається на положення наук, що лежать в її основі. Цій закономірності відповідає *принцип науковості* управління навчальним закладом.

В управлінні школою є два типи завдань. Перші пов'язані зі стабілізацією наявної системи роботи навчального закладу. Таких завдань багато: забезпечення чистоти і порядку у навчальному закладі, своєчасна заміна педагогів, які захворіли, організація контролю за виконанням нормативних вимог до документації, до виконання навчальних програм, правил техніки безпеки тощо. Ці завдання повторюються з року в рік.

Інші завдання пов'язані з розвитком наявної системи роботи. Вони виникають тоді, коли необхідно змінити зміст навчання, використовувати нові технології організації навчально-виховного процесу, змінити тип навчального закладу.

У навчальному закладі може скластися ситуація, коли для вирішення поточних управлінських завдань не розроблені стандартні, технологічні процедури. Тоді на вирішення цих повторюваних завдань витрачається багато сил і часу і, до того ж, названі завдання вирішуються не в повному обсязі. За такого становища поставити і вирішити завдання, пов'язані з розвитком навчального закладу, дуже проблематично. Вся увага керівників зосереджується на поточних питаннях. Тому ставити й ефективно вирішувати завдання, пов'язані з розвитком наявної системи роботи, може тільки навчальний заклад, який ефективно вирішує повсякденні управлінські завдання.

Водночас, якщо в навчальному закладі успішно вирішуються поточні завдання, він не може не ставити цільових завдань – стратегічних. Це пов'язано з тим, що навчальний заклад є відкритою, динамічною системою, і якщо вона не буде реагувати на зміни в мікро- і макросередовищі, то це неминуче дестабілізує її роботу.

Отже, управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів тим вище, чим оптимальніше співвідношення об'єктивно необхідних оперативно-поточних і стратегічних завдань управління. Цій закономірності відповідає *принцип оптимального співвідношення оперативно-поточного і цільового стратегічного управління*.

Для реалізації мети навчального закладу необхідне створення соціально-прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, організаційних, правових, матеріально-фінансових, медичних, ергономічних умов.

Головне місце в системі груп умов належить педагогічним. Саме вони визначають необхідні вимоги до всіх інших груп умов. Специфічними для педагогічних умов є взаємовідносини тільки із соціально-прогностичними умовами, що впливають на постановку тих або інших педагогічних і управлінських завдань.

В управлінській практиці нерідко трапляється так, що діяльність керівника навчального закладу зосереджується в одному випадку на створенні педагогічних умов, у другому – організаційних, у третьому – матеріально-фінансових тощо. Проте в жодній із цих ситуацій управління не може бути ефективним.

Таким воно стає в тому разі, якщо, з одного боку, педагогічна система навчального закладу будується на основі врахування прогностичного фону навчального закладу, досягнутого рівня інших груп умов, а з іншого – педагогічні умови визначають спрямованість розвитку інших груп умов у зв'язку з появою нових педагогічних завдань.

Отже, управління є ефективним, якщо забезпечуються єдність і цілісність усіх груп умов, необхідних для реалізації мети навчального закладу. Цій закономірності відповідає *принцип цілісності умов*, необхідних для реалізації мети навчального закладу.

За своєю природою педагогічна діяльність є творчою. Реалізація закладеного в ній потенціалу залежить від особливостей педагогів. Управління навчальним закладом може сприяти, може бути нейтральним, може протидіяти виявленню творчого характеру педагогічної праці.

Несприятливі умови для творчості виникають, якщо управління орієнтується на вплив, на наказ, на регламентацію процесу діяльності педагогів. У такій ситуації педагог стає лише простим виконавцем. Управління сприяє педагогічній творчості, якщо:

- орієнтує працівника на завдання його діяльності та надає йому самостійність у пошуку і реалізації засобів її здійснення; створює в навчальному закладі систему роботи, що стимулює самоаналіз результатів педагогічної діяльності;

- використовує як основний стимул розвитку творчості об'єктивну оцінку результатів педагогічної праці;
- створює в навчальному закладі умови для своєчасного і якісного підвищення кваліфікації, самоосвіти;
- орієнтує колектив на вирішення актуальних для навчального закладу педагогічних завдань;
- формує в педагогічному колективі суспільну думку, яка підтримує творчий пошук педагогів.

Отже, управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів тим вище, чим повніше реалізується творчий потенціал педагогічної праці. Цій закономірності відповідає *принцип спрямованості управління на реалізацію творчого потенціалу педагогічної праці*.

Тривалий час в освіті не було системи добору і підготовки керівників навчальних закладів. Робота з ними обмежувалася лише підвищенням кваліфікації, якої найчастіше не було. Ця ситуація погіршувалася ще й тим, що в авторитарну епоху до управління навчальним закладом приходили, як правило, люди, схильні до авторитарного стилю управління. Вони і дотепер переважають серед керівників навчальних закладів.

Зміни уявлень про принципи побудови суспільства, про сутність управління навчальним закладом, що відбулися останнім часом, зумовили зміну уявлень про особистість і діяльність керівника навчального закладу.

Сучасному керівнику, крім професійно-педагогічної спрямованості, необхідна професійно-управлінська спрямованість, крім педагогічних здібностей, – управлінські здібності, крім педагогічної компетентності, – управлінська компетентність.

Якщо використовувати положення соціоніки, то необхідно зазначити, що керівник повинен мати розвинені етику і сенсорику, що створює основу для демократичного стилю управління. Переважання у значній кількості сучасних керівників поєднання сенсорики і логіки як головних функцій – інформаційних каналів зв'язку із середовищем, є особистісною основою авторитарності в управлінні.

Професіоналізм управлінської діяльності може бути сформований тільки на основі професіоналізму особистості керівника, що припускає створення системи добору керівників та їх підготовки. Основою формування професіоналізму особистості та діяльності керівника навчального закладу є уявлення про результати управлінської діяльності – умови, необхідні для реалізації мети навчального закладу.

Отже, управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів тим вище, чим вищий рівень професіоналізму особистості та діяльності керівників навчальних закладів. Цій закономірності відповідає *принцип відповідності рівня професіоналізму особистості та діяльності керівника навчального закладу рівню складності стратегічних і поточних завдань управління, що потребують виконання*.

Необхідність в управлінні виникає тоді, коли потрібно об'єднати людей навколо загальної мети. Ця особливість припускає використання цілеспрямованих управлінських впливів. У парадигмі, яка панувала тривалий час управління тлумачили як вплив керуючої підсистеми на керовану. Такий вплив не дорівнює впливу на окремих підлеглих, але в реальному житті відбувалася заміна, і велика частина керівних впливів спрямовувалася не на керовану підсистему, а на окремих підлеглих. Таким чином робилася спроба стандартизації, регламентування, контролю всієї службової поведінки людини. При цьому не враховувались об'єктивно властиві навчальному закладу, педагогічному й управлінському процесу особливості.

У педагогічній діяльності, крім завдань, що потребують колективних зусиль, є індивідуальні педагогічні завдання. У здійсненні їх на перший план виходять механізми самоорганізації і саморегулювання. Але й у вирішенні завдань, що потребують колективних педагогічних зусиль, використання механізмів самоорганізації і саморегулювання – шлях більш ефективний, ніж пряма регламентація діяльності педагога.

Отже, управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів тим вище, чим оптимальніше співвідношення цілеспрямованих управлінських впливів, самоорганізації і саморегулювання.

Характер співвідношення цих механізмів управління визначається панівною парадигмою управління навчальним закладом, особливостями розв'язуваних педагогічних завдань, рівнем розвитку педагогічного колективу. Цій закономірності відповідає *принцип оптимального співвідношення цілеспрямованих управлінських впливів, самоорганізації і саморегулювання*.

На початку ХХ ст. А. Файоль виділив основні функції управління: передбачення, планування, організація, контроль, координація. Історія розвитку теорії управління підтвердила обґрунтованість виділення таких функцій, як планування, організація, контроль. Багато дослідників, крім цих функцій, виділяють регулювання. У зв'язку з тим, що кожна функція – це необхідний вид управлінської діяльності, без якого не можуть реалізовуватися цілі управління, вони базуються на відповідних закономірностях.

Навчальний заклад і його підсистема – внутрішнє управління – є складними системами. Цей висновок базується на особливостях цілей, які реалізують ці системи. Такі цілі є надзвичайно складними. Для реалізації їх використовуються різноманітні управлінські цикли. Їх реалізація залежить від великої кількості людей – педагогів, батьків, учнів, студентів. У зв'язку з цим однією з найважливіших умов здійснення управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів є його плановірність.

Реалізація цієї закономірності припускає, що у всіх управлінських циклах ставляться прогностичні, конкретні цілі, які виконуються за плановий період, що враховують особливості навчального закладу; визначаються шляхи їх здійснення, зміст, терміни, форми майбутньої діяльності.

Отже, управління ефективне, якщо здійснюється на основі науково обгрунтованого плану роботи. Цій закономірності відповідає *принцип планованості управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів*.

План роботи – це модель майбутньої діяльності. Він відповідає на запитання про те, що, хто, коли і для чого повинен робити. У плані подано всі основні компоненти майбутньої діяльності, показано їх взаємозв'язок, послідовність. Але для того, щоб розроблена в плані структура управління почала реально функціонувати, необхідно вирішити три основних завдання: ознайомити працівників зі змістом майбутньої діяльності, забезпечити психологічне прийняття поставлених цілей роботи, підготувати працівників до виконання своїх функцій із реалізації запланованого.

Для реалізації цих завдань можуть бути використані численні прийоми. Серед них – залучення педагогів до визначення цілей роботи, планування її змісту, використання різноманітних форм ознайомлення з планом роботи навчального закладу, застосування багатого арсеналу форм методичної роботи з педагогами.

Якщо управління будується на основі названої закономірності, зміст і структура управлінської діяльності відповідають поставленим цілям.

Отже, управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів тим вище, чим повніше в структурі управлінської діяльності реалізується науково спланований зміст діяльності в тому або іншому управлінському циклі. Цій закономірності відповідає *принцип оптимальної структури управління*.

Оскільки результати управлінської діяльності дуже рідко цілком збігаються з поставленими цілями, то для зближення їх необхідна зворотна інформація від керованої підсистеми до керуючої підсистеми. У зв'язку з тим, що керована підсистема включає навчально-виховний процес, матеріальні об'єкти, людей, інформація про її стан значна за обсягом і різнопланова. Але для забезпечення процесу реалізації поставлених цілей управління необхідні передусім два види інформації – про відхилення результатів управління від поставлених цілей і про причини відхилень, які виникли.

Необгрунтоване розширення зворотної інформації може вести не до підвищення, а до зниження ефективності керування. Це пов'язано з тим, що на збирання інформації, не пов'язаної з поставленими цілями, витрачається багато часу і сил. І якщо навіть така інформація аналізується, узагальнюється і на її основі приймаються рішення, то, оскільки вони не пов'язані з поставленими цілями, реалізація їх веде до розпилення сил, знижує цілеспрямованість управління. Така інформація є надлишковою і створює інформаційний шум.

Отже, управління ефективне, якщо забезпечене достатньою інформацією про реалізацію прийнятих у тому або іншому управлінському циклі управлінських рішень. Цій закономірності відповідає *принцип зворотного зв'язку між суб'єктами управління*.

На педагогічний процес і управління впливають численні внутрішні та зовнішні чинники, що можуть дестабілізувати функціонування навчального закладу, протидіяти реалізації поставлених цілей управління, збільшувати міру

розмаїтості педагогічного й управлінського процесу. Зростання рівня ентропії – міри, ступеня непевності (хаотичності) ймовірнісних систем може істотно впливати на ефективність їх функціонування. Управління спрямоване на зменшення рівня ентропії, зменшення рівня розмаїтості навчально-виховного управлінського процесу до меж, що дають змогу забезпечити реалізацію поставлених цілей.

На реалізацію названого закону спрямовані функції управління школою. Так, планування встановлює міру розмаїтості шкільних підсистем, організація забезпечує підготовку працівників до зменшення розмаїтості, контроль спрямований на з'ясування рівня розмаїтості, а регулювання – це функція, що цілком спрямована на зменшення розмаїтості керованих процесів, зближення проміжних і запланованих результатів діяльності.

На зменшення рівня розмаїтості спрямована більшість документів навчального закладу – концепція діяльності, статут навчального закладу, плани роботи, накази, положення, пам'ятки, кваліфікаційні характеристики, посадові обов'язки тощо.

Рівень розмаїтості керованих процесів значною мірою залежить від рівня їхньої технологічності. Чим вища технологічність, тим нижчий рівень розмаїтості цієї системи. Але в соціальних системах, головний компонент яких – людина, є межа зменшення розмаїтості параметрів системи. Перевищення цієї межі веде частіше усього до заперечення цілей системи. Найважливішим чинником, що визначає міру необхідної розмаїтості, є науково обґрунтована ціль у тому або іншому управлінському циклі.

Отже, управління тим вище, чим повніше забезпечується рівень необхідної розмаїтості підсистем навчального закладу. Цій закономірності відповідає *принцип необхідної розмаїтості підсистем навчального закладу*.

Кожна з функцій управління є об'єктивно необхідним видом управлінської діяльності. Реалізація кожної наступної функції значною мірою залежить від того, наскільки повно реалізується попередня функція. Так, якщо в ході планування поставлено неконкретні цілі, то настільки ж неконкретною буде методична робота з підготовки педагогів до їхнього здійснення. У такій ситуації настільки ж неконкретними і формальними будуть контроль і регулювання керованого процесу.

Не дає результату і гіпертрофіювання тієї або іншої функції управління. Протягом десятиліть основний зміст управлінської діяльності, особливо в загальноосвітніх школах, становив контроль. Але в умовах, коли питання цілепокладання в управлінській діяльності, планування роботи були розроблені недостатньо, контроль не міг дати суттєвих результатів.

Особливе місце серед усіх функцій керування займає планування, адже що якщо план роботи навчального закладу не відповідає наявним вимогам, наступні за плануванням функції управління не можуть бути ефективними. Але, у свою чергу, навіть правильно складений план роботи не вплине на функціонування навчального закладу, якщо не буде підкріплений відповідною йому організацією, що задає структуру управління, контролем і регулюванням.

Отже, управління ефективне, якщо забезпечується цілісність усіх функцій управління в кожному з управлінських циклів. Цій закономірності відповідає *принцип цілісності функцій управління*.

Методологічною основою розвитку національної системи освіти мають бути гуманістична концепція й особистісний підхід. Тільки гуманізація національної системи освіти, її переорієнтація на особистість, активне формування в особистості механізмів самоучіння, саморозвитку, самовиховання й самоактуалізації з урахуванням максимального вияву потенційних здібностей кожного з них сприяють подоланню кризи в освіті та повній реалізації вимог суспільства до освіти.

В останні десятиліття поширився інтерес вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо цінностей освіти та ціннісних орієнтацій учителя. У кожній сфері професійної діяльності професійні ціннісні орієнтації фахівців наповнюються відповідно до її цілей, змісту, принципів тощо. Основні вимоги до професійних ціннісних орієнтацій учителя ґрунтуються на цінностях (педагогічних цінностях) сучасної освіти, які втілюються у меті, гуманістичній парадигмі, концептуальних підходах і принципах.

Сукупність професійних ціннісних орієнтацій учителя визначається пріоритетом загальнолюдських цінностей, що включає такі цінності, як: істина, добро (гуманізм) і краса; життя; особливо актуальну цінність – Батьківщина. Вплітання загальнолюдських цінностей – добра і краси, справедливості, рівності і честі – у палітру цінностей педагогічних й оволодіння ними створює ту основу, на якій ґрунтується зміст педагогічної освіти.

Отже, педагогічними цінностями є норми, які регламентують педагогічну діяльність і виступають у якості пізнавально-дієвої системи, слугують сполучною ланкою між суспільним світоглядом у сфері освіти і діяльністю педагога. Професійні ціннісні орієнтації – система професійної спрямованості та ставлення вчителя до педагогічної діяльності та її різних сторін, що відображає змістовну сторону, основу і сутність професійної діяльності вчителя. Педагогічні цінності – це загальні цінності освіти; професійні ціннісні орієнтації – це цінності, притаманні безпосередньо особистості вчителя. У центрі аксіологічного педагогічного мислення вчителя знаходиться гуманістична професійна ціннісна орієнтація.

Відповідно, провідними тенденціями розвитку національної системи освіти мають бути:

- 1) орієнтація на людський вимір в освітній діяльності: «Орієнтація навчально-виховного процесу на самоцінність життя, творчості, особистісного успіху людини, реалізація принципів полікультурної взаємодії суб'єктів освіти та рефлексивно-акмеологічної оптимізації життєдіяльності»;
- 2) подолання відчуження культури і науки від освіти, орієнтація освіти на гуманістичні цінності світової, національної і професійної культури;
- 3) перенесення акценту з викладацької діяльності педагога на пізнавальну діяльність учня, на формування творчої методики його самоучіння та самоактуалізації, в тому числі й навчально-пізнавальної діяльності;

4) перехід від традиційних, інформативних, монологічних методів і форм навчання до діалогічних: «Одним із найістотніших механізмів «окультурення» цивілізації і, зокрема, її освітньої складової є дедалі ширше запровадження парадигми діалогу»;

5) цілеспрямоване впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання.

Отже, управління ефективно, якщо забезпечується розвиток професійних ціннісних орієнтацій учителів потребам реалізації завдань національної освіти України. Цій закономірності відповідає *принцип відповідності цільових орієнтирів професійного розвитку учителів потребам реалізації завдань національної освіти*.

Здійснення управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів відповідно до вимог, що впливають із розроблених закономірностей і принципів, цілком залежить від управлінської діяльності керівників навчальних закладів. У зв'язку з цим виникає проблема підготовки керівників навчальних закладів до науково обгрунтованої управлінської діяльності. Вирішити цю проблему шляхом ознайомлення адміністраторів освітніх установ із номенклатурою розглянутих закономірностей неможливо. Цього явно недостатньо, тому що кожна із закономірностей – це висновок, який базується на аналізі й узагальненні численних фактів і положень. Глибоке засвоєння системи закономірностей можливе лише як результат цілісного оволодіння всіма складовими теорії управління навчальними закладами.

Ураховуючи завдання сучасного загальноосвітнього закладу щодо управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителя, у наступному розділі розглянемо зарубіжний та вітчизняний досвід професійного розвитку педагога, визначимо специфіку управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у сучасній загальноосвітній школі України.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

У результаті теоретичного аналізу було встановлено, що проблема професійного розвитку вчителів знайшла відображення у філософських, психологічних, педагогічних дослідженнях. Тема професійного розвитку педагога привертала увагу представників різних напрямів протягом багатьох століть. Наявні теорії, що є підґрунтям теми дослідження, не дають цілісного уявлення щодо управління процесом професійного розвитку вчителя. До того ж відсутні роботи, які безпосередньо розглядають управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітнього навчального закладу.

На підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження з'ясовано, що сьогодні в педагогіці розгорнуто пошуки, спрямовані на дослідження освітнього середовища навчального закладу, в якому включаються механізми професійного розвитку педагога, а його діяльність набуває суттєвих позитивних змін. Адже не виникає сумнівів, що будь-яка зміна середовища приводить до змін у людині – й навпаки. Саме тому постає актуальним дослідження управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Аналіз літератури з проблеми дослідження дозволив нам визначити сутність і структуру освітнього середовища професійного розвитку педагогів загальноосвітнього навчального закладу. Освітнє середовище професійного розвитку педагогів загальноосвітнього навчального закладу ми трактуємо як цілеспрямовано організовану, керовану, відкриту соціально-педагогічну систему, яка забезпечує всебічні умови для розвитку особистості учителя як фахівця, реалізацію його творчого потенціалу, удосконалення фахових компетентностей та виражає єдність і взаємозв'язок управлінського, ресурсного, методичного та результативного змістових компонентів. Освітнє середовище професійного розвитку педагогів загальноосвітнього навчального закладу має таку структуру: управлінський компонент, що розкриває функції управління, зокрема, аналітичну, планову, організаційну, координаційну та контролюючу діяльність; ресурсний компонент, що визначає сукупність різних ресурсів (нормативно-правового, кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного, фінансового забезпечення) функціонування та розвитку загальноосвітнього навчального закладу; методичний компонент, що визначає форми, методи, засоби професійного розвитку вчителя; результативний компонент, що визначає результати професійної діяльності вчителя, вміння вчителя оцінити результат своєї діяльності.

У сучасному освітньому просторі знання, навички і вміння необхідно постійно оновлювати й удосконалювати. Це стосується й реагування педагогічних працівників на мінливі потреби суспільства, ринок праці, зрушення у технологіях. Професійне становлення фахівців неможливе без системи ефективної неперервної освіти. Проведений аналіз та узагальнення літератури дозволило визначити, що неперервність професійного розвитку вчителя є складовою його неперервної педагогічної освіти. Вважаємо, що неперервність професійного розвитку вчителя – це процес, спрямований на забезпечення можливостей

розвитку педагога впродовж усієї професійної діяльності. Отже, завдання керівника – створити для своїх педагогів сприятливе освітнє середовище, в якому вчитель буде зацікавлений у своєму професійному й особистісному розвитку, надати необхідні освітні можливості своїм педагогам для їх неперервного навчання.

Аналіз наукових джерел і вивчення досвіду роботи загальноосвітніх закладів показали, що висунута проблема залишається актуальною сьогодні й потребує визначення сутності поняття «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів».

Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів розглядається нами як цілеспрямований, планомірний і систематичний вплив суб'єкта управління загальноосвітнім навчальним закладом на окремі компоненти його освітнього середовища, спрямований на створення умов для системного удосконалення професійних характеристик педагогів у процесі неперервної освіти та самоосвіти.

Професійний розвиток вчителя, за нашим визначенням, – це процес цілеспрямованих під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників закономірних особистісних і діяльнісних змін, що виявляються в професіоналізмі, професійних досягненнях і взаємодіях, творчих здобутках, підвищенні мотивації до неперервної освіти, самоосвіти, саморозвитку та виконання своєї роботи, кваліфікаційному розряді вчителя, динамічному зростанні навченості та вихованості учнів як результату його професійної діяльності.

Методологічну основу процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітнього навчального закладу становлять підходи: *системний*, що забезпечує єдність і цілісність усіх складових моделей управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів; *особистісно орієнтований*, що дає можливість забезпечити та підтримати процеси самопізнання, самопобудови та самореалізації особистості вчителя, розвиток її неповторної індивідуальності в освітньому середовищі; *компетентнісний*, що полягає у спрямованості процесу управління освітнім середовищем на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетенцій особистості вчителя, розвитку в них здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання та досвід у професійній діяльності; *діяльнісний* допомагає організувати процес управління освітнім середовищем, за якого педагог діє з позиції активного суб'єкта пізнання, у якого цілеспрямовано формуються вміння стосовно професійного розвитку, виконання самоконтролю до професійного розвитку, аналізу й оцінки результатів своєї діяльності; *середовищний* підхід пропонує теорію і технологію управління (через середовище) процесом професійного розвитку педагога: чим більше і повніше педагог використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її активний професійний розвиток; *культурологічний* передбачає використання феномена культури в якості стрижневого в розумінні й поясненні педагогічних явищ і процесів, зокрема тих, що стосуються управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів; *синергетичний* підхід, що

дозволяє розглядати процес управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у постійному розвитку відповідно до універсальних закономірностей еволюції природи, суспільства й людини та характеризується невірноваженістю, відкритістю, нелінійністю; *акмеологічний* підхід в управлінні професійним розвитком вчителів сприятиме усвідомленню педагогами необхідності досягнення акме, формування педагогічної майстерності, професіоналізму, заснованих на професійному розвитку; *андрагогічний* підхід дозволяє виокремити ті функції та методи управління освітнім середовищем, які найбільшою мірою підвищують мотивацію навчання педагога, сприяють його професійному розвитку, подоланню негативних тенденцій в освітньому середовищі; *аксіологічний* підхід в управлінні освітнім середовищем професійного розвитку вчителів відображає ціннісні орієнтації педагога, прагнення педагога до морального самовдосконалення, охоплює мотивацію до професійного розвитку тощо; *технологічний* надає педагогам нові можливості для засвоєння різних видів діяльності, вибрати найбільш ефективні технології, розробляти нові для вирішення соціально-педагогічних проблем; *кваліметричний*, який заснований на вимірюванні й оцінці ефективності процесу управління та індивідуально-особистісного рівня професійного розвитку вчителя з урахуванням реальних досягнень; *діагностичний* передбачає дослідження процесів і об'єктів з точки зору виявлення норми і патології.

У дослідженні на основі теоретичного аналізу доведено, що управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів ґрунтується на системі закономірностей і принципів управління. Процес управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів базується на таких закономірностях: вплив зовнішнього та внутрішнього середовища; забезпечення реалізації умов з боку держави, їх єдність і цілісність; високий рівень взаємовизначення керуючої і керованої підсистем; опора управлінської діяльності на положення наук; оптимальне співвідношення оперативно-поточних і стратегічних завдань управління; єдність і цілісність усіх груп умов, необхідних для реалізації мети навчального закладу; реалізація творчого потенціалу педагогічної праці; високий рівень професіоналізму особистості та діяльності керівників; рівень розвитку педагогічного колективу; науково обґрунтований план роботи; науково спланований зміст діяльності в управлінському циклі; забезпечення інформацією про реалізацію прийнятих управлінських рішень; необхідна розмаїтість підсистем навчального закладу; цілісність усіх функцій управління, розвиток професійних ціннісних орієнтацій учителів потребам реалізації завдань національної освіти України.

Ці закономірності були покладені у відповідні принципи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів: прогностичності; єдності зовнішніх і внутрішніх механізмів управління; взаємовизначення керуючої та керованої підсистем; науковості; оптимального співвідношення оперативно-поточного і цільового стратегічного управління; цілісності умов, необхідних для реалізації мети навчального закладу; спрямованості управління на реалізацію творчого потенціалу педагогічної праці; професіоналізму

особистості та діяльності керівника навчального закладу; оптимального співвідношення цілеспрямованих управлінських впливів, самоорганізації і саморегулювання; плановірності управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів; оптимальної структури управління; зворотного зв'язку між суб'єктами управління; необхідної розмаїтості підсистем навчального закладу; цілісності функцій управління; відповідності цільових орієнтирів професійного розвитку вчителів потребам реалізації завдань національної освіти.

РОЗДІЛ 2

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

2.1 Зарубіжний та вітчизняний науково-практичний досвід професійного розвитку вчителів

Варто зазначити, що науковцями України активно вивчається зарубіжний досвід професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти. До робіт, які досліджують проблеми зарубіжної педагогічної освіти, належать: професійна підготовка вчителів у Західній Європі (Л. Пуховська [454]); освіта дорослих у скандинавських країнах (О. Огієнко [389]); неперервний професійний розвиток учителів Канади, Великої Британії, США (Н. Муқан [368]); підходи до організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителя у США (Т. Чувакова [564]); розвиток педагогічної освіти США у другій половині XX століття (Т. Кошманова [257]); вплив американських професійних асоціацій на якість педагогічної освіти (С. Тезікова [514]); педагогічна освіта в республіці Польща (Т. Кристопчук [267]); професійний розвиток учителів Грецької республіки (Н. Постригач [438]); професійний розвиток вчителя-початківця у системі неперервної педагогічної освіти Російської Федерації та України (Л. Поперечна [435]); зарубіжний досвід підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів (В. Ковальчук [223]); зарубіжний досвід підготовки фахівців до професійного саморозвитку (В. Фрицюк [544]); зарубіжний досвід методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищих навчальних закладах країн СНД (Н. Грицай [130]); професійний розвиток учителя як проблема порівняльної педагогіки (Н. Авшенюк [6]); форми і засоби неперервного професійного розвитку вчителів у США (М. Кривоніс [266]); професійний розвиток учителів Великобританії (І. Семенець-Орлова [471]) та ін.

У зарубіжній практиці склався значний досвід з питання, яке нами досліджується. Розглянемо досвід професійного розвитку вчителів країн близького та далекого зарубіжжя.

У *Франції* основна увага професійному розвитку вчителя приділяється в системі післядипломної освіти. Вона покликана допомогти вчителям відновити їхні професійні знання і в той же час переорієнтувати їх відповідно до реальних проблем школи і суспільства. Серед пріоритетних напрямів системи неперервного професійного розвитку вчителів Франції є: значне покращення освіти вчителів, навчання через дослідницьку роботу, масове запровадження в освітній процес інновацій, створення нових навчально-науково-дослідних установ вищого рівня [478, с. 12].

Особливістю системи підвищення кваліфікації Франції є особиста зорієнтованість професійного розвитку вчителя. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у Франції забезпечується різноманітними установами

післядипломної освіти, університетськими інститутами і регіональними центрами освіти. Лише в окремих випадках, коли виникає потреба в одночасній перепідготовці вчителів за одним фахом (це відбувається після значних змін навчальних програм), Міністерство національної освіти, досліджень і технологій змушене вдаватися до масових заходів, які наближаються за формою до підвищення кваліфікації в Україні [248]. Традиційними як для України, так і для Франції є проблеми особистої мотивації вчителя, відсутність у школах заміни вчителю, який мав би пройти перекваліфікацію, недостатність бюджету [484].

Особливістю змісту курсів підвищення кваліфікації у Франції є гармонійне поєднання циклу загальноосвітніх, спеціально-предметних і теоретичних дисциплін психолого-педагогічного компонента та використання набутих знань на практиці у шкільному середовищі. Вчителі пропонують широкий вибір курсів із педагогіки, психології та методики [290, с. 13]. Використовують методи демонстрації педагогічних відеофільмів, моделювання, мікрОВикладання, «міні-курси», рольові ігри, презентації проектів, телекомунікаційні та інформаційні технології тощо.

Тривалість усіх періодів підвищення кваліфікації у Франції за кошти бюджету чи підприємства з початку активного професійного життя до моменту виходу на пенсію має скласти один рік (або 1200 годин, якщо підвищення кваліфікації відбувається без відриву від виконання виробничих чи службових обов'язків) [593, с. 25–29].

Аналіз міжнародних документів у галузі післядипломної освіти показує, що серед головних проблем стосовно формування ефективних способів і шляхів підвищення ролі вчителя у Франції виділяються такі:

1. Професійний розвиток учителів під час роботи впродовж усього терміну виконання професійних обов'язків.
2. Психологічне налаштування педагогів на роботу.
3. Професійна кар'єра і структура моральних і матеріальних винагород у межах педагогічної професії [621].

На підставі даних ЮНЕСКО, Ради Європи та національної статистики досліджуваної країни, зробимо деякі висновки. Переважним працедавцем учителів у Франції є держава. Французька академія наук турбується про розвиток післядипломної педагогічної освіти. Правові відносини регулюються чинним законодавством. Приватні навчально-виховні заклади, як правило, мають право вільного набору фахівців. Відповідно до цивільного і трудового права педагогічний персонал у цих закладах працює за трудовими угодами (контрактами), які укладаються на певний період з опікунськими радами або юридичними власниками шкіл [638, с. 3–99].

Принципове значення для статусу вчителів у різних національних контекстах має їх належність або неналежність до державних службовців. Учителі Франції вважаються державними службовцями, а цей статус для працівників освіти означає передусім конкурсний набір на службу з досить жорсткими вимогами до кандидатів та регулярну оцінку їхньої діяльності, яка може бути як піврічною, так і щорічною, без неї неможливе службове просування.

Однією з головних умов останнього є стаж роботи, оскільки з ним пов'язується підвищення на посаді, збільшення заробітної платні, обсяги навчального навантаження тощо [599]. Особливої уваги потребує характерний для Франції критерій зовнішньої оцінки. Зовнішня оцінка є одним з провідних критеріїв просування вчителів цієї країни по службі.

У Франції спостерігається суттєва переорієнтація загальної спрямованості й функцій місцевих органів: від оперативного управління школами до стратегічного перспективного управління шкільним розвитком. Подібні процеси свідчать про зміну головних орієнтирів у розвитку освітньої політики на місцях, включаючи визначення завдань і пріоритетів розвитку освіти, оцінку й планування ресурсів, розробку планів і програм розвитку освіти з урахуванням потреб населення Франції, стимулювання навчально-виховних закладів до створення власних планів розвитку, моніторинг і оцінка досягнень, інформування громадськості про результати, зворотній зв'язок тощо [639, с. 2–16].

Суттєвим показником соціального становища вчителів Франції є їх заробітна плата. У країні вчителі належать до «середньої ланки», але педагоги майже не мають перспективи або дуже обмежені можливості їхнього кар'єрного зростання. Тому, щоб зміцнити роль і статус учителів, надати їм можливість творчого зростання, проводиться модернізація освіти. Серед теоретиків і практиків освіти на початку XXI ст. складається погодженість стосовно того, що базова підготовка педагогів має бути основою, на якій необхідно будувати їхній подальший професійний розвиток. Післядипломна освіта в країні розглядається як ефективна перетворювальна сила не лише системи освіти, а й всього суспільства [629].

Професійний розвиток учителів Великобританії, Канади, США ґрунтується на використанні концепції конструктивізму, відповідно до якої він є активним процесом конструювання знань на основі власного досвіду педагога. Аналіз свідчить про спільність застосування нової перспективи професійного розвитку педагогів в англomовних країнах, що визначає його основні принципи. Відповідно до конструктивістської парадигми, вчителі розглядають як активного учасника навчального процесу, що має змогу практично використовувати сформовані навички і вміння викладання предмета, оцінювання, спостереження та критичного аналізу.

Професійний розвиток трактують як довготривалий процес, у результаті якого попередні знання пов'язуються з новим досвідом, що передбачає цілий цикл навчання, а систематичну підтримку вважають обов'язковим каталізатором процесу змін [366].

Становлення підготовки вчителів у *Великобританії* відбулося пізніше, ніж загалом у Європі. Причиною цього була відсутність державної масової системи загальної середньої освіти. У 1944 р., з прийняттям Закону про впровадження загального обов'язкового навчання дітей у віці до 16 років, ситуація змінилася. У середині XX ст. підготовка вчителів для престижних британських шкіл здійснювалася на педагогічних відділеннях університетів, а вчителів для звичайних шкіл – у коледжах.

До кінця 80-х рр. XX ст. державний сектор британських шкіл фінансувався і контролювався місцевими органами народної освіти. Початок освітньої реформи поклав прогресивний Закон 1988 р., згідно з яким надання більш якісних послуг почало отримувати суттєве фінансове заохочення. Від місцевих органів освіти більше 85 % усіх коштів, включаючи заробітну плату, передавалися безпосередньо школам. Фінансувалися школи відповідно до їхніх реальних потреб, які обраховувалися за певними критеріями (основний з яких – кількість учнів), але з акцентом на якості наданих послуг. Як наслідок, школи вступили у активну боротьбу за учнів і стали більш вмотивованими постійно розвивати свій управлінський і педагогічний персонал [471].

Під час розробки ціннісних основ моделі сучасного вчителя британські дослідники наголосили на залежності професійного розвитку педагога від розвитку школи в цілому як спільноти, що навчається. Наразі поширеною є концепція «персоналізованого навчання», що передбачає високоякісне викладання, засноване на глибокому розумінні потреб кожного учня. Принципи такого навчання були закріплені у Білій Книзі, що закликала змінити акценти в шкільній системі з успішності навчального закладу на успіхи і потреби учнів та їх батьків.

У Великобританії розроблено Положення про професійні цінності і практичну діяльність вчителів. Цей документ характеризує професію педагога як життєво важливу та перспективну, визначає особистісні і професійні якості ідеального вчителя у контексті освітньої галузі. Кодекс передбачає, що головне завдання кожного вчителя – добре самопочуття і розвиток дітей, – має реалізовуватись шляхом підвищення якості їх практичної діяльності [471].

Наразі неперервний професійний розвиток учителя у Великобританії – добре організований процес. Курси підвищення кваліфікації педагогів здійснюють: інститути педагогіки при університетах, незалежні консультативні центри, департамент освіти, вчительські центри, місцеві органи освіти, школи. Кожен вчитель зобов'язаний проходити підвищення кваліфікації протягом 18 днів (30 год.) щорічно, маючи самостійний вибір із широкого переліку діяльності. Якщо результативність вчителя суттєво знижується, адміністрація школи може наполягти на конкретній формі підвищення його кваліфікації. Професійний розвиток вчителя масштабно підтримується державою і відповідає різним етапам кар'єри (аж до статусу вчителя-експерта).

У британській системі підвищення кваліфікації посилена орієнтація курсів на практичні педагогічні ситуації. Особливо «сконцентованими на шкільних проблемах» є Вчительські центри – своєрідна ланка між школою та місцевими органами освіти. Це освітні установи, що займаються професійним розвитком вчителя, підтримкою у вирішенні конкретних проблем шкільної практики. Кількість, особливості функціонування таких центрів визначаються місцевими органами освіти (якими ці центри і фінансуються) з урахуванням потреб регіону.

Популярними на сучасному етапі у Великобританії є курси-семінари для місцевих вчителів, організовані на базі кількох шкіл з урахуванням спільності

практичних освітянських проблем регіону. На регіональному рівні також регулярно діють короткотривалі курси підвищення кваліфікації (не більше 10 тижнів), організовані місцевими регіональними центрами при органах управління освітою. Навчальні програми таких курсів складаються, виходячи з конкретних потреб шкіл певного округу. Також активно функціонують віртуальні міжшкільні спільноти, асоціації вчителів з предметних галузей. Підвищення кваліфікації британського вчителя усвідомлюється як навчання протягом всієї професійної діяльності, оновлення знань у зручній формі, з опорою на попередній досвід.

У навчальних планах підвищення кваліфікації більше 60 % часу відводиться дискусіям, практикумам [495, с. 10]. Серед форм підвищення кваліфікації: групові форми роботи; активні методи навчання: рольові ігри, драматизація, розв'язання педагогічних завдань, перегляд відеофрагментів зі шкільної практики та їх обговорення, тренінги; індивідуальна підготовка вчителів у межах школи; методичні семінари; конференції, «круглі столи»; дискусії; групова розробка навчальних планів, програм, дидактичних матеріалів; дні професійного розвитку, керівництво дослідницькою роботою вчителя [219, с. 16].

Отже, дослідження науковців засвідчують, що сьогодні показники успішності професійного розвитку вчителів Великобританії суттєво зростають. Держава збільшує асигнування на професійний розвиток учителів. Загалом, бути кращим в освіті у Великобританії винагороджується. Неперервна освіта вчителів у Великій Британії спрямована на формування індивідуальної стратегії і стилю викладання вчителів, здатних до професійного розвитку, що забезпечується завдяки не тільки науковому обґрунтуванню (визначення цілей, формування і структурування змісту адекватно до цілей), а й ретельному технологічному опрацюванню [219, с. 18].

Цікавим, на наш погляд, є досвід з професійного розвитку вчителів *Канади*, який вивчила дослідниця Н. Мукан. У *Канаді* відповідальність за професійний розвиток педагогів покладається на всіх учасників цього процесу. Провінційні та територіальні міністерства / департаменти освіти, шкільні ради та асоціації / федерації вчителів забезпечують можливості професійного розвитку освітян, покриваючи витрати на професійний розвиток, виконуючи управлінську, організаційську й контролюючу функції в цій важливій сфері. Учителю канадської школи виконує професійні обов'язки на належному рівні, є членом професійної педагогічної організації (асоціація вчителів провінції, федерація педагогів Канади), оновлює власні знання та ознайомлюється з інформацією про новітні освітні технології за допомогою професійної літератури та різних форм, методів і моделей професійного розвитку, бере участь у розвитку навчальних програм, відвідує конференції й педагогічні з'їзди [369, с. 229].

До сучасної системи неперервної професійної педагогічної освіти Канади належать різноманітні інституції. Це університети, які пропонують програми бакалавра, магістра, доктора освіти, програми сертифікації вчителів; міністерства / департаменти освіти, які оновлюють навчальні програми і управляють

розвитком національної політики в галузі освіти; шкільні ради (офіційні працевлагодотворювачі вчителів), які втілюють програми проведення днів обов'язкового та добровільного професійного розвитку; регіональні центри викладання, що аналізують сучасний стан педагогічної професії, визначають її переваги та недоліки; волонтерські предметні асоціації вчителів, які пропонують різні форми професійного розвитку (семінари, педагогічні майстерні, інформаційні бюлетені, web-сайти), спілки вчителів, приватні постачальники послуг професійного розвитку, діяльність яких спрямована на організацію підвищення кваліфікації в школах (управління освітнім середовищем, стратегії та технології освіти); дистанційна освіта [369, с. 230].

Адміністрація канадської школи здійснює стратегічне планування професійного розвитку працівників, забезпечує належні умови для підвищення їхньої кваліфікації. Асоціації вчителів провінцій, які належать до Федерації вчителів Канади, забезпечують доступність можливостей професійного розвитку, розробляють та поширюють програми підвищення кваліфікації вчителів, забезпечують підтримку та ресурси створення програм професійного розвитку, започатковують комітети професійного розвитку педагогів. У кожній провінції Канади діє асоціація вчителів, підрозділ професійного розвитку якої досліджує проблеми підвищення кваліфікації освітян, розвиває та розповсюджує його програми серед членів асоціації.

Головною метою загальноосвітньої канадської школи є сприяння навчальному процесу учнів. Дослідження доводять, що успішність учнів залежить від викладання високої якості. Саме тому професійний розвиток педагогів спрямований на заохочення неперервної професійної освіти та розвиток рис лідера в освітній галузі.

Згідно із законодавством провінцій Канади кожна школа розробляє щорічний план професійного розвитку вчителів. Такий план передбачає визначення цілей інституції системи шкільної освіти, які узгоджуються з національною та провінційною політикою розвитку освіти, методів та механізмів здійснення контролю їх досягнення [625, с. 5]. Згідно із Стандартом якості викладання Канади кожен вчитель розробляє план індивідуального професійного розвитку. Планування неперервної професійної освіти вчителів та підвищення їхньої кваліфікації в Канаді є колегіальним процесом, в якому беруть участь усі його учасники: директор школи, допоміжний персонал, представники асоціацій вчителів, регіональні консорціуми, навчальні інституції системи професійної освіти, лідерські команди школи, вчителі, шкільні ради, інші громадські освітні організації. Визнано, що вдосконалення якості викладання залежить від постійного підвищення кваліфікації вчителів.

Н. Мукан звертає увагу, що професійний розвиток педагогів Канади характеризується наявністю різноманітних форм та методів. На шкільні ради покладається відповідальність за адекватне фінансування професійного розвитку вчителів на індивідуальному, шкільному та системному рівні. Ефективність програм професійного розвитку освітян залежить від забезпечення таких чинників: збалансування індивідуальних потреб учителів з виробничими

потребами школи; неперервність процесу професійного розвитку вчителів на базі школи; чітке визначення цілей, гнучкість планування, забезпечення можливостей оцінювання та моніторингу процесу; впровадження результатів досліджень у професійну практику; атмосфера довіри, підтримки, відкритого спілкування та співпраці; колегіальне прийняття рішень щодо етапів планування та здійснення професійного розвитку педагогів; застосування теорії, демонстрацій, моделювання, наставництва; практичне використання нових знань, навичок і вмінь; визнання професійної думки всіх учасників процесу; відведення часу для професійного розвитку вчителів; спрямування професійного розвитку на підвищення успішності учнів та удосконалення школи [369, с. 231].

Департаменти / міністерства освіти провінцій Канади забезпечують фінансування програм професійного розвитку вчителів, яке спрямоване на забезпечення їхньої ефективності, підтримки та ресурсів, необхідних для здійснення неперервної професійної освіти педагогів.

У Канаді є форми професійного розвитку вчителів, які мають спеціальні цілі. Центр рідної мови Юкону здійснює професійний розвиток учителів рідної мови аборигенів, Центри викладання та навчання Північно-Західних територій удосконалюють знання, навички і вміння педагогів з розвитку соціальних та культурних взаємовідносин. Н. Мукан, вивчаючи досвід Канади, зауважує у своєму дослідженні наступне: «Люди, які продовжують навчатися, адаптувати навички і вміння, щоб відповідати вимогам професії, мають більше шансів на успіх» [619, с. 11].

Університети Канади пропонують курси, які вивчають окремі аспекти освіти та аналізують її нагальні проблеми, тенденції й новітні освітні технології, співпрацюють з вчителями на провінційному, локальному та шкільному рівнях з метою розвитку ефективних програм професійної педагогічної освіти та неперервної освіти педагогів.

На факультетах освіти канадських університетів є напрям підготовки «Освіта дорослих». Це продовження професійної освіти для педагогів загальноосвітньої та вищої школи, які працюють у системі неперервної професійної педагогічної освіти. Курси можна вибирати відповідно до програми та індивідуальних планів відвідування університету. Зазвичай мінімальною вимогою для завершення програми є один рік стаціонарного навчання. Курси оцінюються в 30 кредитів, з яких 24 – це кредити за курси педагогічного напрямку (розвиток навчальних планів та освіти дорослих, управління навчальним процесом дорослих, психологія освіти та діяльність педагога, оцінювання навчального процесу дорослих, педагогічна практика та інші), а 6 – непедагогічного (етика та право в педагогічній діяльності) [369, с. 233].

Система управління неперервною професійною освітою канадських педагогів ґрунтується на відповідному законодавстві. Реалізація визначених концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти положень базується на нормативно-правовій базі та розробках науково обґрунтованої методики визначення загальнодержавних та регіональних потреб кадрового забезпечення

освітньої галузі. У Канаді чітко розроблені механізми фінансування професійного розвитку педагогічного персоналу, визначено конкретні цільові функції професійного розвитку спеціалістів відповідно до різних рівнів, ланок та структур системи неперервної професійної педагогічної освіти.

Отже, у Канаді особливу увагу приділяють забезпеченню неперервного професійного розвитку освітян, які працюють у системі неперервної професійної педагогічної освіти та спрямовують власну діяльність на професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Канади. Діяльність системи неперервної професійної освіти спрямована на забезпечення можливостей професійного розвитку, здобуття нової кваліфікації чи спеціальності, а також професії на основі здобутого раніше рівня освітньої та професійної підготовки і набутого практичного досвіду.

Науковці в галузі освіти США входять до основного складу корпусу експертів міжнародних освітніх організацій, якими напрацьовано низку документів та рекомендацій щодо головних принципів і якості професійного розвитку вчителів. Сьогодні США розпочали ґрунтовну дискусію щодо того, яким має бути сучасний педагог, як надати йому необхідні вміння та знання для забезпечення його гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, яке дуже швидко розвивається.

Ось чому проблема забезпечення педагогічної самоорганізації вчителя і його професійного розвитку, враховуючи інтеграційні процеси в освіті, стає основною в процесі організації навчання в інституті післядипломної педагогічної освіти [222, с. 128].

Поняття «післядипломна освіта вчителя» у нормативних документах США визначається як «професійне зростання вчителів, яке досягається в результаті отримання великого практичного досвіду та систематичного вивчення педагогічного досвіду» [614]. Разом із тим сьогодні відбувається конвергенція уявлень про післядипломну професійну освіту вчителя та освіти протягом усього життя. У США це привело до появи поняття «безперервний професійний розвиток вчителів», замість якого раніше вживалися поняття «підвищення кваліфікації на курсах за місцем роботи» та «стажування на робочому місці». Це поняття значно ширше двох попередніх та визначає принципово інший підхід, оскільки суб'єктом навчання (підготовки) є наставник, а суб'єктом професійного розвитку є сам вчитель [609, с. 291]. Отже, роль системи підвищення кваліфікації вчителя змінюється кардинально. Її основним завданням стає створення умов для саморозвитку вчителя.

Т. Кошманова у своїй роботі аналізує післядипломну освіту вчителя у США, яку пов'язують, перш за все, з підвищенням кваліфікації вчителів [257, с. 26]. Т. Кошманова зазначає, що Школа професійного розвитку у США функціонує як система підвищення кваліфікації вчителів. Така Школа – це освітній заклад, в якому реалізована альтернативна, інтегрована модель педагогічної освіти майбутніх вчителів і безперервного професійного розвитку педагогів-практиків з одночасним удосконаленням навчально-виховного процесу вищої педагогічної і середньої шкіл. Метою Шкіл професійного розвитку

вчителів, на думку дослідниці, є забезпечення співробітництва та партнерства між шкільними вчителями та викладачами педагогіки університетів; ... професійної адаптації вчителів-початківців в умовах педагогічного наставництва, проведення педагогічних досліджень досвідченими вчителями [257, с. 26]. За даними вченої, у змісті роботи Шкіл професійного розвитку досягається динамічна єдність стабільних (базові знання з педагогіки, психології і філософії освіти) і варіативних (інноваційність, творчість, особливості профілю наукової підготовки, особисті інтереси і схильності) складників професійної підготовки.

Сучасні стратегії післядипломної освіти вчителів отримали значне поширення в США і відрізняються від традиційних і за місцем їх реалізації, і за організаційними механізмами, і за змістом. Традиційно більша частина тренінгів та роботи з професійного розвитку вчителів відбувалася в університетах США, спеціальних агентствах, так званих інститутах професійного розвитку. Сьогодні все ширше практикується навчання в школах, де молоді вчителі спостерігають, асистують і викладають.

Подібного роду навчання має як формальні, так і неформальні сторони. Так, у низці американських штатів склалися мережі шкіл професійного розвитку вчителів. Також у цих мережах практикується об'єднання шкіл в асоціації з певних проблемних напрямів. У рамках цих асоціацій організуються міжшкільні курси для вчителів [546, с. 284].

Сучасні стратегії професійного розвитку вчителів, як і традиційні підходи, стикаються з проблемою оцінки результатів професійного навчання вчителів. У минулій практиці домінувала фіксація самого факту навчання, коли вчителі отримували сертифікати участі або складали іспити. Передбачалося, що таким чином можна показати ступінь засвоєння переданих знань і умінь в контексті курсу підвищення кваліфікації, але не в реальній обстановці шкільного класу. Зрозуміло, що такі форми оцінки сприяли лише формалізації програм перепідготовки.

Розв'язання цієї проблеми в США сьогодні здійснюється двома шляхами: з одного боку, удосконалюються способи сертифікації та тестування педагогів, які вже не націлені на конкретні курси перепідготовки, але висувають певні вимоги до тих, хто їх проектує. В ході таких екзаменаційних процедур, наприклад, як сертифікація, яка проводиться Службою оцінювання якості освіти, робиться спроба імітувати реальні контексти дій вчителя [546, с. 285].

Наступним кроком до неперервної освіти вчителів у США є проведення Департаментом освіти США щорічної програми атестації підвищеного рівня. Метою програми є діяльність, спрямована на заохочення і підтримку вчителів, які потребують на атестацію підвищеного рівня у межах високоякісних професійних програм, спрямованих на поліпшення викладання та навчання. У рамках програми надаються гранти для розробки стандартів, до яких вчитель включає заходи, спрямовані на підвищення успішності вихованців та гранти на заохочення, підтримку, дотацію вчителів. Програма розрахована на сертифікацію або атестацію вчителів Національною радою професійних стандартів

навчання або іншими національно визнаними організаціями сертифікації та атестації [595].

Поряд із цим дедалі більшого поширення набуває так звана автентична оцінка. Мається на увазі, що фахівці спостерігають за тим, як учитель вирішує в реальних умовах завдання, на які був націлений той чи інший епізод професійної перепідготовки. Інструментом автентичної оцінки може бути і портфоліо вчителя, в якому зберігаються дані про результати його педагогічної роботи.

До числа важливих форм роботи з підвищення кваліфікації вчителів слід віднести групові форми роботи, які широко використовуються в центрах професійного розвитку. Відомо, що на таких заняттях викладачі-тренери більше використовують колективні форми роботи. Однак у сучасних умовах акцент робиться на інше – предметом проектування та реалізації професійного розвитку стає не динамічний розвиток окремого вчителя, а цілої групи, яка, як правило, працює разом у реальному або віртуальному середовищі. На жаль, це, в свою чергу, змінює ставлення до результату підвищення кваліфікації.

Відповідно, індивідуальні сертифікати стають недоречними, тому що в центрі уваги – зрушення в роботі групи вчителів. До таких груп можуть входити і вчителі одного проблемного класу, і вчителі однієї школи або вчителі, які працюють над розв'язанням конкретної проблеми в більш широких масштабах [610, с. 262].

Значний вплив на зміну стратегії професійного розвитку вчителів у США зумовили сучасні інформаційні та комунікаційні технології. Вони привнесли до неперервної освіти педагогічних кадрів такі інноваційні елементи, як інформаційні ресурси, нові мережеві сервіси. Мережеві бібліотеки і цифрові ресурси загальнокультурного характеру активно використовуються американськими вчителями, з них утворюються ресурси власне освітнього характеру і призначення. Сервіси з аналізу великих масивів інформації, з подання знань у вигляді таблиць і презентацій активно застосовуються вчителями в процесі самоосвіти. Наявність таких комунікаційних можливостей сприяє постійному утворенню нових мережевих педагогічних спільнот.

Головним завданням таких мереж є внутрішній обмін практичними знаннями, накопиченими вчителями протягом своєї педагогічної діяльності. Ці знання можуть бути доступними для інших вчителів тільки в ситуації реальної співпраці. М. Фуллан називає цей процес інтерактивним професійним розвитком [610, с. 265]. Він розглядає його в контексті широкомасштабних освітніх реформ в Північній Америці. М. Фуллан виділяє як ключовий ресурс реалізації освітніх реформ саме цей шлях, а не тільки і не стільки спеціально організовані тренінги. Мережева співпраця дає такі переваги, як зменшення ізольованості у роботі вчителів, професійний розвиток, знаходження спільних рішень для схожих педагогічних ситуацій, обмін досвідом, прискорення обміну знаннями серед вчителів. Однією з характеристик мережевого співробітництва вчителів США є взаємна мотивація її учасників, синергетичні ефекти, що приводять до появи внутрішньої динаміки.

Широко використовуються у практиці діяльності такі форми роботи, як асоціації вчителів, основною метою діяльності яких є покращення якості освіти чи певних її галузей, підвищення навчальної успішності учнів та професійний розвиток учителів [604]. Участь в асоціаціях дає можливість учителю на безкоштовні (чи зі знижкою) публікації у виданнях асоціації, підписки на професійний журнал та інформаційні бюлетені, доступ до цінних професійних видань. Це допомагає вчителям заявити про себе та свою роботу у наукових освітніх колах, бути в курсі останніх тенденцій розвитку у сфері їхньої діяльності, ознайомитися з працями кращих професіоналів.

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

Треба відзначити, що У США виокремлюють різні види професійного розвитку вчителів: традиційний та стандартизований. Традиційний професійний розвиток – це «розвиток за місцем роботи». Стандартизований професійний розвиток передбачає його реалізацію на основі встановлених стандартів і враховує реальні потреби повсякденної педагогічної діяльності вчителів [444, с. 160].

В основу успішної стратегії реалізації неперервного професійного розвитку педагогів загальноосвітніх шкіл покладено стандарти, що чітко визначають контекст, зміст та процедури. Стандарти професійного розвитку персоналу у США є основою для розроблення Стандартів професійного розвитку вчителів американських загальноосвітніх шкіл у 41 штаті. Вони забезпечують систему планування, організації, управління та оцінювання професійного розвитку вчителів американських загальноосвітніх шкіл у системі неперервної педагогічної освіти, політики щодо професійного розвитку та відповідних програм [365, с. 114].

Стандарти, розроблені Національною радою з розвитку персоналу, подають софістичний аналіз чинників, що сприяють створенню конструктивної системи неперервної професійної освіти вчителів та підкреслюють необхідність результативності професійного розвитку педагогів.

Стандарти професійного розвитку вчителів американських загальноосвітніх шкіл визначають його основні принципи, зміст, методи і форми. Їхня основна мета – сприяти удосконаленню професійного розвитку педагогів за допомогою забезпечення бачення якісного професійного розвитку, що чітко визначає локальні потреби, пріоритети та ресурси; управління процесами планування, розроблення, виконання й оцінювання якісного професійного розвитку в цілому та окремих програм професійного розвитку педагогів; узгодження професійного розвитку, спрямованого на удосконалення навчання учнів, з політикою та пріоритетами штату, округу, школи; забезпечення ресурсів для професійного розвитку; визначення відповідальності за забезпечення якісного та доступного професійного розвитку для всіх учителів [365, с. 115].

Отже, аналіз неперервного професійного розвитку вчителів у США виявив значне різноманіття підходів, форм, методів до післядипломного навчання вчителів. Збільшення професійних педагогічних мереж у США показує відкритість системи циркуляції та поширення знань у практичній педагогічній діяльності. Це робить систему передачі знань між вчителями більш гнучкою та ефективною – спілкування підвищує мотивацію вчителів і самоосвіту.

Знана увага професійному розвитку учителів приділяється у *Федеративній республіці Німеччини* (ФРН). Дослідниця О. Пришляк зауважує, що згідно з Основним законом (Конституцією) цієї країни правом верховенства у сфері культурної політики, яка включає в себе й освіту, володіють землі [444, с. 160]. Тому розробка законодавства, створення освітніх систем і управління ними є, головним чином, сферою компетенції і відповідальності окремих земель. Це стосується і системи професійного розвитку учителів. Значною є і участь у цьому процесі різних центрів педагогічної підтримки, корпорацій, фірм, міжнародних організацій, приватних установ. Так, у Німеччині організацією професійного розвитку педагогів опікуються церква, ошадні каси, банки, видавництва, що свідчить про виразний суспільно-державний характер СПК педагогів у цій країні [149, с. 210].

Сучасна система професійного розвитку учителів практично в усіх землях ФРН має багаторівневий характер. У системі підвищення кваліфікації і професійного розвитку учителів цієї країни чітко відслідковуються чотири рівні організацій: міжземельний, земельний, регіональний, внутрішньошкільний [444, с. 160].

Міжземельний рівень є найбільш глобальним рівнем підвищення професійної майстерності педагогів, який охоплює своїми заходами вчителів багатьох федеральних земель, а інколи і всієї країни. На цьому рівні здійснюються програми міжнародного обміну вчителями, організовуються спільні заходи Земельних Інститутів: навчальні поїздки вчителів по ФРН та інших країнах, заочне навчання та ін. Проведення цих заходів на міжземельному рівні

курується різними закладами, наприклад, незалежними академіями, консультами відповідних держав у ФРН, Німецьким заочним інститутом та ін.

Система професійного розвитку учителів на земельному рівні включає в себе, зазвичай, систему роботи, направлену на підвищення фахового рівня учителів на території однієї із федеральних земель і часто ототожнюється із роботою Земельного Інституту підвищення кваліфікації вчителів, хоча зміст діяльності цих інститутів не обмежується заходами професійного розвитку вчителів на земельному рівні.

Система професійного розвитку вчителів на регіональному рівні включає і себе курси підвищення кваліфікації при вищих навчальних закладах, різноманітні курси, семінари, конференції. До їх проведення у ФРН існує система вимог: заняття мають бути короткотерміновими; вони мають проводитися недалеко від місця проживання і праці педагогів; на них мають розглядатися проблеми, які особливо актуальні для учителів цього регіону; зміст занять має плануватися з врахуванням побажань самих слухачів і допомагати вирішувати їм конкретні проблеми та труднощі, що мають місце в їх практичній діяльності.

На четвертому рівні об'єктом організації системи професійного розвитку учителів і безпосереднім місцем її реалізації є школа та її педагоги. Вважаємо за доцільне зупинитися детальніше на аналізі змісту і форм професійного розвитку вчителів на цьому рівні. У сучасній ФРН цей рівень професійного розвитку учителів є найбільш поширеним. Це пояснюється не тільки мінімальними бюджетними витратами на їх організацію. Земельні міністерства вбачають у цій формі професійного розвитку учителів можливість перетворити вчителів з «інструменту» у «рушійну силу» реформ освіти в цій країні.

Ідея реалізації концепції професійного розвитку учителів на міжшкільному рівні почала особливо активно пропагуватись у ФРН на початку 80-х років ХХ століття. Періодичною пресою була сформована і поширена думка про те, що на жодному іншому рівні (мається на увазі регіональний, земельний і міжземельний) ідея професійного розвитку вчителів не стоїть так близько до проблем школи і до проблем самих педагогів. Важливим фактором внутрішньошкільного підходу до реалізації концепції професійного розвитку учителів є конкуренція між школами, викликана зменшенням контингенту учнів.

На внутрішньошкільному рівні найбільшого поширення набули такі форми професійного розвитку учителів: наради; засідання, присвячені аналізу питань певного навчального предмета; засідання, на яких розглядаються педагогічні проблеми; відвідування уроків; наукові дослідження; гуртки; форуми і педагогічні наради. Кожна із вище названих форм роботи має свої особливості і переваги. Так, наприклад, наради в школах ФРН як форма професійного розвитку учителів на внутрішньошкільному рівні проводяться тоді, коли виникає потреба ознайомити педагогів з державними документами в галузі освіти, з директивами стосовно змін в навчальних програмах, обговорити нові технології навчання.

О. Пришляк зазначає, що відвідування уроків членами педагогічного колективу найчастіше використовуються у випадку, коли виникає потреба дати оцінку нововведенням в галузі методики навчання чи надати конкретну допомогу у проблемній чи конфліктній ситуації, що виникла у педагога. Гурток – це форма підвищення професійної компетентності німецькими педагогами у неформальних об'єднаннях за інтересами. Зміст роботи, їх тематика, термін і місце проведення визначаються самими учасниками або конкретними потребами школи. Форумом називають роботу об'єднання вчителів певної ступені навчання або паралельних класів. На форумі вчителі отримують необхідну їм інформацію, обмінюються досвідом роботи, виступають з повідомленнями і доповідями. Педагогічні наради при закритих дверях відрізняються від інших форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів школи, по-перше, глобальністю і значимістю питань, які виносяться на обговорення і, по-друге, фінансуванням. Для проведення наради при закритих дверях шкільне управління дозволяє повністю звільнити всіх учителів на два дні впродовж двох навчальних років із збереженням заробітної плати [444, с. 161].

На думку О. Пришляк, власне такі наради всього педагогічного колективу є найбільш вагомими й ефективними заходами підвищення кваліфікації і професійного розвитку учителів на внутрішньошкільному рівні, хоч у різних землях вони називаються по-різному: в Нижній Саксонії – Педагогічна нарада при закритих дверях, в Берліні – Педагогічна конференція, в землі Баден-Бюртемберг – Педагогічний день [444, с. 161].

Цікавим є досвід організації підвищення кваліфікації вчителів на внутрішшкільному рівні в землі Північний Рейн-Вест-фалія. В організації цієї роботи педагогам надають практичну допомогу модератори від Земельного Інституту підвищення кваліфікації учителів (ІПК). У Земельному (Північний Рейн-Вестфалія) Інституті підвищення кваліфікації учителів діє програма підготовки і перепідготовки модераторів. Заняття для модераторів проводяться, як правило, в Земельному Інституті підвищення кваліфікації двічі на рік у формі недільного тренінгу. Крім цього функціонують регіональні групи модераторів з метою обміну досвідом роботи [444, с. 161].

У процесі підготовки і підвищення кваліфікації модераторів широко використовується метод тренінгу за так званою «Моделлю Мутчека». Суть цього тренінгу полягає в тому, щоб надати допомогу вчителю і навчити його самого вирішувати проблеми, які виникають, шляхом поетапного аналізу причин. За його допомогою учасники шукають, апробовують і співставляють із шкільною діяльністю логіку і модель поведінки педагога. Одночасно розробляється стратегія навчання і поведінки школяра.

Під час навчання і для практичної діяльності з педагогами в школі модераторам видаються спеціально розроблені різноманітні допоміжні матеріали – так звані «Мануали для модераторів». Це різноманітні вправи, завдання, ситуації та методика їх вирішення. Варто відзначити, що всі витрати, пов'язані з роботою модераторів (проїзд, розташування, робочі матеріали, фінансування

підвищення кваліфікації) беруть на себе спеціальні служби федеральних земель [444, с. 161].

Дослідниця підкреслює, що у сучасних умовах система професійного розвитку учителів направлена на оволодіння ними сучасними новітніми технологіями навчального процесу, що в значній мірі зумовлене тотальною комп'ютеризацією сучасної Німеччини [444, с. 161]. При цьому акцент робиться на обов'язковому оволодінні кожним учителем інтерактивними технологіями і їх використанні у навчально-виховному процесі.

Закономірно, що в епоху технологічного прогресу значного поширення серед учителів в усьому світі набуває професійний розвиток у мережі Інтернет. Завдяки всесвітній електронній мережі педагоги отримують можливості: користування навчально-методичними матеріалами; спілкування з досвідченими педагогами та отримання порад щодо ефективних підходів викладання; проходження навчальних курсів; участі в Інтернет-семінарах, телеконференціях, дискусіях, форумах і чатах. У мережі Інтернет вчителі мають змогу розмістити оголошення, організувати конференції та дослідницькі групи, описати цікаві випадки з професійної діяльності, займатися наставництвом, створювати «віртуальні професійні об'єднання», здійснювати дистанційне навчання, брати участь у програмах професійного розвитку.

Загалом вважається, що підвищення кваліфікації у Німеччині – добровільна справа кожного педагога, який має можливість отримати додаткову спеціальність, навчаючись на підготовчих курсах, організованих земельними міністерствами культури та освіти або ж в університетах. Під час вибору предмета, що додатково вивчається, враховуються як побажання слухача, так і потреби навчального закладу. Після завершення підготовки вчитель складає додатковий іспит і, у разі успішного його складання, отримує допуск до викладання дисципліни за фахом в усіх типах шкіл. Ці заходи сьогодні користуються в Німеччині великим попитом. Адже фахівець, компетентний у різних сферах науки, має кращі шанси реалізувати свої здібності та прагнення на ринку праці, покращити свій матеріальний добробут [78].

Отже, на основі аналізу теоретичних напрацювань з проблеми професійного розвитку та досвіду його практичної реалізації у ФРН з'ясовано, що базовою основою професійного розвитку вчителів є національні стандарти, які визначають зміст цього поняття та вимоги до його реалізації. За змістом і цілями професійний розвиток учителів є традиційним (що визначається керівництвом шкіл відповідно до їх потреб) і стандартизованим (що визначається на основі національних стандартів); за місцем здійснення – внутрішнім (що реалізується у школі) та зовнішнім (здійснюється у широкому освітньому просторі); за масштабністю реалізації – централізованим, місцевим та саморозвиток.

Найпоширенішими є індивідуальні (опрацювання науково-фахової літератури, підготовка навчально-методичних матеріалів, удосконалення навчальних програм, дистанційне навчання, спостереження, оцінювання навчальної діяльності учнів тощо) та колегіальні форми професійного розвитку

(конференції, семінари, навчальні курси, педагогічне наставництво, консультування, колегіальні проекти, спільні наукові дослідження тощо). Інноваційними формами професійного розвитку вчителів є ситуативна, аналітична, теленаставництво, супервізія, педагогічні звіти тощо.

На професійний розвиток учителів спрямована й система освіти *Фінляндії*. У Фінляндії вчителі працюють спільно, разом плануючи уроки, відвідуючи класи один в одного, а також допомагають один одному удосконалюватися. В цих системах створена така атмосфера, при якій спільне планування, обмін думками про педагогічні проблеми і взаємне наставництво стали нормальними і постійними рисами шкільного життя. Така обстановка допомагає вчителям постійно професійно розвиватися шляхом обміну досвідом навчання один в одного.

Учителям щотижня виділяється вільний денний час для спільного планування і розробки шкільної програми. Затверджена загальнонаціональна шкільна програма визначає тільки загальні вимоги результатів навчання, а не шляхи їх досягнення. Це означає, що вчителі мають працювати спільно над розробкою програми і педагогічних стратегій, що підходять саме для їх школи. У системі освіти всіляко заохочується практика спільної роботи на всіх рівнях: вживаються заходи для того, щоб школи, розташовані в одному муніципальному окрузі, працювали разом і ділилися матеріалами для поширення педагогічного досвіду [347].

У Фінляндії національна програма відрізняється особливою гнучкістю, оскільки ставляться високі вимоги, щоб вчителі мали можливість вибору. У фінській програмі акцентується увага на тому, що вчителі мають адаптувати методику навчання до специфічного контексту, в якому їм доводиться працювати. Відзначається той факт, що учні оволодівають знаннями з різною швидкістю, але в результаті вони всі мають відповідати високим вимогам.

Усе це може здійснювати тільки вчитель з високою професійною компетентністю, високим рівнем професійного розвитку, розвиненими творчими здібностями, високим рівнем інтелігентності, ерудованості, здібностей до безперервної освіти. В існуючих визначеннях підкреслюються такі сутнісні характеристики професійного розвитку:

- ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно з вимогами робочого місця;
- володіння знаннями, уміннями і здібностями, необхідними для роботи за фахом за одночасної автономності і гнучкості у вирішенні професійних проблем;
- розвинена співпраця з колегами і професійним міжособистісним середовищем;
- інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному освітньому середовищі;
- здатність робити що-небудь добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії;

– швидкою, гнучкою і адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища [347].

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у Фінляндії організовується безпосередньо навчальними закладами, Національною радою з питань освіти, Національним центром професійного розвитку в галузі освіти, відділами освіти вчителів та іншими факультетами вищих навчальних закладів за кредитною системою навчання. Підвищення кваліфікації відбувається в різних формах, зокрема використовують адресне, каскадне, спільне (кооперативне) навчання та навчання на власних прикладах [633, с. 126].

Кожен учитель має привілей щодо відвідування. Зазвичай, це 2–3 дні підвищення кваліфікації щомісяця, які є частиною їх педагогічного навантаження. Причому, якщо вчитель не хоче відвідати курси підвищення кваліфікації, керівник навчального закладу має право зняти частину заробітної плати з нього за ці дні. Така система певним чином стимулює професійний розвиток учителів, їх прагнення до підвищення кваліфікації [596, с. 142].

Щороку вчителі відвідують школи іншого типу й впродовж тижня спостерігають за організацією навчального процесу або вивчають певні аспекти (включення у загальні приклади, приховане лідерство, спостереження за викладанням, підтримка учнів з особливими потребами, учнів із національних меншин). Під час такого навчання вчителі ведуть щоденники, записують нові ідеї, які доповідають на зустрічі педагогів школи. Відвідування інших шкіл є необов'язковим. Воно забезпечується тільки завдяки взаємним домовленостям між адміністраціями навчальних закладів. Упродовж цього періоду будь-які дослідження вчителів проводяться за їх власний рахунок [633].

У країні також впроваджується модель професійного розвитку вчителів, яка передбачає тісний взаємозв'язок між вищими та загальноосвітніми навчальними закладами. Основна концепція цієї моделі полягає в тому, що шкільні вчителі на основі власного щоденного професійного досвіду «тренують» викладачів вишу. У свою чергу викладачі вишу розповідають вчителям про останні дослідження у напрямі різноманітних аспектів вивчення та методології освіти на основі власного досвіду. Крім цього, передбачаються спільні щорічні семінари та педагогічні дні [596, с. 142–143].

Отже, питання кадрової політики та підготовки висококваліфікованих педагогів – одне з найбільш значущих та вагомих у системі фінської освіти. Відмінною рисою фінського вчителя є те, що це одна з найбільш творчих та вільних професій. Учитель користується повною незалежністю та свободою у виборі відповідних педагогічних методів, прийомів та засобів під час навчального процесу; він завжди готовий до постійного професійного розвитку, саморозвитку, відкритий для нових ідей і більш широких перспектив; завжди бажає бути залученим до процесів розвитку школи, а також національних та міжнародних освітніх проектів [129, с. 40–41].

Центральним поняттям в теорії професійного розвитку особистості вчителя в *Kumai* вважається професіоналізація, яка означає цілісний неперервний процес становлення особистості фахівця, що починається з

моменту вибору і прийняття майбутньої професії і триває впродовж усієї активної трудової діяльності.

Дієвість функціонування системи післядипломної педагогічної освіти об'єктивно пов'язана з ефективністю освіти дорослих, з тенденцією андрогогізації навчального процесу. На сучасному етапі розвитку китайської освіти важливим є як збереження традиційних форм підвищення кваліфікації фахівця, що позитивно зарекомендували себе, так і пошук нових інноваційних форм і методів підвищення кваліфікації педагога.

У Китайській народній республіці (КНР) підвищення кваліфікації вчителів відбувається у взаємодії курсів підвищення кваліфікації, заходів на базі навчального закладу та самоосвіти вчителя [253]. Для цього використовується кредитно-накопичувальна система, яка забезпечує можливість врахування досягнень педагогів не тільки під час навчання на курсах підвищення кваліфікації, а й у міжкурсний період на рівні навчального закладу [570]. Підвищення кваліфікації здійснюється за денною, вечірньою, заочною та дистанційною формами навчання й будується з урахуванням педагогічного стажу, рівня педагогічної кваліфікації й необхідності методичного удосконалення.

Учителям пропонуються різноманітні програми: курси для молодих учителів; рівневі курси відповідно до професійного стажу вчителя; курси з використання інформаційних технологій у галузі викладання; курси підвищення кваліфікації за формою навчання «меню», при якій учитель з різноманіття запропонованих дисциплін вибирає найбільш цікаві для нього; курси для вчителів сільських районів; курси з відривом та без відриву від роботи; короткочасні та довгострокові тощо [252].

Відповідно до програми розвитку інформаційного суспільства у КНР функціонує Національний Інтернет-альянс педагогічної освіти – координаційний орган навчання вчителів, що забезпечує синтез дистанційного, очного навчання і самоосвіти, та об'єднує в собі кращі освітні ресурси. Мета створення Інтернет-альянсу у КНР полягає у реалізації великомасштабного, високоякісного, економічно вигідного проекту ефективної післядипломної педагогічної освіти з використанням сучасних технологій та різних програм навчання [71].

Термін підвищення кваліфікації в Китаї – кожні п'ять років. Подальше навчання проводиться в районі, де працює педагог, за принципом ув'язки консультацій, навчання необхідних у роботі знань. Обов'язковим є також подальше навчання директорів шкіл.

За подальше навчання вчителів початкових і середніх шкіл відповідає система професійного розвитку педагогів, куди входять центри підготовки при 35 вищих країни. Основна увага звертається на якість та ефективність форм і методів підвищення кваліфікації.

На нашу думку, важливо зазначити, що науковець Н. Котельнікова [254] наводить таку класифікацію найбільш поширених форм підвищення кваліфікації китайських учителів:

– колективні – лекторії, теоретичні семінари, семінари-практикуми, тренінги, предметні тижні, виставки, конкурси мультимедійних презентацій, науково-практичні конференції;

– групові – об'єднання вчителів за профілями, творчі групи, ділові ігри, взаємовідвідування уроків і рефлексія, перегляд та обговорення відеозаписів «показових» уроків, семінари;

– індивідуальні – наставництво, консультації та співбесіди, робота над індивідуальною творчою темою, створенням мультимедійних презентацій, рефлексивний аналіз власних уроків, самоосвіта.

Важливо зазначити, що основним документом, який регулює підвищення кваліфікації китайських учителів, є «Державна програма підвищення кваліфікації вчителів середньої й молодшої школи та вихователів дитячих садків». Зміст програми включає ідейно-політичне виховання, підвищення морального рівня, оновлення й розширення професійних знань, теорію і практику сучасного навчання, наукові дослідження в галузі освіти, удосконалення навичок навчання, техніку сучасного навчання, знання в області сучасних тенденцій науки і техніки, культури та соціології [571].

Крім того, у Китаї діє програма, завдяки якій деякі вчителі можуть проходити курси проходження кваліфікації безкоштовно. Програма дійсна для вчителів, які мають великі успіхи в педагогічній діяльності, отримали нагороди, зробили внесок у розвиток педагогічної науки.

Дослідниця К. Шевченко підкреслює, що основними принципами підвищення кваліфікації є: від механічного відтворювання до навичок володіння професійними компетенціями, від прослуховування лекцій до диспутів і дискурсів на форумі. Теми дискурсів можуть бути різними, наприклад: «Від навчання до покарання», «Використання традиційних чи інноваційних методів викладання» тощо [571].

Отже, розгляд цього питання допоміг з'ясувати, що підвищення кваліфікації вчителя є основою його професійного розвитку. Формування професійної ініціативи є одним із основних способів ефективного професійного розвитку вчителів. Тому важливо сумлінно ставитися до поставлених завдань під час проходження курсів підвищення кваліфікації. Система підвищення кваліфікації Китаю постійно вдосконалюється, з'являються новітні методи й форми організації безперервної освіти педагога, його професійного розвитку.

У провідних документах міжнародних освітніх організацій зазначається, що професійний розвиток вважається професійним обов'язком для учителів у багатьох європейських країнах та регіонах. Не винятком є в цьому плані й *Греція*. Хоча треба підкреслити, що неперервний професійний розвиток є певним зобов'язанням для новопризначених вчителів [634, с. 2].

Н. Постригач у своєму дослідженні зазначає, що індукція (уведення вчителя на посаду) знаходиться у підпорядкуванні регіональних центрів післядипломної підготовки (РЕК). Вона складається з трьох етапів, загальною тривалістю 100 год., включаючи дидактичні методики, управління освітою та

організацію, навчальні практики, методи оцінювання (60 год.), практичне навчання (30 год.), а також оцінювання й планування (10 год.) [438, с. 49].

У Греції вчителі-наставники, часто за співпраці з директором школи та іншими старшими учителями, мають відповідати за забезпечення індукції ново-призначеного вчителя. Зокрема, у Греції, де програми індукції учителя є обов'язковими, вчителі-наставники отримують допоміжну зарплатню [606; 608].

У Греції початкова підготовка і неперервний професійний розвиток забезпечуються академічними інституціями та факультетами університетів. Після працевлаштування грецькі вчителі розпочинають навчання і після двох років роботи на посаді зазвичай отримують статус постійного (післядипломного) вчителя.

Протягом першого року цього випробувального терміну вчитель наслідує початковий етап індуктивної підготовки, який включає в себе три етапи. Ці фази навчання завершуються за керівництва й відповідальності регіональних центрів педагогічної освіти, так званих РЕК, і вони, як правило, містять (серед інших) такі тематичні галузі:

- організаційні та адміністративні аспекти освіти;
- педагогічні проблеми;
- предмет дидактики;
- питання оцінювання;
- проблеми міжкультурної освіти;
- методику викладання в класі (презентація уроків, методи практики з досвідченими учителями) та вирішення проблем у практиці викладання;
- вивчення успішного і невдалого досвіду педагогічних втручань у класі (презентація проблем, пов'язаних з управлінням освітою, педагогікою, оцінюванням та міжкультурними проблемами) [628, с. 1].

Щороку регіональні центри педагогічної освіти (РЕК) також організовують ряд програм у різних тематичних галузях, які не є обов'язковими. Ці програми спочатку оцінюються учителями, а потім вони реалізуються у цих регіональних центрах. Число вчителів, які відвідують їх, обмежене. Тривалість кожного курсу – 40 годин. Контекст охоплює низку таких конкретних галузей, як дидактика, психологія, фізика з використанням комп'ютерів, ІКТ тощо [628, с. 1–2].

З метою забезпечення наступності у підготовці вчителів, у перший рік їхньої роботи на посаді, запроваджуються програми неперервного професійного розвитку, які ураховують зміст початкової педагогічної освіти, тим самим допомагаючи вчителям відобразити їх попереднє знання й проектувати його у своїй класній практиці.

Як зауважує Н. Постригач, у Греції педагогічна підготовка є національною справою, організованою та скоординованою централізованим чином Педагогічним інститутом та Міністерством освіти [438].

Учителі можуть відвідувати курси неперервного професійного розвитку на добровільній основі, й вони вільні вибирати собі курсову підготовку, яка

відповідає їхнім потребам. Однак слід підкреслити, що переважна більшість учителів беруть участь у програмах, які запроваджуються при РЕК.

Згідно з останніми законодавчими актами, було запроваджено автономну організацію підготовки та професійного розвитку вчителів. Вона покликана зосередити увагу на координації, розробленні та реалізації курсів або семінарів для післядипломного навчання та професійного розвитку. Організація буде надавати університетам та іншим відповідним установам завдання для реалізації курсів. З іншого боку, відповідні установи (наприклад, РЕК), які існують сьогодні, будуть продовжувати працювати разом із цією новою організацією [628, с. 2].

Отже, підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що концептуальною ідеєю системи інтеграції академічних програм професійного розвитку у неперервній педагогічній освіті Греції є категорія цілісного розвитку людини як суб'єкта діяльності та спілкування упродовж всієї життєдіяльності, початкової професійної підготовки та ефективної професійної діяльності грецьких учителів тощо.

Отже, у системі неперервної педагогічної освіти Грецької республіки використовується системний підхід до організації професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл на основі перебудови суті та оптимізації методів, форм і моделей навчання завдяки інтеграції елементів практичної діяльності у навчальні програми професійного розвитку та формування неперервної педагогічної освіти як органічно цілісної, оптимальної та динамічної системи. Шляхи кар'єри вчителів складаються з різних етапів, де просування від одного етапу до іншого пов'язано з професійним розвитком. У навчальній програмі вчителів присутній і європейський вимір, що свідчить про переваги проектної роботи на європейському рівні. Обізнаність і навички грецького вчителя у сфері інформаційно-комунікаційних технологій є основною умовою його успішного професійного розвитку.

Професійний розвиток учителів у *Польщі* є безперервним процесом, що триває до моменту виходу на пенсію, полягає в безперервному пошуку нових рішень і освітніх можливостей, розширенні своїх професійних компетенцій, а також удосконаленні психолого-педагогічного знання. Щоб бути завжди затребуваним, вчитель підвищує свій рівень освіти на курсах підвищення кваліфікації, метою яких є підвищення педагогічного і суспільного рівня педагога.

Сьогодні у Польщі існує багато форм професійного удосконалення вчителів. Деякі з них легкодоступні та безкоштовні, наприклад, участь у відкритих заняттях, вивчення педагогічної та психологічної літератури, перегляд публікацій колег на Інтернет-форумі, ознайомлення зі статутом дошкільного закладу, а також постійний контакт із психологом і логопедом, обмін інформацією і досвідом з іншими працівниками школи, участь у педагогічних радах. Інші натомість вимагають часових і фінансових затрат. Обидві форми однаковою мірою незалежно від їхньої доступності та вартості – надзвичайно важливі [267].

За підняття рівня освіти і кваліфікації відповідальними залишаються університети і вищі школи. Особлива увага у системі педагогічної освіти

вчителів відводиться самоосвіті упродовж виконання професійних обов'язків. У педагогічній літературі можна знайти багато трактувань питання професійного розвитку вчителя, а також розвитку школи.

М. Грондас подає таке визначення: «професійний розвиток вчителя – це впорядкований, систематичний процес змін особистих пріоритетів, дидактично-виховних концепцій, знань, вмінь і практичної діяльності, спрямований на оптимізацію професійної ефективності і особистого задоволення від роботи» [615, с. 123].

Статус вчителів, кваліфікації, опис посад вчителів, а також принципи професійного розвитку тощо закріплені статтею 9а Карти вчителя. Згідно з цим юридичним актом, введено чотири ступені професійного розвитку вчителя: вчитель-стажер, контрактний вчитель, штатний вчитель, заслужений вчитель. Заслужений вчитель може також отримати диплом почесного професора освіти. Вчитель-стажер проходить випробувальний термін впродовж одного року, контрактний вчитель повинен мати 9 місяців стажу роботи в школі; штатний вчитель і кваліфікований вчитель – 2 роки і 9 місяців; штатний вчитель або вчитель, що має докторський ступінь – 1 рік і 9 місяців. Щоб здобути наступну кваліфікаційну категорію, вчителю необхідно виконати ці вимоги [267, с. 130].

Варто зазначити, що основною умовою для надання вчителю наступного ступеня професійного росту є наявність відповідних кваліфікацій. Це означає, що вчитель повинен мати: вищу педагогічну освіту; стаж педагогічної діяльності, позитивні характеристики, а також схвалення комісії (для контрактного або дипломованого вчителя) або скласти іспит перед комісією (на ступінь штатного вчителя).

У Польщі до кандидата на посаду вчителя ставляться вимоги, які стосуються кваліфікації, моральних характеристик, здоров'я. Кваліфікаційні вимоги до претендентів на посаду вчителя регламентує розділ 3 статті 9.1. Карти вчителя, а також ухвала міністра національної освіти від 10.10.1991 р., у яких зазначається, що посаду вчителя може обіймати особа, яка має вищу освіту з відповідною педагогічною підготовкою або закінчила установу, що здійснює підготовку вчителів і має досвід роботи на відповідній посаді; дотримується основних моральних принципів; за станом здоров'я здатна виконувати професійні обов'язки [267, с. 130].

Отже, дослідники професійного розвитку вчителів Польщі вбачають сенс підготовки вчителів у підвищенні кваліфікації з одночасним реформуванням їхньої подальшої підготовки. Науковці вважають, що на суть і методи підготовки вчителів вплив мають такі чинники: бажання навчатись; обсяг інформації; професійна мобільність; науковий прогрес; засоби масового впливу.

Серед пострадянських республік найбільш розвиненими серед країн СНД у професійному розвитку вчителів є Російська Федерація, Республіки Молдова, Білорусь та Казахстан. Розглянемо їх детальніше.

Професійний розвиток у *Республіці Молдова* реалізується через використання системи професійних кредитів, що передбачає унітарне накопичення

певної кількості кредитів на рівні загальної системи неперервної освіти, які будуть враховуватися не лише під час присвоєння педагогічних ступенів або при видачі сертифіката неперервної професійної освіти, а й для оцінювання вчителя на рівні навчального закладу. Координація та моніторинг неперервної освіти педагогічних та адміністративних працівників навчальних закладів здійснюється відділом атестації та вдосконалення викладацького персоналу Міністерства освіти та молоді Республіки Молдова. Врахування зазначеної ідеї забезпечить послідовність та взаємозв'язок між курсами підвищення кваліфікації та методичною роботою на рівні навчального закладу [38, с. 69].

Форми неперервного професійного розвитку вчителів такі: а) курси і програми з вдосконалення та перекваліфікації; б) практичні та спеціалізовані стажування; в) семінари, конференції, «круглі столи», майстерні; г) курси дистанційного навчання; інші форми.

Ця діяльність вчителя завершується розробленням Портфеля освіти, який оцінюється і залишається в розпорядженні відповідної особи для подальшого використання у професійній діяльності [217].

Професійний розвиток учителів у межах діяльності установ неперервної освіти здійснюється на підставі рамкових програм, розроблених за модулями згідно з вказівками Міністерства освіти і молоді, які передбачають актуалізацію знань за фахом, дидактикою предмета, психолого-педагогічних знань, із їх приєднанням до концептуального, курикулумного, технологічного й оцінювального оновлення освіти Республіки Молдова [38].

Специфіка цих програм полягає в актуальній тенденції забезпечити відносну рівновагу між навчанням за фахом і професійною підготовкою вчителя. У будь-якому разі рамкові програми неперервної освіти надають учителям можливість розробити власну програму і маршрут викладання залежно від інтересів і прагнень, що сприяє їхньому професійному розвитку [38, с. 69].

Професійний розвиток учителів у *Республіці Білорусь* спрямований на підвищення кваліфікації та перепідготовку педагогічних кадрів, які здійснюють: Академія післядипломної освіти, 7 регіональних інститутів підвищення кваліфікації (6 обласних та 1 міський), 9 інститутів підвищення кваліфікації, створених у структурі вишів (за окремими педагогічними категоріями). Робота системи підвищення кваліфікації враховує весь комплекс змін в освіті: інтенсифікацію навчально-виховного процесу, новий зміст і форми його організації, соціокультурну і ціннісну переорієнтацію освіти, оволодіння інноваційними освітніми технологіями тощо [511, с. 28–29].

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників проводиться під час теоретичних, практичних, лабораторних та інших занять, організованих в установах підвищення кваліфікації. Навчання охоплює: заходи з підвищення педагогічної та дослідницької майстерності, оволодіння методами роботи з новими освітніми технологіями і джерелами інформації, ознайомлення з історією та досягненнями педагогіки, психології та науки за фахом.

У сучасних умовах допускається скорочення тривалості навчання в рамках підвищення кваліфікації до двох тижнів, та все ширше практикується

наукове або методичне стажування без відриву від навчального процесу [457, с. 7–9]. Так, за програмою інформатизації розроблено дистанційні курси для педагогів: «Сучасні інформаційні технології», «Використання електронних засобів навчання у процесі». Навчання організовано на основі дистанційного середовища Moodle.

У Республіці Казахстан професійний розвиток учителів здійснюється в системі підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти, яка представлена 14 обласними, 2 міськими (Астана, Алмати) Інститутами підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та 7 центрами підвищення кваліфікації при педагогічних інститутах [33, с. 7].

Курси підвищення кваліфікації організовують відповідно до заявок закладів освіти на основі вивчення конкретних потреб категорій слухачів. Навчально-тематичні плани формують за механізмом модульної технології. У зміст курсових заходів упроваджують елементи кредитної системи навчання. Програми складають на основі модульної технології з урахуванням аудиторних і позааудиторних видів занять, де близько 60 % відводиться на аудиторні заняття. Програми курсів передбачають консультації, самостійну роботу [13].

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

1) центри педагогічної майстерності при «Назарбаєв Інтелектуальних школах» із охопленням у 2012–2016 роках 21950 вчителів вищої та першої категорії – 1 рівень;

2) АТ «Національний центр підвищення кваліфікації педагогів» (на базі РІПКСО і 16 регіональних інститутів підвищення кваліфікації) з охопленням – 78240 вчителів першої та другої категорії – 2, 3 рівні;

3) центри підвищення кваліфікації вчителів при вищих педагогічних навчальних закладах та закріплені за цими закладами експериментальні опорні школи з охопленням – 20000 вчителів першої та другої категорії – 2, 3 рівні [13].

Головним результатом діяльності цих комплексів є забезпечення єдиного концептуального підходу до підвищення кваліфікації педагогів. Для цього з урахуванням світового досвіду і потреб сучасної школи АОО «Назарбаєв Інтелектуальні школи» спільно з Університетом Кембридж розробили зміст і методологію різномісцевих курсів із 7 модулями: нові педагогічні технології в освіті; критичне мислення; критеріальне оцінювання навчальних досягнень учнів; менеджмент у середній освіті і навчання на основі компетенцій в умовах переходу на 12-річне навчання; використання ІКТ (ICT), «e-learning» у викладанні; сучасні технології роботи з обдарованими дітьми; психолого-педагогічні особливості викладання в конкретних вікових групах школярів [223].

У діяльності комплексів закладено такі процедури: 3-місячні курси за означеними модулями, що поєднують очну підготовку (face-to-face) і навчання в режимі on-line. Курси проводять 60 % іноземних викладачів і 40 % – вітчизняних. По закінченню курсів у всіх цих комплексах вчителі складають

кваліфікаційний іспит і отримують сертифікати з присвоєнням нового кваліфікаційного рівня – 1, 2 або 3, які дають право на отримання підвищеної зарплати на рівень від 30 % до 100 %. Паралельно «Назарбаєв Інтелектуальні школи» розгортатимуть систему інтерактивних on-line семінарів для вчителів середніх шкіл [223].

Таким чином, у результаті функціонування таких комплексів сфера освіти отримує систему підвищення кваліфікації, яка за своєю організаційною структурою, змістом і методологією відповідає світовій практиці [201].

У забезпеченні неперервного професійного розвитку вчителів у *Російській Федерації* беруть участь понад 2500 муніципальних методичних установ, діяльність яких координується Академією підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки працівників освіти [477]. Система підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників освіти в Російській Федерації на чолі також з Академією підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки працівників освіти (м. Москва) включає 94 освітні установи всіх регіонів країни [8].

Підвищення вимог до вчителя спричинило суттєві зміни в діяльності інститутів підвищення кваліфікації працівників освіти, які стали установами додаткової професійної освіти. Через це спектр завдань, що розв'язуються методистами ППО, значно розширився. У них з'явилася низка нових функцій (організація інноваційної та дослідно-експериментальної діяльності, проведення маркетингових і соціологічних досліджень, організація платних послуг, інформаційне забезпечення шкіл, комп'ютерне опрацювання інформації тощо), без виконання яких діяльність методичної служби ППО є неефективною [103].

Дослідник М. Бирка у своєму дослідженні визначає, що у Російській Федерації особливої уваги заслуговує досвід фахівців Новосибірського інституту підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників освіти, якими розроблено трьохетапну каскадну (циклічну) систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників, яка реалізує основні принципи андрагогіки – неперервність, самоконтроль і самоаналіз діяльності вчителем та використання його досвіду [58, с. 9]. Ключовими етапами пропонованої системи є: передкурсний, курсовий та впроваджувальний.

Передкурсний включає: 1) вивчення Національної рамки кваліфікації; 2) оцінювання рівня професійного розвитку вчителя – самооцінювання та зовнішнє оцінювання; 3) розроблення проекту, направленого на професійний розвиток учителя (проблема, над якою працює вчитель; завдання, які слід виконати; передбачені результати тощо);

Курсовий включає: 1) обговорення та коригування проекту з професійного розвитку вчителя на курсах підвищення кваліфікації з керівниками курсів, де слід дуже чітко опрацювати з керівниками курсів проект і внести необхідні корективи; 2) складання програми з реалізації проекту та власне, його реалізація, тобто самі курси; 3) захист проекту професійного розвитку.

У цьому випадку вчитель у процесі курсового підвищення кваліфікації не буде пасивним: він знає, що має зробити, оскільки у нього є власний проект, сам обирає за пропонованим розкладом необхідні для відвідування заняття

(одночасно надається п'ять-шість паралельних занять). Таким чином, провідна роль у процесі підвищення кваліфікації віддається самостійній роботі вчителя.

Впроваджувальний містить: 1) ознайомлення колективів методичних об'єднань та освітніх установ із процесом проходження підвищення кваліфікації: вчитель звітує перед керівництвом своїх освітніх установ та колегами в зручній для себе формі (наприклад, семінар), чим він займався, знайомить зі своїм проектом та його структурою, з завданнями, які він перед собою ставив; 2) впровадження результатів курсового підвищення кваліфікації – вчитель демонструє, чого він навчився на курсах: проводить майстер-класи, відкриті уроки та семінари в межах розробленого проекту з професійного розвитку; участь у конференціях, семінарах; 3) виявлення проблемних місць у професійному розвитку вчителя внаслідок практичної діяльності через самооцінювання та зовнішнє оцінювання [58, с. 9–10].

Врахування концептуальних ідей представленої моделі дає змогу зробити основним елементом професійного розвитку вчителя його самовизначення і самоаналіз (індивідуально визначає місце і час підвищення кваліфікації, її організаційні форми), що допомагає реалізувати принцип циклічності. Крім цього, кожен елемент моделі є складовою частиною іншого, що забезпечує її каскадність та наростання. Тобто завдання, які ставляться перед вчителем, проходять через всі етапи описаної системи і впливають на його професійний розвиток.

Отже, питання професійного розвитку педагогів є актуальним для більшості країн близького та далекого зарубіжжя. У такій підготовці збігаються професійні запити і потреби вчителя, з одного боку, й вимоги розвитку суспільства, з іншого. У розвинених країнах держава забезпечує педагогу можливості поновлення його знань і умінь, а це відповідає й інтересам самого вчителя, і його учнів, і школи, і держави загалом. При цьому і відповідальність за професійний розвиток педагогів цих країн теж поділяють з державою [149].

Однак, як стверджує українська дослідниця Н. Мукан, на сучасному етапі професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл України здійснюється традиційно – в основному за допомогою курсів підвищення кваліфікації при обласних інститутах післядипломної освіти і таких форм роботи, як участь у конференціях і семінарах, опрацювання науково-професійної літератури, розробка науково-методичного забезпечення. Подібний підхід не сприяє системності процесу підвищення професійного розвитку, професійної кваліфікації, різноманітності форм і методів її здійснення [366, с. 117].

Таким чином, здійснений аналіз професійного розвитку учителів у зарубіжних країнах дав нам змогу виокремити пріоритетні напрями використання зарубіжного досвіду, які, на нашу думку, стануть у пригоді у розбудові професійного розвитку педагогічних кадрів в Україні (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Узагальнені результати досліджень з проблеми професійного розвитку вчителів у зарубіжних країнах

<i>Країна</i>	<i>Пріоритетні напрями використання зарубіжного досвіду з професійного розвитку педагогічних кадрів для України</i>
1	2
Франція	– підвищення престижу професії вчителя через надання йому статусу державного службовця – запровадження критерію зовнішньої оцінки для просування вчителів по службі – розробка програми професійного зростання упродовж службової кар’єри вчителів
Великобританія, Канада, США	– розробка Стандартів професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл – професійна адаптація новопризначених учителів – розробка школою щорічного плану професійного розвитку вчителів та індивідуального плану професійного розвитку вчителем – підтримка учителів спеціалістами вишу, органами влади, представниками громадськості – розробка спільноти навчання вчителів, за прикладом Американської федерації вчителів, що забезпечить широку співпрацю між вчителями – введення процесу ліцензування вчителя як професіонала, що забезпечить підвищення рівня мотивації вчителя до професійного розвитку – активне використання дистанційного навчання для вдосконалення професійного розвитку вчителя – розвиток післядипломної педагогічної освіти на базі школи, яка стимулює інноваційну діяльність вчителів і забезпечує їх вдосконалення без надмірних витрат ресурсів – створення сучасної єдиногодержавної установи підвищення кваліфікації (наприклад, Агенції професійного розвитку педагогічних працівників) – масштабна підтримка професійного розвитку вчителів з боку держави – позитивне ставлення педагогів до професійного розвитку як до особистої справи (державне фінансування)
Німеччина	– реалізація концепції професійного розвитку учителів на міжшкільному рівні – обов’язкове оволодіння кожним учителем інтерактивними технологіями і використання їх у навчально-виховному процесі – орієнтація на безперервність навчання

1	2
Фінляндія	– обов’язковий ступінь магістра для всіх учителів для того, щоб мати право на постійну роботу – повна незалежність та свобода вчителів у виборі відповідних педагогічних методів, прийомів та засобів під час навчального процесу – партнерська взаємодія між вчителем і учнем (у фінській системі освіти вчитель та учень – колеги)
Китай	– забезпечення індукції новопризначеного вчителя – надання вчителям більшої самостійності в побудові власної освітньої траєкторії (виборі змісту, форм та методів) – поширення системи дистанційної освіти – створення віртуального середовища для обміну інформацією та досвідом роботи й функціонування національної системи інформаційно-методичного забезпечення – упровадження практики колективних форм роботи, зокрема «спільнот професійного зростання»
Греція	– обізнаність й навички вчителя у сфері інформаційно-комунікаційних технологій – професійна адаптація новопризначених вчителів – розвиток дослідницьких умінь у вчителів школи, їх критичного та творчого мислення – зближення закладів післядипломної освіти та школи для підвищення професійного розвитку вчителів без відриву від роботи – створення всеукраїнського віртуального середовища для обміну інформацією та досвідом роботи з метою підвищення кваліфікації педагогів, рівня їх професійного розвитку – об’єднання традиційних і телекомунікаційних методів навчання
Польща	– широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, інформаційних ресурсів у практику професійного розвитку вчителя – проведення дослідницьких розвідок з метою розвитку існуючих та створення нових педагогічних технологій – підвищення соціальної ролі та авторитету через упровадження певних освітніх кваліфікацій вчителів (наприклад, учитель-стажист, учитель контрактний, учитель призначений, учитель дипломований, почесний професор освіти)
Російська Федерація, Республіки Молдова, Білорусь та Казахстан	– побудова та реалізація індивідуальної траєкторії професійного розвитку вчителя – розвиток самостійної та науково-дослідницької роботи вчителя – широке впровадження дистанційної освіти – використання педагогами інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні та вихованні – збільшення практичної частини неперервного професійного розвитку вчителів у змісті навчальних планів системи підвищення кваліфікації

Узагальнення результатів дослідження дало змогу розробити рекомендації щодо використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл для оновлення української системи професійної педагогічної освіти:

- нормативно-правове врегулювання професійного розвитку вчителів в Україні;

- реалізація неперервного професійного розвитку вчителів за чітко визначеними стратегіями, починаючи із забезпечення моніторингу та наставництва для вчителів-початківців, для їх кращої адаптації до професійної діяльності з подальшим професійним розвитком на систематичній основі до завершення його професійної кар'єри;

- розроблення національної стратегії, спрямованої на підвищення престижу педагогічної діяльності (забезпечення високої заробітної плати, створення привабливих умов праці та кар'єрних можливостей для педагогічних працівників);

- активізація професійного розвитку вчителів з використанням новітніх інформаційних технологій та всесвітньої електронної мережі Інтернет;

- виокремлення професійного розвитку вчителів одним із пріоритетних напрямів діяльності навчальних закладів та створення у них відповідних відділів;

- підвищення мотивації вчителів до активного професійного зростання;

- постійне оцінювання та моніторинг результатів діяльності;

- розвиток здатності педагогічних працівників здійснювати дослідницьку діяльність;

- усвідомлення значущості навчання протягом усього життя та неперервного професійного розвитку;

- використання неформального та інформального навчання для професійного розвитку педагога.

Отже, з огляду на кращі педагогічні здобутки зарубіжних країн основними тенденціями модернізації системи професійного розвитку педагогів в Україні є гуманізація, технологізація, андрагогізація неперервного професійного розвитку вчителів [437]. Розгляд закордонного досвіду і перспективи його використання в українській практиці є важливим соціальним фактором, який сприятиме професійному розвитку педагогічних працівників шкіл України.

Розглянемо проблему професійного розвитку вчителів у педагогічній практиці України. Відмінною рисою сучасного суспільства є динамічність змін у всіх сферах життя суспільства, у якому особистість розглядається як активний суб'єкт, що перетворює соціальну дійсність. Готовність суспільної та індивідуальної свідомості до змін у всіх сферах життя суспільства, до участі в них і прийняття нового як цінності, є умовою суспільного прогресу. Замість традиційної теорії економічного зростання на перший план виступає теорія розвитку людського потенціалу, яка орієнтована на підвищення якості життя, розширення можливостей людини у всіх областях.

У зв'язку з цим актуальним стає твердження західних вчених (Ж. Аллаки, П. Бергера, Г. Зборівського, Т. Лукмана, Раджа Роя Сингха, Г. Ріккерт, Е. Руткевича та ін.), що соціальний розвиток на дві третини визначається професійним потенціалом фахівців, що, у свою чергу, детермінує зростання вимог до системи підготовки кадрів і до їх безперервного професійного розвитку.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року пов'язує процеси змін у системі освіти з формуванням педагогічного корпусу, що відповідає запитам сучасного життя [373]. Ключовою фігурою, яка визначає стан освіти, виступає особистість учителя. Від рівня його професіоналізму, здатності до професійного розвитку безпосередньо залежать результати соціально-економічного і духовного розвитку українського суспільства.

Визначний інтерес у полі досліджуваної проблеми представляє Всеукраїнський конкурс «Сто кращих шкіл України – 2006», що був спрямований на виявлення творчих педагогічних колективів загальноосвітніх закладів України; поширення їх позитивного й успішного досвіду роботи; публічне визнання внеску школи в розбудову української держави; привернення уваги громадськості, батьків, представників бізнесу до проблем сучасної освіти. Однією з дев'яти номінацій конкурсу була номінація – «Школа педагогічного пошуку». Лауреатами цієї номінації стали 76 шкіл із різних регіонів держави [577].

Аналізуючи представлений школами досвід, слід відзначити, що діяльність даних навчальних закладів відрізняє розмаїтість цілей, змісту й способів вирішення освітніх завдань. Втім їх об'єднує визнання професійного розвитку, освіти та самореалізації особистості вчителя, залучення учителів до неперервної освіти. Варто підкреслити, що в зазначених школах робота ведеться в напрямі професійного розвитку вчителів; в основі системи роботи лежить співпраця учнів, учителів і батьків.

У той же час, існують освітні заклади, у яких робота з професійного розвитку вчителя ведеться послідовно з використанням досягнень психолого-педагогічної науки. Їх досвід нами було вивчено, його узагальнення представлено в таблиці 2.2.

**Узагальнені результати ознайомлення з педагогічною практикою закладів освіти України
з проблеми професійного розвитку педагога**

Навчальний заклад	Головна ідея навчального закладу	Пріоритетний напрям діяльності	Шляхи вирішення напрямку діяльності
	1	2	3
Навчально-виховний комплекс «Гімназія-загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 4» Світловодської міської ради Кіровоградської області	Внутрішня готовність і потреба усвідомленого й добровільного самовизначення	Розвиток творчої особистості	– Створення умов для розвитку здібностей педагогів – моделювання процесу формування ключових життєвих компетентностей учителів – розробка індивідуального плану з професійного розвитку
Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 1 Світловодської міської ради Кіровоградської області	Професійний розвиток учителя через подолання усталених стереотипів та пошук ідей щодо створення інтелектуальної основи нової школи	Розвиток творчої особистості	– Поширення дослідницької діяльності – розвиток здібностей педагогів – створення позитивного іміджу
КЗ НВК «Долинська гімназія-загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 3 Долинської районної ради» Кіровоградської області	Успішний учитель – успішний випускник – успішний і самодостатній громадянин України	Створення умов для самовизначення особистості	– Професійне самовизначення та самореалізація педагогів – виховання самодостатньої особистості – моделювання процесів упровадження компетентнісно орієнтованого підходу – авторизація діяльності керуючої підсистеми
Помічницька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 3 Добровілицької райдержадміністрації Кіровоградської області	Школа – центр освітнього простору	Створення школи людяності і гуманізму, творчості й постійного пошуку	– Функціонування інноваційних форм методичної роботи – ініціювання й участь у професійних заходах – поєднання шкільної, позашкільної і громадянської роботи вчителів на рівні громади
НВК «Олександрійський колегіум – спеціалізована школа» Кіровоградської області	Дитина, Учитель, Його життя, духовне і фізичне здоров'я – основна цінність гімназії	Послідовна підготовка особистості до досягнення успіху впродовж усього життя	– Створення умов для організації роботи з педагогами – впровадження нетрадиційних форм методичної роботи – створення успішного, комфортного, освітнього простору і психолого-педагогічної підтримки учителів – розвиток життєвої компетентності
Летківська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів «Простянецького району Вінницької області	Визначення кожного педагога як самостійності і носія суб'єктивного досвіду	Створення моделі авторської школи успішної діяльності учителя та вчителів на засадах самоактуалізації, саморозвитку, самовдосконалення	– Організація навчання на основі компетентнісного підходу – задоволення професійних потреб учителів – формування людини, здатної до успішної самореалізації в просторі культури

1	2	3	4
Авторський навчально-виховний комплекс м. Ужгорода Ужгородської міської ради Закарпатської області	Формування соціально-активного, духовно збагаченого громадянина України	Створення умов для поступального розвитку вчителя та учня	- Створення сприятливих умов для самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації учасників навчально-виховного процесу; - створення системи демократичного управління гімназією; - налагодження системи соціального партнерства.
Ужгородська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 8 Закарпатської області	Виховання високодуховної, конкурентоспроможної творчої людини – громадянина України	Створення системи освіти, спрямованої на формування успішної особистості	- Особистісна орієнтація в навчанні учителів; - діагностико-технологічне управління навчально-виховного процесу; - упровадження моніторингового супроводу навчання педагогів.
Ужгородська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 19 Ужгородської міської ради Закарпатської області	Розвиток діяльсного потенціалу учителя	Виховання інтелектуальності в кожного вчителя	- Антропоцентрична стратегія виховання особистості; - нові підходи до роботи з педагогічними кадрами; - духовне взаємозбагачення вчителів; - відродження української національної культури та культури народів інших національностей.
Перша українська гімназія імені М. Аркаса м. Миколаєва	Створення атмосфери творчої діяльності в організованому по-новому навчально-виховному процесу	Розвиток особистості, здатної до самореалізації й саморозвитку, орієнтованої на досягнення успіху в різноманітних галузях діяльності	- Спонування до творчого розвитку вчителів; - розвиток індивідуальності суб'єктів освітнього процесу; - створення сприятливих умов для розвитку педагогічної творчості.
Комунальний заклад «Навчально-виховний комплекс: загальноосвітня школа І-ІІІ ст. – гімназія № 30 імені Тараса Шевченка Вінницької міської ради	Навчальний заклад має являти собою сукупність умов для вільного самовизначення особистості і орієнтації її на досягнення успіху	Розвиток творчої особистості	- Запровадження системи матеріального стимулювання всіх учасників навчально-виховного процесу; - створення творчих лабораторій учителів; - поширення міжнародних зв'язків гімназії.
Краматорська ЗОШ № 3 Донецької області	Дух школи – це дух співпраці, дух високих стандартів, дух радощів життя та спільних перемог	Виявлення природних особливостей і обдарувань та створення умов для їх реалізації і неухильного розвитку	- Модернізація змісту освіти; - застосування активних форм навчання учителів; - підтримання здорової конкуренції.

Отже, проведений аналіз допоміг визначити, що провідними тенденціями системи професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів України є:

- розробка вчителями індивідуального плану з професійного розвитку;
- поширення дослідницької діяльності вчителів, ініціювання й участь у професійних заходах;
- поєднання шкільної, позашкільної і громадської роботи вчителів на рівні громади;
- упровадження нетрадиційних форм методичної роботи;
- спонування до творчого розвитку вчителів;
- запровадження системи матеріального стимулювання всіх учасників навчально-виховного процесу;
- застосування активних форм навчання учителів тощо.

Варто зазначити, що вивчення педагогічної практики закладів освіти показало, що в них створюються і успішно реалізуються різні моделі навчання та підготовки учителів, які сприяють їх професійному розвитку, але цілеспрямована робота з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у навчальних закладах не проводиться.

Узагальнення результатів дослідження допомогло розробити рекомендації щодо творчого використання ідей вітчизняного досвіду професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів для шкіл України:

- учителям-початківцям надавати всебічну підтримку, запровадити програми введення у професію молодих педагогів;
- досвідченим учителям надати відповідні можливості для професійного розвитку (програми професійного розвитку з оновлення знань досвідчених педагогів тощо);
- сформулювати концепцію школи, визначити місію, цілі та завдання школи щодо професійного розвитку вчителів;
- запровадити обов'язкове ліцензування вчителів;
- упроваджувати інноваційні методи та форми професійного розвитку педагогів;
- створити у школі освітнє середовище, спрямоване на професійний розвиток педагогів, високий рівень відповідальності керівників шкіл за управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

У результаті дослідження зроблено висновок, що зважаючи на провідну роль вчителів, проблема їх професійного розвитку є зоною посиленого науково-практичного інтересу з боку теоретиків і практиків освіти. Одним із ключових завдань на цьому шляху є створення моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, необхідної для успішного функціонування та розвитку загальноосвітнього навчального закладу, яка буде розглянена нами у третьому розділі.

2.2 Специфіка управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у сучасній загальноосвітній школі України

Сучасний етап розвитку інформаційного глобалізованого суспільства зумовлює зміни підходів до професійного розвитку особистості. Це викликане тим, що нині «в технічно розвиненому та економічно нестабільному світі» [552, с. 113], в умовах потреби поліфункціональної діяльності, кожна людина має самореалізуватися, насамперед професійно, якісно та ефективно діяти, щоб бути конкурентоздатною та успішною. Окрім цього, «на початку XXI ст. світова спільнота зрозуміла, що вчительство – це не тільки „змінна величина“, яка необхідна для успішного реформування освітніх систем, але й „найбільш визначний носій змін“ у реалізації реформ. Ця подвійна роль вчителів у освітніх реформах – бути суб’єктом і об’єктом реформацій – робить професійний розвиток вчителів зоною виклику» [454]. Тому в сучасності активно розробляються нові підходи і, відповідно, стратегії (способи і форми організації, зміст того, що потрібно засвоїти) професійного становлення й розвитку особистості педагога.

Безумовно, вирішальну роль у професійному становленні особистості педагога відіграє загальноосвітній навчальний заклад. Отже, у сучасних умовах потужним стратегічним ресурсом, що може адекватно відповісти на виклики часу, забезпечити якісно новий за змістом і формою рівень підготовки педагога, є освітнє середовище сучасної загальноосвітньої школи.

Сьогодні загальноосвітня школа в Україні функціонує на основі Конституції України, Законів України «Про освіту» і «Про загальну середню освіту», низки інших законодавчих документів і підзаконних актів [170–173, 237, 240, 373, 431]. Усі вони створюють основу для ефективного виконання завдань, що стоять перед загальною середньою освітою, й зумовлюють її інноваційний характер, спрямованість на професійний розвиток учителя, творчий розвиток особистості тощо.

У Законі України «Про освіту» зазначено, що діяльність органів управління освітою спрямовується на організацію навчально-методичного забезпечення навчальних закладів, вдосконалення професійної кваліфікації педагогічних працівників, їх перепідготовку та атестацію [172].

Закон України «Про загальну середню освіту» визначає, що педагогічним працівником має бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров’я якої дозволяє виконувати професійні обов’язки в навчальних закладах системи загальної середньої освіти [171].

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року є державним документом, який визначає стратегію й основні напрями її розвитку в XXI столітті [373]. Проведений аналіз сучасного стану національної системи освіти зазначає, що сьогодні потребують якісного поліпшення освіта

дорослих, діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти, структурних підрозділів вищих навчальних закладів, на базі яких здійснюються перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Одним із основних завдань Національної стратегії є підготовка та виховання педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, власного творчого безперервного професійного зростання [373].

Сучасний розвиток суспільства вимагає вдосконалення системи педагогічної та післядипломної освіти педагогічних і науково-педагогічних працівників відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейське і світове освітнє співтовариство.

Основними завданнями педагогічної освіти є [239]:

- забезпечення кваліфікованими педагогічними кадрами загальноосвітніх навчальних закладів;
- приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, науково-методичної, інформаційної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників у відповідність до вимог інформаційного суспільства та змін, що відбуваються у соціально-економічній, духовній і гуманітарній сферах;
- модернізація навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, що здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних педагогічних і новітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання, а також створення нового покоління підручників, навчальних посібників, дидактичних матеріалів;
- запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра та забезпечення мобільності вітчизняних педагогів і викладачів з вищою освітою на європейському просторі;
- оптимізація мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти, удосконалення їх діяльності на основі запровадження компетентісно та особистісно орієнтованих підходів до організації процесу неперервної освіти педагогів;
- розширення практики підготовки педагогічних працівників для роботи в загальноосвітніх навчальних закладах за поєднаними спеціальностями або спеціальністю і спеціалізацією;
- визначеність та унормування змісту всіх підсистем освіти, що забезпечуватимуть усталену систему знань і компетентностей, потужну професійно кваліфіковану кадрову базу для економічного зростання держави, конкурентоспроможність вітчизняних працівників на зовнішньому ринку праці;
- удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації власного предмета, фахівця, здатного до здійснення міждисциплінарних педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів системи освіти, підвищення їх педагогічної культури.

Як підкреслюється в «Концепції 12-річної загальної школи», зміни в змісті й структурі загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують розв'язання проблеми підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, вміє досягти нових педагогічних цілей. Під цим кутом зору роль учителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити трансляцію знань, а й бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін [239].

Домінантною стає підготовка педагога, який усвідомлює значущість професійних знань в контексті соціокультурного простору. Важливим є його вміння організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості. Реалізуючи гуманітарну природу своєї професії, вчитель як вихователь і організатор навчального процесу не обмежується оцінкою навченості учнів, а стимулює їхні особисті досягнення. З огляду на нову ситуацію в освітньому просторі України педагог має уміти працювати в умовах вибору педагогічної позиції, технології, підручників, змісту, форм навчання тощо.

Отже, напрям професійної переорієнтації вчителя – від просвітництва до здійснення життєтворчої та культуротворчої місії, від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно орієнтованої, педагогіки співробітництва [239].

За умов практичної реалізації завдань Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), оцінювання праці вчителя організовується з метою, щоб сприяння його розвитку і саморозвитку. Атестація педагога як форма виявлення рівня його кваліфікації має стати демократичнішою, спонукати до професійного вдосконалення. Все це вимагає кардинальних змін у первинній і післядипломній професійній освіті вчителя. Зокрема, реформа у вищій школі пов'язується з утвердженням фундаментальності педагогічної освіти, гармонізації в ній науково-предметних і світоглядно-методологічних, дидактичних, психологічних знань, що дозволить фахівцю повніше реалізувати гуманітарну, культуротворчу функції, виробити професійні цінності, оволодіти сучасним інструментарієм вивчення особистості. Акценти в підготовці вчителя мають бути також перенесені з вивчення стандартних, інваріантних станів на механізми оволодіння новим, прилучення до перспективних моделей педагогічного досвіду і набуття власного в широкій і різноманітній практиці. Підготовка спеціаліста має бути більш гнучкою й адекватною запитам практики. Зокрема, у зв'язку із запровадженням закону України «Про загальну середню освіту» виникає необхідність оновлення навчальних планів вищих навчальних закладів шляхом введення додаткових дисциплін, спецкурсів, які мають забезпечити готовність педагога до роботи в різних типах загальноосвітніх навчальних закладів, профільних класах, з учнями шестирічного віку, з тими, хто має особливі здібності, до роботи класного керівника тощо. У класичних університетах має бути збільшено обсяг годин на вивчення психолого-педагогічних дисциплін та педагогічної практики [239].

Доцільною є підготовка вчителів для сільської школи за кількома спеціальностями. Має бути передбачена підготовка вчителів спеціально для роботи в мало комплектній школі. Потребує відновлення й удосконалення практика працевлаштування випускників педагогічних навчальних закладів.

Післядипломна педагогічна освіта має стати більш персоналізованою, надавати кожному вчителю більш широкі можливості для оновлення, удосконалення, поглиблення своєї професійної підготовки в прийнятний для нього спосіб, у тому числі на базі дистанційного навчання із застосуванням нових інформаційних технологій. Замовником підвищення своєї професійної кваліфікації стає сам учитель, якому держава надає необхідні для цього можливості і стимули [239].

Має бути удосконала система цілеспрямованої підготовки викладацьких кадрів для вузів за допомогою магістратури та аспірантури. Передбачається створення у регіонах системи стимулювання та підтримки новаторських пошуків учителів: педагогічні банки ідей, творчі спілки учителів-новаторів, благодійні фонди тощо.

Концепція «Нова українська школа» [240] передбачає зміни у професійному розвитку вчителя, зокрема стимулювання особистого і професійного зростання педагога, надання йому академічної свободи, матеріального стимулювання шляхом підвищення розрядів у єдиній тарифній сітці. У документі зазначено, що творчому та відповідальному вчителю, який постійно працює над собою, буде надано академічну свободу. Учитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання у професійну діяльність. Учителі, які пройдуть добровільну незалежну сертифікацію, будуть отримувати надбавку.

Суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя. Передбачено, що учителі вивчатимуть особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

Планується збільшення кількості моделей підготовки вчителя. Форми підвищення кваліфікації буде диверсифіковано: курси при ІІПО, семінари, вебінари, онлайн-курси, конференції, самоосвіта (визнання сертифікатів). Учитель отримає право вибору місця і способу підвищення кваліфікації, як передбачено проектом Закону «Про освіту».

На допомогу вчителю створюється освітній портал із методичними та дидактичними матеріалами, українськими енциклопедіями, мультимедійними підручниками та інтерактивними онлайн-ресурсами.

Крім того, Концепція нової української школи розкриває поняття нове освітнє середовище як сучасний простір, сукупність умов, засобів і технологій для комфортного навчання вчителів [240]. «Не може бути Нова українська

школа без нового освітнього середовища, яке б враховувало зміни у змісті освіти, у методиках викладання та доступі до навчання, які ми запроваджуємо. Це обов'язковий елемент, і ми дуже вдячні громадськості за доповнення», – наголосила міністр освіти і науки України Л. Гриневич [241].

Отже, особливий інтерес для нашого дослідження становлять виокремлені питання щодо змін у професійному розвитку, становленні сучасного вчителя та створенні освітнього середовища, у якому він працюватиме.

Педагогічна професія – одна з найдавніших. Виникла вона на ранніх етапах розвитку людства, у зв'язку з потребою передавати підростаючому поколінню набутий досвід, і виділилася згодом в окрему галузь. Спочатку повинні були передавати знання і навички володіння знаряддями праці, зброєю тощо. Ці обов'язки у багатьох народів покладалися на жреців, а в Давній Греції навчанням займалися вільнонаймані особи – вчителі. У I ст. н. е. римський імператор і сенат почали видавати платню першому «штатному» вчителю ораторів Марку Фабію Квінтіліану, що засвідчило появу вчительської професії. Кожна держава, будь-яка суспільна система визнавали необхідність навчання і виховання, відповідно націлюючи людей, які займалися цією діяльністю.

Сьогодні перед сучасною школою стоїть одне із нелегких завдань: підготувати нову генерацію педагогічних кадрів для роботи в нових умовах. Сучасні зміни в освіті ведуть за собою реформування всієї педагогічної системи, відповідно мобілізуються інші професійні компетенції вихователя, актуалізуються інші цінності й нове бачення себе у професії. Педагог має відповідати за ухвалені рішення. Поза сумнівом, сьогодення зумовлює необхідність пошуку нових підходів до підготовки фахівців, найголовнішими рисами яких є освіченість, комунікативна компетентність, самостійність, професійна мобільність, педагогічна майстерність, професійна зрілість, професійний розвиток, здатність до творчості, самоорганізації, саморозвитку, освіти впродовж життя.

Н. Ничкало вважає головним завданням професійного навчання підготовку «кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу і ринковим відносинам в економіці, виховання соціально-активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості» [378].

Цікавим є дослідження І. Беха щодо становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. На його думку, «умовою і засобом реалізації професії виступає людина-професіонал, в особистості якої, з одного боку, втілюється те спільне, що характерне для будь-якого працівника, який зайнятий даним видом праці, а з іншого – індивідуальне, привнесене ним самим у кожний конкретний акт, кожний аспект професійної діяльності» [54].

Сучасні зміни в освіті ведуть за собою реформування всієї педагогічної системи, відповідно мобілізуються інші професійні компетенції вчителя, актуалізуються інші цінності й нове бачення себе у професії. Педагог має приймати рішення і відповідати за них, розвивати в собі не тільки професійно

значущі якості, що мають поліпрофесійний, поліфункціональний характер, але й суб'єктивну готовність до неперервної самоосвіти, що дозволяє зацентрувати на прогностичній функції професійної мобільності.

На думку І. Беха, педагогові, який працює на засадах особистісно орієнтованого підходу, не має бути властива загальнопедагогічна деформація його особистості, тобто зміна, яка порушує її цілісність, адаптивність і ефективне професійне функціонування [54]. Зауважимо, що загальнопедагогічні деформації характеризують подібні зміни особистості у всіх осіб, які займаються традиційно організованою педагогічною діяльністю.

Нааявність цих деформацій робить учителів, які викладають різні предмети, працюють у різних навчальних закладах, з різним темпераментом і характером, схожими один на одного. Ці інваріантні особливості зумовлені специфікою простору, у якому існує особистість учителя-професіонала. Крім того, педагогічна діяльність має свій особливий об'єкт впливу (вихованця), який на відміну від більшості професій володіє власною активністю. Під час взаємодії з суб'єктом учитель використовує свої особисті якості як інструмент впливу на нього, звично звертається до простих, часто стандартних, але дієвих прийомів. Такий стиль керівництва відомий як авторитарний. У результаті такого підходу у його особистісній поведінці з'являються повчальність, надлишкова самовпевненість, догматичність поглядів, відсутність гнучкості та інше. Людяність, як домінантна педагогічна установка педагога-інноватора, таким чином, не може бути сумісною з цими негативними психологічно-професійними утвореннями. Для збереження особистісної цілісності педагог мусить також попереджувати й можливі типологічні деформації, які викликаються злиттям особистісних особливостей з відповідними структурами функціональної будови педагогічної діяльності у цілісні поведінкові комплекси [54].

Отже, зауважимо, що концепція формування нової школи безпосередньо пов'язана із серйозними змінами в змісті підготовки педагогічних кадрів. Стандарти нового покоління змінюють філософію педагогічної освіти. Її метою стає створення умов для продуктивного й досить швидкого розвитку особистості вчителя, що має лідерські якості й здатний на професійному рівні виховати ці якості (а також ті, які будуть потрібні в майбутньому) у представників нових поколінь. Учитель стає зразком особистісного розвитку. Учитель не той, хто вже досяг вершин людського життя, а той, хто піднімається до них, беручи із собою своїх учнів і разом із ними переборюючи всі труднощі особистісного росту й соціального розвитку. Особистість формується з дитинства батьками й учителями і тільки тоді, коли вони самі є носіями найкращих якостей. Ці риси неможливо передати як інформацію. Вони виховуються в людині іншою особистістю, яка їх має. Виховати Людину, майбутнього відповідального сім'янина й професіонала, створити основу для успішної соціалізації у високотехнологічному, стрімко мінливому світі здатний тільки вчитель, що володіє цими якостями й, більше того, що постійно здобуває нові корисні якості. До сучасного педагога висуваються вимоги нового часу [373]:

- володіння сучасними технологіями розвиваючої освіти, що визначають нові параметри школи XXI ст.;
- визнання пріоритету антропоцентричного підходу до процесу навчання й виховання дітей і молоді, орієнтованого на розвиток креативної особистості;
- здатність бачити неповторність кожного учня, ураховувати в навчально-виховному процесі вікові, індивідуальні й особистісні особливості різних дітей, реагувати на їхні потреби;
- здатність спілкуватися з іншими учасниками освітнього процесу;
- здатність поліпшувати середовище навчання, проектувати психологічно комфортне освітнє середовище;
- здатність супроводжувати професійну кар'єру учнівської молоді.

Сучасній загальноосвітній школі потрібні педагоги, що глибоко володіють психолого-педагогічними знаннями й розуміють особливості розвитку школярів, разом із тим, є фахівцями в інших галузях діяльності, здатні допомогти учням знайти себе в майбутньому, стати самостійними, творчими й упевненими в собі людьми. Чуйні, уважні й сприйнятливі до інтересів школярів, відкриті до всього нового вчителі – ключова особливість сучасної школи [228].

Педагоги, які працюють у сучасній загальноосвітній школі, поряд із предметними компетенціями, мають володіти метапредметними (здатність працювати з різними видами інформації, аналізувати проблеми, ставити завдання й ін.) і, що досить важливо, особистісними компетенціями. Це означає, що вчителі, які будуть починати роботу в нових умовах, мають суттєво змінити як форму, так і зміст своєї педагогічної діяльності. Із цим пов'язані два важливих напрями [228]:

- по-перше, необхідний для сучасної школи вчитель, будучи учителем-предметником, має не тільки бездоганно викладати навчальний матеріал свого предмета, але й формувати на цьому матеріалі всі три типи необхідних компетенцій, тобто володіти способами організації діяльності дітей і дорослих, сензитивних для конкретного віку. Особливе значення це має для педагога загальноосвітнього навчального закладу, оскільки формування відповідних компетенцій у школярів прямо залежить від форм взаємодії й спілкування дитини з дорослими й дітей між собою, від форм їх спільної (розподіленої) діяльності;

- по-друге, підготовка вчителя для сучасної школи має проходити на основі діяльнісно-компетентісного підходу. Тут потрібна система психологічної підготовки всіх педагогічних кадрів. Психолого-педагогічна підготовка виступає в якості фундаментальної науково-методичної й практичної бази для підготовки вчителя, здатного працювати із проблемами дітей і дитинства в цілому як на метапредметному, так і на особистісному рівні.

Використання таких сучасних освітніх технологій, як технології проведення дискусії й модерації, проектні технології, рішення конкретних (типових) професійних завдань, кейс-технології – сприяє вихованню школярів, розвитку здатності вести діалог, відстоювати свою точку зору, аргументувати власну

позицію, сприймати критику, знаходити й обґрунтовувати проблему, знаходити кілька варіантів рішення, обґрунтовувати вибір рішення, оцінювати обране рішення.

Отже, у будь-якій навчально-виховній роботі педагоги мають бути прикладом. І тільки тоді буде досягнутий найвищий рівень сформованості ключових компетентностей учнів, сформована їхня готовність до неперервної освіти, розвитку, виконання свого громадянського обов'язку, здійснення відповідального морального вибору, здатності до рефлексії.

Інтегративний характер компетентностей вимагає узгодження роботи всього педагогічного колективу, переоцінки цінностей професійної діяльності. Знання перестає бути метою, воно стає засобом, який забезпечує виконання більш складних завдань розвитку особистості. Освітні результати загальноосвітньої школи сьогодні – це збільшення особистісних ресурсів учнів, і це збільшення має нарощуватися від класу до класу, від одного вікового періоду до іншого.

В умовах незалежності та автономії шкіл, вимог, які пред'являє життя до педагогів шкільних колективів, підвищується відповідальність керівника школи, його самостійність у вирішенні актуальних питань самоосвіти педагогічного колективу.

Водночас, активність учителя в професійному розвитку безпосередньо залежить від середовища, у якому він перебуває й частиною якого він є. Стає особливо важливою роль створеного та керованого директором школи освітнього середовища професійного розвитку учителів. У межах такого освітнього середовища формується мотивація педагога до самоосвіти (системна – до поліпшення національної системи освіти, забезпечення умов всебічного розвитку дітей; виконавча – до покращення якості викладання, задоволення потреб учнів у вивченні предмету; особистісна – до фахового зростання, збереження здоров'я тощо), створюються можливості для задоволення його когнітивних потреб, набуття нових та удосконалення існуючих фахових умінь тощо. Зазначене освітнє середовище як засіб управління професійним розвитком педагога містить такі складники як мотиваційний, ресурсний (навчально-методичний, організаційний та стимулювальний). Провідна роль у створенні цього середовища та підтримці його дієвості належить директору закладу, проте керівники шкіл не мають відповідної теоретичної підготовки та необхідних технологій і методик для управління ним.

Однак, для того щоб краще управляти освітнім середовищем, зацікавлені керівники шкіл посилено шукають шляхи і засоби ефективної взаємодії з органами управління освітою у розвитку такою системою. Вони намагаються визначити оптимальний зміст своєї роботи, створити ефективний організаційний механізм управління освітнім середовищем, вивчити питання підготовки колективу. Багато керівників відділів освіти вважають, що організація роботи вимагає введення в штат спеціаліста, до компетенції якого входила б координаційна робота з директорами щодо послідовного розвитку школи, підготовки вчителів тощо. У ряді деяких відділів освіти визнають за необхідне створити

спеціальний орган – раду директорів. За допомогою ради директорів відділ освіти з найменшими морально-психологічними витратами може вирішити питання підготовки педагогів, створення освітнього середовища школи. Крім того, на базі відділу освіти через методичну службу багато керівників можуть організувати навчання педагогів. Отже, досвід взаємодії керівників шкіл з відділами освіти – це і координація, і співпраця, у результаті якої можуть вирішитися багато питань, у тому числі і проблеми створення та управління освітнім середовищем, і питання навчання педагогів тощо.

У той же час, наголошуємо, що для повноцінного професійного розвитку вчителя важливим є створення необхідних умов: науково-методичних, психологічних, технологічних, організаційних і матеріально-технічних.

З метою підвищення професійного розвитку педагогів на рівні навчального закладу першочерговими є наступні задачі [587]:

- організація ефективної структури методичної та психологічної служб, з огляду на мету і завдання програми розвитку конкретного освітнього закладу;
- формування різнорівневих методичних об'єднань в закладах освіти для їх взаємодії на предметному, міжпредметному й надпредметному рівнях;
- створення тимчасових творчих груп щодо реалізації як індивідуальних, так і колективних проєктів, з метою професійного розвитку педагогів;
- розширення системи інформаційного сервісу, ініціювання мотивації, стимулювання потреби педагогів в самоосвіті;
- підвищення ефективності використання в навчанні нових інформаційно-комунікаційних технологій та зростання професійного розвитку педагогів з їх допомогою;

– цілеспрямоване отримання максимально достовірної інформації про системне відстеження процесу та результати професійного розвитку вчителя, зміни у діяльності вчителів, а також вплив цих змін на рівень навчальних досягнень учнів, їхній розвиток (моніторинг професійної компетентності);

Реалізація управління професійним розвитком вчителя на рівні школи вимагає «прозорості». Ми вважаємо, що доцільною є класична структура управлінської моделі професійного розвитку педагогів, яка складається з:

- аналізу ситуації («Що маємо?»);
- визначення образу бажаного результату («Що хочемо?»);
- визначення тактики досягнення мети («Що необхідно зробити?»);
- покрокове відстеження процесу професійного розвитку, отримання інформації зворотного зв'язку, її аналіз («Що робимо?»);
- корекція діяльності [587].

Найважливішим показником ефективності розробленої системи професійного розвитку педагогів є підвищення рівня професійного розвитку вчителів школи, яке виявляється: у позитивних змінах професійних знань учителів; їх умінні застосовувати ці знання в практичній діяльності; професійній позиції вчителів; у змінах у навчальній діяльності учнів, їх відношенні до навчання і школи. Необхідно завжди пам'ятати, що від рівня професійного розвитку вчителя багато в чому залежить якість освіти.

Одним із важливих шляхів вдосконалення процесу формування професійного розвитку педагога є використання керівником особистісного підходу. Сучасний дослідник Ю. Конаржевський стверджує, що виховання та управління методичною роботою під час формування професійного розвитку педагога повинне максимально спиратися на індивідуальність. Особистісний підхід полягає в управлінні людиною, заснованому на глибокому знанні рис її індивідуальності, та створює найбільш сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильності й дарувань кожного вчителя [229, с. 24–25].

Вважаємо, що важливе місце в управлінській діяльності директорів має займати організація індивідуальної роботи з вчителями з метою розвитку їх творчого потенціалу та майстерності. Використання особистісного підходу в управлінні передбачає: забезпечення керівником професійного та особистісного зростання викладачів; стабільність та комфорт у взаємовідносинах між учасниками навчально-виховного процесу; виконання функціональних обов'язків працівниками освітнього закладу на найвищому рівні; гарантування прав учасників навчально-виховного процесу; обов'язкове забезпечення адаптації навчального закладу до умов, що постійно змінюються; визначення місця закладу в сучасній системі освіти, стратегій його розвитку [289, с. 79].

На наш погляд, пріоритетними шляхами вдосконалення керівником процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога є: інформаційні (створення керівником середовища інформаційної обізнаності викладачів про нові наукові розробки; впровадження сучасних інформаційних технологій, комп'ютерної техніки, швидкісного Інтернету, мультимедійних технологій), психологічні (використання особистісного підходу в управлінні процесом формування професійного розвитку педагога; демократичний стиль управління та розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин між керівником та вчителем; зміна управлінської позиції керівника; формування єдиної команди педагогічного колективу; створення ефективної системи морального та матеріального заохочення), методичні (керування методичною службою у загальноосвітньому навчальному закладі з позиції особистісного підходу; залучення викладачів до активної участі у науково-практичних конференціях, виставках, конкурсах та ін.), науково-дослідницькі (створення індивідуальних планів професійного розвитку педагогів; створення у навчальному закладі сприятливого освітнього середовища для впровадження інновацій з метою підтримки викладачів-новаторів).

Отже, дослідження щодо управління керівником школи освітнім середовищем професійного розвитку вчителів надає можливість встановити, що використання керівником особистісного підходу створює найбільш сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильності й дарувань кожного вчителя.

З метою встановлення ступеня розробленості досліджуваної проблеми на практичному рівні було проаналізовано діяльність загальноосвітніх навчальних закладів Вінницької, Донецької, Дніпропетровської, Київської, Полтавської, Харківської, Черкаської областей. По-перше, ознайомлення з

практикою управління освітнім середовищем у загальноосвітньому навчальному закладі, анкетування керівників і вчителів та бесіди з ними виявили прагнення всіх учасників освітнього процесу до інноваційного розвитку, бажання нововведень та змін. Разом з цим прагнення залишаються тільки мріями й у дійсності не реалізуються.

В організації діяльності шкіл існує низка проблем, які в цілому негативно впливають на їхні результати:

- слабка організація науково-дослідної роботи керівників і педагогів;
- організаційна структура загальноосвітніх навчальних закладів не відповідає сучасним вимогам;
- недостатньо цілеспрямовано і системно проводиться робота з професійного розвитку вчителів.

По-друге, було відзначено, що управління загальноосвітніми навчальними закладами здійснюється в рамках або лінійної структури, або лінійно-функціональної.

Так, у деяких школах простежується функціональна структура управління. Характерним для цих навчальних закладів є те, що функціональні підрозділи не відповідають за загальні результати діяльності; їхні цілі, завдання й зміст діяльності не інтегровано в спільну діяльність закладу. Окремі функціональні підрозділи діють розрізнено.

Іншим навчальним закладам притаманна лінійно-функціональна структура управління, яка забезпечує субординацію між елементами структури й делегування повноважень щодо прийняття й реалізації рішень із верхнього структурного елемента в нижній. При цьому кожному нижньому елементу структури в межах його компетенції відповідає кілька верхніх елементів. Наприклад, методичні об'єднання вчителів, кафедр підпорядковані одночасно заступникам директора з наукової, навчальної, виховної роботи, але тільки через реалізацію певної функції, виконання певного управлінського рішення.

Разом з вертикальними зв'язками в субординації важливе місце займають горизонтальні зв'язки, тобто простежується рівноправна участь функціональних підрозділів або осіб у процесі прийняття управлінських рішень. Так, заступники директора з різних функціональних напрямків взаємодіють між собою в різних формах погодження, координації, колективної діяльності. Кількість функціональних підрозділів у загальноосвітніх навчальних закладах залежить від складності, характеру й обсягу завдань, які стоять перед навчальним закладом.

При цьому лінійний тип організації забезпечує стійкість структури управління, її чітку цільову спрямованість на вирішення навчально-виховних, науково-дослідницьких та інших завдань. Функціональна основа організації дозволяє школі вирішувати складні управлінські завдання, забезпечує стійкість управління за рахунок його спеціалізації та сприяє росту професійної кваліфікації управлінців.

Лінійно-функціональна структура будь-якої школи зазвичай складається з чотирьох або п'яти рівнів. Зважаючи на те, що загальні збори колективу як

найвищий колегіальний орган управління вирішують лише глобальні питання існування школи, то можемо вважати, що головним координатором й управлінцем є директор, який керує заступниками, що входять до другого рівня управління. У свою чергу, кожен підрозділ (заступник директора) другого рівня координує підрозділи третього рівня (методичні об'єднання, науково-методична рада, рада з виховної роботи, кафедри). І нарешті, підрозділи третього рівня не тільки виконують роль координаторів діяльності вчителів, учнів (IV рівня), а й самі стають виконавцями розпоряджень, які надходять з верхніх ланок управління.

Порівнюючи обидві структури, які застосовують у досліджуваних навчальних закладах, віддаємо перевагу лінійно-функціональній структурі, оскільки вона більш універсальна й мобільна, створює умови для ефективного управління освітнім середовищем, забезпечує підвищення професійного рівня управлінців, професійного розвитку педагогів. Водночас деякі недоліки (схильність до консерватизму, недостатня гнучкість щодо оперативного вирішення потреб навчально-виховного процесу, стримування ініціативи персоналу) не дають можливості визначити такі структури, як перспективні й пріоритетні.

Окрім цього, з метою вивчення процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітніх навчальних закладах було проведено опитування керівників закладів освіти Вінницької, Донецької, Дніпропетровської, Київської, Полтавської, Харківської, Черкаської областей за такими питаннями:

1. Чи здійснюється управління освітнім середовищем у Вашому закладі освіти?
2. Чи вважаєте Ви проблему професійного розвитку вчителів актуальною для сучасної школи?
3. Чи відбивається ідея професійного розвитку вчителів в освітній стратегії закладу?
4. Чи проводиться діагностико-аналітична робота з професійного розвитку педагога?
5. Які засоби щодо корекції професійного розвитку вчителів на практиці роботи Вашого закладу є найбільш ефективними?
6. Чи містить річний план роботи школи заходи, що підвищують рівень професійного розвитку вчителів?
7. Чи можете Ви охарактеризувати роботу з проблеми управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у Вашому закладі як системну?

Отримані результати показали, що управління освітнім середовищем здійснюється у 6,7 % навчальних закладах. При цьому, 32,7 % керівників розуміють поняття «освітнє середовище», а лише 15,1 % керівників змогли пояснити, яким чином здійснюється процес управління освітнім середовищем у закладі освіти.

Відповідь на друге питання дала змогу визначити, що 100 % керівників навчальних закладів проблему професійного розвитку вчителів вважають актуальною для своєї школи, і це відображається в програмі розвитку

навчального закладу чи в річному плані роботи школи. При цьому, для 13,9 % закладів професійний розвиток учителів є метою освітньої діяльності, у 21,8 % закладів – пріоритетним завданням.

Діагностико-аналітична робота стосовно визначення рівня сформованості професійного розвитку педагога не є характерною для багатьох освітніх закладів і взагалі не проводиться, але в 34,5 % шкіл психологічними службами вивчаються мотиви діяльності, цільові установки і рівень самооцінки педагогів. Найпоширенішими засобами корекційної роботи закладів є професійні заходи, індивідуальні консультації керівництва школи, методична робота.

Однак, індивідуальна робота педагогів з психологом щодо проблеми професійного розвитку педагога не є типовою для педагогічної практики і практично не використовується педагогічними колективами. Недостатньо також використовуються можливості підвищення сформованості в учителів професійного розвитку в міжтестастійний період. Так, тільки 25,4 % навчальних закладів включають до річного плану роботи школи заходи, що впливають на професійну компетентність учителів і їх орієнтацію на професійний розвиток. Загалом як системну охарактеризували роботу з проблеми управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога 4,8 % керівників.

Отже, узагальнення опитування керівників дають підставу для ствердження, що сучасна школа – це школа, у якій працює вмотивований учитель, школа, у якій реалізується ідея проектної, особистісно орієнтованої педагогіки, забезпечується єдність інтелектуального, духовного й морального розвитку особистості, реалізується найважливіший принцип освіти XXI століття: освіта впродовж життя. Українська школа буде успішною, якщо до неї прийде успішний учитель, фахівець, він вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає.

Таким чином, можна відзначити, що в загальноосвітніх навчальних закладах напрацьовано певний досвід з професійного розвитку педагога. Визнаючи актуальність даної проблеми, педагогічними колективами застосовуються різні підходи, а також методи та форми роботи з її розв'язання. Але, в більшості випадків в навчальних закладах управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога не є головною метою й цілеспрямоване управління цим процесом відсутнє, діяльність не ґрунтується на діагностичній основі, не виявляються загальні тенденції, не аналізуються отримані результати, що ускладнює процес професійного розвитку педагога.

Отже, виходячи з особливостей загальноосвітніх навчальних закладів і змісту сучасної законодавчої бази освіти, вважаємо, що основними завданнями майбутнього розвитку шкіл у контексті нашого дослідження є:

- визначення об'єктивної прогнозованої потреби в професійному розвитку педагогічних працівників на рівні школи, міста, області;

- підвищення якості педагогічної освіти, забезпечення її привабливості, конкурентоспроможності, мобільності на ринку праці завдяки впровадженню особистісно зорієнтованих систем навчання;
- формування якісного персоналу, здатного до інновацій;
- інтеграція шкіл з вищими навчальними закладами III–IV рівнів акредитації;
- перебудова управлінської структури загальноосвітнього навчального закладу.

Узагальнюючи розгляд стану проблеми управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі, відзначимо:

- якісне й ефективне управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога є нагальним завданням формування освіти інноваційного типу;
- фундаментальні ідеї управління розвитком загальноосвітніх навчальних закладів можуть слугувати підґрунтям у розробці проблеми управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога;
- сьогодні дослідники ведуть активні пошуки шляхів ефективного управління професійного розвитку педагога, але розроблених і апробованих моделей недостатньо для наявної практики.

Отже, сутність теоретико-методологічних основ дослідження, сучасної практики з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів полягає в упорядкуванні сукупності організаційно-педагогічних умов, технології управління цим процесом. Експериментальна система передбачає теоретичне обґрунтування моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Накопичений на цей момент зарубіжний і вітчизняний досвід у діяльності навчальних закладів щодо професійного розвитку вчителів показав, що освітні установи роблять суттєвий внесок у професійний розвиток особистості педагога. Для цього використовуються: розробка програми професійного зростання упродовж службової кар'єри вчителів, професійна адаптація новопризначених учителів, розробка школою щорічного плану професійного розвитку вчителів та індивідуального плану професійного розвитку вчителем, активне використання дистанційного навчання для вдосконалення професійного розвитку вчителя, обов'язкове оволодіння кожним учителем інтерактивними технологіями і використання їх у навчально-виховному процесі, поширення дослідницької діяльності, ініціювання й участь у професійних заходах, упровадження нетрадиційних форм методичної роботи, застосування активних форм навчання учителів тощо. Утім, цілеспрямована робота з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів в навчальних закладах не проводиться.

Актуальним завданням сучасного загальноосвітнього навчального закладу є формування освітнього середовища, що нарощує інноваційний потенціал кожного навчального закладу, стимулює професійний розвиток педагогів, а також забезпечення ефективного процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, оскільки соціальним замовленням сьогоденного українського суспільства є затребувана особистість конкурентоспроможного педагога, орієнтованого на безперервний професійний розвиток.

РОЗДІЛ 3

МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ

3.1 Теоретичне обґрунтування моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів

Процес управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів є складною ієрархічною системою, у межах якої реалізується певна множина динамічних процесів. Тому для його відтворення доцільно застосовувати моделювання.

Моделювання як метод пізнання властивостей об'єкта через модель широко застосовується і в педагогіці [357]. Метод моделювання є інтегральним, він дозволяє об'єднати емпіричне та теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати у процесі вивчення педагогічного об'єкта експеримент з побудовою моделей, які ґрунтуються на логічних конструкціях та наукових абстракціях.

Є. Лодатко визначає, що моделювання у педагогіці, – порівняно з багатьма іншими галузями людського знання, – має особливості, природа яких ґрунтується на нечіткості, розпливчастості педагогічних понять, практичній відсутності прийнятних механізмів виміру розвитку особистості [300].

Визначення поняття «моделювання» тісно пов'язане із визначенням поняття «модель».

Сутність поняття «модель» (від лат. *modelium* – міра, зразок, образ, спосіб) тлумачиться, зокрема, як: специфічна, якісно-своєрідна форма і одночасно засіб наукового пізнання [581, с. 87]; система із своєю структурою і функцією, що відображає структуру і функцію системи оригіналу [12, с. 7]; система, дослідження якої слугує засобом для отримання інформації про іншу систему [527, с. 48]; суб'єктивне відтворення у свідомості людини або групи людей і зовнішнє відображення різними засобами та формами найбільш суттєвих ознак, рис та якостей, властивих конкретному об'єкту, процесу, які об'єктивно йому (об'єкту) притаманні і дають загальну уяву про феномен, що нас цікавить, чи його окремі складові [516, с. 19].

На думку В. Пікельної, модель дає змогу перейти від емпіричного пізнання до теоретичного, інтерпретуючи найскладніші теоретичні положення, проте моделі мають оцінюватися з врахуванням реальних властивостей системи і слугувати при цьому опосередкованим джерелом інформації [427, с. 191].

Досить суттєвий перелік підходів до визначення поняття «модель» наведено у А. Теплицької. Аналізуючи різні підходи до визначення поняття, А. Теплицька доходить до наступної градації визначення поняття «модель»:

1) модель у широкому значенні – це система, що мисленнєво уявляється або матеріально реалізується і, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт;

2) модель у вузькому значенні – це зображення певного явища за допомогою іншого, більш вивченого, яке легше зрозуміти;

3) модель як спрощені теорії, що дозволяють вивчати взаємозв'язки між різними індикаторами в суспільстві;

4) модель як схема, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як його спрощена заміна [518].

Як системне утворення, модель управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів має розкривати якісну своєрідність та самодостатність досліджуваного об'єкта, що передбачає врахування виокремлених раніше теоретичних положень щодо сутності управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, його особливостей та закономірностей.

Оскільки управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів – це процес, вважаємо доцільним представити його у вигляді моделі, у якій схематично поєднують відповідні ланцюжки, взаємодія яких забезпечує її цілісність та функціонування.

У своєму дослідженні В. Фрицюк зазначає, щоб побудувати структурно-змістовну модель потрібно: на основі теоретичного аналізу філософської, соціологічної, психологічної та педагогічної літератури визначити досліджуваний об'єкт (феномен) як категорію педагогіки, як цілісність, виділену з ширшої системи особистості, діяльності тощо. Для цього необхідно виявити типові риси обраного феномена; виділити зв'язок цього об'єкта з навколишнім середовищем, більш широкою системою (його функції); проаналізувати внутрішній зміст об'єкта (якості, сфери або властивості особистості), виділити його елементи, компоненти, складові, притаманну йому внутрішню структуру, яка й забезпечує виконання виявлених раніше функцій (водночас кожна функція феномена має бути пояснена як функція відповідного компонента або їх поєднань). Така модель дає змогу зрозуміти досліджуваний об'єкт, не руйнуючи водночас упродовж аналізу цілісного уявлення про нього [544].

За результатами вивчення сутності психолого-педагогічних моделей та узагальнення досвіду відповідної діяльності дослідниками означено й охарактеризовано різноманітні компоненти моделей. Так, О. Косенчук визначено такі компоненти психолого-компетентнісної моделі професійного саморозвитку управлінських кадрів промислових підприємств: методологічно-цільовий (мета, завдання, методологічні підходи, принципи), процесуально-змістовий (суб'єкти, напрями, функції, форми та методи роботи), моніторинговий (критерії й показники сформованості психологічної компетентності управлінців промислових підприємств; типи прояву психологічної компетентності) й очікуваний результат [250].

В. Фрицюк у своєму дослідженні визначає, що розроблена структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є образним і логічним утворенням, яке виявляє сутність удосконаленого процесу підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. До компонентів організаційно-педагогічної моделі віднесено цільовий, теоретико-методологічний, організаційно-змістовий та оцінювально-результативний. Дослідниця зауважує,

що структурування досліджуваного процесу професійної підготовки майбутніх педагогів на блоки є досить умовним, оскільки складники системи взаємозумовлені, доповнюють одне одного й об'єднані в цілісний процес формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку [544, с. 15–16].

І. Анненкова стверджує, що модель системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів є системним утворенням і складається з методологічного, змістового, технологічного, результативного і регулятивного компонентів [22, с. 15–16].

На думку С. Шехавцової, структурно-функційна модель системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки включає такі блоки: концептуально-цільовий, конструктивно-змістовний, технологічно-процесуальний, результативний [576, с. 15–16].

А. Кучерявий у своєму дослідженні представляє модель системи управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх юристів, що чітко вказує на загальні структурні компоненти відповідної системи – мотиваційний, конструктивний, організаційний, стимулювальний і контрольний, підкреслює їх специфічність на всіх рівнях управління самостійною навчальною діяльністю студентів [281, с. 308].

І. Шаповалова у дисертаційному дослідженні розкриває, що для досягнення мети моделі формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення, необхідно здійснити формування кожного з визначених компонентів відповідної готовності, а саме: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного, особистісно-професійного [567, с. 15–16].

Отже, на нашу думку, *модель управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів* – це концептуальний інструмент управлінських впливів на складові освітнього середовища, у якому здійснюється педагогічна діяльність, що позначається на професійному розвитку вчителів загальноосвітнього навчального закладу.

До складових моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів ми відносимо концептуально-цільову, організаційно-управлінську, змістовно-технологічну та оцінювально-результативну (див. рис. 3.1). Вважаємо за потрібне детальніше зупинитися на характеристичі складових запропонованої моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Отже, *концептуально-цільова складова* моделі містить мету й завдання, методологічні підходи, закономірності та принципи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Метою є забезпечення ефективності управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Концептуально-цільова складова моделі забезпечення ефективності управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів прогнозує кінцевий результат як ефективне управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

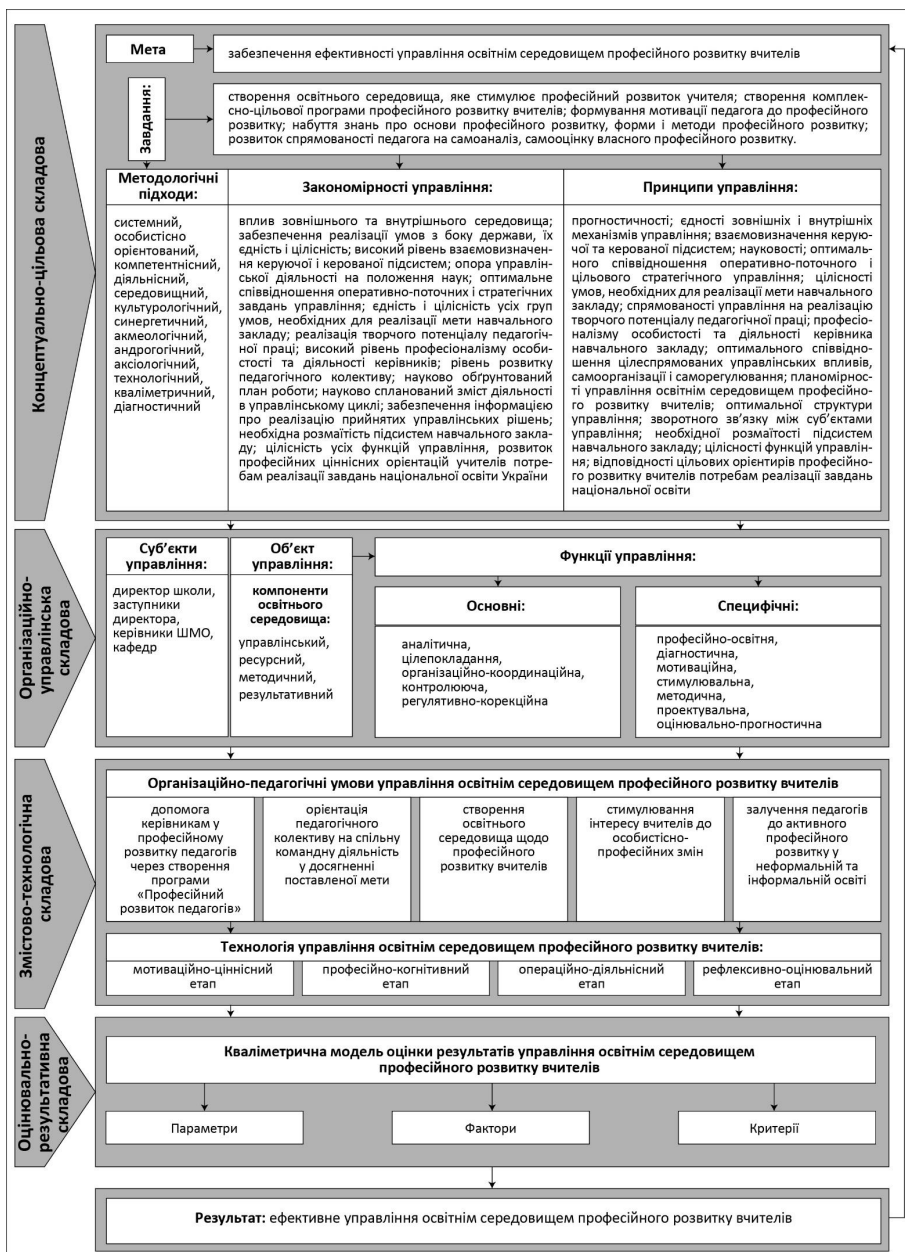


Рис. 3.1 – Модель управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів

Означену мету конкретизовано завданнями, комплексне розв'язання яких сприятиме ефективній реалізації визначеної мети, а саме: створення освітнього середовища, яке забезпечує умови професійного розвитку учителя; створення комплексно-цільової програми професійного розвитку вчителів; формування мотивації педагога до професійного розвитку; набуття учителем системних знань про основи професійного розвитку, форми і методи професійного розвитку; розвиток спрямованості педагога на самоаналіз, самооцінку власного професійного розвитку.

У дослідженні процес управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів ґрунтується на кількох взаємопов'язаних наукових підходах, з-поміж яких виокремлюємо: системний, особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, середовищний, культурологічний, синергетичний, акмеологічний, андрогогічний, аксіологічний, технологічний, кваліметричний, діагностичний (підрозділ 1.6).

Загальнофілософські й загальнонаукові методологічні орієнтири дослідження управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів убачаємо в орієнтації на такі наукові підходи:

- системний – забезпечує дослідження управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів як багатоаспектного поняття, до складу якого входять взаємопов'язані й взаємозалежні елементи; процес управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів є управлінською системою;

- особистісно орієнтований – означає орієнтацію на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності; забезпечує орієнтування на особистість кожного вчителя до професійного розвитку; він зумовлений тим, що процес до професійного розвитку трактується з урахуванням особистісної позиції кожного з учасників процесу; спрямований на таку взаємодію суб'єктів, яка сприятиме особистісному зростанню педагога;

- компетентнісний – за такого підходу сутність підготовки педагогічних кадрів полягає не у збагаченні особистості певною кількістю інформації, а в розвитку уміння оперувати нею, проектувати та моделювати свою діяльність, здатності творчо застосовувати набуті знання і досвід у практичній діяльності;

- діяльнісний – реалізація діяльнісного підходу створює умови для професійного розвитку особистості педагога, її творчого потенціалу в процесі діяльності; передбачає таку організацію діяльності, за якої педагог діє з позиції активного суб'єкта пізнання, у якого цілеспрямовано формуються вміння стосовно професійного розвитку;

- середовищний – виконує роль активного педагогічного впливу на особистість: чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний розвиток і саморозвиток;

- культурологічний – передбачає те, що результат педагогічної діяльності певним чином впливає на розвиток професійної культури педагога, а зміст професійної культури зумовлює розвиток особистості;

– синергетичний – полягає в пристосуванні системи до функціонування в стані невизначеності; дозволяє розглядати професійний розвиток особистості відповідно до універсальних закономірностей еволюції природи, суспільства й людини;

– акмеологічний – сприятиме усвідомленню вчителями необхідності досягнення акме, формування педагогічної майстерності, професіоналізму, заснованих на професійному розвитку;

– андрогогічний – необхідність навчання дорослих з урахуванням їхнього досвіду і спрямованості на досягнення практичних цілей;

– аксіологічний – полягає в орієнтації професійної освіти на розвиток у вчителів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала;

– технологічний – надає педагогам нові можливості для засвоєння різних видів діяльності, оптимально використовувати ресурси, вибирати найбільш ефективні технології, розробляти нові для вирішення соціально-педагогічних проблем;

– кваліметричний – заснований на вимірюванні й оцінці ефективності процесу управління та індивідуально-особистісного рівня професійного розвитку вчителя з урахуванням реальних досягнень;

– діагностичний – полягає в дослідженні та виявленні, як сильних сторін, так і труднощів у професійній діяльності керівника і вчителя.

Варто зазначити, що процес управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів ґрунтується на певних закономірностях (вплив зовнішнього та внутрішнього середовища; забезпечення реалізації умов із боку держави, їх єдність і цілісність; високий рівень взаємовизначення керуючої і керованої підсистем; опора управлінської діяльності на положення наук; оптимальне співвідношення оперативно-поточних і стратегічних завдань управління; єдність і цілісність усіх груп умов, необхідних для реалізації мети навчального закладу; реалізація творчого потенціалу педагогічної праці; високий рівень професіоналізму особистості та діяльності керівників; рівень розвитку педагогічного колективу; науково обґрунтований план роботи; науково спланований зміст діяльності в управлінському циклі; забезпечення інформацією про реалізацію прийнятих управлінських рішень; необхідна розмаїтість підсистем навчального закладу; цілісність усіх функцій управління, розвиток професійних ціннісних орієнтацій учителів відповідно до потреб реалізації завдань національної освіти України) й основоположних принципах, що зумовлюють процес управління, зміст, організаційні форми та методи згідно з метою дослідження.

З основних управлінських принципів виокремлено такі: прогностичності; єдності зовнішніх і внутрішніх механізмів управління; взаємовизначення керуючої та керованої підсистем; науковості; оптимального співвідношення оперативно-поточного і цільового стратегічного управління; цілісності умов, необхідних для реалізації мети навчального закладу; спрямованості управління на

реалізацію творчого потенціалу педагогічної праці; професіоналізму особистості та діяльності керівника навчального закладу; оптимального співвідношення цілеспрямованих управлінських впливів, самоорганізації і саморегулювання; плановірності управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів; оптимальної структури управління; зворотного зв'язку між суб'єктами управління; необхідної розмаїтості підсистем навчального закладу; цілісності функцій управління; відповідності цільових орієнтирів професійного розвитку вчителів потребам реалізації завдань національної освіти.

Організаційно-управлінська складова містить суб'єкт, об'єкт та функції управління. Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів виступає через узгодженість дій усіх суб'єктів управління: директора школи, заступників директора, керівників методичного об'єднання, кафедр, учителів, учнів.

Структура управління – це сукупність управлінських ланок, розташованих у строгій підпорядкованості, які забезпечують взаємозв'язок між керуючою і керованою системами [531]. Структура управління забезпечує стабільність, стійкість системи, якою управляють, дозволяючи їй тим самим зберегти властивості при зміні зовнішніх умов. Організаційна структура управління дозволяє працівникам чітко усвідомити своє місце в школі, завдяки чому вони спільно можуть працювати над досягненням цілей навчального закладу. Крім того, структура – це єдиний спосіб перейти від планів до дій. Без певної структури неможлива координація дій співробітників, і найкращі плани не зможуть бути реалізовані.

Отже, під структурою управління освітнім середовищем розуміється упорядкована сукупність взаємопов'язаних елементів, які знаходяться між собою в сталих відношеннях, що забезпечують їх функціонування і розвиток як єдиного цілого.

Елементами структури є окремі працівники школи, підсистеми й інші ланки апарату управління, а відношення між ними підтримуються завдяки зв'язкам, що прийнято поділяти на горизонтальні й вертикальні. Горизонтальні зв'язки носять характер погодження і мають, як правило, один рівень. Вертикальні зв'язки – це зв'язки підпорядкування, і необхідність у них виникає за ієрархічності управління, тобто за наявності декількох рівнів управління.

У загальношкільному управлінні можна виділити кілька рівнів управління освітнім середовищем професійного розвитку педагогів, які виступають як ієрархічна система (див. рис. 3.2).

Вищий рівень цієї системи забезпечує директор. Як єдиначальник, він здійснює безпосередню управлінську діяльність, а саме: забезпечує добір і розстановку кадрів, здійснює внутрішньошкільний контроль, надає допомогу учнівському колективу, організовує роботу з батьками, звітує про роботу школи тощо.

Головними завданнями керівника загальноосвітнього навчального закладу є:

– створення соціальних, психолого-педагогічних і матеріальних умов для професійного розвитку педагогів і впровадження інновацій у практику;

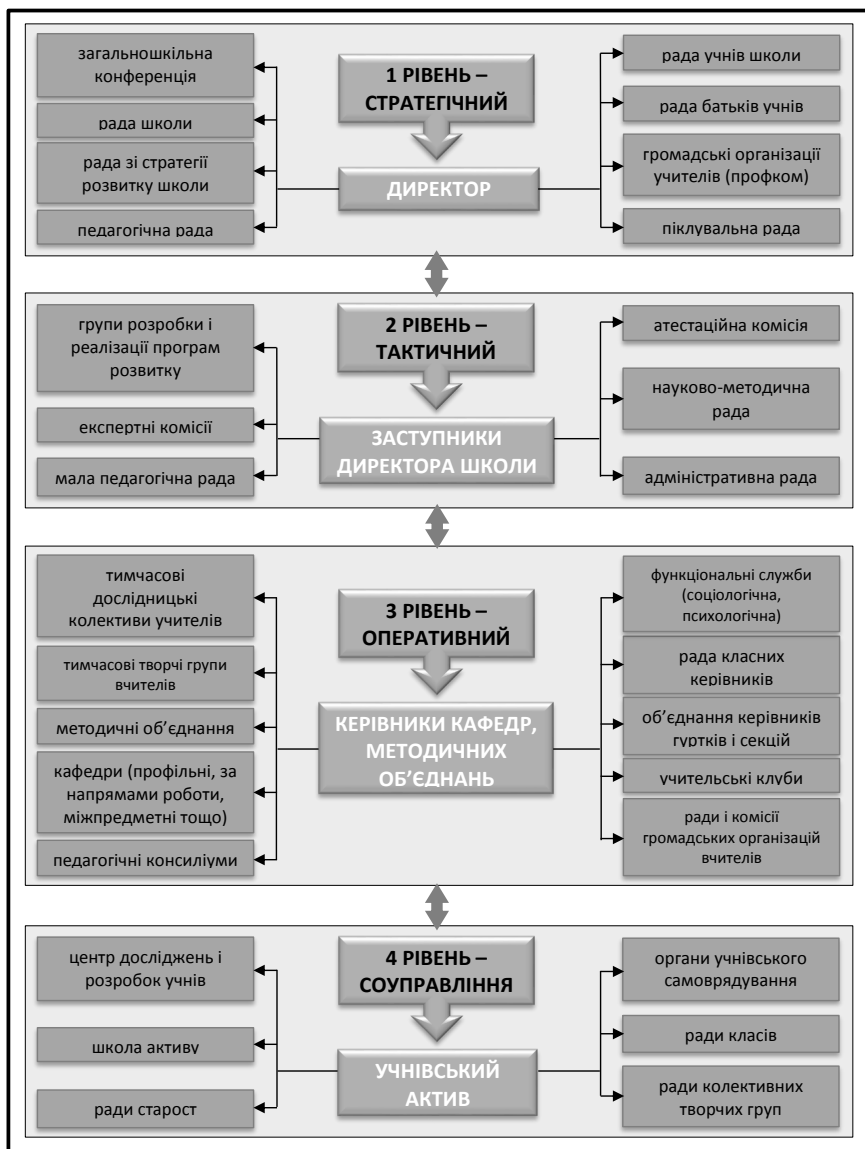


Рис. 3.2 – Модель організаційної структури керуючої системи школи

- розвиток новаторських процесів, інтелектуальної і дослідницької діяльності;
- створення організаційно-педагогічних умов для діяльності вчителів-новаторів, молодих вчителів;

- залучення до інноваційного процесу всіх учителів, учнів, науковців, громадськості;
- стимулювання учасників навчально-виховного процесу до пошуково-творчої діяльності;
- залучення інвесторів до фінансового оздоровлення закладу, колективу та реалізації інноваційних проєктів.

Другий рівень управління здійснюють заступники директора, які реалізують управлінські рішення. Третій рівень управління реалізують керівники шкільних методичних об'єднань (ШМО), керівники кафедр тощо. Учителю займає центральне місце в системі управління, оскільки він найближче знаходиться до учнів і через його працю реалізуються управлінські рішення директора школи. Як суб'єкт управлінської діяльності, він здійснює самоуправління професійним розвитком. Четвертий рівень управління становить учнівський колектив, роль якого в управлінні професійним розвитком учителів є опосередкованою, проте своїми пізнавальними потребами, ставленням до педагога та сприйняттям його роботи учні встановлюють певний рівень вимог до рівня професійної компетентності учителя, мотивуючи того до саморозвитку, а керівників школи до прийняття відповідних рішень.

Безпосереднім елементом організаційно-управлінської складової моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів нами розглядається саме середовище як предмет управлінської діяльності. Характеристика та структура цього середовища нами детально розглядалася у підрозділі 1.3, отже, його компонентами є: управлінський, ресурсний, методичний, результативний.

Кожний із суб'єктів управління має власні функції, які визначають завдання та зміст його управлінської діяльності з професійного розвитку вчителя [35]. Аналіз наукової літератури дав змогу виокремити такі функції управління:

Основні функції управління:

- аналітична – аналіз інструктивних документів щодо особливостей викладання навчальних предметів, аналіз шкільної документації, яка характеризує професійну діяльність вчителя;
- цілепокладання – у процесі управління, для того щоб домогтися бажаних результатів, ставиться певна мета, завдяки якій при закінченні даного процесу ми отримуємо очікувані результати;
- організаційно-координаційна – забезпечення умов для професійного розвитку і спрямування дії зовнішніх і внутрішніх чинників;
- контролююча – отримання інформації щодо кількісних та якісних змін у професійній компетентності вчителя, здійснення контролю за станом його професійного розвитку;
- регулятивно-корекційна – рефлексія професійної діяльності вчителя, внесення оперативних змін.

Специфічні функції управління:

- професійно-освітня – допомога в підвищенні рівня загальнонаукової, фахової та методичної підготовки вчителя, удосконалення його умінь та навичок професійної діяльності;

- діагностична – діагностування та моніторинг особистісних якостей та здібностей вчителя, вивчення результатів його професійної діяльності;

- оцінювально-прогностична – діагностика наявного рівня професійної компетентності і прогнозування напрямів розвитку;

- мотиваційна – мотивація є однією з провідних функцій управління, оскільки досягнення основної мети залежить від злагодженості роботи людей. Мотивація є динамічним процесом, який стимулює й підтримує на певному рівні поведінкову активність індивіда. Вона охоплює систему спонукальних чинників (потреби, мотиви, цілі, наміри тощо), здатних впливати на поведінку людини, сукупність причин психологічних чинників, що стимулюють, підтримують на певному рівні, а також пояснюють поведінку та активність людини, а з іншого боку, вона є процесом спонукування себе та інших, активності, досягнення цілей;

- стимулювальна – розглядається як процес активізації мотивів працівників (внутрішнє стимулювання) і створення стимулів (зовнішнє стимулювання) для їх спонукування до ефективної праці;

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

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

Зазначені функції управління реалізуються через такі методи управління: організаційні, які забезпечують здійснення впливу на вчителя через документи тривалої дії (плани, положення, рішення педагогічних та науково-методичних рад, інструкції, рекомендації); розпорядчі, які забезпечують короткотерміновий вплив на вчителя через накази та розпорядження директора загальноосвітнього навчального закладу чи інших членів адміністративно-управлінської ланки, які працюють із вчителями; дисциплінарні, які забезпечують здійснення впливу на вчителя у разі невиконання ним професійних обов'язків або виконання неналежним чином (зауваження, догани).

Змістово-технологічна складова містить: організаційно-педагогічні умови, етапи технології управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Розробка моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів передбачала визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективну реалізацію цього процесу. До цих умов відносимо: допомога керівникам у професійному розвитку педагогів через створення цільової програми «Професійний розвиток педагогів», орієнтація педагогічного колективу на спільну командну діяльність у досягненні поставленої мети, створення освітнього середовища щодо професійного розвитку вчителів, стимулювання інтересу

вчителів до особистісно-професійних змін, залучення педагогів до активного професійного розвитку в неформальній та інформальній освіті. Детальну характеристику названих організаційно-педагогічних умов подано у підрозділі 3.2.

Розробка й упровадження загальної концепції управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів передбачає поетапну реалізацію технології управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Нами виокремлено чотири послідовних етапи (компоненти) технології управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів: мотиваційно-ціннісний, професійно-когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний, які детально представлені у підрозділі 3.3.

Зауважимо, що мотиваційно-ціннісний етап підготовки учителів до професійного розвитку спонукає педагогів до самоосвіти, саморозвитку відповідно до внутрішніх потреб і зовнішніх умов, які набувають особистісної значущості. Мотив стає спонукальною причиною до творчого самовдосконалення. Слід підкреслити, що на формування мотивації учителів до професійного розвитку впливає багато чинників, до яких належить організація самоосвіти, досвід колективу та окремих його членів у самоосвітній діяльності, створення в освітній установі умов для прояву внутрішніх спонукань (мотивів, цілей, емоцій), характер творчої індивідуальності організаторів діяльності.

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

Найважливішим етапом професійного розвитку, враховуючи професійну діяльність вчителя в загальноосвітньому навчальному закладі, є **операційно-діяльнісний**. На думку академіка І. Зязюна, щоб зробити зміст освіти діяльнісно-орієнтованим, його необхідно структурувати за предметним і діялісним принципами. Тому процес навчання має бути проблемним і передбачати перехід вчителя в позицію суб'єкта. Це можливо лише за умов широкого використання таких активних форм, як проведення дискусій, рольових ігор, аналізу конкретних ситуацій, виступів перед колегами тощо.

При формуванні **рефлексивно-оцінювального етапу** вчителів основні зусилля мають бути спрямовані на самоаналіз, самопізнання з наступною саморегуляцією і самоактуалізацією. Рефлексивне ставлення людини до власної діяльності є однією з найважливіших умов глибшого її усвідомлення, критичного аналізу і конструктивного удосконалення. Рефлексія знаходить своє вираження у так званій нормальній подвійності свідомості, коли індивід по відношенню до самого себе одночасно виступає і як об'єкт рефлексії («Я-виконавець»), і як її суб'єкт («Я-контролер»), що регулює власні дії і вчинки. Важливо відмітити, що рефлексивний аналіз діяльності не є процесом,

замкнутим у якомусь чисто «індивідуальному просторі» самосвідомості; навпаки, як це показано в загальній і соціальній психології, здатність людини рефлексивно поставитися до самої себе і до своєї діяльності – є результатом освоєння (інтеріоризації) особистістю соціальних відносин між людьми. Лише на основі взаємодії з іншими людьми, коли людина намагається зрозуміти думки і дії іншого, вона виявляється здатною рефлексивно поставитися і до самої себе. Іншими словами, індивідуальна внутрішня рефлексія заснована на процесах взаємовідбиття, змістом яких є не тільки «моє» розуміння внутрішнього світу «іншого», але і опанування того, як цей «інший» розуміє «мене». Таким чином, рефлексія професійного розвитку вчителя, як його внутрішня психічна діяльність, спрямована на самопізнання й осмислення ним свого духовного світу, власних дій і станів, ролі і місця у праці.

Для розв'язання завдань основних етапів (компонентів) технології управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів використовували різноманітні форми і методи, що розглядаються у підрозділі 4.3.

Оцінювально-результативна складова поєднує параметри, фактори, критерії, що розкриваються через факторно-критеріальну модель управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів (див. розділ 4) та кінцевий результат.

Управління, як і будь-який інший вид діяльності, вимагає його конкретної оцінки, визначення ефективності. Ефективність управління являє собою відносну характеристику результатів спільної діяльності суб'єктів та об'єктів управління, яка має відображення у різноманітних її показниках як кількісних, так і якісних. Ефективність управління характеризує ступінь досягнення поставлених цілей.

Отже, передбачуваним результатом реалізації моделі є ефективне управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Таким чином, нами теоретично обґрунтовано модель управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Модель представлена у вигляді чотирьох складових: концептуально-цільової, організаційно-управлінської, змістово-технологічної та оцінювально-результативної. Важливою складовою її обґрунтування є виокремлення та детальна характеристика організаційно-педагогічних умов, що забезпечують управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

3.2 Організаційно-педагогічні умови впровадження моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів

Ефективне впровадження і реалізація моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів можуть бути реалізовані в спеціально створених умовах. Тому виявлення необхідних умов ефективного управління є важливим завданням нашого дослідження.

Істотною характеристикою будь-якого наукового дослідження є сукупність ідей, положень, теорій і підходів, які обираються як методологічні підстави наукового пошуку. У цьому підрозділі представлено теоретичні позиції, які розкривають сутність досліджуваного, а також подано уявлення про умови управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Умова – категорія філософська, яка виражає відношення предмета до явищ, які його оточують, без яких він існувати не може; те, від чого залежить предмет, комплекс предметів, характер їхньої взаємодії, наявність яких дає можливість існування, функціонування і розвитку даного предмета [541, с. 442]. Така інтерпретація умов пов'язана із причинно-наслідковими відносинами об'єкта дослідження. Особливої уваги заслуговує розгляд умов в аспекті їхньої цілісності.

Як відомо, цілісність – це найважливіша умова існування будь-якої системи, головна її властивість і ознака. Порушення цілісності призводить до розпаду системи як такої. Властивість цілісності обумовлює взаємозв'язок, взаємовплив, взаєморозвиток усіх компонентів і системоутворюючих факторів системи. Отже, управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів – це система, компонентами якої є, зокрема, організаційно-педагогічні умови. Ці умови водночас є також системою, але більш низького рівня по відношенню до системи управління, і як система також характеризуються цілісністю. Разом з тим, «абсолютна цілісність умов є поняття, непридатне в досвіді, тому що ніякий досвід не буває безумовним» [211, с. 215].

Таким чином, не претендуючи на абсолютну цілісність, ми визначимо умови, які здійснюватимуть одновекторний вплив на ефективність управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

У педагогіці «умови», не будучи самі по собі причинами подій, або підсилюють дію причини, або роблять її слабшою. З таких позицій «умови» визначають як фактори, обставини, від яких залежить ефективність функціонування або розвитку тієї чи іншої педагогічної системи [140].

На думку Б. Чижевського, «умови – необхідні, і достатні обов'язкові обставини, що визначають існування та розвиток відповідного освітнього простору» [561, с. 82]. П. Підкасистий вважає: «Умови – це ті складові частини або характеристики середовища, в якому розвивається учень. Система всіх умов життєдіяльності створює середовище перебування людини» [413, с. 84].

І. Анненкова у своєму дослідженні під умовами розуміє сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни системи моніторингу якості професійної діяльності педагогічних працівників [22, с. 286].

Слід зауважити, що в дослідженнях часто йдеться не просто про умови. Підкреслюючи якийсь аспект, дослідники конкретизують: педагогічні умови, організаційно-педагогічні умови, соціально-педагогічні умови тощо.

Наприклад, В. Сластьонін розглядає соціально-педагогічні умови функціонування педагогічної системи як стійкі обставини, що визначають її стан і розвиток. В управлінні навчальними закладами автор виділяє дві групи умов –

загальні й специфічні. До загальних умов він відносить соціальні, економічні, культурні, національні й географічні умови. До специфічних – особливості соціально-демографічного складу учнів, місце знаходження школи, її матеріальні можливості, виховні можливості навколишнього середовища [487, с. 494].

М. Богомолова у своїй дисертаційній роботі доходить висновку, що організаційно-педагогічні умови – це об'єктивні й суб'єктивні фактори, які визначають зміст і порядок конкретної постійної діяльності людини, що поєднує сукупність людей для спільних дій [67, с. 6].

Д. Горобець у дисертаційному дослідженні під організаційно-педагогічними умовами розуміє таку сукупність процесів і відносин, що дає можливість усім учасникам освітнього процесу ефективно управляти процесом розвитку навчального закладу [122, с. 54].

Дефініцію «організаційно-педагогічні умови» часто використовують у науковій літературі, якщо йдеться про управління загальноосвітніми навчальними закладами. Аналіз літературних джерел, вивчення досвіду роботи вітчизняних та зарубіжних коледжів дає змогу визначити, що організаційно-педагогічні умови – це:

- сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, матеріального середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань;
- сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених обставин процесу діяльності;
- єдність суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього й зовнішнього;
- засіб забезпечення ефективності протікання процесів, явищ, що відображають доцільність їхнього існування;
- правила, які забезпечують ефективне протікання діяльності [93; 136; 167; 231; 476; 524; 530; 547].

Треба зазначити, що в теорії управління освітніми системами у виділенні найбільш оптимальних умов ефективного управління немає єдиного підходу. Залежно від поставлених цілей, завдань, вимог суспільства та держави може існувати велика кількість організаційно-педагогічних умов: і зовнішніх (різні види нормативного, програмового, наукового, методичного забезпечення управління), і внутрішніх (різні види мотивації педагогічного колективу до якісної праці, особистісне ставлення керівника або викладачів до реалізації поставлених завдань).

У наукових дослідженнях [145, 244, 259, 443] спостерігається широка різноманітність умов управління – більшість авторів вказують окремі умови, лише деякі – класифікують їх за групами. Зокрема, заслуговує на увагу класифікація Л. Коробович, яка виділяє три групи педагогічних умов успішного управління у навчальному закладі: концептуально-педагогічні, організаційно-педагогічні, техніко-педагогічні [244].

Кожен науковець, розглядаючи умови функціонування або розвитку освітніх систем, висуває свої конкретні пропозиції, але, ураховуючи специфіку загальноосвітнього навчального закладу, яка полягає у створенні умов для розвитку особистості, є основою для освіти та самоосвіти учасників

навчально-виховного процесу, зокрема вчителів, доходимо висновку, що на ефективність управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів впливають такі умови:

- *нормативно-організаційні* (допомога керівникам у професійному розвитку педагогів через створення цільової програми розвитку «Професійний розвиток педагогів»);
- *мотиваційні* (орієнтація педагогічного колективу на спільну командну діяльність у досягненні поставленої мети; стимулювання інтересу вчителів до особистісно-професійних змін);
- *науково-методичні* (створення освітнього середовища щодо професійного розвитку вчителів; залучення педагогів до активного професійного розвитку в неформальній та інформальній освіті).

Розв'язання проблеми підвищення ефективності управління націлює управлінців різного фаху до контенту стратегічного управління, необхідність якого в організаціях різних типів цілком беззаперечна й уже визнана. Такі явища, як стратегія, програми розвитку вже стали звичними для керівників організацій і підприємств, а науковці ведуть усебічні дослідження різноманітних аспектів стратегічного управління.

Утім, головним інструментом менеджера, який обрав стратегічне управління, є програма розвитку. З цих позицій впливає актуальність **першої організаційно-педагогічної умови** – допомога керівникам у професійному розвитку педагогів через створення цільової програми розвитку «Професійний розвиток педагогів». В управлінській літературі стратегію зазвичай розуміють як узагальнений (генеральний) план дій на перспективу. Стратегія розгортається й конкретизується через алгоритми, заходи, пріоритети в програмі розвитку. Програма розвитку – це відбиття ідей, концепцій, прогнозів, сподівань організації та її керівника.

Визначаючи сутність поняття «програма розвитку», ми погоджуємося з думкою З. Шершньової й у подальшому дослідженні будемо виходити з того, що «програма розвитку – це координуючий документ, який є економічно та науково обґрунтованою системою, пов'язаних між собою й націлених на реалізацію конкретної комплексної мети соціально-економічних, науково-технічних та організаційно-господарських заходів, узгоджених за термінами, виконавцями (співвиконавцями) та забезпечених необхідними ресурсами» [574, с. 466].

Але програма, навіть найдосконаліша, тільки віддзеркалює обрану стратегію. А значить, передувати розробці програми має важливий етап вибору стратегії. У теорії управління формулювання стратегій розглядають як один із суттєвих компонентів системи стратегічного управління, що передбачає визначення особливостей процесу створення стратегії. Ураховуючи, що стратегія – це спосіб досягнення результату, сформульованого у вигляді мети, можна стверджувати, що формулювання стратегій є процесом, під час якого керівник установлює місію, формулює цілі та завдання, обирає стратегію, а також попередньо визначає всі складові процесу стратегічного управління.

М. Поташник виділяє три типи стратегій розвитку навчальних закладів:

1) стратегія локальних змін полягає у введенні окремих інновацій, які дозволять підвищити ефективність діяльності окремих ділянок освітньої системи; застосування цієї стратегії передбачає роботу керівництва навчального закладу з окремими педагогами; загальна програма буде складатися з окремих планів, програм, які достатньо різняться між собою;

2) стратегія модульних змін передбачає введення окремих комплексів нововведень; керівник створює невеликі колективи, команди, які працюють над упровадженням цих інновацій; при цьому програма буде складатися з окремих блоків, проектів – моделей кожного напрямку розв'язуваних проблем;

3) стратегія системних змін спрямована на повну реконструкцію освітнього закладу; вимагає перегляду діяльності всіх елементів системи; у перетворення включений весь колектив навчального закладу, а кожна ціль програми передбачає вирішення певного завдання.

Разом з тим, розробка програми розвитку – важливий етап для будь-якої організації. В управлінській науковій і науково-педагогічній літературі не існує єдиного підходу до визначення програм, як і не існує якоїсь загально-прийнятої логічної структури або алгоритму їх розробки. Так, М. Поташник визначає програму розвитку як нормативну модель спільної діяльності групи людей, яка визначає початковий стан будь-якої системи, образ бажаного майбутнього цієї системи та склад і структуру дій під час переходу від сучасності до майбутнього [531, с. 190]. В. Лазарев під програмою розвитку розуміє нормативні знання про принципи взаємозв'язку всіх компонентів майбутньої діяльності [286]. За А. Мойсеевим, програма розвитку – це нормативна модель спільної діяльності управлінців і педагогів [358]. Видатні дослідники проблем управління М. Мескон, М. Альберт, М. Хедоурі відзначають, що стратегічна програма – це діяльнісний багатосторонній план, призначений для того, щоб забезпечити здійснення місії будь-якої організації та досягнення її цілей [370].

Значний інтерес становить послідовність розробки програми розвитку школи, запропонована В. Лазарєвим і М. Поташником. Ці автори виділяють у логічній структурі розробки програми такі етапи:

- проблемно-орієнтований аналіз;
- формування концепції;
- розробка стратегії, основних напрямів і завдань переходу;
- формування цілей першого етапу;
- формування плану дій;
- експертиза програми [441, с. 196–205];

На думку В. Лазарєва, програма розвитку має містити:

- проблеми, на виконання яких вона спрямована;
- новації, за рахунок яких передбачають розв'язання проблеми;
- проект бажаного майбутнього закладу;
- стратегію здійснення змін;
- цілі програми;
- план дій;

- інноваційні проекти здійснення окремих змін в окремих підсистемах;
- ресурсне й кадрове забезпечення [287].

I. Ладенко в структурі програми виділяє такі блоки:

- опис функцій керівництва;
- опис системи цілей;
- опис різних ресурсів;
- опис термінів;
- опис функцій управління;
- опис функцій виконання [285, с. 84].

М. Кондрух, розглядаючи питання розвитку професійного коледжу, пропонує таку структуру програми:

- паспорт програми;
- інформаційна довідка про коледж;
- блок аналітично-прогностичного обґрунтування програми;
- концептуальний проект бажаного майбутнього стану коледжу;
- стратегія й тактика переведу коледжу в новий стан [231, с. 57–59].

Н. Конопліна, досліджуючи проблеми управління педагогічним ВНЗ, пропонує виділити в логічній структурі розробки програми таку послідовність:

- формування концепції бажаної освітньої системи;
- розробка стратегії розвитку інституту;
- розробка інноваційних пропозицій з вирішення виявлених проблем;
- формування загального проекту змін освітньої системи;
- оцінка очікуваних результатів змін освітньої системи (цілей програми);
- формування плану реалізації змін в освітній системі;
- експертиза програми [233, с. 142].

Проте, на думку дослідника Д. Горобця [123, с. 4], принциповим є не питання структури програми, а питання, що стосуються її змісту, як-от:

- наскільки програма містить концепцію майбутніх змін;
- чи дійсно бажаними є цілі програми;
- чи приведе програма до очікуваних результатів тощо.

Для того, щоб програма розвитку могла виконувати роль засобу орієнтації та інтеграції інноваційних процесів, вона повинна мати певні якості.

В. Лазарев і М. Поташник виокремили сім таких якостей [531]:

- актуальність – орієнтація на вирішення найбільш значних і важливих проблем;
- прогностичність – відображення у своїх цілях не тільки вимог сьогодення, а й майбутніх вимог до освітньої установи;
- раціональність – визначення таких цілей і способів їх досягнення, які дозволяють отримати максимально високий результат;
- цілісність – забезпечення повноти складу дій, необхідних для досягнення поставлених цілей, а також погодженості зв'язків між ними;
- реалістичність – забезпечення відповідності між бажаним і можливим, цілями й ресурсами;

- контрольованість – визначення кінцевих та проміжних цілей і бажаних результатів;
- чутливість до збоїв – своєчасне бачення відхилень реального стану справ від передбаченого програмою.

Ці властивості програми є вихідними характеристиками, які під час розробки й реалізації програми можуть поставати і як критерії її самооцінки, і як внутрішньої експертизи. Утім, Д. Горобець доповнює цей перелік вимог такими критеріями:

- напруженість – націленість програми на максимально високі результати при раціональному використанні наявних ресурсів;
- стратегічність – рух від загального й концептуального до конкретного й реального;
- інтегруюча спрямованість – консолідація колективу через залучення до розробки проектів;
- індивідуальність – повнота структури програми й змістовність опису нововведень;
- логічність і зрозумілість – чітка структура, мовленнєва культура, коректність термінології;
- привабливість – умотивованість і бажання колективу працювати над розробкою й реалізацією програми [122].

Розробка програми розвитку загальноосвітнього навчального закладу викликана необхідністю створення освітнього середовища.

Отже, стратегія змін має стати саме тим управлінським впливом, що обумовить розвиток системи, а програма розвитку має відіграти роль дієвого інструментарію [123].

Таким чином, у нашому дослідженні під цільовою програмою розвитку загальноосвітнього навчального закладу ми будемо розуміти координуючий документ, який націлений на реалізацію професійного розвитку вчителів, що враховує організаційно-педагогічні умови та складається з пов'язаних між собою заходів, узгоджених за термінами й виконавцями та забезпечених необхідними ресурсами.

Упровадження цільової програми розвитку загальноосвітнього навчального закладу передбачає застосування нових підходів у роботі з колективом, оскільки ефективне функціонування організації, насамперед, визначається ступенем розвитку її персоналу. Розвиток колективу – це багатогранне складне поняття, що охоплює широке коло взаємопов'язаних психологічних, педагогічних, соціальних та економічних проблем і такі ключові поняття, як особистість, гармонійний розвиток особистості, професійний розвиток особистості. Отже, у навчальному закладі, який обрав цільову програму розвитку, розвиток колективу обов'язково стає складовою управлінської діяльності. Тому **другою організаційно-педагогічною умовою** є орієнтація педагогічного колективу на спільну командну діяльність у досягненні поставленої мети.

Стратегія управління навчальним закладом тісно взаємопов'язана зі стратегією розвитку колективу. Запровадження нових напрямів діяльності, зміна курсу навчального закладу, виходячи з її внутрішніх ресурсів, вимагає

змістити головні акценти на розвиток педагогічного колективу, передбачає оволодіння ними новітніми знаннями та технологіями. Зростання професійної майстерності набуває виняткового значення для реалізації стратегії розвитку.

Керівник навчального закладу має усвідомлювати, що цільова програма розвитку навчального закладу може бути реалізована тільки за умови функціонування досвідченого творчого педагогічного колективу. Тому створення такого колективу є першочерговим завданням. Головними напрямками є формування вимог до колективу з огляду на перспективи розвитку школи, розробка процедур та механізмів управління кадрами, матеріальне й моральне стимулювання працівників, розвиток соціальних відносин тощо.

Робота з кадрами у загальноосвітньому навчальному закладі має свої особливості, пов'язані з особливостями професії педагога:

- професійна відповідальність не тільки за збереження, передачу, використання спеціалізованої суми знань, а й за їхнє збільшення, коли в діяльності вчителя співіснують функції навчання та дослідження;

- значна автономність професії пов'язана з тим, що оцінку дослідницької та професійної компетентності педагога школи надають тільки колеги, які оцінюють рівень кваліфікації за власними специфічними та індивідуальними критеріями;

- професійна майстерність педагога виявляється не одразу, а в роботі випускників через кілька років;

- важливим стимулом для вчителя є професійне визнання колег, тих, хто здатний оцінити його інтелектуальні зусилля, дослідницьку та професійну компетентність.

Ми погоджуємося з думкою Ю. Васильєва про те, що зміни в освітньому середовищі, у якому існують освітні заклади, вимагають від сучасних навчальних закладів бути спроможними справлятися зі змінами та пристосовуватися до них; поєднання таких факторів, як, наприклад, підсилення конкуренції серед загальноосвітніх навчальних закладів, підвищення попиту на якісну освіту означають, що навчальні заклади, не здатні змінюватися докорінно, стають незатребуваними в сучасному соціальному середовищі [80]. Подолати загрози зовнішнього середовища та ефективно використати можливості, надані ззовні, а також розвинути свої сильні сторони й усунути слабкі, може тільки дієвий колектив однодумців.

Отже, завдання керівника загальноосвітнього навчального закладу полягає в тому, щоб сформувати конкурентоспроможну команду, яка має складатися з творчих, компетентних у своїй справі особистостей, здатних зацікавити учнів і досягти найвищих результатів.

Сучасний менеджмент ідеї формування конкурентоспроможної команди приділяє значну увагу. Наявність команди – це вже одна з ознак високо-ефективної організації. Т. Зінкевич-Євстигнєєва відзначає, що співробітники організацій, де влада, інформація, знання й права сконцентровані в руках вищої ланки, поступово виробляють якості, корисні для просування вгору службовими сходами (навички маніпулювання, «боротьба за місце під сонцем», індивідуалізм тощо), що підвищує конфліктне тло організації й

деструктивно впливає на її розвиток; навпаки, робота в команді формує в співробітників якості, які сприяють поступальному росту організації (навички співробітництва, взаємної підтримки, збільшення потенціалу кожного тощо) [183, с. 9]. Така думка адекватна нашому розумінню проблеми.

Упровадження командної роботи є важливою умовою в активному проведенні змін у загальноосвітньому навчальному закладі. При цьому, ми розглядаємо команду не тільки як об'єднання певної групи професійних працівників в автономний самокерований колектив з метою вирішення поставленого завдання більш оперативно, ефективно та якісно, ніж при традиційній організації робіт. Основним інтегруючим фактором діяльності загальноосвітнього навчального закладу є стратегічна мета – розвиток навчального закладу, а тому створення команди має на меті розробку й реалізацію конкретного проекту програми розвитку загальноосвітнього навчального закладу, що вимагає від вчителів узгоджених дій і вкладання в цю діяльність власного таланту, здібностей, енергії, професійних знань та компетенцій.

Процес формування педагогічної команди – це створення єдиного, цілісного колективу викладачів, здатного ефективно досягати цілей конкретного проекту. Контекст командування складається з багатьох питань, які Т. Зінкевич-Євстигнеєва умовно розподілила на три групи:

- 1) організаційно-управлінські питання (принципи організації командної форми робіт, основні сфери діяльності команди, форми управління в команді, підходи до формування, організація роботи команди);
- 2) психологічні питання (взаємодія в команді, безконфліктне існування, саморегуляція);
- 3) системно-аналітичні питання (ситуаційний аналіз, оцінка ризиків, технології вирішення проблем) [183, с. 10].

Ці групи питань складають основні напрями роботи з командування. Наповнення їх відповідним змістом і особливостями, які притаманні конкретній організації, дозволяє формувати команди саме з тими якостями, які необхідні в цьому колективі на цей час. Оцінку розвитку команди в цілому, а також динаміку змін кожного педагога, необхідно здійснювати за визначеними параметрами, наприклад, такими, що розглядає у своєму дослідженні Д. Горобець (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Параметри кадрового потенціалу навчального закладу

<i>Кількісні характеристики</i>	<i>Якісні характеристики</i>
1. Частка педагогів, що мають вищу кваліфікаційну категорію 2. Віковий склад педагогічних працівників 3. Участь педагогів у науково-практичних конференціях, проблемних семінарах, симпозіумах тощо 4. Наукові публікації працівників навчального закладу.	1. Психологічний клімат 2. Підвищення професійного рівня 3. Ступінь задоволеності працею 4. Загальна культура вчителів 5. Мотивуючі фактори, що впливають на діяльність вчителів 6. Освітній та кваліфікаційний рівні вчителів 7. Особистісні якості (професіоналізм, відповідальність, усвідомленість, зацікавленість, організованість, вимогливість тощо)

Третьою організаційно-педагогічною умовою виступає створення освітнього середовища, спрямованого на професійний розвиток учителів, що має підвищити ефективність професійної діяльності через пошук і виявлення педагогами активної особистісної позиції повноправного суб'єкта професійної діяльності для повного самовираження і творчої самореалізації.

Дидактичний принцип активності особистості в професійному розвитку зумовлює необхідність створення освітнього середовища для професійної діяльності вчителів. Характеристику освітнього середовища ми розглядали у параграфі 1.3.

Процес професійного розвитку вчителів передбачає створення освітнього середовища через забезпечення творчої співпраці та духовної взаємодії учнів і вчителів на діалогічних засадах; конструювання педагогічних ситуацій для активізації творчого підходу у вирішенні завдань, самостійності, самовдосконалення, самовираження і самореалізації; використання інноваційних технологій; організацію творчої проектної діяльності педагогів.

На думку В. Слободчикова, освітнє середовище розпочинається там, де «відбувається зустріч утворюючого з утворюваним, де між окремими суб'єктами освіти починають вибудовуватися певні зв'язки і стосунки» [489]. Освітнє середовище «у цілому та кожен з його компонентів окремо впливають на формування професійної компетентності фахівця... кожен його суб'єкт змінюється сам, змінює ситуацію навколо себе, наповнює освітнє середовище новими знаннями, досвідом, способами діяльності, формує нові потреби» [434, с. 86].

Створення освітнього середовища, спрямованого на професійний розвиток вчителя, впливає на мотивацію педагогів, залучає їх до різноманітних видів професійної роботи, внаслідок чого підвищується рівень знань, умінь, навичок вчителів, набувається досвід творчої діяльності, формується ціннісне ставлення до професійної діяльності, адже «чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток: людина одночасно є продуктом і творцем свого середовища, що дає їй фізичну основу для життя й уможливорює інтелектуальний, моральний, суспільний і духовний розвиток» [62, с. 18].

Імпонує твердження А. Коноха, що діяльність вчителя має спрямовуватися на створення організаційно-педагогічних умов професійної діяльності фахівців та включати стимулювання і мотивацію до роботи; відбір змісту, форм і методів навчання; організацію практичних занять; підвищення кваліфікації; впровадження інноваційних педагогічних технологій, контрольно-оцінну складову, самовдосконалення, розроблення навчально-матеріального забезпечення [234, с. 59].

Професійна спрямованість – це інтегральна динамічна властивість особистості, яку А. Сущенко розглядає у двох аспектах – зовнішньо спрямовані установки (відносно учнів, засобів педагогічного впливу, мети професійної діяльності), а також внутрішньо спрямовані установки (відносно себе як професіонала) [421, с. 179].

Здібності до педагогічної діяльності, на думку І. Зязюна, є поєднанням педагогічної дії зі специфічним перебігом психологічних процесів, які сприяють успіху вчителя в роботі. Як стверджує дослідник, педагогічну спрямованість особистості вчителя зумовлюють установки на себе, на засоби педагогічного впливу, на школяра й дитячий колектив, на цілі педагогічної діяльності. Всі установки формують професійну позицію вчителя, тобто його ставлення до процесу і мети професійної діяльності, до себе як до професіонала [194]. Установка – це стабільна готовність суб'єкта діяльності діяти тим чи іншим чином ще до появи об'єкта чи явища, яке стимулює активність та забезпечує стійкий цілеспрямований характер діяльності стосовно даного об'єкта [421].

Інші дослідники серед провідних здібностей до педагогічної діяльності виокремлюють: комунікативні (комунікабельність, відчуття соціальної спорідненості, альтруїзм); перцептивні (професійна передбачуваність, емпатія, педагогічна інтуїція); динамічні (здатність до вольового впливу й логічного переконання, до рефлексії); емоційно-почуттєві (здатність володіти собою й вибудовувати педагогічну дію на позитивних почуттях); оптимістичного прогнозування; креативність (здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації) [417, с. 28].

Наразі актуалізується завдання створити таку систему для творчої самореалізації вчителя, яка зможе, «з одного боку, надати кожній людині повну свободу, а з іншого – зробити так, щоб вона бажала робити те, що необхідне суспільству» [191, с. 9].

Це вимагає реалізації таких заходів:

- орієнтація на індивідуально-творчий розвиток особистості;
- реалізація особистісного й діяльнісного підходів до формування професійного розвитку та готовності до професійно-творчої діяльності учителів;
- створення освітнього середовища для постійного професійного розвитку особистості;
- професійно-адаптивна спрямованість на готовність вчителя до соціальної відповідальності;
- конструювання педагогічних ситуацій, спрямованих на розвиток творчого мислення та комунікативних здібностей;
- активізація творчої активності вчителів;
- включення педагогів в імпровізоване поле діяльності;
- моделювання індивідуальної ситуації успіху;
- сприяння самореалізації вчителів;
- створення розгалуженої системи стимулювання професійно-творчого самовиявлення учителів у процесі професійної діяльності;
- забезпечення тісного взаємозв'язку загальноосвітньої школи з вищою школою;
- забезпечення духовної взаємодії та творчої співпраці адміністрації, вчителів і учнів на засадах рівноправного конструктивного діалогу.

Створення освітнього середовища є необхідністю, що сприяє формуванню індивідуальності вчителя, а також можливості для його самореалізації, при цьому стосунки між учасниками освітнього процесу набувають характеру взаємного спілкування, співтворчості.

Професійний розвиток вчителя, на думку А. Сущенко, є прагненням особистості до усвідомлення й удосконалення своїх особистісних якостей з метою активного, якісного перетворення внутрішнього світу та саморозвитку в умовах освітнього середовища [509].

Саме це, на наше переконання, є рушійною силою процесу професійного розвитку вчителів впродовж усього професійного життя. Досвід роботи над собою є передумовою професійного самовиховання, передбачає свідому роботу з саморозвитку особистості як професіонала.

Наступною, четвертою, умовою є стимулювання інтересу вчителів до особистісно-професійних змін.

Майбутнє держави значною мірою залежить від соціальної активності й високого рівня фахової свідомості вчителів, від їхнього творчого підходу до виконання професійних функцій і педагогічного призначення, від уміння саморозвиватися фізично й духовно, професійно самовдосконалюватися впродовж усього життя, стати справжнім прикладом і гідним взірцем для своїх вихованців, а відтак – безпосередньо впливати на формування підрастаючого покоління, здорової української нації.

Звичайно, що професійний розвиток залежить, у першу чергу, від учителя, проте досить часто такий процес потребує стимулювання. Проблема стимулювання, мотивації особистісного та професійного розвитку вчителя є дотичною до діяльності кожного керівника освітнього закладу, менеджера освіти та безпосередньо самого педагога.

Стимулювання інтересу вчителів до особистісно-професійних змін – це найнеобхідніша умова успішної, ефективної діяльності. Такий процес розширює можливості педагога в удосконаленні себе як особистості та професіонала, поєднує у собі, на думку В. Сластьоніна, два компоненти: зовнішні умови (педагогічний, учнівський колективи, стиль керівництва навчальним закладом, вільний час тощо) та внутрішні здібності (потреби і мотиви, цінності, цілі, засоби) [485]. Зовнішнє створює середовище для саморозвитку, а внутрішнє або особистісне забезпечує реалізацію, рух, бажання, потребу до розвитку, створює особистісний сенс професійного саморозвитку.

Основними ознаками стимулювання інтересу вчителів до особистісно-професійних змін, на думку О. Худенко, є такі:

- перебудова, якісні зміни як особистості, так і діяльності;
- здатність розуміти та використовувати потенціал освітнього середовища для власного особистісного й професійного розвитку;
- оновлення власного професійного досвіду, усталеної системи дій та операцій;
- посилення вимогливості до себе, своєї педагогічної діяльності [556].

Рушійною силою особистісного й професійного розвитку педагога є мотивація: прагнення відповідати певному «ідеалу» вчителя, потреба в самоактуалізації, самовдосконаленні, необхідність кар'єрного зростання. Професійний розвиток / саморозвиток, як стверджує О. Худенко може відбуватись у трьох напрямках: самоствердження, самовдосконалення та самоактуалізація, які знаходяться у певній ієрархічній залежності. Самоствердження – це бажання та готовність досягнення певної мети, необхідною умовою якого є цілісне уявлення педагога про навчально-виховний процес та розуміння свого місця, позиції в ньому. Самовдосконалення передбачає бажання досягнення більш високих ідеалів, підвищення фахової майстерності, набуття певних особистісних якостей. Це постійна робота над собою з метою підвищення ефективності діяльності, зростання себе як професіонала. Самоактуалізація – найбільш широке поняття та найвищий рівень розвитку. На думку Г. Маралова, на етапі самоактуалізації «самовдосконалення стає постійною та щоденною дією, під час якої людина реалізує себе повністю, розуміє сенс життя та праці, об'єктивно досягає суспільно визнаних результатів» [304, с. 211].

Г. Маралов, Л. Мітіна, В. Сластьонін уважають, що особистісний і професійний розвиток хоч і спричинений внутрішніми мотивами особистості, проте потребує цілеспрямованого зовнішнього впливу, тобто стимулювання.

У «Білій книзі освіти України» наголошується на необхідності організації процесу безперервного професійного розвитку / саморозвитку фахівця, зокрема визначені основні складові такого процесу. До них зараховано: визначення вимог у термінах компетентностей, які висуваються до певного виду професійної діяльності; діагностування якостей (компетентностей), що їх має конкретна особа; визначення напрямів і шляхів розвитку / саморозвитку, виходячи з бажаного результату і наявних якостей, сформульованих у термінах компетентностей; складання програми розвитку / саморозвитку для конкретної особи; визначення форм і засобів реалізації програми; реалізація програми; оцінювання (діагностування) отриманих результатів на кожному етапі розвитку / саморозвитку; внесення коректив у поточний перебіг подій; оцінювання загальних результатів виконання програми, за необхідності, її коригування чи заміна; визначення нових перспектив і напрямів розвитку / саморозвитку [61]. Стимулювання інтересу вчителів до особистісно-професійних змін вимагає цілеспрямованого впливу на вчителя шляхом використання комплексу форм, методів, засобів, зорієнтованих на активізацію особистісних та професійно важливих якостей учителя, його знань, умінь, навичок.

На думку Л. Литвинюк, проблема стимулювання професійного зростання вчителів має розглядатися у трьох аспектах: психологічному, оскільки ефективність процесу стимулювання особистості залежить від урахування її потреб і мотивів діяльності, а також призводить до змін у мотиваційному полі; педагогічному, бо мета використання стимулів полягає в тому, щоб викликати позитивні зміни в поведінці та діяльності вчителя; соціальному, тому що стимулювання покликане підвищити продуктивність праці сучасного педагога в нових соціально-економічних умовах [298, с. 6].

Стимулювання інтересу вчителів до особистісно-професійних змін може мати різні форми вираження: увага до особистості, аналіз відвіданого уроку, виховного заходу, взамовідвідування шкіл, залучення педагогів до участі у семінарах, конференціях, педагогічних читаннях, розробка індивідуальних методичних матеріалів, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду, участь у фахових конкурсах, тренінги, створення ситуацій успіху, доручення більш складних завдань, залучення до науково-дослідницької, інноваційної діяльності, робота з літературою педагогічного, психологічного, філософського, методичного спрямування тощо.

Однією з перешкод в особистісному й професійному розвитку, як уважав В. Сухомлинський, є брак вільного часу, основні причини якого полягають у перевантаженості вчителя. Видатний педагог акцентував на тому, що «учитель протягом тижня може бути зайнятий після уроків не більше як два дні (методична робота, педагогічна рада, позакласна робота) [506, с. 468].

Стимулювання інтересу вчителів до особистісно-професійних змін покликане змінити усталену мотиваційну сферу педагога, стати причиною зацікавлення своєю професією, бажання змін.

На думку Н. Устиної [534], основними характеристиками, що визначають стимулювання інтересу вчителів до особистісно-професійних змін, можна вважати: мотиви престижу та визнання; мотиви самовираження; матеріальні мотиви. Як психологічне утворення, мотив не виступає ізольовано від інших компонентів потребової сфери особистості, саме тому й розглядати їх слід у комплексі.

Так, прояви мотивів престижу та визнання можуть бути виражені у прагненні вчителя вирішувати проблеми практики творчо, у розрахунку на: визнання себе колегами, друзями, рідними, близькими – творчою особистістю; визнання себе учнями, батьками учнів, керівництвом школи, колегами – добрим, перспективним учителем, компетентним спеціалістом, майстром своєї справи; визнання своїх досягнень, перемог і здобутків; визнання свого авторства чи співавторства передового або позитивного педагогічного досвіду, нової методики, технології навчання й виховання учнів; наслідування його здобутків іншими педагогами; подальшу можливість підготувати й видати методичні рекомендації для вчителів, новий підручник, навчальний посібник тощо й стати відомим у певних колах; презентацію своїх досягнень на засіданні шкільного, районного методичного об'єднання вчителів, педагогічній раді школи, науково-практичній конференції тощо; поліпшення стосунків з колегами, адміністрацією школи, підвищення свого авторитету і статусу; прагнення вчителя вирішувати проблеми практики творчо у розрахунку на те, щоб вирізнитися серед основної маси педагогічних працівників, бути особистістю, про яку говорять, яку знають, з думкою якої рахуються.

Прояв мотивів самовираження вчителя через творчу педагогічну діяльність міститься у прагненні: змінюватися самому й змінювати свою діяльність, удосконалювати, оптимізувати, підвищувати її якість; отримувати задоволення від визнання себе творчою особистістю іншими людьми; продемонструвати

свої знання, уміння й навички через творче ставлення до педагогічної діяльності; реалізовувати надбання власного педагогічного досвіду у творчій педагогічній діяльності; випробувати власні сили та можливості у творчій педагогічній діяльності; отримувати задоволення від процесу пошукової, дослідницької, експериментальної роботи; одержувати задоволення від результатів творчої педагогічної праці; реалізовувати свої можливості працювати творчо; реалізовувати свої творчі задуми, утілювати ідеї у творчій педагогічній діяльності.

Прояви матеріальних мотивів творчої діяльності та розвитку вчителя досить часто свідчать про систему заохочення творчої педагогічної діяльності вчителів, що практикується в конкретній школі, районі, місті, про дієвість цієї системи й обізнаність вчителів щодо оцінки й заохочення їхньої творчої праці. До таких мотивів можна віднести прагнення вчителя: за результатами атестації підтвердити або підвищити свою кваліфікаційну категорію й тим самим зберегти або підвищити свою заробітну плату; за результатами атестації отримати педагогічне звання й підвищити заробітну плату; одержати матеріальну винагороду або інші види матеріального заохочення за свою творчу діяльність та сумлінне ставлення до праці; отримати пільгову путівку на відпочинок за результатами творчої педагогічної праці; стати учасником творчої групи педагогів з розробки практичних рекомендацій для масової практики; виграти грант на навчання, видання методичних матеріалів, розробку підручників, посібників тощо; обійняти керівну або методичну посаду, що вище оплачується; одержувати гонорари за видання своїх творчих розробок, методичних рекомендацій, підручників, посібників, проведення навчальних семінарів для вчителів тощо.

Визначення й вивчення мотивів творчої діяльності та розвитку вчителів – важливий елемент методичної роботи з педагогами. Він однаково цінний для добору змісту та організації освіти і самоосвіти вчителів як на рівні шкільного і районного методичного кабінету, так і на рівні інституту післядипломної педагогічної освіти, під час проведення курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

У зв'язку з цим доцільно наголосити на тому, що однією з основних функцій школи є стимулювання мотивації вчителя до творчої педагогічної діяльності, вона забезпечує опосередкований вплив системи педагогічної освіти на самокерування вчителем розвитком своїх творчих можливостей і містить у собі: стимулювання посилення інтересу вчителя до творчої педагогічної діяльності, до інноватики; стимулювання мотивації до професійної творчості через ознайомлення вчителів з кращими зразками та досвідом творчої, інноваційної педагогічної діяльності; стимулювання зростання освітніх потреб учителів; виявлення особистих цілей та життєвих перспектив учителя й використання їх для стимулювання розвитку його творчих здібностей і можливостей; створення умов для творчої педагогічної діяльності вчителя (відповідний психологічний мікроклімат в педагогічному колективі, підтримка з боку методичних працівників, керівництва навчального закладу та колег,

доступ до інформаційних джерел, наявність необхідного обладнання, матеріальне й моральне заохочення тощо), тобто створення таких умов, що сприяли б бажанню творити на своєму робочому місці.

Отже, стимулювання інтересу вчителів до особистісно-професійних змін забезпечує не тільки професійний, а й творчий розвиток учителів впродовж усього життя, безперервне збагачення новими знаннями та вдосконалення необхідних здібностей.

Узявши до уваги сучасні тенденції в освіті, зокрема перехід від масово-репродуктивних форм і методів навчання до індивідуально-творчих, особистісно зорієнтованих програм, методик навчання, найбільш доречним для стимулювання інтересу вчителів до особистісно-професійних змін, вважаємо, створення індивідуальних траєкторій, маршрутів, програм такого процесу. Вони мають бути спрямовані на стимулювання означеного процесу через залучення педагогів до різних форм підвищення кваліфікації протягом курсової, міжкурсової та самоосвітньої діяльності та побудовані на принципах диференціації, індивідуалізації, співробітництва. Їх мета полягає у підвищенні професійної компетентності педагогів, творчому саморозвитку індивідуальності вчителя через залучення педагога до участі в обласних творчих групах, відвідування майстер-класів, науково-практичних та науково-методичних конференцій, семінарів, педагогічних читань, засідань «круглих столів» тощо.

Однією з ефективних форм стимулювання інтересу вчителів до особистісно-професійних змін є відвідування тренінгів особистісного й професійного зростання. Вони дають можливість свідомо переглянути сформовані стереотипи і вирішити свої особисті проблеми.

Таким чином, стимулювання інтересу вчителів до особистісно-професійних змін спрямоване на мотивацію до самопізнання себе та своєї діяльності, проектування, створення певної стратегії зростання себе як фахівця й особистості. Професійний розвиток сприяє встановленню, удосконаленню індивідуального стилю професійної діяльності, дозволяє осмислити себе як професіонала.

П'ятою організаційно-педагогічною умовою є залучення педагогів до активного професійного розвитку в неформальній та інформальній освіті.

У Концепції «Нової української школи» (2016) серед пріоритетних завдань визначено підготовку вмотивованого педагога нової формациї, агента змін, який організовує дитиноцентрований суб'єкт-суб'єктний освітній процес на засадах компетентнісного й особистісно орієнтованого підходів, має свободу творчості й розвивається професійно впродовж життя, зорієнтований на формування всебічно розвиненої, здатної до критичного мислення цілісної особистості, патріота з активною позицією, інноватора, спроможного змінювати навколишній світ. Від наставника та єдиного джерела знань педагог стає коучем, фасилітатором, тьютором, модератором в індивідуальній освітній траєкторії дитини [241].

В умовах освітніх змін (реформування освіти, перехід на 12-річну систему навчання) підготовка сучасного педагогічного працівника передбачає

оновлення принципів і методів професійного розвитку, переорієнтацію з процесу на результат, трансформацію особистості, її поведінки й ціннісних настанов, залучення педагогів до активного професійного розвитку в неформальній та інформальній освіті. Отже, основним орієнтиром сучасної освіти стає формування творчої особистості, акмепрофесіонала, здатного забезпечити професійно вартісний результат у розвитку професійної спільноти.

У законопроекті про освіту, норми, що стосуються формальної, неформальної та інформальної освіти зібрано переважно у статті 9 Законопроекту України про освіту [172]:

1. Особа реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Держава визнає всі ці види освіти, підтримує суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочує до здобуття освіти усіх видів.

2. Формальна освіта – освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій), передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою.

3. Неформальна освіта – освіта, яка здобувається за освітніми програмами та не передбачає присвоєння (присудження) визнаних державою кваліфікацій за рівнями освіти та отримання встановленого законодавством документа про освіту.

4. Інформальна освіта (самоосвіта) – освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям.

5. Кваліфікації та результати навчання, здобуті шляхом неформальної та інформальної освіти, можуть бути підтверджені та визнані у системі формальної освіти або у інших випадках передбачених законодавством України.

Наведені тут визначення не тотожні визначенням освітнього глосарію ЮНЕСКО, але і не суперечать ним, мають більшу правову визначеність та загалом відповідають потребам законодавчого регулювання.

Так, у дослідженні Європейського центру розвитку професійної освіти і підготовки [594], а також у дослідженнях сучасних українських дослідниць, зокрема О. Аніщенко та Л. Лук'янової [301, с. 13], уточнюється, що освіта дорослих здійснюється:

– у формальній освіті (formal learning), яка має визначені та встановлені державою і суспільством форми, характеризується участю дорослих в освітніх програмах, після закінчення яких видається документ встановленого зразка (сертифікат, диплом), що дає право займатися оплачуваною професійною діяльністю за спеціальністю, обіймати більш високу посаду, продовжувати та удосконалювати свої професійні знання та навички упродовж життя. Здійснюється у спеціальних навчальних установах та організаціях за офіційно встановленими і визнаними державними стандартами;

– у неформальній освіті (non-formal learning), яка здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях (клубах, гуртках), під час індивідуальних занять з репетитором, тренером й зазвичай не підтверджується наданням документа. У розвинених країнах, як правило, система неформальної освіти займає один і той самий щабель із формальною, а іноді й вищий за значимістю, оскільки саме тут людина опиняється в оптимальних умовах для розвитку свого творчого потенціалу;

– інформальній освіті (informal learning), яка характеризується як неофіційна, самоорганізована (самоосвіта), індивідуальна пізнавальна діяльність (життєвий, соціальний досвід); неорганізоване опанування інформації, що зазвичай не має цілеспрямованості. Здійснюється зокрема через самоосвіту, відвідування бібліотек, театрів, музеїв, під час подорожей, під час спілкування з друзями. Як соціально-побутова, неструктурована освіта може відбуватися у сім'ї, суспільстві, у процесі виконання роботи, що становить найбільш поширену форму навчання на робочому місці.

Таким чином, освіта педагогів передбачає залучення усіх можливих шляхів набуття нових знань і вмінь у професійній сфері.

У неформальній освіті поширеною формою короткострокового навчання є семінар. Семінар зазвичай триває 1–3 дні, за які учасники вивчають проблему. Обмежений час припускає інтенсивну діяльність як ведучих, так і слухачів, тому дуже важливо, у яких умовах вони працюють. Залежно від проблеми, складу слухачів і умов можливий вибір того або іншого методу, або їх комбінацій. Тренінг – захід, спрямований на формування навичок поведінки, на зміну образу поведінки. Тренінги важливі тим, що спрямовані не лише на самореалізацію, але і на придбання, зміцнення навичок групової роботи. Вони успішно застосовуються на курсах підвищення кваліфікації. У майстернях учасники спільно працюють по якій-небудь темі і у кінці видають продукт або результат (конкретна пропозиція, проект, фільм та ін.).

Проектування використовується тоді, коли перед групою (організацією) стоїть проблема, для якої:

- існує декілька варіантів її рішення;
- потрібна побудова нової або перебудова колишньої діяльності;
- важлива кооперація людей для вирішення проблеми;
- важливе особисте відношення і самовизначення людей до передбачуваних результатів.

При роботі з педагогами можна успішно застосовувати різні форми неформальної освіти: вітальні, розмовні кафе, екскурсії. В освіті випробувані такі методики як форум, різноманітні проекти.

Очевидно, що такі відомі методи, як рольові ігри, мозковий штурм, дискусії, круглі столи успішно застосовуються при роботі з учителями. При навчанні вчителів дуже важливо створити комфортні умови для роботи, доброзичливу атмосферу. Кава-паузи, розминки допомагають швидкому відновленню, а використання додаткових технічних засобів навчання – відео, кольорові картки тощо, де учасники записують свої думки і пропозиції,

допомагають сконцентрувати увагу та включити додаткові канали сприйняття матеріалу.

Ефективним методом у роботі з вчителями є педагогічний коучинг (від англ. *coaching* – наставляти, надихати, тренувати для спеціальних цілей, підготувати до вирішення певних завдань) як система андрагогічних, акмесинергетичних принципів і прийомів, що сприяють розвитку потенціалу особистості та групи спільно працюючих людей (команди, організації), а також забезпечують максимальне розкриття та ефективну реалізацію цього потенціалу [528].

Педагогічний коучинг передбачає системність, вертикальну й горизонтальну цілісність неперервного освітнього процесу; інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, навчальної, практичної і самоосвітньої діяльності; урахування змісту навчальних потреб педагога на різних стадіях життєвого циклу; єдність професійної, загальної й гуманітарної освіти тощо.

В основі педагогічного коучингу – ідея про те, що кожна особистість неповторна, відрізняється власними потребами, цілями, інтересами, мотивами, задоволення яких передбачає індивідуальні способи, форми, підходи до підвищення професійного та особистісного рівня. Тобто кожен педагогічний працівник є осердям навчального процесу в системі освіти, цілісним суб'єктом професійної діяльності, активним, вільним і відповідальним у проектуванні, здійсненні та творчому реформуванні власного професійного розвитку.

У результаті застосування методу педагогічного коучингу в системі освіти кожен науково-педагогічний працівник має навчитися такого: проектувати особистісно значущу систему самоорганізації та саморозвитку, самостійно планувати розвиток педагогічної майстерності з урахуванням власних педагогічних здібностей, якостей і потенційних можливостей, потреб і запитів; визначати найближчі й подальші перспективи розвитку; вести самостійний творчий пошук професійно значущої інформації; використовувати власний досвід (соціальний, професійний, особистісний) у якості джерела навчання; бути зорієнтований на досягнення стану «акме»; витримувати конкуренцію на ринку освітніх послуг інформаційного суспільства; активно впроваджувати освітні національні проекти тощо [379].

Отже, неформальна освіта відрізняється від формальної освіти підходами до навчання.

На відміну від формальної та неформальної, в інформальній освіті не завжди чітко простежується мета навчання, навіть сама людина не усвідомлює, що набула певних знань чи навичок. Ми погоджуємось з думкою О. Криволап і вважаємо, що інформальна освіта є природним доповненням професійного життя [265]. Отже, найбільшим визначальним чинником, що відрізняє всі три ланки, є наявність у педагогів особистісних інтересів чи потреб до навчання.

У рамках означеної організаційно-педагогічної умови варто започаткувати проведення семінару-тренінгу для керівників шкіл, а також для вчителів з теми «Неформальна та інформальна освіта як необхідна умова професійного розвитку педагога», основною метою якого є підготовка керівників, вчителів

до впровадження інноваційних форм, методів, засобів, інструментів неформальної та інформальної освіти для дорослих.

Таким чином, неформальна та інформальна освіта педагога має бути органічною складовою діяльності вчителя. Ці процеси вимагають від вчителя глибокого усвідомлення свого педагогічного «я». Підвищення якості освіти, забезпечення її мобільності, привабливості, конкурентоспроможності учителів передбачає подальше вдосконалення організації навчання на засадах гуманізму, особистісно-орієнтованого підходу до професійного навчання вчителя, його розвитку й саморозвитку.

Отже, ми теоретично обґрунтували сукупність організаційно-педагогічних умов, що сприятимуть управлінню освітнім середовищем професійного розвитку педагогів, і розглянули шляхи реалізації означених умов у практиці управління освітнім середовищем у загальноосвітньому навчальному закладі.

3.3 Технологія управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів

Для реалізації обґрунтованих організаційно-педагогічних умов управління досліджуваної проблеми нами розроблено та впроваджено в практику діяльності загальноосвітніх навчальних закладів технологію управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Ураховуючи те, що саме поняття «технологія» є багатогранним та використовується в різних сферах, обґрунтувати саме впровадження тієї чи іншої технології, здійснити її вибір неможливо без визначення сутності та змісту технології. У загальному сенсі технологією називається будь-який засіб перетворення початкових матеріалів для отримання бажаних результатів [225]. Такий засіб передбачає застосування наукового знання у практичних цілях.

Що стосується технології, то саме слово «технологія» (від грец. *techne* – «мистецтво, ремесло, наука» + *logos* – «поняття, вчення») означає «сукупність знань про способи і засоби проведення виробничих процесів» [491, с. 688].

У вітчизняній та зарубіжній педагогіці зустрічаються поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання (виховання, управління)». У зв'язку із цим правомірним є розмежування цих понять, оскільки кожне з них має свою ієрархію цілей, завдань, змісту.

Освітня технологія відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Призначення освітніх технологій полягає в розв'язанні стратегічних для системи освіти завдань: прогнозування розвитку освіти, проектування та планування цілей, результатів, основних етапів, способів, організаційних форм освітньо-виховного процесу. Такими освітніми технологіями є концепції освіти, освітні закони, освітні системи. У сучасній Україні такими освітніми технологіями є гуманістична концепція освіти, Закон України «Про освіту», система безперервної освіти (дошкільний, шкільний, вишівський, поствишівський рівні) та ін.

Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов. Педагогічні технології акумулюють і виражають загальні ознаки та закономірності навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета. Кожна конкретна педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного та управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі їхній зміст, форми і засоби. Вона може охоплювати й спеціалізовані технології, що застосовуються в інших галузях науки і практики – електронні, нові інформаційні технології, промислові, поліграфічні, валеологічні (які зберігають здоров'я) тощо.

Сам термін «технологія» стосовно навчального процесу, за даними дослідниці Н. Корсунської, уперше було вжито в 1886 році американцем Дж. Саллі. Але поширення він набув значно пізніше. Підходи дослідників до визначення поняття «педагогічна технологія» різноманітні.

У 1920–1930-х роках поняття «педагогічна технологія» зустрічається в роботах із педології. Паралельно з ним уживається поняття «педагогічна техніка», під якою розуміється сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять. У цей же час створюється декілька прототипів педагогічних технологій (Дальтон-план, Віньєтка-план, метод проєктів). Французький педагог С. Френе критично ставився до поняття «метод» як до негнучкої, статичної категорії, й високо оцінював переваги більш вільного терміна «технологія» [543, с. 12].

Якісно новий період у практиці навчання розпочинається в 1940-х – середині 1950-х років із появою різноманітних технічних (аудіовізуальних) засобів. Методика їх використання отримала назву «технології». Саме із цього періоду А. Нісінчук, О. Падалка, І. Смолюк, О. Шпак відраховують час існування власне технологій [412, с. 47].

Розвиток педагогічних технологій у 1950–1960-х роках пов'язується з програмованим навчанням, яке орієнтувало навчальний процес на чітко окреслені цілі. Наприкінці 1960-х років у зарубіжній педагогіці склалися два напрями тлумачення технології:

1) технології в освіті – застосування технічних засобів і засобів програмованого навчання;

2) технології освіти (педагогічна технологія, технологія навчання, технологія виховання) – сукупність засобів забезпечення й упровадження позитивних наслідків педагогічної діяльності, засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Під впливом поширення системного підходу у 1970–1980-х роках зміст поняття «технологія» зазнав суттєвих змін. За визначенням ЮНЕСКО, під технологією навчання слід розуміти «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» [422, с. 331].

Нині існує велика кількість формулювань термінів «технологія навчання» та «педагогічна технологія». Т. Назарова нарахувала їх більше трьох сотень. Залежно від того, як автори уявляють структуру та складові навчального процесу, зустрічаються такі визначення:

- системний метод (С. Гончаренко, В. Євдокимов, І. Прокопенко);
- дидактична система (О. Савченко);
- діяльність (В. Дорошенко, В. Сєриков, В. Сластьонін);
- сукупність послідовних дій (І. Лернер);
- порядок, логічність, послідовність (М. Кларін);
- конструювання, проектування навчального процесу (В. Воронов, В. Паламарчук, С. Рудаківська);
- структуроване проектування (В. Беспалько, Н. Бондаренко, І. Підласий);
- діяльний сценарій організації навчання (І. Смолюк).

У педагогічній практиці поняття «педагогічна технологія» означає прийоми роботи вчителя у сфері навчання та виховання. Н. Білик, С. Клепко, П. Матвієнко вважають, що головним у педагогічній технології є «опис проектування процесу формування особистості учня, яке гарантує педагогічний успіх незалежно від майстерності вчителя», а специфіка педагогічної технології полягає в тому, що за її допомогою конструюється й здійснюється виховний процес, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей.

На думку російського педагога М. Кларіна, педагогічна технологія є системною сукупністю й порядком функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей. Російський учений В. Сластьонін убачає в ній закономірну педагогічну діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу й має більш високий ступінь ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж за використання традиційних методик навчання. За українською дослідницею О. Козловою, педагогічна технологія є радикальним оновленням інструментальних і методологічних засобів педагогіки й методики за умови збереження наступності в розвитку педагогічної науки та шкільної практики, набором технологічних процедур, які забезпечують професійну діяльність учителя, – гарантованістю кінцевого результату.

Слушною є думка Г. Селевка, який визначає педагогічну технологію як систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, який збудовано на науковій основі, запрограмовано в часі та просторі та який приводить до передбачуваного результату [416, с. 22]. Педагог зазначає, що застосування технологічного підходу й терміна «технологія» до соціальних процесів, до області духовного виробництва – освіти, культури – є новим для суспільної дійсності [416, с. 24].

Аналізуючи застосування терміну «технологія», Г. Селевко виділяє чотири позиції та визначає вчених, які їх підтримують:

1. Педагогічна технологія як засіб, тобто як застосування методичного інструментарію, апаратури, навчального обладнання і ТЗН для навчального процесу (Б. Ліхачов, М. Майєр, В. Паламарчук, С. Смирнов).

2. Педагогічна технологія – це процес комунікації (засіб, модель, техніка виконання завдань), застосований на зазначеному алгоритмі, програмі, системі взаємодії учасників педагогічного процесу (В. Беспалько, С. Гібсон, І. Зязюн, Б. Скіннер, В. Сластьонін, М. Чошанов).

3. Педагогічна технологія – всеохоплююча галузь знань, яка спирається на надбання соціальних, природних наук та науки управління (В. Гузєєв, Р. Кауфман, П. Підкасистий).

4. Педагогічна технологія – є багатовимірним процесом (В. Давидов, М. Кларін, П. Мітчелл, Г. Селевко, Р. Томас, Д. Фінн) [416, с. 24].

На думку вищезазначених науковців, педагогічна технологія функціонує і як наука, і як система алгоритмів, способів, регуляторів діяльності, і як реальний процес навчання й виховання. Вона може бути представлена чи всім комплексом їх аспектів, чи науковою розробкою, чи описуванням програми дій, чи процесом, який реально здійснюється. За зауваженням Г. Селевко, усіляка технологія являє собою систему, але не всяка педагогічна система є технологією [416, с. 29].

Російський учений Б. Ліхачов розглядає педагогічну технологію як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу. Російський педагог-новатор І. Волков тлумачить її як опис системи дій учителя та учнів, які слід виконувати для оптимальної реалізації навчального процесу. Педагог-дослідник П. Москаленко вважає цей феномен послідовним (системно представленим) рядом вказівок, діяльностей та операцій моделювання, реалізації діагностики ефективності, корекції процесу навчання або виховання. В. Беспалько визначає педагогічну технологію як проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці, як змістову техніку реалізації навчально-виховного процесу [66].

Загальноприйнятим є уявлення про технологію як конструювання навчального процесу за схемою: загальні цілі та зміст навчання – конкретні навчальні цілі – організація процесу навчання – оцінка – виправлення та корекція цілей та процесу навчання.

Ця схема відбиває риси, що притаманні традиційній організації навчального процесу: підпорядкованість процесу навчання меті, оцінювання результатів. Але простежуються також окремі властивості «педагогічної технології». Головною її особливістю вважають орієнтованість на досягнення мети. Як підкреслює В. Бондар, основу будь-якої технології складають три компоненти: цілепокладання, цілездійснення, ціледосягнення [134]. Однак це не єдина відмінність технології від звичайного конструювання навчального процесу. М. Чошанов, проаналізувавши роботи В. Беспалька, Б. Блума, М. Кларіна, І. Марєва, виявив такі суттєві ознаки: діагностичне цілеутворення й результативність, які в сукупності створюють гарантованість досягнення навчальної мети; економічність, здатність за рахунок прискорення навчання створювати резерв часу; алгоритмованість, проєктованість, цілісність і керованість, які

забезпечують здатність відтворювати технологію або її окремі елементи незалежно від майстерності педагога; корегованість, яка передбачає постійний зворотній зв'язок; та візуалізація, придатність для застосування різноманітних засобів наочності [562, с. 10].

Інакше кажучи, у технології навчання цілі мають бути конкретними та чітко вимірюватися, операції повинні бути завершеними процесами з досягнення певної мети та відтворюватися будь-яким учителем, а суб'єктивізм учителя має бути зведений до мінімуму (О. Колесніченко) [226, с. 150].

Ряд дослідників (П. Матвієнко, Ф. Фрадкін) визначають як характерну рису технології концептуальність, опору на певну наукову концепцію. Аналізуючи сучасні педагогічні технології, П. Матвієнко робить висновок, що до структури технології входять:

- концептуальна основа;
- змістова частина: цілі навчання, зміст навчального матеріалу;
- процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу; методи й форми навчальної діяльності школярів; методи й форми роботи вчителів; діяльність учителя щодо управління процесом;
- діагностика [419, с. 7].

Український учений С. Клепко, підтримуючи Г. Селевка, вважає, що будь-яка педагогічна технологія має задовольняти деякі основні критерії технологічності, у ній має відстежуватися:

- концептуальність (опора на певну наукову концепцію);
- системність (логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність);
- керованість (діагностика та планування процесу навчання);
- відтворюваність (можливість застосування в інших однотипних освітніх закладах іншими суб'єктами) [419, с. 7].

Технологія навчання (виховання, управління) моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) у межах відповідного навчального предмета, теми, питання. За багатьма параметрами вона є наближеною до окремої методики. Дидактична технологія охоплює зміст, форми, методи навчання. Специфічний зміст, форми й методи властиві й технології виховання або управління. У структурі технології навчання (виховання, управління) виокремлюють підрівні:

- кількість технологічних етапів;
- ступінь технологічності;
- складність технологічності;
- гнучкість і мобільність технології тощо.

З'ясування цих параметрів забезпечує прийняття виваженого рішення про доцільність упровадження конкретної технології навчання, виховання.

У зарубіжній педагогіці поняття «технологія навчання» є аналогом поняття «педагогічна технологія». Їх трактування обмежувалося галуззю навчання й не торкалося процесу виховання. У педагогічній літературі ці поняття тлумачаться по-різному:

1) педагогічна технологія і технологія навчання ототожнюються на зразок західної педагогіки;

2) педагогічна технологія визначається як широке родове поняття, яке розкладається на технологію навчання, виховання та спілкування (В. Башарін) або технологію навчання, виховання, розвитку та діагностування (О. Колесніченко);

3) поняття «педагогічна технологія» розширюється до визначень на зразок: «педагогічна технологія вміщує в себе матеріально-технічне й правове забезпечення навчально-виховного процесу, просторово-часові чинники, метод, засоби й форми роботи, педагогічну майстерність усіх учасників виховного процесу, набір обов'язкових видів діяльності, що виконує кожен учень» (Ю. Азаров); «конкретні спроби, прийоми здійснення педагогічних ідей» (С. Поляков); «синтез теоретичних знань, прикладних умінь, які застосовуються в певних умовах конкретного часу» (Л. Шевченко);

4) термін «технологія навчання» уживається стосовно навчального процесу й терміна «педагогічна технологія» щодо виховання. У цьому випадку «педагогічна технологія» трактується як «сума науково обґрунтованих прийомів виховного впливу на людину або групу людей, вплив визначається виховними цілями, виховними обставинами, специфікою ситуативних умов» або як «обґрунтований вибір характеру операційного впливу під час взаємодії вчителя з дітьми, з метою максимального розвитку особистості як суб'єкта» (Н. Шуркова);

5) поняття «виховна технологія», «освітня технологія», «педагогічна технологія» вважаються неправомірними, оскільки у виховному й освітньому процесі немає чітко визначеної мети (може йтися лише про технологію формування окремих психічних якостей), тому коректним є лише використання поняття «технологія навчання» (С. Смирнов).

Кожне із цих визначень має право на існування, адже і технологія навчання, і технологія виховання загалом є педагогічною технологією. Але з огляду на досвід вітчизняної педагогічної практики, здається важливим уживання двох окремих понять «технологія навчання» і «технологія виховання», тим більше що останнє має власне історичне коріння й запроваджене в педагогічну науку ще А. Макаренком. За терміном «педагогічна технологія» може зберігатися загальна назва технологій, що застосовуються в процесі виховання в широкому розумінні цього слова. Ось чому здається тавтологією вживання в деяких працях останніх років словосполучень на зразок: «педагогічна технологія навчання», «педагогічна технологія гуманістичного виховання» тощо. Ускладнює розуміння поняття технологія навчання вживання його на різних рівнях. За визначенням Г. Селевка, це:

1) загальнодидактичний рівень, на якому технології навчання є синонімом дидактичної системи, що включає сукупність цілей, змісту, засобів, методів навчання й навіть алгоритму діяльності суб'єктів процесу;

2) суто методичний (предметний) на зразок окремих методик, тобто як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту в межах одного класу;

3) елементарний (модульний), технологія окремих елементів навчального процесу, окремих видів діяльності тощо.

Але в рамках нашого дослідження доцільно розглянути поняття «технологія управління». Підходи до тлумачення поняття «технологія управління» мають такі складові, як процес, послідовність дій, методи, операції, процедури, інструменти.

Оскільки зміст поняття «технологія управління» є багатограним, то це свідчить про неоднозначне його розуміння. Так, О. Василенко вважає, що технологія управління – це «безперервний творчий процес підтримки сталого режиму функціонування системи шляхом прийняття й реалізації господарських рішень» [79, с. 237].

Н. Ракша вважає, що технологія управління – це «певний порядок здійснення процесу управління, який обумовлює послідовність та умови прийняття управлінських рішень і визначає найефективніші методи та інструменти їх впровадження на практиці» [459, с. 86].

І. Кузнецова описує технологію управління, як «сукупність формалізованих знань про виконання процесу управління, що містить вимоги щодо кваліфікації управлінського персоналу та опис методів отримання й перетворення вхідної інформації про стан зовнішнього середовища і стан об'єкта управління в управлінські впливи для досягнення цілей підприємства» [272, с. 59].

У свою чергу, Е. Смирнов стверджує, що технологія управління – це «послідовність виконання управлінських функцій (планування, організації, мотивації, контролю), методів і процесів управління з метою оптимізації управлінського впливу для досягнення загальних та конкретних цілей організації» [493].

В. Мосейко визначає технологію управління як «сукупність взаємопов'язаних управлінських процедур, спрямованих на обґрунтування, розробку, приймання й виконання управлінських рішень» [360, с. 90].

О. Лебідь наголошує, що під технологією управління розуміють «сукупність взаємопов'язаних операцій, що утворюють процедури та спрямовані на належне виконання управлінських функцій, що забезпечується використанням спеціальних методів, інструментів, пристроїв» [291, с. 302].

Зарубіжні вчені, такі, як Д. Хей і Д. Морріс, трактують технологію як «інформацію, яка специфікує технологічний процес» [559, с. 284].

Аналізуючи думки різних учених, можна зробити висновок, що в поняття «технологія управління» включають різну сукупність елементів, таких, як: мотивація, знання, дії, операції, методи, процес, результат. Складові поняття технологія управління мають бути взаємопов'язаними, розкривати всі характерні ознаки, включати засоби, методи та інструменти, за допомогою яких здійснюється процес управління.

Отже, *технологію управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів* розуміємо як систему діяльності з проектування, організації і здійснення заходів, спрямованих на професійний розвиток учителя, а також вдосконалення особистості педагога, його професійно значущих якостей.

Для технології управління важливо визначити послідовність етапів чи компонентів технології. У науковій літературі дослідники по-різному описують етапи технологій професійного розвитку та саморозвитку вчителя (А. Кужельний [269], С. Мінюрова [350], Я. Москальова [362], В. Фрицюк [544] та ін.).

С. Мінюровою розроблена психологічна технологія актуалізації рефлексивної позиції професіонала, що розвивається. Технологія передбачає ефект розвитку рефлексивної установки людини щодо мотивів, цілей, цінностей власного професійного шляху, що є психологічною умовою, яка сприяє розв'язанню ціннісних суперечностей при виборі стратегій саморозвитку в професії [350].

Розроблена Я. Москальовою технологія саморозвитку вчителя передбачає: самопізнання своїх властивостей і можливостей, усвідомлення бар'єрів саморозвитку через використання процедур самодіагностики, ігор-тренінгів, вправ на спостереження, створення портрету «ідеального вчителя», ведення особистого щоденника; оволодіння вміннями самопроектування та розробку програми самовдосконалення; реалізацію програми саморозвитку – набуття необхідних знань, умінь, якостей через залучення до різних видів діяльності, чому сприяє використання активно-дискусійних методів навчання, виконання проектних робіт та індивідуальних вправ на самовиховання, самостійне опрацювання джерел з питань саморозвитку, надання консультативної допомоги й створення позитивної психоемоційної атмосфери; самооцінку результативності самозростання, самоусвідомлення недоліків власних дій, внесення необхідних коректив [362].

Під час теоретичного та експериментального дослідження А. Кужельним було створено технологію формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх викладачів технологічних факультетів за умови реалізації розроблених ним педагогічних умов. Технологія охоплює: діагностику рівнів сформованості готовності до самоосвіти й самовиховання майбутніх викладачів; поєднання активних форм і методів роботи зі студентами на етапі експериментального дослідження під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін (проведення різних видів семінарів, лекцій, бесід, колоквиумів, заліків); залучення майбутніх викладачів до самостійної роботи з підготовки й проведення різних видів семінарів, що водночас передбачає розробку технології організації цієї самостійної роботи (розробка завдань з різними рівнями сформованості готовності до саморозвивальної діяльності, організація подальшої колективної діяльності з планування алгоритму розв'язання завдань, створення системи контролю й самоконтролю, колективне обговорення кінцевого результату роботи) [269, с. 9].

В. Фрицюк у розробленій технології підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку умовно виділяє п'ять послідовних етапів чи стадій технологічного процесу: адаптаційно-ознайомчий, пошуково-

інформаційний, практично-орієнтований, контрольно-рефлексивний, регулятивно-коригувальний [544, с. 9].

О. Чубарук у своєму дослідженні розкриває модель управління розвитком професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти. Процес навчання дорослої людини автор розглядає як послідовні стадії організації навчальної діяльності: діагностика; планування; створення умов реалізації процесу навчання; реалізація навчання; оцінювання; корекція процесу навчання [563]. Учитель як суб'єкт навчання, володіє структурою діяльності, у якій бере участь, починаючи від усвідомлення її мотивів та мети до отримання результату та сформованості здатності оцінити й відкоригувати весь хід своїх дій на основі рефлексії. Таким чином, суб'єктна характеристика вчителя поєднує мотиваційно-ціннісний, професійно-когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний компоненти управління розвитком професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти.

О. Онаць, розкриваючи модель управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя, виділяє когнітивний, процесуально-операційний та особистісно-рефлексивний компоненти технології професійної компетентності молодого вчителя [396, с. 510].

Розроблена нами технологія є локальною, орієнтованою на підготовку педагогів до професійного розвитку. Аналіз науково-педагогічної літератури з визначення послідовності реалізації мети та завдань, порядку розташування дій у часі (етапи технології), допоміг нам виокремити чотири послідовних етапи (компоненти) технології управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, зокрема, мотиваційно-ціннісний, професійно-когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний. Охарактеризуємо названі етапи послідовно.

Метою *мотиваційно-ціннісного* етапу є розвиток у вчителів ціннісного усвідомлення необхідності цілеспрямованого професійного розвитку.

Завдання етапу: сприяння формулюванню мети (цілей, програм) професійного розвитку; розвиток потреби в досягненні мети (щодо професійного розвитку), інтересу (спрямованості) до розвитку й реалізації в професійній діяльності, пізнавальної мотивації, професійної мотивації, мотивації досягнення успіху, ціннісних орієнтацій на професійний розвиток; розвиток усвідомлення особистісного сенсу та значущості професійного розвитку.

Для розв'язання завдань мотиваційно-ціннісного етапу технології управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів використовували такі методи: різноманітні ситуації, проблемні завдання; імітаційні ігри; розв'язання педагогічних ситуацій, бесіди тощо.

Результатом етапу має стати сформоване бажання педагогів займатися професійним розвитком; усвідомлення наявності (чи відсутності) умінь професійного розвитку; прийняття рішення про необхідність професійного розвитку.

Метою *професійно-когнітивного* етапу є активна теоретична підготовка педагогів, підвищення рівня професійно спрямованих знань і знань про професійний розвиток, володіння проєктувальними знаннями й уміннями.

Завдання етапу: сприяння розвитку системності та глибини фахових знань; підвищення рівня володіння психолого-педагогічними та методичними знаннями; набуття знань про основи професійного розвитку, про методи, прийоми і форми професійного розвитку; розвиток логічного та критичного мислення.

Зміст відображено в навчальній програмі, зокрема, «Управління професійним розвитком учителів» тощо. Для розв'язання завдань професійно-когнітивного етапу технології управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів використовували такі методи: проблемний виклад, аналіз ситуацій тощо; форми: лекції, практичні, самостійна робота, індивідуальні консультації.

Результат етапу – визначення мети щодо професійного розвитку; розробка програми професійного саморозвитку.

Метою *операційно-діяльнісного* етапу є розвиток у вчителів практичних умінь і навичок щодо професійного розвитку; розвиток індивідуально-психологічних якостей, важливих для професійного розвитку й професійної діяльності загалом (трансформація знань, умінь, навичок у досвід професійного розвитку, вдосконалення).

Завдання етапу: спрямування діяльності вчителів на професійний розвиток; розвиток пізнавальної і творчої активності педагогів, уміння проєктувати власний професійний розвиток, оволодіння навичками самоорганізації (цілепокладання, планування діяльності); оволодіння методами й прийомами професійного розвитку; розвиток комунікативних умінь; позитивної «Я-концепції», упевненості в собі, цілеспрямованості, наполегливості, емоційної стійкості; емоційно-вольової саморегуляції, вольового самоконтролю, самодисципліни, самоорганізації; здатності до ефективного самоуправління; відповідальності за власний професійний розвиток.

Для розв'язання завдань операційно-діяльнісного етапу технології управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів використовували такі методи й прийоми: аналіз професійних ситуацій, вправи, рольові й ділові ігри, моделювання ситуацій, укладання портфоліо тощо; форми: індивідуальні консультації, тренінг професійного розвитку, науково-дослідна робота.

Результатом етапу є реалізація програми професійного саморозвитку.

Метою *рефлексивно-оцінювального* етапу є розвиток спрямованості вчителів на самоаналіз, самооцінку власного професійного розвитку, закріплення на практиці нових способів дій щодо професійного розвитку.

Завдання етапу: розвиток рефлексивних умінь у пізнавальній діяльності (самоспостереження, самоаналіз), адекватності самооцінки власних здібностей і якостей, рефлексії власної професійної діяльності, адекватності самооцінки власної готовності до професійного розвитку, а також розвиток умінь самодіагностики, самоаналізу, самооцінки.

Для розв'язання завдань цього етапу технології управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів використовували такі методи: самостійні творчі завдання, навчально-дослідні завдання тощо; форми: самостійна робота, науково-дослідна робота, індивідуальні консультації тощо.

Результатом етапу є самодіагностика готовності до професійного розвитку; самоаналіз (уміння аналізувати результати власного професійного розвитку).

Отже, поетапна технологія управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів є поєднанням змісту, принципів, методів, форм, обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, що забезпечує реалізацію моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів й гарантує досягнення запланованого результату – ефективного управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

У розділі розроблена модель управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Під моделлю управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів ми розуміємо комплекс пов'язаних між собою складових, нерозривність та взаємодоповнюваність яких упродовж реалізації забезпечує цілісність процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Розроблена модель віддзеркалює логічно взаємопов'язані концептуально-цільову (мета, завдання, методологічні підходи, закономірності, принципи), організаційно-управлінську (суб'єкти, об'єкт управління, функції управління), змістово-технологічну (етапи технології, форми й методи, організаційно-педагогічні умови) та оцінювально-результативну (параметри, фактори, критерії управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, очікуваний результат) складові моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, дали змогу обґрунтувати організаційно-педагогічні умови, забезпечення яких сприяє процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів: допомога керівникам у професійному розвитку педагогів через створення цільової програми «Професійний розвиток педагогів», орієнтація педагогічного колективу на спільну командну діяльність у досягненні поставленої мети, створення освітнього середовища щодо професійного розвитку вчителів, стимулювання інтересу вчителів до особистісно-професійних змін, залучення педагогів до активного професійного розвитку у неформальній та інформальній освіті.

Дотримання названих організаційно-педагогічних умов управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів сприятиме їх професійному розвитку.

Для реалізації моделі розроблено технологію управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, яку трактуємо як систему, що включає різну сукупність елементів, таких, як: мотивація, знання, дії, операції, методи, процес, результат, обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, що забезпечує реалізацію моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів й гарантує досягнення запланованого результату – ефективного управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Складовими технології управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів є мотиваційно-ціннісний, професійно-когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний етапи.

РОЗДІЛ 4

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОЦІНЮВАННЯ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ

4.1 Обґрунтування параметрів, факторів і критеріїв оцінювання управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів

Ефективність процесу організації управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників, раціонального використання ресурсів, здійснення заходів, що спрямовані на забезпечення можливості здійснення ефективної організації управлінської діяльності, задля досягнення соціально значущих і особистісних цілей всіх задіяних в освітньому та управлінському процесах.

Уточнимо сутнісне значення параметрів, факторів і критеріїв. Параметр (грец. *parametreo* – міряю, співставляю) – це величина, що характеризує будь-яку властивість явища, процесу або системи, що підлягає оцінюванню та представляє визначену характеристику генеральної сукупності [209, с. 21]. Фактор (лат. *factor*) – це чинник, умова, причина якого-небудь явища або процесу [209, с. 21].

Поняття «критерій» (від грец. *kriterion* – засіб для судження) у словниках розглядається як «ознака, підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось, мірило оцінювання» [88, с. 465], «<...> наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь» [88, с. 838]. Критерій є основою для оцінювання й вимірювання або порівняння чого-небудь, тобто явища або процесу, що вивчається.

У дослідженні критерій розглядаємо як ознаку, на основі якої будемо здійснювати оцінювання управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Проявом кожного критерію оцінювання управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів є відповідна система критеріальних показників.

Для визначення параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, нашу увагу привернув підхід, що пропонують А. Асаул та Б. Капаров у монографії «Управління вищим навчальним закладом в умовах інноваційної економіки» [25, с. 270], за яким ефективність управління складається з трьох груп параметрів:

- параметри діяльності навчального закладу;
- параметри, що відбивають окремі залежності між керованою й керуючою системами;
- параметри, що характеризують саму систему управління.

Ці параметри, у свою чергу, поділяються на більш конкретні, що дає можливість охопити всі напрями діяльності навчального закладу.

Наведений підхід і сутнісний зміст дефініції «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів», сутність і структура освітнього

середовища професійного розвитку педагогів загальноосвітнього навчального закладу, дає змогу визначити параметри управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Вважаючи, що параметри управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів мають відображати й діяльність, і систему управління, визначаємо дві групи параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів:

- параметри, що характеризують систему управління;
- параметри, що характеризують діяльність (див. рис. 4.1).



Рис. 4.1 – Параметри управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів

Оцінку визначених параметрів маємо здійснювати за відповідними факторами та критеріями. На основі проведеного аналізу наукових джерел, нами був складений робочий список факторів і критеріїв. Щоб визначити найбільш важливі з них, ми застосували метод експертної оцінки (вибір, ранжування).

Усього в процедурі відбору факторів і критеріїв брали участь 122 респонденти: керівники Департаменту освіти і науки Вінницької обласної державної адміністрації, відділу освіти Волноваської райдержадміністрації, керівники, досвідчені педагоги загальноосвітніх шкіл Вінницької, Донецької, Дніпропетровської, Київської, Полтавської, Харківської, Черкаської областей, слухачі курсів підвищення кваліфікації керівних і педагогічних працівників Донецького національного університету імені Василя Стуса. Визначені параметри, фактори і критерії представлені в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Параметри, фактори і критерії управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів

<i>Параметр «управлінський»</i>		
Фактори		Критерії
1		2
1	Аналітична діяльність	1 Наявність та рівень системи інформаційного забезпечення управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога
		2 Аналіз можливостей педагогічного колективу до професійного розвитку
		3 Використання сучасних методик стратегічного аналізу з управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога
		4 Вивчення внутрішніх умов загальноосвітнього навчального закладу з управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога
2	Планова діяльність	1 Прогнозування потреб педагога в професійному розвитку
		2 Прогнозування наслідків управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога
		3 Планування етапів управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога
		4 Створення умов щодо виконання плану (відкритість плану, дотримання термінів виконання, звітність відповідальних, моніторинг та контроль виконання плану)
3	Організаційна діяльність	1 Організація творчих та проблемних груп, які сприяють управлінню освітнім середовищем професійного розвитку педагога
		2 Організація заходів з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів
		3 Організація системи мотивації та стимулювання діяльності, спрямованої на професійний розвиток учителів
		4 Оптиміальне залучення виконавців до управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога
4	Координаційна діяльність	1 Координація діяльності учасників освітнього процесу з проблеми управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога
		2 Збір та обробка інформації про стан розв'язання процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога
		3 Вироблення кількох варіантів рішення, вибір та обґрунтування оптимального варіанту рішення
		4 Розгляд питань щодо управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога на педагогічній раді, нараді тощо
5	Контролююча діяльність	1 Контроль відповідності процесу меті, завданням та результатам
		2 Контроль за стимуляцією до професійного розвитку вчителів
		3 Залучення педагогів до взаємоконтролю та самоконтролю
		4 Організація роботи з учителем за наслідками контролю

Параметр «ресурсний»		
1	2	
1	Нормативно-правове забезпечення	1 Знання основних нормативних документів щодо організації управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів
		2 Наявність угод з вищими та іншими установами й організаціями, що братимуть участь в організації та впровадженні процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів
		3 Внесення відповідних змін до перспективного (річного) плану закладу з питань професійного розвитку вчителів
		4 Коригування функціональних обов'язків членів адміністративного колективу з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів
2	Кадрове забезпечення	1 Укомплектованість закладу педагогічними кадрами
		2 Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з орієнтацією на професійний розвиток
		3 Перепідготовка та підготовка вчителів до безперервного професійного розвитку
		4 Урахування при атестації готовності учителя до професійного розвитку
3	Навчально-методичне забезпечення	1 Наявність в учителів навчально-методичного комплексу з предмету, що викладається
		2 Розробка дидактичних матеріалів з предмету, що викладається
		3 Створення продуктів для навчання учнів на основі інформаційних технологій
		4 Наявність навчально-методичної літератури
4	Матеріально-технічне забезпечення	2 Наявність робочого місця вчителя
		2 Наявність технічних засобів навчання
		3 Доступність комп'ютерної техніки для роботи вчителів
		4 Створення безпечних умов для роботи вчителя
5	Фінансове забезпечення	1 Залучення коштів для матеріального стимулювання педагогів
		2 Надання матеріальної допомоги педагогам закладу
		3 Використання різних форм та методів фінансування
		4 Залучення коштів для навчально-методичної літератури вчителів
Параметр «методичний»		
1	Науково-теоретична готовність вчителя	1 Знання теоретичних основ науки, предмета, що викладається
		2 Знання методів науки, предмета, що викладається
		3 Знання історії розвитку науки, її сучасних досягнень
		4 Знання нормативних основ освітньої діяльності
2	Психолого-педагогічна готовність вчителя	1 Знання психологічних особливостей учнів
		2 Знання психологічних закономірностей навчання і розвитку школярів
		3 Знання теоретичних основ педагогіки
		4 Знання педагогічних технологій
3	Методичні вміння	1 Знання змісту освіти учнів з навчального предмета
		2 Знання методів і прийомів навчання школярів
		3 Знання форм організації навчання школярів
		4 Знання засобів навчання школярів

1		2	
4	Науково-методична, дослідницька робота вчителя	1	Участь вчителів у дослідницькій (експериментальній) роботі на рівні школи, району, міста, області, всеукраїнському рівні
		2	Наявність авторських програм, авторського дидактичного, навчально-методичного, наукового матеріалів
		3	Розробка та реалізація професійних проектів
		4	Застосування мережевих, дистанційних технологій в освітній діяльності
5	Робота в якості тьютора в рамках професійної діяльності (наставництво, керівництво методичним об'єднанням вчителів)	1	Проведення занять у системі післядипломної педагогічної освіти
		2	Участь у розробці навчально-методичних матеріалів регіонального та всеукраїнського рівня (програм, стандартів, підручників)
		3	Розповсюдження власного досвіду (майстер-класи, семінари, тренінги) та методичний супровід його впровадження
		4	Наставництво над молодими педагогами, керівництво методичним об'єднанням вчителів
Параметр «результативний»			
1	Результативність підготовки учнів	1	Позитивна динаміка навчальних досягнень та творчих здобутків учнів
		2	Участь і результативність учнів у предметних олімпіадах, конкурсах МАН, інтелектуальних, творчих конкурсах
		3	Участь і результативність учнів у виховних заходах
		4	Авторитетність педагога серед учнів
2	Розповсюдження власного педагогічного досвіду	1	Наявність друкованих праць
		2	Наявність власних блогів, сайтів, веб-сторінок у педагогічних спільнотах
		3	Участь і результативність у професійних конкурсах та конкурсах методичних розробок
		4	Участь педагогів закладу у науково-практичних конференціях, семінарах, симпозиумах, тощо обласного, всеукраїнського та міжнародного рівня
3	Результативність атестації	1	Підвищення кваліфікаційної категорії за результатами атестації
		2	Отримання звання за результатами атестації (старший учитель, учитель-методист)
		3	Отримання державних відзнак і нагород за результатами атестації
		4	Участь у професійному конкурсі «Учитель року»
4	Результативність професійної педагогічної діяльності	1	Робота в предметних комісіях, здійснення експертної діяльності в галузі освіти
		2	Співпраця з вишами, науковими установами, окремими науковцями
		3	Розробка дистанційних курсів та електронних освітніх ресурсів
		4	Регіональне та державне визнання особистого внеску педагога: галузеві нагороди (медалі, почесні звання, грамоти регіонального та державного рівня)
5	Управління професійним розвитком вчителя	1	Вивчення потреб учителів і введення заходів щодо професійного розвитку вчителя в систему методичної роботи
		2	Запровадження диференційного підходу до вибору форм та змісту професійного розвитку вчителя
		3	Самоосвітня діяльність педагогічних працівників
		4	Організація та проведення в загальноосвітньому навчальному закладі науково-практичних конференцій, семінарів тощо

Отже, управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів визначається через оцінку таких параметрів: управлінський, ресурсний, методичний та результативний. Інструментарієм для визначення управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів слугує факторно-критеріальна модель, що буде представлена у підрозділі 4.3.

4.2 Параметри, фактори і критерії оцінювання професійного розвитку вчителів

Зважаючи на те, що результат управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів значною мірою визначається суб'єктом цієї діяльності, виникає потреба у вивченні уявлень педагогічних працівників про професійний розвиток і шляхи його підвищення. Професійний розвиток учителя навчального закладу – процес тривалий і різноплановий. Від директора та його заступника залежить правильне визначення сфер перспективного розвитку педагога, доречний управлінський, науково-методичний, а часом і психологічний супровід, забезпечення мотивації персоналу. Це передбачає проведення діагностики педагогічної діяльності вчителя, що є актуальною і важливою для вирішення питань вдосконалення викладання і системи неперервного підвищення кваліфікації вчителів, більш повного та ефективного задоволення їх професійних запитів і потреб у системі професійної роботи.

Педагогічна діагностика, як система методів і засобів вивчення професійного рівня вчителя, створює основу для вивчення труднощів у роботі, сприяє усвідомленню та пошуку оптимальних шляхів їх подолання. Разом з тим, вона дозволяє визначити і сильні сторони вчителя, спланувати шляхи і конкретні способи їх закріплення та розвитку в індивідуальному стилі педагогічної діяльності.

Аналіз наукових праць дав змогу систематизувати складові частини діяльності вчителя. Так, В. Приходько виділяє такі складові діяльності вчителя навчального закладу, як педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість педагога як змістові блоки, що, у свою чергу, поділяються на: професійні знання; педагогічні уміння, необхідні для здійснення самодіагностики і самоформування цієї сторони праці; професійні психологічні позиції; психологічні якості, які забезпечують виконання цієї сторони праці; психологічні новоутворення, які виникають під час її виконання; психологічна карта стану цієї сторони праці [349].

Г. Єльнікова, А. Петренко у своїх дослідженнях виділяють наступні фактори (основні напрями діяльності керівника): забезпечення безперервної освіти; здійснення соціального розвитку загальноосвітнього навчального закладу; розвиток власної соціальної активності; особистісні якості керівника; посадові обов'язки [160; 424].

Фахівці в галузі психології розглядають педагогічну діяльність як складну багаторівневу динамічну систему, яка містить такі структурні елементи:

1. Мета професійної педагогічної діяльності. Вона полягає у вихованні особистості в гармонії із собою, соціумом і природою, залученні людини до цінностей культури. Тобто мета постає як особлива місія, призначення якої – творення і самовизначення особистості в культурі, утвердження людини в людині.

2. Зміст викладацької діяльності. Він охоплює процес організації навчальної діяльності учнів, спрямованої на засвоєння ними предметного соціокультурного досвіду як основи і умови розвитку; процес організації власної діяльності.

3. Засоби діяльності вчителя. До них належать наукові (теоретичні та емпіричні) знання; тексти підручників і результати самостійних спостережень учнів як носії знань; допоміжні засоби (технічні, графічні, комп'ютерні тощо).

4. Результат викладацької діяльності. Ним є розвиток учня, його особистісне, інтелектуальне удосконалення, становлення його як особистості, суб'єкта навчальної діяльності.

5. Суб'єкт педагогічної діяльності. Це учитель, інструменти впливу якого – його особистість, знання, уміння, почуття, воля.

6. Об'єкт педагогічної діяльності. Він специфічний, оскільки учень є одночасно об'єктом і суб'єктом, адже навчально-виховний процес продуктивний лише за умови поєднання елементів самовиховання і самонавчання учня. Більше того, педагогічний процес змінює не лише учня, а й педагога: розвиває в ньому одні якості і використовує інші.

Схематично структуру педагогічної діяльності учителя можна подати так: визначення педагогічних цілей і завдань; вибір засобів і способів розв'язання поставлених завдань (кого вчити? кому вчити? що вчити? як вчити?); аналіз і оцінювання педагогічної діяльності (порівняльний аналіз запланованого і реалізованого в діяльності вчителя).

Якщо розглядати діяльність учителя ширше, то до цих елементів, які реалізують переважно на уроках, слід додати ще підготовчий і позаурочний [349].

Російський психолог Н. Кузьміна [274] у структурі педагогічної діяльності виокремлює такі взаємопов'язані компоненти:

1. Конструктивний компонент. Він пов'язаний із добором та композицією навчально-виховного матеріалу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів; плануванням і побудовою педагогічного процесу; визначенням структури своїх дій та вчинків; проектуванням навчально-матеріальної бази для здійснення навчально-виховної роботи.

2. Організаційний компонент. Передбачає залучення учнів до різноманітних видів діяльності, організацію учнівського колективу та перетворення його на інструмент педагогічного впливу на особистість.

3. Комунікативний компонент. Сутність його полягає у встановленні педагогічно доцільних взаємин з учнями, колегами, батьками, представниками громадськості.

Усі компоненти проявляються у роботі педагога будь-якої спеціальності. Для успішного їх здійснення необхідні відповідні здібності та уміння – комунікативні, організаційні, конструктивні, перцептивні, сугестивні, дидактичні, пізнавальні, саморегуляційні тощо.

Сучасні вимоги до педагога висвітлено в Законі України «Про загальну середню освіту»: «Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки у навчальних закладах середньої освіти» [171].

Однією з найважливіших вимог є чіткість соціальної та професійної позиції. Саме в ній учитель постає як суб'єкт педагогічної діяльності [349].

У позиції педагога виявляються його особистість, соціальна орієнтація, тип громадської поведінки і діяльності. Найважливіше для педагога, щоб його позиція була гуманістичною, характеристиками якої є любов до дітей, захист їхніх прав та інтересів, турбота про їх фізичне і психічне здоров'я, емпатійне ставлення до кожного, діалогічне спілкування тощо.

Основним нормативним документом, у якому зафіксовано вимоги до різних категорій педагогічних працівників, у т. ч. і до вчителів, є кваліфікаційна характеристика фахівця. Кожна група вимог складається із трьох розділів: «Посадові обов'язки», «Повинен знати», «Вимоги до кваліфікації з розділів оплати праці». На підставі кваліфікаційної характеристики (тобто вимог ринку праці) і вимог суспільства щодо соціально важливих якостей випускника вищого навчального закладу формується освітньо-кваліфікаційна характеристика, яка є переліком його основних компетентностей. На основі розроблених кваліфікаційних характеристик педагогічних працівників виокремлюють такі їх категорії: учитель («спеціаліст»), учитель другої категорії, учитель першої категорії, учитель вищої категорії.

Сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя визначається як професійна готовність до педагогічної діяльності. У її складі виокремлюють психологічну, психофізіологічну готовність, а також науково-теоретичну і практичну підготовку як основу професіоналізму.

Зміст професійної готовності як відображення мети педагогічної освіти акумульовано у професіограмі. Професіограма (лат. *professio* – спеціальність і грец. *gramma* – риска, написання) особистості вчителя – ідеальний портрет учителя, зразок, еталон, у якому представлені якості особистості, якими він має володіти, а також знання, уміння, навички, необхідні для виконання педагогічних функцій [349].

Нині накопичено значний досвід побудови професіограми вчителя, що дає змогу об'єднати професійні вимоги до нього у такі основні взаємопов'язані комплекси:

а) громадянські якості. До них належать: широкий світогляд, принципівість і стійкість переконань, громадянська активність, цілеспрямованість,

відповідальність, патріотизм, гуманізм, оптимізм; віра в людей, у свої сили і можливості; працелюбність; потреба в постійній самоосвіті і готовність до неї тощо;

б) якості, зумовлені специфікою професії вчителя. Ідеться про професійно-значущі особистісні якості, що характеризують інтелектуальний, емоційно-вольовий аспекти особистості, істотно впливають на результат професійної діяльності і визначають індивідуальний стиль діяльності («почерк»). Це насамперед любов до дітей; чесність, совісність, справедливість, об'єктивність; твердість характеру, витримка, терпіння і самовладання; вимогливість; чуйність; адекватність сприйняття дитини та уважність до неї, тактовність, толерантність; організаторські здібності, вміння працювати з дитячим колективом, творчий склад мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна спостережливість; висока культура мовлення (фонетична чіткість, емоційність, експресія, виразність, змістовність мовлення); комунікативність, фізичне і психічне здоров'я; професійна працездатність; швидкість орієнтації у складних педагогічних ситуаціях тощо;

в) спеціальні знання, уміння та навички з предмета (спеціальності). Особистісні якості у педагогічній діяльності невіддільні від професійних, тобто тих, яких набувають у процесі засвоєння знань, умінь, способів мислення, методів діяльності: володіння предметом і методикою його викладання; психологічна підготовка; володіння технологіями навчання і виховання; педагогічний такт; педагогічна техніка, уміння спілкуватися тощо.

Зазначені якості педагога забезпечують повноцінне виконання ним своїх професійних функцій та обов'язків.

Професійно недопустимими є такі якості: грубість; безвідповідальність; безпринципність; некомпетентність у питаннях виховання і викладання; вузькість, обмеженість світогляду; низька морально-духовна культура; мстивість; невірніваженість; байдужість до учнів і свого предмета тощо.

У Положенні про загальноосвітній навчальний заклад [431] чітко визначено правовий статус педагогічних працівників, їхні професійні права і обов'язки. Педагогічні працівники загальноосвітнього закладу мають право:

- самостійно обирати форми, методи, засоби навчальної роботи, нешкідливі для здоров'я учнів;
- брати участь у роботі методичних об'єднань, зборів загальноосвітнього навчального закладу, у заходах, пов'язаних з організацією навчально-виховної роботи;
- обирати форми підвищення кваліфікації;
- здійснювати в установленому порядку науково-дослідну, експериментальну, пошукову роботу;
- вносити пропозиції керівництву загальноосвітнього навчального закладу і органам управління освітою щодо поліпшення навчально-виховної роботи;
- на соціальне і матеріальне забезпечення відповідно до законодавства;

– об'єднуватися у професійні спілки та бути членом інших угруповань громадян, діяльність яких не заборонена законодавством.

Педагогічні працівники загальноосвітнього навчального закладу зобов'язані:

– забезпечувати належний рівень викладання навчальних дисциплін відповідно до навчальних програм, дотримуючись вимог Державного стандарту загальної середньої освіти;

– сприяти розвитку інтересів, нахилів та здібностей дітей, а також збереженню їх здоров'я;

– утверджувати особистим прикладом і настановами повагу до державної символіки, принципів загальнолюдської моралі;

– виконувати статут загальноосвітнього навчального закладу, правила внутрішнього розпорядку, умови контракту чи трудового договору;

– брати участь у роботі педагогічної ради;

– виховувати в учнів повагу до батьків, жінок, старших за віком, народних традицій та звичаїв, духовних та культурних надбань народу України;

– готувати учнів до самостійного життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;

– дотримуватись педагогічної етики, моралі, поважати гідність учнів;

– постійно підвищувати свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну і політичну культуру;

– виконувати накази і розпорядження керівника навчального закладу, органів управління освітою.

На основі особистісних якостей у процесі професійної підготовки, а згодом і в практичній діяльності, у педагога формуються необхідні педагогічні вміння. Психолого-педагогічні якості у поєднанні з уміннями створюють надійний фундамент для розвитку педагогічної майстерності.

Знання професійно значущих особистісних якостей сучасного педагога, їх ролі у професійній діяльності, дасть змогу керівнику діагностувати ступінь їх сформованості на певному етапі професійного становлення, визначити шляхи їх подальшого удосконалення.

Усі особистісні якості педагога тісно взаємопов'язані і однаково важливі. Проте провідна роль належить світогляду і спрямованості особистості, мотивам, що визначають її поведінку і діяльність. Ідеться про соціально-моральну, професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість педагога [349].

Соціально-моральна спрямованість. Український педагог К. Ушинський писав: «Найголовніша дорога людського виховання є переконання, а на переконання можна діяти тільки переконаннями. Будь-яка програма викладання, будь-яка метода виховання, якою б хорошою вона не була, не перейшовши в переконання вихователя, залишиться мертвою буквою, що не має ніякої сили дійсності. Найбільш бруталний контроль у цій справі не допоможе. Вихователь ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкції: не зігріта теплою його особистого переконання, вона не може мати жодної сили».

У діяльності вчителя ідейна переконаність визначає його соціально-моральну спрямованість, що виражається у соціальних потребах, моральних і ціннісних орієнтаціях, почутті суспільного обов'язку і громадянської відповідальності.

Професійно-педагогічна спрямованість. Навколо неї компонується основні професійно значущі якості особистості педагога: інтерес до професії, педагогічне покликання, педагогічні нахили.

Інтерес до професії вчителя. Відображається він у позитивному емоційному ставленні до дітей, їхніх батьків, педагогічної діяльності загалом, конкретних її видів, у прагненні оволодіти педагогічними знаннями і вміннями.

Педагогічне покликання. На відміну від педагогічного інтересу, який може бути і споглядальним, означає схильність, що впливає із усвідомлення здатності до педагогічної справи. Основою педагогічного покликання є любов до дітей. Любов до дитини – це, за словами В. Сухомлинського, «плоть і кров вихователя як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без любові до дитини – це все одно, що співак без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору». Ідеться про мудру, добру, вимогливу любов, що вчить жити. Ця основоположна якість є передумовою самовдосконалення, цілеспрямованого саморозвитку, багатьох професійно значущих якостей, що характеризують професійно-педагогічну спрямованість учителя.

Педагогічні нахили. Це стійкі бажання і прагнення присвятити себе педагогічній діяльності. Не може бути хорошим учителем той, хто байдуже ставиться до своєї роботи. Діти безпомилково відчують учителів, які не люблять їх і педагогічну діяльність загалом.

Серед найважливіших якостей – педагогічний обов'язок і відповідальність. Керуючись ними, вчитель завжди поспішає надати допомогу всім, хто її потребує. Він вимогливий до себе, дотримується своєрідного кодексу педагогічної моралі, професійної честі. Вищим виявом педагогічного обов'язку є самовідданість учителя.

Якості особистості, що характеризують професійно-педагогічну спрямованість, формують авторитет учителя – визнання учнями його інтелектуальної, моральної сили і переваги. Авторитетний педагог повинен бути ерудованим, справедливим, толерантним, принциповим, людяним, з високим почуттям відповідальності. Не менш істотне значення мають його вміння гідно поводитися, бадьорість і життєрадісність, внутрішня зібраність, стриманість, привітність, привабливість не лише почуттєва й інтелектуальна, а й зовнішня.

Пізнавальна спрямованість. У її основі – духовні потреби та інтереси. Одним із виявів духовних і культурних потреб педагога є потреба у знаннях. Чи не найважливіший чинник пізнавального інтересу – любов до свого предмета. Л. Толстой зазначав, що коли «хочеш наукою виховати учня, люби свою науку і знай її, і учні полюблять тебе, і ти виховаш їх; але якщо ти сам не любиш її, то, скільки б ти не змушував учити, наука не справить виховного впливу». Сучасний учитель має добре орієнтуватися у різних галузях науки, яку він викладає, ознайомлюватися з новими дослідженнями, відкриттями і

гіпотезами, бачити близькі і далекі перспективи науки, володіти культурою науково-педагогічного мислення.

Особистість учителя як фахівця характеризується такими якостями: професіоналізм, педагогічна культура, педагогічна майстерність, професійно-педагогічна компетентність, педагогічні здібності, професійно-педагогічний потенціал, педагогічна техніка, педагогічна творчість.

Професіоналізм. Це інтегрована якість особистості вчителя, результат його творчої педагогічної діяльності, здатність продуктивно, грамотно розв'язувати соціальні, професійні та особистісні завдання.

Педагогічна культура. Вона є вищим виявом професіоналізму вчителя і охоплює такі компоненти: наукову ерудицію; загальну культуру; педагогічне мислення; педагогічну етику; культуру мовлення; культуру спілкування; духовне багатство; культуру професійного здоров'я; наукову організацію праці; прагнення до самовдосконалення тощо.

Педагогічну культуру слід формувати цілеспрямовано і постійно розвивати, оскільки саме вона забезпечує вдосконалення навчально-виховного процесу і самовдосконалення кожного педагога. Чим вищою є професійна культура педагога, тим різноманітнішою та ефективнішою є його взаємодія з учнями. Вона дає змогу вчителю піднятися до вершин майстерності.

Педагогічна майстерність. Це синтез наукових знань, умінь і навичок, методичного мистецтва і особистісних якостей педагога. Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його високій загальній культурі та педагогічному досвіді. Вона є результатом багаторічного педагогічного досвіду і творчого саморозвитку. Ця якість дає змогу досягнути високих оптимальних результатів за умови малих затрат сил учителя та учнів. Дитина у спілкуванні з педагогом-майстром не помічає, що її виховують і навчають, їй просто хочеться відвідувати уроки, зустрічатися, спілкуватися з ерудованою, інтелігентною, доброю і мудрою людиною-вчителем.

Щоб оволодіти педагогічною майстерністю, слід постійно працювати над собою, пропускаючи передовий педагогічний досвід крізь себе, опановуючи нові технології навчання і виховання, формуючи свою чітку професійну позицію.

Важливим елементом педагогічної майстерності є гуманістична спрямованість діяльності, яка полягає в орієнтованості педагога на особистість іншої людини, утвердженні словом і ділом найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки, стосунків.

Кожен педагог має бути гуманістом, визнавати значущість особистості кожного учня, будувати взаємини з дітьми на основі любові і поваги. Вихідною тезою у професійній діяльності вчителя-гуманіста є розуміння того, що учнями можуть бути різні діти – кмітливі і «тугодуми», дисципліновані і правопорушники, мовчазні і «гострі на язик», привабливі і малосимпатичні, здорові і хворобливі, а педагогами – тільки найкращі, які вміють навчити, захистити інтереси учнів, надати їм допомогу, створити умови для самоствердження і саморозвитку кожного з них.

Таким чином, модель діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу буде складатися із декількох груп якостей, у середині яких є низка уточнюючих характеристик цих груп. Групи якостей вчителя ми визначимо як фактори, уточнюючі характеристики – як критерії.

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури дозволив нам визначити п'ять основних груп характеристик вчителя школи, що більш детально висвітлять його діяльність:

1. Безперервна освіта. Сюди ми відносимо кваліфікаційні вимоги, поновлення фахових знань з професійної діяльності, розвиток фахових умінь з професійної діяльності, рівень професійно-мовної культури, систематичне підвищення професійної кваліфікації.

2. Особистісні якості вчителя. З усіх зазначених вище якостей ми виділяємо окремо комунікативні здібності, організаторські здібності та особистісні якості.

3. Посадові обов'язки. Виділяємо головну групу характеристик, яка регламентує зміст професійної діяльності вчителя: знання та використання законодавчо-нормативних актів про освіту, документів Міністерства освіти і науки України з питань навчання й виховання, державної мови відповідно до чинного законодавства про мови в Україні; забезпечення умов для засвоєння учнями освітніх програм на рівні обов'язкових державних вимог; використання ефективних форм, методів, засобів навчально-виховного процесу, володіння методикою викладання предмета й виховної роботи, у тому числі педагогіки, психології, вікової фізіології.

4. Творча педагогічна діяльність. Можна визначити такі критерії цього фактору: розробка принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів; модернізація змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу з метою розвитку творчих можливостей учнів, їх талантів та обдарованості; проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду та досвіду своїх колег, реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва.

За умов розвитку демократичного суспільства важливим фактором діяльності вчителя сучасного навчального закладу є його суспільна активність. Тому останнім фактором, що відображає та деталізує діяльність вчителя загальноосвітнього навчального закладу, може бути показник, що характеризує його соціальну орієнтацію.

5. Розвиток соціальної активності вчителя. У рамках цього фактору визначальними є такі компоненти: особиста участь у професійних конкурсах та участь у педагогічних ярмарках; виступи з питань навчання та виховання на педагогічних радах, нарадах, методичних об'єднаннях; представлення загальноосвітнього навчального закладу на конференціях, нарадах, у державних органах управління загальною середньою освітою, через засоби масової інформації; робота з батьками, громадськістю і формування позитивної громадської думки щодо діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Отже, на підставі проведеного аналізу науково-педагогічної літератури, зокрема досліджень Г. Єльнікової та А. Петренко, ми визначили, що оцінювання керівниками шкіл професійного розвитку вчителя загальноосвітнього навчального закладу здійснюється за такими параметрами: готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності, зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу, результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу.

Параметр «Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності» складається з таких факторів: безперервна освіта, особистісні якості вчителя. Параметр «Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу» визначається такими факторами, як посадові обов'язки, творча педагогічна діяльність. До параметру «Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу відноситься фактор, як соціальна активність вчителя.

Перераховані фактори забезпечуються відповідними критеріями, що виділені за допомогою аналізу науково-педагогічної літератури щодо специфіки професійної діяльності педагогічного працівника загальноосвітнього навчального закладу.

Фактор «Безперервна освіта» представлено критеріями: кваліфікаційні вимоги; поновлення фахових знань з професійної діяльності; розвиток фахових умінь з професійної діяльності; рівень професійно-мовної культури; систематичне підвищення професійної кваліфікації.

Фактор «Особистісні якості вчителя» описується критеріями: комунікативні здібності; організаторські здібності; особистісні якості.

Фактор «Посадові обов'язки» має такі критерії: знання та використання законодавчо-нормативних актів про освіту, документів Міністерства освіти і науки України з питань навчання й виховання, державної мови відповідно до чинного законодавства про мови в Україні; забезпечення умов для засвоєння учнями освітніх програм на рівні обов'язкових державних вимог; використання ефективних форм, методів, засобів навчально-виховного процесу; володіння методикою викладання предмета й виховної роботи, у тому числі педагогіки, психології, вікової фізіології.

Фактор «Творча педагогічна діяльність» містить критерії: розробка принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів; модернізація змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу з метою розвитку творчих можливостей учнів, їх талантів та обдарованості; проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду та досвіду своїх колег; реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва.

Фактор «Соціальна активність вчителя» розкривається такими критеріями: особиста участь у професійних конкурсах та участь у педагогічних ярмарках; виступи з питань навчання та виховання на педагогічних радах, нарадах, методичних об'єднаннях; представлення загальноосвітнього навчального закладу на конференціях, нарадах, у державних органах управління

загальною середньою освітою, через засоби масової інформації; робота з батьками, громадськістю і формування позитивної громадської думки щодо діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Думка учнів і батьків має істотне значення при оцінюванні професійного розвитку педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів, оскільки вони безпосередньо включені в навчальний процес, є його активними, зацікавленими учасниками. У силу цих причин вивчення задоволеності / незадоволеності учнів і батьків процесом навчання, тобто орієнтація на безпосереднього споживача освітніх послуг, є в даний час актуальним завданням менеджменту якості освіти. Тому ми пропонуємо під час оцінювання професійного розвитку вчителів, враховувати думку не лише керівників, а й учнів і батьків.

Для деталізації кожного параметру ми визначили фактори, а для деталізації кожного фактору – критерії. При визначенні факторів і критеріїв оцінювання професійного розвитку вчителів школи батьками та учнями, ми скористалися діагностичним інструментарієм для експертного оцінювання професійних компетенцій та особистісних якостей педагогів Л. Абраменко [1].

Параметрами оцінювання учнями професійного розвитку вчителів школи є готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності, зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу, результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу.

Параметр «Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності» складається з таких факторів: професійні знання, особистісні якості. Параметр «Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу» визначається такими факторами, як методичні вміння та педагогічне спілкування. Параметр «Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу» визначається таким фактором, як активність учителя.

Перераховані фактори забезпечуються відповідними критеріями. Так, фактор «Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності» представлено критеріями: знання свого предмета; уміння подати свій предмет; використання різноманітних форм і методів навчання; об'єктивно оцінює знання учнів; об'єктивний у ставленні до всіх учнів, не розділяє їх на своїх і чужих; вимогливий до себе і учнів; поважає особистість учня; володіє позитивними людськими якостями.

Фактор «Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу» представлено критеріями: чітко і доступно пояснює матеріал; перш ніж вимагати, чітко пояснює, що потрібно зробити і протягом якого часу; якщо потрібно когось «підтягнути», вміло залучає колектив групи на допомогу; у роботі учнів відмічає швидше добре, ніж погане; уміє запобігати виникненню конфліктів та поводитися в них; уміє переконувати; стриманий, спересердя не кричить на учня; уміння знайти спільну мову з учнями.

Фактор «Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу» представлено критеріями: динаміка успішності учнів; рефлексивність; допомога вчителя учням в участі у конкурсах, змаганнях тощо; емпатичність.

Параметрами оцінювання батьками професійного розвитку вчителів школи є також готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності, зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу, результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу.

Параметр «Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності» складається з таких факторів: організаційно-мотиваційний, особистісні риси та якості особистості вчителя. Параметр «Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу» визначається такими факторами, як методично-виховний та комунікативний. Параметр «Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу» визначається таким фактором, як активність учителя.

Фактор «Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності» представлено критеріями: учитель чітко організує батьків для допомоги класу і школі; учитель зумів переконати батьків у необхідності надання допомоги школі; здатність до співпраці з батьками; учитель справедливо ставиться до усіх дітей; толерантність; урівноваженість; гнучкість; наполегливість; стресостійкість, вміння протистояти професійним деформаціям.

Фактор «Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу» представлено критеріями: я охоче раджуся з учителем із приводу проблем виховання моєї дитини; з бесід з учителем я дізнаюся багато нового про вікові і психологічні особливості моєї дитини; учитель розповідає про раціональні прийоми підготовки домашніх завдань, вимоги до них; я цілком довіряю вчителю як гарному вихователю; учитель справедливий стосовно моєї дитини; думка вчителя дуже важлива для моєї дитини. Удома дитина говорить про педагога шанобливо; я охоче розмовляю з учителем, він тактовний і доброзичливий; я можу поділитися з учителем труднощами, що виникають у мене під час спілкування з дитиною.

Фактор «Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу» представлено критеріями: розвиває в дітей здатність до самонавчання; розвиває самостійність учнів; відмінно поінформований про життя дітей поза школою.

Система оцінювання вчителів керівниками, учнями, батьками шкіл є лише одними із елементів контролю управління професійним розвитком педагогів. Значна увага має також приділятися оцінюванню готовності вчителя до професійного розвитку самими вчителями. Іншими словами, необхідно створювати реально діючу систему управління професійним розвитком педагогів, а не проводити фрагментарне формальне оцінювання їхньої діяльності.

При визначенні параметрів, факторів і критеріїв самооцінювання готовності вчителя до професійного розвитку, ми скористалися діагностичним інструментарієм для експертного оцінювання готовності вчителя до інноваційної діяльності О. Козлової [94].

Такі фактори, як готовність до змін, сприйнятливість до нововведень, віднесені до такого параметру як «Мотиваційна готовність». Фактори теоретико-методологічна обізнаність, технологія прийняття рішення, технологія пошукової діяльності відносяться до параметру «Технологіко-педагогічна підготовленість». Фактори ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, професійного самовдосконалення, комунікативної культури характеризують параметр «Ставлення до педагогічної діяльності».

Фактор «Готовність до змін» характеризується такими критеріями: творчо-перетворююче ставлення до дійсності, відхід від нормативів; усвідомлення необхідності професійного розвитку; позитивне сприйняття власного минулого досвіду в контексті професійної діяльності; узгодженість власних цілей з проблемами професійної діяльності; готовність до участі в проектуванні нових освітніх систем.

Фактор «Сприйнятливість до нововведень» представлено критеріями: відкритість внутрішнього світу вчителя культурі, суспільству; здатність до подолання стереотипів у педагогічній діяльності; готовність до подолання творчих невдач; рівень включеності в інноваційні рішення, самостійність у прийнятті рішень; подолання психологічних бар'єрів.

Фактор «Теоретико-методологічна обізнаність» визначається такими критеріями: наявність глибоких теоретичних знань і вмінь із предмета; уміння співвідносити з базовими знаннями свою практику, вдосконалювати на основі базових знань власну практичну діяльність; наукова обґрунтованість, включення нових ідей у практику; концептуальність, можливість розповсюдження і використання розроблених ідей; органічне поєднання професійної діяльності та особистої культури.

Фактор «Технологія прийняття рішення» має такі критерії: уміння використовувати способи вирішення аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-діяльнісних, оцінювально-інформаційних, корекційно-регулюючих педагогічних завдань; уміння здійснювати вибір інноваційної проблеми і теми; володіння евристичними методами розв'язання проблеми; володіння методикою складання авторських програм, навчальних планів, моделювання та конструювання елементів уроку; володіння способами модернізації, систематизації засобів навчання.

Фактор «Технологія пошукової діяльності» описується критеріями: уміння оперувати категоріями – мета, завдання, проблема, задум, гіпотеза, інструментарій дослідження; уміння складати розгорнуту програму експерименту; застосування засобів діагностики, корекції просування учнів у навчанні та розвитку; володіння методикою педагогічного експерименту.

Фактор «Ціннісне ставлення до педагогічної діяльності» представлено критеріями: розуміння й оцінка цілей та завдань педагогічної діяльності;

усвідомлення цінностей педагогічних знань; визнання цінності суб'єкт-суб'єктних стосунків; задоволення педагогічною працею.

Фактор «Професійне самовдосконалення» містить критерії: прагнення до самореалізації, до втілення в професійну діяльність намірів та способу життя; інтегративність видів педагогічної культури; усвідомлення свого індивідуального стилю з позицій педагогічної культури; творче перетворення середовища розвитку учнів; ступінь узагальнення результатів роботи (на рівні школи, району, регіону, країни).

Фактор «Комунікативна культура» розкривається такими критеріями: уміння встановлювати гуманістичні особистісно орієнтовані стосунки з учнями, батьками, колегами; уміння терпляче ставитися до інших точок зору, вести діалог; уміння застосовувати компромісні рішення; орієнтація на визначення позитивних якостей, сильних сторін, значущості іншого; уміння контролювати власний емоційний стан; наявність установки на реалізацію здібностей кожного учня, на встановлення комфортного мікроклімату в педагогічному процесі; повага до самого себе, вміння використовувати власні сильні сторони в організації і реалізації педагогічного процесу.

Отже, виділення параметрів, факторів та відповідних їм критеріїв дає можливість вести мову про сформованість професійного розвитку вчителя. А відтак, отримані результати оцінювання допоможуть скоригувати процес формування професійного розвитку вчителя загальноосвітнього навчального закладу.

4.3 Факторно-критеріальна модель як основа оцінювання параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів

Для оцінки будь-якої діяльності можна використовувати кваліметричний підхід. Кваліметричний підхід (квалі – якість, метрію – міряти) передбачає кількісний опис якості предметів або процесів (кількісна оцінка якості) [163].

Опис основних положень кваліметрії та технології її застосування в педагогічному експерименті надано в працях Г. Азгальдова, О. Ануфрієвої, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, В. Лобашева, В. Олійника, Г. Полякової, З. Рябової, В. Циби та ін. [7; 23; 153; 163; 299; 394; 433; 465; 560], проте сучасна педагогічна практика і досі не озброєна кваліметричними моделями оцінювання параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Кваліметрія – наукова дисципліна, яка вивчає методологію і проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів – предметів або процесів [163, с. 116]. Кваліметрія, за визначенням Г. Азгальдова, це – «наукова дисципліна, яка вивчає методологію і проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів» [7, с. 4].

На сучасному етапі розвивається педагогічна кваліметрія. Це – використання методів загальної кваліметрії в педагогічних вимірюваннях для кількісної оцінки психолого-педагогічних і дидактичних об'єктів. О. Марченко

визначає педагогічну кваліметрію як використання методів загальної кваліметрії в педагогічних вимірюваннях для кількісної оцінки психолого-педагогічних і дидактичних об'єктів [342]. За Г. Єльніковою, педагогічна кваліметрія – це міждисциплінарна дисципліна, яка поєднує в собі педагогічну, математичну, загальну кваліметрію, соціологію, кібернетику тощо [161].

Головною умовою у застосуванні кваліметричного інструментарію є діагностичне визначення мети, інструментарієм для вимірювання при цьому є факторно-критеріальні моделі.

Розробка факторно-критеріальної моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів має здійснюватися відповідно до алгоритму, визначеному в роботі Г. Єльнікової [165, с. 79], і включати такі етапи: 1) виділяються основні параметри; 2) визначається сукупність факторів, необхідних для досягнення заданих параметрів; 3) визначаються критерії, які характеризують вимоги до кожного фактору; 4) визначається вага параметрів, факторів, критеріїв методом експертної оцінки; 5) оформлюється модель у вигляді таблиці.

Для створення факторно-критеріальної моделі виокремлюють параметри, фактори і критерії. За параметри беруть величини, які характеризують основні якості об'єкта (чи його головні складові), що відповідають глобальним цілям об'єкта. Відповідно, фактори розкривають кожен з параметрів, а критерії деталізують фактори.

Важливим елементом реалізації кваліметричного підходу є визначення вагомості (значущості) кожного показника. Найчастіше для цього застосовують експертний метод. Створюють експертну групу (експертами вважаються спеціалісти, які визнані професіоналами в певній галузі більшістю їх колег). Як правило, в освіті експертами обирають найбільш досвідчених педагогів, управлінців різних ієрархічних рівнів, науковців, вузьких спеціалістів з інших галузей, зовнішнього середовища навчального закладу. Експертна група працює за методом Дельфі (послідовна корекція результатів на основі аргументації кожним експертом своєї оцінки) або за будь-яким іншим методом експертних оцінок (рейтингу, соціологічних досліджень, бальних оцінок тощо).

Спираючись на описану вище технологію використання кваліметричного підходу в освіті, ми розробили факторно-критеріальну модель управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів (див. табл. 4.2).

Оцінку кожного фактора визначають як суму добутків оцінок за кожний критерій і відповідних коефіцієнтів вагомості, оцінку кожного параметра – як суму добутків оцінок за кожний фактор і відповідного коефіцієнта вагомості, оцінку за об'єкт – як суму оцінок за параметри. Визначення оцінок та часткових оцінок параметрів, факторів і критеріїв представлено у підрозділі 5.2.

Таблиця 4.2

Факторно-критеріальна модель оцінювання параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів

Параметри	2	3	Фактори	Вартість факторів	Критерії	Вартість критеріїв	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
1. Управлінські	0,00	1. Аналітична діяльність		4	5	1. Наявність та рівень системи інформаційного забезпечення управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,00	8	9
						2. Аналіз можливостей педагогічного колективу до професійного розвитку	0,00		
						3. Використання сучасних методик стратегічного аналізу з управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,00		
						4. Вивчення внутрішніх умов загальноосвітнього навчального закладу з управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,00		
	0,00	2. Планова діяльність		0,00		1. Прогнозування потреб педагога в професійному розвитку	0,00	0,00	0,00
						2. Прогнозування наслідків управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,00		
						3. Планування етапів управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,00		
						4. Створення умов щодо виконання плану (відкритість плану, дотримання термінів виконання, звітність відповідальних, моніторинг та контроль виконання плану)	0,00		
	0,00	3. Організаційна діяльність		0,00		1. Організація творчих та проблемних груп, які сприяють управлінню освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,00	0,00	
						2. Організація заходів з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	0,00		
						3. Організація системи мотивації та стимулювання діяльності, спрямованої на професійний розвиток учителів	0,00		
						4. Оптимізація залучення виконавців до управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,00		

Продовження таблиці 4.2

1	2	3	4	5					8	9
2. Ресурсні	0,00	4. Координаційна діяльність	0,00	1. Координація діяльності учасників освітнього процесу з проблемами управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога					0,00	0,00
				2. Збір та обробка інформації про стан роз'язання процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога					0,00	
				3. Вироблення кількох варіантів рішення, вибір та обґрунтування оптимального варіанту рішення					0,00	
				4. Розгляд питання щодо управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога на педагогічній раді, нараді тощо					0,00	
		5. Контролююча діяльність	0,00	1. Контроль відповідності процесу меті, завданням та результатам					0,00	0,00
				2. Контроль за стимуляцією до професійного розвитку вчителів					0,00	
				3. Запущення педагогів до взаємоконтролю та самоконтролю					0,00	
				4. Організація роботи з учителями за наслідками контролю					0,00	
				1. Знання основних нормативних документів щодо організації управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів					0,00	
				2. Наявність угод з вишами та іншими установами й організаціями, що братимуть участь в організації та впровадженні процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів					0,00	
		1. Нормативно-правове забезпечення	0,00	3. Внесення відповідних змін до перспективного (річного) плану закладу з питань професійного розвитку вчителів					0,00	0,00
				4. Коригування функціональних обов'язків членів адміністративного колективу з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів					0,00	
				1. Укомплектованість закладу педагогічними кадрами					0,00	
				2. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з орієнтацією на професійний розвиток					0,00	
				3. Перепідготовка та підготовка вчителів до безперервного професійного розвитку					0,00	
				4. Ураховування при атестації готовності учителя до професійного розвитку					0,00	

Продовження таблиці 4.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Методичні	0,00	3. Навчально-методичне забезпечення	0,00	1. Наявність в учителів навчально-методичного комплексу з предмету, що викладається	0,00	0,00	0,00	
				2. Розробка дидактичних матеріалів з предмету, що викладається	0,00	0,00		
				3. Створення продуктів для навчання учнів на основі інформаційних технологій	0,00	0,00		
				4. Наявність навчально-методичної літератури	0,00	0,00		
		4. Матеріально-технічне забезпечення	0,00	1. Наявність робочого місця вчителя	0,00	0,00	0,00	
				2. Наявність технічних засобів навчання	0,00	0,00		
				3. Доступність комп'ютерної техніки для роботи вчителів	0,00	0,00		
				4. Створення безпечних умов для роботи вчителів	0,00	0,00		
		5. Фінансове забезпечення	0,00	1. Запущення коштів для матеріального стимулювання педагогів	0,00	0,00	0,00	
				2. Надання матеріальної допомоги педагогам закладу	0,00	0,00		
				3. Використання різних форм та методів фінансування	0,00	0,00		
				4. Запущення коштів для навчально-методичної літератури вчителів	0,00	0,00		
		1. Науково-теоретична готовність вчителів	0,00	1. Знання теоретичних основ науки, предмета, що викладається	0,00	0,00	0,00	
				2. Знання методів науки, предмета, що викладається	0,00	0,00		
				3. Знання історії розвитку науки, її сучасних досягнень	0,00	0,00		
				4. Знання нормативних основ освітньої діяльності	0,00	0,00		
	0,00	2. Психолого-педагогічна готовність вчителів	0,00	1. Знання психологічних особливостей учнів	0,00	0,00	0,00	0,00
				2. Знання психологічних закономірностей навчання і розвитку школярів	0,00	0,00		
				3. Знання теоретичних основ педагогіки	0,00	0,00		
				4. Знання педагогічних технологій	0,00	0,00		
		3. Методичні вміння	0,00	1. Знання змісту освіти учнів з навчального предмета	0,00	0,00	0,00	
				2. Знання методів і прийомів навчання школярів	0,00	0,00		
				3. Знання форм організації навчання школярів	0,00	0,00		
				4. Знання засобів навчання школярів	0,00	0,00		

Продовження таблиці 4.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9
		4. Науково-методична, дослідницька робота вчителя	0,00	1. Участь вчителів у дослідницькій (експериментальній) роботі на рівні школи, району, міста, області, всеукраїнському рівні 2. Наявність авторських програм, авторського дидактичного, навчально-методичного, наукового матеріалів 3. Розробка та реалізація професійних проєктів 4. Застосування мережових, дистанційних технологій в освітній діяльності	0,00 0,00 0,00 0,00	0,00 0,00 0,00 0,00	0,00	
		5. Робота в якості тьютора в рамках професійної діяльності (наставництво, керівництво методичним об'єднанням вчителів)	0,00	1. Проведення занять у системі післядипломної педагогічної освіти 2. Участь у розробці навчально-методичних матеріалів регіонального та всеукраїнського рівня (програм, стандартів, підручників) 3. Розповсюдження власного досвіду (майстер-класи, семінари, тренінги) та методичний супровід його впровадження 4. Наставництво над молодшими педагогами, керівництво методичним об'єднанням вчителів	0,00 0,00 0,00 0,00	0,00 0,00 0,00 0,00	0,00	
		1. Результативність підготовки учнів	0,00	1. Позитивна динаміка навчальних досягнень та творчих здобутків учнів 2. Участь і результативність учнів у предметних олімпіадах, конкурсах МАН, інтелектуальних, творчих конкурсах 3. Участь і результативність учнів у виховних заходах 4. Авторитетність педагога серед учнів	0,00 0,00 0,00 0,00	0,00 0,00 0,00 0,00	0,00	
4. Результативність	0,00			1. Наявність друкованих праць 2. Наявність власних блогів, сайтів, веб-сторінок у педагогічних спільнотах 3. Участь і результативність у професійних конкурсах та конкурсах методичних розробок 4. Участь педагогів закладу у науково-практичних конференціях, семінарах, симпозіумах, тощо обласного, всеукраїнського та міжнародного рівня	0,00 0,00 0,00 0,00	0,00 0,00 0,00 0,00	0,00	0,00

Закінчення таблиці 4.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9
	3. Результативність атестації		0,00	1. Підвищення кваліфікаційної категорії за результатами атестації	0,00	0,00	0,00	
				2. Отримання звання за результатами атестації (старший учитель, учитель-методист)	0,00	0,00		
				3. Отримання державних відзнак і нагород за результатами атестації	0,00	0,00		
				4. Участь у професійному конкурсі «Учитель року»	0,00	0,00		
	4. Результативність професійної педагогічної діяльності		0,00	1. Робота в предметних комісіях, здійснення експертної діяльності в галузі освіти	0,00	0,00	0,00	
				2. Співпраця з вишами, науковими установами, окремими науковцями	0,00	0,00		
				3. Розробка дистанційних курсів та електронних освітніх ресурсів	0,00	0,00		
				4. Регіональне та державне визнання особистого внеску педагога. Галузеві нагороди (медалі, почесні звання, грамоти регіонального та державного рівня)	0,00	0,00		
	5. Управління професійним розвитком вчителів		0,00	1. Вивчення потреб учителів і введення заходів щодо професійного розвитку вчителів в систему методичної роботи	0,00	0,00	0,00	
				2. Запровадження диференційного підходу до вибору форм та змісту професійного розвитку вчителів	0,00	0,00		
				3. Самоосвітня діяльність педагогічних працівників	0,00	0,00		
				4. Організація та проведення в загальноосвітньому навчальному закладі науково-практичних конференцій, семінарів тощо	0,00	0,00		

Факторно-критеріальні моделі оцінювання параметрів професійного розвитку вчителя загальноосвітнього навчального закладу керівниками, учнями, батьками шкіл, а також самооцінювання вчителями параметрів готовності до професійного розвитку представлені у таблицях 4.3–4.6.

Отже, наголосимо, що використання факторно-критеріальних (кваліметричних) моделей ще не стало поширеною управлінською практикою. Однак, перевагою розроблених факторно-критеріальних моделей є цілісне уявлення процесу управління як системи взаємопов'язаних складових.

Підкреслимо, що здійснене у цьому підрозділі виокремлення параметрів, факторів і визначення критеріїв управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів сприятиме оцінюванню ступеню реалізації мети досліджуваного процесу, що відображена в очікуваному результаті – ефективному управлінні освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Таблиця 4.3

Факторно-критеріальна модель оцінювання керівниками шкіл професійного розвитку вчителя загальноосвітнього навчального закладу

Параметр	Важомість параметрів	Фактор	Важомість факторів	Критерій	Важомість критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка параметрів
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,00	1. Безперервна освіта	0,00	1. Кваліфікаційні виплати	0,00	0,00	0,00	0,00
				2. Поновлення фахових знань з професійної діяльності	0,00	0,00		
				3. Розвиток фахових умінь з професійної діяльності	0,00	0,00		
				4. Рівень професійно-мовної культури	0,00	0,00		
				5. Систематичне підвищення професійної кваліфікації	0,00	0,00		
2. Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,00	2. Особистісні якості вчителя	0,00	1. Комунікативні здібності	0,00	0,00	0,00	0,00
				2. Організаторські здібності	0,00	0,00		
				3. Особистісні якості	0,00	0,00		
				1. Знання та використання законодавчо-нормативних актів про освіту, документів Міністерства освіти і науки України з питань навчання й виховання, державної мови відповідно до чинного законодавства про мови в Україні	0,00	0,00		
				2. Забезпечення умов для засвоєння учнями освітніх програм на рівні обов'язкових державних вимог	0,00	0,00		
3. Посадові обов'язки	0,00		0,00	3. Використання ефективних форм, методів, засобів навчально-виховного процесу	0,00	0,00	0,00	0,00
				4. Володіння методикою викладання предмета й виховної роботи, у тому числі педагогіки, психології, вікової фізіології	0,00	0,00		
					0,00	0,00		

Закінчення таблиці 4.3

1	2	3	4	5	6	7	8	9
		4. Творча педагогічна діяльність	0,00	1. Розробка принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів	0,00	0,00	0,00	
				2. Модернізація змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу з метою розвитку творчих можливостей учнів, їх талантів та обдарованості	0,00	0,00		
				3. Проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду та досвіду своїх колег	0,00	0,00		
				4. Реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва	0,00	0,00		
				1. Особиста участь у професійних конкурсах та участь у педагогічних ярмарках	0,00	0,00		
3. Результат діяльності вчителя загальноосвітнього о навчального закладу	0,00	5. Соціальна активність вчителя	0,00	2. Виступи з питань навчання та виховання на педагогічних радах, нарадах, методичних об'єднаннях	0,00	0,00	0,00	0,00
				3. Представлення загальноосвітнього навчального закладу на конференціях, нарадах, у державних органах управління загальною середньою освітою, через засоби масової інформації	0,00	0,00		
				4. Робота з батьками, громадськістю і формування позитивної громадської думки щодо діяльності загальноосвітнього навчального закладу	0,00	0,00		

Таблиця 4.4

Факторно-критеріальна модель оцінювання учнями шкіл професійного розвитку вчителя загальноосвітнього навчального закладу

Параметр	Ватомістрів	Фактор	Ватомістрів	Критерій	Ватомістрів	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
1. Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,00	1. Професійні знання	0,00	1. Знання свого предмета 2. Уміння подати свій предмет 3. Використання різноманітних форм і методів навчання 4. Об'єктивно оцінює знання учнів	0,00 0,00 0,00 0,00	0,00 0,00 0,00 0,00	0,00	0,00
		2. Особистісні якості	0,00	1. Об'єктивний у ставленні до всіх учнів, не розділяє їх на своїх і чужих 2. Вимогливий до себе і учнів 3. Поважає особистість учня 4. Володіє позитивними людськими якостями	0,00 0,00 0,00 0,00	0,00 0,00 0,00 0,00	0,00	
		3. Методичні вміння	0,00	1. Чітко і доступно пояснює матеріал 2. Перш ніж вимагати, чітко пояснює, що потрібно зрозуміти і протягом якого часу 3. Якщо потрібно когось «підтягнути», вміло залучає колектив групи на допомогу 4. У роботі учнів відмічає швидше добре, ніж погане	0,00 0,00 0,00 0,00	0,00 0,00 0,00 0,00	0,00	
		4. Педагогічне спілкування	0,00	1. Уміє запобігати та поводитися в конфлікті 2. Уміє переконувати 3. Стриманий, спокійний, не кричить на учня 4. Уміння знайти спільну мову з учнями	0,00 0,00 0,00 0,00	0,00 0,00 0,00 0,00	0,00	
3. Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,00	5. Активність учителя	0,00	1. Динаміка успішності учнів 2. Рефлексивність 3. Допомога вчителя учням в участі у конкурсах, змаганнях тощо 4. Емпатичність	0,00 0,00 0,00 0,00	0,00 0,00 0,00 0,00	0,00	0,00

Факторно-критеріальна модель оцінювання батьками шкіл професійного розвитку вчителів загальноосвітнього навчального закладу

Параметр	Важомість параметрів	Фактор	Важомість факторів	Критерій	Важомість критеріїв	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів				
1. Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,00	3	0,00	1. Організаційно-мотиваційний	0,00	0,00	0,00	0,00				
									2. Особистісні риси та якості особистості вчителя	0,00	0,00	
												0,00
		0,00										
			0,00									
				0,00	0,00	0,00						
							0,00					
									0,00			
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												
	0,00		0,00	0,00								
					0,00							
						0,00						
		0,00										
0,00												

Закінчення таблиці 4.5

1	2	3	4	5	6	7	8	9
		4. Комунікативний	0,00	1. Учитель справедливий стосовно моєї дитини	0,00	0,00	0,00	
				2. Думка вчителя дуже важлива для моєї дитини. Удома дитина говорить про педагога шанобливо	0,00	0,00		
				3. Я охоче розмовляю з учителем, він тактовний і доброзичливий	0,00	0,00		
				4. Я можу поділитися з учителем труднощами, що виникають у мене під час спілкування з дитиною	0,00	0,00		
3. Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,00	5. Активність учителя	0,00	1. Розвиває в дітей здатність до самонавчання	0,00	0,00	0,00	0,00
				2. Розвиває самостійність учнів	0,00	0,00		
				3. Відмінно поінформований про життя дітей поза школою	0,00	0,00		

Таблиця 4.6

Самооцінка готовності вчителя до професійного розвитку

Параметр	Ватомість параметрів	Фактор	Ватомість факторів	Критерій	Ватомість критеріїв	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
1. Мотиваційна готовність	0,00	1. Готовність до змін	0,00	1. Творчо-перетворююче ставлення до дійсності, відхід від нормативів	0,00	0,00	0,00	0,00
				2. Усвідомлення необхідності професійного розвитку	0,00	0,00		
				3. Позитивне сприйняття власного минулого досвіду в контексті професійної діяльності	0,00	0,00		
				4. Узгодженість власних цілей з проблемами професійної діяльності	0,00	0,00		
				5. Готовність до участі в проектуванні нових освітніх систем	0,00	0,00		
2. Технологічна підготовленість	0,00	2. Сприйнят- ливість до нововведень	0,00	1. Відкритість внутрішнього світу вчителя культури, суспільству	0,00	0,00	0,00	0,00
				2. Здатність до подолання стереотипів у педагогічній діяльності	0,00	0,00		
				3. Готовність до подолання творчих невдач	0,00	0,00		
				4. Рівень включеності в інноваційні рішення. Самостійність у прийнятті рішень	0,00	0,00		
				5. Подолання психологічних бар'єрів	0,00	0,00		
2. Технологічна підготовленість	0,00	3. Теоретико-методологічна обізнаність	0,00	1. Наявність глибоких теоретичних знань і вмінь з предмета	0,00	0,00	0,00	0,00
				2. Уміння співвідносити з базовими знаннями свою практику, вдосконалювати на основі базових знань власну практичну діяльність	0,00	0,00		

Продовження таблиці 4.6

1	2	3	4	5	6	7	8	9
		4. Технологія прийняття рішення	0,00	3. Наукова обґрунтованість, включення нових ідей у практику	0,00	0,00	0,00	
				4. Концептуальність, можливість розповсюдження і використання розроблених ідей	0,00	0,00		
				5. Органічне поєднання професійної діяльності та особистої культури	0,00	0,00		
				1. Уміння використовувати способи вирішення аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогно-стичних, організаційно-діяльсних, оцінюваль-но-інформаційних, корекційно-регулюючих пе-дагогічних завдань	0,00	0,00		
				2. Уміння здійснювати вибір інноваційної про-блеми і теми	0,00	0,00		
				3. Володіння евристичними методами розв'я-зання проблеми	0,00	0,00		
				4. Володіння методикою складання авторських програм, навчальних планів, моделювання та конструювання елементів уроку	0,00	0,00		
				5. Володіння способами модернізації, систе-матизації засобів навчання	0,00	0,00		
				1. Уміння оперувати категоріями: мета, завдання, проблема, задум, гіпотеза, інструментарій дослідження	0,00	0,00		
				2. Уміння складати розгорнуту програму експе-рименту	0,00	0,00		
				3. Застосування засобів діагностики, корекції просування учнів у навчанні та розвитку	0,00	0,00		
				4. Володіння методикою педагогічного експе-рименту	0,00	0,00		
		5. Технологія пошукової діяльності	0,00				0,00	

Закінчення таблиці 4.6

1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Ставлення до педагогічної діяльності	6. Ціннісне ставлення до педагогічної діяльності	0,00	0,00	1. Розуміння й оцінка цілей та завдань педагогічної діяльності	0,00	0,00	0,00	
				2. Усвідомлення цінностей педагогічних знань	0,00	0,00		
				3. Визнання цінності суб'єкт-суб'єктивних стосунків	0,00	0,00		
				4. Задоволення педагогічною працею	0,00	0,00		
	7. Професійне самовдосконалення	0,00	0,00	1. Прогнозування до самореалізації, до втілення в професійну діяльність намірів та способу життя	0,00	0,00	0,00	
				2. Інтегративність видів педагогічної культури	0,00	0,00		
				3. Усвідомлення свого індивідуального стилю з позицій педагогічної культури	0,00	0,00		
				4. Творче перетворення середовища розвитку учнів	0,00	0,00		
	8. Комунікативна культура	0,00	0,00	5. Ступінь узагальнення результатів роботи (на рівні школи, району, регіону, країни)	0,00	0,00	0,00	
				1. Уміння встановлювати гуманістичні особистісно орієнтовані стосунки з учнями, батьками, колегами	0,00	0,00		
				2. Уміння терпляче ставитися до інших точок зору, вести діалог	0,00	0,00		
				3. Уміння застосовувати компромісні рішення	0,00	0,00		
				4. Орієнтація на визначення позитивних якостей, сильних сторін, значущості іншого	0,00	0,00		
				5. Уміння контролювати власний емоційний стан	0,00	0,00	0,00	
				6. Наявність установок на реалізацію здібностей кожного учня, на встановлення комфортного мікроклімату в педагогічному процесі	0,00	0,00		
				7. Повага до самого себе, вміння використовувати власні сильні сторони в організації і реалізації педагогічного процесу	0,00	0,00		

ВИСНОВКИ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ

На основі проведеного аналізу наукових джерел було визначено чотири параметри управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів та відповідні ним фактори і критерії:

- управлінський (аналітична, планова, організаційна, координаційна, контролююча діяльність);
- ресурсний (нормативно-правове, кадрове, навчально-методичне, матеріально-технічне, фінансове забезпечення);
- методичний (науково-теоретична готовність вчителя, психолого-педагогічна готовність вчителя, методичні вміння, науково-методична, дослідницька робота вчителя, робота в якості тьютора в рамках професійної діяльності (наставництво, керівництво методичним об'єднанням вчителів);
- результативний (результативність підготовки учнів, розповсюдження власного педагогічного досвіду, результативність атестації, результативність професійної педагогічної діяльності, управління професійним розвитком вчителя).

У розділі обґрунтовуються параметри, фактори, критерії оцінювання професійного розвитку вчителів керівниками, учнями, батьками шкіл, розкриваються параметри, фактори, критерії самооцінювання вчителями готовності до професійного розвитку.

Розроблено факторно-критеріальна модель оцінки параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, а також факторно-критеріальні моделі оцінки параметрів професійного розвитку вчителів. Перевагою розроблених факторно-критеріальних моделей є цілісне уявлення процесу управління як системи взаємопов'язаних складових.

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ

5.1 Програма експериментального дослідження

Проведення педагогічного експерименту є необхідним і єдиним способом перевірки запропонованої нами моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

У попередніх розділах дослідження викладені теоретичні та методологічні основи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Водночас, мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі. Отже, необхідно практично підтвердити, що теоретичні та методологічні основи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів та їхня реалізація в педагогічному процесі загальноосвітніх навчальних закладах сприяють підвищенню параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, усвідомленню необхідності цілеспрямованого професійного розвитку вчителів.

Завершальною стадією дослідження проблеми управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі стала практична перевірка запропонованої моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у межах експериментальної роботи. Розв'язання цього завдання стало можливим завдяки організації і проведенню педагогічного експерименту.

Провідна ідея дослідження така: процес управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів набуває ефективності, якщо він здійснюється відповідно до розроблених теоретичних і методичних основ дослідження та відповідає обґрунтованій моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі, що охоплює технологію та організаційно-педагогічні умови управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Загалом, дослідження передбачало:

- з'ясування ступеня розробленості проблеми дослідження в науковій літературі та практиці;
- обґрунтування ключових понять дослідження;
- розкриття методологічних і теоретичних основ наукового пошуку;
- обґрунтування сутності поняття «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів»;
- проведення констатувального етапу експерименту, спрямованого на з'ясування вихідної оцінки параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів;

- обґрунтування організаційно-педагогічних умов управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів;
- розробка технології й моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітній школі;
- проведення формувального етапу експерименту;
- проведення контрольного експерименту за наслідками формувального етапу;
- узагальнення даних, інтерпретація результатів, одержаних після формувального етапу експерименту;
- визначення перспективних напрямів подальших досліджень управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Варто зазначити, що для реалізації мети експериментальну роботу проводили впродовж 2013–2017 років, у зв'язку з цим передбачали етапи наукового пошуку (підготовчий, експериментальний (констатувальний, формувальний, контрольний), узагальнювальний).

Окреслимо мету, завдання, методи, що використовували на кожному з етапів експериментальної роботи.

На підготовчому етапі (2013–2014 рр.) виявили ступінь розробленості проблеми дослідження в науковій літературі та педагогічній практиці; обґрунтували ключові поняття дослідження; розкрили методологічні та теоретичні основи наукового пошуку; обґрунтували сутність поняття «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів». Теоретично обґрунтували організаційно-педагогічні умови, технологію управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів; розробили модель управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

На цьому етапі дослідження в загальноосвітніх навчальних закладах, що були задіяні в експерименті виокремили учасників дослідно-експериментальної роботи, конкретизували завдання діяльності відповідно до мети дослідно-експериментальної роботи; розробляли інструкції про порядок організації та проведення дослідно-експериментальної роботи; провели різні форми методичної роботи з підготовки керівників і педагогів до реалізації завдань дослідно-експериментальної роботи, зокрема, опрацювали рекомендовану науково-методичну літературу тощо.

Експериментальний етап (2014–2016 рр.) передбачав проведення констатувального, формувального та контрольного експериментів. Для забезпечення можливості порівняння результатів ми використовували таку схему проведення педагогічного експерименту (див. рис. 5.1).

На констатувальному етапі розробили програму дослідно-експериментальної роботи; з'ясували інструментарій експериментального дослідження; уточнили параметри, фактори і критерії управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів; виявили вихідну оцінку параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.



Рис. 5.1 – Схема проведення експерименту

Відповідно до мети формувального етапу дослідно-експериментальної роботи, здійснювали впровадження розробленої моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів; реалізовували організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності досліджуваного процесу; удосконалювали його навчально-методичне забезпечення.

Апробація моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, реалізація визначених організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності означеного процесу відбувалась під час дослідно-експериментальної роботи, яку здійснювали під нашим керівництвом на базі загальноосвітніх навчальних закладів.

Відповідно до методології педагогічного дослідження, вимог, що висувуються до експериментальної роботи, були визначені експериментальна (ЕГ) і контрольна (КГ) групи. Так, експериментальними навчальними закладами стали загальноосвітні школи Київської, Вінницької, Донецької, Дніпропетровської, Полтавської, Харківської, Черкаської областей. Усього в експерименті були задіяні 122 експерти, 71 керівник, 778 учнів, 852 учителя, 714 батьків школярів.

Під час проведення дослідно-експериментальної роботи бралися до уваги рекомендації Ю. Бабанського і В. Харьковської про її оптимальність [34, с. 3–10]. Були конкретизовані умови експерименту. На основі думки Ю. Бабанського про те, що «... сутність експерименту полягає в тому, що він ставить явища, що вивчаються, в певні умови» [34, с. 100], ми визначили умови проведення експериментальної роботи: а) конкретизація задач експерименту, розробка параметрів, факторів, критеріїв, діагностичного інструментарію для визначення

ефективності моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, професійного розвитку вчителів; б) зрівнювання умов для експериментальної та контрольної груп; в) тривалий характер експерименту, що дозволив накопичити фактичний матеріал; г) репрезентативність вибірки (при аналізі результатів експерименту враховувалася рівність кількісного складу учасників експериментальної та контрольної груп по 35 керівників, 389 учнів, 426 учителів, 357 батьків). Зрівнювання умов в експериментальній і контрольній групах полягало в ідентичності змісту діагностичних зрізів й оцінки параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. До умов, що варіюються відносилися апробація моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів тільки в експериментальній групі. При підготовці й проведенні експериментальної роботи була витримана єдність таких структурних елементів діяльності, як планування, організація, контроль та аналіз результатів.

В експериментальній групі застосовували експериментальну модель управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, у контрольних групах навчання здійснювали за традиційними методиками. З метою підготовки та проведення експериментального дослідження, керівники впроваджували у загальноосвітні навчальні заклади цільову програму «Професійний розвиток педагогів», керівники та вчителі були ознайомлені зі змістом курсу «Управління професійним розвитком учителів», який спрямований на формування готовності педагогів до професійного розвитку.

Значної ваги надавали відбору й підготовці експертів, яких було залучено до визначення параметрів, факторів і критеріїв оцінювання параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, професійного розвитку вчителів. З ними узгоджували всі методи експертного оцінювання визначених параметрів, факторів і критеріїв.

Після проведення формувального етапу експерименту було проведено контрольний експеримент, спрямований на з'ясування оцінки параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів в кінці дослідження.

На узагальнювальному етапі (2015–2016 рр.) здійснено обробку й систематизацію результатів контрольного етапу експерименту; проведено якісний та кількісний аналіз результатів педагогічного експерименту; оформлено матеріали науково-дослідної роботи.

Завданнями цього етапу дослідження були: порівняння результатів констатувального й контрольного етапів експерименту, визначення співвідношення результатів експерименту з поставленою метою та визначеними завданнями; кількісний та якісний аналізи, системне оцінювання ефективності моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів; поширення досвіду дослідно-експериментальної роботи з означеної проблеми

через виступи на міжнародних і всеукраїнських конференціях, публікаціях у пресі тощо.

На різних етапах експерименту поєднували такі групи методів:

- теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових філософських, психолого-педагогічних праць вітчизняних і зарубіжних авторів із питань дослідження, вивчення наукової літератури з метою визначення сутності поняття «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів» та обґрунтування моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, визначення теоретико-методологічних засад дослідження;

- емпіричні: моделювання, анкетування, експертна оцінка, ранжування, узагальнення для визначення параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів; педагогічний експеримент для з'ясування вихідного та прикінцевого стану управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, визначення ефективності моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі;

- статистичні (Statistica 6.0, «Статистика в педагогіці») для статистичної обробки одержаних результатів;

- графічні для наочного ілюстрування та порівняння результатів експериментальної роботи в графічних зображеннях і табличних формах.

5.2 Констатувальний етап експерименту

Констатувальний експеримент був направлений на визначення початкового оцінювання параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Для виявлення параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів на цьому етапі експерименту була використана факторно-критеріальна модель, яка була представлена у підрозділі 4.3.

Охарактеризуємо хід і результати процесу визначення оцінки параметрів, факторів і критеріїв управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Нагадаємо, що у нашому експерименті для оцінки параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів було сформовано групу експертів кількістю 122 особи (див. підрозділ 4.1).

Використовуючи розроблену факторно-критеріальну модель, оцінювання параметрів, факторів і критеріїв управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів здійснювалося за такою схемою:

1. Усім учасникам експертного оцінювання пропонувалося спочатку зробити ранжування параметрів (потім факторів, критеріїв) управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. У підрозділі 4.1 ми зазначили, що було виділено чотири параметри. У визначенні їх вагомості експертам пропонувалося оцінити їх за чотирьохбальною шкалою. Далі експерти виставляли бали таким чином: найвагомішому, на їх погляд, параметру

ставили 4 бали, менш вагомому, але важливішому – 3, і так до одиниці, якою позначається (на їх погляд) найбільш несуттєвий параметр. Сума оцінок кожного експерта завжди однакова і залежатиме тільки від кількості параметрів: якщо їх чотири, як у нашому випадку, то дорівнювати вона буде $1 + 2 + 3 + 4 = 10$. Помноживши її на кількість експертів (у нас їх сто двадцять два), дістанемо максимально можливий бал – 1220. Обчислюємо вагомість кожного параметру:

$$V_{p1} = 317 / 1220 = 0,26;$$

$$V_{p2} = 315 / 1220 = 0,26;$$

$$V_{p3} = 297 / 1220 = 0,24;$$

$$V_{p4} = 291 / 1220 = 0,24.$$

Сума усіх параметрів завжди дорівнює одиниці (див. табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Обчислення вагомості параметрів

№	Параметри	Експерти								Σ	V_p
		1	2	3	4	5	6	..	122		
1	Управлінський	2	1	2	3	4	4		3	317	0,26
2	Ресурсний	3	4	1	4	1	1		2	315	0,26
3	Методичний	4	3	3	1	3	3		1	297	0,24
4	Результативний	1	2	4	2	2	2		4	291	0,24
	Усього	10	10	10	10	10	10		10	1220	1,00

Аналогічно було обчислено вагомість усіх факторів і критеріїв, що відображено в таблицях 5.2–5.3.

Таблиця 5.2

Обчислення вагомості факторів (параметр «методичний»)

№	Фактори	Експерти								Σ	V_f
		1	2	3	4	5	6	..	122		
1	Науково-теоретична готовність вчителя	4	2	3	4	4	1		4	353	0,19
2	Психолого-педагогічна готовність вчителя	2	5	2	5	1	4		2	377	0,21
3	Методичні вміння	5	4	4	2	2	5		3	382	0,21
4	Науково-методична, дослідницька робота вчителя	1	3	1	3	3	2		5	351	0,19
5	Робота в якості тьютора в рамках професійної діяльності (наставництво, керівництво методичним об'єднанням вчителів)	3	1	5	1	5	3		1	367	0,20
	Усього	15	15	15	15	15	15		15	1830	1,00

Таблиця 5.3

Обчислення вагомості критеріїв (фактор «науково-теоретична готовність вчителя» параметру «методичний»)

№	Критерії	Експерти								Σ	V_k
		1	2	3	4	5	6	..	122		
1	Знання теоретичних основ науки, предмета, що викладається	4	3	4	4	1	4		2	314	0,26
2	Знання методів науки, предмета, що викладається	2	2	3	1	4	3		1	299	0,24
3	Знання історії розвитку науки, її сучасних досягнень	3	4	2	3	2	2		4	307	0,25
4	Знання нормативних основ освітньої діяльності	1	1	1	2	3	1		3	300	0,25
	Усього	10	10	10	10	10	10		10	1220	1,00

2. Далі експерти визначають ступінь вияву критеріїв. Як правило, ступінь вияву виражається в частинах одиниці та має такі норми:

- повна відповідність вимогам (так) – 1;
- часткова відповідність вимогам (більше так, ніж ні) – 0,75;
- урівноважена відповідність вимогам (і так, і ні) – 0,50;
- частково-негативна відповідність вимогам (більше ні, ніж так) – 0,25;
- повна невідповідність вимогам (ні) – 0.

3. Ураховуючи значення ваги кожного критерію, обчислюємо часткову оцінку K для кожного критерію (див. колонку 7 табл. 5.4):

$$K_1 = 0,24 \times 0,25 = 0,06;$$

$$K_2 = 0,26 \times 0,25 = 0,06;$$

$$K_3 = 0,25 \times 0,25 = 0,06;$$

$$K_4 = 0,25 \times 0,25 = 0,06,$$

де K – вагомість критерію.

4. Знаходимо часткову оцінку фактору (див. колонку 8 табл. 5.4):

$$\Phi_1 = K_1 + K_2 + K_3 + K_4 \times V \quad \Phi_1 = 0,06 + 0,06 + 0,06 + 0,06 \times 0,21 = 0,05.$$

У такий спосіб знаходимо значення за всіма іншими факторами.

5. Далі знаходимо часткову оцінку параметру P (див. колонку 9 табл. 5.4):

$$P_1 = \Phi_1 + \Phi_2 + \Phi_3 + \Phi_4 + \Phi_5 \times V \quad P_1 = 0,05 + 0,09 + 0,10 + 0,11 + 0,10 \times 0,26 = 0,12.$$

В умовах сьогодення для автоматизації та полегшення розрахунків нами використовувалася комп'ютерна підтримка із застосуванням табличного редактора Excel. Це пов'язано з автоматизацією побудови діаграм, які наочно відображають результати. Оцінки, виставлені експертами у факторно-критеріальну модель, автоматично підраховувалися за кваліметричним стандартом і виводився загальний бал для експериментальної та контрольної груп загально-освітніх навчальних закладів.

Така модель стала підставою для визначення параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів на констатувальному етапі експерименту й після запровадження моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів на контрольному етапі експерименту. Результати, отримані під час вхідного діагностування, представлено в таблицях 5.4–5.5.

Таблиця 5.4

Результати оцінювання параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів на констатувальному етапі експерименту (контрольна група)

Параметри	Ватомість параметрів	Фактори	Ватомість факторів	Критерії	Ватомість критеріїв	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів							
I. Управлінські	2	3	4	5	6	7	8	9							
									0,26	0,21	1. Аналітична діяльність	1. Наявність та рівень системи інформаційного забезпечення управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,24	0,06	0,05
												2. Аналіз можливостей педагогічного колективу до професійного розвитку	0,26	0,06	
												3. Використання сучасних методик стратегічного аналізу з управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,06	
	4. Вивчення внутрішніх умов загальноосвітнього навчального закладу з управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,06												
	0,26	0,21	2. Планова діяльність	1. Прогнозування потреб педагога в професійному розвитку	0,27	0,07	0,09								
				2. Прогнозування наслідків управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,26	0,13									
				3. Планування етапів управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,12									
				4. Створення умов щодо виконання плану (відкритість плану, дотримання термінів виконання, звітність відповідальних, моніторинг та контроль виконання плану)	0,22	0,11									
	0,19	3. Організаційна діяльність	0,19	1. Організація творчих та проблемних груп, які сприяють управлінню освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,12	0,10								
				2. Організація заходів з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	0,25	0,13									

Продовження таблиці 5.4

1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Ресурсні	0,26	1. Нормативно-правове забезпечення	0,22	3. Організація системи мотивації та стимулювання діяльності, спрямованої на професійний розвиток учителів	0,25	0,12	0,13	0,13
				4. Оптимізація залучення виконавців до управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,13		
				1. Координація діяльності учасників освітнього процесу з проблемами управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,13		
				2. Збір та обробка інформації про стан розв'язання процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,24	0,12		
				3. Вироблення кількох варіантів рішення, вибір та обґрунтування оптимального варіанту рішення	0,25	0,19		
				4. Розгляд питань щодо управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога на педагогічній раді, нараді тощо	0,26	0,13		
				1. Контроль відповідності процесу меті, завданням та результатам	0,25	0,12		
				2. Контроль за стимуляцією до професійного розвитку вчителів	0,26	0,13		
				3. Залучення педагогів до взаємоконтролю та самоконтролю	0,25	0,13		
				4. Організація роботи з учителями за наслідками контролю	0,24	0,12		
				1. Знання основних нормативних документів щодо організації управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	0,24	0,12		
				2. Наявність угод з вишами та іншими установами й організаціями, що братимуть участь в організації та впровадженні процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	0,27	0,13		
				3. Внесення відповідних змін до перспективного (річного) плану закладу з питань професійного розвитку вчителів	0,25	0,19		
				4. Коригування функціональних обов'язків членів адміністративного колективу з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	0,24	0,12		

Продовження таблиці 5.4

1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Методичні	0,24	2. Кадрове забезпечення	0,20	1. Укомплектованість закладу педагогічними кадрами	0,25	0,13	0,10	
				2. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з орієнтацією на професійний розвиток	0,26	0,13		
				3. Підготовка та підготовка вчителів до безперервного професійного розвитку	0,26	0,13		
				4. Ураховання при атестації готовності учителя до професійного розвитку	0,23	0,12		
		3. Навчально-методичне забезпечення	0,19	1. Наявність в учителів навчально-методичного комплексу з предмету, що викладається	0,26	0,06	0,06	
				2. Розробка дидактичних матеріалів з предмету, що викладається	0,26	0,06		
				3. Створення продуктів для навчання учнів на основі інформаційних технологій	0,24	0,06		
				4. Наявність навчально-методичної літератури	0,24	0,12		
		4. Матеріально-технічне забезпечення	0,19	1. Наявність робочого місця вчителя	0,26	0,13	0,11	
				2. Наявність технічних засобів навчання	0,25	0,13		
				3. Доступність комп'ютерної техніки для роботи вчителів	0,25	0,13		
				4. Створення безпечних умов для роботи вчителя	0,24	0,18		
		5. Фінансове забезпечення	0,20	1. Залучення коштів для матеріального стимулювання педагогів	0,27	0,21	0,12	
				2. Надання матеріальної допомоги педагогам закладу	0,26	0,19		
				3. Використання різних форм та методів фінансування	0,24	0,12		
				4. Залучення коштів для навчально-методичної літератури вчителів	0,23	0,12		
		1. Науково-теоретична готовність вчителя	0,19	1. Знання теоретичних основ науки, предмета, що викладається	0,26	0,13	0,07	0,09
				2. Знання методів науки, предмета, що викладається	0,24	0,06		
				3. Знання історії розвитку науки, її сучасних досягнень	0,25	0,13		
				4. Знання нормативних основ освітньої діяльності	0,25	0,06		
		2. Психолого-педагогічна готовність вчителя	0,21	1. Знання психологічних особливостей учнів	0,28	0,07	0,05	
				2. Знання психологічних закономірностей навчання і розвитку школярів	0,26	0,07		

Продовження таблиці 5.4

1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Результативність	0,24	3	4	5	3. Знання теоретичних основ педагогіки	0,24	0,12	0,10
					4. Знання педагогічних технологій	0,22	0,00	
					1. Знання змісту освіти учнів з навчального предмета	0,25	0,12	
					2. Знання методів і прийомів навчання школярів	0,25	0,06	
					3. Знання форм організації навчання школярів	0,23	0,06	
					4. Знання засобів навчання школярів	0,27	0,13	
					1. Участь вчителів у дослідницькій (експериментальній) роботі на рівні школи, району, міста, області, всеукраїнському рівні	0,25	0,06	
					2. Наявність авторських програм, авторського навчально-методичного, творчого матеріалів	0,26	0,13	
					3. Розробка та реалізація професійних проєктів	0,25	0,06	
					4. Застосування мережних, дистанційних технологій в освітній діяльності	0,24	0,12	
					1. Проведення занять у системі післядипломної педагогічної освіти	0,25	0,06	
					2. Участь у розробці навчально-методичних матеріалів регіонального та всеукраїнського рівня (програм, стандартів, підручників)	0,24	0,12	
4. Результативність	0,21	4	5	6	3. Розповсюдження власного досвіду (майстер-класи, семінари, тренінги) та методичний супровід його впровадження	0,25	0,13	0,09
					4. Наставництво над молодими педагогами, керівництво методичним об'єднанням вчителів	0,26	0,13	
					1. Позитивна динаміка навчальних досягнень та творчих здобутків учнів	0,23	0,00	
					2. Участь і результативність учнів у предметних олімпіадах, конкурсах МАН, інтелектуальних, творчих конкурсах	0,25	0,19	
					3. Участь і результативність учнів у виховних заходах	0,25	0,12	
					4. Авторитетність педагога серед учнів	0,27	0,13	
					1. Авантюрність друкованих праць	0,24	0,00	
					2. Наявність власних блогів, сайтів, веб-сторінок у педагогічних спілнотах	0,25	0,12	
					3. Розповсюдження власного педагогічного досвіду	0,25	0,12	
					4. Результативність підготовки учнів	0,24	0,12	
					1. Результативність підготовки учнів	0,25	0,19	
					2. Результативність власного педагогічного досвіду	0,25	0,12	

Засвідчення таблиці 5.4

1	2	3	4	5	6	7	8	9
				3. Участь і результативність у професійних конкурсах та курсах методичних розробок	0,26	0,19		
				4. Участь педагогів закладу у науково-практичних конференціях, семінарах, симпозіумах, тощо обласного, всеукраїнського та міжнародного рівня	0,25	0,13		
				1. Підвищення кваліфікаційної категорії за результатами атестації	0,26	0,00		
				2. Отримання звання за результатами атестації (старший учитель, учитель-методист)	0,24	0,06	0,06	
				3. Отримання державних відзнак і нагород за результатами атестації	0,24	0,18		
				4. Участь у професійному конкурсі «Учитель року»	0,26	0,06		
				1. Робота в предметних комісіях, здійснення експертної діяльності в галузі освіти	0,25	0,00		
				2. Співпраця з вишами, науковими установами, окремими науковцями	0,26	0,19		
				3. Розробка дистанційних курсів та електронних освітніх ресурсів	0,24	0,18	0,11	
				4. Регіональне та державне визнання особистого внеску педагога: галузеві нагороди (медалі, почесні звання, грамоти регіонального та державного рівня)	0,25	0,19		
				1. Вивчення потреб учителів і введення заходів щодо професійного розвитку вчителя в систему методичної роботи	0,24	0,00		
				2. Запровадження диференційного підходу до вибору форм та змісту професійного розвитку вчителя	0,25	0,19	0,09	
				3. Самоосвітня діяльність педагогічних працівників	0,27	0,07		
				4. Організація та проведення в закладі освітньому навчальному закладі науково-практичних конференцій, семінарів тощо	0,24	0,18		
		3. Результативність атестації	0,19					
		4. Результативність професійної педагогічної діяльності	0,19					
		5. Управління професійним розвитком вчителя	0,20					

Таблиця 5.5

Результати оцінювання параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів на констатувальному етапі експерименту (експериментальна група)

Параметри	Важомість параметрів	Фактори	Важомість факторів	Критерії	Важомість критеріїв	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Управлінські	0,26	1. Аналітична діяльність	0,21	1. Наявність та рівень системи інформаційного забезпечення управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,24	0,06	0,05	
				2. Аналіз можливостей педагогічного колективу до професійного розвитку	0,26	0,06		
				3. Використання сучасних методик стратегічного аналізу з управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,06		
				4. Вивчення внутрішніх умов загальноосвітнього навчального закладу з управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,06		
				1. Прогнозування потреб педагога в професійному розвитку	0,27	0,07		
	0,21	2. Планова діяльність	0,21	2. Прогнозування наслідків управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,26	0,07	0,08	0,11
				3. Планування етапів управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,12		
				4. Створення умов щодо виконання плану (відкритість плану, дотримання термінів виконання, звітність відповідальних, моніторинг та контроль виконання плану)	0,22	0,11		
				1. Організація творчих та проблемних груп, які сприяють управлінню освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,12		
				2. Організація заходів з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	0,25	0,13		
		3. Організаційна діяльність	0,19				0,10	

Продовження таблиці 5.5

1	2	3	4	5	6	7	8	9
				3. Організація системи мотивації та стимулювання діяльності, спрямованої на професійний розвиток учителів	0,25	0,12	0,11	
				4. Оптимізація залучення виконавців до управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,13		
				1. Координація діяльності учасників освітнього процесу з проблемами управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,13		
				2. Збір та обробка інформації про стан розв'язання процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,24	0,12		
		4. Координаційна діяльність	0,20	3. Вироблення кількох варіантів рішення, вибір та обґрунтування оптимального варіанту рішення	0,25	0,19	0,13	
				4. Розгляд питання щодо управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога на педагогічній раді, нараді тощо	0,26	0,13		
				1. Контроль відповідності процесу меті, завданням та результатам	0,25	0,12		
				2. Контроль за стимуляцією до професійного розвитку вчителів	0,26	0,13		
				3. Залучення педагогів до взаємоконтролю та самоконтролю	0,25	0,13	0,10	
				4. Організація роботи з учителем за наслідками контролю	0,24	0,12		
				1. Знання основних нормативних документів щодо організації управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	0,24	0,12		
				2. Наявність угод з вишами та іншими установами й організаціями, що братимуть участь в організації та впровадженні процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	0,27	0,13		
2. Ресурсний	0,26	1. Нормативно-правове забезпечення	0,22	3. Внесення відповідних змін до перспективного (річного) плану закладу з питань професійного розвитку вчителів	0,25	0,19	0,12	0,13
				4. Коригування функціональних обов'язків членів адміністративного колективу з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	0,24	0,12		

Продовження таблиці 5.5

1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Методичний	0,24	2. Кадрове забезпечення	0,20	1. Укомплектованість закладу педагогічними кадрами	0,25	0,13	0,09	
				2. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з орієнтацією на професійний розвиток	0,26	0,13		
				3. Перепідготовка та підготовка вчителів до безперервного професійного розвитку	0,26	0,13		
				4. Урахування при атестації готовності учителя до професійного розвитку	0,23	0,06		
				1. Наявність в учителів навчально-методичного комплексу з предмету, що викладається	0,26	0,06		
		3. Навчально-методичне забезпечення	0,19	2. Розробка дидактичних матеріалів з предмету, що викладається	0,26	0,06	0,06	
				3. Створення продуктів для навчання учнів на основі інформаційних технологій	0,24	0,06		
				4. Наявність навчально-методичної літератури	0,24	0,12		
				1. Наявність робочого місця вчителя	0,26	0,13		
		4. Матеріально-технічне забезпечення	0,19	2. Наявність технічних засобів навчання	0,25	0,13	0,11	
				3. Доступність комп'ютерної техніки для роботи вчителів	0,25	0,13		
				4. Створення безпечних умов для роботи вчителя	0,24	0,18		
				1. Залучення коштів для матеріального стимулювання педагогів	0,27	0,21		
		5. Фінансове забезпечення	0,20	2. Надання матеріальної допомоги педагогам закладу	0,26	0,19	0,12	
				3. Використання різних форм та методів фінансування	0,24	0,12		
4. Залучення коштів для навчально-методичної літератури вчителів	0,23			0,12				
1. Знання теоретичних основ науки, предмета, що викладається	0,26			0,13				
1. Науково-теоретична готовність вчителя	0,19	2. Знання методів науки, предмета, що викладається	0,24	0,06	0,06			
		3. Знання історії розвитку науки, її сучасних досягнень	0,25	0,06				
		4. Знання нормативних основ освітньої діяльності	0,25	0,06				
		1. Знання психологічних особливостей учнів	0,28	0,07				
		2. Знання психологічних закономірностей навчання і розвитку школярів	0,26	0,07				
2. Психолого-педагогічна готовність вчителя	0,21						0,04	

Продовження таблиці 5.5

1	2	3	4	5				6	7	8	9
4. Результативність	0,24		3. Методичні вміння	0,21	4. Науково-методична, дослідницька робота вчителя	0,19	3. Знання теоретичних основ педагогіки	0,24	0,06	0,08	
							4. Знання педагогічних технологій	0,22	0,00		
							1. Знання змісту освіти учнів з навчального предмета	0,25	0,12		
							2. Знання методів і прийомів навчання школярів	0,25	0,06		
									3. Знання форм організації навчання школярів	0,23	0,06
									4. Знання засобів навчання школярів	0,27	0,13
									1. Участь вчителів у дослідницькій (експериментальній) роботі на рівні школи, району, міста, області, всеукраїнському рівні	0,25	0,13
									2. Наявність авторських програм, авторського дидактичного, навчально-методичного, наукового матеріалів	0,26	0,13
									3. Розробка та реалізація професійних проектів	0,25	0,06
									4. Застосування мережевих, дистанційних технологій в освітній діяльності	0,24	0,12
									1. Проведення занять у системі післядипломної педагогічної освіти	0,25	0,13
									2. Участь у розробці навчально-методичних матеріалів регіонального та всеукраїнського рівня (програм, стандартів, підручників)	0,24	0,12
								3. Розповсюдження власного досвіду (майстер-класи, семінари, тренінги) та методичний супровід його впровадження	0,25	0,13	
								4. Наставництво над молодими педагогами, керівництво методичним об'єднанням вчителів	0,26	0,13	
								1. Позитивна динаміка навчальних досягнень та творчих здобутків учнів	0,23	0,12	
								2. Участь і результативність учнів у предметних олімпіадах, конкурсах МАН, інтелектуальних, творчих конкурсах	0,25	0,12	
							3. Участь і результативність учнів у виховних заходах	0,25	0,12		
							4. Авторитетність педагога серед учнів	0,27	0,20		
							1. Наявність друкованих праць	0,24	0,12		
							2. Наявність власних блогів, сайтів, веб-сторінок у педагогічних спільнотах	0,25	0,19		

Закінчення таблиці 5.5

1	2	3	4	5	6	7	8	9
				3. Участь і результативність у професійних конкурсах та конкурсах методичних розробок	0,26	0,13	0,06	
				4. Участь педагогів закладу у науково-практичних конференціях, семінарах, симпозіумах, тощо обласного, всеукраїнського та міжнародного рівня	0,25	0,06		
				1. Підвищення кваліфікаційної категорії за результатами атестації	0,26	0,13		
				2. Отримання звання за результатами атестації (старший учитель, учитель-методист)	0,24	0,12		
	3. Результативність атестації	0,19		3. Отримання державних відзнак і нагород за результатами атестації	0,24	0,06	0,06	
				4. Участь у професійному конкурсі «Учитель року»	0,26	0,00		
				1. Робота в предметних комісіях, здійснення експертної діяльності в галузі освіти	0,25	0,06		
				2. Співпраця з випадами, науковими установами, окремими науковцями	0,26	0,06		
	4. Результативність професійної педагогічної діяльності	0,19		3. Розробка дистанційних курсів та електронних освітніх ресурсів	0,24	0,12	0,07	
				4. Регіональне та державне визнання особистого внеску педагога: галузеві нагороди (медалі, почесні звання, грамоти регіонального та державного рівня)	0,25	0,13		
				1. Вивчення потреб учителів і введення заходів щодо професійного розвитку вчителя в систему методичної роботи	0,24	0,18		
				2. Запровадження диференційного підходу до вибору форм та змісту професійного розвитку вчителя	0,25	0,12		
	5. Управління професійним розвитком вчителя	0,20		3. Самоосвітня діяльність педагогічних працівників	0,27	0,20	0,11	
				4. Організація та проведення в загальноосвітньому навчальному закладі науково-практичних конференцій, семінарів тощо	0,24	0,06		

Вищезазначені факторно-критеріальні моделі допомогли виявити оцінку параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, що представлено в таблиці 5.6.

Таблиця 5.6

**Результати обчислення параметрів управління
освітнім середовищем професійного розвитку вчителів
експериментальних і контрольних загальноосвітніх навчальних закладів
на констатувальному етапі експерименту**

<i>Параметри управління</i>	<i>Контрольна група</i>	<i>Експериментальна група</i>
Управлінський	0,116	0,112
Ресурсний	0,133	0,130
Методичний	0,089	0,089
Результативний	0,104	0,111
Сума	0,442	0,442

З таблиці 5.6 видно, що в обох групах виявлена однакова оцінка параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів (в експериментальній і контрольній групах – 0,442), що дозволяє зробити висновок про те, що процес управління носить несистемний, нецілеспрямований характер.

Отже, якщо різниця між загальними параметрами управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів після завершення експерименту і на його початок має позитивне значення, то можна зробити висновок, що вплив, здійснений на етапі формувального експерименту, був дієвий і плідний, чим підтверджується ефективність моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Негативний результат експерименту свідчить про недоцільність застосування обраної моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Крім того, на констатувальному етапі для вивчення професійного розвитку вчителів проводилось також опитування керівників, учнів, батьків, учителів загальноосвітніх навчальних закладів. Запитання в анкетах були дібрані таким чином, що у відповідях на них містилася вся необхідна інформація для застосування факторно-критеріальної моделі оцінювання результатів експерименту. Тобто анкетування було зорієнтоване на вивчення саме параметрів, факторів, критеріїв, які необхідно було проранжувати. Це стало підставою для визначення їх вагомості. Вагомість параметрів, факторів і критеріїв, часткова оцінка параметрів, факторів і критеріїв визначалася за таким же принципом, який ми розглядали вище. Отримані результати відображені в таблицях 5.7–5.8.

Таблиця 5.7

**Результати оцінювання параметрів професійного розвитку вчителів керівниками шкіл
на констатувальному етапі експерименту (контрольна група)**

Параметр	У _{пар}	Фактор	У _{факт}	Критерій	У _{кр}	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Готовність вчителів загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,30	Базисна освіта	0,50	1. Кваліфікаційні вимоги	0,20	0,15	0,32	0,17
				2. Поновлення фахових знань з професійної діяльності	0,21	0,10		
				3. Розвиток фахових умінь з професійної діяльності	0,18	0,09		
				4. Рівень професійно-мовної культури	0,22	0,11		
				5. Систематичне підвищення професійної кваліфікації	0,19	0,19		
Зміст діяльності вчителів загальноосвітнього навчального закладу	0,34	Особистісні якості вчителя	0,50	1. Комунікативні здібності	0,33	0,17	0,25	0,14
				2. Організаторські здібності	0,31	0,15		
				3. Особистісні якості	0,36	0,18		
				1. Знання та використання законодавчо-нормативних актів про освіту, документів Міністерства освіти і науки України з питань навчання й виховання, державної мови відповідно до чинного законодавства про мови в Україні	0,24	0,12		
				2. Забезпечення умов для засвоєння учнями освітніх програм на рівні обов'язкових державних вимог	0,28	0,14		
		Послдові обов'язки	0,51	3. Використання ефективних форм, методів, засобів навчально-виховного процесу	0,24	0,12	0,25	0,14
				4. Володіння методикою викладання предмета й виховною роботою, у тому числі педагогікою, психологією, віковою фізіологією	0,24	0,12		

Закінчення таблиці 5.7

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,36	Соціальна активність вчителя	Творча педагогічна діяльність 0,49	1. Розробка принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів 2. Модернізація змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу з метою розвитку творчих можливостей учнів, їх талантів та обдарованості 3. Проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду та досвіду своїх колег 4. Реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва	0,26	0,07	0,15	0,31 0,11
					0,24	0,12		
					0,24	0,06		
					0,26	0,07		
					0,30	0,08		
					0,21	0,05		
					0,25	0,06		
					0,24	0,12		

Таблиця 5.8

**Результати оцінювання параметрів професійного розвитку вчителів керівниками шкіл
на констатувальному етапі експерименту (експериментальна група)**

Параметр	У _{пар}	Фактор	У _{факт}	Критерій	У _{кр}	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
<i>І</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
Готовність вчителів загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,30	Безперервна освіта	0,50	1. Кваліфікаційні вимоги	0,20	0,10	0,28	0,17
				2. Поновлення фахових знань з професійної діяльності	0,21	0,10		
				3. Розвиток фахових умінь з професійної діяльності	0,18	0,09		
				4. Рівень професійно-мовної культури	0,22	0,11		
				5. Систематичне підвищення професійної кваліфікації	0,19	0,14		
		Особистісні якості вчителів	0,50	1. Комунікативні здібності	0,33	0,25	0,29	
				2. Організаторські здібності	0,31	0,15		
				3. Особистісні якості	0,36	0,18		
				1. Знання та використання законодавчо-нормативних актів про освіту, документів Міністерства освіти і науки України з питань навчання й виховання, державної мови відповідно до чинного законодавства про мови в Україні	0,24	0,12		
				2. Забезпечення умов для засвоєння учнями освітніх програм на рівні обов'язкових державних вимог	0,28	0,14		
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,34	Посадові обов'язки	0,51	3. Використання ефективних форм, методів, засобів навчально-виховного процесу	0,24	0,06	0,25	0,14
				4. Володіння методикою викладання предмета й виховною роботою, у тому числі педагогікою, психологією, віковою фізіологією	0,24	0,12		

Закінчення таблиці 5.8

1	2	3	4	5	6	7	8	9
					0,26	0,07		
		Творча педагогічна діяльність	0,49	1. Розробка принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів	0,24	0,06	0,15	
				2. Модернізація змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу з метою розвитку творчих можливостей учнів, їх талантів та обдарованості	0,24	0,12		
				3. Проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду та досвіду своїх колег	0,26	0,07		
				4. Реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва	0,30	0,15		
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,36	Соціальна активність вчителя	1	1. Особиста участь у професійних конкурсах та участь у педагогічних ярмарках	0,21	0,05	0,31	0,11
				2. Виступи з питань навчання та виховання на педагогічних радах, нарадах, методичних об'єднаннях	0,25	0,06		
				3. Представлення загальноосвітнього навчального закладу на конференціях, нарадах, у державних органах управління загальною середньою освітою, у засобах масової інформації	0,24	0,12		
				4. Робота з батьками, громадянською і формування позитивної громадської думки щодо діяльності загальноосвітнього навчального закладу				

Вищезазначені факторно-критеріальні моделі допомогли виявити оцінку параметрів професійного розвитку вчителів керівниками шкіл, яка представлена в таблиці 5.9.

Таблиця 5.9

Узагальнені результати оцінювання параметрів професійного розвитку вчителів керівниками шкіл на констатувальному етапі експерименту

<i>Параметри</i>	<i>Контрольна група</i>	<i>Експериментальна група</i>
Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,172	0,170
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,137	0,127
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,112	0,139
Сума	0,421	0,436

Результати попереднього (вхідного) вимірювання (див. табл. 5.9) показали, що групи мають приблизно однакові показники за всіма параметрами. За параметром «Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності» контрольна та експериментальна групи мають однакові показники. За параметром «Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу» контрольна група має більш високий показник: 0,137 проти відповідного 0,127 в експериментальній групі керівників. За таким параметром, як «Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу», експериментальна група має більш високі показники: 0,139, тоді як контрольна група має відповідно 0,112.

Усе це свідчить про те, що в школах не проводиться цілеспрямована робота щодо професійного розвитку вчителів. Тому й ставлення до цього процесу носить в основному пасивний характер.

Для діагностики думки учнів професійного розвитку вчителів нами також застосовувався опитувальник. В опитуванні взяли участь учні 9–11 класів. Виявлення думки учнів стосовно оцінки параметрів професійного розвитку вчителів проводилося також за допомогою факторно-критеріальної моделі. Кількісні показники наведені в таблицях 5.10–5.11.

Таблиця 5.10

**Результати оцінювання параметрів
професійного розвитку вчителів учнями шкіл
на констатувальному етапі експерименту (контрольна група)**

Параметр	V _{пар}	Фактор	V _{факт}	Критерій	V _{кр}	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,35	Професійні знання	0,51	1. Знання свого предмета	0,24	0,12	0,22	0,15
				2. Уміння подати свій предмет	0,26	0,13		
				3. Використання різноманітних форм і методів навчання	0,25	0,06		
				4. Об'єктивно оцінює знання учнів	0,25	0,13		
		Особистісні якості	0,49	1. Об'єктивний у ставленні до всіх учнів, не розділяє їх на своїх і чужих	0,25	0,12	0,21	
				2. Вимогливий до себе і учнів	0,28	0,21		
				3. Поважає особистість учня	0,20	0,10		
				4. Володіє позитивними людськими якостями	0,27	0,14		
Зміст діяльності вчителя загально-освітнього навчального закладу	0,32	Методичні вміння	0,51	1. Чітко і доступно пояснює матеріал	0,23	0,12	0,16	0,13
				2. Перш ніж вимагати, чітко пояснює, що потрібно зробити і протягом якого часу	0,26	0,06		
				3. Якщо потрібно когось «підтягнути», вміло залучає колектив групи на допомогу	0,26	0,06		
				4. У роботі учнів відмічає швидше добре, ніж погане	0,25	0,06		
		Педагогічне спілкування	0,49	1. Уміє запобігати та поводитися в конфлікті	0,24	0,12	0,25	
				2. Уміє переконувати	0,25	0,13		
				3. Стриманий, спересердя не кричить на учня	0,26	0,13		
				4. Уміння знайти спільну мову з учнями	0,25	0,13		
Результат діяльності вчителя загально-освітнього навчального закладу	0,33	Активність учителя	1	1. Динаміка успішності учнів	0,26	0,13	0,31	0,10
				2. Рефлексивність	0,25	0,00		
				3. Допомога вчителя учням в участі у конкурсах, змаганнях тощо	0,25	0,13		
				4. Емпатичність	0,24	0,06		

Таблиця 5.11

**Результати оцінювання параметрів
професійного розвитку вчителів учнями шкіл
на констатувальному етапі експерименту (експериментальна група)**

Параметр	Улар	Фактор	Уфакт	Критерій	Укр	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,35	Професійні знання	0,51	1. Знання свого предмета	0,24	0,18	0,25	0,15
				2. Уміння подати свій предмет	0,26	0,06		
				3. Використання різноманітних форм і методів навчання	0,25	0,13		
				4. Об'єктивно оцінює знання учнів	0,25	0,13		
		Особистісні якості	0,49	1. Об'єктивний у ставленні до всіх учнів, не розділяє їх на своїх і чужих	0,25	0,12	0,18	
				2. Вимогливий до себе і учнів	0,28	0,14		
				3. Поважає особистість учня	0,20	0,10		
				4. Володіє позитивними людськими якостями	0,27	0,07		
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,32	Методичні вміння	0,51	1. Чітко і доступно пояснює матеріал	0,23	0,12	0,16	0,11
				2. Перш ніж вимагати, чітко пояснює, що потрібно зробити і протягом якого часу	0,26	0,06		
				3. Якщо потрібно когось «підтягнути», вміло залучає колектив групи на допомогу	0,26	0,06		
				4. У роботі учнів відмічає швидше добре, ніж погане	0,25	0,06		
		Педагогічне спілкування	0,49	1. Уміє запобігати та поводитися в конфлікті	0,24	0,06	0,18	
				2. Уміє переконувати	0,25	0,13		
				3. Стриманий, спересердя не кричить на учня	0,26	0,06		
				4. Уміння знайти спільну мову з учнями	0,25	0,13		
Діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,33	Активність учителя	1	1. Динаміка успішності учнів	0,26	0,13	0,32	0,10
				2. Рефлексивність	0,25	0,06		
				3. Допомога вчителя учням в участі у конкурсах, змаганнях тощо	0,25	0,06		

				4. Емпатичність	0,24	0,06		
--	--	--	--	-----------------	------	------	--	--

Факторно-критеріальна модель допомогла виявити загальну оцінку параметрів професійного розвитку вчителів учнями шкіл (див. табл. 5.12).

Таблиця 5.12

Узагальнені результати оцінювання параметрів професійного розвитку вчителів учнями шкіл на констатувальному етапі експерименту

<i>Параметри</i>	<i>Контрольна група</i>	<i>Експериментальна група</i>
Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,153	0,152
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,129	0,110
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,103	0,104
Сума	0,385	0,365

З таблиці 5.12 видно, що в більшості параметрах виявлені майже однакові показники: готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності (в експериментальній і контрольній групах – 0,152 і 0,153) і результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу (в експериментальній групі – 0,104, у контрольній – 0,103). За параметром «Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу» контрольна група має більш високий показник: 0,129 проти відповідного 0,110 в експериментальній групі. Результати експериментальної та контрольної груп виявили майже однакову оцінку параметрів професійного розвитку вчителів.

Для діагностики думки батьків щодо професійного розвитку вчителів застосовувалося анкетування. У запропонованій анкеті батьки оцінювали класних керівників. Результати відповідей батьків дозволили дослідити професійний розвиток учителів і зробити висновки про оцінку сформованості параметрів. Кількісні показники наведені в таблицях 5.13–5.14.

Таблиця 5.13

**Результати оцінювання параметрів
професійного розвитку вчителів батьками шкіл
на констатувальному етапі експерименту (контрольна група)**

Параметр	V _{пар}	Фактор	V _{факт}	Критерій	V _{кр}	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,35	Організаційно-мотиваційний	0,51	1. Учитель чітко організує батьків для допомоги класу і школі	0,24	0,06	0,22	0,12	
				2. Учитель зумів переконати батьків у необхідності надання допомоги школі	0,25	0,13			
				3. Здатність до співпраці з батьками	0,25	0,12			
				4. Учитель справедливо ставиться до усіх дітей	0,26	0,13			
		Особистісні риси та якості особистості вчителя	0,49	1. Толерантність	0,21	0,05	0,12		
				2. Врівноваженість	0,19	0,10			
				3. Гнучкість	0,19	0,10			
				4. Наполегливість	0,20	0,15			
		5. Стресостійкість, вміння протистояти професійним деформаціям	0,21	0,10					
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,31	Методично-виховний	0,49	1. Я охоче раджуся з учителем із приводу проблем виховання моєї дитини	0,24	0,06	0,16	0,12	
				2. 3 бесід із учителем я дізнаюся багато нового про вікові і психологічні особливості моєї дитини	0,25	0,06			
				3. Учитель розповідає про раціональні прийоми підготовки домашніх завдань, вимоги до них	0,25	0,06			
				4. Я цілком довіряю вчителю як гарному вихователю	0,26	0,13			
		Комунікативний	0,51	1. Учитель справедливий стосовно моєї дитини	0,24	0,12	0,22		
				2. Думка вчителя дуже важлива для моєї дитини. Удома дитина говорить про педагога шанобливо	0,26	0,13			

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,34	Активність учителя	1	3. Я охоче розмовляю з учителем, він тактовний і доброзичливий	0,24	0,12		
				4. Я можу поділитися з учителем труднощами, що виникають у мене під час спілкування з дитиною	0,26	0,06		
				1. Розвиває в дітей здатність до самонавчання	0,33	0,08	0,42	0,14
				2. Розвиває самостійність учнів	0,33	0,17		
				3. Відмінно поінформований про життя дітей поза школою	0,34	0,17		

Таблиця 5.14

**Результати оцінювання параметрів
професійного розвитку вчителів батьками шкіл
на констатувальному етапі експерименту (експериментальна група)**

Параметр	V _{пар}	Фактор	V _{факт}	Критерій	V _{кр}	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Готовність вчителів загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,35	Організаційно-мотиваційний	0,51	1. Учитель чітко організує батьків для допомоги класу і школі	0,24	0,06	0,22	0,13
				2. Учитель зумів переконати батьків у необхідності надання допомоги школі	0,25	0,13		
				3. Здатність до співпраці з батьками	0,25	0,12		
				4. Учитель справедливо ставиться до усіх дітей	0,26	0,13		
		Особистісні риси та якості особистості вчителя	0,49	1. Толерантність	0,21	0,10	0,15	
				2. Врівноваженість	0,19	0,10		
				3. Гнучкість	0,19	0,10		
				4. Наполегливість	0,20	0,10		

1	2	3	4	5	6	7	8	9
				5. Стресостійкість, вміння протистояти професійним деформаціям	0,21	0,10		
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,31	Методично-виховний	0,49	1. Я охоче раджуся з учителем із приводу проблем виховання моєї дитини	0,24	0,06	0,16	0,11
				2. 3 бесід з учителем я дізнаюся багато нового про вікові і психологічні особливості моєї дитини	0,25	0,06		
				3. Учитель розповідає про раціональні прийоми підготовки домашніх завдань, вимоги до них	0,25	0,06		
				4. Я цілком довіряю вчителю як гарному вихователю	0,26	0,13		
		Комунікативний	0,51	1. Учитель справедливий стосовно моєї дитини	0,24	0,12	0,19	
				2. Думка вчителя дуже важлива для моєї дитини. Удома дитина говорить про педагога шанобливо	0,26	0,13		
				3. Я охоче розмовляю з учителем, він тактовний і доброзичливий	0,24	0,06		
				4. Я можу поділитися з учителем труднощами, що виникають у мене під час спілкування з дитиною	0,26	0,06		
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,34	Активність учителя	1	1. Розвиває в дітей здатність до самонавчання	0,33	0,08	0,42	0,14
				2. Розвиває самостійність учнів	0,33	0,17		
				3. Відмінно поінформований про життя дітей поза школою	0,34	0,17		

Узагальнені результати думки батьків стосовно оцінки параметрів професійного розвитку вчителів представлені в таблиці 5.15.

Таблиця 5.15

Узагальнені результати оцінювання параметрів професійного розвитку вчителів батьками шкіл на констатувальному етапі експерименту

<i>Параметри</i>	<i>Контрольна група</i>	<i>Експериментальна група</i>
Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,120	0,129
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,118	0,109
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,140	0,140
Сума	0,379	0,378

Як видно з даних, представлених у таблиці 5.15, у поглядах батьків в усіх групах навчальних закладів домінує однакова оцінка параметрів професійного розвитку вчителів. Усе це дозволяє констатувати, що в учителів недостатньо сформована спрямованість на професійний розвиток.

Рівень готовності вчителя до професійного розвитку визначається через оцінку параметрів мотиваційної готовності, технологічно-педагогічної підготовленості та ставлення до педагогічної діяльності. Учителям було запропоновано відповісти на питання анкети. Результати опитування відображені в таблицях 5.16–5.17.

Таблиця 5.16

Результати самооцінювання параметрів готовності вчителя до професійного розвитку на констатувальному етапі експерименту (контрольна група)

Параметр	V _{пар}	Фактор	V _{факт}	Критерій	V _{кр}	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Мотиваційна готовність	0,34	Готовність до змін	0,49	1. Творчо-перетворююче ставлення до дійсності; відхід від нормативів	0,20	0,05	0,20	0,13
				2. Усвідомлення необхідності професійного розвитку	0,20	0,10		
				3. Позитивне сприйняття власного минулого досвіду в контексті професійної діяльності	0,20	0,10		
				4. Узгодженість власних цілей з проблемами професійної діяльності	0,20	0,10		
				5. Готовність до участі в проектуванні нових освітніх систем	0,20	0,05		

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Технологіко-педагогічна підготовленість		Сприйнятливість до нововведень	0,51	1. Відкритість внутрішнього світу вчителя культури, суспільству	0,20	0,10	0,20	
				2. Здатність до подолання стереотипів у педагогічній діяльності	0,20	0,10		
				3. Готовність до подолання творчих невдач	0,21	0,05		
				4. Рівень включеності в інноваційні рішення. Самостійність у прийнятті рішень	0,20	0,05		
				5. Подолання психологічних бар'єрів	0,19	0,10		
	0,33	Теоретико-методологічна обізнаність	0,32	1. Наявність глибоких теоретичних знань і вмінь з предмета	0,20	0,10	0,13	0,11
				2. Уміння співвідносити з базовими знаннями свою практику, вдосконалювати на основі базових знань власну практичну діяльність	0,20	0,10		
				3. Наукова обґрунтованість, включення нових ідей у практику	0,20	0,05		
				4. Концептуальність, можливість розповсюдження і використання розроблених ідей	0,20	0,05		
				5. Органічне поєднання професійної діяльності та особистої культури	0,20	0,10		
		Технологія прийняття рішення	0,34	1. Уміння використовувати способи вирішення аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-діяльнісних, оцінювально-інформаційних, корекційно-регулюючих педагогічних завдань	0,20	0,10	0,10	
				2. Уміння здійснювати вибір інноваційної проблеми і теми	0,20	0,05		
				3. Володіння евристичними методами розв'язання проблеми	0,21	0,05		
				4. Володіння методикою складання авторських програм, навчальних планів, моделювання та конструювання елементів уроку	0,20	0,05		
				5. Володіння способами модернізації, систематизації засобів навчання	0,19	0,05		
		Технологія пошукової діяльності	0,34	1. Уміння оперувати категоріями: мета, завдання, проблема, задум, гіпотеза, інструментарій дослідження	0,25	0,12	0,11	
				2. Уміння складати розгорнуту програму експерименту	0,25	0,06		
				3. Застосування засобів діагностики, корекції просування учнів у навчанні та розвитку	0,25	0,06		
				4. Володіння методикою педагогічного експерименту	0,25	0,06		

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ставлення до педагогічної діяльності	0,33	Ціннісне ставлення до педагогічної діяльності	0,34	1. Розуміння й оцінка цілей та завдань педагогічної діяльності	0,25	0,06	0,19	0,18
				2. Усвідомлення цінностей педагогічних знань	0,26	0,19		
				3. Визнання цінності суб'єкт-суб'єктних стосунків	0,24	0,18		
				4. Задоволення педагогічною працею	0,25	0,13		
		Професійне самовдосконалення	0,32	1. Прагнення до самореалізації, до втілення в професійну діяльність намірів та способу життя	0,20	0,10	0,15	
				2. Інтегративність видів педагогічної культури	0,20	0,05		
				3. Усвідомлення свого індивідуального стилю з позицій педагогічної культури	0,20	0,10		
				4. Творче перетворення середовища розвитку учнів	0,20	0,10		
				5. Ступінь узагальнення результатів роботи (на рівні школи, району, регіону, країни)	0,20	0,10		
		Комунікативна культура	0,34	1. Уміння встановлювати гуманістичні особистісно орієнтовані стосунки з учнями, батьками, колегами	0,14	0,11	0,21	
				2. Уміння терпляче ставитися до інших точок зору, вести діалог	0,14	0,07		
				3. Уміння застосовувати компромісні рішення	0,14	0,07		
				4. Орієнтація на визначення позитивних якостей, сильних сторін, значущості іншого	0,14	0,11		
				5. Уміння контролювати власний емоційний стан	0,15	0,11		
				6. Наявність установки на реалізацію здібностей кожного учня, на встановлення комфортного мікроклімату в педагогічному процесі	0,14	0,07		
				7. Повага до самого себе, вміння використовувати власні сильні сторони в організації і реалізації педагогічного процесу	0,15	0,07		

Таблиця 5.17

**Результати самооцінювання
параметрів готовності вчителя до професійного розвитку
на констатувальному етапі експерименту (експериментальна група)**

Параметр	V _{пар}	Фактор	V _{факт}	Критерій	V _{кр}	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Мотиваційна готовність	0,34	Готовність до змін	0,49	1. Творчо-перетворююче ставлення до дійсності; відхід від нормативів	0,20	0,10	0,22	0,15
				2. Усвідомлення необхідності професійного розвитку	0,20	0,15		
				3. Позитивне сприйняття власного минулого досвіду в контексті професійної діяльності	0,20	0,10		
				4. Узгодженість власних цілей із проблемами професійної діяльності	0,20	0,05		
				5. Готовність до участі в проектуванні нових освітніх систем	0,20	0,05		
		Сприйнятливість до нововведень	0,51	1. Відкритість внутрішнього світу вчителя культури, суспільству	0,20	0,10	0,23	
				2. Здатність до подолання стереотипів у педагогічній діяльності	0,20	0,10		
				3. Готовність до подолання творчих невдач	0,21	0,10		
				4. Рівень включеності в інноваційні рішення. Самостійність у прийнятті рішень	0,20	0,05		
				5. Подолання психологічних бар'єрів	0,19	0,10		
Технологічно-педагогічна підготовленість	0,33	Теоретико-методологічна обізнаність	0,32	1. Наявність глибоких теоретичних знань і вмінь із предмета	0,20	0,10	0,13	0,12
				2. Уміння співвідносити з базовими знаннями свою практику, вдосконалювати на основі базових знань власну практичну діяльність	0,20	0,05		
				3. Наукова обґрунтованість, включення нових ідей у практику	0,20	0,05		
				4. Концептуальність, можливість розповсюдження і використання розроблених ідей	0,20	0,05		
				5. Органічне поєднання професійної діяльності та особистої культури	0,20	0,15		

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ставлення до педагогічної діяльності	0,33	Технологія прийняття рішення	0,34	1. Уміння використовувати способи вирішення аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-діяльнісних, оцінювально-інформаційних, корекційно-регулюючих педагогічних завдань	0,20	0,10	0,12	
				2. Уміння здійснювати вибір інноваційної проблеми і теми	0,20	0,05		
				3. Володіння евристичними методами розв'язання проблеми	0,21	0,10		
				4. Володіння методикою складання авторських програм, навчальних планів, моделювання та конструювання елементів уроку	0,20	0,05		
				5. Володіння способами модернізації, систематизації засобів навчання	0,19	0,05		
		Технологія пошукової діяльності	0,34	1. Уміння оперувати категоріями: мета, завдання, проблема, задум, гіпотеза, інструментарій дослідження	0,25	0,12	0,11	
				2. Уміння складати розгорнуту програму експерименту	0,25	0,06		
				3. Застосування засобів діагностики, корекції просування учнів у навчанні та розвитку	0,25	0,06		
				4. Володіння методикою педагогічного експерименту	0,25	0,06		
				Ціннісне ставлення до педагогічної діяльності	0,34	1. Розуміння й оцінка цілей та завдань педагогічної діяльності		
	2. Усвідомлення цінностей педагогічних знань	0,26	0,19					
	3. Визнання цінності суб'єкт-суб'єктних стосунків	0,24	0,18					
	4. Задоволення педагогічною працею	0,25	0,13					
	Професійне самовдосконалення	0,32	1. Прагнення до самореалізації, до втілення в професійну діяльність намірів та способу життя	0,20	0,10	0,15	0,18	
			2. Інтегративність видів педагогічної культури	0,20	0,05			
			3. Усвідомлення свого індивідуального стилю з позицій педагогічної культури	0,20	0,10			
			4. Творче перетворення середовища розвитку учнів	0,20	0,10			
			5. Ступінь узагальнення результатів роботи (на рівні школи, району, регіону, країни)	0,20	0,10			

1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Комунікативна культура	0,34	1. Уміння встановлювати гуманістичні особистісно орієнтовані стосунки з учнями, батьками, колегами	0,14	0,07	0,21	
				2. Уміння терпляче ставитися до інших точок зору, вести діалог	0,14	0,07		
				3. Уміння застосовувати компромісні рішення	0,14	0,07		
				4. Орієнтація на визначення позитивних якостей, сильних сторін, значущості іншого	0,14	0,11		
				5. Уміння контролювати власний емоційний стан	0,15	0,11		
				6. Наявність установки на реалізацію здібностей кожного учня, на встановлення комфортного мікроклімату в педагогічному процесі	0,14	0,11		
				7. Повага до самого себе, вміння використовувати власні сильні сторони в організації і реалізації педагогічного процесу	0,15	0,07		

Вищезазначена модель допомогла виявити оцінку параметрів готовності вчителя до професійного розвитку. Отримані результати відображені в таблиці 5.18.

Таблиця 5.18

Узагальнені результати самооцінювання параметрів готовності вчителя до професійного розвитку на констатувальному етапі експерименту

Параметри	Контрольна група	Експериментальна група
Мотиваційна готовність	0,135	0,152
Технологічно-педагогічна підготовленість	0,111	0,117
Ставлення до педагогічної діяльності	0,180	0,180
Сума	0,426	0,449

Як видно з даних, представлених у таблиці 5.18, значна частина вчителів експериментальної та контрольної груп виявила майже однакову оцінку параметрів готовності до професійного розвитку.

Зазначимо, що на початку проведення експерименту оцінка параметрів професійного розвитку вчителів, готовності вчителя до професійного розвитку, в експериментальній і контрольній групах близькі за значенням, що свідчить про недолік роботи шкіл із питань управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Отже, за допомогою практичних заходів нами була доведена необхідність проведення формувального етапу з використанням моделі, яка сприятиме

рішенню питання ефективності процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

5.3 Упровадження моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі

На формуальному експерименті проводилась експериментальна перевірка моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі.

Зміст моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів розглядається нами в чотирьох складових: концептуально-цільовій, організаційно-управлінській, змістово-технологічній, оцінно-результативній.

Концептуально-цільова складова включає в себе цілі щодо управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. При цьому мета мислиться як конкретний упорядкований запрограмований результат, якого можна досягти в межах ситуації, що розглядається, і в цьому розумінні вона виступає як обмежена, кінцева. Конкретність мети визначається саме можливістю виміряти, оцінити успішність руху до неї, фіксувати ступінь її досягнення. Із цим пов'язане й очікування деякої соціальної винагороди як результату досягнення мети (бо результат і є винагорода). Цілеспрямована діяльність із управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів характеризується усвідомленням людиною мети. Без усвідомлення мети індивід не може судити про корисність власної діяльності. Реалізація стратегічної мети – ефективне управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів – полягає в обов'язковій її декомпозиції (розділення мети на складові): створення освітнього середовища, яке стимулює професійний розвиток учителя; створення цільової програми професійного розвитку вчителів; формування мотивації педагога до професійного розвитку; набуття знань про основи професійного розвитку, форми і методи професійного розвитку; розвиток спрямованості педагога на самоаналіз, самооцінку власного професійного розвитку.

Із урахуванням викладеного цілком логічно виглядає така схема реалізації мети управління: усвідомлення необхідності бути професійно розвинутою людиною – збагачення знаннями, навичками, уміннями з професійної педагогіки, психології, філософії тощо. Неважко переконатися, що ці напрями охоплюють спектр професійно розвинутої особистості вчителя, якщо на кожному з них буде досягнуто високих результатів.

Отже, концептуально-цільова складова припускає формулювання стратегічної мети, її декомпозицію, досягнення максимально значущих кінцевих результатів з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Крім того, концептуально-цільова складова передбачала впровадження наступних організаційно-педагогічних умов: допомога керівникам стосовно професійного розвитку педагогів через створення цільової програми «Професійний розвиток педагогів», створення освітнього середовища щодо професійного розвитку вчителів.

Отже, організація експериментальної роботи потребувала, перш за все, розробки та впровадження цільової програми. Нині вважається цілком обґрунтованою думка, що концепція цілепокладання спрямована на розв'язання актуальних проблем закладу освіти, виражає спільне прагнення та передбачає досягнення прогнозованих результатів на основі програмно-цільового підходу. До цієї проблеми звертались у своїх дослідженнях багато вчених, починаючи із засновника цільового управління, «найвидатнішого розуму давнини» – Арістотеля, який зазначав: «Благо за всіх обставин залежить від додержання двох умов: одна з них – правильне з'ясування завдання та кінцевої мети всякого роду діяльності, друга – відшукування всякого роду засобів, що ведуть до кінцевої мети» [153], до сучасних дослідників – Г. Дмитренка, В. Лазарєва, В. Лізинського, А. Моїсєєва, М. Поташника та ін. Учені зазначають, що програмно-цільовий підхід як спосіб структуризації застосовується при рішенні завдань комплексного планування й управління освітнім процесом у школі, забезпечує пріоритет першочергових цілей, задач та досягнення максимально значущих кінцевих результатів. Він передбачає об'єднання цілей, строків, керівництва, керування в складі цілісного процесу, спрямованого на управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Сутність програмно-цільового підходу полягає в досягненні стратегічних завдань через відповідні цільові програми розвитку.

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

- спрямована на прогнозування змін, оновлення діяльності закладу освіти, вироблення та реалізацію стратегії розвитку;
- має виразну інноваційну спрямованість, забезпечує системність процесів впровадження нововведень;
- працює на розвиток школи, створює імідж закладу, сприяє реалізації місії [531].

Вибір цього шляху обумовив розробку цільової програми «Професійний розвиток педагогів» на 2013–2017 рр., яка стала результатом модернізації управлінської діяльності на основі програмно-цільового підходу. Ця програма передбачала:

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

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

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

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

Цільову програму було схвалено радами загальноосвітніх навчальних закладів. У програмі були прийняті головні напрями роботи. Цільова програма є частиною плану роботи школи, обумовлена необхідністю реалізації найгостріших проблем, що потребують негайного вирішення. Ці проблеми детально опрацьовуються адміністрацією і колективом школи, повідомляються кожному шкільному підрозділу і виконавцю.

До структури цільової програми входить: короткий опис стану проблеми, її місце і роль у загальношкільному плані; система завдань, доведена до виконавців; терміни, виконавці тощо.

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

Основна мета *організаційно-управлінської складової* полягала у визначенні обов'язків і функцій щодо управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Організаційно-управлінська складова передбачала впровадження таких організаційно-педагогічних умов: орієнтація педагогічного колективу на спільну командну діяльність у досягненні поставленої мети, створення освітнього середовища щодо професійного розвитку вчителів.

Оскільки вчителі також є суб'єктами управління, то для ефективного управління освітнім середовищем професійного розвитку педагогів, необхідною умовою є делегування повноважень. З метою з'ясування ставлення керівників до делегування повноважень було проведено анкетування керівників, їх заступників, керівників методичного об'єднання, кафедр та ін. В опитуванні взяли участь 283 керівника Київської, Вінницької, Донецької, Дніпропетровської, Полтавської, Харківської, Черкаської областей. Результати опитування керівників представлені в таблиці 5.19.

Таблиця 5.19

Результати аналізу анкет керівників

№	Питання анкети керівників	Відповіді	Відсоток відповідей
1.	Делегуєте Ви повноваження своїм підлеглим?	– так; – ні.	85,5 %; 14,5 %.
2.	Перевіряєте Ви чи правильно зрозумів Ваш підлеглий делеговане завдання?	– так; – ні.	74,1 %; 25,9 %.
3.	Делегуючи завдання підлеглому чи чітко ставите терміни його виконання?	– так; – іноді; – ні.	73,8 %; 19,3 %; 6,9 %.
4.	Мотивуєте Ви підлеглих до виконання делегованого завдання?	– так; – ні.	37,3 %; 62,7 %.
5.	Пояснюєте Ви підлеглому як ця задача пов'язана з цілями і завданнями навчального закладу?	– так; – ні.	34,9 %; 65,1 %.
6.	Чи контролюєте Ви виконання делегованого завдання?	– так; – ні.	90,4 %; 9,6 %.
7.	Чи можете Ви і Ваш підлеглий виміряти результати і особливості досягнення мети?	– так; – ні.	16,9 %; 83,1 %.
8.	Чи здійсненні (реальні) делеговані завдання?	– так; – ні.	95,8 %; 4,2 %.
9.	Чи отримуєте Ви згоду підлеглого на виконання делегованих завдань?	– так; – іноді; – ні.	1,2 %; 74,7 %; 24,1 %.
10.	Чи задоволені Ви тим, як виконуються делеговані Вами завдання?	– так; – ні.	71,7 %; 28,3 %.

Отже, аналіз дозволяє зробити висновок, що майже всі керівники переконані в необхідності делегування повноважень, чітко ставлять терміни виконання завдань, контролюють їх виконання, задоволені тим, як виконуються завдання. Опитування керівників дозволило встановити, що делегуючи повноваження, керівники мало мотивують підлеглих до виконання завдань, слабо пояснюють як завдання пов'язане з цілями і завданнями навчального закладу, не завжди можуть пояснити, чи реальні до виконання делеговані завдання і майже не отримують згоду підлеглого на виконання делегованих завдань. Іншими словами, процес делегування повноважень не завжди є управлінською перевагою. Встановлено, що в навчально-виховному процесі школи відбувається процес делегування повноважень, але при цьому не враховуються усі рівні делегування повноважень керівника підлеглим.

Організація роботи вимагала з'ясування ставлення до делегування повноважень в школі не лише керівників, а й педагогів. Цьому передувало анкетування 320 вчителів. У результаті обробки відповідей була отримана така картина ставлення педагогів до делегування повноважень (див. табл. 5.20).

Таблиця 5.20

Результати аналізу анкет вчителів

№	Питання анкети вчителів	Відповіді	Відсоток відповідей
1.	Чи делегує керівництво школи свої повноваження?	– так; – не точно; – ні.	55,3 %; 31,3 %; 13,4 %.
2.	Чи вважаєте процес делегування об'єктивним?	– так; – важко відповісти; – ні.	25,3 %; 61,9 %; 12,8%.
3.	Чи відчуваєте Ви страх тоді, коли вас контролює адміністрація?	– так; – не завжди; – ні.	31,8 %; 5,3 %; 62,8 %.
4.	Чи відзначає адміністрація Ваші успіхи й досягнення?	– так; – не завжди; – ні.	35,3 %; 53,1 %; 11,6 %.
5.	Чи ділитесь Ви з керівництвом школи проблемами й невдачами, які виникають під час виконання завдання?	– так; – не завжди; – ні.	56,9 %; 18,1 %; 25,0 %.
6.	Чи маєте Ви змогу під час доручення обстоювати власну точку зору, не побоюючись за наслідки?	– так; – не завжди; – ні.	31,2 %; 37,5 %; 31,3 %.
7.	Чи допомагають Вам пояснення завдань досягти кращих результатів?	– так; – не завжди; – ні.	78,9 %; 12,2 %; 8,9 %.
8.	Чи відчуваєте Ви, що після делегованого Вам завдання адміністрацією школи, зростає довіра до Вас як до вчителя?	– так; – ні.	58,7 %; 41,3 %.
9.	Чи можете Ви стверджувати, що після делегування повноважень Ви працюєте краще?	– так; – ні.	48,5 %; 51,5 %.
10.	Чи вважаєте Ви, що делегування повноважень дає Вам безсумнівну користь і тому є послугою адміністрації?	– так; – ні.	66,4 %; 33,6 %.

На запитання «Чи вважаєте процес делегування об'єктивним?» 61,9 % учителів обрали варіант – важко відповісти. Аналіз дослідження педагогів говорить про те, що учителі зацікавлені в тому, щоб адміністрація делегувала їм свої повноваження. Більшість зазначають, що керівництво школи делегує повноваження, та вважають, що делегування повноважень дає їм безсумнівну користь, але більшість учителів, як виявилось, зауважують, що адміністрація не відзначає їх успіхи й досягнення. Педагоги не завжди мають змогу під час доручення обстоювати власну точку зору, не побоюючись за наслідки тощо.

Отже, важливе значення в управлінні освітнім середовищем професійного розвитку вчителів має делегування повноважень від першого рівня (директор) до другого (заступники директора), відповідно до третього рівня (керівники методичних об'єднань, кафедр) до четвертого (органи учнівського самоуправління).

З цією метою в канікулярний час із керівниками експериментальних навчальних закладів було проведено тренінг із менеджменту делегування. Тренінг проводився викладачами кафедри педагогіки та управління освітою Донецького національного університету імені Василя Стуса. Модуль змісту й форм тренінгу керівників складався з таких блоків:

Блок 1. Цілі делегування (цілі та завдання делегування, правила формування цінного корисного результату; делегування повноважень як інструмент підвищення ефективності роботи керівника; рольова гра «Супермаркет»).

Блок 2. Зони та форми делегування (стратегічне та тактичне планування, зони делегування; виявлення професійних та особистих можливостей та обмежень працівників; відповідальність під час делегування повноважень працівнику; об'єктивні та суб'єктивні критерії оцінки роботи; ролі в команді; стилі управління керівника, можливості та обмеження; фільтри сприйняття вказівок працівниками, досягнення розуміння; рольова гра «Катастрофа»).

Блок 3. Особистість керівника в процесі постановки задач (лідерські та управлінські якості керівника; специфікація постановки цілей; система безперервного росту; бар'єри делегування, причини опору вказівкам керівника; методи подолання бар'єру відторгнення нововведень; рольова гра «Висадка на танкер»).

Блок 4. Рівні делегування повноважень у компанії. Прогнозування результатів (основи системного підходу до управління процесами в навчальному закладі; визначення ключових точок контролю поставлених цілей; методи контролю поставлених завдань; прогнозування результатів делегованих завдань; підготовка та проведення результативних планових нарад; експрес-діагностика актуального стану виконання поставлених завдань; розстановка пріоритетів під час делегування повноважень; мотивація колективу як частина системи досягнення результату; інструменти делегування повноважень: нарада, управління по цілях, мотивуюче лідерство).

Крім того, керівникам було запропоновано розв'язання наступних управлінських ситуацій:

Ситуація 1. Кому дати години у класі з поглибленим вивченням математики: молодому вчителю чи вчителю передпенсійного віку? Спробуйте довести спочатку одну думку, а потім іншу.

1. Необхідно людину мотивувати до професійного розвитку незалежно від стажу її роботи.

Результати виконаної роботи за моделлю Портера–Лоулера залежать від здібностей людини, усвідомлення своєї ролі та докладених зусиль. Ці змінні проявляються на фоні пристосованості роботи до інтересів людини. Вивчення та вплив на інтереси персоналу є основою мотивування і запорукою продуктивної праці персоналу. Тому з метою ефективного впливу необхідно вивчати цінності людей, їх прагнення, сферу інтересів, перспективи кар'єри, не забуваючи, що мотиви під час виконання різних видів робіт будуть різними, більше того – вони будуть постійно змінюватись, оновлюватись, їх рейтинг не є постійним.

Ситуація 2. Визначити критерії якості професійної роботи класного керівника, який відповідає за проведення тематичного вечора для старшокласників (за процесом та за результатами).

2. Необхідно визначити чіткі критерії якості професійної роботи, її результатів. Якщо критерії очікуваних результатів, як правило, обов'язково формуються досвідченими керівниками, то з критеріями виконання роботи справа складніша. Проте дуже важливо, щоб людина знала, що саме вона має робити: у який термін, якими способами, з яким ступенем самостійності та відповідальності; де, у якій формі, і кому вона має звітувати; як буде оцінюватись виконана робота.

Ситуація 3. Розробити систему науково-методичної роботи з молодими педагогами.

3. Необхідно організовувати виконання будь-яких робіт із позиції системного підходу.

Системна діяльність передбачає перш за все цільову організацію. Це означає, що має бути чітко визначена мета діяльності, напрями та відповідні завдання. Вони мають усвідомлюватись виконавцями, бути узгодженими з їх особистими цілями та мотивами діяльності. Конкретні види робіт повинні, як дитячі кубики, складати загальний вигляд діяльності, а результати окремих ланок роботи – сукупний результат діяльності. Як правило, всі види робіт між собою пов'язані. Тому їх необхідно узгоджувати, щоб не було дублювання, невиконання, перевантаження тощо. Якість виконання роботи кожним впливає на якість загальної справи.

Ситуація 4. Визначити повноваження членів атестаційної комісії.

4. Необхідно чітко визначати повноваження кожного. Повноваження як базова категорія науки управління означає сукупність обов'язків, відповідальності та прав, які між собою взаємозалежні.

Обов'язки закріплюються за певною посадою і означають сукупність спеціалізованих робіт. Відповідальність належить конкретній посаді і передбачає звітність за результати виконаної роботи (обов'язків). Права надаються певній посадовій особі у використанні ресурсів у процесі виконання роботи (своїх обов'язків).

Отже, повноваження надаються або делегуються тільки посаді, а не особистості. Вони, як правило, визначаються на певний термін і закріплюються письмово (посадовою інструкцією, наказом, розпорядженням).

Ситуація 5. Визначте кількість часу, необхідного для організації вивчення професійного досвіду вчителя, його професійного розвитку.

5. Необхідно дотримуватись правил економного використання часу. Чим менш ефективно ми його використовуємо, тим дорожче він нам коштує.

Типовий розподіл часу керівника:

70 % часу – заплановані (незаплановані) зустрічі, засідання, наради;

22 % часу – робота з паперами;

5 % часу – телефонні розмови;

3 % часу – огляди, поїздки, відрядження.

Один із законів Паркінсона формулюється так: «Робота заповнює час, який відведено для неї». С. Паркінсон наводить приклад: треба написати листа. Літня жінка може упродовж всього дня писати листа племінниці. Дуже завантажена людина зробить це за декілька хвилин.

Ситуація 6. Розподіл функціональних обов'язків між заступниками директора школи. Розподіл функціональних обов'язків між членами методичного об'єднання вчителів та ін.

6. Організовування в процесі розподілу повноважень.

Найбільш поширений підхід – функціональний. У його основі лежить групування повноважень у межах функціональної сфери діяльності. Переваги функціонального підходу зумовлюються вузькими профілями спеціалістів, відповідними знаннями та вміннями; можливостями професійного обслуговування кожної сфери діяльності. Раціональність такого підходу є досить зрозумілою і в галузі освіти.

Делегування передбачає передачу певних повноважень від керівника до підлеглих з метою вивільнення часу керівника для вирішення задач підлеглими, що з такою ж ефективністю можуть бути вирішені підлеглими. Делегування передбачає передачу задач, прав, обов'язків і відповідальності, але відповідальності в межах їх реалізації. Керівник при цьому не звільняється від відповідальності за результати виконаної роботи. Відтак делегування може відбуватись тільки за згодою керівника і підлеглого.

Ситуація 7. Створити ініціативну групу з реалізації проекту нового методичного кабінету закладу.

7. Організація реалізації рішень (планів, програм, нормативів, статутів тощо). Ці організаційні задачі передбачають:

- а) створення умов виконання;
- б) організацію відстеження та узагальнення результатів.

Важливою умовою реалізації взятих зобов'язань є організація відносин між керівником та підлеглим. Офіційно-ділові відносини регламентуються повноваженнями. Неофіційні відносини складаються на засадах лідерства, психологічної сумісності, поваги. Вони сприяють підвищенню результативності роботи. Проте неофіційність, яка передбачає «кумівство», панібратство, залежність від сили, створює реальні загрози продуктивності.

Далі керівникам були надані правила щодо правильного делегування повноважень, зокрема:

1. Використовуйте передачу повноважень як засіб посилення впевненості підлеглих у власних силах. Допомогайте таким чином, щоб він почував підтримку, впевненість у своїх силах і здібностях.

1.1. Розкажіть йому про основні принципи роботи, охарактеризуйте можливі питання і передбачувані на них відповіді.

1.2. Ознайомте зі шляхами і методами одержання необхідної інформації.

1.3. Спонукайте його повніше й ефективніше використовувати отримані повноваження, самостійно вирішувати і діяти.

1.4. Розвивайте його ініціативу, самосвідомість, самоаналіз у вирішенні простих і складних питань.

Якщо ж ви помітите, що в більшості не дуже складних питань підлеглий постійно звертається до вас, ставить однакові питання, не намагається самостійно вирішувати і діяти, поясніть йому ще раз про ті посадові обов'язки і кваліфікаційні вимоги, що на нього покладаються. Переконайтеся ще раз у його підготовленості, умінні і можливостях виконувати дану роботу, налаштуйте на неї вашого підлеглого, мобілізуйте і цілеспрямуйте його діяльність. Якщо ж все це виявиться даремним, вважайте, що ви помилилися у процесі передачі повноважень, обравши конкретну особу. Замість того, щоб виграти час, ви витрачаєте його на роз'яснення, консультації, відповіді на питання тощо. У такому випадку, ви б самі змогли виконати цю роботу у зазначений термін. Починайте все спочатку.

2. Усіляко підтримуйте підлеглих, яким ви передали частину повноважень. Зважайте на те, що передавши частину повноважень, ви залишили за собою право вирішувати визначені, ключові питання. У разі потреби приймайте рішення негайно, усвідомивши усі факти й умови їх прийняття.

2.1. Підтримуючи і заохочуючи діяльність підлеглих, яким ви передали частину повноважень, не примушуйте їх нести відповідальність за вирішення тих питань, що ви залишили за собою.

2.2. Чітко встановіть сферу впливу і коло розв'язуваних питань. Виступаючи ж у ролі підлеглого, ніколи не набридайте керівнику рішенням тих питань, що входять у коло ваших обов'язків, за умови відсутності надзвичайних фактів і подій.

3. Ураховуйте можливість появи помилок при передачі частини повноважень, не загострюйте на них увагу. Беріть до уваги можливість менш кваліфікованого виконання підлеглим покладених на нього повноважень, меншої якості прийнятих рішень і дій на початку його діяльності.

3.1. Допускайте появу помилок із боку підлеглих.

3.2. Не акцентуйте свою увагу на таких помилках.

3.3. Допускайте наслідки таких помилок.

3.4. Будьте готові їх усунути, плануючи для цього необхідний час.

3.5. Намагайтеся запобігти небажаним наслідкам можливих помилок, для цього вирішення ключових питань залишайте за собою.

4. Передбачаючи можливість виникнення помилок, вживайте заходи щодо їхнього запобігання і виправлення.

4.1. Критично розгляньте причини і наслідки кожної помилки. Намагайтеся бути об'єктивними і доброзичливими.

4.2. Уникайте особистих почуттів.

4.3. Не критикуйте підлеглого і його роботу, а спонукайте його до усвідомлення помилок і їхнього запобігання в майбутньому.

4.4. Визначте правильний шлях вирішення питання, простежте логічний хід думок і дій.

4.5. Акцентуйте його увагу на відхиленнях, що спричинили помилку, і не чекайте від нього пояснень ходу дій. Адже замість з'ясування причин, ви почувате вибачення, так і не довідавшись про щирі причини помилок.

Звичайно, можливо ви зможете уникнути багатьох помилок, вимагаючи, щоб підлеглі були готові до визначених ознак можливих помилок. Але було б хибно думати, що ви здатні уникнути помилок у всіх без винятку випадках. Також не слід розраховувати, що ваші підлеглі самі здогадаються про те, що ви їм забули сказати.

За помилки ваших підлеглих беріть усю відповідальність на себе, якщо вони допущені через відсутність пояснень або звернення уваги на можливості їхньої появи. Цим ви заслужите належну повагу. Навчайте підлеглих і самі вчіться на допущених помилках як у діях, так і під час планування, обґрунтування, а потім і виконання намічених планів і програм.

5. Утримуйтеся від спокуси використовувати владу, що ви передали підлеглому.

5.1. Не втручайтеся в його розпорядження і дії, якщо вони не призводять до серйозних зривів і наслідків. Якщо ж ні, ваші дії будуть спрямовані на підрив авторитету і довіри до вас із боку підлеглого.

5.2. У випадку виникнення нерозумних рішень, обговоріть їх із ним наодинці. Доведіть їхню неспроможність і переконайте підлеглого змінити їх.

Завдяки таким вашим діям, його авторитет залишиться незмінним, він не втратить достоїнства в очах підлеглих і поряд із цим ще раз переконається та усвідомить, що керівництво вимагає мужності визнавати допущені помилки, виправляти наслідки неправильно прийнятих рішень.

Виробіть лінію, за якою ви берете на себе усю відповідальність за вирішення вашими підлеглими тих питань, за якими ви передали їм повноваження.

Не ухвалюйте рішення і не обговорюйте питання молодшого персоналу «через голову» їхнього керівника, працівника, якому ви передали частину своїх повноважень. Переконуйте їх, що його рішення, це і ваші рішення. За наполегливого ж прохання обговоріть ці питання з вашим підлеглим. З'ясуйте суть справи і його точку зору.

6. Вимагайте від підлеглих оперативних, чітких, ясних і вичерпних звітів у межах установлених критеріїв.

Завдання керівника – вимагати від підлеглих оперативних, чітких, ясних, вичерпних і зрозумілих звітів, як найважливішої умови управління, що має два аспекти: організаційний і психологічний. Його роль поряд із контролем, здатністю налаштувати працівника на виконання завдань, запобігаючи можливим помилкам і недолікам, полягає в умінні створити і згуртувати колектив, домагаючись поєднання особистих інтересів працівника із суспільними.

Привчіть своїх співробітників надавати вам дані для контролю оперативно, чітко і ясно, в письмових звітах або ж, як виключення, в усних.

Ураховуйте, що в реальній дійсності іноді в звітах зустрічається не цілком достовірна інформація. Вона іноді закладена у характерах і діях деякої

категорії людей, які, як правило, не володіють достатньою мужністю і самокритичністю. Бажаючи справити враження, вони намагаються зобразити дійсність так, щоб не одержувати нових завдань або уникнути докорів, тобто щоб ситуація була сприятливою для них. При цьому, як правило, беруться до уваги менш важливі досягнення їх роботи, вони випинаються при передачі повідомлень як найголовніші, у той же час ними прикриваються або замовчуються дійсно ключові, важливі моменти, але несприятливі для виконання [551].

Отже, реалізація організаційно-управлінського компонента дозволила сформуванню в кожного учасника уявлення про сутність делегування повноважень під час управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, цілі делегування, бар'єри делегування, причини опору вказівкам керівника, мотивацію колективу як частину системи досягнення результату тощо.

Крім того, зауважимо, що саме керівник є організатором освітнього середовища у загальноосвітньому навчальному закладі. Він забезпечує умови для суб'єктно-суб'єктної педагогічної взаємодії та міжособистісної взаємодії педагогів, узгоджує це середовище з їхніми професійними інтересами, прагненнями, потребами, підтримує його розвиток, поступово залучаючи вчителів до його вдосконалення або модифікації.

У підрозділі 1.3 ми визначили наступні компоненти освітнього середовища професійного розвитку вчителів загальноосвітнього навчального закладу: управлінський, ресурсний, методичний, результативний.

Управлінський компонент є складним та комплексним явищем, бо вимагає кооперації з метою досягнення комплексної реалізації цілі, багатогранної за своїми проявами. Тільки зважене, збалансоване залучення в дію всіх елементів управлінської діяльності здатне надати діяльності раціональності та ефективності.

Керівникам шкіл підкреслювалося, що одним із головних напрямків їхньої роботи є створення концептуальних положень, програм, проектів, нормативних документів, які регламентують, організують професійний розвиток вчителів, створюють позитивний методичний супровід цього процесу у навчальному закладі. Від директора школи залежить правильне визначення мети, завдань проведення діагностичної та маркетингової діяльності щодо методичних потреб вчителів, їх професійного розвитку, формування пріоритетних напрямків та визначення стратегічних планів.

При реалізації управлінського компоненту були доопрацьовані та сформовані наступні локальні документи та положення:

- Положенням про педагогічну раду.
- Положенням про методичну раду.
- Положенням про методичний кабінет.
- Положенням про методичне об'єднання.
- Цільова програма «Професійний розвиток педагогів».

Управлінський компонент передбачав раціональну децентралізацію управління, з делегуванням повноважень і відповідальності структурним підрозділам, представникам педагогічного колективу від директора школи. Утво-

рення в управлінській структурі нових форм для здійснення професійного розвитку вчителя (науково-дослідницька, науково-методична робота, контроль-аналітична) було спрямоване на розробку і контроль виконання поточної методично-практичної діяльності.

Формування *ресурсного компоненту* входить в компетенцію завдань керівника школи і може бути вирішене лише в комплексі заходів, які забезпечать ефективний професійний розвиток учителів.

Керівникам загальноосвітніх навчальних закладів зазначалося, що кожен вид ресурсів, зокрема нормативно-правовий, кадровий, навчально-методичний, матеріально-технічний, фінансовий є необхідною складовою діяльності, спрямованої на професійний розвиток учителя. Їх наявність, якість, кількість, об'єм та інші показники можуть гальмувати чи стимулювати діяльність вчителя, мати негативні чи позитивні наслідки.

Керівники загальноосвітніх навчальних закладів були ознайомлені з переліком документів, спрямованих на професійний розвиток вчителя, з матеріалами, які мають знаходитися у шкільному методичному кабінеті (Концепція розвитку школи; програма розвитку школи; план роботи школи на навчальний рік; план роботи методичних об'єднань; методичні матеріали; дидактичні розробки вчителів; матеріали з атестації вчителів; навчально-методична література тощо).

Директорам шкіл підкреслювалося, що основними мотивами розстановки педагогічних кадрів є:

- наступність та результативність у роботі вчителя;
- педагогічний досвід та кваліфікація вчителя;
- характер взаємовідносин суб'єктів навчально-виховного процесу.

Директори шкіл були ознайомлені з використанням ергодизайну – методом проектування, який досліджує можливості підвищення ефективності праці засобами безпечної взаємодії педагога із засобами праці і трудовим середовищем, з урахуванням специфічних можливостей взаємодії вчителя і технічних засобів, адаптація його до новітніх інформаційно-технологічних умов труда. Підкреслювалося, що саме наявність морального та матеріального стимулювання створюватиме поступовий професійний розвиток учителів загальноосвітнього навчального закладу.

Ресурсний компонент спрямовує кожного вчителя на професійне зростання, професійний розвиток, поглиблення педагогічної та індивідуальної компетентності.

Професійному розвитку вчителя сприяє й *методичний компонент*. Директори шкіл зазначали, що в основі цього компоненту лежить науково-методична робота, яка проводиться у різноманітних формах і напрямках, враховує індивідуальні особливості вчителя, реальний рівень підготовки педагогічних кадрів, традиції школи тощо. Науково-методична діяльність являє собою цілісну, створену на наукових досягненнях, надбаннях передового досвіду і конкретному аналізі проблем навчального закладу систему, спрямовану на всебічне підвищення професійної майстерності кожного вчителя,

його професійний розвиток, на досягнення оптимальних результатів навчання, виховання й розвиток конкретних учнів і класів.

Директори шкіл дізналися, що у рамках науково-методичної діяльності можна передбачати наступні завдання вчителям:

- розробка системи уроків із теми або курсу;
- моделювання уроку (цілком або фрагментарно);
- розробка спецкурсу, програми дослідження з певної теми;
- підбір літератури з певної теми, курсу, проблеми;
- складання контрольних матеріалів, тестів;
- складання дидактичного матеріалу;
- розробка планів гуртків, сценаріїв позакласних заходів із предмета, курсів за вибором;
- відвідування уроків, позакласних заходів із наступним аналізом;
- представлення власного досвіду роботи з теми, проблеми;
- робота над темою з самоосвіти;
- підготовка доповідей із певної проблеми;
- підготовка презентацій за вивченою темою, проблемою;
- захист власних досягнень у рамках власного дослідження;
- творчий звіт за певною темою або в рамках єдиної методичної теми;
- демонстрація матеріалів із підготовки до узагальнення передового педагогічного досвіду.

Крім того, наголошувалося, що підвищенню рівня професійного розвитку вчителів сприяє атестація педагогічних кадрів, курсова підготовка та перепідготовка.

У рамках методичного компоненту доцільною є організація самоосвіти вчителів. Самоосвіта займає особливе місце в системі науково-методичної роботи і в забезпеченні її цілісності. На засіданнях шкільного методичного об'єднання учитель звітує про виконану роботу із самоосвіти, представляючи підсумки в різній формі: доповіді, відкриті уроки, творчі звіти. Для фіксації та систематизації науково-методичної роботи вчителі ведуть методичний щоденник, який узагальнює роботу в міжатастаційний період.

Методичний компонент пронизує всі компоненти освітнього середовища професійного розвитку вчителів школи, забезпечуючи більш високий рівень їх функціонування, тому він є системоутворюючим компонентом.

Не менш важливу роль має і *результативний компонент* освітнього середовища професійного розвитку вчителів. Унаслідок управлінських дій щодо залучення педагогічних працівників до наукової, науково-методичної та дослідницької роботи має зростати її результативність. Директорам шкіл підкреслювалося, що результатами дослідницької роботи можуть бути створення авторських програм предметів за вибором, спецкурсів та факультативів, відкриття нового профілю, теоретична підготовка педагогічного колективу до формування і розвитку життєвих компетентностей учнів у навчально-виховному процесі, поступова зміна відношень і взаємодій у системі «вчитель-учень-батьки».

Педагогічним колективом школи продовжує здійснюватися активна робота в напрямі мотивування учнів щодо участі в олімпіадах, конкурсах, турнірах тощо, участі самих вчителів у професійних конкурсах. Ефективність професійної діяльності вчителя оцінюється в трьох напрямках: для дитини, батьків, педагогів.

для дитини:

- позитивна динаміка якості навчання і виховання;
- відсутність негативної динаміки у стані здоров'я вихованців;
- диференційований підхід до кожної дитини;

для батьків:

- позитивна оцінка діяльності педагогів з боку батьків;
- готовність і бажання батьків допомагати школі;
- висока ступінь інформованості про стан справ у школі серед батьків;

для педагога:

- позитивний психологічний клімат у колективі;
- зацікавленість педагогів у творчості та інноваціях;
- задоволеність педагогів власною діяльністю;
- якісно організована система підвищення кваліфікації;
- високий рівень професійної діяльності.

Результатом роботи, як правило, є досить високий рівень прагнення до підвищення професійного розвитку у педагогічному колективі. Педагоги займаються самоосвітою, стає вищим ступінь відповідальності за результати праці.

Отже, сучасна школа як соціально-педагогічна система має забезпечити досягнення позитивних освітніх результатів, які б відповідали вимогам суспільства, та створювати умови для розкриття потенціалу особистості не тільки учня, а і вчителя. Тому вищевизначені компоненти освітнього середовища професійного розвитку вчителя загальноосвітнього навчального закладу стають невід'ємною складовою діяльності закладу.

Завданням *змістово-технологічної складової* стала організація роботи щодо управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, допомога педагогам в оволодінні знаннями, уміннями, навичками, необхідними для професійного розвитку. На цьому етапі реалізовувалися організаційно-педагогічні умови: стимулювання інтересу вчителів до особистісно-професійних змін, залучення педагогів до активного професійного розвитку у неформальній та інформальній освіті.

В основі *змістово-технологічної складової* лежить технологія управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, яка має мотиваційно-ціннісний, професійно-когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний етапи.

Мотиваційно-ціннісний етап технології був спрямований на формування в учителів освітнього середовища сукупності спонукань та внутрішніх переконань, що регулюють процес професійного розвитку фахівця; формування системи особистісно-значимих, професійних цінностей.

З учителями проводилась така робота:

- роз'яснення значення становлення себе як професіонала, майстра своєї справи;
- створення професійних ситуацій та їх вирішення;
- розігрування рольових ситуацій, проведення групових та індивідуальних вправ, які допомагають зрозуміти та усвідомити особливості внутрішнього стану, власні переживання та ін.

Особлива увага надавалася ситуаціям, завдяки яким учителі набували досвід самоаналізу й самооцінки своєї поведінки в колективі, що сприяло їх особистісному розвитку, оскільки в них формувалися професійна спрямованість, уміння розв'язувати різного роду життєві проблеми, долати труднощі в їх розв'язанні, володіти собою, своїми емоціями, відчуттями. Такі ситуації не виникали стихійно, а створювалися цілеспрямовано й ставали певним інструментарієм, що дозволяв вирішувати поставлені задачі.

Для рольового програвання використовували педагогічні ситуації з психолого-педагогічної літератури (І. Богданова, Л. Вовк, О. Матвієнко, Л. Мільто, В. Харькін). Так, одним із напрямів роботи психологічної служби експериментальних навчальних закладів стало проведення з педагогами таких ситуацій.

По-перше, *ціннісно-виборчі ситуації*, які визначаються як норми, що регламентують професійно-педагогічну діяльність; стійкі орієнтири, за якими вчитель співвідносить свою педагогічну діяльність і життєдіяльність; особливості, які дозволяють учителеві задовольняти свої потреби і слугують орієнтирами його соціальної і професійної активності, направлені на досягнення суспільно значущих цілей; категорія духовних цінностей, у яких утілено найвищі досягнення педагогічної думки у вигляді ідей, концепцій, теорій («Пізнай себе і прояви», «Мене можна цінувати за те, що я вмію робити», «Вчимося володіти собою», «Я та інші» тощо).

Під час експериментальної роботи спільно з учителями були конкретизовані ті ціннісні орієнтації, які складають основу професійної діяльності. До них були віднесені:

- життя як головна цінність існування людини і суспільства;
- доброта як здатність прихильно ставитися до людей, приносити радість і задоволення, щирість у стосунках;
- любов до ближнього (сердечність) як почуття глибокої сердечної прихильності, відданості;
- співчуття – здатність ставитися з розумінням, жалістю до переживань людини, її проблем, турбот;
- справедливість – здатність до неупереджених учинків та дій відповідно до моральних та правових норм суспільства;
- совість як тип поведінки людини відповідно до морально-етичних норм людської спільноти;
- глибока повага до людської гідності – здатність розкривати, розвивати найкращі якості людини.

Ціннісно-виборчі ситуації, які проводилися з педагогами слугували орієнтиром у вихованні молодого покоління, і підкреслювали, що вибір і пізнання конкретних значень як цінностей чи не цінностей є основним питанням при визначенні цілей виховання.

Рефлексивні ситуації актуалізують особові й групові мотиви поведінки в різноманітних видах діяльності. Педагогічна рефлексія відіграє важливу роль у професійному розвитку педагога. Вдаючись до рефлексії, педагог аналізує набутий досвід, робить висновки і будує плани. Рефлексія допомагає педагогу проявляти більшу гнучкість у плануванні занять з урахуванням реальних комунікативних потреб і психологічних особливостей учнів, що переводить взаємодію вчителя й учня з «суб'єкт-об'єктного» рівня на «суб'єкт-суб'єктний».

У професійному навчанні педагогів в умовах роботи методичного об'єднання рефлексивні уміння формуються і розвиваються під час:

- традиційних методичних заходів (семінар-практикум; семінар-брифінг; засідання методичного об'єднання);
- нетрадиційних методичних заходів (тренінг; коучинг; дебати; фестивалі діяльнісної педагогіки).

Ефективними формами, в рамках яких активно застосовують рефлексивні вміння і навички, є інтерактивні ігри та вправи («Мое ім'я і особиста риса», «Моя індивідуальність», «Перетворення», «Проекція образу особистого Я»).

Цікавою, на наш погляд, була вправа «Поміркуємо». Кожен учасник отримував картку із визначенням поняття «рефлексії», даним відомим ученим. Він мав озвучити та проаналізувати твердження, визначивши його переваги та недоліки. Далі в обговоренні брали участь усі учасники.

Картка 1. Рефлексія – спостереження (внутрішній досвід), якому розум піддає свою діяльність та спосіб її прояву, внаслідок чого в розумі виникають ідеї цієї діяльності (Джон Локк).

Картка 2. Рефлексія – здатність індивіда зосереджуватися на змісті власних думок, абстрагуючись від усього зовнішнього, тілесного (Рене Декарт).

Картка 3. Рефлексія – універсальний спосіб пізнання свідомості, при якому потік переживання з усіма його різноманітними подіями... стає чітко осягненим та аналізованим (Едмунд Гуссерль).

Картка 4. Вільна людина, яка живе за принципом «золотої середини», адекватна у своєму виборі, тому що рефлексує власні «бажання» і «нахили», здійснюючи вибір на підставі розуму, а не почуттів (Бенедикт Спіноза).

Картка 5. Рефлексія – активний, наполегливий і уважний розгляд будь-якої думки або передбаченої форми знання у світлі підвалин, на яких воно покоїться, і аналіз подальших висновків, до яких воно приводить (Джон Дьюї).

Картка 6. Рефлексія дає змогу особистості вийти з повного заглиблення в безпосередню діяльність, ніби піднятися над нею, зробити її предметом аналізу, свідомого регулювання і контролю (Ювеналій Кулюткін).

Отже, процес формування рефлексивних умінь у педагогів веде до розв'язання багатьох кардинально важливих питань:

- підготовки педагогів до духовно-творчої самореалізації, що проявляється насамперед у відході від шаблонів і стереотипів;
- вироблення програми вимог до себе, до процесу і результатів діяльності;
- усвідомлення змісту обраної професії;
- формування зацікавленого, критичного ставлення до різних аспектів власної професії;
- збагачення професійного досвіду і майстерності;
- розвиток готовності до інновацій у власній професійній діяльності.

Опанувавши рефлексію щодо самого себе, навчившись аналізувати власні думки, почуття та вчинки, педагог має використати свої рефлексивні знання та уміння в процесі пізнання дітей і застосувати рефлексивні механізми у взаємодії з ними.

Проектні ситуації спонукали учителів до усвідомлення правильності власних дій, їх значущості для оточуючих і для себе особисто, сприяли ухваленню грамотних рішень, прогнозуванню можливих наслідків власної діяльності, визначенню її перспектив (моделювання фрагменту уроку «Мікровикладання», самопрезентація себе і свого предмету викладання, моделювання виховного заходу, конкурс «Майстерність педагогічної розповіді», «Аукціон педагогічних ідей», «Конкурс педагогічних талантів», «Співбесіда», «Переговори» тощо).

Педагогам пропонували намалювати словесний портрет ідеального вчителя. У дослідженні О. Демченко [143, с. 57] такий вид діяльності названо проектними портретами-асоціаціями. Обов'язковим було порівняння й обговорення, виділення найбільш типового у поведінці. Проектні портрети-асоціації («Мій професійний ідеал у двох вимірах: минулому і сьогодні», «Портрет ідеального вчителя») полягають у створенні асоціативних образів ідеального вчителя, власного ідеалу в графічній чи вербальній формі.

Метою їх використання є формування власного ідеалу вчителя-імпровізатора, який стане взірцем професійного самозростання. Також учителям пропонувалися самостійні творчі завдання, виконання яких сприяло формуванню ідеального образу педагога освіти, проектуванню й моделюванню стилю власної педагогічної діяльності, розвитку необхідних професійно-педагогічних якостей, здібностей.

Креативні ситуації розкривають творчий потенціал у рішенні педагогами професійних проблем, ділових задач, у процесі розв'язання яких учителі пропонували нове бачення, альтернативи поширеним способом рішення проблеми. Педагогам пропонувалися такі завдання. Наприклад, завдання (на розвиток професійного сприймання, уявлення та уяви вчителя) – гра «Оповідач по колу». Ведучий починає розповідь: «Зайшовши до класу після дзвінка, вчителька побачила...». Далі продовжує наступний і т. д. Останній учасник повинен закінчити оповідання. Встановлюється мінімум та максимум внеску кожного: від речення до 1 хв розповіді.

Завдання (на удосконалення мови вчителя, інтонаційну виразність мовлення). Ви вчитель. Учитель пояснює новий матеріал, входить Сергійко, який запізнівся. Ваші дії в цей момент...

Завдання (на розвиток мислення, уяви). Пропонується учителям скласти казки, за даними картками (витагують по черзі).

Завдання (на розвиток артистичних умінь) 1. У класі тихо. Всі працюють. Лише одна учениця закрила зошит, поклала ручку і дивиться у вікно. Відреагуйте на цю ситуацію... 2. Вчителька доручає двом учням прибрати в класі. Вони відмовляються. Спроектуйте ваші дії і розіграйте цю ситуацію.

Залучення учителів у креативні ситуації і різні вправи, при вирішенні яких вони змушені творити, вимагає дотримання наступних умов:

- педагогічна правдоподібність ситуацій, які використовуються в запропонованих завданнях;
- доброзичлива, вільна атмосфера, що сприяє розкріпаченню учасників, появі прагнення спробувати свої сили, проявити себе;
- необхідність педагогічно цінного і доцільного експромту з боку учителів у кожній конкретній ситуації;
- залучення всіх, без винятку, педагогів до активної діяльності.

Виконання будь-якого завдання обов'язково аналізувалося вчителем, відзначалися моменти, у яких учасник відійшов від наміченого плану, аналізувалися результати прояву творчості у вирішенні тих чи інших завдань та її продуктивність.

Ті педагоги, котрі не брали участі в розв'язанні ситуації на занятті, ставали суддями і оцінювали дії учасників, ефективність вибраного рішення, відповідність досягнутого результату завданням навчально-виховного процесу в школі.

На *ситуаціях-тренінгах* відпрацьовували конкретні уміння й навички педагогів у конкретних педагогічних ситуаціях. Для цього педагогам пропонувалися завдання типу:

1) відшукати в собі почуття, яких ви не відчуваєте зараз: радість, гнів, горе, відчай, байдужість, обурення тощо, і в педагогічно доцільній формі виразити ці почуття в різних ситуаціях;

2) подаються різні фрази, і ставиться завдання вимовити їх з різними відтінками в залежності від педагогічної ситуації (типу «Добрий день!», «Будь ласка», «Ні», «Так», «Хто відсутній?», «Підійди до мене» та ін.).

Сприятливо впливали *ситуації-імпровізації*, коли, учителі могли розіграти різні ролі – від директора, батьків і до учня тощо, проявивши при цьому свої особисті, професійні та ділові якості.

У дослідженні була використана гра «Інтерв'ю», коли учитель «вступає в роль», займає позицію школярів, батьків учнів, колег-учителів, адміністрації школи, громадськості. Учасники добирали питання для інтерв'ю. Члени групи самостійно вирішували, які питання і чому їх слід поставити. Ця гра потребує не лише мобілізації вольових сил, свідомості, підсвідомості, уваги, творчої уяви, а й умінь перевтілюватися в запропоновану роль.

Наприклад, рольова гра «Розв'язання педагогічної ситуації», яка проводилася за двома сценаріями: 1) кожна команда самостійно обирала проблемні педагогічні ситуації та інсценувала їх вирішення, а потім припиняла її демонстрацію у кульмінаційний момент. Команда-суперниця, обговорюючи упродовж 10 хвилин навчання, повинна була знайти вирішення і розіграти розв'язку ситуації; 2) командам давалася одна і та ж проблемна ситуація, давався час (10 хвилин) на обміркування кожною командою, а потім кожна з них демонструвала свій варіант і обґрунтування дій.

Після виконання подібних завдань педагоги аналізували допущені прорахунки з позиції педагогічної творчості; доцільність таких завдань, майстерність публічного втілення, плавність переходу до запланованої частини заняття. Виконання завдань закінчувалося аргументованим відбором найбільш оптимальних рішень.

У процесі формування готовності до педагогічної імпровізації у вчителів нами були запозичені такі багатофункціональні ділові ігри, як «Сучасний урок у школі», «Особистісно орієнтовані технології навчання й виховання школярів», «Системи оцінювання знань, умінь і навичок учнів», «Педагогічна рада», «Конфлікти між суб'єктами навчально-виховного процесу», «Засідання методичного об'єднання вчителів», «Робота педагога з неблагополучними сім'ями», «Взаємодія вчителя з адміністрацією, громадськістю», «Діти з обмеженими можливостями» та ін. [175]. У процесі експерименту нами також використовувались імітаційно-моделюючі навчальні ігри з педагогіки з урахуванням рівнів інтелектуальної активності, розроблені І. Богдановою [175], такі як «Шкільна науково-практична конференція», «Вибори директора», «Прес-конференція педагогів-новаторів», «Батьківські збори» тощо.

На нарадах, зборах, при зустрічах, у процесі індивідуальних бесід вчителям вселяли віру в особисті здібності, виховні сили; розкривали основні методи виховання дітей; знайомили з працями педагогів-класиків, сучасних педагогів-новаторів, науковців щодо виховання особистості. Робота з вчителями сприяла створенню клімату довіри й доброзичливості як найважливішого чинника сумісного виховного процесу.

Особлива увага була приділена такому феномену як «професійне вигорання». Педагоги були ознайомлені з тим, що професійне вигорання – складний психофізичний феномен, який включає емоційне, розумове й фізичне виснаження, внаслідок тривалого емоційного напруження у зв'язку з професійною діяльністю у сфері «людина – людина». Усім учителям були надані поради щодо самостійного подолання професійного вигорання:

1. Навчіться розуміти свої почуття. Усвідомлення того, що відбувається з вами в цей момент, вже є «рятівною паличкою» в ситуації стресу, навіть якщо у вас немає можливості поділитися з кимось своїми проблемами.

2. Привчіть себе починати розмову про особисті невдачі та проблеми описом своїх досягнень та успіхів. Це принесе вам внутрішню гармонію та рівноваженість.

3. Навчіться просити про допомогу. Можливо, спочатку це буде непросто. Може з'явитися страх, що колеги подумають, наче ви не здатні впоратися з тим або іншим поставленим завданням. Однак, правильно розподіливши обов'язки, ви зможете ефективніше проявляти свої професійні навички та якості.

4. Не відмовляйтеся від допомоги. Приймавши її, ви водночас робите щасливим і того, хто запропонував цю допомогу, і себе.

5. Займіть активну позицію – це один із найдієвіших способів. Не очікуйте, що нелегкі переживання, властиві для професійного вигорання, минуть самі собою.

6. Пропишіть у своєму розпорядку дня час для сну та відпочинку. Виділіть можливу кількість часу, скільки зможете, і визначте максимальний проміжок можливого скорочення. Наприклад, заплановані 2 години. Можливість скорочення – не більше 15 хвилин. Спочатку усвідомлено дотримуйтеся запланованого розкладу, доки це не стане звичкою. Зберіть «банк ідей» для проведення дозвілля. Коли виникатиме відчуття розгубленості – «А що ж робити?» – заглядайте в складений заздалегідь список.

7. Сприймайте процес подолання професійного вигорання як своєрідний життєвий виклик, що здатний зміцнити вас і як особистість, і як професіонала. Внутрішні ресурси є в кожного. Тільки глибина залягання цього скарбу може відрізнятись. Тому уникайте порівняння своїх шляхів та швидкості виходу з кризи з результатами інших людей.

Професійно-когнітивний етап технології спрямований на те, що головною умовою професійного розвитку вчителів є забезпечення теоретичної і практичної підготовки учителів, оскільки вміння набуваються лише у процесі виконання вправ, тобто практичного осмисленого застосування педагогами теоретичних знань у конкретних умовах професійної діяльності. Вправи мають бути побудовані на варіюванні й поступовому ускладненні видів педагогічної діяльності.

У процесі професійного розвитку вчителів засобами управління його освітнім середовищем використовували різні форми, методи, засоби й прийоми, що забезпечували становлення теоретичного і практичного аспектів розвитку (лекції, семінарські, практичні заняття, дискусії, ситуації, ігри, вправи тощо).

Найбільш ефективним в аспекті досліджуваної проблеми виявився спеціально розроблений нами курс «Управління професійним розвитком учителів», який викладався на кафедрі педагогіки та управління освітою Донецького національного університету імені Василя Стуса завідувачем цієї кафедри Л. А. Мартинець для керівників і педагогів експериментальних навчальних закладів.

Основна мета програми – надати теоретичні знання та практичні вміння стосовно управління професійним розвитком учителя, допомогти педагогам оволодіти мінімумом педагогічних знань щодо професійного розвитку та само-

вдосконалення. Заняття з керівниками і педагогами проводилися в канікулярний час. Програма педагогічної освіти педагогів складається із двох розділів.

Розділ 1. Теоретичні основи професійного розвитку вчителів загальноосвітнього навчального закладу. Завданнями викладання цього розділу є: розкрити особливості професійного розвитку вчителів, функції, методологічні підходи та принципи професійного розвитку вчителів; познайомити з вітчизняним і зарубіжним досвідом професійного розвитку вчителів; розкрити сутність поняття «професійний розвиток учителя», рівні професійного розвитку учителів; визначити мотивацію професійного зростання вчителів.

Розділ 2. Технологія управління професійним розвитком учителів загальноосвітнього навчального закладу. Відповідними завданнями його викладання є: розкрити програмно-цільовий підхід в управлінні професійним розвитком учителів, послідовні кроки управлінця щодо створення програми професійного розвитку учителів, структуру програми професійного розвитку учителів; визначити форми і методи професійного розвитку учителів загальноосвітнього навчального закладу, інноваційні технології у професійному розвитку вчителя.

Задля забезпечення дидактичних умов викладання цього спецкурсу нами підготовлено та видано навчально-методичний посібник «Управління професійним розвитком учителів» [335].

Спецкурс містить значущу інформацію про шляхи професійного розвитку педагогів, можливості продовження освіти, оволодіння формами і методами професійного розвитку учителів загальноосвітнього навчального закладу. Особливість курсу полягає в тому, що їх викладання вимагало співробітництва багатьох фахівців – психологів, викладачів вишів, експертів у різних областях професійної діяльності. Різноманітність занять курсу підвищує інтерес учителів до роботи над темою й тим самим створює передумови ефективної роботи. Спецкурс «Управління професійним розвитком учителів» був запропонований не тільки загальноосвітнім навчальним закладам, а й використовувався на заняттях зі слухачами курсів підвищення кваліфікації та студентами ступеня освіти «Магістр» за спеціальністю 073 «Менеджмент» (управління навчальним закладом у сфері освіти та виробничого навчання) кафедри педагогіки та управління освітою Донецького національного університету імені Василя Стуса.

Зауважимо, що на одному з перших занять із керівними і педагогічними працівниками проводилось опитування: «Що викликає найбільше труднощів у Вашій роботі?». Найбільш типові відповіді такі:

- організація навчального процесу (*Т. І. Парнивода*).
- організація свого часу і праці (*А. О. Клименко*).
- аналіз своєї діяльності, внесення відповідних коректив (*О. Ю. Вихованець*).

На питання «Хто у вашому закладі може надати кваліфіковану допомогу щодо питань професійного розвитку?», відповідали так:

- колега-педагог (*Є. О. Роштабіга*).
- психолог (*Н. М. Колосінська*).

– заступник директора (*Т. Ф. Кудлаєнко*).

На останньому занятті курсу проводилось повторне опитування. На питання «Як Ви оцінюєте свою підготовку до професійного розвитку?», відповіді були такими:

– цілком задоволена (*Т. І. Парнивода, О. А. Клименко*).

– задоволений (*О. Ю. Вихованець*).

Повторне питання «Хто у вашому закладі може надати кваліфіковану допомогу щодо питань професійного розвитку?» дало наступні відповіді:

– заступник директора (*Є. О. Роштабіга, Т. Ф. Кудлаєнко*).

– директор (*Т. Ф. Кудлаєнко, Н. М. Колосінська*).

Реалізації завдань курсу сприяв доцільний вибір форм проведення занять. Заняття розвиваючі за формою, змістом і способом організації діяльності учителів, побудовані за принципом взаємодії педагога з адміністрацією й багато в чому відрізняються від традиційних занять, оскільки засновані, насамперед, на діалогічності спілкування, безоцінному прийнятті учителів.

Форми, методи, прийоми проведення занять різноманітні. Поряд із розглядом теоретичних питань значна увага приділяється практичним заняттям, серед яких семінари, практичні вправи, дискусії, рольові та ділові ігри, презентація, індивідуальні завдання тощо. Лекційну форму роботи ми використовували в проведенні деяких занять, переважно на заняттях, які містили основи теоретичних знань. Але в більшості випадків ми використовували бесіди, як одну з форм активного навчання й залучення учителів у діяльність, а під час занять основне навантаження було спрямоване на діалог, на розвиток умінь слухати, зіставляти, міркувати над запропонованою проблемою. Такі бесіди сприяли широкому залученню досвіду учителів, їхніх знань для більш повного розкриття досліджуваної проблеми.

Використання в процесі вивчення спецкурсу вправ «Особистісний ріст учителя», «Реклама професії вчителя», «Переговори», розігрування рольових ситуацій тощо сприяли підвищенню рівня сформованості професійного розвитку вчителів.

Проведена робота сприяла координації дій учасників експерименту; стимулюванню інноваційної діяльності вчителів; створенню позитивного мікроклімату, який необхідний для продуктивної співпраці.

Отже, підсумовуючи сказане, слід відзначити, що професійний розвиток педагогів у спецкурсі «Управління професійним розвитком учителів» забезпечується доцільно вибраним змістом курсу й адекватними формами та методами роботи з учителями, такими як дискусії, практичні вправи, спостереження тощо.

Операційно-діяльнісний етап технології спрямований на реалізацію педагогом себе як особистості. Прагнення до самовдосконалення, самоосвіти, саморозвитку є важливими чинниками професійного зростання вчителя, що забезпечують розширення його творчих можливостей, пізнавальних інтересів та формування творчої індивідуальності.

Тому важливе значення для професійного зростання вчителя мали:

1. Оволодіння передовим педагогічним досвідом, пошуковою дослідною роботою. Унаслідок ознайомлення з діяльністю кращих педагогів та її аналізу, вчитель глибше осмислював закономірності навчально-виховного процесу, вчився педагогічно правильно сприймати кожен учинок дитини, знаходити причини конфліктів і способи їх розв'язання.

2. Систематичне вивчення філософської та психолого-педагогічної літератури, законодавчих актів держави про освіту, виховання та навчання; зустрічі з новаторами; участь у роботі методичних об'єднань, семінарів, конференцій, педагогічних читань тощо.

3. Ознайомлення з педагогічною пресою, радіо, телебаченням, Інтернетом. Вони швидко реагують на всі зміни, що відбуваються у системі педагогічної освіти та навчально-виховному процесі, ознайомлюють із досвідом педагогів-новаторів, науково-педагогічними новинками, матеріалами різноманітних зустрічей, конференцій тощо. Популярними серед учителів стали газети «Освіта», «Шкільний світ», журнали «Рідна школа», «Шлях освіти» тощо, а також зарубіжні періодичні психолого-педагогічні видання.

4. Ознайомлення із національною системою виховання, що втілює виховну мудрість українського народу, його кращих учених, прогресивні традиції українців у родинному вихованні, виховне значення українських народних звичаїв, традицій, свят, обрядів.

Отже, у процесі професійного розвитку вчитель має відчутти свободу самовираження. Учительську діяльність не можна регламентувати і втиснути у рамки інструкцій. Лише за утвердження професійної свободи можлива ефективна організація процесу професійного зростання вчителя, що є своєрідним пошуком свого шляху, набуттям власного «голосу», власного «почерку». Педагог, що володіє свободою самовираження, уміє керувати власним розвитком, може спрямувати свої творчі сили на пошук нових шляхів навчання і виховання учнів.

В. Сухомлинський на практиці довів, що в освітньому процесі все важливе, усе має значення. Звертаючись до вчителя, він говорив: «Пам'ятайте, що ви не тільки живе сховище знань, ви один із скульпторів, що творить людину майбутнього. Виховання – творення Людини – це ваша професія. На вас дивиться суспільство як на професіонального творця особистості, як на майстра-скульптора, від якого величезною мірою залежить майбутнє нашої країни» [505, с. 90].

Отже, учитель є найважливішим ресурсом, від інтелекту та професіоналізму якого залежить якість формування й виховання особистості дитини. Виходячи з цих положень, ми рекомендували керівникам загальноосвітніх навчальних закладів включити до плану такі питання для розгляду на *педагогічних радах*:

1. Школа в загальноєвропейському освітньому просторі: місія, імідж, перспективи розвитку.

2. Психолого-педагогічні умови розвитку соціально-професійної мобільності педагога в національній системі освіти.

3. Проектування професійного освітнього середовища школи як складова освітньої реформи.

4. Професійна мобільність як чинник соціальної адаптації і творчої самореалізації особистості.

5. Школу створює вчитель.

6. Шляхи оновлення та модернізації сучасної освіти.

7. Оновлення освітнього процесу, педагогічних технологій на основі провідних ідей професійної мобільності.

8. Концептуальні основи діяльності школи в загальноєвропейському вимірі.

9. Гуманізація педагогічної діяльності в контексті європейського простору.

Проблемні семінари:

1. Забезпечення мобільності вчителя шляхом формування фахових компетенцій та розширення змістовного поля їх підготовки.

2. Мобільність учнів як основа розвитку особистості.

3. Соціологічний моніторинг у процесі здійснення науково-методичного супроводу.

4. Розвиток варіативної педагогічної діяльності.

5. Шляхи вдосконалення технології педагогічного спілкування і педагогічної діяльності.

6. Шляхи створення інформаційного інноваційного фону в освітньому середовищі школи.

7. Професійна мобільність як інтелектуальна якість особистості педагога.

8. Формування позитивної «Я – концепції» як важливого складника професійної мобільності.

9. Професійна мобільність вчителя як фактор розвитку особистості учня.

10. Роль та місце професійної мобільності в кваліфікаційній характеристиці педагога.

11. Дослідження як технологія навчання.

Тренінги, практикуми:

1. Формування проектної культури вчителя.

2. Створення ситуації успіху.

3. Формування компетентної, мобільної особистості випускника профільної школи.

4. Упровадження нововведень у освітній процес.

5. Розвиток педагогічної рефлексії.

6. Самовизначення в освітній ситуації.

Педагогічні майстерні:

1. Управління інноваційним процесом соціалізації школярів у навчальних закладах.

2. Формування в учнів потреби і навичок самоосвітньої роботи, здатності до навчання впродовж усього життя.

Науково-практичні конференції:

1. Розвиток інноваційних процесів у школі в контексті євроінтеграції.
2. Наступність і перспективність у формуванні мобільної конкуренто-спроможної особистості.
3. Підвищення якості навчання через реформи змісту освіти.
4. Роль та місце вчителя у формуванні мобільності учнів.
5. Професійне вдосконалення учасників освітнього процесу на основі стимулювання розвитку їх творчого потенціалу.

Засідання методичної ради:

1. Стан реалізації науково-методичної проблеми «Професійний розвиток учителя в контексті Болонського процесу».
2. Науково-методичний аналіз діяльності педагогічного колективу в процесі реформування та моделювання освітнього середовища.
3. Професійне та особисте зростання педагога в процесі реалізації науково-методичної проблеми.
4. Формування творчої особистості учня на основі стимулювання професійної мобільності педагога.
5. Шляхи розвитку професійно-мобільних кадрів в умовах сучасного освітнього закладу.

На засіданнях шкільних методичних об'єднань, кафедр пропонуємо розглянути такі теми:

1. Інтеграція самоосвітньої діяльності вчителя і учня.
 2. Шляхи зміщення професійного «образу – Я» вчителя.
 3. Самоаналіз та самооцінка педагогічних здібностей і професійних якостей.
 4. Розвиток навичок самостійного орієнтування в інформаційному полі.
 5. Дослідницька діяльність учнів – основа розвитку особистості.
 6. Урок у сучасних технологіях навчання.
 7. Проектування і формування мобільності учня на уроках.
 8. Стимулювання позитивного ставлення до навчання. Досвід. Резерви.
 9. Способи перетворення процесу навчання на процес пізнання.
 10. Розвиток творчого професійного мислення умінь і навичок розумової праці.
 11. Формування в учнів інтересу до науково-дослідної роботи на уроках.
- З метою контролю за результатами впровадження проблеми рекомендували включити такі питання до *нарад за участі директора*:
1. «Про роботу методичних об'єднань учителів з реалізації науково-методичної проблеми на основі результатів моніторингових досліджень».
 2. «Реалізація мобільності педагогів й учнів у навчально-виховному процесі».
 3. «Про роботу класних керівників щодо вивчення та творчої реалізації науково-методичної проблеми».
 4. «Діяльність педагогічного колективу щодо проектування інноваційного педагогічного простору».

5. «Про роботу педагогічного колективу щодо формування в учнів мотивації навчальної діяльності в сучасних умовах».

6. «Забезпечення шляхів професійної комунікації засобами внутрішньо-шкільної методичної роботи».

7. «Ефективність і дієвість інноваційних педагогічних технологій та їх вплив на рівень розвитку мобільності учнів».

8. «Моніторингові дослідження і їх роль у підвищенні мобільності педагогів».

Під час аналізу результатів роботи над науково-методичною проблемою бажано впродовж навчального року провести *виставки педагогічних досягнень*:

1. «Інноваційний пошук педагогів».

2. «Розвиток соціального партнерства в школі. Проблеми і досягнення».

3. «Пошук відповідей на виклики ХХ століття».

Доцільними і корисними будуть *мікродослідження* з таких питань:

1. «Проблема соціалізації особистості: психолого-педагогічний аспект».

2. «Управління процесом соціалізації особистості в навчальних закладах».

3. «Через якісний контроль – до результативного ЗНО».

4. «Соціалізація учнівської молоді в позаурочній діяльності».

5. «Моделювання як інструмент педагогічного проектування».

3 метою обміну досвідом роботи з педагогами іншої школи щодо розв'язування спільної проблеми в регіоні пропонували провести *методичні мости колективного мислення* з питань:

1. «Що значить бути активним і мобільним учителем?».

2. «Мобільність учителя і роль колективу у формуванні особистості школяра».

3. «Знайомство із творчістю...» (аукціон ідей).

4. «Організаційно-методичне моделювання інноваційної системи методичного супроводу функціонування освітнього простору навчального закладу».

5. «Умови забезпечення професійної мобільності педагогів».

Отже, уся робота, що планується, має бути спрямованою на узагальнення, створення системи підготовки кадрів, які характеризуються соціальною, професійною і культурною мобільністю, професійним розвитком.

Рефлексивно-оцінювальний етап технології спрямований на усвідомлення значущості професійного розвитку та використання у професійній діяльності прийомів рефлексії. Тому вчителям пропонувалася пам'ятка «Прийоми для «включення» рефлексії».

1. Працюючи над собою, можна побачити, що багато перешкод особистому розвитку лише здавалися нездоланими. Пізнати себе можна за допомогою таких прийомів:

– засвоюючи новий досвід, спробуйте провести уроки в новому, не властивому вам стилі; навіть, коли ваш експеримент буде невдалим, він допоможе вам виявити ваші потенціальні можливості;

– записуйте свої думки на папері, пізніше «ознайомтеся» з ними; інколи це дає дивний, несподіваний результат;

- приєднуючись до групи індивідуального розвитку, приєднуйтесь до таких, як і ви; тоді ви матимете спільне «ноу-хау»;
- слухайте лекції та беріть участь у дискусіях;
- у пошуках фізичних перешкод виявляйте фізичну активність (ранкова гімнастика, фізична праця, прогулянки) – цим ви посилюєте свої можливості;
- читайте (більше читайте про те, що відкриває вас, про психологію індивідуального розвитку);
- розмовляючи з родичами та друзями, віддавайте перевагу серйозним розмовам, нехай вашими співрозмовниками будуть і колеги.

Для керівників шкіл розроблено орієнтовний план реалізації саморозвитку вчителів (див. табл. 5.21).

Таблиця 5.21

Орієнтовний план реалізації саморозвитку вчителів

№	Зміст заходів	Мета заходу	Результат
1	Збір інформації щодо організації саморозвитку	Аналіз основних інформаційних джерел, методичної літератури, документів, перспективних ідей	Скласти перелік основних джерел для інформування педколективу
2	Створення плану науково-методичної роботи школи	Діагностування індивідуальних можливостей учителів	Надання допомоги у складанні індивідуальних планів саморозвитку
3	Створення системи семінарів-тренінгів	Підвищення рівня професійного розвитку вчителів-предметників	Втілення перспективних педагогічних ідей у шкільну практику
4	Організація обміну досвідом	Висвітлення надбань членів педагогічного колективу	Індивідуалізація роботи з учителями
5	Проведення педагогічних рад	Узагальнення роботи вчителів школи, методичних об'єднань, творчих груп	Удосконалення і конкретизація роботи

Такий план роботи допомагає керівникам проаналізувати інформацію щодо організації саморозвитку вчителів, надати професійну допомогу у складанні індивідуальних планів саморозвитку вчителя.

Ми допомогли керівникам шкіл скласти орієнтовний план професійного саморозвитку вчителя на навчальний рік (див. табл. 5.22).

Таблиця 5.22

План професійного саморозвитку вчителя

№	Розділи плану	Зміст діяльності	Терміни	Форма результатів
1	2	3	4	5
1	Вивчення літератури	1. Вивчення нормативних документів 2. Читання науково-методичної літератури 3. Робота з інформацією з Інтернет-джерел	протягом року	конспекти, тези, пам'ятки, рекомендації

1	2	3	4	5
2	Вивчення індивідуальних особливостей учнів	Консультація з психологом, класними керівниками щодо індивідуальних особливостей учнів. Вивчення вікових особливостей	постійно	щоденник спостережень, тези
3	Розробка програмно-методичного забезпечення	1. Вивчення і впровадження в практику своєї роботи технології на основі мотивації і активізації учнів 2. Відвідування уроків колег. Пошук ефективного педагогічного досвіду 3. Відслідкування впливу нових форм роботи на якість навчального процесу	протягом року	календарно-тематичне й поурочне планування, розробки тестів, контрольних робіт, дидактичного забезпечення навчального процесу
4	Вивчення інформаційно-комунікаційних технологій	Освоєння сучасних ІКТ, застосування в роботі	жовтень–листопад	конспекти уроків, дидактичні матеріали, створення власного Інтернет- ресурсу, робота з ним
5	Участь у методичному шкільному і міському об'єднанні, у житті школи	1. Проведення відкритих уроків, заходів для учителів школи і міста 2. Виступ на засіданні шкільного МО 3. Спілкування з колегами в школі, місті	протягом року	конспекти заходів, у тому числі і відвіданих, самоаналіз, аналіз
6	Узагальнення досвіду	1. Розробка конспектів циклу уроків 2. Розробка індивідуальних завдань 3. Розробка комплексу вхідних і вихідних самостійних, контрольних робіт, у тому числі і електронних тестів 4. Розробка комплексу олімпіадних завдань 5. Розробка комплексу завдань для підготовки до ЗНО 6. Написання творчої роботи з опису власного досвіду	протягом року	комплекти дидактичних матеріалів, опис досвіду роботи з проблеми тощо
7	Підвищення кваліфікації	1. Розв'язування задач учнівських олімпіад, задач підвищеної складності з математики 2. Відвідування уроків своїх колег 3. Розв'язування завдань ЗНО з математики 4. Проходження предметних курсів з математики, у тому числі і дистанційних 5. Курси підвищення кваліфікації	протягом року, згідно з графіком	пам'ятки для учнів, поради для організації самоосвіти тощо

План саморозвитку вчителя включає основні напрями роботи педагога, а тому його виконання носить послідовний, системний характер. Професійний саморозвиток учителів посідає особливе місце в системі управління освітнім середовищем професійного розвитку педагогів. Завдання методичної служби школи полягає в подальшому стимулюванні мотивації саморозвитку педагогів і постійному оновленні знань, розкритті педагогічного потенціалу педагогів, зростанні їхнього професійного розвитку. Свідченням результативності цієї роботи є участь вчителів у фахових конкурсах.

Отже, реалізація змістово-технологічної складової дозволила сформувати в кожного учасника уявлення про зміст та особливості професійного розвитку педагогів, використання форм і методів професійного розвитку учителів загальноосвітнього навчального закладу тощо.

Метою *оцінювально-результативної складової* було здійснення контролю за ходом експериментального дослідження та визначення певних результатів педагогів. На цьому етапі впроваджували організаційно-педагогічну умову: стимулювання інтересу вчителів до особистісно-професійних змін.

У процесі роботи керівники спостерігали, як впроваджуваний експеримент впливав на педагогів: чи спонукало це їх до творчої, інноваційної діяльності, пошуку літератури; чи з бажанням знаходили відповіді на запитання; чи більше почали цікавитись проблемами школи, навчання; чи зросла цікавість до навчання, як узагалі вплинула на професійний розвиток учителів експериментальна робота (задоволені – незадоволені).

Для більш успішного управління професійним розвитком вчителів був розроблений згаданий вище навчально-методичний посібник для керівників, учителів «Управління професійним розвитком учителів». Під час експериментальної роботи в деяких педагогів виникали певні труднощі: з організації навчального процесу, уміння організувати свою працю, організації свого часу тощо. У таких випадках проводилися консультації з проблем, що виникали. Також у процесі роботи давалися конкретні відповіді на поставлені педагогами питання. Для більш глибокого ознайомлення з матеріалом пропонували додаткову літературу. Проводилися круглі столи з управління освітнім середовищем професійного розвитку педагогів, організовувалися диспути з проблеми професійного розвитку педагогів. За темою дослідження на базі комунального закладу «Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 21 Вінницької міської ради» було проведено районний семінар «Організація процесу планування діяльності навчального закладу», у якому взяли участь керівники загальноосвітніх навчальних закладів м. Вінниці, викладачі Донецького національного університету імені Василя Стуса. На семінарі було розглянуто послідовні кроки управління щодо створення програми професійного розвитку учителів.

У процесі проведення експериментальної роботи була виявлена ефективна форма популяризації досягнень педагогів – «Фестиваль ідей», що став презентацією кращого досвіду роботи вчителів. Так, наприклад, відділ освіти Волноваської обласної держадміністрації учасників найкращих проектів за кожною номінацією в кінці навчального року нагороджував дипломами І–ІІІ ступеня.

За період проведення експерименту загальноосвітні навчальні заклади стали співпрацювати з різними освітніми установами міста й області. У першу чергу, з Донецьким національним університетом імені Василя Стуса, середніми навчальними закладами різного освітнього рівня, іншими вишами.

Особливе значення для всіх учасників експериментальних навчальних закладів мали участь і перемога в конкурсах: Всеукраїнський конкурс «Учитель року», міський конкурс «Віртуальні виставки: фесрія знахідок» (м. Волноваха, Донецька область), міський конкурс «Педагогічна надія міста» (м. Вугледар, Донецька область), міський конкурс «Класний керівник року» (м. Вінниця), Всеукраїнський конкурс «Парк педагогічної майстерності» (м. Вінниця), міський конкурс «Кращий навчально-методичний посібник» (м. Вугледар, Донецька область), міський конкурс на кращий методичний посібник «Ярмарок фахових сподівань» в рамках міського проекту «Ім'я в освіті міста» (м. Вінниця), обласний конкурс «Методичне забезпечення професійної компетентності педагогічних працівників» (м. Вінниця) тощо.

Наприкінці експериментального дослідження учителям було запропоновано написати твори-есе «Роль професійного розвитку педагога». Наведемо деякі фрагменти з творів:

Романова Г. О. (школа-ліцей № 7, м. Вінниця): «Відмінними рисами справжнього педагога мають бути нестримне бажання постійно саморозвиватися, самовдосконалюватися, неперервне розширення власного кругозору, вдосконалення та пошук нових методів викладання. Справжній вчитель не перестає здобувати нові знання все життя, бо педагогіка – це наука, яка не стоїть на місці, це постійний рух тільки в перед, у ногу з часом. Творчий наставник завжди використовує у викладанні сучасні та цікаві методи та прийоми. Відвідування різноманітних семінарів, курсів та майстер-класів – ще одна складова цієї професії».

Максименюк О. М. (ЗОШ № 10, м. Вінниця): «Людина, яка хоче бути вчителем, має бути готова навчати і навчатись водночас. Сьогодні діти стають добровільними «жертвами» нескінченного потоку інформації, тому іноді викладачі мають визнавати і виправляти власні помилки, вдало помічені учнями. До того ж, основою для кар'єрного росту є мотивація до покращення своїх професійних навичок, яка виникає унаслідок інформаційної обізнаності педагога, визнання потенціальних можливостей особистого і фахового розвитку і вимагає вдосконалення бази знань, покращення організації часу».

Бабенко С. А. (ЗОШ № 2, м. Вугледар, Донецька область): «Для того щоб наблизити свій реальний образ до ідеалу, потрібно вміти керувати власним розвитком. Насамперед це означає уміння взяти на себе відповідальність за власне життя і професійну діяльність, вибудувати таку професійну освітню стратегію, яка б враховувала індивідуальні особливості, можливості, запити, задовольняла потребу в освіті, підвищенні кваліфікації в обраній сфері, інтелектуальному, фізичному, духовному розвитку. А це все передбачає оволодіння навичками самоорганізації і саморегуляції».

Отже, основними шляхами професійного розвитку є професійне навчання, розвиток кар'єри і самоосвіта педагога. Професійний розвиток веде до принципово нового способу життєдіяльності вчителя – творчої самореалізації в професії, яка дає змогу виявити свої індивідуальні і професійні можливості. Найкоротша формула професійної діяльності педагога – постійна праця, творчість, гармонія знань, почуттів і поведінки».

У творах учителів виявляли достоїнства й недоліки своєї діяльності, визначали, які знання, уміння, навички, якості вони набули завдяки професійному вдосконаленню, значущість професійного розвитку в педагогічній діяльності.

Педагоги та керівники аналізували, як професійний розвиток, самовдосконалення, самоосвіта впливають на працю, діяльність учителя. Наприклад, директор загальноосвітньої школи № 2 м. Вугледару С. А. Бабенко зазначила, що в учителів краще стали проявлятися комунікативні якості, творчі здібності, уміння працювати з літературою; директор інформаційно-методичного центру відділу освіти Волноваської районної державної адміністрації І. В. Жежер зауважила, що більша частина педагогів стали більше проявляти ініціативу, розкрилися такі якості, як прагнення до успіху, спрямованість на справу; директор загальноосвітньої школи № 10 м. Вінниці С. В. Куца указала, що вчителі стали більш обізнаними в питаннях пошуково-дослідницької, проектної діяльності, почали впроваджувати інноваційні форми і методи роботи у практику.

Великого значення в експериментальній роботі набуло створення учителями портфоліо професійної діяльності, що допомогло систематизувати роботу з професійного розвитку вчителя.

Робота, що проводилася, підсилювала позитивний вплив соціального оточення на учителів, зміцнювалися відносини між колегами, адміністрацією, забезпечувалася у процесі співробітництва «батьки-учень-учитель-адміністрація». Педагогічні ради, конференції, семінари сприяли створенню єдиної консолідованої позиції педагогів, адміністрації та учнів, стали інструментом інтеграції зусиль усіх учасників освітнього процесу. Звичайно, ця робота мала дати позитивні результати, що отримало своє підтвердження в процесі контрольного експерименту.

5.4 Підсумки контрольного етапу експерименту

Основними завданнями контрольного етапу була інтерпретація проведених під час експериментальної роботи вимірів, аналіз отриманих результатів і формулювання основних висновків щодо ефективності роботи. Оцінку результатів роботи було здійснено за допомогою методів, адекватних предмету дослідження, які були використані нами на початку експериментальної роботи та після її закінчення. Порівняння цих результатів стало підставою для висновків про ефективність моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Контрольний експеримент проводився в тих загальноосвітніх школах, що й на початку експерименту.

З метою дослідження ефективності впровадження моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів нами був проведений порівняльний аналіз узагальнених результатів параметрів управління. Крім того, повторно вивчалися параметри професійного розвитку вчителів на думку керівників школи, учнів та батьків, самооцінка параметрів готовності учителів до професійного розвитку.

Отже, розглянемо результати контрольного етапу експерименту та динаміку параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів під час експериментальної роботи (див. табл. 5.23–5.24).

Таблиця 5.23

Результати оцінювання параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів на контрольному етапі експерименту (контрольна група)

Параметри	Ватомість параметрів	Фактори	Ватомість факторів	Критерії	Ватомість критеріїв	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Управлінський	0,26	1. Аналітична діяльність	0,21	1. Наявність та рівень системи інформаційного забезпечення управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,24	0,06	0,05	0,12
				2. Аналіз можливостей педагогічного колективу до професійного розвитку	0,26	0,06		
				3. Використання сучасних методик стратегічного аналізу з управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,06		
				4. Вивчення внутрішніх умов загальноосвітнього навчального закладу з управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,06		
		1. Прогнозування потреб педагога в професійному розвитку	0,27	0,07				
	2. Планова діяльність	0,21		2. Прогнозування наслідків управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,26	0,13	0,09	
				3. Планування етапів управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,12		
				4. Створення умов щодо виконання плану (відкритість плану, дотримання термінів виконання, звітність відповідальних, моніторинг та контроль виконання плану)	0,22	0,11		
	3. Організаційна діяльність	0,19		1. Організація творчих та проблемних груп, які сприяють управлінню освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,12	0,10	
				2. Організація заходів з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	0,25	0,13		

Продовження таблиці 5.23

1	2	3	4	5	6	7	8	9
			4	3. Організація системи мотивації та стимулювання діяльності, спрямованої на професійний розвиток учителів	0,25	0,12	0,11	
				4. Оптимізація залучення виконавців до управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,13		
				1. Координація діяльності учасників освітнього процесу з проблеми управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,13		
				2. Збір та обробка інформації про стан розв'язання процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,24	0,12		
				3. Вироблення кількох варіантів рішення, вибір та обтрунтування оптимального варіанту рішення	0,25	0,19		
				4. Розгляд питання щодо управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога на педагогічній раді, нараді тощо	0,26	0,13		
				1. Контроль відповідності процесу меті, завданням та результатам	0,25	0,12		
				2. Контроль за стимуляцією до професійного розвитку вчителів	0,26	0,19		
				3. Залучення педагогів до взаємоконтролю та самоконтролю	0,25	0,13		
				4. Організація роботи з учителями за наслідками контролю	0,24	0,12		
2. Ресурсний	0,26		0,22	1. Знання основних нормативних документів щодо організації управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	0,24	0,12	0,12	0,14
				2. Наявність угод з вищими та іншими установами й організаціями, що братимуть участь в організації та впровадженні процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	0,27	0,13		
				3. Внесення відповідних змін до перспективного (річного) плану закладу з питань професійного розвитку вчителів	0,25	0,19		
				4. Коригування функціональних обов'язків членів адміністративного колективу з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	0,24	0,12		

Продовження таблиці 5.23

1	2	3	4	5	6	7	8	9
	2. Кадрове забезпечення	0,20		1. Укомплектованість закладу педагогічними кадрами	0,25	0,13	0,09	
				2. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з орієнтацією на професійний розвиток	0,26	0,13		
				3. Підготовка та підготовка вчителів до безперервного професійного розвитку	0,26	0,13		
				4. Ураховування при атестації готовності учителя до професійного розвитку	0,23	0,06		
	3. Навчально-методичне забезпечення	0,19		1. Наявність в учителів навчально-методичного комплексу з предмету, що викладається	0,26	0,06	0,08	
				2. Розробка дидактичних матеріалів з предмету, що викладається	0,26	0,13		
				3. Створення продуктів для навчання учнів на основі інформаційних технологій	0,24	0,12		
				4. Наявність навчально-методичної літератури	0,24	0,12		
	4. Матеріально-технічне забезпечення	0,19		1. Наявність робочого місця вчителя	0,26	0,13	0,11	
				2. Наявність технічних засобів навчання	0,25	0,13		
				3. Доступність комп'ютерної техніки для роботи вчителів	0,25	0,13		
				4. Створення безпечних умов для роботи вчителя	0,24	0,18		
	5. Фінансове забезпечення	0,20		1. Залучення коштів для матеріального стимулювання педагогів	0,27	0,21	0,12	
				2. Надання матеріальної допомоги педагогам закладу	0,26	0,19		
				3. Використання різних форм та методів фінансування	0,24	0,12		
				4. Залучення коштів для навчально-методичної літератури вчителів	0,23	0,12		
3. Методичний	0,24	1. Науково-теоретична готовність вчителя	0,19	1. Знання теоретичних основ науки, предмета, що викладається	0,26	0,13	0,06	0,09
				2. Знання методів науки, предмета, що викладається	0,24	0,06		
				3. Знання історії розвитку науки, її сучасних досягнень	0,25	0,06		
				4. Знання нормативних основ освітньої діяльності	0,25	0,06		
		2. Психолого-педагогічна готовність вчителя	0,21	1. Знання психологічних особливостей учнів	0,28	0,07	0,04	
				2. Знання психологічних закономірностей навчання і розвитку школярів	0,26	0,07		

1	2	3	4	5	6	7	8	9						
4. Результативний	0,24	3	4	5	3. Знання теоретичних основ педагогіки	0,24	0,06							
					4. Знання педагогічних технологій	0,22			0,00					
					3. Методичні вміння	0,21				1. Знання змісту освіти учнів з навчального предмета	0,25	0,09		
						0,21				2. Знання методів і прийомів навчання школярів	0,25		0,06	
										3. Знання форм організації навчання школярів	0,23			0,12
										4. Знання засобів навчання школярів	0,27			
					4. Науково-методична, дослідницька робота вчителя	0,19				1. Участь вчителів у дослідницькій (експериментальній) роботі на рівні школи, району, міста, області, всеукраїнському рівні	0,25	0,13		
										2. Наявність авторських програм, авторського дидактичного, навчально-методичного, наукового матеріалів	0,26		0,08	
										3. Розробка та реалізація професійних проєктів	0,25			0,06
										4. Застосування мережевих, дистанційних технологій в освітній діяльності	0,24			
					5. Робота в якості тьютора в рамках професійної діяльності (наставництво, керівництво методичним об'єднанням вчителів)	0,20				1. Проведення занять у системі післядипломної педагогічної освіти	0,25	0,13		
										2. Участь у розробці навчально-методичних матеріалів регіонального та в всеукраїнського рівня (програм, стандартів, підручників)	0,24		0,12	
3. Розповсюдження власного досвіду (майстер-класи, семінари, тренінги) та методичний супровід його впровадження	0,25	0,13												
4. Наставництво над молодими педагогами, керівництво методичним об'єднанням вчителів	0,26		0,13											
1. Результативність підготовки учнів	0,21			1. Позитивна динаміка навчальних досягнень та творчих здобутків учнів	0,23	0,12								
				2. Участь і результативність учнів у предметних олімпіадах, конкурсах МАН, інтелектуальних, творчих конкурсах	0,25		0,12							
		3. Участь і результативність учнів у виховних заходах		0,25	0,12									
		4. Авторитетність педагога серед учнів	0,27	0,20										
2. Розповсюдження власного педагогічного досвіду	0,21	1. Наявність друкованих праць	0,24			0,12								
		2. Наявність власних блогів, сайтів, веб-сторінок у педагогічних спільнотах	0,25				0,19							

1	2	3	4	5	6	7	8	9
				3. Участь і результативність у професійних конкурсах та конкурсах методичних розробок	0,26	0,13		
				4. Участь педагогів закладу у науково-практичних конференціях, семінарах, симпозиумах, тощо обласного, всеукраїнського та міжнародного рівня	0,25	0,06		
				1. Підвищення кваліфікаційної категорії за результатами атестації	0,26	0,13		
				2. Отримання звання за результатами атестації (старший учитель, учитель-методист)	0,24	0,12	0,08	
				3. Отримання державних відзнак і нагород за результатами атестації	0,24	0,12		
				4. Участь у професійному конкурсі «Учитель року»	0,26	0,06		
				1. Робота в предметних комісіях, здійснення експертної діяльності в галузі освіти	0,25	0,12		
				2. Співпраця з вишами, науковими установами, окремими науковцями	0,26	0,06		
				3. Розробка дистанційних курсів та електронних освітніх ресурсів	0,24	0,12	0,08	
				4. Регіональне та державне визнання особистого внеску педагога: галузеві нагороди (медалі, почесні звання, грамоти регіонального та державного рівня)	0,25	0,13		
				1. Вивчення потреб учителів і введення заходів щодо професійного розвитку вчителя в систему методичної роботи	0,24	0,18		
				2. Запровадження диференційного підходу до вибору форм та змісту професійного розвитку вчителя	0,25	0,12	0,11	
				3. Самоосвітня діяльність педагогічних працівників	0,27	0,20		
				4. Організація та проведення в закладі освітнього навчального закладу науково-практичних конференцій, семінарів тощо	0,24	0,06		
		3. Результативність атестації	0,19					
		4. Результативність професійної педагогічної діяльності	0,19					
		5. Управління професійним розвитком вчителя	0,20					

Таблиця 5.24

Результати оцінювання параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів на контрольному етапі експерименту (експериментальна група)

Параметри	Параметрів	Фактори	Важливість факторів	Критерії	Важливість критеріїв	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Управлінський	0,26	1. Аналітична діяльність	0,21	1. Наявність та рівень системи інформаційного забезпечення управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,24	0,12	0,10	0,16
				2. Аналіз можливостей педагогічного колективу до професійного розвитку	0,26	0,13		
				3. Використання сучасних методик стратегічного аналізу з управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,13		
				4. Вивчення внутрішніх умов загальноосвітнього навчального закладу з управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,13		
	0,26	2. Планова діяльність	0,21	1. Прогнозування потреб педагога в професійному розвитку	0,27	0,13	0,14	
				2. Прогнозування наслідків управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,26	0,13		
				3. Планування етапів управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,25		
		3. Організаційна діяльність	0,19	4. Створення умов щодо виконання плану (відкритість плану, дотримання термінів виконання, звітність відповідальних, моніторинг та контроль виконання плану)	0,22	0,17	0,12	
				1. Організація творчих та проблемних груп, які сприяють управлінню освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25	0,18		
				2. Організація заходів з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	0,25	0,19		

Продовження таблиці 5.24

1	2	3	4	5	6	7	8	9
				3. Організація системи мотивації та стимулювання діяльності, спрямованої на професійний розвиток учителів 4. Оптимізація залучення виконавців до управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога	0,25 0,25	0,12 0,13		
				1. Координація діяльності учасників освітнього процесу з проблемами управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога 2. Збір та обробка інформації про стан розв'язання процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога 3. Вироблення кількох варіантів рішення, вибір та обґрунтування оптимального варіанту рішення 4. Розгляд питань щодо управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога на педагогічній раді, нараді тощо	0,25 0,24 0,25 0,26	0,19 0,12 0,25 0,20		0,15
				1. Контроль відповідності процесу меті, завданням та результатам	0,25	0,19		
			0,19	2. Контроль за стимуляцією до професійного розвитку вчителів 3. Залучення педагогів до взаємоконтролю та самоконтролю 4. Організація роботи з учителями за наслідками контролю	0,26 0,25 0,24	0,13 0,13 0,18	0,12	
				1. Знання основних нормативних документів щодо організації управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів 2. Наявність угод з вишами та іншими установами й організаціями, що братимуть участь в організації та впровадженні процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	0,24 0,27	0,18 0,20		
			0,22	3. Внесення відповідних змін до перспективного (річного) плану закладу з питань професійного розвитку вчителів 4. Коригування функціональних обов'язків членів адміністративного колективу з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів	0,25 0,24	0,19 0,18	0,17	0,19
2. Ресурси	0,26	1. Нормативно-правове забезпечення						

1	2	3	4	5	6	7	8	9		
3. Методичні	0,24	2. Кадрове забезпечення	0,20	1. Укомплектованість закладу педагогічними кадрами	0,25	0,19	0,15			
				2. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з орієнтацією на професійний розвиток	0,26	0,19				
				3. Підготовка та підготовка вчителів до безперервного професійного розвитку	0,26	0,19				
				4. Урахування при атестації готовності учителя до професійного розвитку	0,23	0,17				
		3. Навчально-методичне забезпечення	0,19	1. Наявність в учителів навчально-методичного комплексу з предмету, що викладається	0,26	0,13	0,11			
				2. Розробка дидактичних матеріалів з предмету, що викладається	0,26	0,13				
				3. Створення продуктів для навчання учнів на основі інформаційних технологій	0,24	0,12				
				4. Наявність навчально-методичної літератури	0,24	0,18				
		4. Матеріально-технічне забезпечення	0,19	1. Наявність робочого місця вчителя	0,26	0,26	0,17			
				2. Наявність технічних засобів навчання	0,25	0,19				
				3. Доступність комп'ютерної техніки для роботи вчителів	0,25	0,25				
				4. Створення безпечних умов для роботи вчителя	0,24	0,18				
		5. Фінансове забезпечення	0,20	1. Залучення коштів для матеріального стимулювання педагогів	0,27	0,21	0,16			
				2. Надання матеріальної допомоги педагогам закладу	0,26	0,26				
				3. Використання різних форм та методів фінансування	0,24	0,18				
				4. Залучення коштів для навчально-методичної літератури вчителів	0,23	0,17				
0,24	1. Науково-теоретична готовність вчителя	0,19	1. Знання теоретичних основ науки, предмета, що викладається	0,26	0,19	0,12	0,15			
			2. Знання методів науки, предмета, що викладається	0,24	0,12					
			3. Знання історії розвитку науки, її сучасних досягнень	0,25	0,19					
			4. Знання нормативних основ освітньої діяльності	0,25	0,12					
			2. Психолого-педагогічна готовність вчителя	0,21	1. Знання психологічних особливостей учнів			0,28	0,14	0,09
					2. Знання психологічних закономірностей навчання і розвитку школярів			0,26	0,13	

Продовження таблиці 5.24

1	2	3	4	5	6	7	8	9
				3. Знання теоретичних основ педагогіки 4. Знання педагогічних технологій	0,24 0,22	0,12 0,06		
				1. Знання змісту освіти учнів з навчального предмета 2. Знання методів і прийомів навчання школярів 3. Знання форм організації навчання школярів 4. Знання засобів навчання школярів	0,25 0,25 0,23 0,27	0,12 0,13 0,12 0,20	0,12	
				1. Участь вчителів у дослідницькій (експериментальній) роботі на рівні школи, району, міста, області, всеукраїнському рівні 2. Наявність авторських програм, авторського дидактичного, навчально-методичного, наукового матеріалів 3. Розробка та реалізація професійних проектів 4. Застосування мережових, дистанційних технологій в освітній діяльності	0,26 0,25 0,24	0,20 0,12 0,24	0,14	
				1. Проведення занять у системі післядипломної педагогічної освіти 2. Участь у розробці навчально-методичних матеріалів регіонального та всеукраїнського рівня (програм, стандартів, підручників) 3. Розповсюдження власного досвіду (майстер-класи, семінари, тренінги) та методичний супровід його впровадження 4. Наставництво над молодими педагогами, керівництво методичним об'єднанням вчителів	0,25 0,24	0,19 0,18	0,14	
				1. Позитивна динаміка навчальних досягнень та творчих здобутків учнів 2. Участь і результативність учнів у предметних олімпіадах, конкурсах МАН, інтелектуальних, творчих конкурсах 3. Участь і результативність учнів у виховних заходах 4. Авторитетність педагога серед учнів 1. Наявність друкованих праць 2. Наявність власних блогів, сайтів, веб-сторінок у педагогічних спільнотах	0,23 0,25 0,25 0,27 0,24 0,25	0,00 0,19 0,19 0,20 0,00 0,12	0,12	0,13
				1. Результативність підготовки учнів 2. Розповсюдження власного педагогічного досвіду	0,21 0,21			
4. Результативний	0,24							

Закінчення таблиці 5.24

1	2	3	4	5	6	7	8	9
				3. Участь і результативність у професійних конкурсах та конкурсах методичних розробок	0,26	0,19		
				4. Участь педагогів закладу у науково-практичних конференціях, семінарах, симпозіумах, тощо обласного, всеукраїнського та міжнародного рівня	0,25	0,13		
				1. Підвищення кваліфікаційної категорії за результатами атестації	0,26	0,00		
		3. Результативність атестації	0,19	2. Отримання звання за результатами атестації (старший учитель, учитель-методист)	0,24	0,25	0,11	
				3. Отримання державних відзнак і нагород за результатами атестації	0,24	0,18		
				4. Участь у професійному конкурсі «Учитель року»	0,26	0,13		
				1. Робота в предметних комісіях, здійснення експертної діяльності в галузі освіти	0,25	0,00		
				2. Співпраця з вишами, науковими установами, окремими науковцями	0,26	0,13		
		4. Результативність професійної педагогічної діяльності	0,19	3. Розробка дистанційних курсів та електронних освітніх ресурсів	0,24	0,12	0,08	
				4. Регіональне та державне визнання особистого внеску педагога: галузеві нагороди (медалі, почесні звання, грамоти регіонального та державного рівня)	0,25	0,19		
				1. Вивчення потреб учителів і введення заходів щодо професійного розвитку вчителів в систему методичної роботи	0,24	0,00		
		5. Управління професійним розвитком вчителя	0,20	2. Запровадження диференційного підходу до вибору форм та змісту професійного розвитку вчителя	0,25	0,25	0,12	
				3. Самоосвітня діяльність педагогічних працівників	0,27	0,20		
				4. Організація та проведення в загальноосвітньому навчальному закладі науково-практичних конференцій, семінарів тощо	0,24	0,18		

Зміни, що відбулись у процесі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів експериментальної групи, обумовлені використанням сучасних ефективних методів і форм впливу на професійний розвиток учителів, здійсненням методологічних підходів, впровадженням цільової програми розвитку «Професійний розвиток педагогів» тощо. Результати прикінцевої діагностики управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів подано в таблиці 5.25. У таблиці узагальнено результати діагностики за всіма параметрами.

Таблиця 5.25

**Результати обчислення параметрів управління
освітнім середовищем професійного розвитку вчителів
експериментальних і контрольних загальноосвітніх навчальних закладів
на контрольному етапі експерименту**

<i>Параметри управління</i>	<i>Контрольна група</i>	<i>Експериментальна група</i>
Управлінський	0,119	0,165
Ресурсний	0,136	0,194
Методичний	0,092	0,149
Результативний	0,120	0,126
Сума	0,466	0,634

Порівняльні дані параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів для експериментальної та контрольної груп на початку й після завершення експерименту представлено в таблиці 5.26.

Таблиця 5.26

**Узагальнені результати параметрів управління
освітнім середовищем професійного розвитку вчителів
експериментальних і контрольних загальноосвітніх навчальних закладів**

<i>Параметри управління</i>	<i>Контрольна група</i>			<i>Експериментальна група</i>		
	<i>початкові</i>	<i>підсумкові</i>	<i>приріст</i>	<i>початкові</i>	<i>підсумкові</i>	<i>приріст</i>
Управлінський	0,116	0,119	0,003	0,112	0,165	0,053
Ресурсний	0,133	0,136	0,003	0,130	0,194	0,064
Методичний	0,089	0,092	0,003	0,089	0,149	0,06
Результативний	0,104	0,120	0,016	0,111	0,126	0,015
Сума	0,442	0,466	0,024	0,442	0,634	0,192

Аналізуючи таблицю 5.26, необхідно зазначити, що упродовж упровадження моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальна оцінка параметрів управління експериментальної групи підвищилася на 29,2 %, зокрема, за першим параметром – управлінський – приріст становить 0,053, за другим параметром – ресурсний – 0,064, за третім параметром – методичний – 0,06, за результативним параметром – 0,015. У той же час параметри управління контрольної групи: управлінський, ресурсний, методичний, результативний підвищилися відповідно на 0,003; 0,003; 0,003;

0,016. Загальна оцінка параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів контрольної групи підвищилася на 5,1%.

На гістограмі (див. рис. 5.2) наочно представлена динаміка оцінювання чотирьох параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, які брали участь в експерименті.

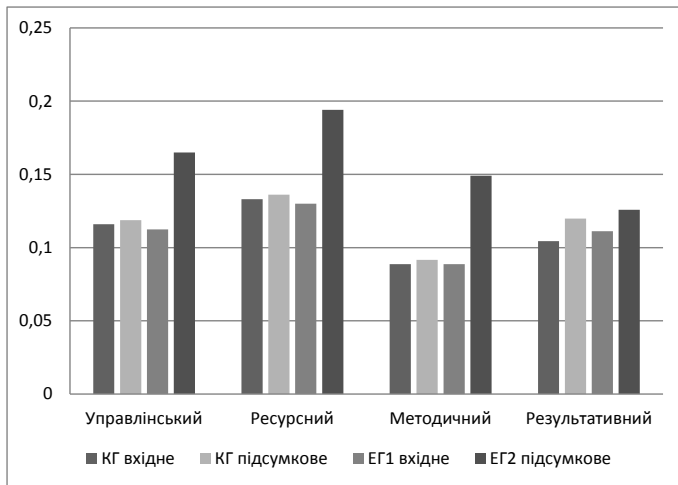


Рис. 5.2 – Динаміка оцінювання параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів експериментальної та контрольної груп

1. Порівняння параметра «управлінський».

Розробка цільової програми щодо професійного розвитку педагогів і розвитку педагогів у процесі педагогічної діяльності в експериментальних навчальних закладах дозволила забезпечити успішність перебігу інноваційного процесу та створити передумови для визначення оптимальних шляхів досягнення концептуальної мети навчальних закладів.

До початку експериментальної діяльності в усіх навчальних закладах поширеною була ситуація, коли загальноосвітні навчальні заклади мали, з одного боку, відсутність чітко сформульованих цілей, а з іншого – формальний характер цих цілей. Типовою була ситуація, коли зміст діяльності лише в незначній частині відповідав цілям закладу. При цьому план діяльності формувався, зазвичай, із традиційних заходів, а показником результативності була кількість заходів, а не їхня якість і доцільність проведення. При впровадженні нових форм управління ключовими напрямками діяльності стали розробка місії й стратегічної мети школи, а також усвідомлення й прийняття педагогічним колективом стратегічних орієнтирів, ефективність управлінської команди, ступінь взаємодії функцій управління. Це вплинуло на загальну оцінку параметра «управлінський», яка значно зросла в експериментальних школах –

відповідно на 31,8 %, тоді як результати підсумкового оцінювання контрольної групи майже не зазнали змін. Динаміку змін параметра «управлінський» відображено на рисунку 5.3.

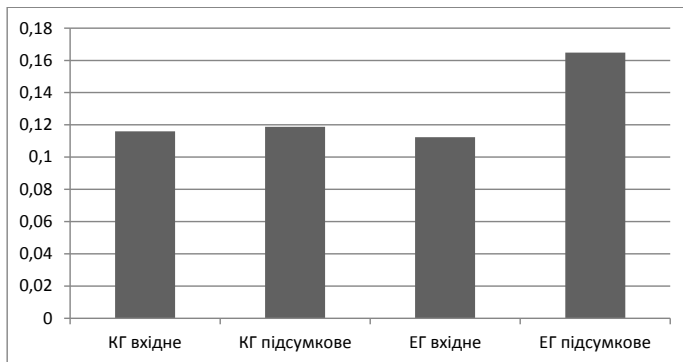


Рис. 5.3 – Динаміка оцінювання параметра «управлінський»

2. Порівняння параметра «ресурсний».

Параметр «ресурсний» передбачає розвиток навчально-методичного, матеріально-технічного, кадрового, фінансового, нормативно-правового забезпечення. Порівняння на контрольному етапі експерименту стану кадрового забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів показало, що в експериментальній групі було створено систему безперервної освіти та систему заохочення педагогів, які розробляють і використовують в освітньому процесі авторські програми, створені умови для проведення дослідницької роботи, організовано роботу з молодими вчителями, участь вчителів у науково-методичних заходах, зокрема конференціях і семінарах тощо.

Упровадження в систему професійного розвитку педагогів спецкурсу «Управління професійним розвитком учителів» сприяло просвітянській підготовці педагогічного колективу, розумінню педагогічних інновацій та їхньої ролі в розвитку загальноосвітнього навчального закладу, форм і методів щодо професійного розвитку вчителів, налагодженню комунікацій.

Про значні якісні відмінності від результатів попередньої діагностики свідчить те, що значна частка учителів експериментальної групи продемонструвала спроможність самостійно обирати мету, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізуючи й оцінюючи результати. Значно зросла, на думку експертів, пізнавальна й творча активність учителів; підвищився рівень їхніх умінь проектувати свій професійний розвиток, спрямувати власну діяльність на безперервний професійний розвиток; вони вправно демонстрували володіння навичками самоорганізації (цілепокладання, планування діяльності), володіння методами й прийомами безперервного професійного розвитку та комунікативні вміння.

Отримані результати діагностування свідчать про суттєві якісні зрушення щодо системності й глибини фахових знань у вчителів експериментальної групи; рівня їхнього володіння психолого-педагогічними та методичними знаннями. Експерти зазначили сформованість у значної частини респондентів сукупності знань про основи безперервного професійного розвитку; знання методів, прийомів і форм безперервного професійного розвитку; підвищення рівня розвитку логічного і критичного мислення. Крім того, зазнало позитивних змін матеріально-технічне, навчально-методичне забезпечення експериментальних шкіл.

Як результат, показник параметра «ресурсний» (див. рис. 5.4) в експериментальних школах змінився на 32,9 %. У контрольній групі загально-освітніх навчальних закладів значної різниці між вхідним та підсумковим оцінюванням не виявлено (2,3 %).

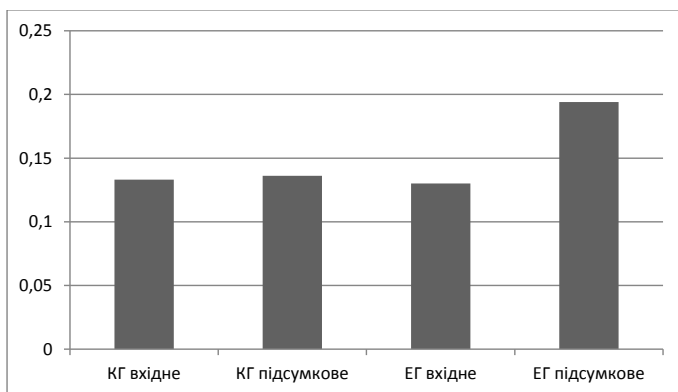


Рис. 5.4 – Динаміка оцінювання параметра «ресурсний»

3. Порівняння параметра «методичний».

Аналізуючи порівняльні дані, відзначаємо зміни в параметрі «методичний». Особливо вплинули на різницю результатів вхідного та підсумкового діагностування підвищення рівня сформованості професійних компетентностей учителів, зростання орієнтації педагогів на досягнення та успіх.

Отримані результати свідчать про якісні зміни ціннісного усвідомлення вчителями експериментальної групи необхідності цілеспрямованого безперервного професійного розвитку: змінився характер потреб учителів стосовно власного професійного розвитку, ціннісне усвідомлення сформованості цієї якості для фахової діяльності, у значної частини учителів з'явилися чіткі ціннісні орієнтації на безперервний професійний розвиток.

Якісних змін зазнала пізнавальна мотивація, професійна мотивація, мотивація досягнення успіху. Відповіді на питання пропонованої анкети свідчили про чітке усвідомлення педагогами особистісного сенсу та значущості безперервного професійного розвитку.

Як бачимо на рисунку 5.5, показники параметра «методичний» значно зросли після закінчення експерименту в експериментальних навчальних закладах – на 40,5 %, тобто зросла вмотивованість професійної й творчої діяльності тощо.

У контрольних групах параметр «методичний» значних змін не зазнав.

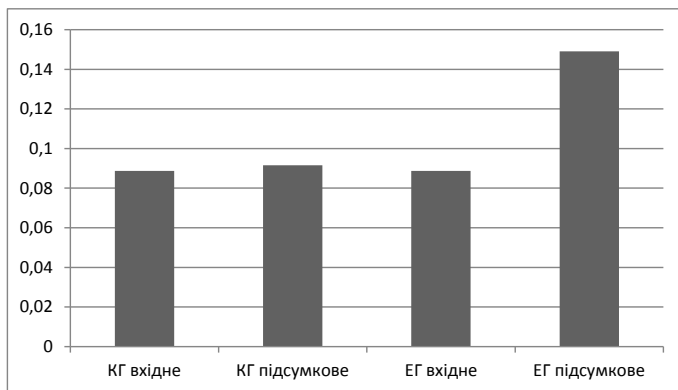


Рис. 5.5 – Динаміка оцінювання параметра «методичний»

4. Порівняння параметра «результативний».

Порівнюючи результати за параметром «результативний», констатуємо, що за даними підсумкового оцінювання в експериментальних групах зросла спрямованість учителів загалом на самоаналіз, самооцінку власного професійного розвитку; зростання кількості педагогів експериментальної групи, у яких з'явилися рефлексивні вміння, які могли адекватно оцінити власні здібності та якості; самостійно й більш адекватно (у порівнянні з попередньою діагностикою) оцінити власну готовність до безперервного професійного розвитку тощо.

Учителі більш позитивно стали сприймати нововведення, запровадження новітніх технологій, форм і методів навчання учнів. У колективах значно зменшився рівень негативного чи напруженого ставлення до змін. Принциповим для нас став той факт, що вчителі більш усвідомлено почали сприймати самі нововведення, намагатися визначити реальні можливості й ресурси запроваджуваних технологій. Відбулося якісне зростання показників педагогічної діяльності, розвиток соціальної та професійної активності вчителів, підвищилось оптимальне співвідношення зовнішньої мотивації до розвитку й самомотивації.

Загалом параметр «результативний» змінився в експериментальних групах на 11,6 %. У контрольних групах зростання простежується в усіх закладах – приблизно на 12 % (див. рис. 5.6).

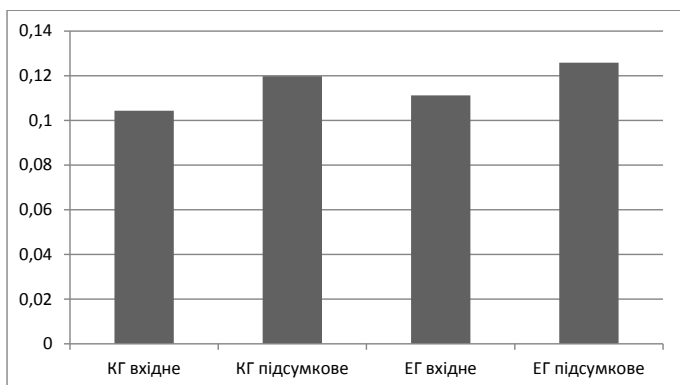


Рис. 5.6 – Динаміка оцінювання параметра «результативний»

5. Порівняння параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів

Загальним показником усіх параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів є сума його складових. Він ураховує всі процеси й усі результати, наявні під час формувального експерименту. Стан параметрів управління на початок і на кінець експерименту кількісно обчислено через кваліметричні методи, а різниця кількісних показників кінцевого й початкового параметрів відбиває кількісну оцінку цих змін.

Порівняння кількісних оцінок свідчить, що в експериментальних загальноосвітніх навчальних закладах сума параметрів зросла на 29,2 %. У контрольній групі результати значно не змінилися: вихідне діагностування показало, що сума параметрів змінилася на 5,1 %.

Для цілісного уявлення отриманих результатів зобразимо їх графічно (див. рис. 5.7).

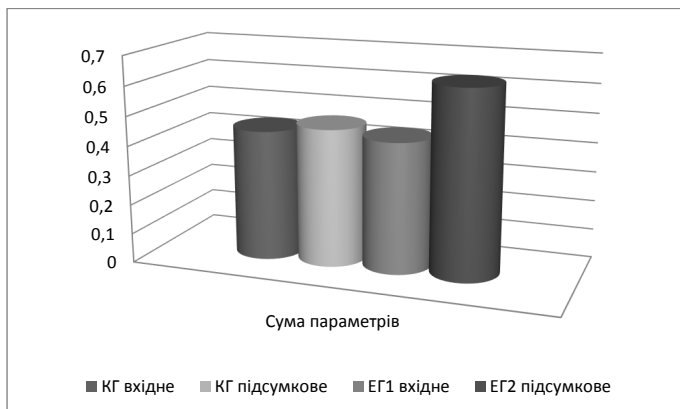


Рис. 5.7 – Узагальнені результати оцінювання параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів на констатувальному та контрольному етапах експерименту

Така динаміка зростання параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів в експериментальних і контрольних загальноосвітніх навчальних закладах доводить ефективність моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів та доцільність проведених нами заходів під час експерименту.

Діагностика параметрів професійного розвитку вчителів керівниками визначала ступінь готовності вчителя до педагогічної діяльності, зміст і результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу. Можна констатувати, що вчителі експериментальної групи здобули міцні знання з професійної діяльності, уміють вирішувати професійні ситуації, виявляють цікавість до результативної творчої діяльності, використовують ефективні форми, методи, засоби навчально-виховного процесу, реалізують на практиці принципи педагогіки співробітництва. Це пов'язано, у першу чергу, зі змістом діяльності, що була спрямована на професійний розвиток педагога. Керівники відзначили, що вчителі стали більш ініціативними, самостійними, творчими в урочній та позаурочній діяльності. Розглянемо результати контрольної етапу експерименту контрольної та експериментальної груп (див. табл. 5.27–5.28).

Таблиця 5.27

**Результати оцінювання параметрів
професійного розвитку вчителів керівниками шкіл
на контрольному етапі експерименту (контрольна група)**

Параметр	V _{пар}	Фактор	V _{факт}	Критерій	V _{кр}	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,30	Безперервна освіта	0,50	1. Кваліфікаційні вимоги	0,20	0,16	0,33	0,17
				2. Поновлення фахових знань із професійної діяльності	0,21	0,10		
				3. Розвиток фахових умінь із професійної діяльності	0,18	0,09		
				4. Рівень професійно-мовної культури	0,22	0,11		
				5. Систематичне підвищення професійної кваліфікації	0,19	0,19		
	0,50	Особистісні якості вчителя	1. Комунікативні здібності	0,33	0,17	0,25		
			2. Організаторські здібності	0,31	0,15			
			3. Особистісні якості	0,36	0,18			

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,34	Посадові обов'язки	0,51	1. Знання та використання законодавчо-нормативних актів про освіту, документів Міністерства освіти і науки України з питань навчання й виховання, державної мови відповідно до чинного законодавства про мови в Україні	0,24	0,18	0,28	0,15
				2. Забезпечення умов для засвоєння учнями освітніх програм на рівні обов'язкових державних вимог	0,28	0,14		
				3. Використання ефективних форм, методів, засобів навчально-виховного процесу	0,24	0,12		
				4. Володіння методикою викладання предмета й виховною роботою, у тому числі педагогікою, психологією, віковою фізіологією	0,24	0,12		
		Творча педагогічна діяльність	0,49	1. Розробка принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів	0,26	0,07	0,15	
				2. Модернізація змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу з метою розвитку творчих можливостей учнів, їх талантів та обдарованості	0,24	0,12		
				3. Проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду та досвіду своїх колег	0,24	0,06		
				4. Реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва	0,26	0,07		
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,36	Соціальна активність вчителя	1	1. Особиста участь у професійних конкурсах та участь у педагогічних ярмарках	0,30	0,15	0,38	0,14
				2. Виступи з питань навчання та виховання на педагогічних радах, нарадах, методичних об'єднаннях	0,21	0,05		
				3. Представлення загальноосвітнього навчального закладу на конференціях, нарадах, у державних органах управління загальною середньою освітою, у засобах масової інформації	0,25	0,06		
				4. Робота з батьками, громадськістю і формування позитивної громадської думки щодо діяльності загальноосвітнього навчального закладу	0,24	0,12		

**Результати оцінювання параметрів
професійного розвитку вчителів керівниками шкіл
на контрольному етапі експерименту (експериментальна група)**

Параметр	V _{пар}	Фактор	V _{факт}	Критерій	V _{кр}	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,30	Безперервна освіта	0,50	1. Кваліфікаційні вимоги	0,20	0,20	0,43	0,24
				2. Поновлення фахових знань з професійної діяльності	0,21	0,16		
				3. Розвиток фахових умінь з професійної діяльності	0,18	0,14		
				4. Рівень професійно-мовної культури	0,22	0,17		
				5. Систематичне підвищення професійної кваліфікації	0,19	0,19		
		Особистісні якості вчителя	0,50	1. Комунікативні здібності	0,33	0,25	0,37	
				2. Організаторські здібності	0,31	0,23		
				3. Особистісні якості	0,36	0,27		
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,34	Посадові обов'язки	0,51	1. Знання та використання законодавчо-нормативних актів про освіту, документів Міністерства освіти і науки України з питань навчання й виховання, державної мови відповідно до чинного законодавства про мови в Україні	0,24	0,18	0,41	0,24
				2. Забезпечення умов для засвоєння учнями освітніх програм на рівні обов'язкових державних вимог	0,28	0,21		
				3. Використання ефективних форм, методів, засобів навчально-виховного процесу	0,24	0,18		
				4. Володіння методикою викладання предмета й виховною роботою, у тому числі педагогікою, психологією, віковою фізіологією	0,24	0,24		

Закінчення таблиці 5.28

1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Творча педагогічна діяльність	0,49	1. Розробка принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів	0,26	0,13	0,31	
				2. Модернізація змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу з метою розвитку творчих можливостей учнів, їх талантів та обдарованості	0,24	0,18		
				3. Проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду та досвіду своїх колег	0,24	0,18		
				4. Реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва	0,26	0,13		
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,36	Соціальна активність вчителя	1	1. Особиста участь у професійних конкурсах та участь у педагогічних ярмарках	0,30	0,23	0,76	0,27
				2. Виступи з питань навчання та виховання на педагогічних радах, нарадах, методичних об'єднаннях	0,21	0,11		
				3. Представлення загальноосвітнього навчального закладу на конференціях, нарадах, у державних органах управління загальною середньою освітою, у засобах масової інформації	0,25	0,19		
				4. Робота з батьками, громадськістю і формування позитивної громадської думки щодо діяльності загальноосвітнього навчального закладу	0,24	0,24		

Вищезазначені факторно-критеріальні моделі допомогли виявити оцінку параметрів професійного розвитку вчителів керівниками шкіл, що представлено в таблиці 5.29.

Таблиця 5.29

Узагальнені результати оцінювання параметрів професійного розвитку вчителів керівниками шкіл на контрольному етапі експерименту

<i>Параметри</i>	<i>Контрольна група</i>	<i>Експериментальна група</i>
Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,173	0,240
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,147	0,242
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,139	0,274
Сума	0,460	0,755

Результати, представлені в таблиці 5.29, говорять про те, що в учителів експериментальної групи підвищився рівень готовності до педагогічної діяльності порівняно з констатувальним експериментом на 29,3 %, зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу – на 47,5 % (результату діяльності вчителя – на 49,2 %). Порівняно з констатувальним експериментом у контрольній групі зміни мають незначний характер, зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу збільшився на 6,9 %, результату діяльності вчителя – на 19,5 %. Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності майже не зазнала змін (0,9 %).

Таблиця 5.30

Узагальнені результати оцінювання параметрів професійного розвитку вчителів керівниками шкіл експериментальних і контрольних загальноосвітніх навчальних закладів

<i>Параметри</i>	<i>Контрольна група</i>			<i>Експериментальна група</i>		
	<i>початкові</i>	<i>підсумкові</i>	<i>приріст</i>	<i>початкові</i>	<i>підсумкові</i>	<i>приріст</i>
Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,172	0,173	0,001	0,170	0,240	0,06
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,137	0,147	0,01	0,127	0,242	0,11
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,112	0,139	0,027	0,139	0,274	0,13
Сума	0,421	0,460	0,039	0,436	0,755	0,319

На рисунку 5.8 наочно представлена динаміка усіх параметрів професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів на думку керівників, які брали участь в експерименті.

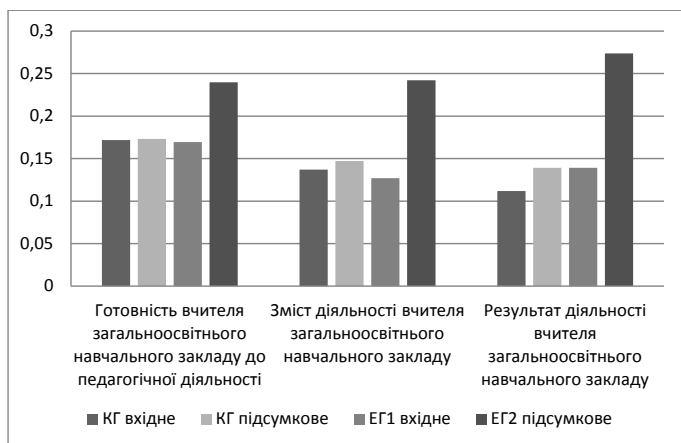


Рис. 5.8 – Динаміка оцінювання керівниками шкіл параметрів професійного розвитку вчителів експериментальної та контрольної груп

Порівняння кількісних оцінок свідчить, що в експериментальних загальноосвітніх навчальних закладах сума параметрів зросла на 42,0 %. У контрольній групі результати значно не змінилися: вихідне діагностування показало, що сума параметрів змінилася на 9,1 %.

Для цілісного уявлення отриманих результатів зобразимо їх графічно (див. рис. 5.9).

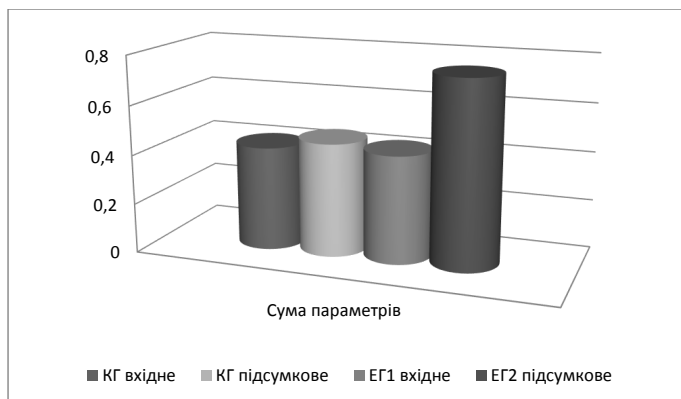


Рис. 5.9 – Узагальнені результати оцінювання керівниками шкіл параметрів професійного розвитку вчителів на констатувальному та контрольному етапах експерименту

Бесіди з учнями також засвідчили про позитивні зміни, що відбулись з педагогами. Так, учнями відзначено, що вчителі стали більш ініціативними, творчими, об'єктивними в урочній діяльності, із задоволенням брали участь у різнопланових позакласних і позашкільних заходах, активно і з бажанням виконували громадську роботу.

Учні обчислювали параметри професійного розвитку вчителів за допомогою розробленої кваліметричної моделі на початку і наприкінці експериментальної роботи. Результати обчислювань представлені у таблицях 5.31–5.32.

Таблиця 5.31

Результати оцінювання параметрів професійного розвитку вчителів учнями шкіл на контрольному етапі експерименту (контрольна група)

Параметр	V _{пар}	Фактор	V _{факт}	Критерій	V _{кр}	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,35	Професійні знання	0,51	1. Знання свого предмета	0,24	0,12	0,26	0,15
				2. Уміння подати свій предмет	0,26	0,13		
				3. Використання різноманітних форм і методів навчання	0,25	0,13		
				4. Об'єктивно оцінює знання учнів	0,25	0,13		
		Особистісні якості	0,49	1. Об'єктивний у ставленні до всіх учнів, не розділяє їх на своїх і чужих	0,25	0,12	0,18	
				2. Вимогливий до себе і учнів	0,28	0,14		
				3. Поважає особистість учня	0,20	0,10		
				4. Володіє позитивними людськими якостями	0,27	0,14		
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,32	Методичні вміння	0,51	1. Чітко і доступно пояснює матеріал	0,23	0,12	0,19	0,14
				2. Перш ніж вимагати, чітко пояснює, що потрібно зробити і протягом якого часу	0,26	0,13		
				3. Якщо потрібно когось «підтягнути», вміло залучає колектив групи на допомогу	0,26	0,06		
				4. У роботі учнів відмічає швидше добре, ніж погане	0,25	0,06		
		Педагогічне спілкування	0,49	1. Уміє запобігати та поводитися в конфлікті	0,24	0,12	0,25	
				2. Уміє переконувати	0,25	0,13		
				3. Стриманий, спересердя не кричить на учня	0,26	0,13		
				4. Уміння знайти спільну мову з учнями	0,25	0,13		

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,33	Активність учителя	1	1. Динаміка успішності учнів	0,26	0,13	0,38	0,12
				2. Рефлексивність	0,25	0,06		
				3. Допомога вчителя учням в участі у конкурсах, змаганнях тощо	0,25	0,13		
				4. Емпатичність	0,24	0,06		

Таблиця 5.32

**Результати оцінювання параметрів
професійного розвитку вчителів учнями шкіл
на контрольному етапі експерименту (експериментальна група)**

Параметр	V _{пар}	Фактор	V _{факт}	Критерій	V _{кр}	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Готовність вчителя загально-освітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,35	Професійні знання	0,51	1. Знання свого предмета	0,24	0,18	0,42	0,25
				2. Уміння подати свій предмет	0,26	0,19		
				3. Використання різноманітних форм і методів навчання	0,25	0,25		
				4. Об'єктивно оцінює знання учнів	0,25	0,19		
		Особистісні якості	0,49	1. Об'єктивний у ставленні до всіх учнів, не розділяє їх на своїх і чужих	0,25	0,18	0,30	
				2. Вимогливий до себе і учнів	0,28	0,28		
				3. Поважає особистість учня	0,20	0,15		
				4. Володіє позитивними людськими якостями	0,27	0,14		
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,32	Методичні вміння	0,51	1. Чітко і доступно пояснює матеріал	0,23	0,12	0,39	0,21
				2. Перш ніж вимагати, чітко пояснює, що потрібно зробити і протягом якого часу	0,26	0,26		
				3. Якщо потрібно когось «підтягнути», вміло залучає колектив групи на допомогу	0,26	0,19		
				4. У роботі учнів відмічає швидше добре, ніж погане	0,25	0,19		

1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Педагогічне спілкування	0,49	1. Уміє запобігати та поводитися в конфлікті	0,24	0,12	0,28	
				2. Уміє переконувати	0,25	0,13		
				3. Стриманий, спересердя не кричить на учня	0,26	0,19		
				4. Уміння знайти спільну мову з учнями	0,25	0,13		
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,33	Активність учителя	1	1. Динаміка успішності учнів	0,26	0,20	0,69	0,23
				2. Рефлексивність	0,25	0,13		
				3. Допомога вчителя учням в участі у конкурсах, змаганнях тощо	0,25	0,19		
				4. Емпатичність	0,24	0,18		

Підсумкові дані щодо професійного розвитку вчителів експериментальних і контрольних загальноосвітніх навчальних закладів, отримані від учнів, подані в таблиці 5.33.

Таблиця 5.33

Узагальнені результати оцінювання параметрів професійного розвитку вчителів учнями шкіл на контрольному етапі експерименту

Параметри	Контрольна група	Експериментальна група
Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,153	0,252
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,139	0,212
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,124	0,226
Сума	0,416	0,689

Професійному розвитку вчителів експериментальної групи сприяли активна колективна, індивідуальна діяльність педагогів в співпраці з учнями. Завдяки такій діяльності були розроблені й реалізовані різноманітні проекти, що мали не тільки конкретну практичну спрямованість, але й виховне значення. Учасники експерименту стали активно працювати в рамках системи конкурсів різного рівня, брати участь у підготовці й проведенні суспільних заходів, семінарів, конференцій, обговорювали проблеми й пошуки їх розв'язання в дебатах, диспутах. Педагоги експериментальної групи спілкувались з колегами інших навчальних закладів, переглядали періодичні вида-

ння, що знайомили із формами і методами, які допомагають цікаво будувати навчальний процес.

Узагальнені результати професійного розвитку вчителів експериментальної та контрольної груп на початку та наприкінці експерименту наведені в таблиці 5.34 та на рисунку 5.10.

Таблиця 5.34

**Узагальнені результати оцінювання
учнями шкіл параметрів професійного розвитку вчителів
експериментальних і контрольних загальноосвітніх навчальних закладів**

Параметри	Контрольна група			Експериментальна група		
	початкові	підсумкові	приріст	початкові	підсумкові	приріст
Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,152	0,153	0,001	0,152	0,252	0,1
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,129	0,139	0,01	0,110	0,212	0,102
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,103	0,124	0,021	0,104	0,226	0,122
Сума	0,385	0,416	0,031	0,365	0,689	0,324

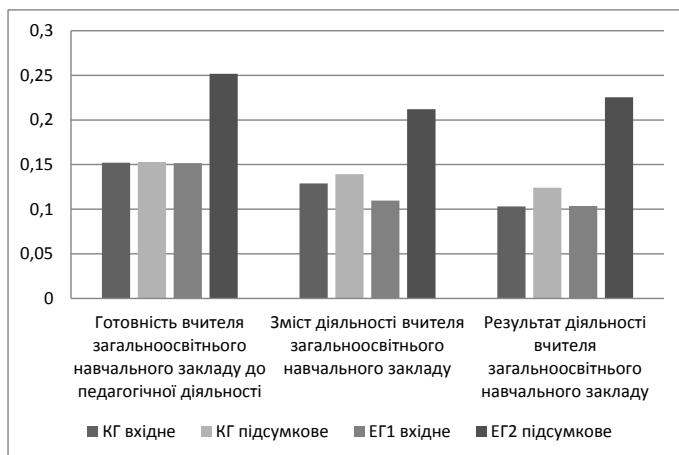


Рис. 5.10 – Динаміка оцінювання параметрів професійного розвитку вчителів учнями шкіл експериментальної та контрольної груп

Подані у таблиці 5.34 дані свідчать, що в експериментальній групі параметр «готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності» підвищився на 39,8 %. Параметр «зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу» збільшився на 48,3 %, а

результат діяльності вчителя – на 54,1 %. Зростання професійного розвитку вчителя, на думку учнів, відбулося за всіма параметрами. Слід зазначити, що ці параметри підтверджують загальну тенденцію орієнтації професійної діяльності вчителів на вимоги учнів. Параметри професійного розвитку вчителів контрольної групи змінилися відповідно на 0,4 %; 7,5 %; 16,8 %.

Підсумкові дані параметрів професійного розвитку вчителів, отримані від учнів експериментальної та контрольної груп, подані на рисунку 5.11.

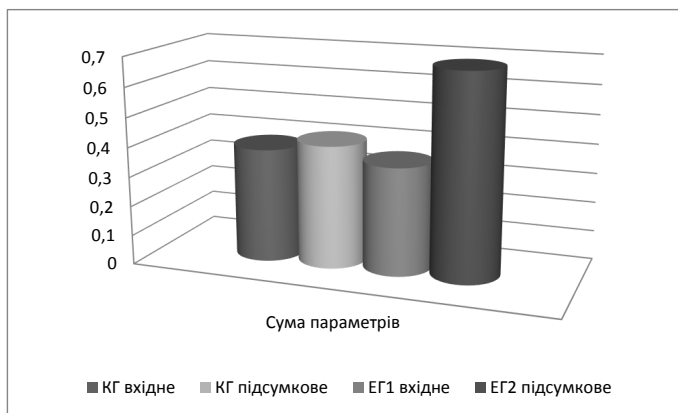


Рис. 5.11 – Узагальнені результати оцінювання параметрів професійного розвитку вчителів учнями шкіл на констатувальному та контрольному етапах експерименту

Порівнюючи отримані показники з результатами констатувального експерименту, бачимо, що параметри професійного розвитку вчителів за час проведення експерименту збільшилися в експериментальній групі на 47,4 %. У контрольній групі – на 8,0 %. У традиційному освітньому процесі, який не ставить за мету професійний розвиток учителів і не веде пошуків нових підходів до вирішення цієї проблеми, розвиток здійснюється повільно й недостатньою мірою. Для ефективного професійного розвитку педагогів потрібна спеціально організована професійна творча діяльність. Отже, у даних, отриманих від учнів, щодо педагогів експериментальної групи спостерігається позитивна динаміка змінення параметрів професійного розвитку вчителів.

Повторна діагностика оцінювання параметрів професійного розвитку педагогів батьками показала, що здатність до співпраці з ними стала більш відкритою. Під час виконання завдань у групі, колективі, учителі навчилися стримувати свої негативні емоції, не боятися висловлювати свої думки, поважати думки інших, у разі потреби переконувати у правильності своєї позиції. Педагоги з більшою чуйністю стали сприймати проблеми батьків й інших людей, а батьки охоче радилися з учителем із приводу проблем виховання дитини, поділяли з учителем труднощі, що виникали під час спілкування з дитиною. Підсумкове оцінювання батьками професійного розвитку вчителів на контрольному етапі експерименту представлено в таблицях 5.35–5.36.

Таблиця 5.35

Результати оцінювання параметрів професійного розвитку вчителів батьками шкіл на контрольному етапі експерименту (контрольна група)

Параметр	Упар	Фактор	Уфакт	Критерій	Укр	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,35	Організаційно-мотиваційний	0,51	1. Учитель чітко організує батьків для допомоги класу і школі	0,24	0,12	0,25	0,12
				2. Учитель зумів переконати батьків у необхідності надання допомоги школі	0,25	0,13		
				3. Здатність до співпраці з батьками	0,25	0,12		
				4. Учитель справедливо ставиться до усіх дітей	0,26	0,13		
		Особистісні риси та якості особистості вчителя	0,49	1. Толерантність	0,21	0,05	0,10	
				2. Врівноваженість	0,19	0,05		
				3. Гнучкість	0,19	0,10		
				4. Наполегливість	0,20	0,15		
				5. Стресостійкість, вміння протистояти професійним деформаціям	0,21	0,10		
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,31	Методично-виховний	0,49	1. Я охоче раджуся з учителем із приводу проблем виховання моєї дитини	0,24	0,06	0,19	0,13
				2. З бесід з учителем я дізнаюся багато нового про вікові і психологічні особливості моєї дитини	0,25	0,13		
				3. Учитель розповідає про раціональні прийоми підготовки домашніх завдань, вимоги до них	0,25	0,06		
				4. Я цілком довіряю вчителеві як гарному вихователеві	0,26	0,13		
		Комунікативний	0,51	1. Учитель справедливий стосовно моєї дитини	0,24	0,12	0,22	
				2. Думка вчителя дуже важлива для моєї дитини. Удома дитина говорить про педагога шанобливо	0,26	0,13		

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,34	Активність учителя	1	3. Я охоче розмовляю з учителем, він тактовний і доброзичливий	0,24	0,12		
				4. Я можу поділитися з учителем труднощами, що виникають у мене під час спілкування з дитиною	0,26	0,06		
				1. Розвиває в дітей здатність до самонавчання	0,33	0,16	0,50	0,17
				2. Розвиває самостійність учнів	0,33	0,17		
				3. Відмінно поінформований про життя дітей поза школою	0,34	0,17		

Таблиця 5.36

**Результати оцінювання параметрів
професійного розвитку вчителів батьками шкіл
на контрольному етапі експерименту (експериментальна група)**

Параметр	Упар	Фактор	Уфакт	Критерій	Укр	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,35	Організаційно-мотиваційний	0,51	1. Учитель чітко організує батьків для допомоги класу і школі	0,24	0,18	0,38	0,20
				2. Учитель зумів переконати батьків у необхідності надання допомоги школі	0,25	0,19		
				3. Здатність до співпраці з батьками	0,25	0,25		
				4. Учитель справедливо ставиться до усіх дітей	0,26	0,13		

1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Особистісні рисни та якості особистості вчителя	0,49	1. Толерантність 2. Врівноваженість 3. Гнучкість 4. Наполегливість 5. Стресостійкість, вміння про- тистояти професійним дефор- маціям	0,21 0,19 0,19 0,20 0,21	0,15 0,10 0,14 0,10 0,10	0,19	
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,31	Методично-виховний	0,49	1. Я охоче раджуся з учителем із приводу проблем виховання моєї дитини	0,24	0,12	0,28	0,19
				2. З бесід з учителем я дізна- юся багато нового про вікові і психологічні особливості моєї дитини	0,25	0,13		
				3. Учитель розповідає про ра- ціональні прийоми підготовки домашніх завдань, вимоги до них	0,25	0,12		
				4. Я цілком довіряю вчителеві як гарному вихователеві	0,26	0,19		
		Комунікативний	0,51	1. Учитель справедливий сто- совно моєї дитини	0,24	0,12	0,32	
				2. Думка вчителя дуже важли- ва для моєї дитини. Удома ди- тина говорить про педагога шанобливо	0,26	0,19		
				3. Я охоче розмовляю з учите- лем, він тактовний і доброзич- ливий	0,24	0,12		
				4. Я можу поділитися з учите- лем труднощами, що виника- ють у мене під час спілкування з дитиною	0,26	0,19		
Результат діяльності вчителя загально- освітнього навчаль- ного закладу	0,34	Активність учителя	1	1. Розвиває в дітей здатність до самонавчання	0,33	0,33	0,92	0,31
				2. Розвиває самостійність учнів	0,33	0,25		
				3. Відмінно поінформований про життя дітей поза школою	0,34	0,34		

Узагальнені результати контрольного експерименту оцінювання параметрів професійного розвитку вчителів, отримані від батьків, представлені в таблиці 5.37.

Таблиця 5.37

Узагальнені результати оцінювання параметрів професійного розвитку вчителів батьками шкіл на контрольному етапі експерименту

<i>Параметри</i>	<i>Контрольна група</i>	<i>Експериментальна група</i>
Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,123	0,201
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,128	0,188
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,168	0,307
Сума	0,418	0,696

Отримані результати констатувального та контрольного етапів експерименту дозволили визначити узагальнені результати оцінки параметрів професійного розвитку вчителів батьками, представлені у таблиці 5.38.

Таблиця 5.38

Узагальнені результати оцінювання параметрів професійного розвитку вчителів батьками шкіл експериментальних і контрольних загальноосвітніх навчальних закладів

<i>Параметри</i>	<i>Контрольна група</i>			<i>Експериментальна група</i>		
	<i>початкові</i>	<i>підсумкові</i>	<i>приріст</i>	<i>початкові</i>	<i>підсумкові</i>	<i>приріст</i>
Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,120	0,123	0,003	0,129	0,201	0,072
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,118	0,128	0,01	0,109	0,188	0,079
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,140	0,168	0,028	0,140	0,307	0,167
Сума	0,379	0,418	0,039	0,378	0,696	0,318

Наочно динаміка професійного розвитку вчителів за даними батьків зображена на рисунку 5.12.

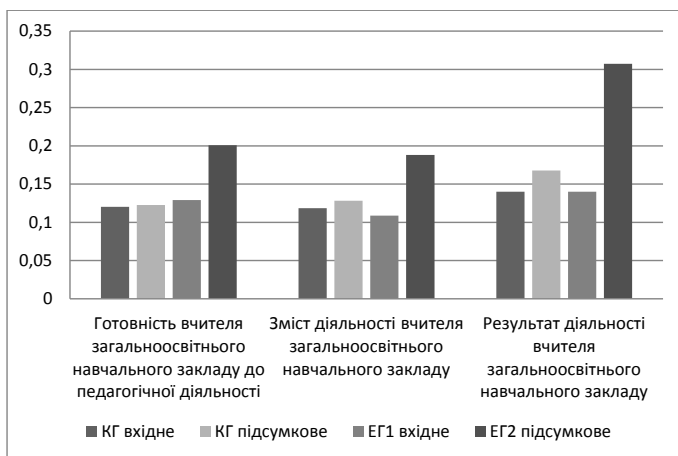


Рис. 5.12 – Динаміка оцінювання батьками шкіл параметрів професійного розвитку вчителів експериментальної та контрольної груп

Подані у таблиці 5.38 дані свідчать, що в експериментальній групі параметр «готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності» підвищився на 35,7 %. Параметр «зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу» збільшився на 42,2 %, а результат діяльності вчителя – на 54,4 %. Зростання професійного розвитку вчителя на думку батьків, відбулося за всіма параметрами. У контрольній групі бачимо зміни тільки в одному параметрі – «зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу» відповідно змінився на 7,7 %, «результат діяльності вчителя» – на 16,5 %. А параметр «готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності» контрольної групи зазнав змін усього на 1,9 %.

Порівнюючи отримані показники з результатами констатувального експерименту, бачимо, що загалом параметри професійного розвитку вчителів за час проведення експерименту збільшилися в експериментальній групі на 44,1 %. У контрольній групі – на 8,7 %.

Підсумкові дані оцінювання параметрів професійного розвитку вчителів батьками експериментальної та контрольної груп подані на рисунку 5.13.

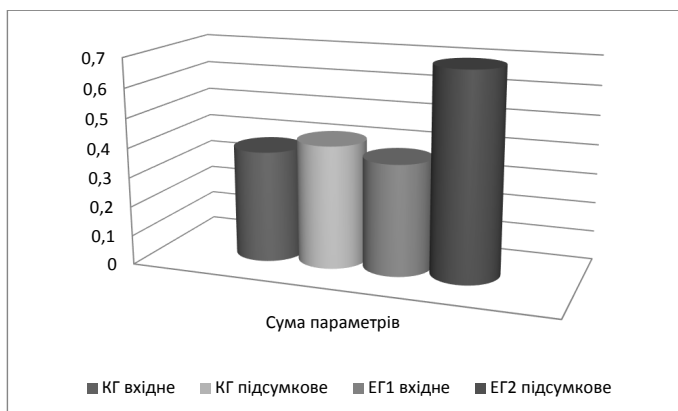


Рис. 5.13 – Узагальнені результати оцінювання параметрів професійного розвитку вчителів батьками шкіл на констатувальному та контрольному етапах експерименту

Очікуваними стали й зміни самооцінки параметрів готовності вчителя до професійного розвитку. Аналіз отриманої інформації виявив позитивні тенденції в експериментальній групі. Широкий спектр діяльності надавав педагогам активізуючу дію. Діагностика, що проводилася під час експерименту, показала, що інтерес і потреба в розумінні сутності професійних проблем в учителів експериментальної групи вищі, ніж контрольної: значно зросли усвідомлення необхідності професійного розвитку, здатність до подолання стереотипів у педагогічній діяльності, рівень включеності в інноваційні рішення, уміння співвідносити з базовими знаннями свою практику, вдосконалювати на основі базових знань власну практичну діяльність, усвідомлення цінностей педагогічних знань, задоволення педагогічною працею, уміння терпляче ставитися до інших точок зору, вести діалог. Якісні зміни визначили ступінь розвитку емпатії, інтелектуальної лабільності, уміння розв'язувати конфлікти, здатності до стресостійкості, уміння приймати відповідальні рішення в будь-яких ситуаціях, ступінь розвитку рефлексії.

Відбулися істотні позитивні зміни й у розвитку творчих здібностей педагогів експериментальної групи порівняно з контрольною. Так, у педагогів експериментальної групи домінантним є творче ставлення до справи, тобто учителі активно проявляють творчий самостійний характер діяльності й потребу в здійсненні вчинків. У педагогів же контрольної групи характер діяльності, перш за все, – виконавський, коли більшість учителів здатні відтворювати її тільки з опорою на сторонню допомогу й у стандартних ситуаціях.

Змін зазнали також ціннісне ставлення вчителів до педагогічної діяльності, комунікативна культура, важливі для професійного розвитку й фахової діяльності загалом. Вони характеризуються критеріями, які відображають сформованість впевненості в собі, позитивної самооцінки, вольових якостей, відповідальності, працелюбності, установки на саморозвиток. Значно зменшилася кількість педагогів зі зниженою соціальною активністю особистості,

слабким прагненням до розвитку тощо. Натомість підвищилися емоційна стійкість учителів, їхня емоційно-вольова саморегуляція, вольовий самоконтроль, самодисципліна, самоорганізація. Опитані наприкінці експерименту педагоги експериментальної групи демонстрували здатність до ефективного самоуправління й відповідальність за власний професійний розвиток.

Отримані результати вивчення параметрів готовності вчителя до професійного розвитку на контрольному етапі експерименту відображені в таблицях 5.39–5.40.

Таблиця 5.39

**Результати самооцінювання параметрів готовності вчителя
до професійного розвитку на контрольному етапі експерименту
(контрольна група)**

Параметр	V _{пар}	Фактор	V _{факт}	Критерій	V _{кр}	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Мотиваційна готовність	0,34	Готовність до змін	0,49	1. Творчо-перетворююче ставлення до дійсності; відхід від нормативів	0,20	0,10	0,22	0,16
				2. Усвідомлення необхідності професійного розвитку	0,20	0,10		
				3. Позитивне сприйняття власного минулого досвіду в контексті професійної діяльності	0,20	0,10		
				4. Узгодженість власних цілей з проблемами професійної діяльності	0,20	0,10		
				5. Готовність до участі в проектуванні нових освітніх систем	0,20	0,05		
		Сприйнятливість до нововведень	0,51	1. Відкритість внутрішнього світу вчителя культурі, суспільству	0,20	0,15	0,25	
				2. Здатність до подолання стереотипів у педагогічній діяльності	0,20	0,10		
				3. Готовність до подолання творчих невдач	0,21	0,10		
				4. Рівень включеності в інноваційні рішення. Самостійність у прийнятті рішень	0,20	0,05		
				5. Подолання психологічних бар'єрів	0,19	0,10		

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Технологіко-педагогічна підготовленість	0,33	Теоретико-методологічна обізнаність	0,32	1. Наявність глибоких теоретичних знань і вмінь з предмета	0,20	0,10	0,13	0,12
				2. Уміння співвідносити з базовими знаннями свою практику, вдосконалювати на основі базових знань власну практичну діяльність	0,20	0,10		
				3. Наукова обґрунтованість, включення нових ідей у практику	0,20	0,05		
				4. Концептуальність, можливість розповсюдження і використання розроблених ідей	0,20	0,05		
				5. Органічне поєднання професійної діяльності та особистої культури	0,20	0,10		
		Технологія прийняття рішення	0,34	1. Уміння використовувати способи вирішення аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-діялісних, оцінювально-інформаційних, корекційно-регулюючих педагогічних завдань	0,20	0,10	0,12	
				2. Уміння здійснювати вибір інноваційної проблеми і теми	0,20	0,05		
				3. Володіння евристичними методами розв'язання проблеми	0,21	0,05		
				4. Володіння методикою складання авторських програм, навчальних планів, моделювання та конструювання елементів уроку	0,20	0,05		
				5. Володіння способами модернізації, систематизації засобів навчання	0,19	0,09		
		Технологія пошукової діяльності	0,34	1. Уміння оперувати категоріями: мета, завдання, проблема, задум, гіпотеза, інструментарій дослідження	0,25	0,12	0,11	
				2. Уміння складати розгорнуту програму експерименту	0,25	0,06		
				3. Застосування засобів діагностики, корекції просування учнів у навчанні та розвитку	0,25	0,06		
				4. Володіння методикою педагогічного експерименту	0,25	0,06		

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ставлення до педагогічної діяльності	0,33	Ціннісне ставлення до педагогічної діяльності	0,34	1. Розуміння й оцінка цілей та завдань педагогічної діяльності	0,25	0,13	0,21	0,19
				2. Усвідомлення цінностей педагогічних знань	0,26	0,19		
				3. Визнання цінності суб'єкт-суб'єктних стосунків	0,24	0,18		
				4. Задоволення педагогічною працею	0,25	0,13		
		Професійне самовдосконалення	0,32	1. Прагнення до самореалізації, до втілення в професійну діяльність намірів та способу життя	0,20	0,10	0,15	
				2. Інтегративність видів педагогічної культури	0,20	0,05		
				3. Усвідомлення свого індивідуального стилю з позицій педагогічної культури	0,20	0,10		
				4. Творче перетворення середовища розвитку учнів	0,20	0,10		
				5. Ступінь узагальнення результатів роботи (на рівні школи, району, регіону, країни)	0,20	0,10		
		Комунікативна культура	0,34	1. Уміння встановлювати гуманістичні особистісно орієнтовані стосунки з учнями, батьками, колегами	0,14	0,11	0,21	
				2. Уміння терпляче ставитися до інших точок зору, вести діалог	0,14	0,07		
				3. Уміння застосовувати компромісні рішення	0,14	0,07		
				4. Орієнтація на визначення позитивних якостей, сильних сторін, значущості іншого	0,14	0,11		
				5. Уміння контролювати власний емоційний стан	0,15	0,11		
				6. Наявність установки на реалізацію здібностей кожного учня, на встановлення комфортного мікроклімату в педагогічному процесі	0,14	0,07		
				7. Повага до самого себе, вміння використовувати власні сильні сторони в організації і реалізації педагогічного процесу	0,15	0,07		

Таблиця 5.40

Результати самооцінювання параметрів готовності вчителя до професійного розвитку на контрольному етапі експерименту (експериментальна група)

Параметр	Упар	Фактор	Уфакт	Критерій	Укр	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Мотиваційна готовність	0,34	Готовність до змін	0,49	1. Творчо-перетворююче ставлення до дійсності; відхід від нормативів	0,20	0,15	0,35	0,23
				2. Усвідомлення необхідності професійного розвитку	0,20	0,20		
				3. Позитивне сприйняття власного минулого досвіду в контексті професійної діяльності	0,20	0,15		
				4. Узгодженість власних цілей з проблемами професійної діяльності	0,20	0,10		
				5. Готовність до участі в проектуванні нових освітніх систем	0,20	0,10		
		Сприйнятливість до нововведень	0,51	1. Відкритість внутрішнього світу вчителя культури, суспільству	0,20	0,15	0,33	
				2. Здатність до подолання стереотипів у педагогічній діяльності	0,20	0,10		
				3. Готовність до подолання творчих невдач	0,21	0,15		
				4. Рівень включеності в інноваційні рішення. Самостійність у прийнятті рішень	0,20	0,10		
				5. Подолання психологічних бар'єрів	0,19	0,14		
Технологічно-педагогічна підготовленість	0,33	Теоретико-методологічна обізнаність	0,32	1. Наявність глибоких теоретичних знань і вмінь з предмета	0,20	0,15	0,21	0,20
				2. Уміння співвідносити з базовими знаннями свою практику, вдосконалювати на основі базових знань власну практичну діяльність	0,20	0,10		
				3. Наукова обґрунтованість, включення нових ідей у практику	0,20	0,10		
				4. Концептуальність, можливість розповсюдження і використання розроблених ідей	0,20	0,15		
				5. Органічне поєднання професійної діяльності та особистої культури	0,20	0,15		

1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Технологія прийняття рішення	0,34	1. Уміння використовувати способи вирішення аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-діяльнісних, оцінювально-інформаційних, корекційно-регулюючих педагогічних завдань	0,20	0,10	0,19	
				2. Уміння здійснювати вибір інноваційної проблеми і теми	0,20	0,10		
				3. Володіння евристичними методами розв'язання проблеми	0,21	0,16		
				4. Володіння методикою складання авторських програм, навчальних планів, моделювання та конструювання елементів уроку	0,20	0,10		
				5. Володіння способами модернізації, систематизації засобів навчання	0,19	0,09		
		Технологія пошукової діяльності	0,34	1. Уміння оперувати категоріями: мета, завдання, проблема, задум, гіпотеза, інструментарій дослідження	0,25	0,12	0,21	
				2. Уміння складати розгорнуту програму експерименту	0,25	0,19		
				3. Застосування засобів діагностики, корекції просування учнів у навчанні та розвитку	0,25	0,13		
				4. Володіння методикою педагогічного експерименту	0,25	0,18		
		Ставлення до педагогічної діяльності	0,33	Ціннісне ставлення до педагогічної діяльності	0,34	1. Розуміння й оцінка цілей та завдань педагогічної діяльності	0,25	
2. Усвідомлення цінностей педагогічних знань	0,26					0,25		
3. Визнання цінності суб'єкт-суб'єктних стосунків	0,24					0,24		
4. Задоволення педагогічною працею	0,25					0,25		
Професійне самовдосконалення	0,32			1. Прагнення до самореалізації, до втілення в професійну діяльність намірів та способу життя	0,20	0,15	0,21	
				2. Інтегративність видів педагогічної культури	0,20	0,10		
				3. Усвідомлення свого індивідуального стилю з позицій педагогічної культури	0,20	0,15		
				4. Творче перетворення середовища розвитку учнів	0,20	0,10		
				5. Ступінь узагальнення результатів роботи (на рівні школи, району, регіону, країни)	0,20	0,15		

1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Комунікативна культура	0,34	1. Уміння встановлювати гуманістичні особистісно орієнтовані стосунки з учнями, батьками, колегами	0,14	0,11	0,27	
				2. Уміння терпляче ставитися до інших точок зору, вести діалог	0,14	0,11		
				3. Уміння застосовувати компромісні рішення	0,14	0,10		
				4. Орієнтація на визначення позитивних якостей, сильних сторін, значущості іншого	0,14	0,14		
				5. Уміння контролювати власний емоційний стан	0,15	0,11		
				6. Наявність установки на реалізацію здібностей кожного учня, на встановлення комфортного мікроклімату в педагогічному процесі	0,14	0,11		
				7. Повага до самого себе, вміння використовувати власні сильні сторони в організації і реалізації педагогічного процесу	0,15	0,11		

Вищезазначена модель допомогла виявити оцінку параметрів готовності вчителя до професійного розвитку. Отримані результати відображені в таблиці 5.41.

Таблиця 5.41

Узагальнені результати самооцінювання параметрів готовності вчителя до професійного розвитку на контрольному етапі експерименту

Параметри	Контрольна група	Експериментальна група
Мотиваційна готовність	0,161	0,227
Технологічно-педагогічна підготовленість	0,116	0,200
Ставлення до педагогічної діяльності	0,188	0,264
Сума	0,464	0,692

Порівнюючи отримані показники з результатами констатувального етапу (див. табл. 5.42 та рис. 5.14), бачимо, що кількість учителів, спрямованих на професійний розвиток збільшилася. Отже, у педагогів спостерігається позитивна динаміка зміни параметрів готовності до професійного розвитку.

**Узагальнені результати самооцінювання
параметрів готовності вчителя до професійного розвитку
експериментальних і контрольних загальноосвітніх навчальних закладів**

Параметри	Контрольна група			Експериментальна група		
	початкові	підсумкові	приріст	початкові	підсумкові	приріст
Мотиваційна готовність	0,135	0,161	0,026	0,152	0,227	0,075
Технологоло-педагогічна підготовленість	0,111	0,116	0,006	0,117	0,200	0,083
Ставлення до педагогічної діяльності	0,180	0,188	0,008	0,180	0,264	0,084
Сума	0,426	0,464	0,038	0,449	0,692	0,243

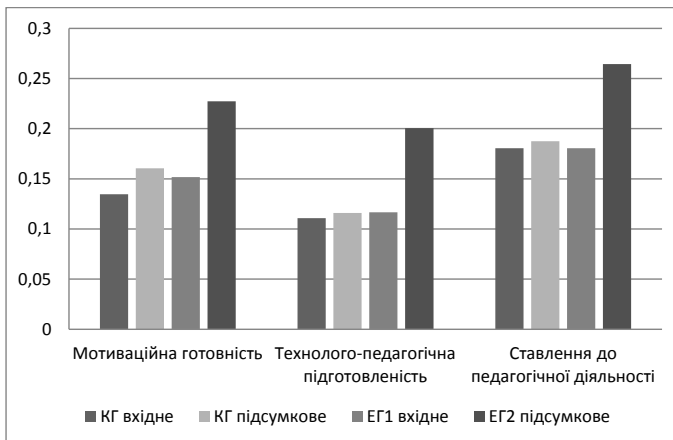


Рис. 5.14 – Динаміка самооцінювання параметрів готовності вчителя до професійного розвитку експериментальної та контрольної груп

Подані у таблиці 5.42 дані свідчать, що в експериментальній групі параметр «мотиваційна готовність» підвищився на 33,3 %. Параметр «технологоло-педагогічна підготовленість» збільшився на 41,8 %, а ставлення до педагогічної діяльності – на 31,8 %. Зростання показників відбулося за всіма параметрами. У контрольній групі відповідно бачимо такі зміни: 16,2 %; 4,5 %; 3,8 %.

Порівнюючи отримані показники з результатами констатувального експерименту, бачимо, що загалом параметри готовності вчителя до професійного розвитку за час проведення експерименту збільшилися в експериментальній групі на 35,6 %. У контрольній групі – на 8,1 %.

Отримані результати дозволили визначити узагальнені результати параметрів готовності вчителя до професійного розвитку (див. рисунок 5.15).

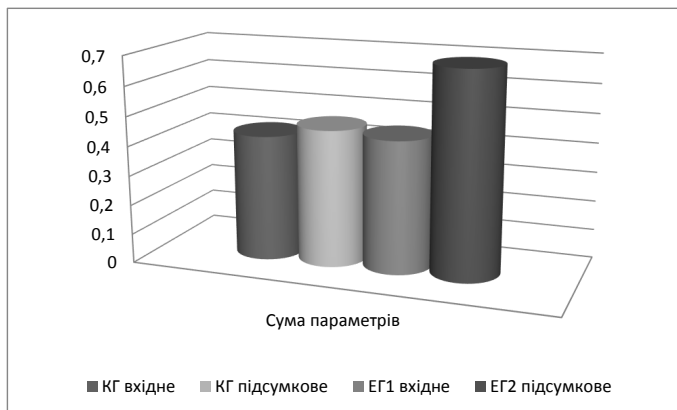


Рис. 5.15 – Узагальнені результати самооцінювання параметрів готовності вчителя до професійного розвитку на констатувальному та контрольному етапах експерименту

Отже, проведена робота сприяла підвищенню оцінки параметрів готовності вчителя до професійного розвитку.

Аналіз результатів, отриманих під час вхідного і підсумкового діагностування, був проведений з використанням системи програмового забезпечення аналізу даних STATISTICA та інструментами аналізу даних комп'ютерної програми «Статистика в педагогіці».

Визначення вірогідності збігів і розходжень для експериментальних даних проходило за таким алгоритмом:

- обчислення для порівнюваних вибірок емпіричного значення критерію K_{emp} ;

- порівняння K_{emp} з критичним значенням K_{crit} ;

- зробити висновок: при $K_{emp} \leq K_{crit}$ характеристики експериментальної й контрольної груп збігаються з рівнем значимості 0,05; при $K_{emp} > K_{crit}$ вірогідність розходжень характеристик першої та другої вибірки становить 95 %. Тобто, якщо для незалежних вибірок початкові стани експериментальної й контрольної груп збігаються, а кінцеві – відрізняються, можна зробити висновок, що ефект змін обумовлений саме застосуванням експериментальної методики.

- для залежних вибірок $K_{emp} > K_{crit}$ свідчить про те, що вірогідність розходжень характеристик початкового і кінцевого стану експериментальної або контрольної групи становить 95 %, $K_{emp} \leq K_{crit}$ – характеристики початкового і кінцевого стану збігаються з рівнем значимості 0,05.

У процесі аналізу результатів дослідження обраховувались критерії:

- 1) критерій Стьюдента, що виявляє вірогідність різниці середніх значень у двох вибірках (t-Std);

2) критерій Вілкоксона–Манна–Уїтні, що виявляє довільні попарні розходження характеристик вибірок у шкалі відносин (W);

3) критерій Крамера–Уелча, що визначає різницю вибірових середніх арифметичних для двох вибірок (V).

Результати перевірки однорідності експериментальної та контрольної груп на етапі вхідної діагностики та вірогідності розходжень або збігу їх характеристик початкового і кінцевого стану шляхом порівняння статистичних коефіцієнтів (t-Std, W, V) з їх статистичними критеріями ($t_{\text{крит}}$, $W_{\text{крит}}$, $V_{\text{крит}}$) наведені в таблицях 5.43–5.47.

Таблиця 5.43

**Визначення вірогідності збігів і розходжень
характеристик параметрів управління освітнім середовищем
професійного розвитку вчителів експериментальної та контрольної груп**

Критерії Параметри	t-Std				W				V			
	К _В → Е _В	Е _В → Е _П	К _В → К _П	К _П → Е _П	К _В → Е _В	Е _В → Е _П	К _В → К _П	К _П → Е _П	К _В → Е _В	Е _В → Е _П	К _В → К _П	К _П → Е _П
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Управлінський	0,000	9,747	0,438	4,637	0,000	3,665	0,257	3,517	0,000	4,889	0,261	4,637
Ресурсний	0,295	6,839	0,567	3,466	0,257	3,084	0,203	2,692	0,295	4,068	0,284	3,466
Методичний	0,252	7,958	0,567	5,107	0,216	3,841	0,216	3,760	0,252	5,210	0,273	5,107
Результативний	1,582	6,164	1,314	3,655	1,434	3,205	1,082	3,030	1,582	3,891	1,097	3,655
Сума	0,004	4,221	1,952	2,457	0,000	2,021	0,866	2,021	0,004	2,878	0,461	2,458

Таблиця 5.44

**Визначення вірогідності збігів і розходжень
характеристик оцінювання керівниками шкіл параметрів
професійного розвитку вчителів експериментальної та контрольної груп**

Параметри Критерії	t-Std				W				V			
	К _В → Е _В	Е _В → Е _П	К _В → К _П	К _П → Е _П	К _В → Е _В	Е _В → Е _П	К _В → К _П	К _П → Е _П	К _В → Е _В	Е _В → Е _П	К _В → К _П	К _П → Е _П
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,403	5,292	1,000	2,674	0,105	2,731	0,053	1,995	0,404	4,321	0,066	2,674
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,475	7,514	1,000	3,334	0,420	2,941	0,263	2,468	0,475	4,660	0,404	3,334
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,655	5,196	1,000	3,000	0,577	2,021	0,577	2,021	0,655	3,000	0,655	3,000
Сума	0,229	5,580	1,715	6,542	0,218	1,964	1,091	1,964	0,229	6,361	0,640	6,543

Таблиця 5.45

**Визначення вірогідності збігів і розходжень
характеристик оцінювання учнями шкіл параметрів
професійного розвитку вчителів експериментальної та контрольної груп**

Параметри \ Критерії	t-Std				W				V			
	К _В →Е _В	Е _В →Е _П	К _В →К _П	К _П →Е _П	К _В →Е _В	Е _В →Е _П	К _В →К _П	К _П →Е _П	К _В →Е _В	Е _В →Е _П	К _В →К _П	К _П →Е _П
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,424	5,000	0,000	4,965	0,368	2,731	0,000	2,941	0,424	3,901	0,000	4,965
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,966	3,035	1,000	2,824	0,840	2,731	0,420	2,100	0,966	3,901	0,509	2,824
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,000	5,196	1,000	3,273	0,144	2,165	0,289	2,021	0,000	4,243	0,447	3,273
Сума	0,326	15,672	1,648	6,410	0,218	1,964	0,218	1,964	0,326	5,667	0,622	6,410

Таблиця 5.46

**Визначення вірогідності збігів і розходжень
характеристик оцінювання батьками шкіл параметрів
професійного розвитку вчителів експериментальної та контрольної груп**

Параметри \ Критерії	t-Std				W				V			
	К _В →Е _В	Е _В →Е _П	К _В →К _П	К _П →Е _П	К _В →Е _В	Е _В →Е _П	К _В →К _П	К _П →Е _П	К _В →Е _В	Е _В →Е _П	К _В →К _П	К _П →Е _П
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Готовність вчителя загальноосвітнього навчального закладу до педагогічної діяльності	0,000	2,800	0,000	2,514	0,044	2,163	0,000	1,987	0,000	2,985	0,000	2,515
Зміст діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,475	5,292	1,000	2,898	0,420	2,573	0,420	2,048	0,475	3,864	0,475	2,898
Результат діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу	0,000	3,464	1,000	5,000	0,000	1,964	0,655	1,964	0,000	4,243	1,000	5,000
Сума	0,026	3,462	1,776	2,292	0,000	1,964	1,091	1,964	0,026	2,728	0,843	2,292

Таблиця 5.47

Визначення вірогідності збігів і розходжень характеристик самооцінювання параметрів готовності вчителя до професійного розвитку експериментальної та контрольної груп

Критерії Параметри	t-Std				W				V			
	К _В → Е _В	Е _В → Е _П	К _В → К _П	К _П → Е _П	К _В → Е _В	Е _В → Е _П	К _В → К _П	К _П → Е _П	К _В → Е _В	Е _В → Е _П	К _В → К _П	К _П → Е _П
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Мотиваційна готовність	0,775	9,000	1,960	2,869	0,605	2,381	0,983	2,230	0,775	3,077	1,236	2,869
Технологічно-педагогічна підготовленість	0,328	5,508	1,000	5,152	0,115	3,262	0,322	3,400	0,328	4,533	0,374	5,152
Ставлення до педагогічної діяльності	0,000	6,536	1,000	4,134	0,000	3,166	0,207	3,128	0,000	4,160	0,286	4,134
Сума	0,277	29,396	1,918	2,727	0,436	1,964	0,655	1,964	0,277	3,100	0,436	2,727

Для визначення вірогідності збігів і розходжень характеристик експериментальної й контрольної групи сформулюємо дві статистичні гіпотези (див. рис. 5.16):

- гіпотезу про відсутність розходжень (нульова гіпотеза);
- гіпотезу про значимість розходжень (альтернативна гіпотеза).

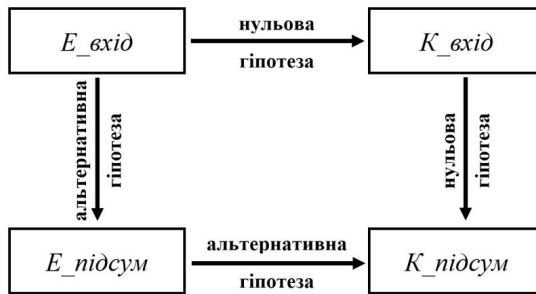


Рис. 5.16 – Визначення вірогідності збігів і розходжень характеристик груп

Для прийняття рішення про те, яку з гіпотез варто прийняти, емпіричні значення статистичного критерію характеристик експериментальної й контрольної груп, що обчислені й наведені у таблицях 5.43–5.47, необхідно порівняти з відомими еталонними числами, названими критичним значенням критерію [159, с. 313, 306, 295].

При визначенні критичних значень статистичних критеріїв ми керувались підходами Д. Новікова, за яким у педагогічних дослідженнях, як правило, обмежуються рівнем значимості (ймовірністю помилки) – 0,05, тобто,

допускається не більш ніж 5 % можливості помилки [386, с. 44]. Отже, критичні значення статистичних критеріїв, що були використані для порівняння дорівнювали: $t_{0,05} = 1,96$; $V_{0,05} = 1,96$; $W_{0,05} = 1,96$.

У результаті порівняння емпіричного і критичного критеріїв можливі два варіанти:

1) емпіричне значення критерію виявляється менше або дорівнює критичному – приймається нульова гіпотеза, тобто вважається, що характеристики експериментальної й контрольної груп збігаються;

2) емпіричне значення критерію виявляється більше критичного – приймається альтернативна гіпотеза, тобто вважається, що вірогідність розходжень характеристик експериментальної й контрольної груп дорівнює 95 %.

Проаналізуємо для порівнюваних вибірок критерії, отримані під час статистичного аналізу:

- експериментальної та контрольної груп на початку експерименту;
- експериментальної групи на початку й після завершення експерименту;
- контрольної групи на початку й після завершення експерименту;
- експериментальної та контрольної після завершення експерименту.

Порівняємо спочатку числа в контрольній та експериментальній групі до початку експерименту (таблиці 5.43–5.47, колонки 1, 5, 9). Емпіричні критерії обчислюваних результатів є меншими за значенням від критичних ($t_{емп} \leq 1,96$; $V_{емп} \leq 1,96$; $W_{емп} \leq 1,96$). Отже, збіг характеристик контрольної й експериментальної груп до початку експерименту приймається на рівні значущості 0,05.

Тепер порівняємо характеристики контрольної й експериментальної груп після закінчення експерименту (таблиці 5.43–5.47, колонки 4, 8, 12). Усі емпіричні критерії своїми значеннями перебільшили критичні ($t_{емп} > 1,96$; $V_{емп} > 1,96$; $W_{емп} > 1,96$). Отже, приймається альтернативна гіпотеза.

Порівняння результатів вимірювань експериментальної групи на початку експерименту та після його завершення (таблиці 5.43–5.47, колонки 2, 6, 10) також передбачає прийняття альтернативної гіпотези. Отже, достовірність відмінностей характеристик контрольної й експериментальної груп після закінчення експерименту й експериментальної групи до й після експерименту становить 95 %, що вказує на неоднорідність даних вибірок.

Статистичний аналіз результатів контрольної групи на початку експерименту та після його завершення показує, що при всіх вимірюваннях приймається нульова гіпотеза (таблиці 5.43–5.47, колонки 3, 7, 11). Тобто характеристики контрольної групи приймаються на рівні значущості 0,05, початкові та кінцеві стани контрольної групи збігаються, що свідчить про те, що характеристики контрольної групи є однорідними.

Отже, початкові (до початку експерименту) результати експериментальної й контрольної груп збігаються, а кінцеві (після закінчення експерименту) – розрізняються. На цій підставі можна зробити висновок, що ефект змін, який відбувся з експериментальною групою, обумовлений саме застосуванням експериментальної моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, що була створена на формуальному етапі експерименту.

ВИСНОВКИ ДО П'ЯТОГО РОЗДІЛУ

Мета експериментального дослідження полягала у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі. Практично підтверджено, що теоретичні та методологічні основи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів та їхня реалізація в педагогічному процесі загальноосвітніх навчальних закладах, сприяли ефективному управлінню освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, усвідомленню необхідності цілеспрямованого професійного розвитку вчителів.

Проведений педагогічний експеримент підтвердив ефективність розробленої моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі. Порівняння одержаних даних до та після експерименту показало, що в експериментальній групі загальна оцінка параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів підвищилася на 29,2 %, зокрема, за першим параметром – управлінський – приріст становить 0,053, за другим параметром – ресурсний – 0,064, за третім параметром – методичний – 0,06, за результативним параметром – 0,015. У той же час у контрольній групі зміни не є статистично значущими. Загальна оцінка параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів контрольної групи підвищилася на 5,1 %.

Статистична обробка результатів прикінцевої діагностики дала змогу спростувати нульову гіпотезу про рівність середніх значень обох вибірок (ЕГ до експерименту та ЕГ після експерименту), зробити висновок про статистично значущі зміни у вибірці й ефективність запропонованої експериментальної моделі.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведений аналіз та узагальнення одержаних результатів дослідження дають підстави зробити такі **висновки**:

1. Питання професійного розвитку вчителів знайшло відображення у філософських, психолого-педагогічних дослідженнях. З'ясовано, що у філософії в професійному розвитку вчителя особливе місце посідає освітня компетенція, тобто розуміння необхідності й готовності до безперервної освіти впродовж життя, вміння вчитися і користуватися знаннями, прагнення до постійного збагачення свого духовного світу, оволодіння скарбами культури. У сучасних психологічних дослідженнях професійний розвиток особистості на будь-яких етапах професійного становлення розглядається у безпосередньому зв'язку з її особистісним розвитком. При цьому домінуючим методологічним підґрунтям виступає суб'єктно-діяльнісна парадигма, основним методологічним принципом якої є визнання активної ролі людини в реалізації своїх відносин з навколишнім світом. Бачення дослідниками активної та творчої ролі особистості у побудові власного життєвого проекту, важлива роль в якому належить професійній самореалізації, набуттю статусу суб'єктності, дозволяє перевести прикладні аспекти дослідження особливостей професіоналізації у площину життєтворчості, розвитку життєтворчої активності. Педагогічні дослідження дають можливість стверджувати, що рішення проблеми професійного розвитку вчителя можливе в цілеспрямованих умовах, спеціально створеному освітньому середовищі, на основі наукового підходу, коли відбувається формування особистості педагога з інноваційно-творчим мисленням, розвиток його професійної компетентності тощо.

Визначено, що на сьогодні відсутні роботи, які безпосередньо розглядають управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітнього навчального закладу.

2. Аналіз літератури з проблеми дослідження дозволив нам визначити сутність і структуру освітнього середовища професійного розвитку педагогів загальноосвітнього навчального закладу. Під освітнім середовищем професійного розвитку педагогів загальноосвітнього навчального закладу ми розуміємо цілеспрямовану організовану, керовану, відкриту соціально-педагогічну систему, яка забезпечує всебічні умови для розвитку особистості учителя як фахівця, реалізацію його творчого потенціалу, удосконалення фахових компетентностей та виражає єдність і взаємозв'язок управлінського, ресурсного, методичного та результативного його змістових компонентів. Освітнє середовище професійного розвитку педагогів загальноосвітнього навчального закладу має наступну структуру: управлінський, ресурсний, методичний, результативний компоненти.

3. Проведений аналіз та узагальнення літератури дозволило визначити, що неперервність професійного розвитку вчителя є складовою його неперервної педагогічної освіти. У дослідженні підкреслено, що неперервність професійного розвитку вчителя – це процес, спрямований на забезпечення

можливостей розвитку педагога протягом усієї професійної діяльності. А тому завдання керівника – створити для своїх педагогів сприятливе освітнє середовище, у якому вчитель буде зацікавлений у своєму професійному й особистісному розвитку, надати необхідні освітні можливості своїм педагогам для їх неперервного навчання.

4. Теоретичний аналіз дозволив установити, що управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів – це цілеспрямований, планомірний і систематичний вплив суб'єкта управління загальноосвітнім навчальним закладом на окремі компоненти його освітнього середовища, спрямований на створення умов для системного удосконалення професійних характеристик педагогів у процесі неперервної освіти та самоосвіти.

Професійний розвиток вчителя, за нашим визначенням, – це процес цілеспрямованих під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників закономірних особистісних і діяльнісних змін, що виявляються в професіоналізмі, професійних досягненнях і взаємодіях, творчих здобутках, підвищенні мотивації до неперервної освіти, самоосвіти, саморозвитку та виконання своєї роботи, кваліфікаційному розряді вчителя, динамічному зростанні навченості та вихованості учнів як результату його професійної діяльності.

5. Теоретико-методологічну основу управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітнього навчального закладу становлять підходи: системний, особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, середовищний, культурологічний, синергетичний, акмеологічний, андрагогічний, аксіологічний, технологічний, кваліметричний, діагностичний.

6. Доведено, що процес управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів ґрунтується на таких закономірностях: вплив зовнішнього та внутрішнього середовища; забезпечення реалізації умов з боку держави, їх єдність і цілісність; високий рівень взаємовизначення керуючої і керованої підсистем; опора управлінської діяльності на положення наук; оптимальне співвідношення оперативно-поточних і стратегічних завдань управління; єдність і цілісність усіх груп умов, необхідних для реалізації мети навчального закладу; реалізація творчого потенціалу педагогічної праці; високий рівень професіоналізму особистості та діяльності керівників; рівень розвитку педагогічного колективу; науково обґрунтований план роботи; науково спланований зміст діяльності в управлінському циклі; забезпечення інформацією про реалізацію прийнятих управлінських рішень; необхідна розмаїтість підсистем навчального закладу; цілісність усіх функцій управління, розвиток професійних ціннісних орієнтацій учителів потребам реалізації завдань національної освіти України.

Ці закономірності були покладені у відповідні принципи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів: прогностичності; єдності зовнішніх і внутрішніх механізмів управління; взаємовизначення керуючої та керованої підсистем; науковості; оптимального співвідношення оперативно-поточного і цільового стратегічного управління; цілісності умов, необхідних для реалізації мети навчального закладу; спрямованості управління на

реалізацію творчого потенціалу педагогічної праці; професіоналізму особистості та діяльності керівника навчального закладу; оптимального співвідношення цілеспрямованих управлінських впливів, самоорганізації і саморегулювання; планованості управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів; оптимальної структури управління; зворотного зв'язку між суб'єктами управління; необхідної розмаїтості підсистем навчального закладу; цілісності функцій управління; відповідності цільових орієнтирів професійного розвитку вчителів потребам реалізації завдань національної освіти.

7. Аналіз досвіду діяльності зарубіжних і вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладів показав, що освітні установи роблять суттєвий внесок у професійний розвиток особистості педагога. Утім, цілеспрямована робота з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у навчальних закладах не проводиться.

8. Розроблена модель управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів є комплексом пов'язаних між собою складових, нерозривність та взаємодоповнюваність яких упродовж реалізації забезпечує цілісність процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Її складові – концептуально-цільова, організаційно-управлінська, змістово-технологічна, оцінювально-результативна узгоджуються з організаційно-педагогічними умовами, забезпечення яких сприяє процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів: нормативно-організаційні (допомога керівникам у професійному розвитку педагогів через створення цільової програми розвитку «Професійний розвиток педагогів»); мотиваційні (орієнтація педагогічного колективу на спільну командну діяльність у досягненні поставленої мети; стимулювання інтересу вчителів до особистісно-професійних змін); науково-методичні (створення освітнього середовища щодо професійного розвитку вчителів; залучення педагогів до активного професійного розвитку в неформальній та інформальній освіті).

9. Технологія управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів розглядається як система, що включає мотиваційно-ціннісний, професійно-когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний етапи. У технології домінують активні пізнавальні та інтерактивні методи (проблемні лекції; імітаційні ігри; розв'язання ситуацій; моделювання ситуацій; спецкурс «Управління професійним розвитком вчителів» тощо), що дають змогу професійно розвивати вчителя.

10. Важливим результатом дослідження є розроблений інструментарій експерименту – факторно-критеріальні (кваліметричні) моделі, які визначають результативність управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Це кваліметричні моделі оцінки параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, оцінки параметрів професійного розвитку керівниками, батьками, учнями, а також самооцінки вчителями параметрів готовності до професійного розвитку.

На основі проведеного аналізу наукових джерел та експертного методу було визначено параметри, фактори, критерії управління освітнім середови-

щем професійного розвитку вчителів та параметри, фактори, критерії професійного розвитку вчителя.

11. Ефективність розробленої моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів доведена експериментальною перевіркою і достовірністю отриманих результатів.

Порівняння одержаних даних до та після експерименту показало, що якщо в експериментальній групі загальна оцінка параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів підвищилася на 29,2 %, зокрема, за першим параметром – управлінський – приріст становить 0,053, за другим параметром – ресурсний – 0,064, за третім параметром – методичний – 0,06, за результативним параметром – 0,015. У той же час у контрольній групі зміни не є значущими. Загальна оцінка параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів контрольної групи підвищилася на 5,1 %.

Проведене дослідження репрезентує виконання поставлених завдань у повному обсязі, проте залишає відкритими окремі аспекти визначеної проблеми. Перспективи подальших наукових пошуків пов'язуємо із вирішенням таких питань: дослідження управління освітнім середовищем професійного розвитку педагогів у дошкільних і вищих навчальних закладах, системна підготовка керівників навчальних закладів до управління освітнім середовищем професійного розвитку педагогів, питання забезпечення пріоритетності і цільової підтримки дослідження професійного розвитку вчителів на теоретичному та практичному рівнях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменко Л. М. Діагностичний інструментарій для експертного оцінювання професійних компетенцій та особистісних якостей педагогів. Гуляйполе, 2013. 57 с.
2. Аверьянов А. И. Категория и система в диалектическом материализме. Москва, 1974. 296 с.
3. Аврутина Е. Модель системы управления профессиональным развитием педагогических кадров // Учительская газета. 2007. № 33. 14 августа.
4. Аврутина Е. Управление профессиональным развитием педагогических кадров в учебном округе : дис. канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2005. 207 с.
5. Авшенюк Н., Костіна Л. Професійний розвиток учителя як проблема порівняльної педагогіки // Порівняльна професійна педагогіка. 2014. № 4 (2). С. 150–156.
6. Авшенюк Н. М. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2011. 232 с.
7. Азгальдов Г. Г. Теория и практика оценки качества товаров (основы квалиметрии). Москва: Экономика. 1982. 256 с.
8. Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. URL: <http://www.apkpro.ru/> (дата звернення: 23.11.2015).
9. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. Москва, 1993. 156 с.
10. Алфімов В. М. Ліцей в системі освіти України : монографія. Донецьк, 1996. 216 с.
11. Аминов Н. А. Модели управления образованием и педагогические стили // Вопросы психологии. 1994. № 2. С. 88–98.
12. Амосов Н. М. Моделирование сложных систем. Киев : Наукова думка, 1965. 303 с.
13. Анализ планов повышения квалификации педагогических работников, учебных программ областных институтов повышения квалификации педагогических кадров РК на 2011 год. URL: <http://kk.convdocs.org/download/docs-97242/97242.doc> (дата звернення: 11.10.2010).
14. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1980. Т. 2. С. 128–266.
15. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. 236 с.
16. Андриенко Е. В. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной зрелости учителя // Педагогическое образование и наука. 2002. № 4. С. 62–68.
17. Андрощук І. Модель управління розвитком професійної компетентності вчителя-філолога в міжатаестаційний період // Теорія та методика управління освітою. 2012. № 9.

18. Андрущенко В. Вища освіта в контексті глобалізації // Дзеркало тижня. 2002. 26 січня.
19. Андрущенко В. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя об'єднаної Європи ХХІ століття : монографія. Київ : Знання України, 2011. 1099 с.
20. Аніщенко В., Падалка О. Андрагогічні засади підготовки педагогів. URL: irbis-nbuv.gov.ua/_/cgiirbis_64.exe?... (дата звернення: 03.04.2012).
21. Анисимов О. С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления : дис. в виде науч. докл. д-ра психол. наук : 19.00.13. Москва, 1994. 86 с.
22. Анненкова І. П. Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : дис. докт. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2016. 517 с.
23. Ануфрієва О. Л. Оцінка якості початкової освіти на основі кваліметричного підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Київ, 2000. 18 с.
24. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности. Москва : Наука, 1981. 365 с.
25. Асаул А. Н., Капаров Б. М. Управление высшим учебным заведением в условиях инновационной экономики. Санкт-Петербург : Гуманистика, 2007. 280 с.
26. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. Москва : МГУ, 1990. 367 с.
27. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. Москва : Московский псих.-соц. ин-т; Воронеж, 2000. 212 с.
28. Афанасьев В. Г. Мир живого : системность, эволюция и управление. Москва, 1986. 334 с.
29. Афанасьев В. Г. Научное управление обществом. Москва, 1973. 378 с.
30. Афанасьев В. Г. Программно-целевое планирование и управление. Москва : Знание, 1980. 64 с.
31. Афанасьев В. Г. Управление // Филос. энцикл. словарь. Москва, 1983. С. 704.
32. Афанасьева Т. П., Немова Н. В. Поддержка деятельности образовательных учреждений муниципальной методической службой : методическое пособие / под ред. Н. В. Немовой. Москва, 2004. 87 с.
33. Ахметова Г. К. Стратегические ориентиры модернизации системы повышения квалификации в республике Казахстан // Менеджмент в образовании. 2011. № 4 (63). С. 6–12.
34. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Метод, основы). Москва : Просвещение, 1982. 192 с.
35. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект. Москва : Педагогика, 1982. 191 с.

36. Бабкіна К. В. До питання підвищення кваліфікації вчителів зарубіжних країн // Проблеми сучасної педагогічної освіти : педагогіка і психологія. 2010. Випуск № 27. Частина 1.

37. Бадюл С. Професійно-педагогічні цінності як психолого-педагогічна основа процесу становлення майбутнього вчителя початкових класів // Рідна школа. 2002. № 6. С. 14–15.

38. Базовое образование в Республике Молдова с перспективы школы, дружественной ребенку : исследование / Барбэрошиу А. и др.; Ин-т Публичных Политик. Кишинев, 2009. С. 67–71.

39. Балл Г. А. Нормы деятельности и творческая активность личности // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 25–34.

40. Балл Г. А. Рациогуманистическая ориентация в научной деятельности психологов // Журнал практикующего психолога. 2010. Вып. 17. С. 43–61.

41. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Київ; Рівне, 2007. 172 с.

42. Баніт О. Професійний розвиток персоналу в системі неперервної освіти дорослих // Педагогіка. 2015. № 2 (15). С. 169–176.

43. Баранов А. А., Шарафутдинов Р. Н. Проектировочное образовательное пространство как условие становления инновационного потенциала педагога // Вестник Удмурдского университета (Педагогика и психология). 2007. № 9. С. 3–12.

44. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов (1997–2004 рр.) : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 254 с.

45. Бачинська Є. М. Механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні // Педагогіка і психологія. № 1 (54). 2007. С. 79–88.

46. Безбородих С. М. Аксиологічні основи професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи / гол. ред. І. В. Козубовська // Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2011. Вип. 21. С. 21–23.

47. Бердяев Н. А. Самопознание / сост., авт. вступ. ст. А. А. Ермичев. Ленинград, 1991. 395 с.

48. Бережнова Е. В. Методологическая культура педагога: В ходе проф.-пед. подгот. студентов: На уровне подгот. педагога-исслед. и педагога-практика // Гуманизация образования. 1995. Гуманист, тенденции в проф. Образовании. № 1. С. 63–68.

49. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем: Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технологий обучающихся систем. Воронеж : Изд-во ВорГУ, 1977. 304 с.

50. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. С. 6.

51. Бех В. П., Бех Ю. В. Філософський аналіз як засіб дослідження проблем професійної освіти // Постметодика. 2013. № 5 (114). С. 5–9.

52. Бех І. Д. Виховання особистості: навчально-методичне видання. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2. 344 с.
53. Бех І. Д. Духовна енергія вчинку // Освіта і управління. 2005. № 1. С. 51–58.
54. Бех І. Становлення професіоналізму в сучасних соціальних умовах // Педагогіка толерантності. 2001. № 3–4.
55. Белікова Ю. А. Наукова категорія «професійний саморозвиток»: аспекти аналізу в історичній ретроспективі // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. 2013. № 3. С. 15–19.
56. Биков В. Ю. Відкрита освіта і відкрите навчальне середовище // Теорія і практика управління соціальними системами. Харків : НТУ«ХП». 2008. № 2. С. 116–123.
57. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
58. Бирка М. Ф. Неперервна освіта вчителів природничо-математичних дисциплін у країнах співдружності незалежних держав // Вісник післядипломної освіти. 2014. Вип. 10 (23). С. 7–16.
59. Бирка М. Ф. Розвиток концепції неперервної освіти в Україні // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2014. Вип. 34 (87). С. 69–74.
60. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : монографія. Київ : Вид. Центр КНЛУ, 2004. 278 с.
61. Біла книга національної освіти України / Алексєєнко Т. Ф. та ін.; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. Київ, 2010. 340 с.
62. Білинський А. М. Творче освітньо-інформаційне середовище як чинник розвитку особистості вчителя // Наукові записки. Серія: Педагогіка. 2012. № 2.
63. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системного исследования. Москва : Мысль, 1970. С. 15–28.
64. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. Москва, 1961.
65. Блонский П. П. К методике преподавания педагогики. Москва, 1915.
66. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя на основі інноваційних технологій : дис. доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 440 с.
67. Богомолова М. Н. Социально-педагогические аспекты мотивирования занятий спортом у школьников : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Малаховка, 2005. 166 с.
68. Бондаренко Л. М., Бражник О. М. Мотивація і адміністрація (Мотивація діяльності педагогів у роботі адміністрації навчальних закладів) : методичний посібник. Пирятин, 2013. 86 с.
69. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. Киев, 1987. 160 с.

70. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебник для вузов. – Санкт-Петербург, 2000. 304 с.

71. Боровская Н. Е. Государство и школа: опыт Китая на пороге III тысячелетия. Москва : Вост. лит., 2003. 271 с.

72. Бранский В. П., Пожарский С. Д. Социальная синергетика и акмеология // Акмеология. 2002. № 1 (2). С. 64–70.

73. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління // Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2014. № 22. С. 5–21.

74. Братко М. В. Управління освітнім середовищем вищого навчального закладу: сутність поняття // Освітологія. 2014. № 3. С. 81–88.

75. Булдыгина Л. М. Педагогические условия профессионального развития учителя (на основе мониторинга) : дис. канд. пед. наук : 13.00.08. Кемерово, 2007. 211 с.

76. Бунаков Н. Ф. Избранные педагогические сочинения. Москва, 1953.

77. Буренко В. М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2005. 21 с.

78. Вакуленко Т. И. Становление и развитие системы повышения квалификации учителей Германии : дис. . канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 186 с.

79. Василенко А. В. Менеджмент устойчивого развития : монография. Київ : Центр учебной литературы, 2005. 648 с.

80. Васильев Ю. С., Федоров М. П., Федотов А. В. Управление развитием вуза: от политехнического института к техническому вузу. 2-е изд. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГТУ, 1998. 327 с.

81. Васильева Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки // Университетское образование: практика и анализ. 2011. № 4 (74). С. 76–82.

82. Вахтеров В. П. Предметный метод обучения. 5-е изд. Москва, 1918.

83. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів. Київ, 1997.

84. Ващенко Л. Інноваційне середовище післядипломної педагогічної освіти // Післядипломна освіта. 2012. № 1. С. 37–40.

85. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія. Київ, 2005. 380 с.

86. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. С. 51–55.

87. Вейкшан В. Как работать по «ступеням самообразования». Москва, 1928.

88. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2004. 1440 с.

89. Вимірювання якості життя в Україні : монографія / Лібанова Е. М. та ін. Київ, 2013. 48 с.

90. Віаніс-Трофименко К. Б., Лісовенко Г. В. Підвищення професійної компетентності педагога. Харків : Основа, 2007. 176 с.

91. Вітюк В. В. Професійний розвиток учителя в умовах післядипломної педагогічної освіти // Педагогічний пошук. 2015. № 2 (86). С. 28–31.

92. Власенко С. В. Современные аспекты управления профессиональным развитием педагогов // Вектор науки ТГУ. 2012. № 2 (9). С. 70–73.

93. Власюк Л. Л. Организационно-педагогические условия обеспечения эффективного управления образовательным учреждением инновационного типа (лицей) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Общая педагогика». Челябинск, 1999. 28 с.

94. Возняк Г., Мельнікова Н. Організаційно-методичні умови формування інноваційної культури сучасного педагога // Завучу. Усе для роботи. 2014. № 1–2.

95. Волкова О. А. Основы профессиональной ориентации молодежи : учебно-методическое пособие / под ред. Т. П. Дурасановой. Балашов, 2002. С. 13.

96. Володько В. М. Індивідуалізація процесу навчання як принцип неперервної педагогічної освіти // Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Чернівці, 1996. Кн. 5. С. 85–87.

97. Волченко О. М. Комунікативна компетенція майбутніх учителів іноземних мов у контексті теорії діяльності // Зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. 2005. № 1. С. 40–46.

98. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 261 с.

99. Воротникова І. П. Індивідуалізація професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій у післядипломній педагогічній освіті регіону // Матеріали VI Міжнарод. науч.-практ. конф. «Инновационные технологии в образовании» (Симферополь-Судак, 16–19 сент. 2009 г.). Симферополь, 2009. С. 52–56.

100. Всемирная энциклопедия: Философия / главн. научн. ред. и сост. А. Грицанов. Москва; Минск, 2001. 1312 с.

101. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.

102. Вятярис В., Чюжас Р. Исследование удовлетворения потребностей взрослых учащихся: на примере Каунасского центра обучения взрослых / уклад. Л. М. Капченко та ін. // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (28 жовтня 2014 р., м. Київ) Київ, 2014. Ч. 2. С. 25–34.

103. Гагарина О. Ф. Методические службы региона: проблемы функционирования. Ставрополь, 2005. 23 с.

104. Галинская Е. В., Иващенко А. А., Новиков Д. А. Модели и механизмы управления развитием персонала. Москва : ИПУ РАН, 2005. 68 с.

105. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ (дата звернення: 17.12.2016).

106. Галус О. М. Наукові підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Серія: педагогічні та психологічні науки. 2010. № 54. С. 13–17.

107. Ганченко И. О. Развитие личности педагога в системе непрерывного профессионального самообразования : дис. докт. пед. наук: 13.00.01. Краснодар, 2004. 354 с.

108. Гаргай В. Б. Курсовая модель повышения квалификации учителей на Западе // Сибирский учитель. 2003. Выпуск № 6 (30). Ноябрь-декабрь. URL: <http://www.sibuch.ru/article.php?no=205> (дата звернення: 12.07.2011).

109. Гаркович О. Освітнє середовище як система // Наукові записки. Педагогічні науки. Кіровоград : ВВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2005. Ч. 1. С. 36–40.

110. Гвишиани Д. М. Организация и управление. 3-е изд., перераб.. Москва : Изд-во МГТУ, 1998. 331 с.

111. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика : учебное пособие. Москва, 2003. 768 с.

112. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика. Киев, 1986. 197 с.

113. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практикоориентированных концепций). Москва, 1998. 608 с.

114. Глузман О. Формування професійної майстерності вчителя // Освіта України. 2007. № 36.

115. Гоглова М. Н. Как управлять профессиональным ростом педагога // Народное образование. 2011. № 9. С. 146–152.

116. Голуб Н. Моделювання як метод навчання у вищій школі // Вісник Львів. ун-ту. Сер. : Філологія. 2010. Вип. 50. С. 66–72.

117. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактора розвитку особистості школяра : дис. докт. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2012. 476 с.

118. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / за ред. І. А. Зязюна // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. Київ : «Віпол», 2000. С. 81–107.

119. Гончаренко С. У. Професійна освіта : словник : навч. посібник / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ, 2000. 380 с.

120. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

121. Горбачев В. Г. История философии. Краткий курс лекций : учебное пособие. 2-е изд. перераб. и доп. Брянск, 1998. 336 с.

122. Горобець Д. В. Організаційно-педагогічні умови управління розвитком педагогічного коледжу : дис. канд. пед. наук : 13.00.06. Луганськ, 2010. 295 с.

123. Горобець Д. В. Управління педагогічним коледжем через програму розвитку // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка, психологія : зб. ст. Вип. 17. Ялта : РВВ КГУ, 2008. С. 3–10.

124. Григораш В. В. Кваліметричний підхід до експертного оцінювання навчально-виховного процесу / В. В. Григораш // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2014. Вип. 34. С. 140–146.

125. Григораш В. В. Організація діяльності керівника школи. Харків, 2011. 224 с.

126. Григораш В., Касьянова О., Мармаза О. Управління навчальним закладом : навчально-методичний посібник. Харків : Ранок, 2003. 160 с.

127. Григорій Сковорода / Горський В. С. та ін., ред.-упоряд. М. Л. Ткачук // Філософська думка в Україні : біобібліографічний словник. Київ : Пульсари, 2002. С. 178–179.

128. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : дис. д. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2000. 416 с.

129. Гринюк С. П. Сумлінна праця: як фіні побудували успішну систему освіти. URL: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe? (дата звернення: 22.09.2016).

130. Грицай Н. Зарубіжний досвід методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищих навчальних закладах. URL: <http://www.kspu.kr.ua/en/ntmd/konferentsiy/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/seksiia-1/3520-zarubizhnyy-dosvid-metodychnoyi-pidhotovky-maybutnikh-uchyteliv-biologiyi-u-vyshchyykh-navchalnykh-zakladakh> (дата звернення: 16.04.2016).

131. Грицай Н. Сучасні підходи до методичної підготовки майбутніх учителів біології. URL: http://zag-pedagogika.at.ua/load/suchasni_pidkhodi_do_metodychnoji_pidgotovki_majbutnikh_uchiteliv_biologiji/1-1-0-294 (дата звернення: 08.10.2017).

132. Гришина И. В. Профессиональная компетентность директора школы: теория и практика формирования : дис. д-ра пед. наук : 13.00.08. Санкт-Петербург, 2004. 443 с.

133. Грушин Б. А. Массовое сознание: опыт определения и проблемы исследования. Москва : Политиздат, 1987. 367 с.

134. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приема до философии. Москва, 1996. 213 с.

135. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2009. № 2. URL : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/e-journals/Vnadsps/2009_2/09goipro.pdf (дата звернення: 24.03.2010).

136. Даниленко Л. І. Теоретико-методологічні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. д. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2005. 418 с.

137. Данилова Г. С. Педагогічний професіоналізм у контексті акмеології // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія і практика : зб. наук. праць. Київ, 2006. № 5. С. 74–80.
138. Данилова Г. С. Теоретичний аналіз професіоналізму суб'єкта діяльності в контексті акмеології // Освіта і управління. 2008. Т. 11. № 1. С. 35–46.
139. Дарманський М. М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні. Хмельницький : Поділля, 1997. 384 с.
140. Дафт Р. Л. Менеджмент. Санкт-Петербург, 2000. 832 с.
141. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике: попытка осмысления. URL: <http://www.bestreferat.ru/referat-78582.html> (дата звернення: 02.08.2017).
142. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность // Педагогика. 2003. № 4. С. 21–31.
143. Демченко О. П. Формування в майбутніх учителів початкових класів професійного ідеалу в контексті особистісно зорієнтованої творчої діяльності // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. Черкаси, 2007. Випуск 101. С. 102–107.
144. Демчук В. С. Основи освітнього менеджменту. Київ, 2007. 263 с.
145. Денисенко А. О. Організація моніторингу виховної системи вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2008. 20 с.
146. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п> (дата звернення: 19.07.2017).
147. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология : учебное пособие. Санкт-Петербург, 2003. 256 с.
148. Десятов Т. М. Філософські засади неперервної освіти // Порівняльна професійна педагогіка. 2011. № 2. С. 6–17.
149. Джемилева Н. Н. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 1. Т. II (Психолого-педагогические науки). URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2011_1pp/46.pdf (дата звернення: 13.11.2012).
150. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості / за заг. ред. Г. О. Балла, М. В. Папучі. Ніжин, 2007. 343 с.
151. Дистервег А. Избранные педагогические произведения. Москва, 1956.
152. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент у системі освіти : навч. посібник. Київ : МАУП, 1999. 176 с.
153. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу: навч. посібник. Київ : ІЗМН, 1996. 140 с.
154. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя // Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–40.

155. Дьяченко М. И., Кандибович Л. А. Психологический словарь-справочник. Минск : Харвест, 2004. С. 345.
156. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя // Педагогическое образование и наука. 2008. № 9. С. 16–23.
157. Елютина А. А. Педагогический мониторинг в школе : учебно-методическое пособие. Барнаул : Изд-во БГПУ, 2002. 153 с.
158. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
159. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов : учебник. 2-е изд. испр. Москва, 2003. 336 с.
160. Єльнікова Г. В. Атестація загальноосвітніх навчальних закладів в Україні: Передумови, зміст, експеримент : наук.-метод. посібник. Харків : ТО «Гімназія», 1999. 160 с.
161. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія. Київ : ДАККО, 1999. 303 с.
162. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : метод. Рекомендації. Харків : Вид. група «Основа», 2004. 128 с.
163. Єльнікова Г. В. Технологія інструментарію кількісного вимірювання якості освіти в навчальному закладі. URL: <http://chito.in.ua/tehnologiya-instrumentariyu-kilekisknogo-vimiryuvannya-yakosti.html> (дата звернення: 22.04.2013).
164. Єльнікова Г. В., Маслов В. І. Моделювання управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу // Імідж сучасного педагога. 2008. № 3–4 (82–83). С. 3–8.
165. Єльнікова Г. В., Рябова З. В. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі // Обрії. № 1 (26). 2008. С. 5–12.
166. Желнова О. Д. Профессиональное развитие личности: межпредметный подход // Сборник статей магистрантов МП «Управление образованием», НИУ ВШЭ, выпуск первый. Санкт-Петербург, 2012. 84 с.
167. Житник Н. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Кривий Ріг, 2001. 233 с.
168. Жорова І. Професійний розвиток учителя у світлі педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 123 (I). С. 151–154.
169. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования. Санкт-Петербург, 1995. 234 с.
170. Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу // Освіта України. 2010. № 55. 23 липня.
171. Закон України «Про загальну середню освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР). 1999. № 28.

172. Закон України «Про освіту» (проект). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/gromadske-obgovorennya-zakonoproektu-%C2%ABpro-osvitu%C2%BB.html> (дата звернення: 10.10.2017).

173. Закон України про освіту. URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/> (дата звернення: 01.10.2017).

174. Закон України «Про професійний розвиток працівників». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/4312-17> (дата звернення: 29.09.2017).

175. Збірник імітаційно-моделюючих навчальних ігор з педагогіки з урахуванням рівнів інтелектуальної активності / укл. І. М. Богданова, Н. І. Дідусь. Одеса, 1993. 87 с.

176. Зверева В. И. Как сделать управление школой успешным? Москва : Центр «Педагогический поиск», 2004.

177. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург : Рос. гос. проф. пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н. А. Демидова, 2002. 126 с.

178. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург : Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2000. 258 с.

179. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. Москва : Академия, 2006. 240 с.

180. Зеленко В. Учительские курсы за истекший год // Русский учитель. 1912. № 1.

181. Зенкина С. А. Педагогические условия развития мотивации профессиональной компетентности педагога в процессе повышения квалификации : дис. канд. пед. наук. Москва, 2003. 194 с.

182. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва : Логос, 2008. 383 с.

183. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Фролов Д. Ф., Грабенко Т. М. Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 304 с.

184. Змеев С. И. Основы андрагогики. Москва : Наука, 1999.

185. Зосименко О. В. Особливості створення професійно орієнтованого освітнього середовища у процесі організації проектної діяльності майбутніх педагогів // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2010. № 4 (6). С. 285–291.

186. Зубарева Е. С. Мониторинг профессионального становления учителя-стажера : дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004. 174 с.

187. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2002. 25 с.

188. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. Київ, 2000.

189. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. Київ : Вид. центр НТУ «ХПІ», 2001. Ч. 1. С. 15–23.
190. Зязюн І. А. Освітній простір культури в умовах сучасних інформаційних технологій // Рідна школа. 2006. № 5. С. 3–6.
191. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб.; Межрегіональна академія управління персоналом. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
192. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність як мистецька дія : посібник для вчителів // Рідна школа. 1995. № 7–8. С. 31–50.
193. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу // Порівняльна професійна педагогіка. 2011. С. 19–30.
194. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Київ; Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
195. Інжигєвська Л. А. Особливості становлення особистості фахівця, який навчається за другою вищою освітою. URL: http://www.smcae.kiev.ua/doc/osvita_pisliadipl/buliten_4.pdf (дата звернення: 18.08.2016).
196. Інноваційні підходи до організації науково-методичної роботи з педагогічними працівниками в умовах компетентнісно зорієнтованої освіти : тематичний зб. праць / за заг. ред. В. В. Олійника. Рівне, 2012. 632 с.
197. Иванов В. Н. Социальные технологии в современном мире. Москва, 1996. 128 с.
198. Ивлиева И. А. Методолого-теоретические основы оценочно-критерияльной системы многоуровневой профессиональной подготовки : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 1998. 45 с.
199. Игнатова В. В., Барановская Л. А. Содействие как педагогическая стратегия // Сибирский педагогический журнал : Научно-практическое издание. Новосибирск. 2008. № 14 С. 44–52.
200. Имидж педагога // Образовательный портал. URL: <http://5ka.pf/catalog/view/download/20/1725> (дата звернення: 11.05.2014).
201. Исимбаев Е. Т. Новые подходы к совершенствованию профессионального мастерства педагогов // Открытая школа. Ноябрь 2012 г. Тема № 9 (120). URL: http://www.open-school.kz/glavstr/tema_nomera/tema_nomera_120_2.htm (дата звернення: 12.03.2015).
202. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2005. 20 с.
203. Калініна Л. М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології : монографія. Київ, 2008. 472 с.
204. Калініна Л. М. Професіограма українського директора школи // Газета для керівників шкіл «Директор школи». Січень, 2001. № 3(147). С. 1, 13–15.
205. Калініна Л. М. Сутність феномену управління // Директор школи: Україна. 2000. № 2. С. 26–33.

206. Калініна Л. М. Сучасні функції керівника школи // Матеріали II всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи». Суми : «Мрія-12 ЛТД», 1998. С. 111–113.
207. Калініна Л. М. Теоретичні підходи до управління навчальним закладом // Директор школи. 2004. № 10. С. 12–14.
208. Калініна Л. М. Технологія інформаційного управління закладом освіти : науково-методичний посібник. Харків : Основа, 2005. 159 с.
209. Калініна Л. М., Калініна Г. М. Факторно-критеріальна модель оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». 2017. № 17. С. 18–36.
210. Канівець З. М., Шпак В. П. Організація і методика інспектування шкіл у системі управління освітою в Україні другої половини ХХ ст. : монографія. Полтава, 2014. 190 с.
211. Кант И. Критика чистого розуму. Мидгард : ЭКСМО, 2007. 1120 с.
212. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. пед. соч. Москва, 1982.
213. Каптерев П. Ф. О саморазвитии и самовоспитании // Образование. 1897. № 1.
214. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2001. 20 с.
215. Качалов А. В. Педагогические условия формирования творческой самостоятельности студентов педвуза // Известия УрГУ им. А. М. Горького. Серия «Проблемы образования, науки и культуры». 2009. № 1/2 (62). С. 212–217.
216. Кваліфікаційна характеристика фахівця. URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/other/37302/> (дата звернення: 22.09.2017).
217. Кику В., Гораш-Постик В. Непрерывное образование дидактических кадров сферы раннего воспитания: базовый куррикулум. Київ: «Imprint Star» SRL, 2010. 102 с.
218. Кісіль М. В. Простір освіти з точки зору її основного суб'єкта // Вісник Черкаського університету. 2006. Серія «Педагогічні науки», Вип. 88. С. 138–141.
219. Кіщенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2000. 20 с.
220. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособ. для вузов. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 509 с.
221. Клокар Н. І. Методика вивчення професійних запитів педагогів у міжтестастійний період : метод. посібник. Біла Церква : КОІПОПК, 2007. 92 с.
222. Коваленко О. Ю. Неперервна педагогічна освіта в США: сучасний стан і перспективи розвитку // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2010. № 6 (8).

223. Ковальчук В. Професійний розвиток учителів: зарубіжний досвід. URL: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/485-profesijnij-rozvitok-uchiteliv-zarubizhnij-dosvid> (дата звернення: 05.10.11.2016).
224. Коган Л. Н. Теория культуры. Екатеринбург, 1993. 160 с.
225. Козаченко Г. В. Технологізація управлінської діяльності: зміст та призначення // Економіка і регіон. 2016. № 3. С. 37–40.
226. Колесниченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий. Санкт-Петербург : КАРО, 2002. С. 28–32.
227. Колоткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности // О-во «Знание» России. 2000. URL : www.znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html (дата звернення: 24.11.2012).
228. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
229. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. Москва : Центр«Педагогический поиск», 2000. 224 с.
230. Конаржевский Ю. А. О некоторых проблемах управления школой // Советская педагогика. 1985. № 2. С. 50–53.
231. Кондрух М. В. Организационно-педагогические условия эффективного управления развитием профессионально-педагогического колледжа : дис. канд. пед. наук : 13.00.08. Магнитогорск, 2003. 167 с.
232. Кон И. С. Психология старшеклассника : пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1989. 255 с.
233. Коноплина Н. В. Управление развитием педагогического вуза: монография. Сургут : СурГПИ, 1999. 240 с.
234. Конох А. П., Конох О. Є. Підготовка фахівців спортивного та оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах // Вісник Запорізького національного університету: Фізичне виховання та спорт. 2009. № 2. С. 55–60.
235. Конох А. П., Притула О. Л., Конох О. Є. Перспективи розвитку професійної підготовки фізичного виховання. URL: <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=17641&chapter=1> (дата звернення: 12.03.2017).
236. Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабеева М. Ф. История педагогики. Москва : Просвещение, 1982. 447 с.
237. Конституція України // Відомості Верховної Ради (ВВР). 1996. № 30.
238. Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів : зб. наук. статей / за ред. В. Г. Кременя, М. Ф. Дмитриченка, Н. Г. Ничкало; уклад.: М. В. Артюшина, В. П. Тименко та ін. Київ : НТУ, 2015. 768 с.
239. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/ (дата звернення: 23.10.2016).
240. Концепція нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html> (дата звернення: 17.09.2017).

241. Концепція нової школи URL: <http://grinchenko-inform.kubg.edu.ua/ye-kontseptsiya-novoyi-ukrayinskoyi-shkoly/#.WZa35eFete8> (дата звернення: 17.09.2017).
242. Концепція освіти дорослих в Україні / укл. Лук'янова Л. Б. Ніжин, 2011. 24 с.
243. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник МОН України. 2009. № 24.
244. Коробович Л. П. Педагогічні умови моніторингу результативності навчального процесу в системі педагогічного менеджменту вищого навчального закладу : дис. канд. пед. наук 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою». Київ, 2010. 266 с.
245. Королев Ф., Раскин Л. Тип и личность учителя начальной школы // Педагогическая квалификация. 1929. № 3, 4.
246. Коротков Е. Концепція якості освіти URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/1342/> (дата звернення: 04.10.2017).
247. Коротяев Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. Москва : Просвещение, 1986. 208 с.
248. Корсак К. В., Гранюк Л. О. Франція: післядипломна освіта та її досягнення // Післядипломна освіта в Україні. 2001. № 1. С. 28–31.
249. Корсак К. Потенціал ноопедагогіки в теоретичному забезпеченні освітології і діяльності освітніх систем // Шлях освіти. 2013. № 1. С. 8–9.
250. Косенчук О. Г. Обґрунтування психолого-компетентнісної моделі професійного саморозвитку управлінських кадрів промислових підприємств // Проблеми сучасної психології. 2015. Вип. 27. С. 232–241.
251. Котельнікова Н. М. Вплив світових тенденцій розвитку освіти на післядипломну педагогічну освіту в Китаї та Україні // Науковий вісник Донбасу. 2013. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_3_15 (дата звернення: 26.05.2014).
252. Котельнікова Н. Періодизація історії розвитку післядипломної педагогічної освіти в КНР // Історико-педагогічний альманах. 2010. № 1. С. 66–71.
253. Котельнікова Н. М. Система післядипломної освіти вчителів у Китаї : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2012. 274 с.
254. Котельнікова Н. Н. Инновационные формы повышения квалификации учителей в Китае // Педагогика: традиции и инновации : материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2011. Т. II. С. 151–153.
255. Котун К. Розвиток компетентності як важлива складова професійної підготовки педагогічного персоналу Фінляндії // Порівняльна професійна педагогіка. 2012. № 1. С. 116–122.
256. Кошманова Т. С. На шляху до новітньої педагогічної освіти (на прикладі університету штату Мічиган, США). Львів : Вид. центр Львівського нац. ун-ту ім. І. Франка, 2000. 234 с.

257. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 2002. 40 с.

258. Краевский В. Моделирование в педагогической психологии : Введение в научное исследование по педагогике. Москва, 1988. С. 99–104.

259. Красильникова Г. В. Теоретичні та методичні засади моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у вищому навчальному закладі : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 670 с.

260. Красношлыкова О. Г. Методология и методика развития профессионализма педагогов муниципальной системы образования / под ред. Н. Э. Касаткиной. Кемерово; Москва : Российские университеты, «Кузбассвуиздат», 2005. 281 с.

261. Кремень В. Г. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. 2006. № 6. С. 5–9.

262. Кремень В. Г., Биков В. Ю. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія : щоквартальний науково-практичний журнал. Харків : НТУ «ХПІ», 2013. № 2. 150 с.

263. Кремень В. Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи / за ред. Тадеуша Левовицького, Іоланти Вільш, Івана Зязюна, Неллі Ничкало // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український, українсько-польський щорічник. Київ, Ченстохова, 2000. № 2. С. 16–17.

264. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття // Вища школа. 2002. № 6. С. 10–15.

265. Криволап О. Ю. Аналіз тенденцій післядипломної підготовки вчителів початкової школи в умовах неформальної // Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». 2016. № 9 (5). С. 17–21.

266. Кривоніс М. Форми і засоби неперервного професійного розвитку вчителів у США // Порівняльно-педагогічні студії. 2012. № 2 (12).

267. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в республіці Польща: структура та зміст // Неперервна професійна освіта за кордоном. Частина 5. 2013. С. 127–134.

268. Ксьонзенко М. А. Проблема самовдосконалення вчителя в ретроспективному огляді праць видатних педагогів // Наукова скарбниця освіти Донеччини. 2009. № 2 (5). С. 26–28.

269. Кужельний А. В. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2014. 20 с.

270. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку : навч. посібник / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : МакДен, 2011. 149 с.

271. Кузнецов Г., Калюжна Т. Науково-методичні та соціально-педагогічні аспекти безперервної освіти в контексті Болонського процесу // Вища освіта України. 2006. № 1 (19). С. 75–79.

272. Кузнецова І. Визначення сутності дефініції «Технологія управління» // Вісник Київського національного торговельно-економічного університету. 2009. № 1. С. 55–62.

273. Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. 3-е изд. доп. Москва : Политиздат, 1986. 398 с.

274. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 117 с.

275. Кузьмина Н. В. Пожарский С. Д., Паутова Л. Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста. Санкт-Петербург; Коломна; Рязань, 2008. 76 с.

276. Кун М. А. Міфи давньої Греції. Київ, 1993.

277. Кух А. М. Освітнє середовище в структурі інноваційної системи фахової підготовки майбутніх учителів фізики // Предметні дидактики в контексті формування компетентісно-світоглядних професійних якостей майбутнього фахівця (частина 2). 2008. С. 73–76. URL: www.mvf.kam-pod.org/zbirniku/Zbirnyk14/e-book/2-07-Kuhh.pdf (дата звернення: 21.07.2012).

278. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству. Москва : Просвещение, 1990. 159 с.

279. Кучерявий О. Г. Кар'єрне зростання: особистісний вимір : монографія. Київ : Слово, 2015. 224 с.

280. Кучерявий О. Г. Педагогіка: особистісно-розвивальні аспекти: навч. посібник. Київ : Наукова думка НАН України, 2011. 464 с.

281. Кучерявий А. О. Управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх юристів : монографія. Черкаси, 2014. 344 с.

282. Кхол Й. Эффективность управленческих решений. Москва : Прогресс, 1985. 164 с.

283. Кэлвин С. Х., Гарднер Л. Теории личности. Москва : КСП, 1997. 719 с.

284. Лабудько С. П. Компетентнісний підхід до вибору педагогічних технологій у системі професійної освіти // Професійна освіта: методологія, практика, інновації : матеріали регіон. наук.-практ. Конференції. Суми : РВВ СОІППО, 2007. С. 90–94.

285. Ладенко И. С. Интеллектуальные системы в целевом управлении. Новосибирск : Наука, 1987. 199 с.

286. Лазарев В. Системное развитие школы. Москва : Педагогическое общество России, 2002. 301 с.

287. Лазарев В. С. Управление школой: теоретические основы и методы. Москва : Новая школа, 1997. 336 с.

288. Лазарева Е. Н. Система диагностики и коррекции профессиональной деятельности учителя : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2000. 16 с.

289. Лакусты М. Г. Словарь-справочник менеджера. Москва, 1999. 512 с.
290. Лашихіна В. П. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина XX – початок XXI століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009. 20 с.
291. Лебідь О. В. Обґрунтування вибору напрямку впровадження технологій управління // Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг : зб. наук. праць / Харк. держ. ун-т харчування та торгівлі; редкол. О. І. Черевко (відпов. ред.) та ін. 2012. Вип. 2 (16). С. 302–308.
292. Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие. Саратов : Изд-во ун-та, 1991. 168 с.
293. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
294. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. Москва : Смысл, 1997. 64 с.
295. Лесик В. О., Григоренко В. М. Підходи до визначення поняття «технологія управління» // Економіка розвитку. 2013. № 4 (68). С. 62–68.
296. Литвинова С. Розвиток навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу як наукова проблема / гол. ред. І. Аносов // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. Мелітополь, 2014. № 1(12). С. 39–47.
297. Литвинюк Л. Гуманістичні підходи до стимулювання вчителів у педагогічній спадщині В. Сухомлинського // Витоки. Збірник науково-педагогічних і літературно-публіцистичних матеріалів. 2004. Випуск 2. С. 81–83.
298. Литвинюк Л. Становлення й розвиток вчення про стимулювання професійного зростання вчителів // Рідна школа. 2004. № 2. С. 6–8.
299. Лобашев В. Д. Педагогическая квалиметрия результатов обучения // Стандарты и мониторинг в образовании. 2005. № 1. С. 21–25.
300. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: е-журнал. 2010. Вип. № 1. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/ (дата звернення: 23.10.2014).
301. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих : короткий термінологічний словник. Київ; Ніжин, 2014. 108 с.
302. Майборода Г. Технологічний підхід у професійній підготовці соціальних педагогів: теоретичний аспект. URL: pedagogy.lnu.edu.ua/departments/.../09_majboroda.pdf (дата звернення: 13.08.2017).
303. Макаренко А. С. С любовью и тревогой. Киев, 1989.
304. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для сред. проф. образования. 2-е изд., стер. Москва : Академия, 2004. 250 с.
305. Мареев В. И. Карпова Н. К., Щипанкина Е. С. Культурологический подход в аспекте развития современного образования URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/current-status-and-the-development-ofthe-education-c112/11973-c112-037> (дата звернення: 12.09.2017).

306. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. 1995. № 6.

307. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : ВЛАДОС, 1996. 308 с.

308. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.

309. Мармаза О. І. Проектний підхід до управління навчальним закладом. Харків : Основа, 2003. 80 с.

310. Мартинець Л. А. Інноваційні технології у професійному розвитку вчителя / ред. колегія: Доброскок І. І. (гол. ред.) та ін. // Професійна освіта: методологія, теорія та технології Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М., 2017. Вип. 5/1. С. 147–158.

311. Мартинець Л. Інформальна освіта: стан, перспективи розвитку / за заг. редакцією Журби М. А. // Лабіринти реальності: матеріали II Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Северодонецьк, 19–20 жовтня 2015 р.) Рубіжне : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. С. 186–188.

312. Мартинець Л. А. Залучення педагогів до професійного розвитку у неформальній та інформальній освіті // Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2017. № 6 (61). С. 15–16.

313. Мартинець Л. А. Методологічні підходи та принципи управління професійним розвитком учителів / редкол.: В. О. Огневюк, Л. Л. Хоружа та ін. // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. № 26. С. 77–82.

314. Мартинець Л. А. Модель управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів // Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2017. № 5 (60). С. 11–13.

315. Мартинець Л. А. Організаційно-педагогічні умови впровадження моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів // Педагогічні науки. Херсон, 2017. № 76. Том 2. С. 91–94.

316. Мартинець Л. А. Орієнтація педагогічного колективу на спільну командну діяльність у досягненні поставленої мети як умова управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів // Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук : збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (11–12 серпня 2017 р., м. Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 59–61.

317. Мартинець Л. Освіта дорослих: форми та зміст // Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. № 6 (37). С. 14–16.

318. Мартинець Л. А. Особливості управління професійним розвитком учителів // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2016. № 27 (37). С. 19–24.

319. Мартинець Л. А. Оцінювання професійного розвитку педагогів учнями загальноосвітніх навчальних закладів // Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень : матеріали

міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 14–15 липня 2017 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 78–79.

320. Мартинець Л. А. Педагогічний зміст професійного розвитку вчителів / гол. ред. В. М. Мадзігон // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. № 1 (18). С. 103–107.

321. Мартинець Л. А. Програмно-цільовий підхід в управлінні професійним розвитком учителів / гол. ред. В. В. Камишин // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : зб. наук. праць. Випуск 2 (17). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2016. С. 62–68.

322. Мартинець Л. А. Професійний розвиток учителя: сутність і зміст // Педагогічні науки. Херсон, 2016. № 72. Том 2. С. 106–110.

323. Мартинець Л. А. Рівні сформованості професійного розвитку учителів / гол. ред. В. М. Мадзігон // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2016. № 2 (17). С. 75–81.

324. Мартинець Л. Роль системи неформальної освіти дорослих на сучасному етапі / за ред. М. В. Гриньової // Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXII Каришинські читання) : матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Полтава, 21–22 травня 2015 р.). Полтава, 2015. С. 144–145.

325. Мартинець Л. А. Створення освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу як засобу управління професійним розвитком учителів // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 1 до Вип. 37, Том III (71) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ : Гнозис, 2016. С. 127–136.

326. Мартинець Л. А. Створення цільової програми розвитку «Професійний розвиток педагогів» як умова управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів // International Scientific and Practical Conference «World Science». August 2017. № 8 (24), Vol. 4. Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference «The Top Actual Researches in Modern Science» (July 31, 2017, Ajman, UAE).

327. Мартинець Л. А. Стимулювання інтересу вчителів до особистісно-професійних змін // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Вип. 37 (3). Том II (22): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». Київ : Гнозис, 2017. С. 51–61.

328. Мартинець Л. А. Структура програми професійного розвитку учителів // Proceedings of the 15th European Conference on Education and Applied Psychology (May 15, 2017). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2017. Pp. 31–35.

329. Мартинець Л. А. Сутність поняття «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів» // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». 2017. № 17. С. 78–84.

330. Мартинець Л. А. Сучасні вимоги до вчителя загальноосвітнього навчального закладу // Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 23–24 червня 2017 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. С. 42–43.

331. Мартинець Л. А. Теоретичні основи професійного розвитку педагога (психологічний аспект) // Педагогічні науки. Херсон, 2016. № 73. Том 2. С. 90–94.

332. Мартинець Л. А. Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів: сучасний стан та проблеми / гол. ред. В. В. Камишин // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. Випуск 1(18). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. С. 8–16.

333. Мартинець Л. А. Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у сучасній загальноосвітній школі України / за заг. ред. проф. Р. О. Додонова // Філософія. Людина. Сучасність: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю, присвяченої 80-річчю заснування Донецького національного університету (м. Вінниця, 4–5 квітня 2017 р.) : тези доповідей. Вінниця, 2017. 228 с.

334. Мартинець Л. А. Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів як предмет розгляду з позиції особистісно орієнтованого підходу // Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 1–2 вересня 2017 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 56–59.

335. Мартинець Л. А. Управління професійним розвитком учителів : навч.-метод. посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 87 с.

336. Мартинець Л. А. Управління професійним розвитком учителів у загальноосвітньому навчальному закладі / за заг. ред. Журби М. А. // Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти : матеріали XII Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Северодонецьк, 30–31 травня 2016 р.) Частина 1. Монреаль : ЦСП «НБК»; Северодонецьк : вид-во СНУ ім. В. Даля. С. 182–185.

337. Мартинець Л. А. Фактори і параметри управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів // Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти : збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, Україна, 28–29 липня 2017 р.). Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 34–36.

338. Мартинець Л. А. Факторно-критеріальна модель ефективності управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів // Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2017. № 7–8 (62–63). С. 24–28.

339. Мартинець Л. А. Філософський зміст професійного розвитку вчителя // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць / Полтавський національний педагогічний ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2016. № 18. С. 206–211.
340. Мартинець Л. А. Форми і методи професійного розвитку учителів загальноосвітнього навчального закладу // European Humanities Studies: State and Society. Київ : Східно-європейський інститут психології, 2016. Вип. 3. С. 219–231.
341. Мартинець Л. А. Функції управління професійним розвитком учителів // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. Випуск 2 (39). С. 137–139.
342. Марченко Е. К. Методы квалиметрии в педагогике. Москва : Просвещение, 1979. 97 с.
343. Маслов В. І. Драгун В. П., Шаркунова В. В. Теоретичні основи педагогічного менеджменту : навч. посіб. для працівників освіти. Київ : УПМККО, 1996. 87 с.
344. Маслов В. Стратегическое управление персоналом в условиях эффективной организационной культуры : учебник. Москва : Финпресс, 2004. 286 с.
345. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 479 с.
346. Мацкевич С. А. Менеджмент в системе образования: теория и практика инновационной подготовки профессионалов / науч. ред. А. Н. Мирошниченко. Минск, 2011. 260 с.
347. Международный информационно-методический семинар «Предпосылки мирового лидерства и конкурентные преимущества национальных систем образования» Финляндия (г. Хельсинки, г. Турку, г. Тампере). URL: <http://teacher-karelia.narod.ru/turku.htm>. (дата звернення: 16.08.2017).
348. Методи і технології соціально-педагогічної роботи / авт. укл.: С. П. Архипова, Г. Я. Майборода. Черкаси, 2009. 456 с.
349. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії. Київ : Академвидав, 2010. 200 с.
350. Минюрова С. А. Психологические основания выбора стратегий саморазвития в профессии : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук. М., 2009. 40 с.
351. Мірошник С. І. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи // Народна освіта. 2016. Випуск № 2 (29). URL : www.narodnaosvita.kiev.ua/ (дата звернення: 17.04.2017).
352. Митина Е. Г. Методическая подготовка студентов-биологов в образовательной среде: вектор развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2012. № 144. С. 158–166.
353. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя: монография. Москва : Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.

354. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. 2-е изд., стер. Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. института; Воронеж : МОДЭК, 2003. 400 с.

355. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. С. 15.

356. Михалева Л. П. Формирование базисных деловых качеств у старшеклассников : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Красноярск, 1995. 200 с.

357. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике : науч.-метод. пособ. для педагогов-исследователей, математиков, аспирантов и научных работников, занимающихся вопросами методики педагогических исследований. Москва : Высшая школа, 1987. 200 с.

358. Моисеев А. М. Режимы жизнедеятельности школы: управление развитием школы. Москва : Новая школа, 1995. 462 с.

359. Морозова О. П. Развитие профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования : дис. д-ра пед. наук : 13.00.08. Барнаул, 2002. 488 с.

360. Мосейко В. О. Управление по изменениям. Концепция внутрифирменного управления в структурах среднего и малого бизнеса : монография. Волгоград : Изд-во Волгоград. гос. ун-та, 2001. 464 с.

361. Москальова Я. Ю. Проблема саморозвитку майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2014. Вип. 36. С. 324–330.

362. Москальова Я. Ю. Педагогічні умови саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2015. 20 с.

363. Моторнюк О. Ю. Моніторинговий підхід до вивчення стану навчання та виховання // Завучу. Усе для роботи. 2014. № 19–20. С. 2–16.

364. Муқан Н. В., Грогодза І. Ю. Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 5 (31). С. 18–27.

365. Муқан Н. В., Істоміна К. Аналіз стандартів професійного розвитку вчителів американських загальноосвітніх шкіл // Порівняльно-педагогічні студії. 2013. № 2–3 (16–17). С. 113–119.

366. Муқан Н. Дослідження професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США // Порівняльно-педагогічні студії. 2012. № 3 (13). С. 110–116.

367. Муқан Н. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США : монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. 248 с.

368. Муқан Н. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США :

дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2011. 488 с.

369. Мукан Н. Система неперервної професійної освіти педагогів Канади: інституції та їхня діяльність // Вісник Львівського університету. Серія: педагогічна. 2007. Вип. 22. С. 227–231.

370. Мэскон М. Х. Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. Москва : Дело, 1992. 702 с.

371. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом : навчальний посібник / Десятов Т. М. та ін. Харків : Видавнича група «Основа», 2003. 240 с.

372. Національна доктрина розвитку освіти. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 19.09.2017).

373. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 13.08.2017).

374. Немов Р. С. Психология : словарь-справочник : в 2 ч. Москва : Владос Пресс, 2003. Ч. 2. С. 171.

375. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / Андрущенко В. П. та ін.; за ред. В. Г. Кременя. Київ : Наук. думка, 2003. 853 с.

376. Несін Ю. М. Система підвищення кваліфікації вчителів у Франції : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2012.

377. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія // Неперервна педагогічна освіта: теорія і практика. 2001. № 1. С. 9–22.

378. Ничкало Н. Професійно-технічній освіті – державну підтримку та науково-педагогічне забезпечення // Нові технології навчання : наук.-метод. збірник. Київ : ІСДО, 1995. Вип. 15. С. 11–15.

379. Ніколаєску І. Акмеологічний підхід до розвитку професійного іміджу сучасного педагога в системі післядипломної освіти // Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2012. № 5 (Ч. 1). С. 245–251.

380. Ніколенко Л. Андрагогічний підхід до навчання педагогів у системі післядипломної освіти // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури: матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. Кіровоград : КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2009. С. 284–287.

381. Ніколенко Л. Модернізація післядипломної педагогічної освіти в контексті особистісно орієнтованого підходу // Післядипломна освіта в Україні. 2007. № 2. С. 38–41.

382. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології : навч. посібник. Київ : Просвіта, 2000. 368 с.

383. Никишина И. В. Инновационная деятельность современного педагога в системе общешкольной методической работы. Волгоград : Учитель, 2007.

384. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология : словарь системы основных понятий. Москва : Либроком, 2013. 208 с.

385. Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2012. № 1. URL: www.psyedu.ru (дата звернення: 23.04.2014).

386. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Москва : МЗ-Пресс, 2004. 67 с.

387. Оганесян И. А. Управление персоналом организации. Минск : Амалфея, 2000. 256 с.

388. Огієнко О. І. Акмеологічний підхід у контексті освіти дорослих // Філософські, психологічні, аксіологічні контексти педагогічної майстерності. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/6043/1.pdf> (дата звернення: 23.06.2015).

389. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина XX століття) : дис. д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009.

390. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. Наук : 09.00.03. Київ, 2003. 36 с.

391. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов; под ред. чл.-корр АН СССР Н. Ю. Шведовой. 19-е изд., испр. Москва : Рус. яз., 1987. 750 с.

392. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. Москва: АЗЪ, 1995. 928 с.

393. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія. Київ : Міленіум, 2003. 594 с.

394. Олійник В. В. Теоретичні та методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти на основі дистанційних технологій : навч. посібник / ред. В. М. Майоров. Київ, 2010. 268 с.

395. Олпорт Г. Личность в психологии. Москва : КСП+; Санкт-Петербург : Ювента, 1998. 345 с.

396. Онаць О. М. Теоретико-методичні основи стратегії управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя в контексті тематики підручника для керівника закладу // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки НАПН України. – Київ : Педагогічна думка, 2014. Вип. 14. С. 506–519.

397. Онаць О. М. Управління розвитком педагогічної культури вчителя в контексті тематики підручника для шкільного менеджера // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : Педагогічна думка, 2011. Вип. 11. С. 71–83.

398. Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых : междисциплин. словарь терминологии. Санкт-Петербург; Воронеж, 1995. 231 с.

399. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку ЗНЗ : монографія / Щекатунова Г. Д. та ін. Київ : Пед. думка, 2013. 264 с.

400. Орлов А. А. Управление учебно-воспитательной работой в общеобразовательной школе общества развитого социализма : автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук. Москва, 1985. 32 с.

401. Орлов А. Н. Проблема управления системой непрерывного педагогического образования // Теория и практика высшего педагогического образования : межвуз. сб-к науч. тр. Москва : Прометей, 1990. С. 29–33.

402. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

403. Освітній менеджмент в умовах змін : навч. посібник / Калініна Л. та ін.; за заг. ред. В. Олійника, Н. Протасової та ін. Луганськ, 2011. 308 с.

404. Освітній менеджмент : навч. посібник. Київ : Шкіл. світ, 2003. 400 с.

405. Освітологія : витоки наукового напрямку : монографія / Огнев'юк В. О. та ін.; за ред. В. О. Огнев'юка. Київ : ВП «Едельвейс», 2012. 336 с.

406. Осипова Т. Ю. Формування професійно-орієнтованої особистості майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук : 13.00.04. Одеса, 2001. 25 с.

407. Основы педагогики : учебн. пособие / под общ. ред. А. И. Жука. Минск : Аверсэв, 2003. 349 с.

408. Остерман Э. Самообразование и школа. Москва; Ленинград, 1930.

409. Отич О. М. Методологічні принципи наукового дослідження // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2010. Вип. 76. С. 41–43.

410. Павлик Н. П. Зміст поняття неперервна освіта // Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад : зб. наук. праць матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції, 25 травня 2016 р., м. Київ, Національний авіаційний університет / наук. ред. Н. П. Муранова. Київ : НАУ, 2016. С. 180–182.

411. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Харків : Основа, 2008. С. 80–81.

412. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. Москва : Академия, 1999. 354 с.

413. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва : Педагогическое общество России, 2000. 640 с.

414. Педагогический словарь: в 2 т. Москва : Академия педагогических наук, 1960. Т. 2. 766 с.

415. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва : Большая Российская Энциклопедия: ООО «Дрофа», 2003. 527 с.

416. Педагогическое образование: из опыта работы / под ред. Г. И. Левина и др. Москва; Ленинград, 1927.

417. Педагогічна майстерність : підручник / Зязюн І. А. та ін.; за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ, 2008. 376 с.

418. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ВІПОЛ, 2001. 502 с.

419. Педагогічні системи, технології. Досвід. Практика / за заг. редакцією П. Матвієнко, С. Клепко, Н. Білик. Київ, 2005. 231 с.

420. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. URL: <http://osvita.ua/school/method/9170/> (дата звернення: 06.06.2017).

421. Перспективні концепти оновлення професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту : колект. монографія / Сущенко А. В. та ін.; за загальн. ред. А. В. Сущенка; Держ. вищ. навч. заклад «Запоріж. нац. ун-т». Запоріжжя : ЗНУ, 2014. 378 с.

422. Перспективні освітні технології : навчально-методичний посібник / за ред. Г. С. Сазоненко. Київ : Гопак, 2000. 343 с.

423. Песталотци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 х тт. Москва, 1981. Т. 2.

424. Петренко А. А. Організаційно-педагогічні засади атестації керівників загальноосвітніх навчальних закладів : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2007. 209 с.

425. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 1997. 52 с.

426. Пикельная В. С. Теоретические основы управления: (школоведческий аспект) : метод. пособие. Москва : Высш. шк., 1990. 175 с.

427. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. д-ра пед. наук : 13.00.01. Кривой Рог, 1993. 432 с.

428. Писарев Д. М. Полное собрание сочинений. Санкт-Петербург, 1903. Т. 4.

429. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов: учебное пособие для высших учебных заведений. Москва : Логос, 2001. 296 с.

430. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионально-го становления личности человека. Москва : Изд-во УРАО, 2002. 159 с.

431. Положення про загальноосвітній навчальний заклад // Освіта. 2010. 6 вересня. С. 3–9.

432. Полякова А. Л. Формирование деловых качеств личности в условиях этнокультурной направленности образования : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Волгоград, 1998. 181 с.

433. Полякова Г. А. Адаптивне управління навчальним процесом в умовах загальноосвітнього комплексу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2003. 20 с.

434. Полякова Г. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівця // Вища школа. 2010. № 10. С. 78–87.

435. Поперечна Л. Професійний розвиток вчителя-початківця у системі неперервної педагогічної освіти Російської Федерації та України // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. Т. 3. С. 247–253.

436. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань : Изд-во КГУ, 1989. 204 с.

437. Постригач Н. О. Підвищення кваліфікації учителів у європейському регіоні: проблеми, перспективи // Теорія і практика управління соціальними системами. 2012. № 4. С. 46–53.

438. Постригач Н. О. Професійний розвиток учителів Грецької Республіки: сучасний стан та проблеми // Психолого-педагогічні науки. 2013. № 3. С. 55–60.

439. Поташник М. М. Теоретические основы управления развитием школы // Управление развитием школы. Москва, 1995. С. 167–183.

440. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. Москва : Центр педагогического образования. Образование XXI века, 2009. 448 с.

441. Поташник М. М., Лазарев В. С. Проблемно-ориентированный анализ состояния школы // Управление развитием школы. Москва, 1995. С. 196–205.

442. Приходько В. М. Професійна компетентність вчителя як складова моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (15), Issue 30, 2014.

443. Приходько В. М. Система моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу (методологічний аспект) : дис. д-ра пед. наук : спеціальність 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою». Київ, 2013. 459 с.

444. Пришляк О. Ю. Професійний розвиток педагогів у США і ФРН // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 27. С. 159–162.

445. Проблемы методологии системного исследования / ред. коллегия И. В. Блауберг и др. Москва : Мысль, 1969. 455 с.

446. Проблемы профессиональной социализации личности: коллективная монография / Митина Л. М. и др. Кемерово, 1996. 159 с.

447. Проектирование систем внутришкольного управления : Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / под ред. А. М. Моисеева. Москва : Педагогическое общество России, 2001. 384 с.

448. Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика : науково-методичний посібник / за ред. С. М. Шевцової та ін. Київ : Департамент, 2008. 520 с.

449. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку : монографія. Київ : Міленіум, 1998. 151 с.

450. Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка : наук.-метод. посібник / за заг. ред. В. І. Пуцова, Л. Я. Набоки. Київ, 2007. 228 с.

451. Прояненкова Л. А. Организация методической подготовки будущего учителя физики на основе компетентностного и деятельностного подходов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2009. № 4. С. 11–17.

452. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов н/Д. : Изд-во Феникс, 1998. 544 с.

453. Пузіков Д. О. Кваліметрична факторно-критеріальна модель оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2014. № 4 (25). С. 226–234.

454. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти // Порівняльна професійна педагогіка. 2011. № 1. С. 97–106.

455. Пятибратова С. И. Совершенствование профессионализма учителя в процессе постдипломного образования : акмеологический подход : дис. канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2002. 212 с.

456. Радул В. До уявлень про соціальне середовище вищого навчального закладу // Наукові записки / ред. кол.: В. В. Радул та ін. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Випуск 131. С. 18–22.

457. Развитие образования. Национальный доклад Республики Беларусь. Минск : РИВШ БГУ, 2001. 70 с.

458. Разіна Н. О. Акмеологічний підхід до розвитку професіоналізму сучасного педагога в інноваційному освітньому середовищі середньої школи // Вісник наукової школи педагогів «АКМЕ». 2009. Випуск 3.

459. Ракша Н. В. Роль інноваційних технологій в управлінні підприємством // Інноваційна економіка. 2012. № 9 (35). С. 86–89.

460. Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. Москва : Прогресс, 1988. 255 с.

461. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Изд. группа «Прогресс»; Универс, 1994. 480 с.

462. Рубинштейн М. М. На путях к педагогическому самообразованию. Москва, 1925.

463. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 720 с.

464. Рябова З. В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6–7 річного віку (управлінський аспект) : дис. кандидата пед. наук : 13.00.01. Київ, 2004. 207 с.

465. Рябова З. Назарян Р. Кваліметричний підхід в управлінні навчальним закладом // Палітра педагога. 2003. № 3. С. 13–17.

466. Савченко О. Я., Байбара Т. М. Об'єкти, функції і види контролю навчальних досягнень учнів початкових класів // Початкова школа. 2002. № 8. С. 6.

467. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / МОНУ, АПН України, Ін-т педагогіки АПН України, Полтавський держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка; редкол. М. С. Вашуленко, голов. ред. О. Я. Савченко // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції, 23–25 квітня 2001 р. Полтава, 2001. С. 5–9.
468. Селевко Г. К., Селевко А. Г. Социально-воспитательные технологии. Москва : Народное образование, 2002. С. 76.
469. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
470. Селезнева Е. Н. Формирование деловых качеств личности старшеклассников : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Калининград, 2000. 208 с.
471. Семенець-Орлова І. Великобританія: нові вчителі для нового суспільства URL: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/460-velikobritaniya-novi-vchiteli-dlya-novogo-suspilstva> (дата звернення: 23.05.2017).
472. Сенєка Л. А. Моральні листи до Луцилія. Київ : Основи, 1999. 603 с.
473. Сергеев С. Ф. Проектирование обучающихся сред // Школьные технологии. 2006. № 3. С. 58–65.
474. Сергеева А., Свадковский М. Это было у нас в Академии // Учительская газета. 1959. 22 сентября.
475. Сігаєва Л. Є. Неперервна освіта дорослих: соціальний аспект // Неперервна професійна освіта. 2005. № 1. С. 40–45.
476. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом : учеб. пособие. Москва : Изд-во Рос. пед. агентство, 1999. 244 с.
477. Синенко В. Я. Система повышения квалификации работников образования – от кризиса в сознании до реальных перспектив // Сибирский учитель. 2010. № 2. С. 5–12.
478. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 21 с.
479. Сисоєва С. О. Діяльність керівника загальноосвітньої школи в розвитку педагогічної творчості вчителів. Київ, 1991.
480. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.
481. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. Київ : Поліграф книга, 1996. 406 с.
482. Сисоєва С. Професійна підготовка в контексті особистісно-орієнтованої парадигми освіти / упоряд. : Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак // Педагог професійної школи : зб. наук. праць. Київ : Науковий світ, 2003. Вип. 5. С 20–24.
483. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти : тезаурус наукового дослідження. Київ : ВД «ЕКМО», 2010. 362 с.
484. Скрипчук Н. В. Формування професійної майстерності вчителя іноземної мови в системі післядипломної освіти України і Франції // Народна

освіта : електронне наукове фахове видання. 2007. Вип. 1. URL: <http://nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07snvouf.htm> (дата звернення: 05.11.2012).

485. Сластенин В. А. Профессионализм педагога : акмеологический контекст // Педагогическое образование и наука : научно-методический журнал. 2002. № 4. С. 4–9.

486. Сластенин В. А. Субъективно-деятельностный подход в непрерывном педагогическом образовании // Непрерывное педагогическое образование. 1999. № 1. С. 4–11.

487. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. Москва : Изд. центр «Академия», 2003. 576 с.

488. Сластенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.

489. Слободчиков В. И. Структура и состав образовательной сферы: категориальный анализ // Психология обучения. 2010. № 1. С. 4–24.

490. Слободчиков В. И. Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека : Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие для вузов. Москва : Школьная пресса, 2000.

491. Словарь иностранных слов / под ред. И. В. Ляхина, Ф. Н. Петрова. 4-е изд. Москва : Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1954. С. 688.

492. Словник української мови: в 11 т. / ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін. Київ : Наукова думка, 1970-1980. Т. 4: І-М / ред. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, П. П. Доценко. 1973. С. 262.

493. Смирнов Э. А. Управленческие технологии как объект функционального аудита. URL: <http://www.cfin.ru/press /management/1998-6/10.shtml> (дата звернення: 27.09.2017).

494. Смотрицкий Е. Ю. Схемы по философии: Этика. Аксиология. Мировоззрение. Днепропетровск : Пороги, 2003. 22 с.

495. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Одеса, 2009. 20 с.

496. Sommer R. Особистий простір // Канадський архітектор. 1960. № 2. С. 78–80.

497. Сорока-Росинский В. Н. Психология и самовоспитание // Вестник знания. 1907. № 3.

498. Степанов И. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. Москва : Творческий центр Сфера, 2008. 224 с.

499. Столяренко О. В., Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.

500. Столяров В. И. Процесс изменения и его познание (логико-методологические проблемы). Москва : Наука, 1966. 251 с.

501. Стрельніков В. Розвиток особистісних смислів та ціннісних орієнтацій педагога // Шлях освіти. 2001. № 2. С. 11–13.

502. Стрельніков В. Ю. Технологія безпосереднього управління процесом виховання студента // Сучасні аспекти виховання студентської молоді. 2012. URL: <http://eprints.kname.edu.ua/29567/> (дата звернення: 14.06.2014).

503. Сухомлинская О. В. Учитель в современном мире и его роль в демократизации образования: учебное пособие. Київ : КГПИ, 1990. 82 с.

504. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. Москва, 1969.

505. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / сост. О. В. Сухомлинская. Москва : Педагогика, 1990. 288 с.

506. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 4. 1976. 640 с.

507. В. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором // Вибрані твори в п'яти томах. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 4. С. 393–628.

508. Сушко И. А. Становление профессионализма учителя в системе муниципального образования : дис. канд. пед. наук. Москва, 2003. 264 с.

509. Сущенко А. В. Теоретико-методичні основи гуманізації педагогічної діяльності вчителя в основній школі : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2004. 422 с.

510. Табачек І. Особистість вчителя: філософсько-педагогічний експурс // Філософський альманах. Київ : Центр духовної культури, 2004. № 42.

511. Тавгень О. И. Система повышения квалификации педагогических кадров в условиях реформирования национального образования Республики Беларусь // Человек и образование: акад. вестн. Ин-та образования взрослых Рос. акад. образования. 2006. № 7. С. 28–31.

512. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. Москва : Университетская книга; Логос. 256 с.

513. Творческая личность в системе непрерывного профессионального образования / под ред. С. О. Сысоевой, О. Г. Романовского. Харків, 2000. 434 с.

514. Тезікова С. Вплив американських професійних асоціацій на якість педагогічної освіти // Порівняльно-педагогічні студії. 2013. № 2–3 (16–17). С. 120–125.

515. Тенденції професійного розвитку вчителів у країнах Європейського Союзу і Сполучених Штатах Америки : монографія / Дяченко Л. М. та ін. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. 282 с.

516. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / Єльнікова Г. В. та ін.; за ред. Г. В. Єльнікової. Київ; Чернівці : Книги-XXI, 2010. 460 с.

517. Теорія і методика професійної освіти : навч. посібник / Курлянд З. Н. та ін. Київ : Знання, 2012. 390 с.

518. Теплицька А. О. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх вчителів // Духовність особистості : методологія, теорія і практика. 2015. № 6 (69). С. 181–190.

519. Тертична В. Ф. Самовдосконалення особистості: культурологічний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.04; Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 1999. 16 с.
520. Тітова С. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-філологів до професійної діяльності в інноваційному освітньому середовищі // Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2015. № 11.
521. Ткаченко Л. І. Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма // Освіта та розвиток обдарованої особистості. № 10 (17). 2013. С. 18–21.
522. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Луганськ : ЛНПУ імені Т. Г. Шевченка; Харків : Видавництво «Каравела» 2006. 300 с.
523. Ткачук Н. Інноваційне освітнє середовище як умова розвитку професійної компетентності педагогів URL: esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/6587/.../27.pdf (дата звернення: 13.12.2016).
524. Третьяков П. И., Митин С. Н., Бояринцева Н. Н. Адаптивное управление педагогическими системами : учеб. пособие для студентов вузов / под ред. Третьякова П. И. Москва, 2003. 367 с.
525. Третьяков П. И., Мартынов Е. Г. Профессиональное образовательное учреждение: управление образованием по результатам. Практика педагогического менеджмента / под ред. П. И. Третьякова. Москва : Новая школа, 2001. 368 с.
526. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. Санкт-Петербург : Изд-во Дидактика плюс, 2002. 48 с.
527. Уемов А. И. Логические основы метода моделирования. Москва : Мысль, 1971. 312 с.
528. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности. Москва : Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. 161 с.
529. Управление образовательными системами : учеб. пособие / под ред. В. С. Кукушкина. Москва : ИКЦ «МарТ», 2003. 464 с.
530. Управление образовательными системами : учеб. пособие / сост. Л. А. Кабанина, Н. П. Толстоуцких. Балашов : Изд-во «Николаев», 2005. 60 с.
531. Управление развитием школы / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. Москва : Новая школа, 1995. 464 с.
532. Управління інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу: моделі, соціокультурні процеси, технології : наук.-метод. посібник / Калініна Л. М. та ін.; за наук. ред. проф. Л. М. Калініної. Київ, Володимирець : Інформатодор, 2011. 560 с.
533. Уруський В. Педагогічна діагностика. Методичні рекомендації. URL: diagnost-pi.at.ua/load/knigi/...ukl_v.../2-1-0-7 (дата звернення: 11.08.2017).
534. Устинова Н. В. Мотивація творчого розвитку вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти. URL: ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_48/80.pdf (дата звернення: 16.07.2017).
535. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Пед. соч. Москва, 1948. Т. 2.

536. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Собрание сочинений. Москва; Ленинград, 1950. Т. 8.

537. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка. 2008. 472 с.

538. Фіцула М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ : Видавничий центр «Академія», 2000. 544 с.

539. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Москва : Политиздат, 1987. 590 с.

540. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция Л. Ф. Ильичев и др. Москва, 1983. 734 с.

541. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев и др. 2-е изд. Москва : Сов. энцикл., 1989. 815 с.

542. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс, 1990. 356 с.

543. Френе С. Избранные педагогические сочинения. Москва, 1994. 164 с.

544. Фрицок В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку : дис. докт. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. 532 с.

545. Фромм Э. Душа человека. Москва : Республика, 1992. 430 с.

546. Фрумина Е. Л. Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / отв. ред. Г. А. Ключарев. Москва : ИС РАН, 2008. С. 274–292.

547. Хайруліна В. М. Організаційно-педагогічні основи функціонування Українського коледжу : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 172 с.

548. Харченко П. В. Саморозвиток як фактор професійного становлення майбутнього педагога // Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. Київ : НПУ, 2001. Вип. 6. С. 75–84.

549. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. URL: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (дата звернення: 19.07.2017).

550. Хмель Н. Д. Педагогический процесс как объект профессиональной подготовки учителя. Алма-Ата : Мектеп, 1978. 126 с.

551. Ходаківський Є. І., Богоявленська Ю. В., Грабар Т. П. Психологія управління : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2008. 608 с.

552. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості // Наукові праці. Державне управління. URL: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe (дата звернення: 23.08.2017)

553. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посібник. Київ : Знання, 2006. 365 с.

554. Хрыков Е. Н. Теория и практика внутришкольного управления. Луганск, 1997. 118 с.

555. Хрынина О. Слагаемые профессиональной успешности современного руководителя школы // Школа. 2002. № 4. С. 11–16.

556. Худенко О. Стимулювання особистісного й професійного саморозвитку вчителів у контексті педагогічних ідей В. О. Сухомлинського // Наукові записки: серія «Педагогічні науки». Випуск 123 (II). С. 362–366.
557. Хуторской А. В. Ключевые компетенции : технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55–61.
558. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.
559. Хэй Д., Моррис Д. Теория организации промышленности: в 2-х т. Санкт-Петербург : Экономическая школа, 1999. Т. 2. 592 с.
560. Циба В. Т. Основи теорії кваліметрії : навчальний посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 160 с.
561. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1996. 249 с.
562. Чошанов М. Что такое педагогическая технология // Школьные технологии. 1996. № 3. С. 15–24.
563. Чубарук О. В. Наукові основи розроблення моделі управління розвитком професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1755 (дата звернення: 14.07.2017).
564. Чувакова Т. Г. Система управління освітою у США / МОН України; Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя; редкол.: Є. І. Коваленко (голов. ред.) та ін. // Наук. записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя «Психолого-педагогічні науки» Ніжин, 2012. № 4. С. 132–134.
565. Шалаєв И. К., Веряев А. А. От образовательных средств к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог. 1999. № 4. С. 73–84.
566. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами. Москва : ВЛАДОС, 2001. 320 с.
567. Шаповалова І. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення у вищих навчальних закладах : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2016. 267 с.
568. Шапран О. І., Шапран Ю. П. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf> (дата звернення: 08.11.2014).
569. Шарко В. Д. Теоретичні засади методичної підготовки вчителя фізики в умовах неперервної освіти : дис. доктора пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 542 с.
570. Шацька О. П. Розвиток вищої педагогічної освіти в Китаї (70-ті рр. XX – початок XXI століття) : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2012. 250 с.
571. Шевченко К. Форми і методи підвищення кваліфікації китайських учителів як основа професійного розвитку // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 4 (58). С. 84–90.

572. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. Москва : АПКИПРО, 2003. 156 с.

573. Шеннон Роберт Ю. Имитационное моделирование систем – искусство и наука. Москва : Мир, 1978. 419 с.

574. Шершньова З. Є. Стратегічне управління : підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : КНЕУ, 2004. 699 с.

575. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 250 с.

576. Шехавцова С. О. Теоретичні і методичні засади формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук к: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Старобільськ, 2017. 44 с.

577. Школи України 2006: Лауреати конкурсу «100 кращих шкіл України» у 9 номінаціях / за ред. Н. Мурашко, Н. Валентин, Ж. Сташко. Київ : Шкільний світ, 2006. 400 с.

578. Шпак В. П. Іміджеві характеристики вчителя початкової школи // Вісник Черкаського університету: серія «Педагогічні науки». 2016. № 15/16. С. 142–150.

579. Шпак В. П. Організація освіти дорослих в Україні впродовж другої половини ХХ ст. // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. Пед. науки. 2010. Вип. 183, ч. 3. С. 3–7.

580. Штейнбах Х., Еленский В. Психология жизненного пространства. Санкт-Петербург, 2004. 240 с.

581. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва : Наука, 1966. 302 с.

582. Щекатунова Г. Інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу – вимога сьогодення // Післядипломна освіта. 2012. № 1. С. 40–46.

583. Яковлева Н. О. Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. 2002. № 6. С. 8–14.

584. Ямницький В. М. Професійний розвиток особистості в контексті психології життєтворчості. URL: <http://social-science.com.ua/article/185> (дата звернення: 23.09.2017).

585. Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : дис. д-ра псих. наук : 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 409 с.

586. Янушевич В. Н. Моделирование профессионального развития будущих преподавателей филологических дисциплин // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. 2009. № 4. С. 2. URL: http://lntellect-invest.org.ua/ruslpedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n4_2009_st_17/ (дата звернення: 12.11.2015).

587. Янчук С. В. Управління розвитком професійної компетентності вчителя в загальноосвітньому навчальному закладі // Наукові праці. Державне

управління. URL: imidg.ucoz.ua/staty/pedagog/janchuk.doc (дата звернення: 17.09.2017).

588. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Умань, 2011. Вип. 4. Ч. 1. С. 104–109.

589. Ярошинська О. Ступінь розробленості проблеми створення освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у психолого-педагогічній літературі / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини; голов. ред.: Мартинюк М. Т.; редкол.: Побірченко Н. С. та ін. // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Ч. 2. Умань, 2014. С. 429–441.

590. Ясвин В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

591. Ясперс К. Всемирная история философии. Санкт-Петербург : Наука, 2000. 272 с.

592. Ясперс К. Смысл и назначение истории. Москва : Республика. 1994. 524 с.

593. Andritsou Maria. La formation continue des professeurs de langues étrangères // *Le français dans le monde*. 2005. № 325.

594. Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe. Brussels : Eurydice, 2011. 88 p.

595. Advanced Certification or Advanced Credentialing, U.S. Department of Education. URL: <http://www2.ed.gov/programs/credentialing/index.html?exp=0> (дата звернення: 23.09.2017).

596. Asunta T. Developments in Teacher Education in Finland. In-service Education and Training // *Modernization of Study Programmes in Teachers' Education in an International Context*. Ljubljana : University of Ljubljana, 2006. Pp. 137–146.

597. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). National Professional Standards for Teachers. Melbourne, 2011. P. 3. URL: http://www.aitsl.edu.au/vervel_resources/National_professional_Standards_for_Teachers.pdf. (дата звернення: 11.05.2015).

598. Biesanz J. C. Personality over timer. Methodological approaches to the study of short-term and long-term development and change / *Journal of Personality*. 2003. Vol. 71, No. 6. P. 905–942.

599. Carraz R. *Dir-Recherche en education et en socialisation de l'enfant. Rapport de mission au Ministere de l'Industrie et de la Recherche*. Paris : La Documentation française, 1983. 423 p.

600. Cochran-Smith M., Lytle S. Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice // *Teachers caught in the action : professional development that matters*; eds. A. Lieberman, L. Miller. New York : Teachers College Press, 2001. P. 45–60.

601. Day S. *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. London : Falmer Press, 1999. 239 p.

602. Dijkstra S. The many variables that influence classroom teaching // *Issues in Education*. 1998. Vol. 4. № 1. P. 105–110.

603. Dragnev Yu. V. Professional development of the prospective education culture teacher: the theoretical and methodological aspect. 2014, № 294 (5549), Pp. 2127–2130, doi: 10.12958/EPS.1(162).Dragnev_Yu_V(eng).

604. Edge J. Cooperative development: Professional development through co-operation with colleagues. Harlow: Longman, 1991. P. 24–28.

605. Erikson E., Joan M. The life cycle completed. W.W. Norton & Company, 1998. 134 p.

606. European Commission: Key Data on Education in Europe Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2009. 280 p. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf (дата звернення: 23.11.2016).

607. European Commission. Teachers' Professional Development – Europe in international comparison – An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Luxembourg : Office for Official Publications of the European Union, 2010. P. 20. URL: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf (дата звернення: 09.06.2014).

608. Eurydice: Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe. Brussels : Eurydice, 2008. 90 r. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf (дата звернення: 07.10.2015).

609. Evaluating CPD: an Overview / Muijs D. and other // *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* / ed. by C. Day, J. Sachs. Glasgow: Open University Press, 2004. P. 291–309.

610. Fullan M. G. The New Meaning of Educational Change // *Teachers College Press*, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY, 10027, 2001.

611. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. 4th edition. New York : Teacher College, Columbia University, 2007. 338 p.

612. Ganzer T. An ambitious vision of professional development for teachers // *NASSP Bulletin*. 2000. № 84 (618). P. 6–12.

613. Glatthorn A. Teacher development: international Encyclopedia of Teaching and Teacher Education / ed. by L. Anderson. London : Pergamon Press, 1995. 198 p.

614. Glatthorn A. Teacher development // *International Encyclopedia of teaching and teacher education*. Second edition. London : Corwin Press, 1995.

615. Grondas M. Rozwoj zawodowy nauczyciela : material y edukacyjne Szkolenie Ekspertow ds. Awansu Zawodowego Nauczycieli. Warszawa : WODN, 2004. 157 s.

616. Guskey T. Professional development in education: in search of the life optimal fix // *Professional development in education: new paradigms and practices* / eds. T. Guskey, M. Huberman. New York : Teachers College Press, 1995. Pp. 114–132.

617. Hargreaves A. Development and desire: a post-modern perspective: professional Development in Education: New Paradigms and Practices / eds. by T. Guskey and M. Huberman. New York : Teachers Colleges Press, 1995. 452 p.

618. Hayes D. In service teacher development: some basic principles // English Language Teaching Journal. 1995. V. 49. № 3. P. 3–4.

619. Human Resources Development. Government of Canada. Canada's Innovative Strategy. Knowledge matters skills and learning for Canadians. 2002.

620. Ingvarson L. Professional development as the pursuit of professional standards: the standard based professional development system // Teaching and Teacher Education. 1998. № 14 (1). P. 127–140.

621. Institut national de recherche pedagogique (INRP) URL: <http://www.inrp.fr> (дата звернення: 23.11.2015).

622. Joyce B., Calhoun E. Models of professional development: a celebration of educators. Corwin Press, 2010. 160 p.

623. Kedzior M., Fifield S. Teacher Professional Development // Education Policy Brief. May 2004. Vol. 15. P. 2–6.

624. Keiffer-Barone S., Ware K. Growing great teachers in Cincinnati // Educational Leadership. 2001. № 58 (8). P. 56–59.

625. Lowry C., Froese W. Transitions: Becoming a college teacher // 2001 PanCanadian Education Research Agenda Symposium. Teacher education // Educator training: current trends and future directions. 2001. 22–23. May.

626. Martynets L. A. Continuity of Professional Development of Teachers // Збірник наукових праць професорсько-викладацького складу ДОНУ імені Василя Стуса за 2015–2016 рр. Том 2. 2017. С. 26–27.

627. Mevarech Z. Teachers' paths on the way to and from the professional development forum // Professional development in education: new paradigms and practices / eds. T. Guskey, M. Huberman. New York : Teachers College Press, 1995. Pp. 151–170.

628. Psycharis S. Initial teacher education and continuous pro-fessional education in Greece. URL: http://entep.unibuc.eu/feldkirch/reports/NAT_REP_GREECE.pdf (дата звернення: 23.08.2017).

629. Rapport de l'inspection generale de l'education nationale. Ministere de l'education, de la recherche et de la technologie. Paris : La Documentation française. 1999. 494 p.

630. Raven J. The Competencies Needed at Work and in Society. Collected Original Resources in Education, 1981. 298 p.

631. Roberts B. W. The kids are alright: growth and stability in ptmonality development ffrom adolescence to adulthood // Journal of Personality & Social Psychology. 2001. Vol. 81. No 4. P. 670–683.

632. Scheerens J. Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Luxembourg : Office for Official Publications of the European Union, 2010. 204 p.

633. Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States. OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en> (дата звернення: 11.10.2017).

634. Teachers professional development in Europe: results from earlier studies. 13 p. URL: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/chapter3_en.pdf (дата звернення: 15.08.2017).

635. The Development of education in Canada. Report of Canada. The Council of Ministers of Education: Geneva. 2001. 5–8 Sept. 101 p. URL: <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/34/ice46dev-ca.en.pdf>. (дата звернення: 15.06.2013).

636. Thomborg R. The lack of professional knowledge in values education // Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies. 2008. Vol. 24. No. 7. P. 1791–1798.

637. Timperley H. A background paper to inform the development of a national professional development framework for teachers and school leaders Melbourne: AITSL, 2011. P. 1. URL: http://www.aitsl.edu.au/verYe/_resource (дата звернення: 23.12.2015).

638. UNESCO Statistical Year Book. Paris : UNESCO Publishing, 1987. P. 3–99.

639. UNESCO Statistical Year Book. Paris : UNESCO Publishing, Bergman Press, 1998. P. 2–16.

640. Villegas-Reimers E. Teacher Professional Development: an International Review of the Literature. Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2002. 178 p.

641. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an international review of the literature. Paris : UNESCO; International Institute for Educational Planning, 2003. Pp. 11–38.

Навчальне видання

Мартинець Лілія Асхатівна

**УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ
ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ
У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Монографія

Редактор

Л. О. Серікова

Технічний редактор

Д. К. Островський

Підписано до друку 24.07.2017

Формат 60×84/16. Папір офсетний.

Друк – цифровий. Умовн. друк. арк. 23.72

Тираж 300 прим. Зам. № 87

Донецький національний університет імені Василя Стуса

21021, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.

Свідцтво про внесення суб'єкта видавничої справи

до Державного реєстру

серія ДК № 1854 від 24.06.2004 р.