

НУБІП України

НУБІП України

**МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

**10.02. – КМР. 751 “3” 2023.08.28 07 ПЗ**

**ІВАНОВ ВЛАДИСЛАВ СЕРГІЙОВИЧ**

**2023 р.**

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ  
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ  
Гуманітарно-педагогічний факультет

УДК 37.091.12:005.963

ПОГОДЖЕНО ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ  
Декан гуманітарно-педагогічного факультету Завідувач кафедри управління та освітніх технологій

Ірина САВИЦЬКА Сергій КУБЦЬКИЙ  
(підпис) (підпис)  
« » 2023 р. « » 2023 р.

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему: «Управління розвитком професійної компетентності педагогічних працівників  
закладу загальної середньої освіти»  
Спеціальність 073 «Менеджмент»  
Освітня програма «Управління навчальним закладом»  
Орієнтація освітньої програми освітньо-професійна

Гарант освітньої програми  
доктор педагогічних наук, доцент Ірина ШУМИЛОВА  
(підпис)

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи

доктор педагогічних наук, доцент Наталія ГРЕЧАНІК  
(підпис)  
Виконав Владислав ІВАНОВ  
(підпис)

Київ – 2023

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ  
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Гуманітарно-педагогічний факультет

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри управління та освітніх  
технологій

к. пед. н., професор **Сергій КУВІЦЬКИЙ**  
(підпис)  
«    »      2023 року

**ЗАВДАННЯ**

**ДО ВИКОНАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТУ**

**Іванову Владиславу Сергійовичу**

Спеціальність **073 «Менеджмент»**

Освітня програма **«Управління персоналом»**

Орієнтація освітньої програми **освітньо-професійна**

Тема магістерської кваліфікаційної роботи: **«Управління розвитком професійної компетентності педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти»**

затверджена наказом ректора НУБіП України від 31.10.2022 р. № 1617 «С»

Термін подання завершеної роботи на кафедру 01.11.2023  
(рік, місяць, число)

Вихідні дані до магістерської кваліфікаційної роботи: 1) нормативно-правові акти України; 2) вітчизняні та зарубіжні літературні джерела; 3) результати анкетувань та власних спостережень

**Перелік питань, що підлягають дослідженню:**

1. Вивчити генезу безперервного розвитку професійної компетентності педагогів в закладі загальної середньої освіти.
2. Розробити модель управління безперервним професійним розвитком педагогічного колективу в закладі загальної середньої освіти.
3. У процесі експериментальної роботи перевірити педагогічні умови, які забезпечують ефективність управління безперервним розвитком професійної компетентності педагогів в закладі загальної середньої освіти.
4. Розробити методичні рекомендації для педагогів закладу загальної середньої освіти на рівні самоменеджменту (самоосвіти та самоорганізації).

Дата видачі завдання «20» жовтня 2022 р.

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи

**Наталія ГРЕЧАНИК**

Завдання прийняв до виконання

**Владислав ІВАНОВ**

## РЕФЕРАТ

магістерської кваліфікаційної роботи  
«Управління розвитком професійної компетентності педагогічних працівників закладу  
загальної середньої освіти»

здобувача другого (магістерського) рівня вищої освіти

гуманітарно-педагогічного факультету

спеціальності 073 «Менеджмент»

освітньо-професійної програми «Управління персоналом»

Національного університету біоресурсів і природокористування України

Іванова Владислава Сергійовича

Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел. Основний текст магістерської кваліфікаційної роботи викладено на 128 сторінках друкованого тексту, магістерська кваліфікаційна робота містить 14 таблиць і 5 рисунків. Список використаних джерел включає 73 найменування.

В першому розділі визначено, що загальним аналітичним інструментом управління безперервним професійним розвитком педагогічного колективу в закладі загальної середньої освіти є принципи системного та діяльнісного підходів, у рамках яких забезпечується безперервний професійний розвиток педагогів. Системний аналіз, стосовно управління освітнім установою, реалізовувався на засадах об'єктивності, пізнавості, детермінізму, розвитку

Функція сучасного управління освітньою установою, що впливає з нової педагогічної парадигми (особисто орієнтована освіта), вимагає створення інноваційних моделей управління та відповідних педагогічних умов до них.

В другому розділі визначено, що функція сучасного управління освітньою установою, що впливає з нової педагогічної парадигми (особистісно-орієнтована освіта), вимагає створення інноваційних моделей управління та відповідних педагогічних умов до них.

Педагогічні умови управління безперервним професійним розвитком педагогічного колективу здійснюються з урахуванням гуманізації освіти.

Педагогічними умовами управління безперервним професійним розвитком педагогів в умовах гуманізації освіти можуть бути:

- зміна вихідних принципів розвитку професійної компетентності на користь формування потреб особистісно-орієнтованого суб'єкт-суб'єктного навчання та самоосвіти;

- використання технології управління розвитком професійної компетентності на засадах педагогічного проектування, що забезпечує створення розвиваючого середовища для педагогів та учнів;

зміна організаційно-функціональної структури управління закладом середньої освіти, пов'язаної з появою нових об'єктів управління, які сприятимуть формуванню інноваційного середовища.

В третьому розділі описано хід та результати експериментального дослідження щодо зміни професійного світогляду педагогів як головного показника їхньої готовності до безперервного професійного розвитку. Показниками зміни світогляду стали:

- позиція педагогів по відношенню до людини як природної унікальної системи, що саморозвивається;

- усвідомлення керівниками та педагогами своєї функції - створення умов безперервного професійного саморозвитку педагогічного колективу та учнів (відповідно);

- побудова міжособистісних відносин з урахуванням доброзичливості, розуміння, поваги, рівноправного партнерства.

Формування нового професійного світогляду свідчить про ефективність управління, що ґрунтується на якісно новому, особистісно-орієнтованому підході.

Результати дослідно-експериментальної роботи показали, що системно-діяльнісний принцип побудови управління освітньою установою є ефективною умовою безперервного професійного розвитку педагогів.

Результати дослідно-експериментальної роботи дали змогу виділити найбільш значущі якості особистості педагога, які забезпечують його творчу діяльність. Ними виявилися товарицькість, винахідливість, волева активність, працьовитість, цілеспрямованість, захопленість.

**Ключові слова:** професійна компетентність, заклад загальної середньої освіти, управління безперервним професійним розвитком.

## ЗМІСТ

ВСТУП	14
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ БЕЗПЕРЕРВНОГО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ	14
1.1. Розвиток професійної компетентності педагогів в науковій літературі	14
1.2. Моделювання процесу безперервного професійного розвитку педагогічного колективу	28
Висновки до першого розділу	47
РОЗДІЛ 2. ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ	48
2.1. Педагогічні умови управління безперервним професійним розвитком педагогів за умов гуманізації освіти	48
2.2. Технологія управління безперервним професійним розвитком педагогів	65
Висновки до другого розділу	76
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ УПРАВЛІННЯ БЕЗПЕРЕРВНИМ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ	77
3.1. Загальна характеристика здійснення дослідно-експериментального дослідження	77
3.2. Результати покращення співпраці педагогів після групового тренінгу з міжособистієного спілкування	92
3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи та їх інтерпретація	102
Висновки до третього розділу	113
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	114
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	118

## ВСТУП

# НУВБІП України

**Актуальність дослідження.** Нині в Україні йде становлення нової системи освіти, орієнтованого на входження у світовий освітній простір. Цей процес характеризується суттєвими змінами у педагогічній теорії та практиці.

# НУВБІП України

Враховуючи сучасні вимоги до освіти, низка вчених нашої країни обґрунтувала необхідність зміни парадигми освіти. В якості однієї з парадигм, що відповідають часу, може бути запропоновано безперервний розвиток людини протягом всього її життя.

# НУВБІП України

Нова освітня парадигма передбачає суттєві зміни змісту педагогічних позицій, технологій навчання.

Реалізація інноваційних підходів багато в чому залежить від внутрішніх резервів педагогічних колективів, рівня професійної компетентності працівників загальноосвітніх установ.

# НУВБІП України

Для управління внутрішнім професійним ресурсом освітньої установи керівникам необхідно, по-перше, навчитися досліджувати та проектувати реальний процес управління, що забезпечує збереження та розвиток навчального закладу; по-друге, створити умови для безперервного професійного саморозвитку колективу, його викладацького складу в цілому та кожного співробітника окремо.

# НУВБІП України

Актуальність роботи обумовлена зростанням соціальної значущості підготовки педагогічних працівників як складової частини системи безперервного навчання в соціально-економічній ситуації, що змінюється; нагальністю педагогічного управління процесом становлення творчої, активної особистості в умовах демократизації та гуманізації державного устрою; підвищенням вимог науки та практики до підготовки молоді з урахуванням зростання ролі людини у сучасному світі; необхідністю суттєвого підвищення

# НУВБІП України

психолого-педагогічної компетентності керівників, викладачів навчальних закладів інноваційного типу. У масовій практиці школи вкоренилося глибоко

# НУВБІП України

помилкове уявлення, що будь-який учитель, що добре знає свій предмет, може бути педагогом, а будь-який педагог може бути керівником навчального закладу.

Соціально-економічна ситуація в нашій країні дозволяє виділити як найважливіші, у плані нашого дослідження, протиріччя між:

- потребою у розвитку людини протягом усього її життя та відсутністю освітнього середовища (системи освіти), що забезпечує безперервний розвиток людини;

- об'єктивною необхідністю безперервного професійного розвитку педагогічних працівників та недостатньою розробленістю психолого-педагогічних, соціально-економічних засад управління діяльністю навчальних закладів;

- особливостями та закономірностями безперервного розвитку професійної компетентності педагогічного колективу освітньої установи та реальним використанням його досвіду у педагогічній діяльності;

- готовністю керівників по-новому керувати освітньою установою та неадекватністю розподілу досвіду, знань та повноважень, а також відповідальності за їх виконання.

Дані протиріччя дозволяють обґрунтувати проблему управління безперервним професійним розвитком педагогічного колективу освітньої установи як психолого-педагогічну та віднести об'єкт дослідження до галузі теорії та методики.

Ступінь розробленості проблеми та теоретична база дослідження. У українській освіті сьогодні проголошено принцип творчості, який дає можливість педагогічним колективам навчальних закладів обирати та конструювати педагогічний процес з будь-якої наукової моделі. У цьому напрямі і йде сучасний процес освіти: розробка різних варіантів його змісту, використання можливостей сучасної дидактики та підвищення ефективності освітніх структур, наукова розробка та практичне обґрунтування нових ідей та технологій.



Проблема безперервного розвитку професійної компетентності педагогічних працівників останнім часом інтенсивно розробляється у таких аспектах: соціальному, організаційному, економічному, психологічно-педагогічному, технологічному.

Сучасна освіта, на думку вітчизняних та зарубіжних учених, має будуватися на системній основі [8, 15, 57].

Нова парадигма розвитку професійної компетентності освітніх установ потребує зміни напрямку наукового пошуку, посилення методології та теорії розвитку та саморозвитку як керівника, так і педагога. Це виявляється можливим під час створення моделей інноваційної освіти.

Значну цінність пошуку цих напрямків представляють роботи, у яких розглядаються методологічні і теоретичні аспекти розвитку професійної компетентності педагогів [28, 35, 44], а також психологічна структура та особливості розвитку професійної діяльності педагога [53; 6; 59; 33].

Аналіз вітчизняної практики дозволяє виділити актуальні проблеми сучасного стану школи: зміна типу взаємовідносин педагогів та учнів (формування відносин, заснованих на співдружності, взаєморозумінні, взаємоповазі), а також організації навчального процесу (перехід на діяльнісний технологічний режим, суттєвим моментом якого є відповідність цілей педагога та учнів, засобів і способів реалізації цілей, що викликають і задовольняють потребу пізнавальної діяльності). Це диктує необхідність у такій організації діяльності, яка здатна забезпечити формування у навчальних внутрішніх цілей-мотивів. Разом з тим слід зазначити, що з відсутністю системи цілей і системного змісту управління нині програми навчальних дисциплін використовуються викладачами переважно передачі знань, умінь на уроках, а чи не у розвиток здібностей учнів. Усе це призводить до того, що випускник школи не готовий до активної життєдіяльності (зокрема, він не має почуття обов'язку, відповідальності за свою діяльність).

Практика також показує, що викладачі часто не здатні технологічно забезпечити розвиток потреб та здібностей учнів. Нарешті, важливо додати, що

у традиційній моделі навчання відсутній провідний компонент діяльності - рефлексія, що забезпечує розвиток свідомості людини.

Таким чином, актуальні проблеми сучасної освіти вимагають якісної зміни діяльності навчального закладу, щоб він міг організувати безперервний саморозвиток учнів.

З викладеного вище випливає, що, з одного боку, назріла практична потреба у безперервному професійному розвитку педагогів загальноосвітньої школи, які мають здатність і готовність вирішувати нові навчально-виховні проблеми, створювати умови для педагогічної творчості та розвитку

варіативності освіти, стимулювати освітні ініціативи та керувати процесом перетворення окремих ініціатив та новацій у механізм розвитку освітніх закладів нового типу, а з іншого – відсутня система інноваційного та професійного розвитку педагогічних працівників, що дозволяє їм працювати у режимі творчості, креативності.

Наше дослідження зазначеної проблеми базується на провідних ідеях, яка розглядає педагогічну компетентність як здатність педагогів орієнтуватися у різних ситуаціях, приймати оптимальні рішення щодо створення сприятливих умов саморозвитку кожного учня.

Недостатня розробленість проблеми розвитку професійної компетентності педагогічного колективу освітнього закладу та її велику практичну значущість спонукали нас обрати тему магістерської роботи: “Управління розвитком професійної компетентності педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти”.

**Мета дослідження:** розробити та експериментально перевірити модель та педагогічні умови, що сприяють ефективному управлінню безперервним професійним розвитком педагогічного колективу закладі загальної середньої освіти.

**Об’єкт дослідження:** система безперервного професійного розвитку педагогів.

**Предмет дослідження:** процес безперервного розвитку професійної компетентності педагогів за умов гуманізації освіти.

Відповідно до мети дослідження в роботі були поставлені та вирішувалися наступні завдання:

1. Вивчити генезу безперервного розвитку професійної компетентності педагогів в закладі загальної середньої освіти.
2. Розробити модель управління безперервним професійним розвитком педагогічного колективу в закладі загальної середньої освіти.
3. У процесі експериментальної роботи перевірити педагогічні умови, які забезпечують ефективність управління безперервним розвитком професійної компетентності педагогів в закладі загальної середньої освіти.
4. Розробити методичні рекомендації для педагогів закладу загальної середньої освіти на рівні самоменеджменту (самоосвіти та самоорганізації).

Базою дослідження стала кафедра управління та освітніх технологій Національного університету біоресурсів і природокористування України. Результати дослідження перевірялися у навчальних закладах м. Києва, зокрема у середній загальноосвітній школі I-III ступенів № 108 м. Києва. Дослідженням було охоплено 71 вчителя цієї школи.

Поставлені завдання визначили процедуру дослідження, яке проводилось у три етапи у 2023 р. На кожному етапі, залежно від розв'язуваних завдань, застосовувалися різні методи.

На першому етапі вивчалися та аналізувалися: вітчизняні та зарубіжні літературні джерела з методології, теорії та методики освіти; пов'язані з темою магістерської роботи; досвід управління інноваційними освітніми установами, об'єктами системи базової освіти окремих регіонів України; уточнювалися методологічна та теоретична основи дослідження, формулювалися протиріччя; уточнювалися мета, об'єкт та предмет дослідження.

Основні методи дослідження: спостереження; інтерв'ювання педагогічних працівників; вивчення різних програм та підходів до проблеми розвитку

професійної компетентності педагогів; узагальнення передового досвіду щодо проблеми дослідження; анкетування та обробка дослідницьких матеріалів.

На другому етапі розроблялася концептуальна модель управління безперервним професійним розвитком педагогічного колективу в закладі загальної середньої освіти; перевірялися основні положення формувального експерименту, уточнювалися педагогічні умови, що підвищують рівень професійної компетентності педагогічного колективу закладі загальної середньої освіти.

Основні методи цього етапу: аналіз професійної діяльності працівників у закладі загальної середньої освіти; метод експертних оцінок (експертиза самоосвітніх програм педагогів, аналіз відвідуваних відкритих уроків і занять); анкетування; педагогічний експеримент; педагогічне моделювання.

На третьому етапі проводилися аналіз та теоретичне узагальнення даних дослідно-експериментальної роботи; коригувалась теоретична модель розвитку професійної компетентності педагогічного колективу у закладі загальної середньої освіти. Було завершено апробацію педагогічних умов, що підвищують рівень розвитку професійної компетентності педагогів закладі загальної середньої освіти.

Основні методи дослідження: аналіз теоретичних положень дослідження та їх корекція; структурування емпіричних фактів; аналіз та оцінка відтєрчених результатів експериментальної роботи; епостереження підвищенням рівня розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладі загальної середньої освіти; формулювання загальних висновків та розробка методичних рекомендацій для педагогів освітніх закладів інноваційного типу.

**Наукова новизна** дослідження полягає в наступному:

1. Дано сутнісну характеристику процесу розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, яка розглядається як орієнтованість педагогів у різних ситуаціях спілкування, заснована на особистісних якостях, професійних здібностях, чуттєвому та соціальному досвіді у сфері міжособистісної взаємодії.

2. Розроблено модель процесу безперервного професійного розвитку педагогічного колективу закладі загальної середньої освіти, адаптована до логіки, змісту та темпів інноваційного розвитку освіти як багатопрофільної та диференційованої суспільної практики, що саморозвивається.

Теоретично обгрунтовано та експериментально перевірено умови ефективності моделі управління безперервним професійним розвитком педагогів у закладі загальної середньої освіти. Теоретична значущість роботи полягає в тому, що модель безперервного розвитку професійної компетентності педагогічного колективу та рекомендації щодо її використання доповнюють теоретичні дослідження з вивчення предметних галузей та методів власної освітньої діяльності педагога з самоорганізації, самоосвіти та управління самим собою.

**Практична значущість дослідження.** Результати дослідження мають методичний рівень практичної значущості; містять інваріантну основу на рівні моделі інноваційної освіти, видів діяльності, програм систематизації та тиражування інновацій; можуть бути використані в управлінні освітніми системами на всіх рівнях: регіональному, муніципальному, усередині освітнього закладу (керівниками, методистами, вихователями).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та результати дипломного дослідження на різних етапах його організації обговорювалися на засіданнях кафедри управління та освітніх технологій НУБіП України. (VII Міжнародна науково-практична конференція «MODERN TRENDS IN DEVELOPMENT SCIENCE AND PRACTICE»)

**Структура і обсяг роботи.** Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел. Основний текст магістерської роботи викладено на 128 сторінках, у тому числі робота містить 14 таблиць і 5 рисунків. Список використаних джерел включає 73 найменування.

## РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ  
БЕЗПЕРЕРВНОГО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

## 1.1. Розвиток професійної компетентності педагогів в науковій літературі

Система освіти завжди несе на собі відбиток того суспільства, в якому вона створена та функціонує. А оскільки одне з її завдань має репродуктивний аспект, то за зміни політичної та економічної орієнтації суспільства вона неминуче стає об'єктом реформування чи деградації.

У сучасних умовах розвитку людського суспільства складається парадоксальна ситуація: маючи певні знання, ми виявляємося нездатними ефективно їх використовувати, звертати знання, як інтелектуальний капітал в реальну, на практичну справу. Масових масштабів набула професійна некомпетентність людей з дипломами незалежно від їхнього рангу та посади. Людина, яка має вищу освіту, часто не справляється з багатьма життєвими професійними ситуаціями.

Ретроспективний аналіз спеціальних досліджень проблеми розвитку професійної компетентності педагогічних працівників показує, що професійна компетентність педагогічного колективу розглядається переважно як результат діяльності керівника освітньої установи, орієнтованої переважно на вирішення організаційно-адміністративних завдань освітнього закладу. Але професійна компетентність спеціалістів освіти - це й суто індивідуальна властивість, в якій у неявній формі (а в міру розвитку професіоналізму і в явній) виступають професійно значущі якості. Професіонал стає соціально цінною особистістю, а професійна компетентність – соціальним явищем [27]. Інтерес соціуму у підвищенні професійної компетентності своїх членів стає актуальною проблемою, яка потребує вирішення як у соціально-економічному, так і в психолого-педагогічному плані.

Проблема безперервного розвитку професійної компетентності педагогів загальноосвітніх установ набуває особливої гостроти в період ламання суспільних підвалин під час переходу до ринкової економіки. Це відзначають багато вчених [10, 44, 15].

Нове бачення цілісної моделі безперервного розвитку професійно-педагогічної компетентності навчального закладу полягає у взаємозумовленості двох рівнів управління: управління безперервним розвитком професійної компетентності педагогічного колективу та управління гармонійним розвитком учнів.

У нашій країні вирішення проблеми безперервної професійної освіти серйозна увага приділяється з початку її незалежності. Вперше в історії України визначено важливі напрями інноваційних рішень проблем безперервної педагогічної освіти. Серед цих інноваційних напрямів знаходяться: гнучке реагування на потреби та запити суспільства, що розвивається, динамізм, варіативність змісту та форм освітнього процесу, безперервне вдосконалення та пошуки нових організаційно-педагогічних форм підвищення ефективності освіти.

У конкретній історичній ситуації іншої постановки проблеми не могло бути. Інноваційні рішення безперервної професійної освіти лише намічались. Цим становищем передбачалося створення країни такого механізму розвитку, який міг перетворити систему освіти на реальний чинник розвитку суспільства, надати їй суспільно-державний характер. Для цього в освітніх структурах необхідно створити умови для різнобічного та необмеженого розвитку самоосвіти кожного члена колективу. Наукові розробки проблеми ставилися до рамок практико-орієнтованої системи освіти [26].

Наведемо характерні ознаки педагогічної ініціативної діяльності та можливі типи соціально-педагогічних ініціатив:

- розробка нових концепцій навчання та виховання різного рівня та концепцій перебудови освіти;
- розробка методології розвитку освіти та методології управління освітою;

розробка нового змісту освіти (нових навчальних програм, навчальних предметів та навчальних завдань, що дозволяють особистості опанувати культуру мислення та діяльності);

– розробка обов'язкового компонента освіти та способів перевірки його досягнення;

створення нових зразків педагогічної та навчальної діяльності, що дозволяють опанувати новий зміст освіти;

– розробка нових режимів функціонування та нових організаційних структур освітньо-виховних установ, що забезпечують найбільш сприятливі

умови для розвитку людини та освоєння ним нового змісту освіти;

розробка нових засад управління освітою, створення нових зразків управлінської діяльності, спрямованої на розвиток освіти;

– розробка нових принципів, змісту та форм організації професійної педагогічної освіти;

досліджень тенденцій розвитку масової школи;

розробка стратегії перебудови та диференціації масової школи;

– розробка нових принципів, методів та засобів виховання особистості, позакласної та позашкільної виховної роботи;

підготовка управлінських працівників;

дослідження тенденцій та прогнозування розвитку загальноосвітньої професійної школи.

Центральною ідеєю безперервної освіти визнавалася ідея розвитку людини, як суб'єкта діяльності та спілкування протягом усього його життя. У цьому безперервною є освіта, всеохоплююча за повнотою, індивідуалізована за часом, темпами і спрямованістю, що надає кожному можливість реалізації своєї програми його отримання. Закономірно тому, що метою безперервної освіти є розвиток особистості як у періоди її фізичного та соціально-психологічного дозрівання, розквіту та стабілізації життєвих сил та здібностей, і у періоди



старіння організму, коли першому плані висувається завдання компенсації функцій і можливостей.

При цьому наголошувалося, що розуміння розвитку, як безперервного процесу необхідно поєднати з принципом навчання, що розвиває, з орієнтацією освітньої діяльності не тільки на пізнання, але і на перетворення дійсності. Цим обумовлений перехід від інформаційного до продуктивного навчання.

Системоутворюючим чинником безперервної освіти слугує усвідомлена суспільна потреба у постійному розвитку особистості кожної людини. Цим визначається впорядкування безлічі освітніх структур: їх взаємозв'язку та взаємозумовленості, взаємної субординації за рівнями, координації за спрямованістю та призначенням, забезпечення відносин взаємодії між ними об'єктивно перетворює всю сукупність таких структур на єдину систему.

Як вихідна, сутнісна була прийнята наступна характеристика системи безперервної освіти:

Безперервна освіта як педагогічна система - це цілісна, сукупність засобів, способів та форм набуття, поглиблення та розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання громадянської та моральної зрілості, естетичного та екологічного ставлення до дійсності.

Для кожної людини безперервна освіта виступає процесом формування та задоволення його пізнавальних запитів та духовних потреб, розвитку задатків та здібностей у мережі державно-громадських навчальних закладів та шляхом самоосвіти, гарантією збереження його як особистості та професіонала в суспільстві, що динамічно змінюється. Для суспільства в цілому безперервна освіта є механізмом розширеного відтворення його культурного та професійного потенціалу, умовою розвитку суспільного виробництва, прискорення соціально-економічного прогресу країни. Для держави безперервна освіта є провідною сферою соціальної політики щодо забезпечення сприятливих умов для загального та професійного розвитку особистості кожної людини.

Гуманізм безперервної освіти визначається її зверненістю до людини, подолання авторитарно-технократичного підходу, при якому людина

розглядалася як програмований елемент освітньої системи, що не має свободи вибору, реальних можливостей цілепокладання та цілездійснення. Формування ставлення до людини як до мети, а не засобу суспільного прогресу сприяє подоланню всіх видів відчуження, зневаги до відмінностей у психофізіологічних можливостях людей.

Демократизм безперервної освіти визначається її доступністю, різноманіттям форм надання людині у будь-якому віці умов здобуття та поглиблення знань відповідно до власних інтересів, потреб та можливостей.

Демократизм забезпечується свободою переходу з одного навчального закладу

до іншого, з нижчого рівня освіти на вищий, на прискорення включення до продуктивної праці як тих, хто не справляється в даний період розвитку з вимогами навчальних програм, так і тих, хто виявляє здатність до більш швидкого оволодіння матеріалом. Демократизм означає рівність можливостей громадян, представників усіх верств населення та соціальних груп, здорових та інвалідів, врахування національних та регіональних особливостей та інтересів.

Усі колишні підходи до експериментальної педагогічної діяльності на рівні масових соціально-педагогічних ініціатив були, як правило, орієнтовані на пошук нових «форм та методів», а не на створення нової практики освіти, яка повинна відрізнятися від існуючої своїми цілями, змістом, організаційною структурою, системою управління.

Державна політика в галузі освіти в сучасних умовах ґрунтується не на підпорядкуванні інтересів особистості професійним інтересам, а на розвитку особистісного інтересу до професійної діяльності, яку потребує соціум і яка необхідна йому. Ці ідеї відображені в Законі України "Про повну загальну середню освіту" [21].

Таким чином, Закон України «Про повну загальну середню освіту» та супутні нормативні документи створили юридично-правову основу для інноваційного руху в країні, розробки нових моделей безперервного навчання підрастаючого покоління. Критеріальна основа цього проголошується у Законі «Про вищу освіту» такими принципами:

гуманістичний характер освіти, пріоритет загальнолюдських цінностей, життя та здоров'я людини, вільного розвитку особистості: виховання громадянськості та любові до Батьківщини;

– єдність державного культурного та освітнього простору; захист системою освіти національних культур та регіональних культурних традицій;

– загальнодоступність освіти, адаптивність системи освіти до рівнів та особливостей розвитку та підготовки учнів, вихованців;

– свобода та плюралізм в освіті;

– демократичний державно-суспільний характер управління освітою; автономність навчальних закладів [21].

Аналіз цих принципів показує, що сучасна освіта і законодавчо, і організаційно зорієнтована на повне розкриття здібностей людини, пріоритет особистості освітньому процесі.

Теоретичні основи нової парадигми в освітніх закладах проявляються у визначенні пріоритетів управління: розвитком демократичних засад у самому управлінні освітньою структурою та в інноваційних освітніх процесах. Мабуть, правомірно розглядати проблему безперервного розвитку професійної компетентності педагогічного колективу та з погляду управління інноваційною структурою та розвитком інноваційних процесів у самій освітній установі.

Ця інтеграція управлінських тенденцій можлива при реалізації принципу системності, який виступає як домінування цілого над його частинами.

Принцип системності означає розгляд об'єктів управління з позиції системотворчих зв'язків, їхньої ієрархії, організаційних структур. Оскільки принцип системності пов'язаний із гносеологічними функціями процесу пізнання, із загальною методологією пізнання, із ціннісними орієнтаціями у пізнанні, комплексним підходом у дослідженні. Ієрархія зв'язків, відносин, складових частин системи є провідною ознакою принципу системності.

Розгляд принципу як основи вивчення проблеми можливий за системного підходу. Системний підхід є сукупністю принципів і закономірностей. Цим

поєднуються різноманітні погляди на сутність системного підходу та його роль науковому пізнанні.

Оскільки системний підхід передусім спрямований на пізнання школи як системи застосування його при теоретичному дослідженні професійної компетенції працівників є необхідним і доцільним [35]. Суть системного підходу полягає не просто в умінні описувати безліч будь-яких структур, а й у тому, щоб виділяти з нього варіант, необхідний реалізації заданої мети.

Системному підходу відповідає системний аналіз. Системний аналіз - це сукупність методологічних засобів, що використовуються для підготовки та обґрунтування рішень щодо складних проблем соціального, економічного, науково-технічного характеру [66].

Системний аналіз як основа функції управління педагогічним процесом докладно досліджено у вітчизняній педагогічній науці. На думку В. П. Беха, системний аналіз у педагогіці необхідний з низки причин: по-перше, навчально-виховний процес постає як складна система, якою можна керувати лише основи системного підходу; по-друге, без системного аналізу неможливо розробити педагогічну теорію управління навчально-виховним процесом, проникнути в сутність педагогічних явищ, з'ясувати зв'язок, змодельовати фактори, умови вдосконалення управління та функціонування педагогічного процесу; по-третє, освітня діяльність вимагає застосування методів, що відповідають структурі об'єкта, що вивчається; педагогічному процесу як системі мають відповідати системні методи; по-четверте, системний аналіз стосовно управління освітньою установою може бути реалізований у рамках наступних принципів:

1. принцип об'єктивності, тобто науковості, що дозволяє розкрити сутність освітнього процесу, його зв'язку, рушійні сили та функції системи управління його змістом;

2. принцип пізнаваності, пов'язаний із вибором наукових методів пізнання, їх оптимізацією у навчально-пізнавальній діяльності;

3. принцип детермінізму, причин обумовленості зв'язку елементів системи, управління, її взаємодії із соціальним середовищем;

3. принцип розвитку, куди входять управління освітнім установою загалом [60].

Системний підхід представляє загальнонауковий методологічний напрямок, у якому розробляються методи та способи теоретичного дослідження складно організованої системи безперервного розвитку професійної компетентності педагога. У цьому педагог розглядається не лише як особистість, а й як носій професійних знань і умінь, що він має передати учневі. Отже, необхідність системного підходу як системного принципу вирішення проблеми безперервного розвитку професійної компетентності педагога диктується її складністю, внутрішньою єдністю, прямими і зворотними зв'язками, що забезпечують цю єдність.

Довгі роки в наукових та методичних рекомендаціях переважав по елементний, функціональний підхід, коли глибоко та докладно аналізувалась та чи інша функція педагога, в результаті те чи інше явище часто вивчалось у відриві від інших. На певному етапі такий підхід вичерпав користь та виправдав себе. У сучасних умовах педагогічна наука все частіше використовує системний підхід, основи якого закладені працями багатьох вчених ще в першій половині ХХ століття.

Системний підхід тісно пов'язаний із діяльнісним підходом. Діяльнісний підхід з опорою на системні принципи освіти стає методологічним інструментом отримання позитивного результату функціонування всієї системи безперервного розвитку професійної компетентності педагогічного колективу освітнього закладу.

Діяльнісна система обов'язково має властивість цілісності, і додавання або вилучення будь-якого компонента перетворює її вже на іншу, нову систему, інколи ж руйнує її. Таким чином, під діяльнісною системою ми розуміємо сукупність об'єктів, взаємодія яких сприяє появі нових інтегральних якостей не властивих частинам і компонентам, що утворюють цю систему, що особливо важливо при безперервній освіті.

Цілісність системи безперервного розвитку професійної компетентності педагога слід розуміти як узагальнену характеристику об'єкта дослідження, що має складну внутрішню структуру. Цей принцип стосовно нашому дослідженню виражає передусім інтегрованість, самодостатність аналізованого об'єкта стосовно оточення, внутрішню активність цілісної системи. Принцип цілісної системи у разі характеризує якісне своєрідність і специфічні особливості розвитку та функціонування системи. Передічені характеристики слід розуміти у відносному сенсі, оскільки сам об'єкт має безліч зовнішніх зв'язків із середовищем і, природно, не може існувати відокремлено. В освітній системі єдність елементів дуже суперечлива, динамічна.

Орієнтуючись на викладене, у ході системного дослідження процесу безперервного розвитку професійної компетентності педагогічного колективу закладі загальної середньої освіти допускається, проте, неодноразове розчленування системи для того, щоб стали доступнішими для вивчення внутрішні та зовнішні зв'язки між компонентами структури, елементами системи, які у свою чергу є системами нижчого порядку. Отже, вичленування із системи окремих компонентів здійснюється лише з більш детального вивчення, виявлення особливостей функціонування системи навчання загалом.

У дослідженнях вчених структурність означає насамперед певну сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують його цілісність і тотожність самому собі (збереження основних властивостей і якостей об'єкта при зовнішніх і внутрішніх змінах). Структурність сприймається як організація системи, характеризує безліч її проявів (елементи, будова, зв'язки, функції). Структура системи безперервного розвитку професійної компетентності педагогічного колективу навчального закладу відображає стійкість та незмінність загальних принципів та педагогічних умов у ході перетворення системи. У системних дослідженнях опис системи здійснюється через встановлення її структури; виникає зумовленість поведінки системи як поведінкою її елементів, а й властивостями структури. Отже, у педагогічних системних дослідженнях як

структура визначає функцію елемента системи, а й сама функція впливає на систему.

Ієрархічність - один із важливих принципів структурної організації багаторівневих систем, які перебувають у впорядкованій взаємодії між рівнями в порядку від найвищого до нижчого. В ієрархічно побудованій системі має місце структурна та функціональна диференціація. Нижчий рівень

"спеціалізується", як правило, на виконанні певного кола функцій і використовується лише для більш детальної та конкретної інформації щодо окремих сторін функціонування системи; Найвищий рівень призначений для

інтеграції окремих компонентів нижчих рівнів системи. Він характеризує умови для функціонування всієї системи загалом. Таким чином, принцип ієрархічності, пише М.П. Костюченко, передбачає, що кожен елемент системи навчання відносно самостійний: він знаходиться в ієрархічній залежності від інших складових елементів системи.

Принцип взаємозалежності системи та середовища полягає в тому, що система формує та виявляє свої властивості у процесі взаємодії із середовищем.

Зовнішні і внутрішні зв'язки, що утворюються при цьому, роблять систему стійкою: ступінь їх розвитку є мірою складності системи, її можливості адаптуватися до умов середовища (у нашому дослідженні - до реальних умов педагогічної діяльності). У складних соціальних системах поняття "система" та "середовище" не завжди мають чітко позначені грані. Основний критерій, що дозволяє вважати середовище зовнішнім, полягає в участі або неучасті того чи іншого об'єкта у створенні цілісних властивостей системи. Ті об'єкти, які беруть участь у створенні інтегральних властивостей системи опосередковано, через окремі компоненти системи, відносяться до зовнішнього середовища [24].

Принцип множинного опису системи передбачає, що з достатньої складності кожної системи (вищих і найвищих рівнів) її адекватне пізнання вимагає побудови та наукового обґрунтування безлічі різних моделей, кожна з яких описує лише певний аспект системи. Крім того, множинність опису кожної системи передбачає використання безлічі матеріальних та ідеальних об'єктів, що

беруть участь у створенні системи, що також дозволяє виявити категорію множинності. Спираючись на принципи системного дослідження, можна розглядати безперервний розвиток професійної компетентності педагогічного колективу закладу загальної середньої освіти не лише як процес самовдосконалення, а й як складну функціональну систему суб'єкт-суб'єктної взаємодії, між педагогом та учням. Структурність педагогічного процесу, в якому провідним елементом є суб'єкт-суб'єктна система "педагог-учень", передбачає включення до навчального процесу ефективної діяльності учнів, результатом якої стає ступінь розвитку останньої. Кількість результату досягається зміною внутрішньосистемних зв'язків: суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні.

З метою ефективного розвитку учнів навчально-виховний процес у закладі загальної середньої освіти ґрунтується на застосуванні сучасних психолого-педагогічних теорій навчання, виховання та розвитку особистості. Він спирається на принципи діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів, що полягають у розвитку всієї цілісної сукупності якостей особистості. Цей розвиток проголошується головним результатом шкільної освіти, критерієм якості роботи вчителя, вихователя, керівника, закладу загальної середньої освіти загалом. На перший план висуваються ідеї компетентного управління навчально-виховним процесом. Професійна компетентність працюючих у системі «людина-людина», зокрема вчителів, вважає Л. Ф. Дубинки, складається з низки компонентів і є складним багатofакторним явищем [17].

Вона визначається як професійними базовими (науковими) знаннями і вміннями, а й ціннісними орієнтаціями фахівця, стилем взаємовідносин із людьми, його загальної культури, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. За основу загальної культури, її головного компонента Л. Ф. Дубинка сприймає гуманітарні знання, мовлення, стиль спілкування з дітьми. Т. О. Лукіна, говорячи про професійну компетентність, на перше місце висуває предметні знання вчителя, що впливають із базисного навчального плану та держстандартів вищої та середньої школи [27]. О. Д. Кулик вводить у своє



дослідження поняття «комунікативна компетентність» як багаторівнева інтегральна властивість особистості, що визначає педагогічну професійну діяльність вчителя, спрямовану на встановлення, підтримання та розвиток ефективних контактів з учнями та іншими учасниками педагогічного процесу.

[25]. Користуючись поняттям «педагогічна культура», Т.Д. Сидоренко трактує її як системне утворення, що включає взаємопов'язані компоненти: потребісно-мотиваційний, духовно-моральний, інтелектуальний, діяльнісно-практичний [59].

Професійна компетентність визначається головним чином рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її прагненням до самоосвіти, творчим ставленням до професійної діяльності. Професійна компетентність включає сукупність професійно-значимих якостей, що дозволяють найкраще здійснювати педагогічну діяльність, досягаючи при цьому оптимальних результатів.

В даний час при оцінці ділових якостей працівника замість терміну "професіоналізм" все частіше використовується новий термін "компетентність". І це відбувається не тому, що в суспільстві, що оновлюється, завжди присутня мода на нову термінологію, а, головним чином, тому, що в новому терміні як би концентрується концепція нової якості професіоналізму.

Коли говорять про професіоналізм, то передусім мають на увазі володіння людиною технологіями (виробничою, економічною, освітньою та іншими); компетентність ж має на увазі, крім власне професійної підготовки, низку інших компонентів, необхідних тією чи іншою мірою кожному фахівцю [56].

Науковий інтерес представляє запропонована вченими [64] система інтелектуальних якостей педагога.

Інтелектуальна компетентність - особливий тип організації знань, який би можливість прийняття ефективних рішень, зокрема й у екстремальних умовах.

До елементів знань, що відрізняють інтелектуально компетентну людину, відносять такі:

- безліч різних знань про різне;

елементи знання чітко виділені та взаємопов'язані;  
 – зміст окремих елементів знання та зв'язку між ними можуть швидко змінюватись під впливом об'єктивних факторів;

– оперативність та доступність знання;

– можливість його застосування у різноманітних ситуаціях (у тому числі здатність до перенесення знання у нову ситуацію);

– наявність ключових елементів;

– категоріальний характер знань (знання, які у вигляді загальних принципів, підходів, ідей);

– володіння декларативним знанням (про те, що) та процедурним (про те, як);

– наявність інформації про своє знання.

Найважливішими складовими елементами професійної компетентності є

загальна та професійна культура, професійно значущі особисті якості, що дозволяють досягати максимальної ефективності педагогічної діяльності в умовах роботи закладі загальної середньої освіти за оптимальної витрати сил (розумова, фізична, психоемоційна складові педагогічної працездатності).

Згідно з уявленнями Л. В. Банашко., О. М. Севастьянової, Б. С. Кришук, С.

І. Тафінцевої у професійній компетентності можна виділити три складові:

а) соціальний та професійний статус;

б) практична готовність та продукти діяльності;

в) професійно значущі особистісні особливості, тобто рівень індивідуальної адаптивності професійної діяльності [1].

Соціально-професійний статус може розглядатися як міра співвіднесеності оцінки професійної кваліфікації педагога з його уявленням про соціальну систему. Це соціальна оцінка професійної кваліфікації у професійному (педагогічному) середовищі, а також усередині освітньої системи.

Професійно-педагогічна кваліфікація це сукупність теоретичної, практичної та дослідницької підготовленості до професійної діяльності, а також її продуктивність.

При оцінюванні професійної компетентності педагога, керівника освітньої установи найбільш інформативним є інтегральне оцінювання, при якому професійна компетентність оцінюється на підставі професійної кваліфікації, особистісних особливостей та соціально-професійного статусу.

Продуктивність як показник професійної компетентності у реалізованих результатах теоретичної підготовленості, на думку Л. В. Банашко, О. М. Севастьянкової, Б. С. Кришук, С. І. Тафінцевої, адекватніше відбиває рівень професійних знань, ніж "результативність". Справа в тому, що результативність не завжди має прямі причинно-наслідкові зв'язки з ефективністю і може впливати на результат значної кількості сторонніх факторів, крім професійної компетентності [1].

О. О. Біляковська вважає, що професійна культура вчителя - це сукупність загальної культури особистості та професійних знань за основними напрямками педагогічної діяльності: теорії та методики викладання предмета, педагогіки як науки про виховання, вікової та соціальної психології, психології педагогічної праці, вікової фізіології, основам гігієни та медицини, основам етики та естетики, практичної економіки та екології, соціології та філософії – та вміння застосувати ці знання в педагогічній практиці [4].

Продукти професійно-педагогічної діяльності, створені в освітньому середовищі, можуть бути затребувані як у педагогічному колективі, так і у соціальному середовищі. При цьому професійний статус творця продукту професійно-педагогічної діяльності тим вище, що більш значущим продукт своєї діяльності буде для соціального середовища.

Специфічною рисою професійно-педагогічної діяльності є органічне включення до неї особистості педагога. Особистісні особливості виступають у разі як інструмент його професійної діяльності. Особистісні професійно-значущі якості - це потенційні здібності педагога, які у професійної діяльності. Вони стають інструментом професійної діяльності, якщо влягаються у професійні навички, уміння, специфічні знання.

У сучасних соціально-економічних умовах особливої значущості набувають такі якості та здібності педагога, як здатність до самостійних творчих рішень, індивідуалізація професійної діяльності, формування професійної "Я-концепції", успішне застосування професійних навичок в освітній діяльності.

Суб'єкти, що входять до освітньої системи, наділені надзвичайно складними властивостями, потребами, мотиваціями до діяльності. Тому оптимальне управління освітньою установою можливе при всебічному обліку зовнішніх та внутрішніх системних зв'язків між суб'єктами освітньої діяльності, в яких ієрархія співпідпорядкування гармонійно поєднується з домінуванням особистісно-орієнтованого підходу до об'єкта освіти – учнів.

## 1.2. Моделювання процесу безперервного професійного розвитку педагогічного колективу

В українській освіті сьогодні проголошено пріоритет творчості, який дає можливість педагогічному колективу навчального закладу обирати та конструювати педагогічний процес за різноманітними науковими моделями.

У сучасних умовах керівнику необхідно орієнтуватися у широкому спектрі сучасних інноваційних технологій, ідей, шкіл, напрямів, не витратити час для відкриття вже відомого.

Сучасне управління освітньою установою потребує вибору оптимальної наукової моделі з урахуванням рівня професійної компетентності педагогічного колективу.

Термін «модель» розуміється нами у кількох сенсах: як теоретичне втілення сучасного розуміння феномена освіти, розробленого з урахуванням практичної діяльності.

Створенням моделей сучасної освіти займалася низка вчених. Так, Л. А. Мартинець пропонує модель єдиного освітнього простору, що складається із зовнішнього реабілітаційного простору, всередині якого знаходиться адаптивна модель освітніх установ, а в центрі їх розташовуються заклади загальної середньої освіти та ліцеї. На думку Л. А. Мартинець, країні потрібна

інтелектуальна еліта) заклади загальної середньої освіти, що повсюдно виникають, і ліцеї повинні виконувати це соціальне замовлення. Л. А. Мартиненко переконана, що згодом загальноосвітні школи за потребою перетворяться на адаптивні, де навчально-виховний процес буде організований з урахуванням соціокультурних особливостей регіону, соціальних запитів населення та вимог держави до освітніх стандартів, по можливості гнучких щодо психофізіологічних особливостей, здібностям та схильностям дітей [33].

Концепція гуманізації освіти розглядає як мету освіти самоактуалізацію особистості. Самоактуалізація передбачає усвідомлення людиною себе у навколишньому світі і вільний особистісний вибір власного життєвого шляху, досягнення внутрішньої гармонії, реалізацію всіх здібностей і талантів. Сутність даної методології полягає в ідеї здатності кожного окремого індивідуума до конструктивного розкриття особистісного потенціалу та здорового саморозвитку за умови створення розвиваючого освітнього середовища та доброзичливих відносин.

Особистість, як ключова категорія, розуміється як суб'єкт саморозвитку, що включає складну сукупність біологічних, природних, психічних, соціальних, етнічних, культурно-когнітивних та інших характеристик.

Наведене вище з очевидністю доводить необхідність практичного здійснення ідей гуманізації освітнього процесу. На нашу думку, на сьогоднішній день цей процес може реально здійснити в освітніх установах інноваційного типу.

Програма розвитку освітньої установи інноваційного типу, розроблена на основі ідей О.А. Дубасенюк, являє собою цілісний документ, що включає три взаємопов'язані і взаємозумовлені блоки [16]:

*1. Аналітичний блок:*

- аналіз стану та прогноз тенденцій зовнішнього середовища;
- аналіз та прогноз соціального замовлення;
- аналіз стану та проблем освітньої установи.

*2. Концептуальний блок:*

філософсько-методологічна основа здійснення освітнього процесу (педагогічна ідеологія, аксіологічні аспекти, принципи, місія освітньої установи, модель школи, модель випускника),

– концепція освітньої системи;

– структура установи;

– концепція ресурсів;

– концепція управління.

### 3. Блок практичної реалізації:

– стратегія початку інноваційного розвитку;

– план дії.

Виробляючи аналіз освітнього середовища у закладі загальної середньої освіти в рамках аналітичного блоку, слід зазначити, що в даний час всі нововведення, що вводяться в закладі загальної середньої освіти, стосуються переважно змін змісту навчальних дисциплін, часткових форм та методів навчання.

Необхідні ж зміни, які забезпечують переорієнтацію закладу загальної середньої освіти в розвитку людини, які зачіпають сутнісні процеси педагогічної діяльності, його внутрішні пласти, пов'язані зі зміною позиції поведінкового стилю педагога, способів взаємодії з учнем.

Реалізація нових концептуальних основ вимагає вирішення низки проблем, серед яких головними, на наш погляд, є:

– переорієнтація вчителів із навчально-дисциплінарної на особистісну

модель взаємодії з учнями;

– підготовка педагогів до послідовного виключення примусу у навчанні, включення внутрішніх мотивацій навчання.

Завдання освітнього процесу полягає у необхідності змінити мотивацію навчання.

На наш погляд, виключення жорстких зовнішніх вимог досягається шляхом забезпечення свободи у виборі засобів, форм та методів навчання як з

боку педагога, так і з боку учнів, але, перш за все, створення атмосфери довіри, співробітництва, взаємодопомоги за рахунок зміни їх норм відносин.

Ми повинні зауважити, що основною метою навчання досі є оволодіння учнями певними знаннями, вміннями та навичками. У основі такого навчання лежить ілюзія, що зовнішні структури (у тому числі виховні та освітні) здатні ефективно формувати внутрішній світ людини. Таке навчання ігнорує внутрішні механізми особистісного зростання і не орієнтовано на саморозвиток людини. Як справедливо зауважив К.Р. Роджерс, одна з трагедій існуючої системи навчання полягає в тому, що в ній визнається як основний лише інтелектуальний розвиток [69].

Досі інноваційні проекти розвитку творчих особливостей учнів не знаходять належного місця. За даними Н. В. Гузій, в освітніх установах вирішення проблемних ситуацій, вирішення творчих завдань, створення інноваційних проектів займає у навчальному процесі не більше 2% часу [11].

Цілісність процесу становлення творчої особистості учня на особистісно-орієнтованій основі забезпечується створенням та розвитком у закладі загальної середньої освіти гуманістичної виховної системи, що можливо за умови:

- переорієнтації педагогічних працівників з репресійною, депресійною на гуманістичну, особистісно-орієнтовану педагогіку;
- гуманізації освітніх відносин між учасниками, суб'єктами освітньої взаємодії;
- перегляд змісту освіти (при збереженні необхідного інформаційного мінімуму, визначеного державними стандартами) на основі принципу цілісності, єдності світу та людини;
- введення в освітній простір інтегральної моделі безперервного саморозвитку людини [28].

Пропонований результат реалізації справжніх концептуальних положень, який, на наш погляд, не повинен бути фіксованим еталоном, а може означати орієнтовні траєкторії особистісного зростання, полягає у появі вихованця з такими бажаними якостями:

визнання у своїй особистості потенціалу безперервної самоактуалізації, що має психолого-індивідуальні особливості, освіченість, що має вибірковий характер;

- креативність, творчість;

– здатність самостійно інтеріоризувати моральні цінності, властиві особистості з гуманістичною спрямованістю, вміння протистояти тим проявам соціальної моралі, які суперечать моральності, духовності та загальнолюдським цінностям;

- здатність до самовизначення, саморозвитку, самовиховання та самоосвіти;

– висока культура спілкування у всіх її проявах;

- здатність до оволодіння культурними цінностями;

- володіння свободою та здатність нести відповідальність за свої дії;

- ведення здорового способу життя.

Словом, випускник у закладі загальної середньої освіти має бути гармонійно розвинутою людиною. Для досягнення цієї мети потрібен педагог нового типу:

- з гуманістичним світоглядом, що розглядає як вищу цінність людську

особистість;

- з високими професійними знаннями (знання навчального предмета, методики його викладання, психолого-педагогічні знання, загальнокультурний рівень тощо);

- з розвиненими педагогічними здібностями (комунікативними, перцептивними, конструктивними, креативними, прогностичними, самогуляційними, науково-дослідними тощо);

- який володіє основами педагогічної технології (уміння управляти власним емоційним станом, елементи ораторської та акторської майстерності, техніка мови, володіння мімікою та пантомімікою, техніка контактної взаємодії тощо);

НУБІП УКРАЇНИ



готовий надати допомогу у розвитку творчого потенціалу учнів; толерантний до вияву творчої активності з боку інших учасників педагогічного процесу;

– володіє педагогічними здібностями, що сприяють створенню освітнього середовища, що розвиває;

- здатний до високого рівня емпатії та рефлексії,
- що відрізняється позитивним ставленням до дітей.

Водночас, як пише Г. Г. Русанов, вчитель мислить:

1. протокольно - відрізняє факти від думок, реальне від уявного, дійсне від бажаного;

2. безінерційно-накопичений досвід та знання не заважають йому приймати оригінальні рішення при розгляді нових, нетрадиційних проблем;

3. методично, послідовно, не відволікаючись від мети, осмислюючи освітні, управлінські та психолого-педагогічні ситуації;

4. конструктивно - не тільки розкриває причину недоліків, а й уміє знаходити найбільш раціональні шляхи та способи їх усунення, вміє якісно покращувати справу;

5. мобільно – переносить накопичений досвід на нові галузі знання з урахуванням їх особливостей, місця, часу, умов;

6. домінантно - виділяє головне і не тоне у дрібницях [52].

Сьогодні вже утвердилася думка, що у процесі своєї професійно-педагогічної діяльності педагог має виконувати цілу низку ролей: інформатора, посередника тощо. Для ефективної реалізації цих ролей йому необхідно мати широкий спектр умінь: технічними, людськими, організаторськими, ситуаційними (програмування своєї діяльності залежно від конкретної ситуації).

Особистість вчителя у розробленій А. А. Колупаєвою концепції взаємовідносин у системі “вчитель-учень” виступає як носій інформації, а й як помічник становлення та розвитку особистості учня. Змінюється характер управління у сфері діяльності учнів. Позиція авторитарної влади, право старшого та сильного змінюється позицією демократичних взаємодій, співпраці,

допомоги, уваги до особистісної ініціативи учня, зростання його особистості.

Змінюється і позиція особистості учня, яка переводиться з результату засвоєння, з отриманої оцінки, на активну взаємодію з учителем та іншими учнями [23]

Ще один важливий компонент - зміни у функції та будові знань, які освоюються в освітній установі, та у способах організації процесу їх засвоєння.

Знання в наш час, ставши "третьою соціальною силою" після багатства і власної влади, дають людині можливість зайняти гідне місце в сучасній культурі та цивілізації, якщо йдеться про сучасне інформативне знання. Процес його

засвоєння перестає носити характер рутинного заучування, репродукції та

організується у різноманітних формах пошукової мисленнєвої діяльності, як продуктивний творчий процес

Істотним компонентом реорганізації освітнього процесу в освітньому закладі є висування на перший план соціальної природи будь-якого вчення та

розвитку особистості, з чим пов'язана орієнтація на індивідуально-особистісні

форми професійного навчання, на різноманітність форм взаємодій, міжособистісних відносин та спілкування, на природне вирощування індивідуальності з колективного суб'єкта”.

Реорганізація освітнього процесу пов'язана з відмовою від репресивної, переважної ролі вчителя, зі зміною критеріїв оцінювання ефективності вчення та виховання.

Рольові позиції вчителя та стиль керівництва відрізняються від предметно орієнтованої позиції, в якій переважає інформаційно-контролююча функція та

авторитарно-директивний стиль управління, що придушує ініціативу учнів. В

особистісно-орієнтованій позиції вчителя, навпаки, переважає організаційна та стимулююча функції, відповідно до яких учень розглядається як цілісна

особистість, що взаємодіє з усіма учасниками процесу навчання. Це передбачає

новий стиль керівництва з боку вчителя як заохочує ініціативу учнів.

Змінюються мотиваційно-сміслові установки вчителя: від анонімності, закритості особистості вчителя, незаперечності вимог та ігнорування особистого досвіду учнів - до відкритості, встановлення на солідарність, спільну діяльність,

індивідуальну допомогу, участь кожного, хто навчається у постановці мети, висуванні завдань, прийнятті рішень.

Активізація навчальної діяльності учнів є прямим результатом професійно-педагогічної компетентності педагога під управлінням пізнавальної функцією у гармонійному єдності внутрішнього змісту діяльності педагога і його вираження.

Л. С. Філапова вкладає такий зміст у поняття “педагогічна майстерність” і “професійна майстерність” [62].

Компетентність викладача характеризується його готовністю до виконання професійних функцій, гармонійною єдністю соціальних установок та її психолого-педагогічної підготовки.

Головне в характеристиці його особистості – це знання предмета, ерудиція та педагогічна (методична) майстерність – насамперед.

У поняття “педагогічна майстерність” на основі проведеного дослідження ми вкладаємо приблизно такий зміст:

– вміння вчителя вирішувати завдання навчання, виховання та розвитку в їх діалектичному взаємозв'язку та єдності;

– вміння привернути увагу учнів та зацікавити їх матеріалом, що вивчається;

– вміння враховувати вік та психологічні особливості учнів, а також рівень їх розвитку та на основі цього забезпечити індивідуальний та диференційований підхід;

– вміння будувати свої взаємини із учнями на гуманній, демократичній основі;

– вміння не губитися при найважчих та несподіваних педагогічних ситуаціях; вміння поєднувати теорію та практику у викладанні навчального предмета;

– вміння грамотно використовувати у своїй роботі новинки передової педагогічної науки та практики;

– вміння досконало володіти своєю «зброєю праці» - промовою, словом;

вміння критично мислити;  
 – вміння урізноманітнити свої заняття, уникати шаблонності у тому організації.

Професійна майстерність викладача характеризується рівнем професійних умінь і навичок у справі управління навчанням, вихованням та розвитком особистості, що формується в першу чергу. Однак, як показують спостереження та аналіз практики, багато викладачів зазнають цілої низки труднощів і роблять певні помилки під час проведення навчальних занять у середніх навчальних закладах.

Труднощі у діяльності викладача та у діяльності учнів з позицій того чи іншого підходу детально проаналізовано В. М. Галузьяк, І. Д. Холковською [9].

Неповторна індивідуальність педагога характеризується амбівалентними проявами: з одного боку, вона забезпечує унікальну результативність освітнього процесу, з іншого - може призвести до розголосу та дезорганізації останнього. У зв'язку з цим виникає потреба у створенні управлінського інструментарію педагогічного співтовариства, що поєднує всі прояви особистісного різноманіття педагогів, що у просторі освітньої ідеології.

О. Г. Марченко підкреслює особливості праці вчителя в сучасній школі: педагогічна праця – творча праця, він вимагає від вчителя постійного пошуку, нових розв'язків завдань навчання, виховання та розвитку учнів [34].

Творчий характер педагогічної праці проявляється у всіх сферах діяльності вчителя:

1. конструктивній, що включає у собі діяльність, спрямовану проектування навчально-виховного процесу (відбір змісту і складання композиції з інформації, що він повідомляє учням; планування діяльності учнів, спрямованої оволодіння цим змістом; конструювання своєї діяльності на кожному етапі навчання];

2. організаторській, що включає: організацію інформації у процесі вивчення нового матеріалу, організацію діяльності учнів, організацію власної діяльності та поведінки;

3. комунікативній, що включає організацію взаємовідносин у процесі різних видів діяльності (ігрової, трудової і т.д.);

4. гностичній, що включає навчання:

3. об'єкта своєї діяльності (учнів);

4. змісту, засобів, форм та методів, за допомогою яких ця діяльність здійснюється;

5. переваг та недоліків своєї особистості та діяльності з метою свідомого її вдосконалення.

Весь освітній простір навчального закладу, району, міста має сприяти вільному розвитку особистості. Ця гуманістична ідея може бути реалізована на практиці, якщо кожна ланка (навчально-виховна установа) адаптивного освітнього середовища виконуватиме певний обсяг функцій.

О. В. Пащенко дає короткий зміст кожної з них:

– Мотиваційно-стимулююча - передбачає використання різних стимулів, що викликають формування потреб та мотивів діяльності з урахуванням особистісних якостей.

– Вільного самовизначення - має на меті самостійну орієнтацію особистості в освітньому просторі, вибір профілю, необхідної додаткової освітньої галузі знань та відповідної діяльності для самореалізації.

– Пропедевтико-реабілітаційна - передбачає попереднє вивчення можливостей та здібностей особистості, підтримання впевненості учнів у своїх силах, зняття психологічних комплексів, формування позитивних установок та орієнтирів.

– Корекційно-компенсаторна - вирішує завдання корекції поведінки, успішності, усунення педагогічної та психологічної занедбаності особистості, а також ліквідації дефектів, порушень, окремих аномалій [44].

Чітке знання педагогами та управлінцями функціонального змісту діяльності при формуванні відповідного освітнього середовища створює передумови для реалізації цілісної системи життєдіяльності у колективах навчальних закладів.

Гуманітарні системи постійно створюються у процесі природної людської життєдіяльності. Такі системи складаються з окремих елементів; при цьому ніколи не можна сказати, з яких саме. У вивченні таких систем рух походить не від елементів до цілого, а від пред'явленої цілості до елементів, що пред'являються.

Модель професійної компетентності педагога належить до розряду особистісно-діяльнісних. Її зміст зумовлений конкретно-історичним характером нинішньої педагогічної дійсності. Вона ситуативна, відкрита для змін і служить створенню для педагога орієнтирів, що допомагають йому адекватніше діяти в професійній ситуації, що постійно змінюється.

Можна виділити такі основні характеристики компетентності педагога: особистісно-гуманістична орієнтація; здатність до системного бачення педагогічної реальності та системної дії у професійно-педагогічній ситуації; орієнтація у предметній області; володіння сучасними педагогічними технологіями, пов'язаними з культурою комунікації, взаємодії з інформацією та передачі навчальної інформації; здатність до інтеграції із вітчизняним, зарубіжним, історичним, інноваційним досвідом; креативність у професійній сфері; наявність рефлексивної культури.

Сформувати у педагога зазначені якості у традиційній системі освіти неможливо. З вищевикладеного випливає, що в умовах, що склалися, не можливо при створенні моделі інноваційної освіти - безперервного професійного розвитку педагогічного колективу. Під час розробки теоретичної моделі безперервного професійного розвитку педагогічного колективу ми спиралися такі принципи:

1. Принцип гуманізації освіти, що є основним принципом діяльності, що передбачає переорієнтування всіх компонентів педагогічного процесу у світлі людинотворювальних функцій. Основним змістом освітнього процесу у закладі загальної середньої освіти стає розвиток учня. Принцип само розвивального та розвиваючого навчання, який передбачає відмову від переважно репродуктивних методик та зміну методів творчої розумової діяльності та самоосвіти учнів. Розвиток розумових здібностей вимагає використання нових

педагогічних технологій, з допомогою яких формуються навички оптимальної розумової праці.

2. Принцип індивідуалізації навчання в закладі загальної середньої освіти передбачає всебічне врахування рівня розвитку та здібностей кожного учня, формування на цій основі особистих планів, програм стимулювання та корекції розвитку учня. Індивідуалізація навчання має на меті підвищення навчальної мотивації та розвиток пізнавальних інтересів кожного учня.

3. Принцип диференціації відбивається у формуванні такої структури у закладі загальної середньої освіти, коли максимально враховуються індивідуальні здібності та можливості учнів. Диференціація навчання передбачає формування шаблів, класів, потоків та груп з урахуванням індивідуальних здібностей учнів. Вона відбивається у побудові освітньої моделі, навчального плану у закладі загальної середньої освіти.

4. Принцип цілісності освіти, заснований на єдності процесів розвитку, навчання та виховання учнів. Його реалізація проявляється у створенні збалансованого освітнього простору, що враховує комплекс галузей знань у змісті освіти, адекватність педагогічних технологій змісту та завдань освіти.

5. Принцип безперервності, який у закладі загальної середньої освіти як фундаментальна основа організації цілісної системи освіти підвищеного типу всіх трьох шаблів повної середньої освіти.

6. Принцип природовідповідності.

Теоретична модель включає:

- професійно-значущі якості вчителя освітньої установи, що визначають успішність педагогічної діяльності;

1. теоретико-методологічну та методичну підготовку педагогічного персоналу до інноваційної діяльності в освітньому процесі;

2. оволодіння знаннями та професійними вміннями у процесі курсової підготовки та самостійної підготовки;

3. освоєння педагогічної технології управління пізнавальною діяльністю учнів, що забезпечує досягнення оптимального результату реалізації цілей діяльності об'єкта управління [12].

До індивідуально-особистісних якостей, що визначають успішність педагогічної діяльності в освітньому закладі, входили потреби та мотивації, високий викладацький потенціал, рівень домагань на визнання у колі колег та в соціумі, здатність до продуктивного спілкування, творча активність (табл. 1.1).

З метою моделювання процесу професійного розвитку педагогів нами було досліджено деякі професійно значущі якості особистості вчителя, які диференційовано представлені у табл. 1.1

Аналіз робіт з проблеми управління освітньою діяльністю учнів показує, що взаємодія педагога та учнів передбачає щось більше, ніж просту передачу інформації. Кожен із учнів є об'єкт. Разом з тим у процесі індивідуального розвитку людина набуває нових характеристик, удосконалюється як особистість, відокремлює своє власне «Я» від інших, щоб потім сполучати його з іншим «Я», але вже на вищому якісному рівні. В результаті такого становлення він формується як суб'єкт, як самостійна та самодостатня особистість. .

Орієнтація на особистість учня на практиці означає насамперед зміну стилю педагогічного спілкування - від авторитарного до демократичного.

Таблиця 1.1

### Професійно значущі якості особистості вчителя

Якості особистості вчителя	Вчителі, які потребують уваги керівника	Досвідчені вчителі	Творчі вчителі
Педагогічний такт	При зовнішньому дотриманні такту у відносинах із учнями спостерігаються зриви	Має педагогічний такт	Відносини з дітьми будує на довірі, повазі; вимогливий, справедливий



F	Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання	Практично не здійснює, зрідка проводить додаткові позаурочні заняття з учнями, що відстають.	В основному забезпечує індивідуальний підхід	Систематично вивчає особливості учнів та забезпечує індивідуальний підхід: диференціює обсяг та складність завдань, здійснює регулярну допомогу відстаючим, систематично контролює виконання домашніх завдань, вміє тримати одночасно у полі зору «сильних», «середніх», «слабких» за рівнем знань, умінь, навичок
F				
F	Робота з розвитку у учнів мислення	Формально виконує рекомендації програм щодо посилення навчання, орієнтуючи учнів лише на запам'ятовування	Виконуючи основні рекомендації програм щодо посилення навчання, застосовує лише деякі спеціальні заходи щодо розвитку мислення	Забезпечує ефективне навчання
F	Вміння оцінити якість знань, умінь та навичок	Допускає формалізм та необ'єктивність при оцінці знань, умінь та навичок учнів	Об'єктивний в оцінці знань, умінь та навичок учнів	Ретельно вивчає критерії оцінок, вміло використовує значення їх на практиці, об'єктивний в оцінці знань, практичних умінь та навичок
F	Вміння зацікавити вивченням свого предмета	Не веде роботи з учнями щодо розвитку інтересу до свого предмета	Веде роботу з розвитку інтересу до предмету	Використовує спеціальні прийоми роботи з розвитку в учнів інтересу до предмета: новизну змісту, порівняння досліджуваних понять; показ їх практичної значущості, цікавості; застосовує різноманітні методи навчання; забезпечує індивідуальний підхід до учнів при формуванні пізнавальних інтересів
F				

Заохочення самостійності, формування здатності до індивідуального інтелектуального зусилля, готовності до свободи вибору, розвиток таких якостей особистості, як повага до себе і, як наслідок, – поваги до інших людей тощо [12].

Орієнтація на особистість у педагогічній науці пов'язана насамперед із розробкою способів реалізації особистісно-орієнтованих цілей навчання та виховання. Ці цілі народжуються соціально, формулюються психологією (що дає відповідь, наприклад, на питання про характеристики творчої діяльності, до якої належить долучити школяра) і виконуються педагогікою, що ґрунтує та розробляє відповідні цим цілям зміст та методи навчання та виховання [2].

Взаємодія між педагогом і учнем, апіорі, що розуміється як взаємодія між суб'єктами, насправді не завжди виявляється такою при детальному розгляді. За зовнішньою доборозиндливістю можуть приховуватись бажання маніпулювати іншими, жорстка диктаторська воля, безапеляційність, авторитарний тиск і навіть придушення. При цьому «суб'єкти» спілкування обмінюються інформацією, задають питання та відповідають на них, але характер такої взаємодії визначається механізмом і «драгівлість – реакція у відповідь». Підставою для такого становища можуть бути, як вважає О.І. Мармаза, кілька причин:

а) по-перше, соціальна позиція одного з учасників спілкування, яка визначається або його посадовим становищем, або промадською думкою, або його загостреною потребою у самореалізації;

б) по-друге, порушення суб'єкт-суб'єктного характеру спілкування може виникати через відсутність у вчителя і розуміння, що навчається один одного. Маючи різні прагнення, але включені формально в одну діяльність на основі такої ж формальної мети, вчитель і той, хто навчається по-різному, визначають шляхи свого просування до неї;

в) по-третє, причиною суб'єкт-суб'єктного спілкування може стати термінологічний бар'єр, коли педагог не враховує рівня розвитку учня і включає в свою промову велику кількість різноманітних спеціальних термінів, які часом незрозумілі не тільки тому, хто навчається, але і йому самому [32].

Ефективне управління пізнавальною діяльністю та формуванням професійних умінь неможливе без переходу від суб'єкт-об'єктних відносин до суб'єкт-суб'єктних, що й розглядалося нами як одна з найважливіших умов підвищення ефективності освітнього процесу, що увійшли до структури концептуальної моделі розвитку професійної компетентності педагогічного колективу у закладі загальної середньої освіти.



**Рис. 1.1. Теоретична модель безперервного професійного розвитку педагогічного колективу у закладі загальної середньої освіти**

Аналіз змісту та структури теоретичної моделі безперервного розвитку професійної компетентності педагогічного колективу інноваційної освітньої структури показує, що жодна з моделей освіти, сконструйована за «частковою схемою» і тому не відповідає суті людини, не може відповідати ідеї гуманізації, оскільки неминуче сприятиме формуванню сутності людини. Найчастіше така людина нам зустрічається в образі «робочої сили», відчуженої не лише від

процесів проектування програми своєї життєдіяльності, а й безпосередньо від засобів та результатів своєї праці.

З цього становища, проте, випливає, що модель цілісно освіченої людини у принципі передбачає підрозділ які у «технократів», «гуманітаріїв», «творців» (інтелектуальну еліту). Такий підрозділ зумовлює діючі системи освіти, змісту освітніх програм та вибір, який робить сам педагог.

Розглядаючи освітній процес як процес особистісно-орієнтованої трансляції культури, знань, соціального та професійного досвіду в суспільстві, педагог повинен добре уявляти собі, на яку модель особистості він орієнтується в педагогічному процесі, використовуючи як засоби освітні програми та свій власний професіоналізм. Тут є важливою ціннісна професійна орієнтація самого керівника освітнього процесу, його професійна компетентність [27].

Розглядаючи гуманізацію сучасної системи освіти як провідний принцип у соціумі, що реформується, ми маємо на увазі таку освіту, таку освітню установу і таку освітню програму, для яких пізнавальні відносини істини та блага, когнітивного та нормативного планів життєдіяльності, взаємопроникність пізнавального та етико-гуманістичного були б обрані як професійний імператив діяльності педагогів, методистів, керівників закладу освіти та працівників педагогічної науки.

Насамкінець аналізу проблеми вибору критеріїв та умов ефективності безперервного розвитку професійної компетентності педагогічного колективу у закладі загальної середньої освіти варто зазначити, що в умовах безперервного розвитку професійної компетентно-педагогічного колективу передбачається розвиток професійної компетентності з освоєння п'яти блоків, що відображають різні сторони компетентності фахівців закладі загальної середньої освіти (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

### Напрямки розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у закладі загальної середньої освіти

Напрямок	Зміст напрямку
----------	----------------

1.	Проектно-прогностичний	1. Психолого-педагогічні та організаційні засади підготовки перспективних, навчальних планів та авторських програм освітнього процесу. 2. Системні засади підвищення професійної компетентності педагогічних працівників
2.	Інформаційно-аналітичний	1. Знання та інтерпретація законодавчих актів, нормативних документів та інструкцій, що регламентують зміст освітнього процесу. 2. Знання спеціальних наукових дисциплін та професійна компетентність в управлінні освітнім процесом. 3. Знання психолого-педагогічних закономірностей освітнього процесу у загальноосвітній школі
3.	Нормативно-розподільний	1. Вміння та навички професійної діяльності. 2. Знання та раціональне забезпечення соціально-правових гарантій функціонування закладі загальної середньої освіти в умовах ринкової економіки. 3. Ресурсне забезпечення діяльності освітньої установи
4.	Організаційно-виконавчий	1. Здатність до інноваційної діяльності. 2. Творчі здібності, позитивне ставлення до інноваційних проектів. 3. Виконавча дисципліна, рівень сформованості практичних навичок та умінь професійної діяльності
5.	Інтегративних форм у професійній діяльності	1. Здатність до аналітичної діяльності та критичного аналізу практичних досягнень освітньої установи. 2. Здатність до самовдосконалення у сфері педагогічної діяльності

Керівник освітньої установи має здійснювати такі види професійно-педагогічної діяльності:

а) забезпечити цілеспрямовану діяльність колективу (організувати діяльність зі зближення спільних цілей та цілей окремої людини);

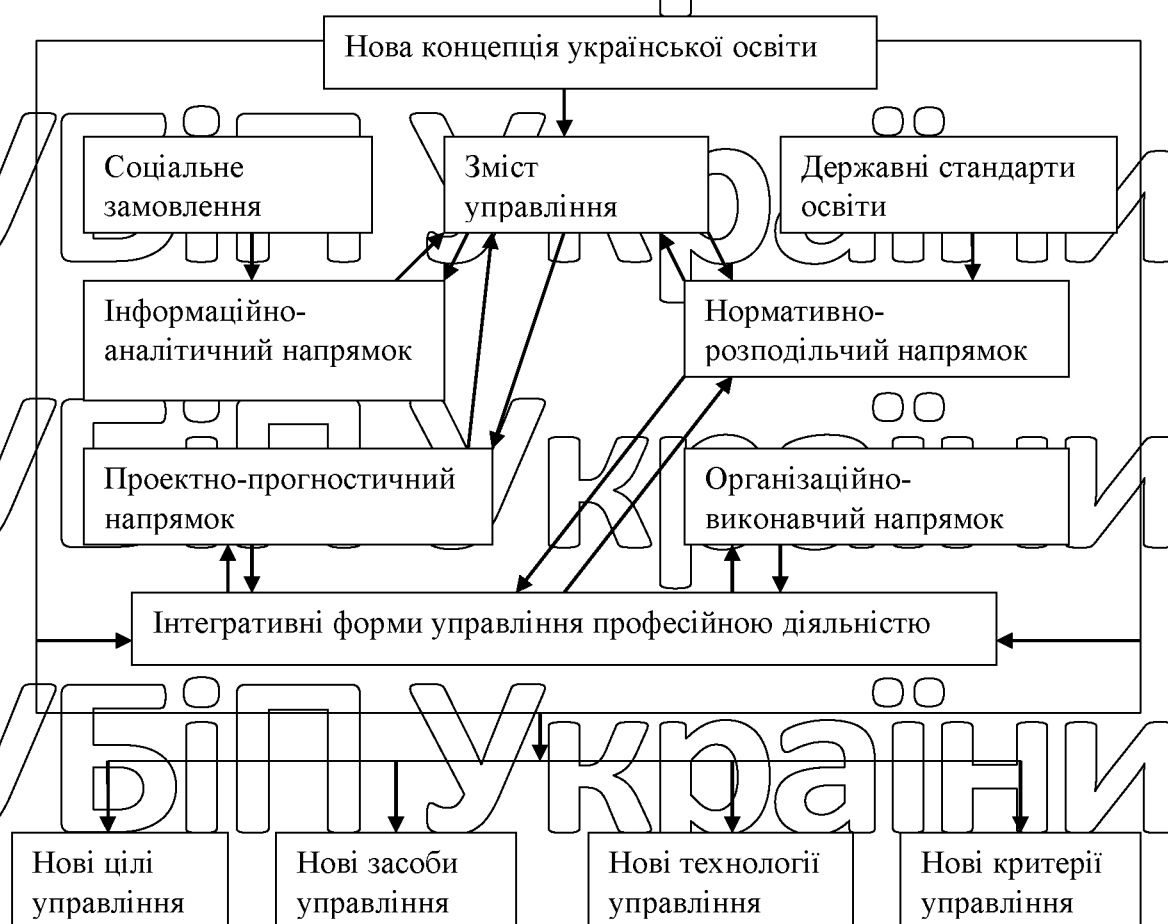
б) визначити необхідні види діяльності для цілей колективу, кожного члена колективу наділити конкретною функцією (діяльністю), замінити тих, хто не хоче або не здатний реалізувати головну стратегічну мету колективу. Це забезпечить кооперацію та спеціалізацію діяльності та колективі;

в) безперервно підвищувати компетентність членів колективу (створити умови для оволодіння новими педагогічними ідеями, засобами, технологіями);

г) постійно контролювати діяльність кожного члена колективу, її відповідність соціокультурним нормам – його професійну компетентність.

Оцінювати (насамперед економічно) та використовувати педагога залежно від рівня професійної компетентності [36].

У моделі управління безперервним професійним розвитком педагогічного колективу закладі загальної середньої освіти з метою її розвитку та підвищення соціального статусу передбачалися як соціальне замовлення на фахівця, так і психолого-педагогічні передумови та умови безперервного зростання професіоналізму співробітників закладу загальної середньої освіти (рис. 1.2).



**Рис. 1.2. Модель управління розвитком професійної компетентності педагогічного колективу**

Інноваційний характер життєдіяльності закладу загальної середньої освіти реалізується насамперед у новій освітній концепції, яка потребує зміни структури управління. Подана структура управління дозволяє найефективніше керувати безперервним професійним розвитком педагогічного колективу.

## Висновки до першого розділу

Сучасна соціально-економічна ситуація у країні переконливо показала, що нагріла необхідність докорінної зміни управління системою освіти; вона актуалізувала використання внутрішніх резервів системи; надала потужний імпульс механізму саморозвитку освітнього закладу, виявивши його джерела - творчість керівників, педагогів, їх інноваційну діяльність, що знайшла своє відображення у створенні освітніх закладів нового типу, у розробці та впровадженні нових підходів до освіти, нового змісту та педагогічних технологій.

Загальним аналітичним інструментом управління безперервним професійним розвитком педагогічного колективу закладів загальної середньої освіти є принципи системного та діяльнісного підходів, у рамках яких забезпечується безперервний професійний розвиток педагогів. Системний аналіз, стосовно управління освітнім установою, реалізовувався на засадах об'єктивності, пізнаваності, детермінізму, розвитку.

Функція сучасного управління освітньою установою, що впливає з нової педагогічної парадигми (особисто орієнтована освіта), вимагає створення інноваційних моделей управління та відповідних педагогічних умов до них.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

## РОЗДІЛ 2

# ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

### 2.1. Педагогічні умови управління безперервним професійним розвитком педагогів за умов гуманізації освіти

У законі України "Про повну загальну середню освіту" [21] система освіти представлена трьома підсистемами:

1. освітніх програм та державних освітніх стандартів різного рівня складності та спрямованості;
2. освітніх установ різних організаційно-правових форм, типів та видів;
3. органів управління освітою та підвідомчих їм установ та підприємств.

У законі «Про загальну середню освіту» наведено великий перелік функцій управління системою освіти, диференційований за рівнем компетенції та відповідальності освітнього закладу, що дозволяє провести типологізацію зазначених функцій з урахуванням певного методологічного принципу [21].

Так, з позиції типових функцій управління освітньою установою: планування, організація, керівництво, контроль - у цьому переліку переважно представлені функції організації та контролю: планування - 0%, організація - 48,1%, керівництво - 0%, контроль - 11,1%.

Разом з тим, у цьому переліку ми знаходимо функції управління освітньою установою, не віднесені зазначеними авторами до "типових", а саме: розробка, встановлення (нормування) та здійснення (виконання). Їхня частка досить велика: розробка - 22,2%, нормування - 25,9%, виконання - 22,2%.

Тобто освітньому закладу делеговані як функції виконання, так і функції розробки та нормування - нові функції управління, зумовлені новим законом.

Інституалізація нових функцій управління освітньою установою: проектування, внутрішнього нормування, виконання - дає підстави вважати, що в Законі України "Про загальну середню освіту" принципово по-новому



розглядається управління системою освіти: в основу його покладається програмно-цільовий підхід.

Ряд учених [67; 73; 31] вважають, що програмно-цільовий підхід має застосовуватися до предметної області або до різних предметних областей виявлення вхідних до них об'єктів з їх властивостями і відносинами. Він служить для узгодження наступних елементів у будь-якій предметній області, що їх містить: цілі, ресурси, тривалість і терміни досягнення цілей, функцій управління і виконання.

Переліки таких елементів входять до обсягів, які позначаються як цілеспрямовані програмно-керовані системи. Кожна така система виступає об'єктом із тієї чи іншої предметної області.

З цих методологічних позицій навчальний заклад може розглядатися як цілеспрямована програмно-керована система, що містить у своїй предметній галузі програму управління.

У складі програми управління вчений П. В. Самойленко виділяє шість частин, між якими встановлюються функціональні взаємозв'язки за допомогою програмно-цільового методу [54]. Ці розділи охоплюють усі основні норми, правила, за якими здійснюється управління процесами досягнення прогнозованого результату – цільового стану:

### 3. Опис функцій посібника.

Він містить правила визначення цілей, їхньої початкової постановки та коригування, визначення термінів досягнення цілей та забезпечення ресурсами.

До нього входять також правила розподілу функцій управління та виконання, необхідні досягнення цільового стану.

### 4. Опис системи цілей.

У ньому виділяється стратегічна мета, що відповідає прогнозованому результату, і безліч цілей (завдань), що виступають як тактичні (або допоміжні) по відношенню до першої. У цій системі відображаються всі взаємини названих цілей, чим визначається порядок їхнього здійснення.

### 5. Опис різноманітних ресурсів.

Тут наводяться необхідні відомості про всі ресурси, необхідні для досягнення кожної з цілей, та допустимі правила їх використання. Оскільки йдеться про допустиме використання, тому явно чи неявно задаються відповідні обмеження.

## 6. Опис термінів.

Він містить нормативний час, необхідний виконання всього процесу, і нормативні періоди задля досягнення кожної з цілей. У зв'язку з можливістю варіювання умов, в яких виконується програма, до нього входить опис можливих варіантів і структури витрат часу, що їм відповідають.

### 1. Опис функцій управління

Представляє правила розподілу функцій управління процесом переходу з початкового стану в цільовий. Такі функції можуть по-різному розподілятися і перерозподілятися між організаціями (або підрозділами, підсистемами), що беруть участь у виконанні відповідного процесу. Але саме розподіл чи перерозподіл функцій реально здійснюється підсистемою управління. Тут визначається лише сукупність всіх можливостей.

### Опис функцій виконання.

Включає перелік опису всіх таких функцій та їх зв'язків із цілями. До нього включаються також правила щодо розподілу та перерозподілу різних функцій.

Таким чином, процес формування програми здійснюється за правилами програмно-цільового підходу та містить операції, що відповідають перерахованим вище розділам програми: визначення функцій управління, побудова системи цілей, визначення необхідних ресурсів, завдання термінів досягнення цілей, розподіл функцій управління та виконання.

Отже, управління навчальним закладом - це особлива діяльність, у якій її суб'єкти за допомогою планування, організації та контролю забезпечують взаємодію учнів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу та його спрямованість на досягнення освітніх цілей та цілей розвитку освітньої установи.

В управлінні школою необхідно розрізняти управління її функціонуванням і управління розвитком: вони мають різні об'єкти, отже, і різні завдання та способи їх вирішення.

Управління функціонуванням покликане забезпечувати використання наявного у школи освітнього потенціалу. Об'єктом управління служить навчально-виховний процес і його процеси (матеріально-технічний, кадровий, фінансовий).

Управління розвитком покликане забезпечити нарощування потенціалу школи та підвищення рівня його використання за рахунок освоєння якихось нововведень. Об'єктом управління виступають інноваційні процеси та процеси їх забезпечення. Управління функціонуванням спрямоване на сьогоднішнє, а управління розвитком - у майбутнє. Воно має забезпечувати адекватне розуміння потреб (не тільки тих, які вже проявили себе, а й тих, що актуалізуються в майбутньому) та можливостей розвитку, постановку ясних та реалістичних цілей, вибір раціональних способів їх досягнення, зацікавленість педагогічного колективу у досягненні цілей розвитку, надійний контроль за ходом інноваційної діяльності, коригування її.

За умови структуризації таких об'єктів, як «управління школою» та «управління розвитком школи», основними компонентами управління, що виконують функцію засобів управління є планування, організація, керівництво та контроль.

У зв'язку з цим, як нам здається, смислове навантаження структури функцій управління розвитком школи формулюється таким чином: впливаючи управлінням (за допомогою функцій планування, організації, управління та контролю) на зміст освіти, технології, організацію, кадровий потенціал, матеріально-технічну базу, інформаційне забезпечення можна отримати як результат, по-перше, розвиток управління, а по-друге, розвиток освіти. Або, іншими словами, впливаючи управлінням на розвиток управління та розвиток трьох основних рівнів загальної освіти, можна отримати в результаті розвиток школи.

Але ця логіка викликає ряд суттєвих, на наш погляд, питань у практико-орієнтованому плані, а саме:

– Як управління за допомогою функцій планування, організації, керівництва контролю, впливаючи на технології, організацію, кадровий потенціал, матеріально-технічну базу, інформаційне забезпечення, може отримати розвиток управління?

– Яким чином управління за допомогою функцій планування, організації, керівництва та контролю, впливаючи на зміст, технології, організацію, кадровий потенціал, матеріально-технічну базу, інформаційне забезпечення може отримати розвиток освіти (наприклад, розвиток повної загальної освіти)?

– Наскільки адекватною є формула: розвиток управління + розвиток освіти (початкової, основної, повної) = розвиток школи?

Висновок очевидний: у цій моделі немає, на жаль, необхідного та достатнього узгодження як з нормативними положеннями Закону України «Про повну загальну середню освіту» [24] з управління системою освіти [рівень компетенції освітньої установи], так і з теоретичними положеннями базових розробок програмно-цільового підходу, орієнтованих на проблеми управління [54].

Аналізуючи проблеми управління, С. М. Ніколаєнко зазначає, що сам собою метод програмно-цільового управління у сфері освіти отримав сьогодні достатнє визнання. Програми модернізації освіти складаються постійно, але при всьому змістовному багатстві, на жаль, не демонструють зразків розвитку саме управлінських систем [40].

Незважаючи на це, метод програмно-цільового управління передбачає

1. чітку, ясну операційну фіксацію основних та проміжних цілей управління як його кінцевих та проміжних результатів;

2. визначення повної структури дій (функцій), безпосередньо спрямованих на досягнення кінцевих цілей та забезпечення для цього всіх необхідних умов;

3. створення спеціальних гнучких організаційних структур та організаційних механізмів управління, орієнтованих на реалізацію конкретних цілей, розвиток системи управління;

4. узгоджене опрацювання всіх видів ресурсного забезпечення (кадрового, матеріально-технічного, програмно-методичного, інформативно-правового, фінансового, організаційного тощо);

5. інтеграцію зусиль всіх суб'єктів управління, багате програм-розвитку освіти є традиційними планами заходів [33].

Для того, щоб уникнути недоліків в управлінні, що базується на плані заходів, необхідно оволодіти сучасні технології, які є синтезом досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду і того, що продиктовано суспільним прогресом, гуманізацією та демократизацією суспільства.

З метою аналізу педагогічних умов управління розвитком освітнього закладу, орієнтованим на технологічний підхід, звернемося до праці Л. Ф. Білого [3]. У цій роботі педагогічний менеджмент обґрунтований та характеризується автором як теорія, методика та технологія ефективного управління освітнім процесом у навчальних закладах.

Автор виходить з того, що менеджмент взагалі можна розуміти, як уміння керівника добиватися поставленої мети, використовуючи працю, інтелект і мотиви поведінки інших людей, іншими словами, це сплав науки і мистецтва технологія управління людьми та соціальними процесами.

У проекції на освітній процес педагогічний менеджмент – це комплекс принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності.

У світлі даного визначення педагогічного менеджменту будь-який викладач, по суті, є менеджером навчально-пізнавального процесу (як суб'єкт управління ним), а керівник навчального закладу – менеджером діяльності колективу загалом (як суб'єкт управління цим процесом).

Педагогічний менеджмент (теорія, методика та технологія ефективного управління освітнім процесом) має свою специфіку та притаманні лише йому закономірності. Ця специфіка виявляється насамперед у своєрідності предмета, продукту, засобів та результату праці менеджера.

Предметом праці менеджера є діяльність керованого суб'єкта, продуктом праці – інформація, знаряддям праці – мова, слово. Результатом праці менеджера в навчально-пізнавальному процесі та пов'язаної з ним праці менеджера в навчально-виховному процесі є ступінь навченості, вихованості та розвитку учнів.

Досягнення передбачених цілей менеджера вимагає від керівника навчального закладу чіткого уявлення про ті завдання, які він вирішує.

Основні завдання педагогічного менеджменту як діяльничої системи:

1. по-перше, відображають періодичність та послідовність як окремих дій виконавця, і всієї діяльності загалом;
2. по-друге, передбачають методика та правила виконання окремих видів робіт на конкретний відрізок часу;
3. по-третє, визначають вимоги до якості результату діяльності та ефективності способів досягнення намічених цілей з урахуванням оптимальності витрачених зусиль, засобів та часу;
4. по-четверте, встановлюють вимоги до складу та кваліфікації виконавців, визначених для конкретної діяльності (відповідно до їх функціональних обов'язків);
5. по-п'яте, визначають якість необхідної інформації та її основні джерела з точки зору оптимальності (необхідності та достатності);
6. по-шосте, визначають та передбачають основні правила контролю та обліку ходу та результатів діяльності виконавців.

Використовуючи методологію системного педагогічного дослідження, запропоновану В.А. Ковальчук, виділимо чотири функціональні компоненти будь-якої педагогічної системи, або чотири системоутворюючі фактори [22].

Цілі та завдання утворюють сутність першого системотвірного фактора педагогічного менеджменту як діяльничної педагогічної системи. Його можна назвати цільовим чи проектуючим.

Другим системотвірним чинником є комунікативний, що включає стиль взаємовідносин педагога і учнів. Цей чинник, зазвичай, розглядається при характеристиці особистості викладача як суб'єкта менеджменту навчально-пізнавального процесу.

Третій системотвірний чинник визначається як змістовно-організаційний (змістова сторона педагогічного менеджменту), реалізується на основі певних принципів та методів.

Четвертий системотвірний фактор – аналітико-результативний функціонування, розвиток та саморозвиток освітнього процесу як педагогічної системи – головна умова його існування.

Усі структурні та функціональні компоненти, а також системоутворюючі фактори діяльничної системи взаємопов'язані з конкретними функціями педагогічного менеджменту.

Розробка її основних компонентів має таку спрямованість:

- ухвалення рішення (планування) має характер проектування;
- виконання прийнятих рішень (управління та організація) представлено у двох аспектах: комунікативному та змістовно-організаційному;
- результати виконання ухвалених рішень (контроль) оцінюються на аналітико-результативному рівні.

Найбільш цікавий компонент моделі технології педагогічного менеджменту, на нашу думку, складений єдністю змісту та способів діяльності, тобто тим ставленням, яке, з одного боку, розкриває сутність будь-якої технології, а з іншого, є критерієм наявності чи відсутності технології як такої.

Сучасне трактування поняття "технологія" дане в широко відомій роботі М. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоурі "Основи менеджменту" [37].

Машини, обладнання та сировину, звичайно, можна розглядати як компоненти технології, але найбільш значущим компонентом є процес, за

допомогою якого вихідні матеріали (сировина) перетворюються на бажаний на виході продукт. По суті, технологія представляє спосіб, що дозволяє здійснити таке перетворення.

Висновок, який можна зробити з аналізу переліку визначень технології, очевидний: технологія є спосіб перетворення предмета діяльності (люди, інформація, матеріали) на продукт діяльності.

Процес перетворення може бути представлений як певна послідовність дій, що дозволяють реалізовувати проміжні цілі. Досягнення кожного проміжного цільового стану фіксовано у відповідному проміжному результаті:

- постановка проблеми;
- одержання системного уявлення про об'єкт;
- формування мети як структуризація цільового простору (стану);
- визначення засобів досягнення цілей (доцільність);
- визначення форм організації діяльності чи проміжних дій.

Таким чином, обмеження управлінських дій функціями планування, організації, керівництва та контролю у результаті виявляється обмеженням і самого простору управлінських дій, призначеного для проектування, контролю та регулювання процесів розвитку освітнього закладу.

З цих позицій технологічний підхід до управління розвитком, на нашу думку, виявляється більш перспективним і в плані управління функціонуванням освітньої установи, і в плані розробки (проектування) програм, що дозволяють здійснювати керований розвиток на всіх рівнях життєдіяльності освітнього закладу.

Вибір технології управління, на наш погляд, визначається:

- концепцією та ціннісними орієнтаціями, тобто "управлінським світоглядом" самого керівника освітньої установи;

- нормативною базою розроблення програми розвитку освітньої установи;

- рівнем компетентності працівників;



готовністю членів колективу до інноваційних процесів, безперервного професійного розвитку

Управлінський світогляд керівника освітнього закладу має формуватися на філософських засадах педагогічних технологій, найважливішою з яких є гуманізм.

При теоретичній розробці та практичній перевірці ефективності педагогічних умов професійно-особистісного зростання педагогів в умовах гуманізації освіти нами бралися до уваги основні тенденції та напрямки пошуку освітньої парадигми, в якій поєднувалися б гуманістичні принципи з вимогами

соціуму, що розвивається на прагматичних засадах ринкової економіки. Ретроспективний аналіз літературних джерел показав, що можна виділити принаймні три напрями цього пошуку.

Перший напрямок: збереження структурних засад та управлінських засад єдиної загальноосвітньої та спеціальної школи. Ця тенденція підтримується на різних рівнях системи освіти, розробляють (і впроваджують) єдині освітні стандарти, перелік необхідних навчальних предметів і обсяг знань із них. Інтерес до збереження єдності освітнього простору та єдиних вимог щодо змісту освіти зрозумілий. Єдиним добре (легко, просто) керувати, вимагати виконання, здійснювати контроль. Радянська система освіти, за всіх її позитивних і негативних якостей, була зорієнтована на соціалізацію індивіда як частини колективного цілого, добре обслуговувала тоталітарно-бюрократичні державність, але втратила ці якості в умовах ринкового соціуму.

Другий напрямок може бути охарактеризований як ринковий. Сучасна освіта має забезпечити вузький спектр освітніх послуг задоволення потреб замовника, яким є ринковий соціум і навіть окремих підприємств (спонсор, фінансист). Така школа є типовою для індустріально розвинених країн («вільна школа»).

Основне завдання («надзавдання») такої школи – пристосувати індивіда до умов «вільного» життя в ринковому соціумі. Ця свобода насправді виявляється жорстко детермінованою умовами ринку, точніше – ринком робочої сили, що

розвивається не за законами утвердження загальнолюдських цінностей, а за законами капіталістичного виробництва.

Не знімаючи позитивних елементів системи освіти, орієнтованої на підготовку фахівця, який обслуговує авторитарно-бюрократичну державну систему, слід зазначити, що в умовах жорсткого партійно-державного регламентування змісту освіти до мінімуму зводиться можливість формування самостійної, самодостатньої особистості педагога, здатної до прийняття відповідальних, самостійних рішень з управління навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Ринок праці, що розвивається, диктує свої вимоги до професійної підготовки вчителя до управління освітнім процесом. Професійно значущими якостями виступають самостійність у судженнях та управлінських діяч, рівень розвитку рефлексивних функцій свідомості, моральних засад, духовної сфери.

Третій напрямок - культурологічний, з опорою на принципи гуманізму, оволодіння всіма багатствами культури, становлення гармонійної, моральної особистості, що поєднує особисті інтереси з державою. Цей напрямок зберігає пріоритет особистості перед колективом (і соціумом – загалом). Освітня установа стає інструментом звільнення особистості від репресивного тиску соціуму (державного, ринкового, підприємницького). Культурологічний напрям виступає як механізм, що конструє особистість за ідеальною схемою самоствердження, самодостатності, що робить свідомий моральний вибір на користь утвердження чесноти та високої духовності.

У культурологічній освітній парадигмі надається перевага розвитку індивідуально-особистісних якостей, формуванню загальнолюдських принципів буття, громадянської відповідальності за наслідки прийнятих та реалізованих в освітній діяльності рішень. Реалізація індивідуально-особистісних домагань у низці соціально-значимих суб'єктів управління - центральна ідея професійно-педагогічної підготовки вчителя до управління освітньої діяльності учнів. Людина розглядається не як носій соціальної функції, а як суб'єкт, який має індивідуально-особистісне ставлення до своєї діяльності. Дотримання

гуманістичної освітньої парадигми дозволяє оптимально реалізувати природні задатки кожного індивіда. Зрозуміло, що ідеальна гуманістична освітня парадигма може бути взірцем для соціуму, що розвивається на таких же гуманістичних засадах. Цінності мають бути предметом постійного роздуму та обговорення. Їх цінність тим вища, що далі і глибше освіта вводить людину в інші світи: у світ знання та незнання, у світ свідомості та самосвідомості, у світ діяльності та самодіяльності, у світ власної особистості [28].

Принциповим напрямом, обраним нами в організації експерименту, було дотримання тенденції розвитку освітньої системи, в якій набувають розвитку гуманістичні засади і не знімаються інтереси суспільства, що реформується, у фактивних, які самостійно приймають відповідальні рішення та реалізують їх у практичній діяльності, самодостатніх, здатних до самоствердження в мінливому соціумі.

Модель гуманістичної педагогіки є моделлю, заснованій на психології гуманізму, тобто на пріоритеті людської особистості, повазі до її прав, свободи волевиявлення у сфері потреб, мотивацій та форм діяльності. Головним поняттям гуманістичної педагогіки є "самоактуалізація людини", "індивідуально-особистісні потреби", "самоусвідомлення та самоствердження".

Поведінка особистості визначається не підкріпленням, що надходять із довкілля, а прагненням людини до актуалізації даних природних здібностей, пошуку власного шляху самореалізації в соціумі.

Творчий процес самореалізації, покладений основою індивідуально-креативного характеру управління безперервним розвитком професійно-педагогічної компетентності педагогів освітнього закладу, здійснювався нами протягом усього періоду експериментальної роботи. У процесі експериментального дослідження перевірялися ефективність моделі та педагогічних умов управління безперервним професійним розвитком педагогів закладі загальної середньої освіти.

Нами виділено такі педагогічні умови:

зміна вихідних принципів розвитку професійної компетентності на користь формування потреб особистісно-орієнтованого суб'єкт-суб'єктного навчання та самоосвіти;

- використання технології розвиваючого управління, побудованої на моделі саморозвитку людини та принципах системності педагогічного проектування, що забезпечують створення розвиваючого середовища для педагогічного колективу загалом та кожного педагога зокрема;

- зміна організаційно-функціональної структури управління закладом середньої освіти, пов'язане з появою нових об'єктів управління, що сприяють формуванню творчого середовища.

Зміна вихідних принципів розвитку професійної компетентності на користь формування особистісних потреб та мотивації охоплює широкий спектр професійної підготовки педагогічного колективу закладі загальної середньої освіти, що забезпечує перехід на індивідуально-особистісне, суб'єкт-суб'єктне навчання у закладі загальної середньої освіти.

Реалізація потреби у професійно-педагогічному зростанні стимулюється створенням нестандартних умов діяльності в інноваційній освітній установі. Ця надситуативна реальність вимагає і незвичайної («надситуативної») творчої активності педагога. Педагоги вибирають нестандартні рішення педагогічних ситуацій, ризикуючи при цьому допуститися більших помилок, ніж при рутинних способах професійної діяльності. Інакше кажучи, вчителю освітнього закладу інноваційного типу цікавить більше творчий процес, ніж оцінка його результатів. Це і є надситуативна активність, продиктована потребою в реалізації творчих засад у безперервному розвитку професійної компетентності. Звичайно, подібний вибір роблять далеко не всі освітяни у закладі загальної середньої освіти.

При розробці теоретичної моделі безперервного розвитку професійної компетентності педагогічного колективу у закладі загальної середньої освіти особлива увага приділялася обґрунтуванню застосування засобів словесно-подібного та емоційно-вольового управління процесом пізнання. У суб'єкт-

суб'єктних відносинах, що складаються в процесі підготовки викладачів для роботи в інноваційних засадах освітньої установи, спочатку закладена ідея стимулювання пізнавальної діяльності як основи підвищення професійної компетентності викладача у закладі загальної середньої освіти.

А.М. Бойко позначає ставлення людини до людини як систему «суб'єкт-суб'єкт». Однак той, хто навчається, залишається і для іншого, і для себе також і як об'єкт цілеспрямованої діяльності. Учень як об'єкт педагогічного впливу стає суб'єктом у міру встановлення довірчих відносин із викладачем [5]. При цьому

на кожному етапі навчання його особистісні властивості змінюються, а суб'єкт-суб'єктні відносини переходять у вищу фазу взаєморозуміння та взаємної довіри.

Найбільш інтенсивні процеси становлення особистості учнів пов'язані з інтенсифікацією пізнавальних функцій. Зауважимо, що «учень», у даному разі

педагог інноваційного освітнього закладу, вимагає себе настільки ж поважних,

суб'єкт-суб'єктних відносин, як і учень, що виявляється у педагогічній взаємодії

з педагогом, який пройшов курс підвищення професійної кваліфікації. Головне у встановлюваних між педагогом та учнями відносинах - це ненасильницький спосіб навчання (і обміну інформацією).

“... Спосіб викладання не повинен бути насильницьким. - "Чому?" - “Бо жодну науку вільна людина не повинна вивчати як раб. Тілесні вправи, що виконуються навіть проти волі, анітрохи не шкодять тілу, а в душі ніяка насильницька наука залишається міцно” (Платон, “Держава”, книга VIII) [46].

Цьому діалогу - 2500 років, проте його сенс не став менш значущим для педагогіки в наш час, ніж у глибині століть. Сенс його співвідноситься з

особистісно-орієнтованим підходом. Головне в ньому - принцип не насильства, поваги до вільної особистості дитини, її права на власний унікальний шлях

розвитку. Тому слід вважати виправданим оновлення як змісту, так і принципів

підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності викладачів

інноваційних освітніх установ. Провідною метою виховання залишається ідеал

особистості, здатної приймати рішення у ситуаціях морального вибору та нести відповідальність за ці рішення перед собою, референтною групою, своєю

країною та подетством. Головне у вихованні - створення умов для саморозвитку людини як суб'єкта діяльності, як особистості та як індивідуума. Для цього необхідно:

1. створення в освітніх установах всіх типів гуманістичних виховних систем;

2. подальша перебудова навчального процесу, посилення гуманітарної спрямованості всіх навчальних дисциплін: включення до традиційних предметів «людського» матеріалу, що допомагає учням зрозуміти себе, мотиви своєї поведінки, ставлення до оточуючих, проектувати своє життя;

3. орієнтація дітей на вічні абсолютні цінності - Людину, Сім'ю, Батьківщину, Працю, Знання, Культуру, Світ, Землю. Взяті у найзагальнішому вигляді, вони охоплюють основні аспекти життєдіяльності та розвитку особистості та утворюють основу виховання;

4. формування в учнів почуття причетності до життя освітньої установи, свідомості активного громадянина, який має політичну культуру, критичне мислення, здатність самостійно зробити політичний вибір;

5. формування виховного простору в малому соціумі, освоєння частини соціальної сфери педагогічними засобами.

Провідна роль у вихованні належить педагогу - широко освіченому гуманісту-інтелегенту, справжньому професіоналу. Тільки за умови всебічного вивчення особистості учнів можлива розробка індивідуальних варіантів його виховання та розвитку, реальна гуманізація, проектування освітнього процесу у напрямі безперервного його вдосконалення [11].

Педагогічне проектування розглядалося нами як педагогічна умова реалізації інноваційної технології управління закладом середньої освіти.

Педагогічне проектування є окремим випадком програмно-цільового підходу (програмно-цільового методу планування) і розглядається як особливий методологічний напрямек у проектуванні кінцевого результату діяльності освітнього закладу. Це метод розробки специфічних планів, що забезпечують сувору узгодженість цілей на всіх етапах розвитку освітньої установи, зі

збереженням стратегічного, пріоритетного спрямування: безперервного підвищення професійної компетентності суб'єкта та об'єкта освітнього процесу в умовах вирішення нестандартних проблем завершення переходу до професійної освітньої установи інноваційного типу:

1. розроблено систему планових заходів реалізації приватних завдань;

2. визначено шляхи досягнення прогнозованих результатів (від індивідуально-особистісного підвищення професійної компетентності до ресурсного забезпечення всієї програми розвитку);

3. узгоджено стратегічні напрями та тактичні питання вирішення комплексної цільової програми розвитку інноваційної освітньої установи на основі інтеграції «дерева цілей» організаційно-педагогічного, науково-методичного та соціально-економічного змісту.

В основу управління покладено гуманістичну спрямованість освітнього процесу та індивідуально-особистісну орієнтацію.

При розробці проміжних та кінцевих цілей розвитку закладу загальної середньої освіти та безперервного підвищення професійно-педагогічної компетентності суб'єктів організації та управління педагогічним процесом нами визначено два напрями. Перший напрямок спрямовано на підтримку тенденції безперервного розвитку професійно-педагогічної компетентності педагогічного колективу закладу загальної середньої освіти. Другий напрямок – перехід на новий якісний рівень функціонування закладу загальної середньої освіти.

Відштовхуючись від методу реалізації програмно-цільового підходу до планування розвитку освітнього закладу та реалізації цільової освітньої програми, ми виділили такі етапи педагогічного проектування: розробка прогностичної концепції розвитку закладу загальної середньої освіти;

– аналітико-оцінний прогноз підвищення професійно-педагогічної компетентності суб'єкта освітнього процесу;

розробка комплексу планових заходів, що забезпечують реалізацію цілей розвитку освітньої установи та професійно-педагогічної компетентності педагогічного колективу.

– забезпечення переходу на новий етап розвитку закладу загальної середньої освіти.

Педагогічне програмно-цільове планування забезпечує не тільки розробку та реалізацію пріоритетних цілей, а й аналіз та визначення перспективних ліній його розвитку [44].

Прогнозування розвитку може бути представлено як передбачення тенденцій на основі аналізу поточної діяльності та оцінки професійно-педагогічної компетентності колективу викладачів.

Поглиблений аналіз потенційних можливостей переходу закладу загальної середньої освіти на новий рівень інноваційного розвитку включає:

- зміст та організацію навчального процесу;
- розвиток нових технологій освіти;
- розвиток системи додаткової освіти;
- динаміку розвитку та узгодженість управлінських рішень та практичної діяльності з управління всіма напрямками освітнього процесу.

У підвищенні професійно-педагогічної компетентності як у цілісному процесі можна виділити три функції: розвиваючу, компенсаторну та адаптуючу.

Серед трьох функцій підвищення професійної компетентності, що передбачається у процесі педагогічного проектування, на першому місці знаходиться розвивальна функція. Ця функція реалізується у процесі самоосвіти вчителя з урахуванням особистих творчих планів.

Особистий творчий план вчителя - це свого роду особиста програма розвитку освітнього закладу, його складова частина, бо діяльність вчителя в рамках розвитку інноваційного типу немислима поза зв'язком з ним. Інноваційний досвід освітнього закладу відбивається на змісті індивідуального творчого плану. У свою чергу, педагогічне проектування особистого творчого



зростання сприяє реалізації інноваційних проєктів та виконання програми підвищення професійної компетентності педагогічного колективу загалом.

Комплексна цільова програма управління безперервним професійним розвитком педагогів складається із системи діяльності: дослідницької, проєктної, організаторської.

Програма складається з наступних напрямків:

1. зміна професійного світогляду: ядром, метою навчання є людина як унікальна природна система, що саморозвивається;
2. розвиток методичної та пошуково-дослідницької діяльності вчителя;
3. оволодіння технологією, що забезпечує процес безперервного саморозвитку людини;
4. систематизація та тиражування інноваційного досвіду.

## **2.2. Технологія управління безперервним професійним розвитком педагогів**

Основною функцією всіх рівнів управління навчальним закладом (по вертикалі та по горизонталі) полягає у створенні єдиного розвивального простору, де кожній людині реально забезпечуються умови для її стабільного функціонування та розвитку.

Для створення розвивального простору в закладі середньої освіти були забезпечені умови для безперервного багаторівневого професійного розвитку: адміністративної групи, співробітників, педагогів, учнів.

Єдність простору, що розвивається, було досягнуто введенням у закладу середньої освіти технологічної організації життєдіяльності.

Технологія розвиваючого управління заснована на цільовому управлінні з отриманням прогнозованого результату, на механізмі проєктування як способі інноваційної діяльності.

Технологією управління безперервним професійним розвитком педагогів передбачалося.

НУВБІП УКРАЇНИ

оволодіння теоретичними основами розвитку професійної компетентності (у процесі освоєння програми з впровадження моделі управління безперервним професійним розвитком педагогічного колективу закладу середньої освіти);

– розвиток управлінських, педагогічних здібностей;  
 – створення способів та засобів управління відносинами (міжособистісними, професійними) у процесі комунікативної діяльності (при проходженні практикуму з міжособистісного спілкування та ділових, професійно-ужиткових ігор).

НУВБІП УКРАЇНИ

У системі методичних засобів управління безперервним професійним розвитком педагогічного колективу закладу середньої освіти нами було виділено:

– цілепокладання;  
 – нормативно-правова база;  
 – педагогічне проектування;  
 – критерії оцінки та самооцінки професійної діяльності.

НУВБІП УКРАЇНИ

Переваги технології навчання, що забезпечує безперервний професійний розвиток педагогів стають очевидними при її порівнянні з традиційними методами керівництва (табл. 2.1).

НУВБІП УКРАЇНИ

Під час розробки змісту управління ми керувалися такими принципами:

1) зміст управління повинен відповідати сучасному рівню теоретичних знань та проблемі, що розробляється;  
 2) управління має стимулювати інтерес та потреби педагогів до пізнання та саморозвитку;  
 3) управління має сприяти появі ціннісно-нових освітніх орієнтацій, педагогічної технології;

НУВБІП УКРАЇНИ

4) управління має забезпечувати можливості трансформації загально педагогічних навичок у такі форми, що роблять успішною педагогічну діяльність в освітній установі інноваційного типу.

Таблиця 2.1

## Переваги технології розвитку управління у порівнянні з традиційними методами керівництва

Традиційне керівництво	Розвиваюче управління
<b>цілі</b>	
Традиційне керівництво відповідає за реалізацію державних, «зовнішніх» для окремої людини завдань, відірваних від її конкретних цілей; фіксується розрив між зовнішніми та внутрішніми цілями діяльності, що призводить до пасивності, безрадісної праці	Розвиваюче технологічне управління відповідає за корекцію, зближення державних та особистих цілей кожної людини, усвідомлення людиною особистої вигоди при реалізації державних завдань, що породжує ініціативність та творчість
<b>зміст</b>	
До традиційного керівництва є виконання державних нормативних документів, формальних, часто не зрозумілих людям, тому іноді й не виконуваних	Змістом управління є норми відносин, що дозволяють налагодити функціонування механізму саморозвитку. Нормативні документи виступають як засіб налагодження відносин
<b>засоби</b>	
Головним засобом керівництва є примус та покарання, другорядним – заохочення (моральне, матеріальне)	Головним засобом є людина, колектив, що розглядаються як саморозвиваються, саморегулюючі системи; домінує установка на заохочення (а не на покарання)
<b>результат</b>	
Результат традиційного керівництва – пасивний, безініціативний виконавець, який не вміє діяти самостійно в мінливій обстановці	Результат розвиваючого управління – активний, творчо працюючий професіонал, що має здатність до безперервної, усвідомленої саморегуляції в різних ситуаціях

При визначенні змісту управління нами також враховувалися дані анкетування виявлення потреб педагогів у професійних знаннях, нових педагогічних технологіях навчання.

Дані анкетування свідчать про низький рівень володіння педагогічними технологіями, які забезпечують успішну діяльність у освітніх закладах. Більше третини викладачів зазнають серйозних труднощів у міжособистісному спілкуванні. При спілкуванні з аудиторією понад половина педагогів відчувають різного ступеня складнощі. У методиці викладання більшість педагогів відзначають слабе володіння професійними здібностями. Підвищення рівня

теоретичної та методичної підготовки освітян стало пріоритетним напрямом управління. Завданнями, які ми вирішили у процесі управління розвитком педагогів закладу середньої освіти, були:

а) оволодіння сучасними науковими засадами педагогічної діяльності, побудованої на особистісно-орієнтованому навчанні;

б) розвиток здібностей встановлювати міжособистісні та професійні відносини, побудовані на рівноправності, доброзичливості, розумінні іншої людини;

в) зняття психічної загальмованості, реактивної та особистісної тривожності, що перешкоджають міжособистісному спілкуванню та реалізації здібностей, педагогічної майстерності у реальних умовах професійно-педагогічної діяльності.

У процесі управління передбачалося освоєння педагогами методології системного підходу, засад педагогічного проектування (табл. 2.2).

Приципова технологічна спрямованість змісту фахової підготовки забезпечувала перехід від традиційних форм професійного навчального процесу до особистісно-орієнтованого багаторівневого навчання

Таблиця 2.2

### Програма управління безперервним професійним розвитком педагогічного колективу закладу середньої освіти

Зміст	Кількість годин	Форма роботи	
		технологія колективно-індивідуальної мислєдїяльності	стажування
1	2	3	4
Розділ I. Людина - природний, унікальний механізм, що саморозвивається	4	4	60
Людина як система світів (фізичного, сенсорного, інтелектуального, духовного). Норми функціонування людини. Детермінованість саморозвитку людини. Способи саморозвитку людини. Результат функціонування людини	4	4	

Фізичний світ людини - саморозвивається механізм. Структура організму. Функції органів. Система саморегуляції життєдіяльності	10	10	
Здоров'я – особиста матеріальна власність людини. Основні засоби збереження здоров'я.	10	10	
Сенсорний світ людини - механізм, що саморозвивається. Структура сенсорного механізму. Відображення світу «відчуттям собою». Основні способи розвитку сенсорики	10	10	
Інтелектуальний світ людини - механізм, що саморозвивається. Структура механізму. Відображення світу розумовими способами. Основні способи розвитку інтелекту	10	10	
Духовний світ людини - механізм, що саморозвивається. Структура механізму. Відображення світу духовними здібностями. Розвиток людини – основна всесвітня функція людини	10	ю,	
Людина – система потреб. Реальні і ідеальні потреби. Способи усвідомлення реальних потреб. Структура здібностей. Свідомість - механізм регуляції потреб-здібностей	20	20	70
Складання дослідно-прогностичної програми саморегуляції учнів	10		10
Реалізація дослідно-прогностичної програми саморегуляції учнів.	100		100
Всього:	178	68	180
Розділ II. Управлінсько-педагогічна діяльність			80
Діяльність – основна форма життя людини. Структура діяльності: цілі, засоби, дії, результат, рефлексія	8	8	
Діяльність – форма життєвої активності людини. Структура діяльності: дослідження, проектування, організація, комунікація, рефлексія	8	8	
Управління системою діяльності.			
Управління дослідницькою діяльністю	10	10	
Управління проектною діяльністю	10	10	
Управління виконавчої, комунікативної діяльності	10	10	
Управління рефлексивною діяльністю	10	10	
Дослідження учнями стану управлінсько-педагогічної діяльності. Виділення проблем, організація їх усвідомлення	20		20

I	Складання учнями програм корекції власної управлінсько-педагогічної діяльності	10		10	И
	Реалізація програм управлінсько-педагогічної діяльності.	70		70	
	Всього:	156	56	180	
Розділ III. Управління міжособистісними, громадськими, професійними відносинами					
I	Сутність, види, структура відносин. Норми взаємин. Способи побудови відносин	8	8		И
	Міжособистісні стосунки, сутність, структура. Розуміння, повага, доброзичливість – норми міжособистісних відносин. Способи побудови міжособистісних відносин	10	10		
I	Складання дослідно-прогностичних програм саморегуляції міжособистісних відносин	10		10	И
	Реалізація дослідно-прогностичних програм саморегуляції міжособистісних відносин	30		30	
I	Суспільні відносини, суть, структура. Норми суспільних відносин. Способи побудови суспільних відносин	10	10		И
	Складання дослідно-прогностичних програм саморегуляції суспільних відносин	10		10	
I	Реалізація дослідно-прогностичних програм саморегуляції суспільних відносин	30		30	И
	Професійні відносини, сутність, структура. Функціональна норма професійних відносин	10	10		
I	Складання функціоналу	20		20	И
	Виконання функціоналу	50		50	
	Всього:	188	38	150	
Розділ IV. Технологія управління. Адміністративна технологія					
I	Структура, сутність технології розвитку управління	16	16		И
	Дослідження технологічного процесу управління: міжособистісними відносинами, професійною діяльністю, виробничими відносинами	10	10		
	Конструювання технологічного процесу управління: системи стандартних, нестандартних виробничих ситуацій. Цілепокладання. Підбір коштів, методів управління. Виділення ключових понять, Створення умов для колективної та індивідуальної діяльності працівників	10	10		

I	Конструювання контрольної-коригуючої та рефлексивної діяльності. Визначення цілей, засобів, результату управління цими діяльностями	10	10		И
	Систематизація та тиражування нового професійного досвіду	10	10		
	Складання та корекція програм розвиваючого управління	10		10	
I	Опанування програми розвитку управління	100		100	И
	Всього:	176	66	110	
I	Розділ V. Технологія колективно-індивідуальної мислєдіяльності (КІМ)				И
	Технологія виховного процесу, її сутність, структура	18	18		
I	Цільовий простір, структура, функції, алгоритм його організації	10	10		И
	Пошуковий простір, структура, функції, алгоритм його організації	10	10		
	Рефлексивний простір, структура, функції, алгоритм його організації	10	10		
I	Технологія КІМ – система ситуацій	10	10		И
	Розвиваючі ситуації, структура, функції	10	10		
	Дослідження розвивальної ситуації	10	10		
	Проектування розвивальної ситуації	10	10		
	Управління розвивальною ситуацією	10	10		
I	Діагностика технологічного процесу: діагностика саморозвитку людини (по чотирьох світах: фізичному, сенсорному, інтелектуальному, духовному, за потребами – здібностями), саморозвитку творчих груп –	20		20	И
	Конструювання технологічного процесу. Конструювання проблемних ситуацій. Визначення розвиваючих цілей, підбір засобів	20		20	
I	Конструювання пошукової діяльності. Систематизація вивідних знань. Конструювання способів діяльності	10		10	И
	Конструювання рефлексивної діяльності. Прогнозування результату технологічного процесу	10		10	
	Оволодіння технологією КІМ, алгоритмами організації цільового, пошукового та рефлексивного просторів	50		50	
I	Складання дослідно-прогностичних програм корекції технологічного процесу розвитку дітей	10		10	И
	Реалізація програм корекції технологічного процесу учнями	50		50	

Всього:	268	98	170
---------	-----	----	-----

Багаторівневе навчання - це сукупність нетрадиційних прийомів (методів, технологічних засобів) навчання за умов роботи в усім класом при гнучкому управлінні розвитком пізнавальних здібностей учнів.

Основні показники технології багаторівневого навчання можуть бути згруповані таким чином:

1) процес навчання здійснюється за постійного відстеження, контролю, консультаційної участі, за індивідуально-особистісного підходу викладача;

2) індивідуально-особистісна та групова підготовка відбувається у процесі академічних занять, а й умовах додаткової освіти;

3) здійснюється наступність у змісті додаткової освіти та самостійної роботи учнів;

4) основним напрямом наступності етапів освітнього процесу є єдність навчальних планів та програм з усіх пов'язаних між собою навчальних предметів, з виділенням перехідних навчальних груп з різним темпом оволодіння навчальним матеріалом.

При організації багаторівневого управління нами передбачалося:

1) перехід на нову концепцію безперервного саморозвитку людини протягом усього життя;

2) оволодіння педагогами сучасними науковими знаннями з предмета;

3) створення кошторису науково-методичного забезпечення навчального процесу, що включає оновлення змісту навчання, навчально-методичних матеріалів і посібників, контрольних завдань, розробок для самостійних занять творчого характеру;

4) оволодіння педагогічною технологією, що забезпечує безперервний саморозвиток людини.

Управління розвитком професійної компетентності колективу здійснювалося нами за такими напрямками:

- розвиток методичної та пошуково-дослідницької діяльності;



- удосконалення технології педагогічної діяльності;  
 - володіння теоретичними основами професійно-педагогічної діяльності на основі досягнень педагогічної науки,

- розвиток рефлексивних умінь самоаналізу, самоствердження, досягнення психологічного комфорту в «Я - концепції» випускника закладу середньої освіти, що формується.

Це все створювало реальні передумови готовності педагогів працювати повному, розвиваючи, у тих, хто навчається, моральні якості та пізнавальні

здібності:

- відповідальність, почуття обов'язку;  
 - потреби та мотивації ефективної пізнавальної діяльності;  
 - змістовна творча діяльність у процесі пізнання,

- розвиток умінь самоаналізу, самооцінювання, самостійність у судженнях

та діях;

- самоствердження у реалізації особистісних домагань успіх, самодостатність особистості.

Ефективність управління забезпечувалася встановленням гармонійних відносин між керівником та педагогом, атмосферою співтворчості, що сприяє самоусвідомленню педагогом свого «Я», емоційним, чуттєвим підкріпленням успішності пізнавальної діяльності та оптимістичним ставленням до перспектив професійного зростання.

Теоретико-професійна сутність навчання знаходила підкріплення та усвідомлення у практичних заняттях. Програмою практикуму міжособистісного спілкування передбачалося проведення серії тренінгових занять міжособистісного спілкування.

Проведенню практичних занять з міжособистісного спілкування передувала докладна підготовка приміщення, підбір зручних меблів, звукозаписної та відеомагнітофонної апаратури (запис та відтворення фрагментів ділових бесід в окремих групах).

Позитивним результатом групового комунікативного тренінгу в нашому дослідженні стало зменшення числа тверджень, в яких підкреслювався суто особистісний вибір рішень і переваг, що не піддається впливу співрозмовників, зростання числа позитивних тверджень про корисність міжособистісного спілкування в пошуках оптимальних рішень при переважанні компромісних форм вирішення питань (табл. 2.3).

Як очевидно з матеріалів табл. 2.3, в результаті тренінгу з міжособистісного спілкування знизився рівень критичності щодо співрозмовника, з'явилася схильність до компромісів. На перший погляд, зниження кількості позитивних відповідей на запитання «я сам завжди такий, яким здаюся?» не свідчить про деяку втрату індивідуальності під впливом тренінгу. Насправді змінилася самооцінка поведінкових реакцій.

Таблиця 2.3

### Педагогічні засади міжособистісного спілкування [семінар-практикум]

№ п/п	Зміст занять	Кількість годин
1	2	3
1	Мотивація та потреби у спілкуванні. Педагогічне спілкування. Роль спілкування у пізнавальній діяльності	2
2	Міжособистісне спілкування в системі «педагог – той, хто навчається». Стили спілкування. Зміст стилю спілкування в залежності від рівня розвитку пізнавальних здібностей учнів та професійної компетентності педагогічного колективу	2
3	Зміст та структура міжособистісного спілкування. Вербальне та невербальне спілкування. Роль вербальних та комунікативних актів у освітній діяльності	2
4	Професійно-педагогічне спілкування. Труднощі спілкування в умовах зміни ситуації, в умовах публічності, способи подолання критичних станів, що виникають у процесі спілкування в системі «педагог – учень»	2
5	Психолого-педагогічні передумови для підготовки до діалогу. Особливості діалогу: ясність, точність у взаємному обміні думками. Відповідність змісту діалогу проблемі та змінній педагогічній ситуації	2
6	Слово – інструмент спілкування. Сміслова насиченість, образність, простота, емоційність професійного мовного спілкування. Раціональний темпоритм мови при спілкуванні з аудиторією учнів	2

7	Педагогічний такт спілкування з учнями. Щирість, емоційність, витримка та винахідливість у спілкуванні. Виразність, переконаність у правоті педагогічних дій, сильна воля педагога: їх роль активізації пізнавальної діяльності учнів	2	
8	Зміст питань, адресованих учням, виключення питань, що закривають предмет розмови (питання, коли учень змушений відповідати однозначно ствердно чи негативно: так, ні); перевагу відкритим питанням (риторичні, що дозволяють не відповідати на них, «переломні», що дозволяють переходити до теми, інтерес до якої стає взаємним)	2	
9	Основи аргументованого (після вислуховування учня) коментування повідомлення: ясність, точність, переконливість аргументів; спокійний їхній виклад, доцільні акценти на головному, обґрунтованість пауз, зупинок у викладі аргументів	2	
10	Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування в умовах професійної педагогічної діяльності	2	
11	Професійно-педагогічний діалог. Підготовка до бесіди, з'ясування особистісного ставлення учня до бесіди. Визначення тактики розмови та її можливих змін при зміні педагогічної ситуації	2	
12	Підготовка та аналіз матеріалів, необхідних для продуктивних комунікативних актів (компонування матеріалів, розробка основного змісту педагогічного контракту, визначення стилю спілкування). Діагностика стилю спілкування та його оцінка у досягненні корисного	2	
13	Прийоми початку розмови: зняття напруженості для встановлення тісного контакту, використання попередньо ретельно продуманого використання питань, що не зобов'язують до відповіді, що дозволяють переводити діалог у бажаний напрямок	2	
14	Роль невербальних елементів спілкування у підвищенні ефективності професійно-педагогічного процесу. Місце та доцільність жестів «відкритості», «розташування», «неприйняття» учня в міжособистісному спілкуванні	2	
15	Психолого-педагогічні основи «нейтралізації» зауважень учнів («локалізація» зауваження, тобто звуження його ролі в оцінці проблеми навчання в цілому, виключення відкритого протистояння, недопущення особистої переваги та применшення достоїнств учня)	2	
16	Завершення розмови. Тон, підкреслення її позитивних елементів, виключення коментарів з приводу протиріч, що виникли в процесі навчання	2	
17	Аналіз причин успіхів та невдач міжособистісного спілкування та його ролі у підвищенні ефективності навчально-виховного процесу.	2	
18	Критерії та оцінювання навичок міжособистісного спілкування у професійній компетентності педагогів середнього навчального закладу	2	
	Всього:	40	

## Висновки до другого розділу

Функція сучасного управління освітньою установою, що випливає з нової педагогічної парадигми (особисто орієнтована освіта), вимагає створення інноваційних моделей управління та відповідних педагогічних умов до них.

Педагогічні умови управління безперервним професійним розвитком педагогічного колективу здійснюються з урахуванням гуманізації освіти.

Педагогічними умовами управління безперервним професійним розвитком педагогів в умовах гуманізації освіти можуть бути:

- зміна вихідних принципів розвитку професійної компетентності на користь формування потреб особистісно-орієнтованого суб'єкт-суб'єктного навчання та самоосвіти;
- використання технології управління розвитком професійної компетентності на засадах педагогічного проектування, що забезпечує створення розвиваючого середовища для педагогів та учнів;
- зміна організаційно-функціональної структури управління закладом середньої освіти, пов'язаної з появою нових об'єктів управління, які сприятимуть формуванню інноваційного середовища.

## РОЗДІЛ 3

# ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ УПРАВЛІННЯ БЕЗПЕРЕРВНИМ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

## 3.1. Загальна характеристика здійснення дослідно-експериментального дослідження

Дослідно-експериментальне дослідження безперервного розвитку професійної компетентності педагогів освітніх установ, здійснено на базі кафедри управління та освітніх технологій Національного університету біоресурсів і природокористування України. Результати дослідження перевірялися у навчальних закладах м. Києва.

У дослідженні було зайнято 71 вчитель освітніх закладів. Експериментальне дослідження здійснювалося протягом 2023 року. На кожному етапі, залежно від розв'язуваних завдань, застосовувалися різні методи та процедури дослідження. Вивченню та аналізу вітчизняних та зарубіжних літературних джерел з методології, теорії та методики професійної освіти було присвячено перший етап роботи. На цьому етапі було узагальнено досвід управління інноваційними освітніми об'єктами системи освітніх установ України; уточнено методологічну та теоретичну основи дослідження.

Основні методи дослідження: спостереження; інтерв'ювання педагогічних працівників; вивчення різних програм та підходів до проблеми розвитку професійної компетентності педагогів; узагальнення передового досвіду щодо проблеми дослідження; анкетування та обробка дослідницьких матеріалів.

Розробка моделі розвитку процесу професійної компетентності педагогічного колективу закладу середньої освіти здійснювалася на другому етапі досліджень. Перевірялися основні положення формулюючого експерименту; уточнювалися педагогічні умови, що підвищують рівень професійної

компетентності педагогічного колективу закладу середньої освіти. Дослідно-експериментальна робота виконувалася у природних умовах.

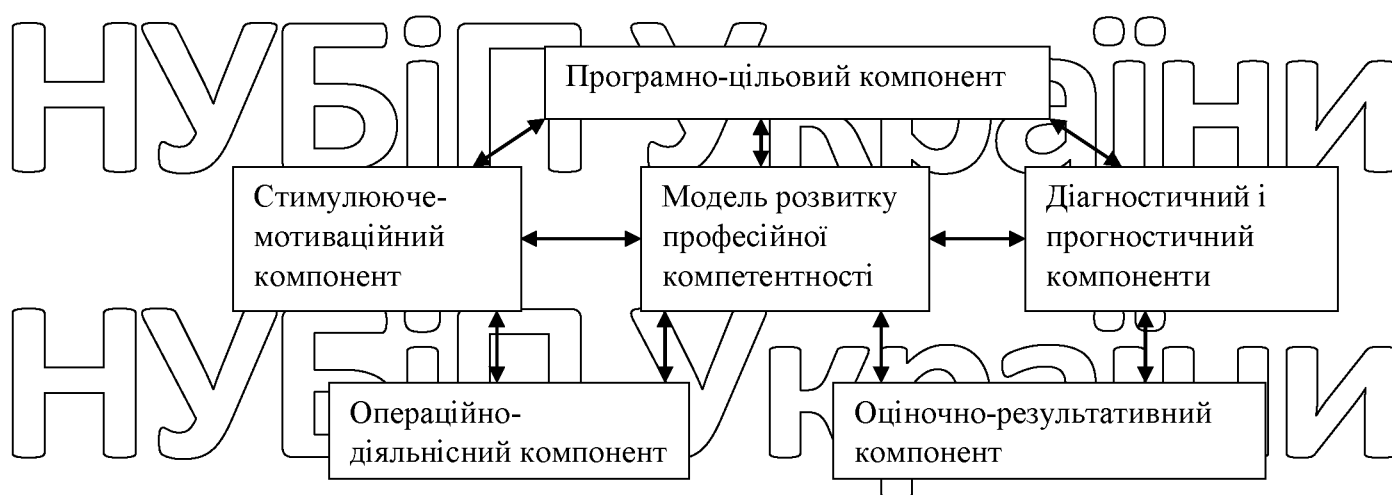
Основні методи даного етапу: аналіз професійної діяльності педагогічних працівників закладу середньої освіти, аналіз самоосвітніх програм педагогів, аналіз відвідуваних відкритих уроків та занять; анкетування; педагогічний експеримент; педагогічне моделювання.

Аналіз та теоретичне узагальнення даних дослідно-експериментальної роботи, а також коригування моделі розвитку професійної компетентності педагогічного колективу було здійснено на третьому етапі. Було завершено апробацію педагогічних умов, що підвищують рівень розвитку професійної компетентності педагогів закладу середньої освіти.

Основні методи дослідження: аналіз теоретичних положень дослідження та їх корекція; структурування емпіричних фактів; аналіз та оцінка відстрочених результатів експериментальної роботи; спостереження за динамікою розвитку професійної компетентності освітян закладу середньої освіти; формулювання загальних висновків та розробка методичних рекомендацій для освітян інноваційного типу. Практичні рекомендації управління безперервним розвитком професійної компетентності викладачів та керівників закладу середньої освіти розроблялися на основі положень про основні напрями підвищення професійної компетентності фахівців, які працюють у системі освіти.

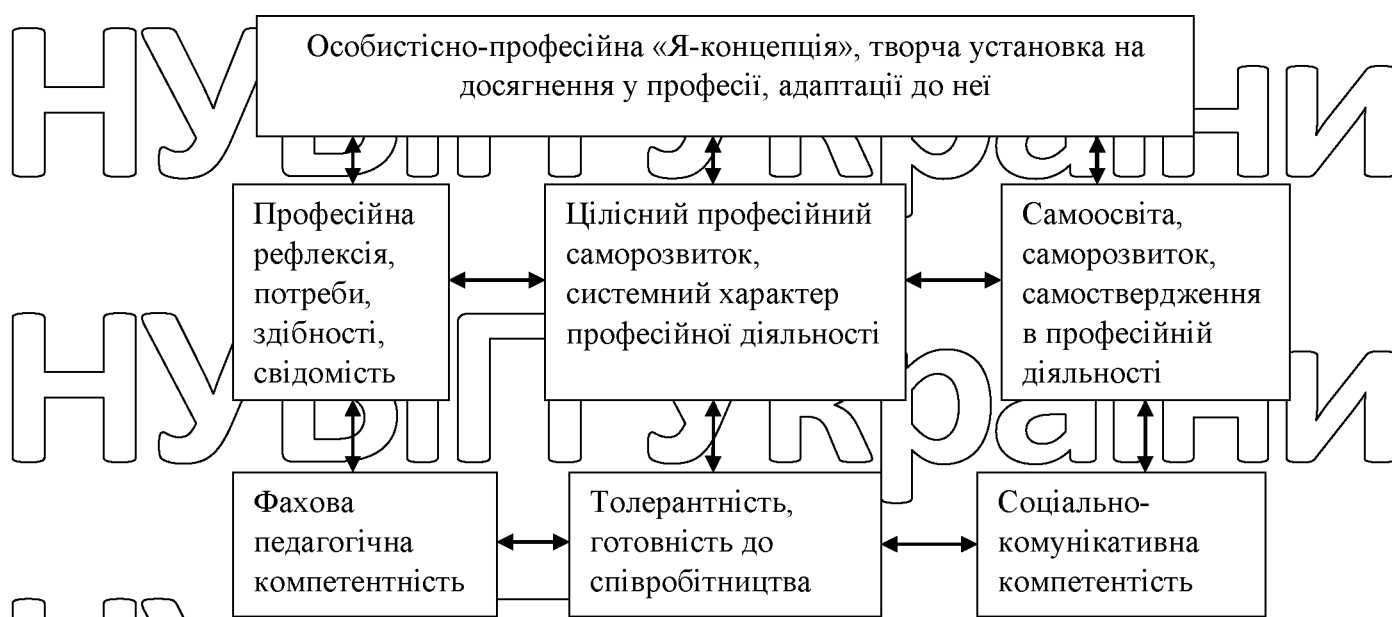
Розробка концептуальної моделі безперервного розвитку професійної компетентності педагогів та керівників закладу середньої освіти задала попереднього вивчення змісту її структурних компонентів (рис. 3.1):

- a) програмно-цільового;
- b) стимулююче-мотиваційного;
- c) діагностичного;
- d) прогностичного;
- e) операційно-діяльнісного.



**Рис. 3.1. Структурні компоненти проективної моделі безперервного розвитку професійної компетентності викладачів та керівників закладу середньої освіти**

Програмою експериментального дослідження передбачалося розробка та впровадження теоретичної моделі безперервного розвитку професійної компетентності педагогічного колективу закладу середньої освіти. Було визначено структуру професійної компетентності педагогічних працівників закладу середньої освіти, що включила особистісну, спеціальну, професійно-діяльнісну, комунікативну її складові (рис. 3.2).



**Рис. 3.2. Структура професійної компетентності педагогічних працівників освітнього закладу**

З метою з'ясування потреб у підвищенні професійної компетентності та визначення кола проблем, що викликають професійний інтерес, нами було наведено анкетне опитування 60 вчителів. Результати опитування показують, що більшість керівників закладу (87,5%) та вчителів (98,1%) не задоволені своєю професійною діяльністю. Головні причини незадоволеності вони бачать у низькій зарплаті (16,6% - 60%), у слабкій матеріально-технічній основі (50% - 80%). Керівники закладу середньої освіти відзначають слабку професійну підготовку та інерцію мислення педагогів (3%), а вчителі – відсутність чіткої організації у роботі закладу середньої освіти (16,6%) та незатребуваність у колективі (6%). Низьку самоорганізацію та відсутність саморозвитку і самоосвіти відзначають лише 10% керівників та 13% педагогів (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Результати дослідження причин незадоволеності професійною діяльністю та наявності потреби її вдосконалювати (результат опитування 60 респондентів)**

№	Параметри дослідження	Відповіді (ранжовані за рівнем значущості)	
		Керівники	Педагоги
1	2	3	4
<b>1. Що не влаштовує Вас у Вашій професійній діяльності?</b>			
1.1.	Низька заробітна плата	16,6	60
1.2.	Слабка матеріально-технічна та методична бази	50	80
1.3.	Слабка професійна підготовка кадрів, інерція мислення	33	18
1.4.	Відсутність чіткої організації у роботі навчального закладу. Незатребуваність у колективі	5	16,6
1.5.	Низька самоорганізація	-	6
1.6.	Недостатнє навчання новому		10
<b>2. Наявність потреби удосконалювати свою діяльність</b>			
2.1.	Потреба змінити педагогічний світогляд	34,6	33,3
2.2.	Потреба змінити зміст навчання	12,2	18,3
2.3.	Потреба опанувати нову технологією навчання	100	68,5
2.4.	Потреба опанувати технологією безперервного професійного розвитку	33,3	38,4

Дослідження потреб удосконалювати свою діяльність показало, що потребу у зміні свого педагогічного світогляду відчують 34,6% керівників та



33,3% педагогів. Ці потреби виражаються у зміні змісту навчання – 12,2% керівників та 18,3% педагогів, у оволодінні новою технологією – відповідно 100% та 68,5% технологією безперервного саморозвитку – 33,3% керівників та 38,4% педагога.

Виявлено, що педагогічні працівники закладу середньої освіти віддають перевагу спеціальному навчанню, з відривом від основної діяльності (51,8% від числа опитаних). На другому місці (44,6%) – самостійна робота з консультативною допомогою. Менш популярні семінари, науково-практичні конференції (35,7%). Всупереч очікуванню лише 19,6% фахівців висловилися за підвищення професійної компетентності через систему заочного навчання (табл. 3.2).

Мотиви, які спонукають педагогів закладу середньої освіти до підвищення кваліфікації, мають дві взаємозалежні сторони: загально-педагогічну та спеціально-педагогічну, тобто. спрямовану оволодіння професійними функціями педагога закладу середньої освіти. Мотивом до професійної діяльності виступає переважно виразність особистісних якостей (потяг, покликання, здібності, усвідомлення внутрішніх потреб).

Таблиця 3.2

### Організаційні форми підвищення рівня професійної компетентності (результати опитування 60 респондентів)

Вид (форма) підвищення рівня професіоналізму	у % від числа опитаних
1. Курси підвищення кваліфікації (з відривом від основної діяльності)	51,8
2. Заочно-професійне навчання	19,6
3. Проблемні семінари, науково-практичні конференції, «круглі столи»	35,7
4. Обмін досвідом роботи, вивчення інноваційних проєктів, нормативних документів	42,8
5. Самостійна робота із консультативною допомогою	44,6

У педагогів закладу середньої освіти на перших етапах розвитку професіоналізму, як правило, діють внутрішні, що не піддаються рефлексивній оцінці, спонукання до професійно-педагогічної діяльності. Вузькопрофесійний вибір діяльності - явище суто рефлексивне, тобто усвідомлення потреби як особистого вдосконалення у професійній діяльності, а й оволодіння майстерністю, що дозволяє вести свою професійну діяльність у сфері освітнього закладу, тобто, щоб вона мала своєю особистісною основою рефлексивну, свідому установку.

Підвищення рівня професійної компетентності та його реалізація у практичній діяльності визначається цільовими установками та рівнем домагань у соціумі. Готовність до вузькопрофесійної діяльності як результат схильностей, усвідомлюваних мотивацій та ціннісних переваг реалізується у професійній діяльності.

Операційна сфера професіоналізму, на відміну мотиваційної, передбачає конкретну професійну форму прояви ділової активності. Ідея виділення у професійній спеціалізації спеціальних діяльнісних елементів, що обумовлюються характером роботи освіти взагалі, тобто у викладацькій, діагностичній, проектній, управлінській, є найбільш плідною з погляду вузько позначеного професіоналізму у сфері освіти.

Новою парадигмою освіти передбачається розвиток професіоналізму через інноваційну діяльність, через конструювання нових методичних прийомів та засобів професійної педагогічної діяльності. Педагог освітнього закладу повинен володіти навчальним предметом як засобом розвитку учнів у сфері професійної та у сфері рефлексивної діяльності, що забезпечує освітній бік професійної діяльності.

Педагог-професіонал виступає не як простий транслятор запрограмованих ідей, а стає провідником інновацій: засобами професійної діяльності він формує основи рефлексії, багатовимірної свідомості та техніки розумових операцій. Це відзначається у низці досліджень [44, 28, 52].

Вчені пропонують різноманітний набір особистісних якостей, найбільш суттєвих з погляду ефективності педагогічної діяльності.

Завдання професіонала полягає в тому, щоб не просто знати ці якості, а вміти діагностувати себе на предмет визначення ступеня сформованості їх на тому чи іншому етапі професійного становлення, намічати шляхи та засоби подальшого розвитку позитивних якостей та викорінення негативних.

Як один з варіантів класифікації професійно значущих якостей викладача прийнятні пропозиції В. Олійник, Л. М. Сергєєвої [47, 41]. До переваг цієї розробки слід віднести те, що вона не просто містить перелік професійно-значущих особистісних якостей, а й дозволяє їх діагностувати на трьох рівнях (табл. 3.3).

Професійно-значущі якості особистості вчителя як характеристики інтелектуальної та емоційно-вольової сторін особистості суттєво впливають на результат професійно-педагогічної діяльності та визначають індивідуальний стиль педагога. На наш погляд, правомірним є виділення домінантних, периферійних, негативних та професійно неприпустимих якостей.

Домінантними є якості, відсутність будь-якого з яких тягне за собою неможливість ефективного здійснення педагогічної діяльності. Під периферійними розуміються якості, які не надають реального впливу на ефективність діяльності, проте сприяють її успішності.

Негативними є якості, що тягнуть за собою зниження ефективності педагогічної праці (упередженість, невірноваженість, мстивість тощо), а професійно неприпустимі ведуть до професійної непридатності вчителя (грубість, безпринципність, некомпетентність, безвідповідальність).

Таблиця 3.3

**Рівні професійно значущих особистісних якостей вчителя та їх діагностика**

№	Оптимальні характеристики якості особистості	Допустимі характеристики якості особистості	Критичні характеристики якості особистості
1	2	3	4

1. Психологічні риси особистості як індивідуальності			
1.1.	Сильний врівноважений тип нервової системи	Сильний неуврівноважений тип нервової системи	Слабкий інертний тип нервової системи
1.2.	Тенденція до лідерства	Влада Самовпевненість	Деспотизм
1.3.	Впевненість у собі	Непримиренність	Самозакоханість
1.4.	Вимоги добросердя та чуйності	Недостатня самостійність	Жорстокість
1.5.			Надмірний конформізм
2. Педагог у структурі міжособистісних відносин			
2.1.	Переважає більшість демократичного стилю спілкування з учнями та колегами	Переважає більшість авторитарного стилю спілкування	Переважає більшість ліберального стилю спілкування
2.2.			
2.3.		Повна відсутність конфліктів з учнями та колегами	Постійна конфліктність з більшістю питань
2.4.	Незначні конфлікти лише з важливих питань		
2.5.	Нормальна самооцінка Прагнення співпраці з колегами. Рівень ізоляції в колективі дорівнює нулю	Занижена самооцінка Прагнення суперництва з колегами Рівень ізоляції у колективі не більше 10%	Завищена самооцінка Постійні пристрої та компроміси Рівень ізоляції в колективі більше 10%
3. Професійні риси особистості викладача			
3.4.	Еlegantний зовнішній вигляд, виразні міміка та жести	Стандартний зовнішній вигляд, відсутність міміки та жестів	Неохайний зовнішній вигляд, надмірна жорсткість куліція, неадекватна міміка
3.9.	Перевіряє ступінь розуміння навчального матеріалу завжди	Перевіряє ступінь розуміння навчального матеріалу періодично	Ніколи не перевіряє ступінь розуміння навчального матеріалу під час пояснення
4. Ефективність професійної діяльності			
4.1.	Ефективність уроку – 85% і вище	Ефективність уроку – 65 – 84%	Ефективність уроку – 45 – 64%
4.2.	Робота на найвищому рівні вимог	Робота на середньому рівні вимог	Робота на нижчому рівні вимог
4.3.	Фактичний рівень навченості – 64 – 100%		Фактичний рівень навченості – 30%
4.4.	Рейтинг - 4,4 бала та вище	Фактичний рівень навченості – 56 – 64% Рейтинг – 3,8 – 4,3 бала	Рейтинг – менше 3,8 бала
	Оцінка за кожну якість – 4 бали. Максимально можлива по всій колонці – 100 балів. Загальний оптимальний рівень – 85 – 100 балів.	Оцінка за кожну якість 3 бали. Максимально можлива по всій колонці 75 балів. Загальний допустимий рівень – 65 – 84 бали.	Оцінка за кожну якість – 2 бали. Максимально можлива по всій колонці – 50 балів. Загальний критичний рівень-50 – 64 бали.

Важливим є аналіз даних самооцінки професійних управлінських якостей та їхнє порівняння з вихідними даними, зробленими на заключному етапі формуючого експерименту.

У моделі безперервного розвитку професійної компетентності педагогічного колективу закладу середньої освіти найбільш значущими для слухачів курсів виявилися індивідуально-особистісні потреби, мотивації та інтереси. Кожен із педагогів - сформована особистість з властивою індивідуальними особливостями як фізичного і, особливо, психічного складу.

Подібності між суб'єктами в самооцінці своїх професійно важливих якостей не дають підстав для заперечення безумовної неповторності, унікальності кожної особи. Ці особливості найвиразніші в емоційно-чуттєвій сфері, у відносинах до оточення і до самого себе. Для фахівця сфери освіти виразність емоційно-чуттєвого компонента визначає не тільки емоційні відносини з співробітниками, але є джерелом зародження життєво важливих потреб і мотивацій.

Професійна педагогічна діяльність - це не стільки реалізація власних потреб та інтересів, скільки доцільність та раціональність рефлексії, з якою інтегруються власні інтереси та потреби соціального оточення, інтереси вчительського колективу освітнього закладу. Інакше висловлюючись, мотивації у професійно-педагогічній діяльності народжуються як із внутрішніх потреб, а й з доцільності (в індивідуально-особистісному розумінні педагогічних акцій). Це свідомо, цілеспрямована реалізація власних потреб, співвіднесена з потребами мікро- та макро-соціуму (освітньої установи та системи освітньої установи - закладу середньої освіти).

Особливу сферу професійної діяльності педагогічного колективу закладу середньої освіти становить процес управління самоорганізацією учнів. Вона містить в собі:

а) розвиток творчих здібностей: наукових, мистецьких, технічних, спортивних, організаційно-комунікативних;

б) формування навичок самоорганізації, які включають в себе навички елементарної психічної саморегуляції, організації режиму життя, режиму дня, таких якостей, як наполегливість, раціональність у діяльності та спілкуванні, пошук різних варіантів вирішення проблем, що виникають;

в) формування навичок самореабілітації, навичок, пов'язаних із здоров'ям.

Для того, щоб протистояти стресам, фізичним та інтелектуальним навантаженням, відчуттю незадоволеності собою, розчаруванню, невпевненості, необхідно формувати вміння відновлювати особистісну гармонію, необхідно дати викладачеві засоби захисту, засоби фізичного та психологічного стимулювання потреб.

Самовизначення, самореалізація, самоорганізація, самореабілітація, будучи найважливішим компонентом саморозвитку особистості, стають і основними напрямками освітньої діяльності педагогічного колективу. Для досягнення цієї мети вчитель закладу середньої освіти вчить учня пізнавати себе (самопізнання); об'єктивно оцінювати себе (самооцінка); адекватно відбивати об'єктивну реальність (пізнання світу); співвідносити власні цілі з цілями оточуючих (цілепокладання); аналізувати власні переваги та недоліки (рефлексія); планувати та організовувати діяльність у навчальному процесі.

Ідея самовиховання, саморозвитку - провідна ідея гуманістичної педагогіки. Суть самовиховання - у формуванні світогляду на основі культурної самоідентифікації, незалежно від специфіки інших різноманітних культур та орієнтації на загальнолюдські цінності.

Оцінювані нами якості професійно-педагогічної компетентності педагогічного колективу закладу середньої освіти були згруповані таким чином:

а) професійно-педагогічна кваліфікація;

б) соціально-професійний статус;

в) професійно-значущі особистісні особливості.

Професійно-педагогічну компетентність ми розглядали як теоретичну, практичну та науково-дослідну підготовленість до освітньої діяльності у закладу середньої освіти, як ступінь професійної готовності до виконання професійних

функцій. У професійно-педагогічній кваліфікації нами було виділено такі складові:

- 1) підготовленість (теоретична, вузькопрофесійна та дослідницька);
- 2) продуктивність, що описується через професійно- та соціально-значущі продукти, вироблені суб'єктом у процесі діяльності.

Як продукти діяльності, залежно від системотворчих ознак, можуть виступати стандартизовані об'єкти (робочі програми, розробки навчальних занять, дидактичні матеріали; показники успішності, результати олімпіад, конкурсів тощо); суб'єктні сутності (наприклад, зміни, які у учнів - об'єкти педагогічного впливу, які у конкретних вчинках і діях, у зміні його соціальних характеристик).

Специфічною рисою професійної педагогічної діяльності є висока включеність особистісних особливостей у діяльність фахівця. Особистість педагога виступає як інструмент професійно-педагогічної діяльності.

Тому правомірно розглядати як продукт як зовнішні, реалізовані особистістю, але відчужені прояви професійно-педагогічної діяльності (форми та способи реалізації професійних функцій, що становлять індивідуальний робочий стиль), так і ступінь прояву певних індивідуальних характеристик особистості педагога в процесі професійно-педагогічного впливу та взаємодії в освітній та соціальній сфері.

Необхідно підкреслити, що в оцінці професійної кваліфікації працівника об'єктом оцінювання виступає не вся сукупність особистісних характеристик, лише її професійно-значуща частина.

Професійно-педагогічна компетентність визначається як належність до певної професійної групи працівників, визнана із боку соціальної системи загалом і представниками цієї професійної групи, і інших соціальних і професійних груп. Професійно-педагогічна компетентність визначає обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері професійно-педагогічної діяльності. У вужчому розумінні професійно-педагогічна компетентність - коло питань, у яких суб'єкт володіє знаннями, досвідом, сукупність яких відбиває власне

професійний статус. Професійно-педагогічна компетентність є адекватним відображенням рівня професійно-педагогічної кваліфікації.

У закладі середньої освіти існують традиційні (реалізують режим функціонування) і нові (реалізують режим розвитку) цілі, зміст, структура, функції, методи управління. Зміна структури управління пов'язана із збільшенням суб'єктів адміністративного управління, з появою нових об'єктів, розширенням суспільно-професійного управління та створенням цілісної системи управління школою.

Зміни в управлінні закладом середньої освіти пов'язані з формуванням інноваційного середовища, в якому передбачалося освоєння вчителями інноваційних форм їхньої професійної діяльності.

Ефективність управління інноваційними процесами у закладі середньої освіти досягається:

1) стратегією управління системою освіти навчального закладу у сучасних соціальних умовах;

2) технологією управління збереженням та розвитком системи освіти закладу середньої освіти;

3) створення моделі інноваційної освіти, наповненої реальним практичним досвідом;

4) розвитком освіти шляхом навчання працівників навчальних закладів моделям сучасної освіти.

Управління безперервним розвитком професійної компетентності педагогів закладу середньої освіти здійснювалося у межах розробленої нами програми діяльності закладу середньої освіти щодо впровадження моделі управління безперервним професійним розвитком колективу.

Реалізація програми відбувається у наступних напрямках:

а) дослідження рівня професійної компетентності освітян, складання прогнозу розвитку інноваційного потенціалу педагогічного колективу закладу середньої освіти;



б) формування нової світоглядної позиції, заснованої на розумінні людини як унікальної, природної, саморозвивальної системи через проведення семінарів: «Людина - природна, унікальна, саморозвиваюча система», «Людина - система світів»;

в) створення групи інноваторів – однодумців;

г) підвищення науково-методичного рівня педагогів закладу середньої освіти через систему нормативних та методичних документів та проведення методологічних семінарів з оволодіння ними;

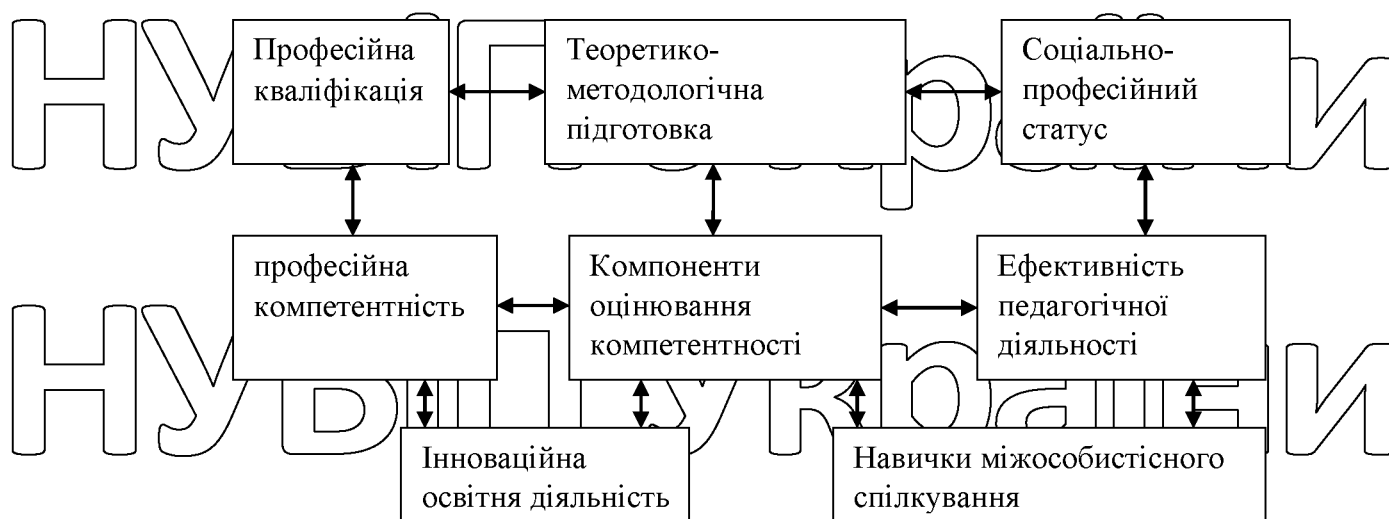
д) участь педагогів закладу середньої освіти у роботі регіональних, муніципальних науково-практичних конференцій, методичних об'єднань, «круглих столів» з проблем управління освітніми установами.

Головними умовами ефективного впровадження моделі управління безперервним професійним розвитком педагогічного колективу закладу середньої освіти є: загальна мета, нормативна база, висока компетентність керівників, що володіють технологією управління, побудова міжособистісних, професійних відносин на гуманістичних, демократичних засадах, компоненти та критерії експертної оцінки та самооцінки професійної компетентності.

При оцінюванні професійно-педагогічної компетентності викладачів закладу середньої освіти до та після проведених занять з педагогами (семінари та практикуми з міжособистісного спілкування, ділові ігри) нами був застосований метод самооцінювання (рис. 3.3).

Одним із найбільш прийнятних варіантів діагностики готовності педагога закладу середньої освіти до інноваційної навчально-виховної роботи є використання всієї наявної інформації, всієї сукупності теоретичних знань та професійних умінь, набутих у процесі спеціалізованої основної та додаткової підготовки.

Професійна компетентність викладача закладу середньої освіти визначається ступенем розвитку професійно-значущих якостей, рівнем спеціальних знань та умінь, індивідуально-особистісною виразністю мотивацій та інтересів до професійно-педагогічної діяльності.



**Рис. 3.3. Структурні елементи самооцінювання професійної компетентності педагогів закладу середньої освіти**

Професійна діяльність складається з відносно вузької спеціалізації у великому освітньому просторі. У той самий час вона становить основу соціального розвитку. Професіоналізм об'єктивно співвідноситься із соціальними запитами суспільства. Правомірно говорити і про соціальні (об'єктивні), суб'єктивні, результативні критерії професіоналізму.

**Соціальні критерії.** Професіоналізм - це відданість (вірність) професії, ступінь усвідомлення її значущості в загальній сукупності соціальних цінностей.

Жорсткі умови конкуренції на ринку праці в умовах сучасного життя нашого суспільства зробили необхідним включити до соціальних критеріїв і можливості професійної переорієнтації у разі зміни попиту на ринку праці.

**Суб'єктивними критеріями** професіоналізму служили нам потреби, мотивації, інтереси спеціаліста, відповідальні вимогам професійну діяльність у сфері освіти, які забезпечують досягнення корисного результату оптимальними витратами сил і енергії.

**Результативними критеріями** професіоналізму педагогів вважалися:

- 1) освітній рівень, ерудиція, поінформованість;
- 2) рівень володіння педагогічною технологією;
- 3) уміння з максимальною ефективністю застосовувати накопичені знання, уміння, майстерність професіонала.

Нормативними критеріями були: знання нормативних актів, положень, інструкцій, що відображають специфіку роботи, вміння застосовувати їх у соціальних умовах. Ці вміння пов'язувалися із творчою активністю, перспективами професійного зростання.

Діагностика готовності викладачів до діяльності з підготовки випускника закладу середньої освіти включала оцінку як показників професійної компетентності, так і особистісних, професійно значущих якостей. Серед професійно-значущих якостей педагога закладу середньої освіти особливе місце займає здатність до нестандартного мислення при вирішенні проблемних ситуацій, передбачення найближчих і віддалених наслідків прийнятих рішень, здатність до їх коригування у тих випадках, коли вони не призводять до досягнення корисного результату.

Професійна компетентність викладача закладу середньої освіти - це самозростаюча особистісна величина в лідерстві, у здібності до виборів оптимальних варіантів відносин із суб'єктами навчання, до вирішення конфліктів, у спокійному ставленні до компромісів, при неухильному прагненні досягти корисного результату. Досягнення позитивного результату у сфері освітньої діяльності з підготовки випускника закладу середньої освіти, що володіє загальнотеоретичними та спеціальними знаннями, можливе за достатнього рівня сформованості комунікативних навичок та професійних якостей. У діагностиці професійно значущих якостей та педагогічних навичок елементів професійної компетентності нами бралися до уваги якості особистості педагога, які мають важливе значення у професійній педагогічній діяльності. У комунікативній сфері - це стиль міжособистісної взаємодії; у мотиваційній сфері - мотивація професійної діяльності та мотивація досягнень; у сфері самосвідомості - діагностика рівнів самооцінки, якісних характеристик професійної «Я-концепції»; у сфері здібностей - система критеріально-орієнтованих тестів, пов'язана з вимогами до різних рівнів кваліфікації.

При оцінюванні готовності педагога до професійної діяльності бралися до уваги теоретична підготовленість та професійні здібності, що забезпечують успішність педагогічної діяльності.

### 3.2. Результати поліпшення співпраці педагогів після групового тренінгу з міжособистісного спілкування

У спілкуванні з'явилася турбота не так про свою самотність, як про те, щоб досягти корисного ефекту за будь-яку ціну, бути не таким, яким завжди собі уявлявся. Те саме стосується і збільшення кількості випадків готовності до компромісів.

У запропонованому нами тесті «Тактика взаємодії у міжособистісному спілкуванні» ці особливості виявилися особливо чітко. Після проходження 40-годинного курсу групового тренінгу з міжособистісного спілкування збільшилася кількість збігів (позитивних відповідей) щодо групи «співпраця».

#### Зміна показників схильності викладачів закладу середньої освіти до співпраці чи протистояння до та після тренінгу з міжособистісного спілкування (у % від загальної кількості учасників тренінгу, n=49)

Таблиця 3.4

№ п/п	Зміст питань тестового опитувальника	Число позитивних відповідей (у % від загального числа опитаних)	
		до початку тренінгу	Після закінчення
1	2	3	
<b>I. Схильність до співробітництва</b>			
1	Я завжди намагаюся уникати неприємностей	61,2	77,5
2	Розбіжності хвилюють мене	51,0	73,4
3	Я намагаюся зберегти добрі стосунки у всіх випадках	55,1	61,2
4	Вважаю, що завжди можна знайти компромісну точку зору	73,4	77,5
5	Я завжди намагаюся увійти в становище іншого	59,2	75,5

6		75,5	81,6
7	Намагаюся знайти точку співпраці	77,5	79,6
8	Я не вважаю себе абсолютно правим	53,1	61,2
9	Я завжди намагаюся зрозуміти інших	55,1	69,4
10	Я схильний до зміни своєї позиції		
	Я постійно стежу за думкою співрозмовника, щоб скоригувати свою	51,0	65,3
II. Схильність до захисту своєї позиції, безкомпромісність			
1	Я вважаю свою позицію вірною	67,3	42,8
2	Завжди зможу переконати інших у своїй правоті	75,5	61,2
3	Я не прихильник компромісів	55,1	48,9
4	Я завжди відстоюю свої принципи	79,6	69,4
5	Я домагаюся виконання задуманої дії	51,0	42,8
6	Якщо я правий, неприємності мене не хвилюють	53,1	44,9
7	Відмова від своєї думки мені неприємна	55,1	46,9
8	Я не засмучуюсь через розбіжності	63,3	53,1
9	Я завжди відстоюю свою точку зору	77,5	46,9
10	Я завжди прагну виконати задумане	69,4	55,1

Як очевидно з поданих результатів у педагогів знизилася прагнення протиборства. Питання, що стосуються групи «співпраця», отримали у більшості опитуваних позитивне ставлення. Проте в окремих педагогів та після проведеного тренінгу питання про співпрацю у міжособистісному спілкуванні отримували кваліфікацію конформізму, обмеження особистісних переваг. За усним звітом цих педагогів тренінг не викликав у них істотних змін «Я - концепції» стосовно компромісів у міжособистісному спілкуванні.

Практикум із міжособистісного спілкування забезпечував підвищення адекватності (відповідності) характеру взаємодії учасників практикуму поточної ситуації інтерактивного спілкування. Для оцінки зрушень в ефективності (досягненні корисного результату) інтерактивних взаємодій нами було застосовано модифіковану методику Е. Берна - В. Петровського, яка передбачає шість шкал

трансактив (актив взаємовідносин) між педагогом та учнем (керівником та підлеглим). Перша шкала позначається терміном "контролюючий суб'єкт", в умовах нашого експерименту - "контролюючий педагог" (КП), що відображає безапеляційне відстоювання педагогом бездоганності своїх управлінських дій.

Друга шкала - «опікуючий суб'єкт», у експерименті - «опікуючий педагог» (ОП) - відбиває стиль управління процесом навчання, у якому дозволяються самостійні дії учня, педагог належить до них із схваленням, заохочувально (з емпатією).

Шкала «ДВ» - дорослий виконавець, зрілий учень, який вступає з педагогом у діалог без гніні сумніву в його корисності та необхідності.

Шкала «СС» - «суб'єкт-суб'єктні відносини» між педагогом і учнем характеризує повну незалежність суджень виконавця - суб'єкта, рівну з педагогом відповідальність за дії. Шкала «самостійний учень» (СУ) - суб'єкт, який поєднує високий рівень старанності з творчим підходом до вирішення нетривіальних проблем. Шкала «АУ» - («адаптивний учень») - суб'єкт, що легко адаптується до виконавчої діяльності, прагне домогтися схвалення педагога за похвальну виконавську діяльність. Трансакційне шкалювання типів дозволяє визначити професійно-рольову функцію керівників освітнього процесу стосовно кожного з типів виконавця (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

### Зміна рольових функцій у трансакційних актах у ході формуючого експерименту [п=49]

№ п/п	Рольові функції у трансакціях	Ранг відносин на різних етапах експерименту	
		1 етап	2 етап
1	«Контролюючий педагог»	6	5
2	«Опікуючий педагог»	1	4
3	«Дорослий учень»	2	2
4	«Суб'єкт-суб'єктні відносини»	3	3
5	«Самостійний учень»	4	1
6	«Адаптивний учень»	5	6

У трансактному аналізі за методикою Е. Берна - В. Петровського кожна зі шкал оцінюється 24 балами, що дозволяє простежити за зміною рівнів рольового спілкування на різних етапах експерименту з оцінки відносин у системі «керівник-виконавець».

Інтерпретація результатів «зрізів» проводилася за такими параметрами:

1) співвідношення фактичного (експериментального) та еталонного числа балів;

2) співвідношення числа балів у блоці «педагог» для «контролюючого» та «опікуючого» типу педагога.

3) співвідношення числа балів у блоці «виконавець» для «ОП», «АУ», «ДВ»;

4) співвідношення числа балів за блоками «педагог» і «який навчається».

Тип професійно-рольового спілкування, що відповідає рольовому еталону, формою нагадує криву нормального (гаусовського) розподілу, де найбільш представницькими її частинами є чинники «ОП», «СС». Інакше кажучи, найбільш представницькими на шкалі нормального розподілу виявилися рольові відносини між «педагогом» і учнем», де педагог виступає ролі опікуна, стосовно «дорослого учня» чи ролі суб'єкта стосовно учня - суб'єкта.

Якщо на початку дослідно-експериментальної роботи на шкалі рольових функцій були непередбачені реагування, то до кінця експерименту розподіл рівнів професійно-рольового спілкування змінювався у бік нормального розподілу, що, на нашу думку, є свідченням позитивних зрушень у рольових функціях педагога.

Аналіз результатів анкетування педагогів щодо в'ясування ефективності організаційно-педагогічних умов показує, що за позитивної, загалом, їх оцінки, слід виділити як важливі організаційні умови управління практикуми-семінари з ділового спілкування, ділові ігри щодо вирішення нестандартних педагогічних проблем, у яких оптимально розкриваються індивідуально-особистісні якості

педагогів за умов вільного вибору способів самореалізації накопичених професійних знань та умінь у сфері навчання.

Підготовка до проведення ділової гри «Техніка вирішення складних педагогічних ситуацій» здійснювалася нами з використанням досвіду подібної роботи в педагогічних колективах та теоретичних розробок проблеми у працях вітчизняних та зарубіжних вчених.

Основними методичними умовами, що визначають успіх ділової гри, є:

а) попередня підготовка з визначенням мети, завдань, програми та сценарію, основних сюжетних ходів до досягнення успіху;

б) суворе, методичне дотримання плану ділової гри, у якому передбачається як послідовність ігрових дій, а й можливі способи контраргументації на несподіваний випадок партнера (партнерів), не передбачений сценарієм.

У процесі ділової гри встановлюються довірчі, відкриті відносини між партнерами, які значною мірою забезпечують її успішність. Нами було розроблено перелік правил спілкування педагогів, які учасники ділової гри виконували неухильно:

а) доброзичливий, доброзичливий тон;

б) ясні, стислі, змістовні пропозиції, питання, твердження;

в) звернення до співрозмовників на ім'я та по батькові;

г) виключення фамільярності, зневажливих оцінок виступів та пропозицій щодо ділової гри;

д) використання повного набору засобів ділового спілкування (техніка постановки питань, вислуховування питань, техніка відповідей та подальше їх обговорення, техніка аргументації та контраргументації, пристосування аргументів до особистості співрозмовників);

е) виключення з гри неділових виразів та формулювань, що ускладнюють розуміння;

ж) максимальна смислова виразність пропозицій щодо вирішення проблеми.



У розробленій нами тактиці ведення полеміки у діловій грі виключалися відкрита і груба суперечність пропозиціям партнерів, демонстрація переваги, зневага особистісними перевагами та ерудицією співрозмовників.

Прийняття рішення з обговорюваної проблеми вироблялося з урахуванням зіставлення варіантів, запропонованих учасникам гри, якщо вони сприяли вирішенню проблеми загалом. За відсутності згоди між учасниками гри пропонувалося спиратися на прецеденти зі шкільної практики, досвід роботи визнаних педагогів. У разі коли проблема не може бути вирішена однозначно, слід переходити до поетапного її вирішення.

За будь-якого варіанта рішення необхідно розвести інтереси, схильності, особисті якості учасників гри та власне проблему.

Чітко визначені заздалегідь ролі та функції учасників гри дозволяли учасникам гри продумати можливі варіанти реалізації набутих навичок педагогічної техніки, залежно від сюжетних ходів, передбачених сценарієм. Це, у свою чергу, полегшує роботу методиста та експертів з оцінки рівня сформованості та адекватності технічних прийомів, залежно від ситуації, що змінюється в ході ділової гри.

У діловій грі вирішувалися два основні завдання:

- а) педагогічні (досягнення реального результату взаємодії партнерів);
- б) ігрові, технічні (підтримка інтересу, дотепні сюжетні ходи, зміна технічних прийомів відповідно до ситуації).

У підготовці до ділової гри нами передбачалося:

- 1) розробка сценарію (поетапного опису дій учасників гри, з викладом основних її елементів та збереженням простору для індивідуально-креативної діяльності);
- 2) визначення засобів управління ігровим спілкуванням;
- 3) проектування можливих (позитивних та негативних) результатів ділової гри.

У разі проведеного нами експерименту, ділова гра вибудовувалася за наступним алгоритмом.

1) визначення сюжету, виділення проблемних ситуацій у грі, включення різних способів вирішення конфліктної ситуації;

2) визначення способів поведінки учасників гри та можливих змін манери, способів вирішення проблеми;

3) підбір прийомів, які можна використовувати для вирішення вузлових проблем, хід гри: надання повної самостійності кожному учаснику гри у досягненні позитивного результату;

4) підсумок гри: детальний аналіз дій учасників гри, оцінка їхньої діяльності.

При аналізі результатів дій учасників ділової гри ми застосовували такі критерії оцінювання:

1) рівень сформованості професійної та комунікативної діяльності;

2) їх відповідність ситуації, що складається;

3) можливості їхнього функціонування на технологічній основі;

Кінцевим показником ефективності управління безперервним професійним розвитком педагогів закладу середньої освіти є формування гуманістично-орієнтованого освітнього середовища, в якому висока професійна компетентність є системоутворючою основою.

Нове освітнє середовище має стимулювати діяльність всіх учасників освітнього процесу (і педагогів, і учнів) до безперервного саморозвитку.

В управлінні безперервним розвитком колективу детермінуючими напрямками є:

1) створення прогностичних освітніх концепцій;

2) новації в управлінні професійно-педагогічною компетентністю педагогічного колективу;

3) новації в організації та змісті навчального процесу;

4) науково-методичне забезпечення освітнього процесу на рівні здобутків сучасної педагогічної науки;

5) переклад управління розвитком професійної компетентності та педагогічного колективу на наукову основу.

Культура впливу керівника на педагогічний колектив виявляється у:

- посиленні пріоритету загальнолюдських цінностей в освітньому процесі;
- формуванні та розвитку світоглядних позицій педагогів;

- поглиблення культурологічного аспекту освіти за збереження високого рівня освітньої підготовки викладачів;

- зміні стилю спілкування - з переважним відношенням до суб'єкт-суб'єктних форм міжособистісного спілкування;

- варіювання способів управління залежно від індивідуальних психофізіологічних особливостей та пізнавальних можливостей педагогів;

- формуванні рефлексивних форм мислення (розвиток творчих можливостей, самооцінка, усвідомлення успіху та закріплення їх у практичній діяльності, розуміння помилок, їх причин, знаходження шляхів виправлення).

Нова педагогічна парадигма вимагає педагога мислячого, творчого, гуманного, здатного здійснювати процес навчання і виховання, спираючись на внутрішній світ учня.

Результати самооцінки значущості індивідуально-особистісних якостей для педагогічної діяльності в освітніх закладах свідчать про те, що найбільш

важливими визнано працьовитість (86,1% респондентів дають їй високу та лише

15,4% - низьку оцінку). Далі йдуть: воляова активність (77,2 та 16,2%

відповідно), самовладання (76,4 та 25,2% відповідно). Менше половини

респондентів високо цінують чарівність (48%), лише 40,6% - щирість (табл. 3.6).

У становленні творчої особистості вчителя можна назвати дві взаємодоповнюючі тенденції:

а) творче починання замислюється і здійснюється учителем, як унікальним автором власного буття;

б) воно постійно коригується соціумом, його потребами, тенденціями розвитку.

Таблиця 3.6

## Самооцінка значущості індивідуально-особистісних якостей для успішної педагогічної діяльності в освітніх закладах (у % від загальної кількості опитуваних n=41)

№ п/п	Якості особистості	Висока самооцінка (4-5 балів)	Низька самооцінка (2-3 бали)
1	Працьовитість	86,1	15,4
2	Винахідливість	63,4	30,9
3	Щирість	40,6	45,5
4	Комунікбельність	56,1	34,1
5	Емоційність	73,1	17,8
6	Чарівність	48,0	35,7
7	Тактовність	69,1	29,3
8	Спостережливість	73,1	25,2
9	Самовладання	76,4	23,5
10	Вольова активність	77,2	16,2
11	Витримка	61,9	27,6
12	Виразність мови	56,9	23,5
	Статистичні критерії	M = 65,4 t+2,38	M = 27,1 M +3,62

Сучасна школа, що реформується, стимулює творче зростання, ставить перед учителем закладу середньої освіти найскладніші завдання внутрішньої перебудови, переходу від авторитарно-командного стилю управління освітнім процесом до демократичного способу спілкування, передачі знань учням, всіх форм взаємодії з ними. Новий соціум створює і нові соціокультурні, освітні простори, де матеріалізуються творчі потенції та професійна майстерність педагога. Як вважає А. Maslow, самостворення творчої особистості, матеріалізація задатків творчості визначається типом активності, типом розвитку особистості вчителя та типом організації власної діяльності у просторі та у часі (у просторово-часовому континуумі) [68]

Творчий підхід вчителя до професійної діяльності — це найкраща школа підвищення професійної компетентності педагога закладу середньої освіти.

Творчий потенціал, реалізований у професійно-педагогічній діяльності, забезпечує підготовку всебічно розвинутого випускника закладу середньої освіти.

Управління безперервним розвитком професійної компетентності педагогів забезпечує професійне зростання за таких умов:

- цілеспрямоване формування ціннісних орієнтацій педагогічного колективу;

- перехід з рутинної методичної роботи на науково-методичну, стимулюючи розвиток творчого потенціалу;

- використання педагогічного тренінгу у комунікативних акціях, у міжособистісному спілкуванні, у ділових іграх, у творчих дискусіях;

- запровадження нових освітніх технологій.

На початку та наприкінці дослідно-експериментальної роботи було проведено контрольні зрізи та кількісна оцінка компонентів ціннісних орієнтацій педагогів закладу середньої освіти (табл.3.7). Найбільш суттєві зрушення відбулися у реально-діяльнісному компоненті (з 4,9 до 7,6 балів). У потенційно-діяльному компоненті зміни виявилися несуттєвими (з 6,1 до 6,4 бала відповідно).

Зміни та інформаційно-пізнавальний компонент виявилися статистично достовірними (5,6 і 7,4 бала). Оціночно-мотиваційний компонент залишився практично без змін (табл.3.7).

Таблиця 3.7

**Показники сформованості ціннісних орієнтацій викладачів закладу середньої освіти [до початку дослідно-експериментальної роботи та на завершальному етапі, n=49]**

№ п/п	Компоненти ціннісних орієнтацій	Початок формульального експерименту		Завершальний етап експерименту		
		М	+m	М	+m	P
1	Оціночно-мотиваційний	6,3	0,46	6,6	0,62	>0,05
2	Потенційно-діяльнісний	6,1	0,71	6,4	0,38	>0,05

3	Реально-діяльнісний	4,9	0,39	7,6	0,43	<0,05
4	Інформаційно-мотиваційний	5,1	0,26	6,8	0,34	<0,05
5	Інформаційно-пізнавальний	5,6	0,38	7,4	0,56	<0,05

Примітка: гранична кількість балів, якою можуть бути оцінені наведені в таблиці компоненти ціннісної орієнтації, – 8 балів.

Головними умовами управління безперервним професійним розвитком педагогів є: загальна мета, висока компетентність керівників, які володіють технологією управління, побудова міжособистісних, професійних відносин на гуманістичних, демократичних засадах.

### 3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи та їх інтерпретація

Результати дослідно-експериментальних досліджень, отримані в ході дослідно-експериментальної роботи, були згруповані таким чином:

1. Результати вивчення ефективності моделі безперервного професійного розвитку педагогічного колективу закладу середньої освіти;

2. Критерії оцінки інноваційних засад у безперервному підвищенні професійно-педагогічної компетентності викладачів закладу середньої освіти;

3. Науково-методичні розробки та методичні рекомендації щодо підвищення професійно-педагогічної компетентності у сфері управління освітнім процесом учнів у закладі середньої освіти.

Для оцінки ефективності моделі безперервного підвищення професійно-педагогічної компетентності викладачів закладу середньої освіти нами використовувалися дані анкетування (два експериментальні зрізи), матеріали науково-методичних конференцій, науково-методичних семінарів, «круглих столів».

Подібний хід дослідно-експериментальної роботи, що забезпечила нормальне функціонування моделі управління безперервним розвитком професійно-педагогічної компетентності педагогічного колективу, зумовлений опорою на єдину методологічну основу побудови моделі управління, з чітко

диференційованими чотирма рівнями розвитку: емпіричним, науково-методичним, нормативно-правовим.

На всіх етапах експерименту ці рівні моделі проходили перевірку засобами педагогічного проектування, використовувалися у повсякденній викладацькій діяльності.

Інноваційними елементами концепції ми вважали матеріалізовані в практичній діяльності «ідеальні конструкти», які не набули широкого поширення у підвищенні професійно-педагогічної компетентності педагогічного колективу закладу середньої освіти, але успішно застосовувалися в інших сферах освітнього простору, а також зазнали глибокої теоретико-методологічної розробки.

Для кількісної оцінки результатів впровадження концепції безперервного професійного розвитку педагогічного колективу ми використали дані багатофакторного особистісного опитувальника - тесту обмежень професійного розвитку педагога - керівника освітнього процесу в інноваційному освітньому закладі. У ході дослідно-експериментальної роботи нами було показано можливість проектування факторів розвитку професійної компетентності педагогічного колективу на вдосконалення освітнього процесу та підвищення якості знань учнів. В умовах нашого експерименту отримали кількісну оцінку такі ключові поняття, як «готовність до інновацій», «цінності», «мети», «особистісне зростання» у застосуванні інноваційних підходів до освітньої діяльності учнів у закладі середньої освіти.

Про результати впровадження моделі безперервного професійного розвитку педагогічного колективу ми судили за даними анкетування. Суб'єктивними критеріями застосування моделі служили для нас мотивації та потреби педагогів у підвищенні професійної компетентності у сфері освітньої діяльності в закладі середньої освіти.

Результативними критеріями безперервного професійного розвитку педагогів були.

- 1) рівень освіченості, ерудиція, поінформованість;

2) доцільність, відповідність соціальним потребам змісту професійної компетентності;

3) вміння ефективно застосовувати набуті знання на практиці управління освітньою діяльністю у закладу середньої освіти.

Нормативними критеріями були:

1) знання положень, інструкцій, нормативно-правових актів, які регламентують інноваційну діяльність у освітніх установах;

2) вміння співвідносити нормативні акти з особливостями функціонування закладу середньої освіти

Соціальними критеріями були:

1) усвідомлення педагогом закладу середньої освіти соціальної значущості реалізованих прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів;

2) динамізм управління освітнім процесом, що передбачає можливість саморозвитку та розвитку творчих здібностей випускників закладу середньої освіти.

Участь викладачів закладу середньої освіти у роботі науково-методичних конференцій, семінарів, методичних об'єднань, поряд з безперервним управлінням, що розвивається, сприяла як підвищенню рівня теоретичної підготовки, так і зміні ставлення до якості своєї професійної діяльності.

Оцінювання потреби до саморозвитку педагога служило також засобом посилення інтересу та мотивації до підвищення педагогічної компетентності.

На завершальному етапі дослідно-експериментальної роботи було проведено аналіз даних самооцінки професійної компетентності педагогічного колективу закладу середньої освіти та порівняння з вихідними даними, отриманими на початок експерименту.

Нам вдалося виділити такі поєднання професійних та особистісних якостей педагогів закладу середньої освіти:

а) висока професійна компетентність у всіх галузях професійно-педагогічної діяльності;



б) висока професійна компетентність із низькою самооцінкою (робота на зношування, висока «ціна результату»);

в) високий професіоналізм із низьким соціальним компонентом (низький рівень соціальної адаптації); .

г) висока соціальна компетентність при низькій особистісно-індивідуальній компетентності (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Форми поєднань професійної компетентності педагогічних працівників закладу середньої освіти**

№ п/п	Форми поєднань різних видів професійної компетентності	Обсяг вибірки (у % від загальної кількості респондентів)	
		початковий етап експерименту	завершальний етап експерименту
1	Висока професійна компетентність та низька самооцінка індивідуальної компетентності	24,4	16,3
2	Висока професійна компетентність та низька соціальна активність	32,6	22,4
3	Висока соціальна компетентність за низької самооцінки індивідуальної компетентності	16,3	15,2
4	Висока професійна компетентність у всіх розділах професійної діяльності	14,2	30,6
5	Низький рівень професійної компетентності у всіх сферах професійної діяльності	18,3	8,9

Дані самооцінки дозволили виявити найпоширеніші поєднання різних видів професійної компетентності вчителів закладу середньої освіти. На першому місці виявлялося поєднання високого рівня спеціальних професійних знань та умінь із низькою соціальною активністю (32,6%). Це свідчення недовіри викладачів закладу середньої освіти до соціальної кон'юнктури, що стрімко і непередбачено змінюється. Правильність, доцільність професійних дій у цій ситуації залежить повністю від досвіду та кваліфікації керівника закладу середньої освіти.

Найменшу групу склали педагоги, які мають високу професійну компетентність у всіх розділах професійної діяльності (14,2%). Але слід зазначити, що на завершальному етапі експерименту група збільшилася більш ніж у два рази: з 14,2% до 30,6% (табл. 13). Викладачі закладу середньої освіти, що поєднують високу професійну компетентність з низькою самооцінкою індивідуальної компетентності становили 24,4%. На завершальному етапі формувального експерименту ця група скоротилася до 16,3% від загальної кількості викладачів.

Стабільною виявилася група викладачів, що поєднують високу соціальну компетентність з низькою самооцінкою індивідуальної компетентності: 16,3% до початку формувального експерименту і 15,2% на завершальному етапі. Проведене угруповання не вичерпує різноманіття поєднань якостей професійно-педагогічної діяльності та особистісних особливостей педагога.

Унікальність особистісних якостей та самої особистості педагога закладу середньої освіти найвиразніше проявляється в емоційно-чуттєвій сфері, у відносинах до оточення та до самого себе. Для викладача закладу середньої освіти виразність емоційно-чуттєвого компонента визначає емоційні відносини зі співробітниками, є джерелом зародження життєво важливих потреб та мотивацій. У сфері професійно-педагогічної діяльності потреби та мотивації є не так результатом реалізованих у діяльності природних задатків, скільки наслідком усвідомлюваних професійних дій. Усвідомлення специфічності професійно-педагогічних функцій означає, що професійна діяльність педагога закладу середньої освіти це не стільки реалізація власних потреб та інтересів, скільки цілеспрямованість та раціональність рефлексії, в якій інтегруються власні інтереси та потреби соціального оточення, інтереси учнів (об'єктів управління). Інакше висловлюючись, мотивації у професійно-педагогічній діяльності народжуються як із внутрішніх потреб, так із доцільності (в індивідуально-особистісному розумінні) педагогічних дій.

На стику емоційно-чуттєвого та інтелектуального відображення дійсності зароджується моральна, духовна сфера діяльності у вирішенні освітніх проблем.

Показником моральності, духовності є прихильність до вищих ідеалів, віра в них, засвоєння важливих (основоположних) для себе духовних цінностей і дотримання їх у професійно-педагогічній діяльності.

Духовність – виключно індивідуальне надбання кожного суб'єкта освітнього процесу. У сфері професійно-педагогічної діяльності духовні засади, як правило, сприяють прийняттю та виконанню гуманістичних рішень.

Виділення особистісних мотивацій та інтересів, високого викладацького потенціалу та міжособистісного спілкування переважним більшістю респондентів зроблено не випадково. Справді, потреби та мотивації до професійної діяльності визначають стійкість інтересів та виражене прагнення до зростання професіоналізму. Ці потреби належать до категорії вторинних, по відношенню до життєво необхідних (первинних). Але у підвищенні професійно-педагогічної компетентності це найважливіший стимул, що спонукає до діяльності. Для професійно-педагогічної діяльності такі особисті якості, як прагнення до успіху, творчості, стають, як вказують М.Х. Мескон, М. Жедоурі, моральною потребою [37]. У професійно-педагогічній діяльності у ряді вищих потреб знаходиться прагнення успішного завершення - реалізації професійних, компетентних рішень. За всієї привабливості такої особистості педагога, у ньому можуть поєднуватися якості, які можна оцінити однозначно позитивно.

Для оцінки професійних та особистісних якостей, які мають пряме відношення до розвитку професійної компетентності, ми використовували критерії, згруповані в блоки нормативно-правової, інформаційно-аналітичної, організаційно-виконавчої та системно-інтегративної діяльності (табл. 3.9).

Результати експертної оцінки готовності педагогічних працівників закладу середньої освіти до педагогічної діяльності в інноваційній освітній установі показують, що більш як половина викладачів (51,0%) до початку формуального експерименту мали низький рівень розвитку професійно важливих якостей, що входять до модуля інтеграційних форм професійної діяльності. На завершальному етапі формуального експерименту кількість викладачів із низьким рівнем компетентності з цього модулю зменшилася до 26,5%, тобто.

майже вдвічі в порівнянні з вихідними даними. Викладачі з високим рівнем інтегративних форм професійної діяльності на початок формуючого експерименту становили 28,9% від загальної кількості. На завершальному етапі експерименту ця група педагогів збільшилася та становила 48,9% від загального числа викладачів, які зайняті в експерименті (табл. 3.9).

Таблиця 3.9  
**Критерії оцінки професійних та особистісних якостей педагога закладу середньої освіти**

Блоки оцінюваних якостей	Індивідуально-особистісне ставлення до вчительської діяльності	Реалізація функцій вчителя
1	2	3
Нормативно-правова компетентність	<p>Нормативно-правова ерудиція, високий рівень знання законів та правових актів, доцільне, на користь розвитку освітньої установи інноваційного типу їх застосування.</p> <p>Консерватизм, відданість традиційним формам освітньої діяльності, виконавча діяльність, що суворо відповідає інструкціям та нормативним актам</p>	<p>Динамізм, гнучкість у прийнятті та реалізації освітнього процесу, адекватність методики навчання інноваційним тенденціям освіти.</p> <p>Формалізм, висока виконавська дисципліна, цілеспрямована діяльність щодо реалізації традиційних методичних підходів до освітнього процесу</p>
Інформаційно-аналітичний блок	<p>Висока індивідуально особистісна потреба в інформації, здатність до переробки інформації на користь розвитку інноваційної освітньої установи.</p> <p>Відсутність потреби в новій інформації, опора на накопичені знання та їх трансформація стосовно змінних умов соціуму:</p> <p>Управління освітнім процесом на демократичних засадах, опора на думку колег та думка колективу працівників освіти</p>	<p>Успішна реалізація освітнього процесу на основі аналізу та переробки накопиченої інформації.</p> <p>Реалізація освітнього процесу у традиційних формах.</p> <p>Ефективність впровадження освітніх технологій інноваційного характеру</p>
Організаційно-виконавчий блок	Здатність до професійної діяльності з опорою на особистий авторитет, вибір способів та методичних прийомів відповідно до власних інтересів.	Владні рішення у ситуаціях, що вимагають докорінної ломки усталених традицій, реорганізації освітнього процесу. Ефективне впровадження нових форм та

	Висока професійна компетентність, виваженість прийнятих рішень, відповідальність за їх відповідність соціальному замовленню на фахівця, який відповідає запитам соціуму ринкового типу.	методів організації навчального процесу.  Традиційні методи виконання наказів та розпоряджень, збереження основних тенденцій у навчально-виховній роботі
Блок системно-інтегративної діяльності	Професіоналізм у поєднанні з традиційними способами вольового, авторитарного управління освітнім процесом  Інтеграція особистісних домагань із соціально-обумовленими функціями викладання, що відповідають поточній ситуації.  Переважає ставлення до стандартів, усталених методів управління освітньою діяльністю	Ефективне впровадження професійних знань та умінь у практику, реалізація інноваційної освітньої діяльності.  Збереження традиційного стилю та методів освітньої діяльності

У вихідних даних 42,8% вчителів мали низький рівень професійних знань та умінь, що входять до інформаційно-аналітичного модулю. На завершальному етапі формуючого експерименту їх число скоротилося до 24,4%, а кількість викладачів, що мають високий рівень професійних знань та умінь, що входять до інформаційно-аналітичного модулю, зростає з 18,3% до 36,7%. Значні зрушення спостерігалися у професійних знаннях та вміннях, що входять до нормативно-розподільчого та організаційно-виконавчого модулів. До початку формуючого експерименту низький рівень професійної компетентності мали 26,5% та 30,6% викладачів, відповідно. Високий рівень компетентності за цими модулями професійних знань на початок формуючого експерименту мали 30,6% і 32,6% викладачів. На завершальному етапі - 46,9% та 40%.

Наведені дані дають підстави зробити висновок, що використання у процесі управління спеціальних практикумів з міжособистісного спілкування та ділових ігор, системи самостійних занять забезпечували суттєве зростання професійної компетентності педагогів.

Анкетне опитування щодо з'ясування ролі мотивації та потреб, готовності до професійно-педагогічної діяльності, відносин до нормативно-правових актів регулювання викладацької діяльності в інноваційній освітній установі показало,

що у розвитку управління відбулися суттєві зміни у самооцінці потреб у професійних знаннях, у рівні домагань, у оцінці особистого авторитету та ерудиції.

На завершальному етапі формуючого експерименту – 38,7%. Кількість педагогів із низьким викладацьким потенціалом знизилася з 10,2% до 4,1%.

Маловиражені зміни відбулися на завершальному етапі формуючого експерименту в рівні домагань високої професійної компетентності. Високий рівень професійної ерудиції відзначили у себе на початок формуючого експерименту 32,6% викладачів, завершальному етапі - 44,9%.

Практично не змінилася думка викладачів про роль емоційних факторів у професійній діяльності: до початку формуючого експерименту малу їх значущість відзначили 20,4%, на завершальному етапі - 18,4% викладачів. Одне

з провідних місць серед професійно значущих якостей педагога освітнього закладу займають комунікативні здібності у сфері міжособистісного спілкування. Проведений для викладачів практикум з міжособистісного спілкування показав, що досягненню позитивних результатів спілкування найбільше заважає прагнення відстояти свою думку.

Для досягнення корисного результату в міжособистісному спілкуванні (поважне ставлення до різних форм співпраці, взаємодія та цілеспрямованість групових дій, здатність до зниження особистісних амбіцій, очищення від негативізму щодо партнерів за спільними педагогічними акціями), необхідно усвідомити, що хоче об'єкт впливу, чому він може навчитися, які елементи професіоналізму йому потрібно розвинути у процесі міжособистісного спілкування.

Як методичне обґрунтування комунікації у сфері навчальної діяльності виступає відоме положення про нерозривну єдність діяльності та спілкування. У професійно-педагогічній підготовці вчителя освітнього закладу можна виділити базові функції спілкування, що несуть найвище інформаційне навантаження (обмін новими даними про предмет, діалоговий аналіз явищ, що належить до професійної компетенції співрозмовників).

У спілкуванні, що відноситься до категорії інтеракційного (взаємодія вчителів та учня), уявлення про викладача як аргументатора (викладає аргументу слухачеві – реципієнту) виходить зі сфери жорсткого (авторитарного) управління.

Технологія інтерактивного спілкування у змістовному плані може бути представлена як «поле аргументації». Поле аргументації утворюється знаннями, думками, переконаннями слухача, його навичками інтелектуальної діяльності, схильностями та уподобаннями, релевантними тим твердженням, які робляться аргументом та його манерою аргументування. Інакше висловлюючись, поле аргументації – не довільна конструкція, а функціональне утворення, що з реально взаємодіючих елементів, з досить вираженими зв'язками у системі суб'єкт-об'єкт (аргументатор – реципієнт).

Педагогічний процес підвищення професійно-педагогічної компетентності викладачів є суто неформалізованим актом, до якого цілком застосовні основи педагогічного менеджменту (тобто такий спосіб взаємодії в системі «суб'єкт-об'єкт», коли керований її елемент не піддається формалізації).

Корисним результатом групового комунікативного тренінгу в нашому дослідженні стало зменшення числа тверджень, в яких підкреслюється суто особистісний вибір рішень і переваг, що не піддається впливу співрозмовників, зростання кількості позитивних тверджень про корисність ділового міжособистісного спілкування в пошуках оптимальних рішень, переважне ставлення до компромісного обговорення ділових питань.

В результаті тренінгу з ділового спілкування рівень критичності педагогів щодо співрозмовника знизився, з'явилася схильність до компромісів. На перший погляд, зниження кількості позитивних відповідей на запитання «який, який є» не свідчить про втрату індивідуальності під впливом тренінгу. Насправді змінилася самооцінка поведінкових реакцій. У спілкуванні з'явилася турбота не так про свою самобутність, як про те, щоб досягти корисного ефекту, ціною поступки відмовитися від колишнього уявлення про себе. Те саме стосується і збільшення числа випадків підвищення схильності до компромісів.

У запропонованому нами тесті «Тактика взаємодії в міжособистісному спілкуванні» ці особливості виявлялися особливо чітко. Після проходження 40-годинного курсу групового тренінгу з міжособистісного спілкування збільшилася кількість збігів (позитивних відповідей) щодо групи «співпраця».

Схильність вчителів до протиборства знизилася, а зросла кількість позитивних відповідей на питання, у яких проглядаються конформістські тенденції. Зрозуміло, всі питання, які стосуються групи «співпраця» викликали в усіх опитуваних позитивне ставлення. Для багатьох респондентів і після проведення тренінгу схильність до співпраці розцінювалася як конформізм, що заважає нормальним діловим відносинам. За усім звітом цієї групи викладачів педагогічний тренінг не викликав у них суттєвих змін у власних відносинах у компромісу у ділових контактах. Очевидно, таке стійке небажання поступатися партнеру пов'язане і з можливою негативною психо-емоційною установкою до ділового спілкування.

У будь-якій формі міжособистісного спілкування думка співрозмовника стає надбанням іншого не тільки через її інформаційну складову, а й через емоції, почуття, які не несуть інформації, але можуть сприяти (або, навпаки, перешкоджати) досягненню корисного результату. У міжособистісному спілкуванні необхідно орієнтуватися передусім на пошук предмета спілкування, що відповідає таким вимогам:

1. Під час міжособистісного спілкування має відбуватися становлення спільності інтересів партнерів; ,
2. Спілкування має бути взаємно-відкритим, тобто сприяти з'ясуванню позицій кожного з викладачів, зняття всіх прихованих або недостатньо ясних питань, що народжуються під час спілкування.
3. Взаємодія викладачів у спілкуванні має стати взаємодією «сенси», змісту переговорів, а чи не з'ясування взаємних симпатій та антипатій.

Особливої ролі у міжособистісному спілкуванні, як зазначає С.Я. Єрмоленко, набуває культура спілкування, культура мови [20]. Тому про якість, змістовність мови у спілкуванні вчителів та співробітників школи необхідно не



тільки пам'ятати, а й постійно поповнювати запас готових словесних конструкцій, удосконалювати форми спілкування. Мовне багатство, стиль спілкування, що сприяє довірливим, взаємоприйнятним, міжособистісним відносинам - одна з важливих якостей, яку необхідно постійно вдосконалювати вчителю освітнього закладу.

### Висновки до третього розділу

У процесі дослідно-експериментальної роботи ми виявили динаміку зміни професійного світогляду педагогів як головного показника їхньої готовності до безперервного професійного розвитку. Показниками зміни світогляду стали:

- позиція педагогів по відношенню до людини як природної унікальної системи, що саморозвивається;

- усвідомлення керівниками та педагогами своєї функції - створення умов безперервного професійного саморозвитку педагогічного колективу та учнів (відповідно);

- побудова міжособистісних відносин з урахуванням доброзичливості, розуміння, поваги, рівноправного партнерства.

Формування нового професійного світогляду свідчить про ефективність управління, що ґрунтується на якісно новому, особистісно орієнтованому підході.

Результати дослідно-експериментальної роботи показали, що системно-діяльнісний принцип побудови управління освітньою установою є ефективною умовою безперервного професійного розвитку педагогів.

Результати дослідно-експериментальної роботи дали змогу виділити найбільш значущі якості особистості педагога, які забезпечують його творчу діяльність. Ними виявилися товариськість, винахідливість, волева активність, працьовитість, цілеспрямованість, захопленість.

## ВИСНОВКИ

1. На підставі теоретичного аналізу наукових джерел в'ясовано, що головною метою розвиваючого управління освітньої установи стає організація умов для безперервного професійного розвитку колективу загалом та кожного співробітника зокрема.

Проблема управління безперервним професійним розвитком педагогічних працівників системи освіти є актуальною у зв'язку з дедалі більшою потребою соціуму, що реформується, у професійних фахівцях. Підготовка педагогів-професіоналів в інноваційних навчальних закладах потребує докорінних змін у розвитку професійної компетентності педагогічного колективу.

Однією з можливих технологій, що забезпечують безперервний професійний саморозвиток людини вважатиметься технологія управління.

Науково-практичний аналіз сучасної ситуації в освітньому просторі робить очевидною необхідність докорінної зміни управління системою освіти, пріоритетним напрямом якого є створення моделей управління, що забезпечують безперервний професійний розвиток педагогів, який виступає як новий спосіб освітньої діяльності.

Вчені розглядають процес управління як динамічну систему, що структурно складається з наступних елементів: нової наукової ідеї, що змінює колишні позиції, орієнтації керівників та педагогів на себе та свою професійну діяльність, нових цілей, засобів, технологій та критеріїв результату управлінської, педагогічної діяльності, рефлексії.

2. Розроблена нами модель управління закладом середньої освіти побудована на основі нової освітньої парадигми безперервного саморозвитку людини. У процесі роботи були виділені основні параметри технології управління:

- цілеспрямоване формування ціннісних орієнтацій педагогічного колективу;
- перехід із рутинної методичної роботи на науково-методичну;

використання педагогічного тренінгу у комунікативних акціях, у міжособистісному спілкуванні, у ділових іграх, у творчих дискусіях; запровадження нових освітніх технологій.

Спільним аналітичним інструментом чи методологічною основою управління закладом середньої освіти у питаннях безперервного розвитку педагогічних працівників є системний та діяльнісний підходи.

Застосовуючи системно-діяльнісний підхід, ми вважаємо, що оптимальне управління освітньою установою можливе при всебічному врахуванні зовнішніх та внутрішніх зв'язків між суб'єктами освітньої діяльності, у яких ієрархія співпідпорядкування гармонійно поєднується з домінуванням особистісно-орієнтованого підходу до об'єкта освіти – учнів.

Наше дослідження дозволяє виділити кілька моделей безперервного професійного розвитку педагогічних працівників навчального закладу.

Перша модель: педагог, одержимий прогресивною ідеєю, поєднує навколо себе однодумців (педагогів-практиків), і вони спільно розробляють цю ідею до її практичного застосування.

Друга модель: керівник освітньої установи знаходить наукову концепцію (ідею), що відповідає її стратегічним цілям, об'єднує навколо неї свій колектив та втілює її на практиці. Оптимальний варіант такого інноваційного руху – співробітництво.

Третя модель: керівники освітньої установи «вирощуються» вищим керівником-інноватором, а потім самі організують умови для інновацій у своїй освітній установі.

Четверта модель: педагог, приєднавшись до інноваційного руху, починає творити нове у своїй педагогічній практиці.

Варіантів моделей інновацій може бути багато, але головною умовою їх виникнення, як показало наше дослідження, є нова педагогічна ідея, концепція, наявність лідера-педагога, лідера-організатора, групи однодумців.

3. Нами були розроблені та перевірені на практиці педагогічні умови управління безперервним професійним розвитком педагогів у середній загальноосвітній школі I-III ступенів № 108 міста Києва, що дозволяють реалізувати гуманістичні засади у професійній підготовці педагогічного колективу та здійснювати розвиток професійної компетентності на засадах педагогічного проектування:

- зміна вихідних принципів розвитку професійної компетентності на користь формування потреб особистісно-орієнтованого суб'єкт-суб'єктного навчання та самоосвіти;

- використання технології розвиваючого управління, побудованої на моделі саморозвитку людини та принципах системності педагогічного проектування, що забезпечують створення розвиваючого середовища для педагогічного колективу загалом та кожного педагога зокрема;

- зміна організаційно-функціональної структури управління закладом середньої освіти, пов'язаної з появою нових об'єктів управління, що сприяють формуванню творчого середовища.

Ефективність управління безперервним професійним розвитком педагогічного колективу закладу середньої освіти на основі багатофакторної моделі досягається, з одного боку, завдяки структурним компонентам особистісного розвитку педагогів, з іншого – завдяки розвитку професійної творчості, інновацій. Головними умовами ефективного застосування моделі безперервного професійного розвитку педагогічного колективу є: загальна мета; нормативна база інноваційної діяльності; висока компетентність керівників, які володіють технологією управління; побудова міжособистісних, професійних відносин на гуманістичних, демократичних засадах, єдині критерії оцінки професійної діяльності.

4. Нами зроблено спробу управління розвитком професійної компетентності педагогічного колективу у процесі професійної діяльності.

Розроблені нами методичні рекомендації щодо безперервного професійного розвитку педагогічного колективу закладу середньої освіти були використані у середній загальноосвітній школі I-III ступенів №108 міста Києва.

Управління безперервним розвитком професійної компетентності педагогічних працівників закладу середньої освіти здійснювалося поєднанням управлінських дій, які забезпечують розвиток освітнього комплексу, з особисто орієнтованим підходом до процесу навчання та виховання.

Результати дослідно-експериментальної роботи дозволили зробити висновок щодо становлення творчої особистості педагога.

У становленні творчої особистості педагога можна назвати дві взаємодоповнюючі тенденції:

- творче починання замишлюється та здійснюється педагогом як безперервний процес саморозвитку;

- творчий процес педагога постійно коригується соціумом, його цілями, тенденціями розвитку.

У процесі дослідно-експериментальної роботи ми виявили динаміку зміни професійного світогляду педагогів середній загальноосвітній школі I-III ступенів № 108 міста Києва як головного показника їхньої готовності до безперервного професійного розвитку. Показниками зміни світогляду стали:

- позиція педагогів по відношенню до людини як природної унікальної системи, що саморозвивається;

- усвідомлення керівниками та педагогами своєї функції - створення умов безперервного професійного саморозвитку педагогічного колективу та учнів (відповідно);

- побудова міжособистісних відносин з урахуванням доброзичливості, розуміння, поваги, рівноправного партнерства.

Формування нового професійного світогляду свідчить про ефективність управління, що ґрунтується на якісно новому, особистісно орієнтованому підході.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Банашко Л. В., Севастьянова О. М., Кришук Б. С., Тафінцева С. І. Концепція педагогічної компетентності. URL: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>.

2. Белова Л.О. Якісна освіта як запорука якості життя населення. Теорія та практика державного управління: зб. наук. пр. Харків: Вид-во ХарPI НАДУ «Магістр», 2016. Вип. 4 (54). С. 8-17.

3. Білий Л. Г. Соціально-педагогічні засади управлінської діяльності у вищому навчальному закладі недержавної форми власності: Навчально-методичний посібник. Хмельницький: Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2006. 100 с.

4. Біляковська О. О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності. URL: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/37.pdf>

5. Бойко А.М. Виховання людини: нове і вічне. Техсервіс, 2006. 568 с.

6. Бреховецька Є.В. Сутність і структура професійної компетентності. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2013. № 3(56). С. 12-19.

7. Покка Арі. Вищий клас. Шкільне управління по-фінськи; пер. з англ. О. М. Назарової. 2-ге вид., випр. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 160 с.

8. Гава Ю. В. Освітні послуги в Україні: економічна природа і суперечності розвитку. Науково-технічна інформація : науково-практичний інформаційний журнал. 2011. N 1. С. 16.19.

9. Галузьяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна конфліктологія: навч. посіб. Вінниця : «Нілан ЛТД», 2015. 208 с.

10. Герасименко А. О. Вплив сучасних глобалізаційних процесів на брендингову політику країн світу (на прикладі найбільш успішних державних брендів) . URL : [www.free.lancing.ru/media/./jc/aa73654dd0.doc](http://www.free.lancing.ru/media/./jc/aa73654dd0.doc).

11. Гузій Н. В. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи :

монографія / за ред. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 427 с.

12. Даниленко Л. Освітній менеджмент: навчальний посібник / за ред. Л.

Даниленко, Л. Карамушки. К.: Шкільний світ, 2003. 400 с.

13. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 року № 800, із змінами, внесеними згідно з Постановою Кабінету Міністрів

України від 27 грудня 2019 року № 1133. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800.2019.%D0%BF#Text>

14. Деякі питання професійного розвитку педагогічних працівників. Постанова Кабінету Міністрів України від 29 липня 2020 року № 672 URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672.2020.%D0%BF#Text>

15. Доценко К. О. Традиції й інновації у використанні технологій РІІ у сфері культурно-масових заходів : досвід Запорізького національного університету.

URL: <http://molodyucheny.in.ua/files/conf/soc/08april2016/89.pdf>. Загл. з екрана

16. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті // Інновації в освіті:

інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А.

Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. П. Франка, 2014. С. 12. 28.

17. Дубинка Л. Ф. Формування позитивного іміджу навчального закладу в творчій діяльності учасників навчально-виховного процесу. URL:

[http://knvk2007.ucoz.ru/publ/formuvannja\\_imidzhu\\_navchalnogo\\_zaklad](http://knvk2007.ucoz.ru/publ/formuvannja_imidzhu_navchalnogo_zaklad).

18. Ефективність онлайн-ресурсів для навчання вчителів: звіт за результатами соціологічного дослідження методом фокусованих групових та

індивідуальних інтерв'ю (скорочено). Березень 2020. Дослідницьке бюро Соціологіст. URL:

[https://uied.org.ua/wp.content/uploads/2020/09/pptx\\_onlajnosvita\\_zvit\\_short.pdf](https://uied.org.ua/wp.content/uploads/2020/09/pptx_onlajnosvita_zvit_short.pdf)

19. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні монографія. К.: ДАККО, 1999. 303 с.

20. Єрмоленко С. Я. Культура мови. Українська мова. Енциклопедія / НАН України, Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні, Інститут української мови, ред. В. М. Русанівський та ін. Київ : Українська енциклопедія, 2000. URL: <http://litopys.org.ua/ukrmoiva/um36.htm> (дата звернення 14.08.2023).

21. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020, № 31, ст. 226)

22. Ковальчук В. А. Становлення системного підходу дослідження педагогічних об'єктів та явищ // Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти:

ретроспектива і перспектива матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 21 листопада 2013 року, м. Київ К.: Інститут обдарованої дитини, 2013. 292 с.

23. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. К. : Самміт.

Книга, 2009. 272 с.

24. Костюченко М. П. Аналіз процесів у педагогічній системі. Наукові праці ВНЗ “ДонНТУ”. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. 2015. № 2 (17). С. 78 – 92

25. Кулик О. Д. Комунікативна компетентність: підходи до визначення та роль у формуванні мовно-мовленнєвої особистості. Topical issues of education: Collective monograph. Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 2018. P. 148–162.

26. Лія Гриневич: маємо забезпечити безперервність ланцюгу розвитку інновацій

<https://mon.gov.ua/ua/news/liliya.grinevich.mayemo.zabezpechiti.bezperervnist.lancyugu.rozvitku.innovacii>

27. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні : Монографія. К. Вид-во НАДУ, 2004. 298 с.

28. Лукіна Т. О., Ляшенко О. І. Сутність категорії якості освіти в умовах реформування освітньої галузі // Зб. наук пр. НАДУ, 2003. №2. С. 126-134.

29. Лукіна Т. О. Управління якістю. Енциклопедія державного управління: у 8 т. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України; наук-ред.



колегія: Ю.В. Ковбасюк (голова) та ін. Т. 4: Галузеве управління / наук. ред.

колегія: М.М. Їжа (співголова), В.Г. Бодров (співголова) та ін. Київ: НАДУ, 2011.  
С. 620–622.

30. Лунячек В.Е. Педагогічний менеджмент: навчальний посібник. 2-е вид., випр. Х.: Вид-во ХарPI НАДУ «Магістр», 2015. 512 с.

31. Лищенко О. І., Лукіна Т. О., Булах І. Є., Мруга М. Р. Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: посібник. К.: Педагогічна думка, 2012. 160 с. Розділ 2 : с. 28-72.

32. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника. Харків: Основа, 2007. 448 с.

33. Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти: навч-метод. посібник. 2-е вид., доповн. та переробл. Донецьк, 2015. 102 с.

34. Марченко О. Г. Основи педагогічної майстерності. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 112 с.

35. Маршавін Ю. М. Шляхи забезпечення професійно-кваліфікаційної збалансованості ринку праці і ринку освітніх послуг. Демографія та соціальна економіка. 2006. №2. С. 143-150.

36. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навчальний посібник. Тернопіль: Астон, 2007. 134 с.

37. Мескон М.Х. Основи менеджмента / Майкл Х. Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури; [пер. с англ. и ред. О. И. Медведь]. 3-е изд. М.; СПб.; К.: Вильямс, 2009. 665 с.

38. Мистецтво говорити. Таємниці ефективного спілкування / Джеймс Борг; пер. з англ. Н. Лазаревич. Харків: Вид-во «Ранок», 2020. 304 с.

39. Навчати і навчатися: як і куди зростати українському вчителю? Результати дослідження сфери підвищення кваліфікації й сертифікації у рамках спільної ініціативи руху EdCamp Ukraine і Міністерства освіти і науки України / О. Елькін, О. Марущенко, О. Масалітіна, І. Міньковська. Харків: Вид-во «Дім Реклами», 2019. 120 с. URL: <https://www.edcamp.org.ua/teachandlearn>

40. Ніколаско С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України: монографія. К. : Нац. горг.-екон. ун-т, 2008. 419 с.

41. Олійник В. В. Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу : навч.-метод. посіб. / В. Олійник, Л. М. Сергеевої. К. : АртЕк, 2010. 176 с.

42. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : Монографія / кол. ав. : О. І. Ляшенко, Т. О.Лукіна, Л. С. Ващенко, П. Б. Полянський, Ю. О. Жук. К. : Педагогічна думка, 2013. 160 с. Розділ 2: с. 28-68.

43. Особистий бренд вчителя: що це і як його створити. «Нова українська школа». URL: <https://nus.org.ua/articles/osobystyj.brend.vchytelya.shhotse.i.yak.jogo.stvoryty/>

44. Пащенко О. В Підготовка керівників ПТНЗ до організації та розвитку інклюзивного навчального середовища під час підвищення кваліфікації // Проблеми освіти : Наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. К., 2014. Випуск №78, частина 1. С. 89-94.

45. Петтон Брюс, Стоун Дуглас, Гін Шейла. Складні розмови. Як обговорювати те, що хвилює найбільше / Брюс Петтон, Дуглас Стоун, Шейла Гін. Київ: Вид.во: Vivat, 2019. 272 с.

46. Платон. Держава / Пер. з давньогр. Д. Коваль. К.: Основи, 2000. 355 с.

47. Пометун О. Запитання на уроці: Навіщо? До когось? Як і про що?: метод. посіб. для вчителів загальноосвітніх шкіл. Київ, 2019. 96 с.

48. Про затвердження орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних навчальних закладів: Наказ МОН України від 17 червня 2013 року № 772. URL : <http://don.kievcity.gov.ua/content/nakaz.monu.vid.17062013.772.pro.zatverdzhennya.oriyentovnyh.kryteriiv.ocinjuvannya.diyalnosti.dnz.znz.ptnz.html>

49. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021

року : Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

50. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року № 988 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>

51. Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти: постанова КМУ від 15 квітня 2015 р. № 244. URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/244.2015.p>.

52. Русанов Г. Г. Основні напрями підготовки педагогів ПНЗ до роботи в умовах децентралізації управління професійним навчанням: Методичні рекомендації / За ред. Л. М. Сергєєвої. К. : «АртЕкс», 2010. 63 с.

53. Рябова З. В. Наукові основи маркетингового управління в освіті: монографія. К. : Педагогічна думка, 2013. 268 с.

54. Самойленко П. В. Програмно-цільовий підхід в управлінні якістю професійно-методичної підготовки майбутніх учителів хімії в педагогічному університеті. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка. Чернігів : ЧНПУ, 2013. Вип. 110. С. 282-285.)

55. Сергєєва Л. М. Конкурентоздатність як ознака професійної компетентності педагога. Теорія та методика управління освітою : Електронне наукове фахове видання . К., 2015 . № 2 (16). URL: <http://tme.umo.edu.ua/>.

56. Сергєєва Л. М. Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу : теорія і методика: Монографія / за наук. ред. В. В. Олійника. . К. : Херсон: Айлант, 2013. 452 с.

57. Сергєєва Л. М. Якість освітніх послуг як показник конкурентоспроможності навчального закладу. Всеукраїнська науково-методична Інтернет-конференція «Модернізація регіональної системи підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників як умова підвищення якості освіти». зб. матеріалів. Харків : Харківська академія

неперервної освіти, 2014. 243 с., С. 160-164. URL :  
[http://conf/hano.at.ua/news/elektronnij\\_zbirnik\\_materiy/2014.12.09.435](http://conf/hano.at.ua/news/elektronnij_zbirnik_materiy/2014.12.09.435).

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

59. Сидоренко Т.Д. Дидактичні основи формування педагогічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 «Теорія навчання». Кривий Ріг, 2011. 36 с.

60. Системний аналіз в управлінні освітою: міжгалузеві дослідження: збірник наукових праць / В. П. Бех (голова редакційної колегії) та інші; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Випуск 1. К. : Ореол.-Сервіс, 2020. 147 с.

61. Супервізія: професійна підтримка і професійний розвиток педагогів: порадник для супервізорів (наставників) URL:  
<http://www.ussf.kiev.ua/images/news/2019.09.18/%D0%A1%D1%83%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B2%D1%96%D0%B7%D1%96%D1%8F.pdf>

62. Флатова Л. С. Педагогічна майстерність : навчальний посібник для здобувачів вищої освіти педагогічних університетів за спеціальностями 013 Початкова освіта; 016 Спеціальна освіта. Харків : ХНПУ, 2021. 90 с.

63. Як вчителю підвищити кваліфікацію поза ІППО – механізм. «Нова українська школа». URL:  
[https://nus.org.ua/articles/yak\\_vchytelyu\\_pidvyshhyty\\_kvalifikatsiyu\\_poza\\_ippo\\_mehani\\_zm/](https://nus.org.ua/articles/yak_vchytelyu_pidvyshhyty_kvalifikatsiyu_poza_ippo_mehani_zm/)

64. Яким має бути ідеальний вчитель? Нарешті в Україні буде свій стандарт професії педагога / Наталія Софій. ZNUA. URL:  
[https://zu.ua/ukr/EDUCATION/jakim\\_maje\\_buty\\_idealnij\\_vchitel.html](https://zu.ua/ukr/EDUCATION/jakim_maje_buty_idealnij_vchitel.html)

65. Якими мають бути центри професійного розвитку педагогів: нові завдання й функції. «Нова українська школа». URL:  
[https://nus.org.ua/articles/yakymy\\_mayut\\_buty\\_tsentry\\_profesijnogorozvytku\\_pedagogiv\\_novi\\_zavdannya\\_i\\_funktsiyi/](https://nus.org.ua/articles/yakymy_mayut_buty_tsentry_profesijnogorozvytku_pedagogiv_novi_zavdannya_i_funktsiyi/)

66. Highlights of Comprehensive Educational Reforms // Bulletin of UNESCO Pricipal Regional Office for Asia and the Pacific. 1988 № 29, p. 36.

67. Lehr U., H. Thomae. Alltagspsychologie, Aufgaben, Methoden, Ergebnisse, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Dagnstadt, 1991. 252 c.

68. Maslow A. Motivation and personality. Pearson Education, 1987. 293 стор.

69. Rogers, Carl. (1969). Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. (1st ed.) Columbus, Ohio: Charles Merill.

70. Shaffer David R., Brodi H. Parental and Peer Influences на Moral Development // Parent-Child Interaction. Treory, Research and Prospect. NY: Academic Press, 1981. P. 83-124.

71. Skinner B. About Behaviorism. № G, 1974.

72. Thomae H. Das Individuum und Seine Welt. Eine Persönlichkeits theome, 2 Vollid neu bearbeitete Auflage. Veflad fur Psychologie. Dr. C. Hogrefe, Yottingen, Toronto, Lurich, 1988. 218 s.

73. Torrance E. P Teaching creative and gifted learners // Handbook of research on teaching. NY; L., 1986. P. 630-647.

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ