

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНЕ УПРАВЛІННЯ ЯК ФАКТОР
СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи
8.0131
спеціальності 013 «Початкова освіта»
освітньо-професійної програми
«Початкова освіта»
К. І. Моїсєвіч

Керівник: професор кафедри дошкільної
та початкової освіти, д. пед. н.
_____ Л. О. Сущенко

Рецензент: доцент кафедри дошкільної та
початкової освіти, к. пед. н.
_____ О. О. Андрющенко

Запоріжжя
2022

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра дошкільної та початкової освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 013 «Початкова освіта»
Освітньо-професійна програма «Початкова освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
« ____ » _____ 2022 року

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Моїсевич Катерині Іванівні

- 1. Тема роботи:** «Внутрішньошкільне управління як фактор стимулювання професійного розвитку вчителів»
керівник роботи Суценко Лариса Олександрівна, професор кафедри дошкільної та початкової освіти, д. пед. н.
затверджена наказом ЗНУ від «20» липня 2022 р. № 884-с
- 2. Строк подання студентом роботи:** 01 грудня 2022 р.
- 3. Вихідні дані до роботи:** матеріали педагогічної практики, курсових робіт
- 4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити):** аналіз проблеми впливу внутрішньошкільного управління в умовах його гуманізації й демократизації на професійний розвиток учителя; виокремити показники й критерії професійної компетентності вчителя й рівнів її розвитку в умовах інноваційного підходу до освітнього процесу й управлінні ним; розкрити значення впливу функцій управління на процес удосконалення професійної майстерності вчителів, а також виявлення умов ефективності й оптимальності цього впливу; систематизувати принципи, умови, шляхи й методи стимулювання індивідуально орієнтованого розвитку вчителя, а також обґрунтування й конструювання теоретичної організаційно-управлінської моделі на цій основі; експериментальним шляхом перевірити організаційно-управлінську

модель стимулювання професіоналізму вчителів у закладі загальної середньої освіти.

5. Перелік графічного матеріалу: таблиць – 2; рисунків – 1 із результатами дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Сущенко Л. О.	05.02.22 р.	05.02.22 р.
Розділ 1	Сущенко Л. О.	15.04.22 р.	15.04.22 р.
Розділ 2	Сущенко Л. О.	12.06.22 р.	12.06.22 р.
Висновки	Сущенко Л. О.	18.09.22 р.	18.09.22 р.

7. Дата видачі завдання: 05.02.22 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	лютий	виконано
2	Написання вступу	березень	виконано
3	Написання першого розділу	квітень-червень	виконано
4	Написання другого розділу	серпень	виконано
5	Написання висновків	вересень	виконано
6	Оформлення роботи, рецензування	жовтень	виконано
7	Захист	грудень	виконано

Студент _____ К. І. Моїсевич
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____ Л. О. Сущенко
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Ю. Є. Зубцова
(підпис) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 103 с., 2 таблиці, 1 рисунок, 102 джерела.

Мета дослідження – виявлення й наукове обґрунтування факторів впливу на стимулювання професійного розвитку вчителів в структурі й змісті внутрішньошкільного управління.

Об'єкт дослідження – система внутрішньошкільного управління.

Предмет дослідження – процес організації, контролю, оцінки ефективності та стимулювання професійної діяльності вчителів закладу загальної середньої освіти.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз наукових джерел з теми дослідження; порівняння, класифікація та систематизація теоретичних і експериментальних даних; метод теоретичного аналізу і синтезу на етапах визначення мети, предмета і завдань дослідження; вивчення нормативних документів, навчальних планів і програм, іншої навчально-методичної документації для систематизації даних; *емпіричні* – методи опитування (анкетування, інтерв'ювання); метод самооцінки й рейтингової оцінки; прямі й непрямі спостереження; педагогічний експеримент як комплексний метод пізнання; контент-аналіз.

Теоретичне значення дослідження полягає у виявленні й науковому обґрунтуванні факторів впливу на стимулювання професійного розвитку вчителів в структурі й змісті внутрішньошкільного управління.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в експериментальній перевірці організаційно-управлінської моделі стимулювання професіоналізму вчителів у закладі загальної середньої освіти.

Галузь використання: заклади загальної середньої освіти.

ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНЕ УПРАВЛІННЯ, СТИМУЛЮВАННЯ,
ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ, ОРГАНІЗАЦІЙНО-
УПРАВЛІНСЬКА МОДЕЛЬ, ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

SUMMARY

Moisevich K. I. In-school Management as a Stimulating Factor of the Professional Development of Teachers

The qualifying paper consists of an introduction, two chapters, conclusions, a list of references (102 items). The volume of the qualifying work is 103 pages (80 pages of the main text). The work contains 2 tables and 1 figure.

The purpose of the study is to identify and scientifically substantiate the factors that influence on stimulation of professional development of teachers in structure and the essence in-school management.

According to the purpose the following tasks are defined:

1. Analysis of the problem of the impact of in-school management in conditions of its humanization and democratization on the professional development of teachers.
2. Single out indicators and criteria of professional competence of the teacher and levels of its development in the conditions of the innovative approach to educational process and its management.
3. Reveal the significance of the influence of management functions on the process of improving the professional skills of teachers, as well as to identify the conditions for the effectiveness and optimality of this influence.
4. Systematize the principles, conditions, ways and methods of stimulating individually oriented teacher development, as well as substantiation and construction of a theoretical organizational and managerial model on this basis.
5. Experimentally test the organizational and managerial model of stimulating the professionalism of teachers in general secondary education institution.

The object of the study is the system of the in-school management.

The subject of the research is the process of organization, control, evaluation of effectiveness and stimulation of professional activity of school teachers.

The first chapter «Theoretical foundations of the study of the impact of the process of in-school management on the professional development of teachers» describes the main approaches of scientists to study the problem of professional development of the teachers' personality; functions and methods of stimulating professional development of a teacher in the system of in-school management are given; the basic principles, ways and conditions of effectiveness of teachers' professional development in modern school are revealed.

The second chapter «Experimental verification of organizational and managerial model of stimulating teachers' professional development in general secondary education» is devoted to the structure and content of organizational and managerial model of stimulating professional development of teachers in school, as well as the author performed analysis and evaluated the effectiveness of the experimental work.

The study showed that the introduction of organizational and managerial model to stimulate the professional development of teachers in school helps to improve not only the quality of in-school management, but also the professional skills of teachers.

Key words: in-school management, stimulating the professional development of teachers, organizational and managerial model, general secondary education institution.

ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1 Теоретичні основи дослідження впливу процесу внутрішньошкільного управління на професійний розвиток учителя.....	13
1.1. Характеристика основних підходів щодо дослідження проблеми професійного розвитку особистості педагога.....	13
1.2. Функції управління професійним розвитком педагога.....	22
1.3. Методи стимулювання професійного розвитку вчителя в системі внутрішньошкільного управління.....	37
1.4. Основні принципи, шляхи, засоби та умови ефективності професійного розвитку вчителя в сучасній школі.....	45
Розділ 2 Дослідно-експериментальна перевірка організаційно-управлінської моделі стимулювання професійного розвитку вчителів у закладі загальної середньої освіти.....	57
2.1. Структура та зміст організаційно-управлінської моделі стимулювання професійного розвитку вчителів у школі.....	57
2.2. Експериментальна перевірка ефективності управлінської моделі стимулювання професійного розвитку вчителів у закладі загальної середньої освіти.....	72
2.3. Аналіз та оцінка ефективності дослідно-експериментальної роботи.....	81
Висновки.....	91
Список використаних джерел.....	95

ВСТУП

Характерною рисою розвитку сучасної школи є пошук і використання нових механізмів цілеспрямованого підвищення ефективності, як самого освітнього процесу, так і процесу управління. Нові освітні орієнтири вимагають від учителя сучасної школи відповідного їм професіоналізму, постійного його вдосконалення й розвитку вже безпосередньо у процесі педагогічної діяльності.

Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів є психологічною, соціальною та педагогічною проблемою. Основні положення стимулювання діяльності особистості: необхідність задоволення її потреб, винагороди за затрачені зусилля, визнання та схвалення досягнень людини, сформовані ще філософами Античності. Представниками філософії Ренесансу перевагу надано задоволенню матеріальних потреб і прагненню особистості отримувати насолоду від життя.

У працях відомих психологів А. Адлера, В. Асєєва, В. Вілюнас, Г. Горні, В. Грибанова, О. Ковальова, Т. Кудріної, О. Леонтьєва, В. Лозниці, А. Маслоу, Р. Немова, Г. Олптора та ін. приділено увагу питанню виявлення джерел активності людини.

Теорією та практикою організаційно-виробничого управління накопичено значний перспективний досвід стимулювання персоналу як важливої складової управлінської культури менеджера.

Проблему стимулювання діяльності персоналу, її теоретичних і методичних основ розглядали Г. Болт, В. Веснін, А. Єгоршин, О. Здутов, Е. Коротков, Й. Лесів, Н. Любимова, Я. Мейтленд, М. Мурашко, В. Нестерчук, Г. Осовська, Ю. Палеха, В. Розанова, І. Ружичка, І. Салимжанов, В. Семенов, В. Сладкевич, Е. Старобинський, Е. Уткін, Ф. Хміль, В. Цветаєв, І. Шалаєв, А. Шегда, В. Шепель, С. Шекшня, Г. Щокін та ін.

Теоретичні основи професійного зростання вчителів як психолого-педагогічний феномен розглядали Е. Асмаковець, І. Гликман, Н. Гузій, Н. Волкова, В. Дружиніна, В. Крутецький, М. Кухарєв, А. Маркова, П. Матвієнко, П. М'ясоїд, А. Петровський, О. Пехота, І. Підласий, К. Платонов, Г. Позняк, Л. Пуховська, В. Радул, С. Рубінштейн, Г. Серба, Л. Столяренко, О. Штепа та ін.

У наукових працях, присвячених педагогічному стимулюванню професійного зростання вчителів закладів загальної середньої освіти, висвітлено питання значущості для педагогів моральних і матеріальних стимулів (Л. Колесніков, Є. Максимова, М. Максимов, Л. Сущенко); розкриття основ педагогічного стимулювання (В. Бондар, Л. Гордін, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Н. Коломінський, З. Равкін); визначення дієвих стимулів професійного зростання педагога (Є. Березняк, С. Величко, М. Гриньова, Т. Д'ячкова, Р. Кравченко, Г. Наливайко, М. Поташник, Т. Симонов, В. Сухомлинський, Т. Тищенко, П. Фролов, Р. Хрустальова, Р. Шакуров) і факторів впливу, що прискорюють або гальмують зазначений процес (Л. Баженова, О. Любарська, Г. Мюнстерберг, А. Орлов, М. Сметанський, О. Шестопалюк).

Одним із факторів професійного розвитку вчителя виступає реформування системи управління сучасної школи в цілому, і освітнім процесом у ній зокрема. У зв'язку із цим управлінська діяльність керівника сучасної школи буде мати низку специфічних відмінностей у порівнянні із традиційною моделлю усередині шкільного управління: іншими будуть організаційні рішення, форми контролю, критерії й показники оцінки контрольованих параметрів тощо.

Аналіз теоретичних джерел показав, що реалізація кожної з управлінських функцій впливає на розвиток педагогічного професіоналізму вчителя, а дієвість цього впливу значно підвищується в умовах спеціально організованого, цілеспрямованого стимулювання професійного самовдосконалення педагогів.

Окремі аспекти проблеми стимулювання професійного розвитку вчителя спостерігається також і в дослідженнях, присвячених методичній роботі й підвищенню кваліфікації викладачів: Ю. Долженко, що характеризують структуру безперервної освіти в системі внутрішньошкільного управління; Д. Зембіцький, що досліджував проблему підвищення кваліфікації працівників освіти на регіональному рівні; Л. Корольова, що охарактеризувала проблему гуманітаризації змісту діяльності методичних об'єднань учителів; В. Маркєєва, що окреслила проблему професійного росту вчителя і її зв'язки з методичною службою; В. Складний, що розглянув проблему оптимізації системи методичної роботи школи.

Результати організаційного стимулювання описуються найчастіше в узагальненому, іноді – гіпотетичному плані, без спеціального розгляду умов їх реалізації в освітньому процесі, а головне – вимагає спеціального вивчення питання впливу, що відбувається у внутрішньошкільному управлінні змін на професіоналізм учителя та його розвиток.

Отже, враховуючи соціальну значущість проблеми професійного зростання вчителів, недостатнє науково-теоретичне вивчення педагогічного стимулювання педагогів і наявність умов для її розв'язання, а також наявність протиріччя між об'єктивною потребою у зовнішньому впливові на активізацію процесу професійного зростання вчителів і нерозвиненістю системи педагогічного стимулювання зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи: *«Внутрішньошкільне управління як фактор стимулювання професійного розвитку вчителів»*.

Мета дослідження – виявлення й наукове обґрунтування факторів впливу на стимулювання професійного розвитку вчителів в структурі й змісті внутрішньошкільного управління.

Відповідно до поставленої мети визначено наступні завдання:

1. Аналіз проблеми впливу внутрішньошкільного управління в умовах його гуманізації й демократизації на професійний розвиток учителя.

2. Виокремити показники й критерії професійної компетентності вчителя й рівнів її розвитку в умовах інноваційного підходу до освітнього процесу й управління ним.

3. Розкрити значення впливу функцій управління на процес удосконалення професійної майстерності вчителів, а також виявлення умов ефективності й оптимальності цього впливу.

4. Систематизувати принципи, умови, шляхи й методи стимулювання індивідуально орієнтованого розвитку вчителя, а також обґрунтування й конструювання теоретичної організаційно-управлінської моделі на цій основі.

5. Експериментальним шляхом перевірити організаційно-управлінську модель стимулювання професіоналізму вчителів у закладі загальної середньої освіти.

Об'єкт дослідження – система внутрішньошкільного управління.

Предмет дослідження – процес організації, контролю, оцінки ефективності та стимулювання професійної діяльності вчителів закладу загальної середньої освіти.

Для досягнення мети та виконання поставлених завдань застосовано такі методи дослідження: *теоретичні* – аналіз наукових джерел з теми дослідження; порівняння, класифікація та систематизація теоретичних і експериментальних даних; метод теоретичного аналізу і синтезу на етапах визначення мети, предмета і завдань дослідження; вивчення нормативних документів, навчальних планів і програм, іншої навчально-методичної документації для систематизації даних; *емпіричні* – методи опитування (анкетування, інтерв'ювання); метод самооцінки й рейтингової оцінки; прямі й непрямі спостереження; педагогічний експеримент як комплексний метод пізнання; контент-аналіз.

Теоретичне значення дослідження полягає у виявленні й науковому обґрунтуванні факторів впливу на стимулювання професійного розвитку вчителів в структурі й змісті внутрішньошкільного управління.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в експериментальній перевірці організаційно-управлінської моделі стимулювання професіоналізму вчителів у закладі загальної середньої освіти.

Результати дослідження можуть бути використані керівниками закладів загальної середньої освіти з метою підвищення ефективності управління стимулювання професіоналізму вчителів у закладі загальної середньої освіти.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ НА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ

1.1. Характеристика основних підходів щодо дослідження проблеми професійного розвитку особистості педагога

Вивчення спеціальної літератури дає підставу стверджувати, що в теорії сучасного наукового знання сформувалась не одна єдина теорія розвитку особистості. Це, своєю чергою, викликало становлення й співіснування на відмінних методологічних платформах різноманітних концепцій професійного розвитку особистості педагога. При цьому найбільш популярними з них стали деякі концепції професійного розвитку, розроблені зарубіжними вченими, які виконано в межах таких напрямків психологічного дослідження: диференційовано-діагностичного, психодинамічного, психоаналітичного, гуманістичного, типологічного, структурно-діахронічного підходу, теорії рішень і теорії розвитку. Розглянемо більш ретельно провідні положення цих концепцій професійного розвитку особистості в цілому і педагога, зокрема.

Так, представники диференційовано-діагностичного напрямку (Г. Боген, Г. Мюнстенберг, Ф. Парсонс та ін.) стверджують, що професіоналізм і професійний розвиток особистості обумовлені мірою відповідності її індивідуальних якостей вимогам певної професії. При цьому вони надають важливої ролі особистісним характеристикам індивіда як професіонала, що розвивається, а також його інтересам, загальним та спеціальним здібностям [21].

На відміну від думки попередніх авторів, представники гуманістичного, психодинамічного і психоаналітичного напрямів (Е. Бордін,

А. Маслоу, У. Мозер, Е. Роу, З. Фрейд та ін.) розглядають професійний розвиток як процес і спосіб задоволення різного роду потреб особистості, починаючи « ... від вітальних інстинктів до комплексних психодинамічних механізмів і структурно-особистісних інстанцій» [79]. Зокрема, суть розвитку людини, за А. Маслоу, К. Роджерсом та Г. Олпортом, полягає у «прагненні реалізувати у процесі життєдіяльності свій вроджений потенціал» [61]. Ця ідея пронизує праці засновників гуманістичної психології, які головним у розвитку особистості оголосили її самоактуалізацію, даючи вичерпну та вельми компліментарну психологічну характеристику людям, які самоактуалізуються, відзначивши такі їх особливості: більш ефективне сприйняття реальності; прийняття себе, інших і природи; безпосередність, простота та природність; центрованість на проблемі; незалежність і потреба в самотності; автономія, незалежність від культури й оточення; свіжість сприйняття; вершинні та містичні переживання; суспільний інтерес, глибокі міжособистісні взаємини; філософське почуття гумору; креативність; опір окультуванню.

Суттєво, що в межах гуманістичної психології, пронизаної вірою в людину, в її потенційні й актуальні можливості до побудови і реалізації цінностей вищого порядку, людина розумілася як цілісна й унікальна особистість, яка здатна самотійно побудувати свій життєвий шлях, просуваючись у своєму духовному розвитку. У зв'язку з цим її представники постулювали той факт, що самоактуалізована особистість сама будує себе, що втручання в цей процес не сприяє її розвитку, а, навпаки, гальмує його. На цій підставі А. Маслоу та К. Роджерс стверджували, що людина сама повинна взяти на себе певну відповідальність за те, що вона робить, за свій розвиток, самотійно повинна знаходити вихід із складних ситуацій, визначати сенс свого життя загалом. На їхню думку, нав'язати або сформувати все це неможливо, через це необхідно створити лише умови для саморозвитку, надати особистості підтримку і допомогти в цьому процесі, але в жодному випадку не нав'язувати їй цінності і якісь трафаретні шляхи

просунення вперед, навіть якщо останні були для когось достатньо ефективними [62].

Під впливом ідей А. Маслоу більшість його послідовників доходять висновку, що ті потреби, які не були рівною мірою задоволені на ранніх етапах розвитку індивіда, призводять у подальшому до появи і домінування мотивів, які виявляються як у способі їхнього життя, так і в особливостях професійного спілкування та поведінки особистості [62]. Не випадково тому, в межах психодинамічного і психоаналітичного психологічних напрямів професійний розвиток особистості розуміється, як: форма задоволення окремих елементів структури потреб, які детермінуються ранньою атмосферою батьківської оселі, тобто змістом і типом взаємодії батьків із дітьми з їхнього раннього дитинства, а саме: вирощування і доглядання, оральної агресії, маніпулювання, сприйняття, дослідження та інших (Е. Бордін, Е. Роу); спроба розв'язання специфічного конфлікту між базальними потребами і зумовленими особливостями соціального оточення перешкодами (У. Мозер); сублімація лібідозної енергії (З. Фрейд).

З точки зору провідних ідей теорії рішень (О'Хара, Г. Ріс, Д. Тідеман, Х. Томе та ін.), вибір професії і професійний розвиток виступає як система орієнтацій у різноманітних професійних альтернативах на підставі прийняття рішень. Причому цей процес здійснюється таким чином: через зовнішні чи внутрішні причини процес індивідуального переживання переривається, внаслідок чого виникає «проблемна, нестандартна» ситуація. Для розв'язання цієї ситуації, амбівалентної за своїм змістом, розглядаються альтернативи, які співвідносяться з метою індивіда. При цьому когнітивне і мотиваційне структурування ситуації зводить усі альтернативи до єдиної, яка й реалізується в рішенні. Зокрема, згідно з теорією О'Хара і Д. Тідемана, внутрішнім змістом професійного розвитку є структура процесів рішення і контекст, на основі якого відбувається прогнозування та здійснення рішень. Професіоналізм, за ствердженням цих авторів, саме й полягає в тому, яким чином буде розв'язано професійну ситуацію, що містить два етапи:

- першого етапу, з фазою антиципації, коли індивід стикається з професійними альтернативами і робить вибір, і фазою специфікації та самовизначення, коли він осмислює ситуацію, що виникла, створює картину розвитку та образ самого себе;

- другого етапу, спрямованого на здійснення рішення, який характеризується реальним включенням індивіда у професійну ситуацію та інтеграцією обраної позиції до соціальної та професійної системи.

З позицій типологічної теорії Д. Холланда, який розробив класифікацію типів особистості як її комплексних орієнтацій, обмежує процес професійного розвитку такими факторами: особистісним типом, до якого належить індивід; професійною сферою, що відповідає цьому типу особистості; кваліфікаційним рівнем конкретної професійної сфери, який визначається рівнем розвитку інтелекту і самооцінки.

У межах теорії розвитку, зокрема стадіальної моделі Е. Гінцберга, професійний вибір і становлення особистості професіонала подані послідовністю якісно специфічних фаз, де критерієм їх відмінності і розмежування виступають зміст і форма переведення індивідуальних імпульсів у професійні бажання. Ця ідея одержала свою подальшу інтерпретацію в працях Д. Сьюпера, який висунув наступні положення:

- особистість характеризує наявність певних здібностей, інтересів та особливостей, тому кожній із них підходить ряд професій, а конкретна професія підходить ряду індивідів; залежно від часу і досвіду відбуваються зміни як об'єктивних, так і суб'єктивних умов професійного розвитку особистості, через що професійний розвиток постає як низка послідовних стадій та фаз, особливості яких визначаються соціально-економічним рівнем батьків, особливостями самого індивіда, його професійними можливостями;

- на різних стадіях професійним розвитком можна керувати, з одного боку, сприяючи формуванню в індивіда інтересів і здібностей, а з іншого, – підтримуючи його в бажанні випробувати «реальне життя», розвинути його Я-концепцію; професійний розвиток полягає в пробудженні і

реалізації Я-концепції, оскільки її взаємодія з реальністю відбувається під час програвання та виконання професійних ролей;

– задоволеність роботою залежить від того, в якій мірі індивід знаходить адекватні можливості для реалізації своїх здібностей, інтересів, якостей у професійних ситуаціях, що певним чином визначається можливістю грати ту роль, яка є підходящою на початкових стадіях розвитку – пробудження (від народження до 14 років) та дослідження (від 15 до 24 років); наступних стадіях – консолідації (від 25 до 44 років), яка характеризується прагненням забезпечити в обраному професійному полі сталу особистісну позицію, збереження (від 45 до 64 років), на якій професійний розвиток здійснюється в руслі якогось одного певного напрямку, спаду (починаючи з 65 років), коли відбувається розвиток інших ролей і лише часткова участь у професійному житті, одночасно спрямовані на спостереження за професійною діяльністю інших людей [21]. Підкреслимо, що водночас із поняттям стадіальності Д. Сьюпер уводить поняття професійної зрілості, яке стосується осіб, чия поведінка повністю відповідає завданням професійного розвитку, характерним для певного віку.

З позицій структурно-діахронічного підходу Дж. Левінджера, який синтезував ідеї Л. Колберга, В. Перрі, Ж. Піаже, Е. Еріксона та інших представників персонологічного напрямку, розвиток – це цілісний процес, що містить моральний, когнітивний і соціальний аспекти. При цьому ядром особистості, яке детермінує всі її прояви, є її «Его», що являє собою «всеохоплюючу структуру ставлення індивіда до світу і до себе». «Его» постає як домінуюча особистісна риса, яка розвивається в логічній інваріантній послідовності ієрархічно організованих етапів.

Суттєво й те, що за Дж. Левінджером, особистість розуміється як «... дещо більш абстрактне, ніж конкретне, швидше процес, ніж статичний результат» [21], а розвиток – як основний спосіб існування особистості, який не може обмежуватися деяким проміжком часу, оскільки здійснюється протягом всього життя індивіда. При цьому період зрілості не розглядається

як певний завершений стан, на який сфокусовано розвиток. Навпаки, чим вищий рівень інтелектуального, морального розвитку особистості, тим більше зростає її здатність до самовдосконалення. Тому, на думку цього автора, професіоналізм полягає в неперервному розвитку особистості, русі з нижніх до завершальних стадій «Его», які характеризуються креативністю і гнучкістю поведінки, багатшим репертуаром соціальних ролей, більшою толерантністю до стресогенних факторів [21].

Підкреслимо, що модель професійного розвитку, запропонована Дж. Левінджером, стала базовою для розробки курсів підвищення кваліфікації педагогів деяких країн світу, включаючи США, оскільки експериментальні дослідження, проведені відомими зарубіжними вченими, виявили наявність досить щільної залежності між рівнем «Его» і професіоналізмом учителя (Л. Міллер, Р. Мортенсон та ін.); здатністю вчителя засвоювати запропоновані йому нетрадиційні стратегії навчання, оволодівати новими для нього професійними вміннями і навичками (Дж. Джойс, Б. Шауерс та ін.); успішністю навчання і самоосвіти педагогічних кадрів (С. Віндт, А. Куммінгс, Х. Ласкер, Х. Муррей та ін.).

У цьому зв'язку зазначимо, що із зарубіжних концепцій розвитку широко відомою стала концепція Е. Еріксона, в межах якої періодизація та суть етапів психічного розвитку особистості дуже щільно пов'язана з проблемами її розвитку та саморозвитку. Ця концепція особливо цікава для нас у зв'язку з тим, що автор фіксує увагу в більшій мірі вже не на зовнішніх, а на внутрішніх факторах, викреслюючи не одну, а дві лінії розвитку особистості – позитивну й негативну. При цьому, подаючи періодизацію всього періоду розвитку індивіда, він за основу для виокремлення восьми основних стадій виділяє розвиток ідентичності, стверджуючи, що на кожній із них індивід неначе розв'язує завдання, яким шляхом піти – шляхом набуття нової форми ідентичності чи шляхом її втрати, що й визначає спрямованість його саморозвитку.

Здійснюючи порівняльний аналіз цікавої для нас проблематики, відображеної у працях зарубіжних авторів, відзначимо, що проблема розвитку у вітчизняній психолого-педагогічній науці також є ядром досліджень особистості, які традиційно здійснюються за декількома напрямками: типологія й класифікація особистості, концепція особистості, характер, здібності, спрямованість, відносини тощо. Причому, поняття «розвиток» частіше визначається як: природно здійснюваний процес, кількісних і якісних змін у матерії, свідомості, суспільстві та ін.; об'єктивно наявний феномен, який стосовно людини виявляється у формах інтелектуального, фізичного, морального, особистісного, професійного та іншого розвитку; деякий пояснювальний принцип багатьох явищ об'єктивної реальності, застосовуваний у науці (біології, психології, філософії, педагогіці тощо); фундаментальна категорія педагогіки та психології, яка широко використовується в різних її сферах і визнається представниками практичних шкіл і наукових напрямів; цінність.

Підкреслимо, що у працях вітчизняних авторів також спостерігається розбіжність поглядів у розумінні сутності професійного розвитку особистості. За даними А. Мітькіна, в наш час у вітчизняній психології розроблено близько двох десятків теоретичних концепцій розвитку особистості [63]. Це пов'язано з відмінностями в розумінні ставлення:

- до сутнісних характеристик особистості, де пріоритет віддано впливу біологічного, тобто природно зумовленого (головними факторами розвитку особистості визначаються ті, що пов'язані з матеріальною основою психіки – типом нервової діяльності, конституціональними особливостями та ін.) або соціальному в людині, пов'язаному із навчанням, вихованням, впливом соціального середовища, якому аж до останніх років надавалась перевага у вітчизняній психології;

- до вікових аспектів розвитку, адже проблема розвитку особистості у віковій педагогіці та психології переважно вивчалась на дітях і підлітках (оскільки основна увага приділялась періодизації їхнього життя,

психологічним змінам, що відбуваються з віком), хоча здійснювались професіографічні (В. Бодров, Б. Вульфів, Г. Геллерштейн, А. Зеєр, Є. Клімов, А. Смирнов та ін.), акмеологічні (О. Анісімов, Є. Богданов, О. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Реан, Г. Філіппов та ін.), андрогогічні (Ю. Кулюткін, О. Поліщук, І. Семенов, С. Степанов, Г. Сухобська та ін.) і геронтологічні (Б. Братусь) дослідження.

Так, В. Бодров, розвиваючи ідеї професіографічного підходу, пов'язує становлення професіонала з такими етапами життєвого шляху особистості, як-от: етап професійної адаптації (від 19-21 до 24-27 років); етап розвитку професійних та особистісних якостей спеціаліста (від 21-27 до 45-50 років); етап реалізації професійного потенціалу (від 45-50 до 60-65 років); етап спаду професійної активності (від 60-65 до кінця життя). При цьому В. Бодров, а також низка інших дослідників, таких як: Б. Вульфів, Є. Клімов, Є. Пряжнікова, однією з найважливіших умов розвитку професіонала вважають набуття ним здатності до саморефлексії, тобто схильності орієнтуватися не тільки на результат своєї праці і на шляхи його досягнення, але й на самого себе як суб'єкта діяльності.

У цьому зв'язку Є. Клімов зауважує, що «вищим проявом самоаналізу стає міркування не про саму роботу, а про себе в роботі, «суд совісті», коли піддається сумніву власна правота, чесно аналізуються хиби і помилки, провина за які не перекладається виключно на інших людей чи обставини, якими б несприятливими вони не були» [37]. Крім того, автор запропонував свій варіант розподілу життєвого шляху професіонала на етапи (довузівський, вузівський і післявузівський) і фази:

- оптанта, пов'язаної з вибором професії;
- адепта, тобто людини, що вже стала на шлях прихильності до професії і опановує її у процесі навчання у спеціалізованому навчальному закладі;
- адаптанта як фази звикання молодого спеціаліста до роботи, яка для педагога триває 3–5 років; інтернала, тобто досвідченого працівника, що

перебуває всередині професії, який уже спроможний самостійно й успішно впоратися з основними професійними функціями, визнається своїм як у свідомості інших, так і в самоусвідомленні;

– майстра, тобто працівника, що виділяється якимись спеціальними якостями, вміннями або універсалізмом, широким орієнтуванням у професійній галузі, або тим й іншим разом, і який набув свого індивідуального, неповторного стилю діяльності, результати якого стабільно успішні, який має підстави вважати себе незамінним робітником;

– авторитета, тобто майстра своєї справи, широко відомого у своєму колі або за його межами, що успішно вирішує професійні завдання за рахунок значного досвіду, вміння організувати свою роботу, оточує себе помічниками; наставника як авторитетного майстра своєї справи, що має однодумців, послідовників, учнів, яким передає свій досвід, стежить за їх ростом, тобто професіонала, життя якого наповнене усвідомленою перспективою [36].

Як бачимо, у вітчизняній психолого-педагогічній науці аж до теперішнього часу найбільш популярним і найбільш розповсюдженим є підхід, згідно з яким провідну роль у розвитку особистості професіонала відіграють професійне навчання й виховання, тобто зовнішні – соціальні фактори. При цьому визнається, що рушійними силами професійного розвитку педагога на кожному з його вікових етапів є суперечності: між потребами і можливостями їх задоволення, між старими і новими формами поведінки, між вимогами з боку оточення і наявними можливостями особистості та ін. Водночас мається на увазі, що сутність розвитку взагалі і професійного розвитку особистості педагога, зокрема, може бути адекватно зрозуміла шляхом характеристики:

– соціальної ситуації розвитку, яка класиком вітчизняної психології Л. Виготським визначається як специфічна для кожного віку система відносин суб'єкта із соціальною дійсністю, поєднання зовнішніх і внутрішніх

умов, відображена в його переживаннях і реалізована в діяльності разом з іншими людьми [16];

- провідного виду діяльності, що згідно з О. Леонтьєвим, означає визнання факту його зміни як переходу від одного вікового періоду до іншого [51];

- основних психологічних новоутворень, за Г. Костюком, як досягнень певного віку [43].

Проте, незважаючи на це, одні теоретичні концепції більшою мірою, а інші – меншою, все ж таки ігнорували факт внутрішньої детермінації професійного розвитку особистості педагога, хоча, як це було проілюстровано раніше, низка зарубіжних і вітчизняних дослідників, особливо тих, хто поділяє ідеї гуманістичної орієнтації й особистісного підходу, постійно звертали увагу на цей момент. Вони єдині в думці, що «внутрішня активність може бути тільки тоді зрозуміла в повному обсязі, коли розгляд розвитку як об'єктивно наявного процесу здійснюється в безпосередньому зв'язку із саморозвитком, що не може здійснюватися без суб'єкта життєдіяльності» [44]. Саме ця методологічна установка виступала як провідний орієнтир під час розв'язання першого завдання нашого дослідження, націленого на розкриття наявних у науковій літературі трактувань щодо розуміння місця, ролі і значущості процесу професійного саморозвитку педагога і конкретизацію сутності, форм і механізмів його функціонування, до чого ми приступаємо надалі.

1.2. Функції управління професійним розвитком педагога

Одним із провідних факторів, що визначають професійне вдосконалення й самовдосконалення вчителя, виступає система внутрішньошкільного управління, що реалізує функції аналізу, планування, організації, керівництва, контролю (В. Зверєва, Ю. Конаржевський,

В. Симонов, М. Поташник, В. Лазарєв, Л. Плахова, В. Сластьонін, Р. Шакуров та ін.).

Управлінська діяльність бере участь у процесі становлення професіоналізму вчителя як безпосередній регулятор, як еталон професійної взаємодії й зростання, як непрямий стимулятор саморозвитку підлеглих за допомогою матеріальних і моральних факторів, створення умов для професійного зростання педагогів.

Школа як цілісність представлена сукупністю системотворчих факторів – цілей і результатів діяльності педагогічної системи; умов функціонування – соціально-педагогічних постійних і тимчасових; структурних компонентів – педагогічний і учнівський колективи, зміст, форми, засоби й методи педагогічної діяльності; функціональних компонентів – педагогічний аналіз, визначення цілей й планування, організація, контроль, регулювання й коригування (В. Сластьонін). Професійний розвиток учителя в системі управління школою виступає як системотворчий фактор, тому що саме воно забезпечує успішне функціонування освітнього закладу, є провідною характеристикою й детермінантою структурних компонентів, важливим результатом реалізації управлінських функцій.

Специфіка діяльності щодо управління школою полягає в її орієнтації на вдосконалення освітнього процесу, розвиток особистості й творче саморозкриття учня й учителя (Ю. Конаржевський, А. Тубельський та ін.), причому педагогічний професіоналізм і емоційне благополуччя педагога виступають не тільки як умова і засіб ефективного розв'язання навчально-виховних завдань, але і як самостійна цінність. Системотворчий вплив професійного зростання й творчої самореалізації вчителів на процес управління школою визначається зміною результативних параметрів діяльності освітнього закладу, зміною цільових орієнтирів відповідно до більш високого потенціалу педагогічного колективу, перебудовою структури управління - більш активним включенням в управлінську діяльність різних підрозділів педагогів (методичні об'єднання, проблемні й експертні групи),

органів учнівського самоврядування (які активізуються у зв'язку з вдосконаленням виховної роботи). Відзначені зрушення припускають зміну критеріїв оцінки роботи школи, удосконалення й гуманізацію форм контролю, розвиток механізмів саморегуляції діяльності підрозділів.

Своєю чергою, дані зміни визначають професійне зростання педагога: поглиблення професіоналізму виступає, зокрема, як тенденція саморуху керуючої системи школи й самого професійного розвитку. У якості функцій управління школою (управлінських дій) дослідники виділяють планування, організацію й контроль), а також педагогічний аналіз, визначення цілей, коригування. Розглянемо шляхи й механізми впливу управлінських функцій на професійний розвиток учителя.

Педагогічний аналіз виступає як основа управління школою, інструмент виявлення й позначення її проблем, тенденцій розвитку реальних можливостей, потреб саморуху (Ю. Конаржевський, В. Симонов, Г. Шамова та ін.); аналіз починає й завершує будь-який управлінський цикл, являючись базовим компонентом для планування роботи школи, визначення організаційних рішень; виділення підлягаючих контролю елементів і засобів здійснення контролю, вичленовування завдань і шляхів удосконалення освітнього процесу.

Залежно від змісту виділяють такі види педагогічного аналізу, як параметричний – аналіз поточної успішності, дисципліни, відвідуваності, санітарного стану, дотримання розкладу й інших поточних параметрів стану освітнього процесу, а також причини, його, що порушують; тематичний – вивчення повторюваних залежностей і тенденцій у ході й результатах педагогічного процесу; підсумковий – дослідження основних результатів роботи школи, передумов і умов їх досягнення (В. Сластьонін). Кожний із видів аналізу позначає актуальні для школи проблеми на рівнях оперативного, цільового й перспективного управління й сприяє формуванню у педагогічних кадрів професійної позиції, визначення цілей і рефлексії.

Виділимо наступні фактори впливу аналізу як функції управлінської діяльності на розвиток професіоналізму вчителя:

- виявлення й підкреслення значимості певних складових освітнього процесу, критеріїв оцінки його ефективності, що значною мірою обумовлює ціннісно-значеннєву систему відносин учителя до діяльності, становлення й зміна педагогічної позиції;
- визначення причин незадовільного стану педагогічного процесу й відповідно до цього – системи вимог щодо його вдосконалення, адресованих учителям, що стимулює педагога до пошуку шляхів їх виконання й саморозвитку більш високого рівня педагогічних знань і вмінь;
- демонстрація зразків, схем аналізу освітнього процесу, які згодом можуть використовуватися вчителями для самоаналізу, визначення завдань професійного вдосконалення;
- участь педагогів у проведенні аналізу разом з адміністрацією підвищує значимість дослідницької функції управління, актуалізує у вчителів самоаналіз та взаємоаналіз; сприяє їхньому подальшому розгортанню;
- вихід за межі чисто емпіричного узагальнення педагогічного досвіду й звертання до науково-педагогічних досліджень відкриває перспективу інноваційної діяльності, заснованої на науковій теорії, і відповідно – розвитку нетрадиційних підходів до вдосконалення освітнього процесу вчителем.

В. Сухомлинський підкреслював, що здійснюваний директором школи аналіз педагогічної діяльності вчителя служить заходом допомоги педагогові, позначення залежності результатів роботи від його знань, загальної культури, способом передачі досвіду, власних поглядів, переконань, стимулом до самоосвіти, самовиховання, розвитку педагогічної творчості. У ході спільного аналізу вчитель здобуває навички дослідницької діяльності, що відкриває шлях до вищого етапу педагогічної творчості – «комбінації практики з елементами наукового дослідження» [87, с. 77]; спільна

дослідницька праця вчителів значною мірою зміцнює творчу атмосферу педагогічного колективу.

Ю. Конаржевський відзначає, що оволодіння педагогічним аналізом, заснованим на методології системного підходу, є потужним засобом професійного розвитку вчителя. Системний підхід до аналізу має на увазі вивчення методологічного, структурного, функціонального й генетичного аспектів освітнього процесу. Так, системний аналіз уроку [41, с. 119–123] містить аналіз його зовнішніх зв'язків: місце в досліджуваному розділі, зв'язку з попередніми й наступними уроками, міжпредметні зв'язки; аналіз триєдиної мети уроку – взаємодія цих компонентів, їх відповідність темі, можливостям тих, яких навчають, реальності досягнення.

Спільна аналітична діяльність керівника й педагога, за Ю. Конаржевським, включає аналітичний і перетворювальний етапи і являє собою своєрідну мікроконференцію рівноправних суб'єктів обговорення. На першому етапі вчитель аналізує проведений урок, керівник, уникаючи прямих зауважень і оцінок, розширює й поглиблює самоаналіз учителя, ставить навідні запитання, підводить співрозмовника до усвідомлення допущених помилок, самокритиці, самооцінці або допомагає усвідомити причини успіхів і намітити шляхи розвитку діяльності, а потім зіставляє сказане із власною оцінкою. На другому етапі вчитель і керівник конструюють оптимальну модель уроку, що реалізує поставлену мету, що й зберігає його зміст.

Автор підкреслює, що для менеджера й педагога спільна аналітична діяльність має ряд позитивних наслідків. Менеджерові вона дозволяє продемонструвати демократичність і гуманність управління, виявити професійну позицію вчителя, установити фактичний стан педагогічної майстерності вчителя та його потенційні можливості, визначити шляхи й засоби вдосконалення роботи педагога, надати йому конкретну допомогу, не уражаючи його самолюбства, підвищити результативність і ефективність внутрішньошкільного управління.

Для вчителя спільний з менеджером аналіз служить ілюстрацією довіри й поваги, школою вдосконалення уроку і його самоаналізу, таке співробітництво формує в педагога творче відношення до професійної праці, розвиває прогностичні вміння, удосконалює якість викладання, каталізує творчий потенціал, нарешті, воно робить його співучасником системи управління школою [40, с. 183–184].

При визначенні умов і шляхів удосконалення внутрішньошкільного управління й побудови експериментальної у практичній частині роботи організаційно-управлінської моделі стимулювання професійного розвитку вчителя ми спиралися на викладені теоретичні ідеї, насамперед, про спільну аналітичну діяльність керівників школи й педагогів, вичленовуванні пріоритетів аналітичної діяльності, про розвиток взаємоаналізу в педагогічному колективі й формах його проведення, про необхідність підвищення наукового рівня аналізу.

Аналітична функція управління виступає основою для прогнозування й планування роботи школи. Планування визначає цільові орієнтири роботи вчителя по вдосконаленню освітнього процесу й професійній самоосвіті, що безпосередньо впливає на розвиток професійної компетентності й майстерності педагога. Від того, у рамках якої освітньої парадигми здійснюється планування, безпосередньо залежить напрямк роботи вчителя з професійного самовдосконалення.

У процесі управління школою реалізуються такі види планування, як перспективне, стратегічне, поточне (Л. Плахова, В. Симонов, В. Сластьонін, П. Третьяков та ін.).

Підвищення кваліфікації, форми атестації кадрів, вивчення передового досвіду, робота педагогічного колективу над загальношкільною науково-методичною проблемою, впровадження педагогічних інновацій рідко бувають предметом перспективного планування, часто визначаються поточними планами або реалізуються під впливом зовнішніх стимулів: проведення в місті курсів підвищення кваліфікації, методичних семінарів,

конференцій; інспектування школи, її атестація, ліцензування тощо. Під впливом отриманих педагогами знань вносяться зміни в поточні й навіть стратегічні й перспективні плани, які перетворюють набагато раніше позначених у них строків і перестають визначати колись закладені цілі.

Таке безсистемне й безпринципне поточне планування не відповідає принаймні вимогам скоординованості, контрольованості, тимчасової визначеності; воно є відбиттям внутрішніх протиріч розвитку освітньої системи.

П. Третьяков виділяє низку недоліків існуючої практики планування роботи школи, зокрема, такі, як планування нереальних справ, відсутність контролю й самоконтролю, незбалансованість заходів у керованій й керуючій підсистемах. Відзначені недоліки характерні для планування роботи з педагогічними кадрами: розширення педагогічного кругозору (курси підвищення кваліфікації) не може бути основою реального якісного зростання професіоналізму; показники дійсного підвищення кваліфікації часто неконтрольовані в силу первісної недостатньо чіткої визначеності; спостерігається розбіжність планування підвищення кваліфікації педагогів і фактично проведеної роботи.

У якості шляхів удосконалення планувальної функції управління автор пропонує оптимальну комбінацію самопланування роботи підрозділів з її плануванням радами школи з урахуванням завдань відновлення системи освіти; розширення інформаційно-аналітичної основи планування, здійснення планування за результатами. Ці шляхи дозволили б значно підвищити ефективність роботи школи щодо розвитку професійної майстерності педагогів; зокрема, планування за результатами було б набагато більш діючим, чим планування процесу (факту) участі вчителів у навчальному семінарі або в роботі короткострокових курсів із передачі нових методичних даних.

Планування в системі внутрішньошкільного управління здійснюється на базі таких документів, як концепція школи й програма її розвитку.

Узагальнена модель освітнього процесу в школі й задум її реалізації містять опис нових освітніх технологій, впроваджених педагогічним колективом, і умов переходу до них; зокрема, вони характеризують вимоги до вчителя й кадрову забезпеченість інноваційної діяльності, а також шляхи роботи школи з педагогічними кадрами, які згодом конкретизуються поточними планами [49; 94; 95; 96]. При складанні плану розгортання інноваційної діяльності необхідно врахувати прогноз очікуваних позитивних результатів, прогноз можливих втрат і їх компенсації (М. Поташник, А. Капто, І. Курдюмова та ін.); кожний із цих моментів передбачає аналіз кадрового потенціалу школи й визначення перспектив його розвитку.

Сучасна тенденція демократизації управління школою проявляється, зокрема, у демократизації планування (В. Зверева, Ю. Конаржевський, В. Лізинський, М. Поташник та ін.), яка має на увазі активну участь кожного члена педагогічного колективу в процесі розробки й прийняття розгорнутих управлінських рішень.

Один із механізмів реалізації демократичних початків в управлінні школою представляє описаний В. Лізинським алгоритм проблемного планування методичної роботи: адміністрація на основі аналізу матеріалів педагогічної діагностики визначає проблеми й недоліки в роботі педагогічного колективу; кожний педагог готує наприкінці навчального року аналітичну записку із вказівкою проблем і труднощів роботи, цікавих для обговорення й самоосвіти тем, можливих областей експериментування; учні й батьки відповідають на запитання про необхідні зміни для підвищення в школі рівня інтересу до навчання й комфортності; шкільні об'єднання педагогів пред'являють своє бачення проблем у навчанні й вихованні дітей; після цього спеціально створена група обробляє інформацію й готує пропозиції щодо заданих напрямках, багато з яких безпосередньо пов'язані зі стимулюванням і зростанням педагогічного професіоналізму (наприклад, атестація педагогів, внутрішкільний науково-практичний семінар, внутрішкільний постійно діючий конкурс, моніторинг освітнього процесу,

вивчення передового педагогічного досвіду, організація експериментальної педагогічної діяльності, випуск науково-методичного збірника, створення творчих мікрогруп учителів, розробка індивідуальних планів творчості педагогів, аналіз індивідуальних програм педагогів, стимулювання творчої праці працюючих учителів та ін.).

Проблемне планування передбачає такі форми науково-методичної роботи, як документальні дослідження, взаємовідвідування уроків, проблемні дослідження, робота груп якості, науково-практичні семінари, відкриті педагогічні заходи, підготовка наукових доповідей, проведення науково-практичних конференцій, моніторингові процедури й аналіз [53].

Таким чином, планування як управлінська функція виступає, по-перше, у якості форми зовнішнього стимулювання професійного зростання педагогів, оскільки воно визначає вимоги до педагогічних кадрів і результатам їх діяльності; по-друге, воно побічно обумовлює розв'язок завдань професійного вдосконалення й самовдосконалення через окреслення вимог до освітнього процесу, виконання яких має на увазі певний рівень професійної компетентності; по-третє, участь у його здійсненні в умовах демократичного управління включає механізми педагогічного мислення й педагогічної рефлексії, тобто безпосередньо актуалізує діяльність, що веде до зростання педагогічної майстерності.

При побудові організаційно-управлінської моделі стимулювання професійного розвитку вчителя (п. 2.1.) ми спиралися на викладені теоретичні положення про необхідність корінного перегляду перспективного й стратегічного планування відповідно до гуманістичної освітньої парадигми.

Організаційна функція управління, покликана задавати формальні межі діяльності колективу, структурувати і регламентувати її, визначає характер роботи, її конкретні плани, склад виконавців, місце виконання, відповідальних, строки й форми проведення контролю. Інструментом дії організаційної функції внутрішньошкільного управління є плани, накази, розпорядження та інші документи, що регламентують діяльність освітнього

закладу. Від того, які обов'язки донесені конкретному педагогові, які завдання йому доручені і які умови їх виконання, значною мірою залежить мотивація розвитку відповідних умінь, навичок, спроможностей. Склад групи виконавців певного завдання впливає на розподіл ролей у групі, прийняття ролі накладає відповідальність на виконавця й може виступати стимулом до його саморозвитку.

Організаційними формами управлінської діяльності в школі виступають педрада, нарада при директорові, при заступниках директора, оперативні інформаційні наради [86]. Кожна із цих форм передбачає обговорення проблем удосконалення освітнього процесу; підвищення кваліфікації вчителів, вивчення й поширення передового педагогічного досвіду, проведення атестації педагогічних працівників, їх стимулювання; визначення шляхів взаємодії школи з науково-дослідними закладами, вузами; організації дослідно-експериментальної роботи. Факт винесення цих питань на обговорення, характер їх постановки й прийняті організаційних рішень безпосередньо впливають на осмислення педагогами проблем професійного зростання й здійснення роботи із професійної самоосвіти й самовиховання.

Важливим аспектом керівництва як управлінської дії є добір і розміщення кадрів, визначення функціональних обов'язків педагогів, що становлять робочі групи. М. Левіт констатує організаційні умови, що визначають успішне функціонування групи й позитивний вплив на розвиток його членів: групу повинні скласти взаємодоповнюючі один одного й орієнтовані на взаємне спілкування педагоги; лідери окремих груп колективу разом повинні становити групу, що задовольняє вищезгаданим умовам [50, с. 63].

Творча група педагогів повинна включати до свого складу людей, здатних виконувати різні функціональні ролі: генератора ідей, ерудита, критика, виконавця, вдосконалювача, експерта, ентузіаста, координатора, орієнтатора (А. Голд; А. Жуплев); це забезпечує ефективність її роботи й взаємозбагачення членів групи знаннями й уміннями, еталонами виконання

різних аспектів діяльності, новими рольовими позиціями. В. Горянов [17] пропонує використовувати метод тріад при складанні робочих груп у колективі: підбираються три людини, двоє з яких одержують ролі, що перебувають в опозиції, а третій – проміжну роль. Так, при сприйнятті проблеми ефективно працює тріада інтегратор-аналітик – системний аналітик; при аналізі проблеми – фуктуролог-історик – синхроніст; при оцінці проблеми – оптиміст-песиміст-реаліст; у процесі ухвалення рішення – критик-захисник-суддя [16, с. 109–110]. Такий розподіл функцій дозволяє врахувати індивідуальні особливості членів колективу й сприяє збагаченню їх рольового репертуару.

Організаційні й керівні рішення внутрішньошкільного управління є важливим чинником об'єднання й розвитку педагогічного колективу. А рівень розвитку колективу визначає відношення вчителів до загальної діяльності, її успішність і внаслідок цього – вплив на професійне зростання педагогів.

Психологічний клімат у колективі значною мірою визначає добір його членів. Багато авторів (Н. Дежнікова, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.) підкреслюють важливість для нормального функціонування колективу неоднороззначності його складу. А. Макаренко відзначав, що в педагогічному колективі повинне бути розумне співвідношення чоловіків і жінок, досвідчених і молодих педагогів, старих і нових членів колективу, повинні бути окремі люди з яскравою індивідуальністю (веселун, остроумець, вигадник), з незаурядно привабливою зовнішністю, обов'язково повинна бути присутнім неоперена випускниця педвузу, що повідомляє іншим відповідальність за її роботу [59]. Такий різномірний склад педагогів стимулює об'єднання колективу, активність його членів, визначає прагнення до більш ефективної діяльності й самовдосконалення.

Одним із засобів реалізації керівної функції управління є делегування відповідальності й повноважень підлеглим (М. Вудкок, Д. Френсис). Делегування виступає діючим стимулом професійного зростання підлеглих,

інструментом демократизації управління, еталоном раціонального вирішення організаційних проблем (Ю. Конаржевський, А. Секорд та ін.). Ю. Конаржевський відзначає, що делегування являє собою постановку мети перед співробітником при одночасному наданні засобів для її досягнення й актуалізації відповідальності за одержання якісних результатів [41, с. 206]. Будь-яке делегування спочатку вимагає більше часу, чому «власне виконання»: воно зобов'язує давати докладні вказівки, уважно спостерігати за виконанням, терпляче коректувати; у той же час воно є засобом підвищення активності співробітника, включення його в процес управління, своєрідною школою організаторського досвіду.

Умовами успішності делегування та його впливу на професійне зростання співробітника виступають чіткість постановки завдань керівником, продуманість програми дій, розгорнутий контроль, надання необхідної допомоги підлеглому [41].

Стимулювання активної роботи й професійного зростання підлеглих реалізується керівником школи за допомогою різних методів організаційно-педагогічної діяльності, серед яких В. Зверєва виділяє за критерієм способів впливу – переконання й примус; за структурою – зауваження, попередження, догана; за мотивами – організаційне, моральне, матеріальне стимулювання. Адекватними засобами стимулювання творчої активності педагогів і їх роботи із саморозвитку виступають ті, які актуалізують внутрішню мотивацію професійного вдосконалення: переконання, організаційне й моральне стимулювання.

Організаційне стимулювання, за В. Зверєвою, являє собою «спосіб підвищення особистої відповідальності виконавців за організацію діяльності й організаційні відносини з іншими учасниками» [22, с. 36].

Р. Шакуров відзначає, що керівники педагогічного колективу, створюючи систему зовнішніх стимулів, що сприяють росту творчої активності, управляють удосконаленням професійної культури вчителів. Найбільш дієвим мотивом професійного самовдосконалення педагогів, згідно

даним автора, виступає «потреба в доброзичливій увазі до успіхів і невдач з боку адміністрації й колег»; у числі значимих мотивів виділяються також «необхідність виконати вимоги з боку адміністрації», «необхідність виконати вимоги колективу», «бажання заслужити визнання й довіру з боку колег», «бажання вважати себе фахівцем своєї справи», «бажання бути в числі кращих педагогів», «перспектива одержати подяку адміністрації» [99, с. 6].

Усі перераховані мотиви можуть бути актуалізовані за допомогою морального стимулювання вчителів: використання різноманітних форм заохочення, психологічної підтримки, позитивної оцінки діяльності конкретних педагогів та її оголошення.

«Матеріальний інтерес» і «перспектива подання до нагороди, почесного звання», за даними Р. Шакурова, також можуть виступати в числі діючих мотивів професійного самовдосконалення педагогів. Цей факт підкреслює значимість матеріального стимулювання професійного зростання вчителів.

Теоретичні ідеї з приводу реалізації й удосконалення керівної функції внутрішньошкільного управління – добору й розміщення кадрів, розподілу функцій у робочих групах, дійсного твердження демократичних (а не псевдодемократичних) початків керівництва, еталонного впливу керівників школи на діяльність та професійний розвиток підлеглих, створення творчого мікроклімату в педагогічному колективі, – виступили базовими положеннями при конструюванні організаційно-управлінської моделі стимулювання професійного зростання вчителів, яка апробується в експериментальній частині роботи (розділ 2).

Контроль у системі управління виступає як джерело зворотного зв'язку й основа для співвіднесення запланованого й досягнутого. До складових функцій контролю відносять: визначення критеріїв і показників оцінки контрольованих параметрів; виявлення й констатацію існуючого стану справ; його зіставлення з бажано, запланованим; аналіз і оцінку такого положення;

розробку й здійснення коригувальних дій для приведення керованих об'єктів у запланований стан [78, с. 63].

Контроль тісно пов'язаний з усіма управлінськими функціями, особливо – зі здійсненим на його основі аналізом. Особливість внутрішньошкільного контролю полягає в його оцінній функції – спрямованості на особистість учителя (В. Сластьонін); цей факт визначає вплив контролю на професійне становлення вчителя, зміцнення або послаблення авторитету педагога в школі (А. Алфьоров, Є. Рогов).

Недоліки планування, організації, проведення контролю й використання його результатів (формалізм, безсистемність, однобокість, обмеження числа суб'єктів адміністрацією) є гальмом професійного зростання педагогів, їх творчої активності [7].

Р. Шакуров відзначає, що в стимулюванні творчості педагогів найменш діючі періодично проведені атестації, взаємовідвідування уроків за затвердженим планом; відвідування й аналіз уроків керівником – більш ефективний стимул; максимально діючі такі форми контролю, як відкриті уроки, неформальний взаємоконтроль у комбінації із взаємодопомогою, самоконтроль при здійсненні плану самоосвіти. Автор підкреслює, що при здійсненні контролю важливе вміння керівників помічати позитивне в роботі вчителя, негативні стимули частіше обмежують мотивацію професійного зростання.

Адміністративний контроль найчастіше виступає стресогенним фактором для вчителя. Дослідник проблем стресу Л. Китаєв-Смик відзначає низку негативних аспектів впливу стресової ситуації на людину: стомлення, зростання конфліктів, зниження емоційності; у той же час можливими позитивними ефектами стресу є зростання довіри лідеріві й підтримка лідера, посилення тенденцій взаємодопомоги й підтримка в колективі, реалізація потенційних можливостей особистості.

Одним із напрямів розвитку сучасної школи є демократизація контролю (В. Зверєва, Ю. Конаржевський, В. Сергєєва, В. Сластьонін,

Р. Шакуров та ін.), делегування функцій усередині – шкільного контролю вниз за обсягом і змісту. Реалізація цього напряму передбачає створення експертних груп учителів, причому при доборі експертів важливе дотримання умови компетентності перевіряючих. Дана умова може забезпечуватися за рахунок делегування контрольних повноважень особам, компетентним за конкретними профілями і напрямками роботи школи; за рахунок поділу функцій моніторингу за окремими елементами відповідно до підготовки експертів; за рахунок застосування спеціальних методів оцінки компетентності експертів та їх суворого відбору; нарешті, за рахунок підвищення числа експертів (В. Черепанов). Заснована на рейтингу експертиза може здійснюватися як нарада експертів – педагогічний консиліум (Ю. Бабанський) або як аналіз думок незалежних експертів, що виносять оцінки до їхнього безпосереднього обговорення з іншими суб'єктами контролю. В обох випадках має місце підвищення обґрунтованості контролю.

Однією з умов ефективного впливу внутрішньошкільного контролю на професійний розвиток учителя є його гласність: попередження про контроль мобілізує вчителів на виконання провідних завдань навчально-виховної роботи й активізацію внутрішніх резервів для вирішення цих завдань [9, с. 191]. Управлінський контроль є не тільки стимулом професійного самовдосконалення вчителів, але й зразком способів здійснення самоконтролю, який формується в процесі інтериоризації соціального контролю, а розвиток форм самоконтролю й рефлексії педагога становить значимий елемент його професійного зростання (А. Маркова).

Отже, ми розглянули загальні аспекти впливу основних функцій внутрішньошкільного управління на становлення педагогічного професіоналізму: аналітична функція управління визначає, насамперед, динаміку професійної позиції вчителів, педагогічного мислення й рефлексії; планування активно стимулює також розвиток педагогічного визначення цілей й прогнозування; організація й керівництво обумовлюють взаємообмін

педагогічним досвідом у колективі, активізацію професійної самоосвіти й самовиховання, контроль поряд з відзначеними компонентами професійної компетентності сприяє формуванню педагогічної відповідальності, розвитку самоорганізації, технологічному осмисленню власної діяльності та її орієнтації на реальні позитивні результати. Взаємодія й взаємопроникнення управлінських функцій визначає значимість кожної з них у розвитку всіх компонентів професійної компетентності вчителя.

1.3. Методи стимулювання професійного розвитку вчителя в системі внутрішньошкільного управління

У літературі, присвяченій проблемам управління освітою (В. Лазарєв, М. Поташник, А. Моїсєєв, Р. Шакуров) стимулювання розглядається як компонент управлінської дії керівництва, однак, системний підхід до управління передбачає виявлення усіх його функцій у кожному елементі системи та їх взаємодія на рівні реалізації будь-якої управлінської дії [49; 86; 94].

Стимулювання може розглядатися і як самостійна функція управління [95]. Відносно детермінації професійного зростання педагогів нам представляється найбільш адекватним розгляд саме організаційно-управлінського стимулювання як фактора становлення професійної компетентності.

Кожна з управлінських дій, як було показано в попередньому підрозділі, впливає на професійний розвиток учителів, але особливо ефективним воно може бути в тому випадку, якщо цей вплив спеціально планувався (супроводжувалося спеціально поставленою метою), проєктувалося через добір відповідних методів і засобів впливу, відслідковувалося в процесі спеціально організованих процедур.

У даному підрозділі ми розглянемо *управлінське стимулювання професійного самовдосконалення вчителя* як цілеспрямовану, спеціально організовану діяльність, включену в контекст вирішення більш широкого кола завдань удосконалення освітнього процесу в школі.

Розробленню питань стимулювання професійної діяльності педагога присвячені дослідження вчених: А. Алексюка, Ю. Бабанського, К. Волкова, В. Ільїна, П. Каптерєва, В. Коротова, Г. Костюка, І. Лернер, В. Лозової, В. Пряникова, В. Сухомлинського, М. Фіцули, В. Шумана та ін. «Стимулювання» у тлумачних словниках трактується як викликання зацікавленості у здійсненні чого-небудь, а також є спонукальною причиною до здійснення будь-чого [39].

Стимул – це зовнішній вплив на особистість, колектив, групу людей, який активізує їхню мотиваційну сферу, а через неї і певну діяльність [39, с. 325].

Стимул – те, що спонукає до дії, поведінки [75, с. 558].

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

Стимулювання в педагогічній науці розглядається переважно як спонукання особистості до активної навчально-пізнавальної діяльності (С. Гончаренко), як поштовх до конкретних дій (І. Підласий), як «надання поштовху, імпульсу думці, почуттю, дії» (О. Радугін, В. Сластьонін), як «збудження людини до посиленої діяльності, своєрідний поштовх» (Ю. Бабанський, З. Равкін). На наш погляд, найбільш повно розкрила суть стимулу О. Акімова: «Стимули є засобами, під впливом яких потреби, відображені у свідомості особистості у формі інтересів, запитів, бажань, цілей, визначають мотиви поведінки та діяльності, направленість мислення» [20, с. 25].

Адміністративні методи управління реалізують зовнішню мотивацію професійної діяльності вчителя і її розвитку. До них відносяться

регламентування, нормування, інструктування, розпорядчі впливи. Регламентування виражається в розробці й реалізації організаційних документів: програм, посадових інструкцій, положень, у яких відображається, зокрема, статус, завдання й повноваження методичних об'єднань педагогів, науково-методичної ради, експертних комісій, предметних кафедр та інших структурних підрозділів педагогічного колективу, а також окремих учителів. Адміністрація може встановлювати основні напрямки та зміст підвищення кваліфікації педагогів, позначати форми звітності про проходження курсів підвищення кваліфікації, проведенні науково-методичної роботи.

Функціональні обов'язки окремих учителів і керівників методичних об'єднань, кафедр і інших підрозділів, відображені в посадових інструкціях, виступають базовим елементом педагогічного визначення цілей, зокрема, у сфері підвищення кваліфікації.

Адміністративні методи стимулювання професійного розвитку вчителів впливають на їхню діяльність, але їх пріоритет у системі управління може привести до формалізації роботи із самовдосконалення, орієнтації педагогів на зовнішні професійні показники підвищення кваліфікації (участь у роботі курсів, проходження семінару, проведення показових відкритих уроків, знайомство з новою літературою тощо), не реалізовані в конкретних результатах поліпшення освітнього процесу.

Матеріальне стимулювання педагогів, хоча й виступає значущим фактором підвищення професійної успішності, все-таки менш дієво в порівнянні з моральним стимулюванням і методами активізації внутрішніх мотивів професійної діяльності [13; 95; 99]. Р. Шакуров відзначає, що матеріальні стимули не впливають суттєво на творчий розвиток більшості педагогів; найдужчими стимулами є оцінні методи, прояв доброзичливої уваги до удач педагога з боку адміністрації й колег [99]. М. Поташник, В. Лазарєв констатують, що матеріальний фактор займає лише п'яте-шосте місце серед мотивів інноваційної діяльності педагогів, а на перших місцях

перебувають мотиви самореалізації особистості [94]. Проте, в останнє десятиліття в системі освіти з'явилися різні види виплат, що диференціюють оплату праці вчителів залежно від кваліфікації й професійної успішності й виступаючи заходом удосконалення управлінського стимулювання. Оклад або тарифна ставка – розмір оплати праці співробітника в одиницю часу, що залежить від займаної посади, кваліфікації й ділових якостей фахівця – визначається у зв'язку із привласненням йому в ході атестації розрядом.

Атестація проводиться за бажанням учителів, що заявляють свої побажання та мають право вибору форми демонстрації досягнутої кваліфікації (серія відкритих уроків, позакласні заняття, співбесіда за певною програмою, творчий звіт, захист науково-методичної або дослідно-експериментальної розробки). Метою атестації, як відзначає В. Сергєєва, є стимулювання професійного розвитку педагогів і встановлення відповідності між якістю роботи вчителя і його зарплатою.

Моральне стимулювання є одним з найбільш діючих засобів активізації професійного розвитку педагогів з боку адміністрації школи. Воно може здійснюватися безпосередньо – через різні форми морального заохочення, позитивної оцінки, оголошення успіхів вчителя - і побічно, опосередковано – через створення певного психологічного клімату, обстановки доброзичливості, співробітництва, взаємодопомоги, через непряме визнання гідностей педагога за допомогою делегування йому відповідальності й повноважень.

Організаційне стимулювання можна розглядати як засіб реалізації внутрішніх мотивів професійного самовдосконалення педагогів, здійснюване в процесі організаційно-педагогічної діяльності керівників школи. В. Зверєва характеризує зміст організаційно-педагогічної діяльності адміністрації за етапами: 1) вибір і формулювання мети діяльності; 2) відбір засобів її здійснення; 3) добір і підготовка виконавців, визначення організаційних відносин між ними; 4) оцінка результатів діяльності. Кожний з етапів створює умови для актуалізації мотивів професійного розвитку вчителів.

Так, участь педагогів у визначенні завдань роботи школи й засобів розв'язання цих завдань учить аналітичної діяльності й визначенню цілей, спонукує вдосконалювати ці педагогічні функції.

У системі стимулювання професійного розвитку молодих учителів важливу роль відіграє наставництво, яке сприяє адаптації починаючого педагога в шкільному середовищі, становленню його педагогічної майстерності й індивідуального стилю діяльності, а також створює передумови до підвищення творчого потенціалу самого наставника й об'єднанню колективу.

Умовно виділяють три етапи керівництва професійною діяльністю вчителя-стажиста: *ознайомлювальний* (складається індивідуальний план стажування, виявляється допомога в розробці поурочних планів, наочного приладдя, роздаткового матеріалу, вивчається специфіка роботи школи), *етап стимулювання діяльності* (націлений на розвиток активної професійної позиції й творчої самостійності стажиста); *підсумковий* (етап оцінки професійної зрілості молодого вчителя й визначення перспектив професійного розвитку). Етап стимулювання передбачає широкі творчі контакти стажиста з наставником і іншими членами колективу - спільну розробку педагогічних проєктів, програм, уроків, заходів; хоча слід зазначити, що всі три етапи впливають на розвиток молодого вчителя.

Необхідним рівнем творчого розвитку вчителя-стажиста є актуалізація в його діяльності дослідницького підходу й забезпечення «відкритості» школи для нововведень і модернізацій, пропонованих молодим учителем.

Одним із провідних напрямів включення педагогів у процес вироблення, прийняття й практичної реалізації колегіальних рішень із приводу вдосконалення освітньої діяльності школи є нові технології проведення педагогічних раді різного роду нарад, що поєднують їхні традиційні функції з активними формами навчання педагогів, елементами дослідницької діяльності та її апробації. Г. Селевко виділяє чотири групи

функцій педагогічної ради: управлінські, методичні, виховні, соціально-педагогічні.

Поряд із традиційними формами проведення педагогічних рад, такими як доповідь із обговоренням, доповідь зі співповіддю, серія повідомлень, об'єднаних однієї тематикою, у сучасній школі широко застосовуються інтенсифіковані форми – семінар-практикум, робота проблемних груп, включення в проведення педради відкритих уроків або заходів, показу моделей уроків або заходів, відеопереглядів, демонстрації результатів діяльності учнів та ін., а також нетрадиційні форми, аналогічні альтернативним навчальним технологіям – ділова гра, проблемно-діяльнісна гра, колективна творча справа, «круглий стіл», науковий диспут, дискусія, конференція, педагогічний консиліум, творчий звіт, презентація, конкурс, аукціон, фестиваль та ін.

Нетрадиційні форми проведення педагогічних рад можуть реалізувати переважно навчальні функції (ділова гра, колективно-рольова гра), функції стимулювання самоосвіти, дослідницької діяльності вчителів (проблемно-діяльнісна гра, «мозковий штурм», диспут, дискусія, творчий звіт кафедри або окремих учителів, «круглий стіл», конференція, аукціон педагогічних ідей та ін.).

Одним з варіантів проведення групової дискусії є розроблений У. Гордоном метод синектики (буквально: з'єднання різнорідного), що виступає різновидом «брейнстормінга». На першому етапі дискусії також виробляється безліч різноманітних, а в цьому випадку – навіть протилежних, взаємовиключних пропозицій. Для цього в групі виділяються «синектори» – ініціатори дискусії, що найбільше активно заявляють свою позицію, що й протиставляють її думці інших членів групи; завдання синекторів – показати присутнім крайності у вирішенні проблеми для того, щоб всебічно оцінити їх. У ході дискусій ці крайності відкидаються, проводиться експертиза думок і ухвалюється рішення, що задовольняє всіх [2, с. 117]. Метод проведення педагогічних рад і нарад у формі групової дискусії

включає вчителів у ситуацію активної дослідницької діяльності, формує в них дослідницьку професійну позицію, навички спільної творчої діяльності, рефлексивні вміння, відповідальність за прийняті в школі рішення.

Організаційними факторами, що визначають ефективність стимулюючого впливу ігрових, дискусійних, проблемних методів роботи з педагогічним колективом на розвиток професійно необхідних якостей дослідника, насамперед, виступають:

- делегування управлінських функцій аналізу, визначення цілей, планування, контролю, рефлексії, регулювання членів педагогічного колективу;
- забезпечення соціально-психологічних умов активного включення всіх педагогів у реалізацію відзначених управлінських функцій (такими умовами, наприклад, є символізм, невизначеність, емоційна насиченість ігрової дії, поляризація позицій у груповій дискусії, прийоми, що забезпечують очевидність теоретичної конфронтації для учасників дискусії);
- розподіл рольових позицій суб'єктів ігрового моделювання педагогічних ситуацій або групової дискусії;
- позначення цілей, змісту й правил проведення ділової або рефлексивно-ділової гри, групової дискусії;
- участь адміністрації школи й авторитетних членів колективу в організації й проведенні педради (наради) у нетрадиційній формі; прийняття керівництвом школи позиції рівноправних учасників гри, дискусії й реалізація еталонного виховного прикладу дослідницької діяльності;
- нестандартне об'єднання членів педагогічного колективу у творчі групи відповідно до критеріїв різноманітності учасників груп, подолання стереотипів співробітництва тільки предметників або тільки педагогів певного профілю, паралелі тощо;

– реальне включення продуктів дослідницької діяльності педагогів у процес ігрового моделювання або групової дискусії в освітню діяльність школи.

Таким чином, нетрадиційні форми проведення педагогічних рад і нарад виступають як активний метод навчання вчителів або включення їх у дослідницьку (у тому числі – інноваційну) діяльність. Крім інших переваг, описані форми є зразком організації активних методів навчання, своєрідним методичним посібником, який може бути використаний у навчально-виховному процесі: вони розширюють методичний арсенал педагога й тим самим сприяють розвитку його професійної компетентності. У досвіді нашої роботи (О. Трапезникова, Т. Белоусова, О. Єфремова) неодноразово фіксувалася репродукція вчителями організаційних форм і методів проведення педагогічної та науково-методичної рад при організації навчально-виховної діяльності з учнями.

Істотним стимулом професійного розвитку вчителя є використання різноманітних методів діагностики й самодіагностики педагогічної культури, педагогічної компетентності, майстерності (Є. Бондаревська, Т. Браже, М. Гончар, В. Маркєєва, І. Раченко, І. Третьяков). Даний аспект стимулювання реалізує контрольну-оцінну функцію керівництва школою і є важливою умовою самоорганізації діяльності педагогів щодо професійного удосконалення.

І.П.Раченко розглядає стимулювання як один із провідних принципів наукової організації педагогічної праці й професійного розвитку вчителя. Сутність цього принципу полягає в тому, щоб для кожного члена педагогічного колективу організувати таку сукупність спонукань, яка викликає підвищений інтерес і потребу в педагогічній діяльності, продуктивній взаємодії й духовному спілкуванні з учнями. Стимулювання органічне пов'язане з іншими принципами наукової організації педагогічної праці: наприклад, ясне визначення цілей й успішне розв'язання завдань роботи, адекватний вибір форм, методів, засобів, доцільне планування й

нормування, оптимальні контроль, облік та оцінка, яка стимулює працю вчителя.

У сучасних умовах ствердження індивідуально-орієнтованої парадигми освіти особливої актуальності здобуває стимулювання творчої активності вчителя й розвитку в нього якостей дослідника – дослідницьких умінь, здібностей, відповідно до педагогічної позиції.

Провідну роль у вирішенні цього завдання посідає включення вчителів у колективну й індивідуальну педагогічну творчість – розробку нових підходів, методів, прийомів навчально-виховної діяльності відповідно до зміни освітньої парадигми.

Актуалізація творчої педагогічної праці можлива, насамперед, на основі інноваційних організаторських рішень, що поєднують педагогічний колектив у процесі пошуку нових моделей професійної діяльності й виступаючих заходом допомоги вчителям у здійсненні творчого визначення цілей, аналізу, рефлексії результатів спільної творчої діяльності.

1.4. Основні принципи, шляхи, засоби й умови ефективності професійного розвитку вчителя в сучасній школі

Гуманістична освітня парадигма, орієнтована на розкриття й усілякий розвиток особистості учнів і педагогів, передбачає корінні зміни в системі внутрішньошкільного управління, що виступає провідником, еталоном і регулятором впровадження інноваційних ідей у практику. Методологічні основи індивідуально орієнтованої освіти й управління освітою в умовах його гуманізації розкриваються в роботах багатьох сучасних дослідників (А. Асмолов, В. Богін, Є. Бондаревська, В. Давидов, Ю. Конаржевський, С. Кульневич, Н. Лагерлей, М. Поташник, В. Лазарєв, К. Роджерс, Г. Селевко, А. Тубельский, І. Якиманська, Є. Ямбург).

Принципи управління являють собою конкретний прояв тенденцій функціонування й розвитку освітньої системи, загальних принципів освіти. Провідними принципами індивідуально-орієнтованої освіти виступають: принцип суб'єктності пізнавальної діяльності [5; 12; 19; 46; 84], єдності навчання й творчості [18; 47], діалогічності, позиційності, плюралістичності [18; 19; 84], авторства [54; 56], створення культуротворчого освітнього середовища [11; 45], співробітництва й співтворчості педагогів і учнів [65; 100]. Перехід від інформаційної, дидактоцентристської до особисто-значущої освітньої парадигми передбачає також розвиток принципів управління освітою. Поряд із традиційними принципами системності й цілісності управління, раціональної комбінації централізації й децентралізації, єдності єдиноначальності й колегіальності, об'єктивності й повноти інформації в управлінні, його наукової обґрунтованості усе більш повно реалізуються принципи демократизації й гуманізації управління школою [76; 83; 95], індивідуально-орієнтованої управлінської діяльності [11; 40]; постійного відновлення й стимуляції інноваційних процесів [40; 94; 95].

Ю. Конаржевський відзначає, що в основі педагогічного менеджменту повинні лежати, насамперед, закономірності гуманістичності й демократичності управління, і розкриває систему принципів, що виступають виявленнями цих закономірностей. Дані закономірності реалізуються в принципах поваги й довіри до співробітників, цілісного погляду на людину (оцінки педагога не тільки як працівника, але як самобутної особистості з неповторним ладом переживань, мотивів, потреб, цінностей), співробітництва, індивідуального підходу до співробітників, особистого стимулювання, єдиного статусу працівників школи й учнів як суб'єктів управлінської діяльності, збагачення роботи вчителя, перманентного підвищення кваліфікації педагогів, колективного прийняття управлінських рішень, консенсусу всіх суб'єктів управління, включаючи учителів і учнів,

делегування учителям управлінських повноважень, автоматизації управління за окремими напрямками і програмами роботи школи, постійного відновлення школи - роботи в інноваційному режимі [41].

Принцип збагачення роботи вчителя полягає в прагненні керівників урізноманітнити її, пробудити професійний інтерес і творчість співробітників. Реалізація цього принципу має на увазі зміну видів навантаження вчителів через розумні проміжки часу, розробку разом із учителем планів професійного розвитку, проведення семінарів, «круглих столів», симпозіумів, відкритих уроків, організацію підвищення кваліфікації, консультування педагогів з приводу їхніх професійних потреб, проведення вечорів та інших заходів для вчителів, присвячених загальнокультурним проблемам (мистецтво, література, театр, кіно тощо) для задоволення їх духовних запитів. Органічно пов'язане із цим принципом перманентне підвищення кваліфікації вчителів як принцип управлінської діяльності, що припускає не тільки зв'язок з інститутами підвищення кваліфікації й напрямом педагогів на курси, але організацію усередині школи методичних комісій, проблемних груп, творчих семінарів, самоосвітньої роботи вчителів, розвиток їх самоменеджменту, стимулювання мотивів професійного самовдосконалення.

Принцип особистого стимулювання передбачає індивідуально обґрунтоване застосування матеріальних і моральних стимулів професійної діяльності, створення сприятливих умов праці, творчого клімату в колективі, атмосфери взаємної задоволеності, системи саморозвитку вчителя.

Принцип постійного відновлення школи передбачає організацію оволодіння новими освітніми технологіями, теоретичну й практичну підготовку їх впровадження, формування в колективі потреби в інноваційній діяльності й готовності до неї [41].

Принципи демократизації управління школою реалізуються через включення педагогічного колективу й учнів у планування, прийняття,

реалізацію й контроль управлінських рішень, що має в основі розгорнуте інформування всіх суб'єктів управління про шкільні справи, їх обговорення й аналіз у колективі, створення системи горизонтальних зв'язків, що розвивають відносини співробітництва між педагогами вертикальні зв'язки, управління, делегування управлінських функцій керівникам предметних кафедр, груп щодо реалізації інноваційних програм, консенсус як інструмент об'єктивізації точок зору в процесі прийняття управлінських рішень. Співуправління (разом з адміністрацією) педагогів та учнів, самоврядування сприяють розвитку ділової й творчої активності суб'єктів, відповідальності, проєктувальних, конструктивних, рефлексивних здібностей, навичок спільної організації діяльності. Участь школярів в управлінській діяльності є важливим чинником дисциплінованості й організації педагогів, по-перше, що реалізують виховну роль особистого прикладу, по-друге, учнів, що вдосконалюють діяльність у присутності, які спостерігають за нею й оцінюючи її (відома в соціальній психології закономірність констатує підвищення ефективності діяльності в присутності зовнішніх спостерігачів [2, с. 226]), по-третє, що ухвалюють позицію співробітництва з молодшими, що поєднує колегіальність із елементами допомоги, опіки, керівництва; відповідно, співробітництво з учнями в процесі управління школою виступає стимулом професійного самовдосконалення вчителів. А. Тубельский розглядає голосування по консенсусу, тобто, «узгодження доти, поки формулювання не задовольнить усіх членів колективу» [89, с. 13] як найвищий тип прийняття управлінських розв'язків, якому передують проблемна постановка питань і аналіз аргументів усіх представників демократичного органа самоврядування, особливо тих, хто в меншині.

Л. Корольова описала систему принципів взаємодії педагогічної творчості й безперервного підвищення класифікації вчителів, що реалізують модель організації й управління розвитком педагогічної творчості з позиції організаційно-діяльнісного підходу.

Ця система включає принципи індивідуально-колективної орієнтації взаємодії професійної творчості й підвищення кваліфікації; його евристично-діяльній спрямованості; діагностичності й прогностичності інформаційного змісту; системно-цілісної й гнучкої форми; безперервності й варіативності освіти; гуманітаризації й духовності; гуманізації, демократизації; організаційного розвитку, цільового мотиваційного управління.

Є. Бондаревська відзначає, що в умовах гуманізації управління освітою переходить із системи управлінських завдань виконавських рішень у розряд індивідуально-орієнтованої діяльності. У системі управління пріоритетними стають підтримка професійного й особистісного розвитку вчителя, забезпечення умов для їхнього здійснення, психологічний супровід цих процесів. Зміст управлінської діяльності визначається такими духовними цінностями, як «гуманітарне мислення; змісти людського буття, спілкування, доброта, істина, сумління, відповідальність, співробітництво, компетентність» [11]. Ці цінності формують особливий тип відносин між керуючою й керованою системами в освіті.

Провідною умовою включення педагогів в інноваційну діяльність школи й стимулювання необхідного для цього особистісно-професійного розвитку є осмислення педагогічним колективом ідей розвитку системи освіти, що передбачає спеціальну роботу адміністрації школи з інформування співробітників і створенню інноваційного фонду програм, методичних розробок, технологій.

О. Хомерики, М. Поташник, А. Лоренсов виділяють кілька джерел ідей розвитку школи: соціальне замовлення на випускників, директивні нормативні документи органів влади (регіональних, муніципальних) і управління освітою; нові розробки в області наук про людину (педагогіці, психології, нейрофізіології, медицині); педагогічна практика своєї школи, передовий і масовий досвід інших шкіл; власна творчість керівників і

учителів, їх інтуїція, практичне педагогічне мислення; аналіз результатів і процесу функціонування школи; періодична преса й техніко-інформаційні системи; науковці, методисти, викладачі вузів, шкільні практики.

Реалізація цієї умови має на увазі проведення з боку керівників школи аналізу соціального замовлення і його формулювання; забезпечення умов для вивчення директивних і нормативних документів, наукових ідей, поширення й організацію засвоєння наукового знання, установа ділових контактів із ЗВО, НДІ, окремими вченими з метою використання готових ідей або їх спільної розробки; організацію вивчення передового педагогічного досвіду, подолання неадекватної установки на недооцінку досвіду вчителів своєї школи в порівнянні з іншими; активізацію педагогічної творчості вчителів за допомогою «мозкових штурмів», організаційно-діяльнісних, рефлексивно-рольових та інших інноваційних ігор; проблемно-орієнтовний аналіз діяльності школи з метою її розвитку, виявлення перспектив зростання; стимулювання вивчення співробітниками нової педагогічної періодики, організацію й накопичення фонду інноваційних педагогічних ідей [95; 96].

Необхідною організаційною умовою створення творчої атмосфери колективного педагогічного пошуку, що стимулює індивідуальну творчість і професійне самовдосконалення вчителів, є розробка програми розвитку школи, що задовольняє вимогам актуальності, прогностичності, раціональності, реалістичності, цілісності, контрольованості, чутливості до збоїв [49]. В. Лазарєв і М. Поташник описують технологію розробки програми розвитку школи, що включає наступні процедури: підготовку інформаційної довідки про школу, проблемний аналіз стану школи, формування концепції нової школи, розробку стратегії й завдань, визначення цілей першого етапу, розробку плану дій, експертизу програми. Концепція школи як теоретична основа побудови програми містить обґрунтування «місії» школи (напряму реалізації соціального замовлення), опис нового

керуваного об'єкта (структури навчального закладу по шаблонах освіти, навчальний план, навчальні програми, нові підходи в організації освітнього процесу, опис нових освітніх технологій і методик, новий зміст, структуру й організацію позакласної роботи), характеристику нової керуючої системи [49]. Зміни в системі внутрішньошкільного управління припускають модифікацію її організаційної структури, відновлення функцій індивідуальних і колективних суб'єктів, нові механізми (функції, методи) управління [49; 95].

Найважливішою умовою стимулювання професійного самовдосконалення педагогів і реалізації таких рівнів професійної компетентності, як «новатор», «дослідник» (А. Маркова) є включення вчителів у дослідно-експериментальну роботу (В. Антипова, Г. Лаптева, М. Поташник). Організація й здійснення дослідно-експериментальної роботи передбачає чітке формулювання теми роботи, обґрунтування її актуальності й практичної значимості, визначення стратегічних і тактичних цілей дослідження, прогнозування його найближчих і віддалених результатів, аналіз і узагальнення передового й масового педагогічного досвіду, вивчення сучасних концептуальних підходів у сфері досліджуваних педагогічних явищ, розробку проекту експерименту, його методичного інструментарію, формулювання гіпотез, визначення термінів експерименту, його етапів, резервного часу, бази проведення (експериментальні й контрольні об'єкти), критеріїв оцінки очікуваних результатів (результативність у порівнянні з колишніми результатами школи, з іншими школами, з максимально досяжним рівнем; витрати часу), прогнозування можливих втрат і шляхів їх компенсації, експертизу програми експерименту, створення необхідних умов для його проведення, реалізацію програми, відстеження результатів дослідження, їх аналіз, узагальнення й впровадження в повсякденну практику [4; 95].

Коректне виконання цих вимог обумовлює розвиток у вчителя дослідницьких навичок, потреби в експериментуванні й удосконаленні професійної діяльності, визначає освоєння й створення нових освітніх технологій. При проведенні дослідно-експериментальної роботи виникає своєрідний ефект «наведення», «індукції творчості» від одного педагога до інших [64, с. 120]. Найважливішим критерієм ефективності стимулюючого впливу дослідно-експериментальної роботи на професійний розвиток педагогів є зростання задоволеності вчителів своєю працею [64, с. 15].

Нарешті, базовою умовою стимулювання професійного самовдосконалення вчителів у системі інноваційної діяльності школи, є особистий приклад керівника - розвиток його управлінської й педагогічної компетентності. Визначимося з поняттям «інноваційна діяльність», у цьому випадку ми розглядаємо її як «цілеспрямовану зміну, що вносить в освітнє середовище стабільні елементи (нововведення), що поліпшують характеристики окремих частин, компонентів і самої освітньої системи в цілому» [38].

А під інноваційним прогностичним характером управління освітнім закладом – «уведення в управлінський цикл таких змін, які спрямовані на визначення перспектив розвитку освітньої системи і її радикальне відновлення: діагностика стану проблеми й виявлення проблемних полів, побудова концепції перетворення й проектування, програмування діяльності, моделювання й корекція моделі, її адаптація й тиражування результатів» [38].

Другий шлях розвитку системи стимулювання індивідуально-професійного розвитку полягає в послабленні адміністративно-розпорядчого й посилення суспільно-організаторського напрямків управлінської діяльності, а також у зниженні авторитарної ролі керівників школи при здійсненні інших її напрямків (виховного, методично-інструктивного, педагогічного й фінансово-господарського). Даний шлях також передбачає розкріпачення особистої активності вчителів при організації інноваційної діяльності школи й розвиток необхідних для здійснення цієї діяльності

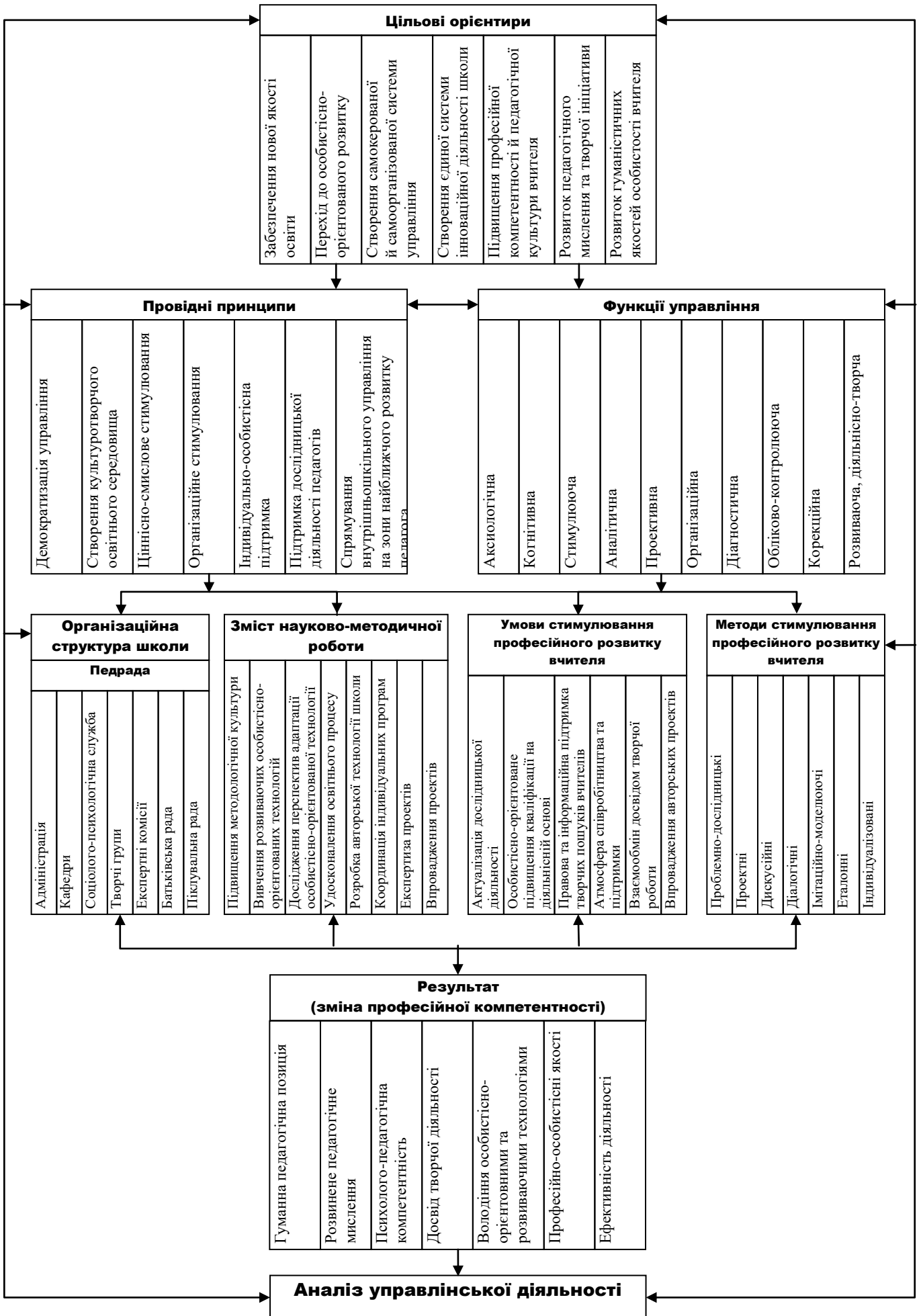
професійних якостей, зокрема, реалізацію позиції педагога-експериментатора, дослідника, актуалізатора гуманістичних ідеалів.

Третій шлях має в основі гуманізацію методів організаційно-педагогічної діяльності керівників школи. Він характеризується кращим застосуванням непрямих колегіальних методів, методів управлінського стимулювання при організації роботи педагогів і при її оцінці, що підвищує роль кожного співробітника в підготовці й прийнятті управлінських рішень, відповідальність за їхнє виконання й оцінку. Відповідно, стимулюється розвиток таких професійних якостей, як педагогічне визначення цілей, педагогічне мислення, педагогічна рефлексія.

Четвертий шлях удосконалення управлінської діяльності в сучасній школі, зокрема, її стимулюючої функції у всіх аспектах реалізується через включення батьків і учнів у роботу педагогічної ради й інших організаційних структур, створених у школі (методична рада, рада школи, експертні комісії, проблемні групи та ін.). Це суттєво підвищує активність учителів і інших суб'єктів управління, перебудовує авторитарну педагогічну позицію в позицію співробітництва, підсилює педагогічну відповідальність учителів, більш повно актуалізує виховну роль особистого прикладу педагогів

Наведені дослідження гіпотетично або описово констатують залежність певних аспектів педагогічного професіоналізму (дослідницька активність, гуманістична позиція, новаторство, становлення творчої індивідуальності, висока результативність роботи) від особливостей управління в системі інноваційної школи. Вимагає спеціального вивчення питання про ступінь впливу змін, що відбуваються у внутрішньокільному управлінні, на професійний розвиток учителя.

Дослідження теоретичних джерел за даним напрямом роботи завершилося створенням авторської організаційно-управлінської моделі стимулювання професійного розвитку вчителя.



Рисунк 1.1 Організаційно-управлінська модель стимулювання професійного розвитку вчителя

Таким чином, можна сказати:

1. У системі управлінського стимулювання професійного розвитку вчителя першорядну значимість в умовах сучасної школи здобувають методи організаційного стимулювання, що передбачають демократизацію управлінської діяльності, створення нових організаційних структур (науково-методична рада, кафедри, лабораторії, експертні комісії та ін.) і часткове делегування їм управлінських функцій, розширення кола суб'єктів управління (вчителі, батьки, учні), забезпечення організаційних умов для включення педагогів у колективну індивідуальну дослідницьку діяльність і її успішне здійснення.

2. Ефективними методами стимулювання професійного розвитку педагогів і формування в них дослідницьких якостей, необхідних для реалізації інноваційної педагогічної діяльності, є виступаючі в якості методів вивчення, розробки й апробації інноваційних освітніх проектів ділова, проблемно-діяльнісна, рефлексивно-рольова ігри, брейнсторминг та інше, що створюють умови для навчання педагогів, актуалізації їх дослідницької позиції й творчого саморозкриття, одночасно ці методи ілюструють можливість збагачення методичного арсеналу організації навчальної діяльності школярів і є засобом підвищення методичного майстерності вчителя.

3. Можна особливо виділити еталонну виховну функцію внутрішньошкільного управління, що реалізує роль особистого прикладу керівників у створенні культуротворчого середовища освітнього закладу, зокрема - у стимулюванні індивідуально-професійного розвитку вчителя через демонстрацію світоглядних настанов, мотивів і способів саморозвитку, що стверджують індивідуально-орієнтовану парадигму освіти.

4. У дослідженнях, присвячених проблемам внутрішньошкільного менеджменту, характеризуються тенденції професійного розвитку вчителя в умовах демократизації й гуманізації управлінської діяльності, але не

аналізується реальний захід зрушень у рівні професійної компетентності, детермінуючи зміни в системі управління школою.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ МОДЕЛІ СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

2.1. Структура та зміст організаційно-управлінської моделі стимулювання професійного розвитку вчителів у школі

Розробка експериментальної організаційно-управлінської моделі була обумовлена необхідністю підвищення професійної компетентності педагогічного колективу ЗОШ № 65 м. Запоріжжя для послідовного розгортання інноваційного освітнього процесу, у який школа включилася, починаючи з 2018 навчального року. У школі велося широке експериментування в області змісту й методики навчально-виховної роботи з метою пошуку й актуалізації резервів розвитку в учнів творчості, захопленості, відповідальності, орієнтації на придбання в майбутньому високого професіоналізму.

Педагоги школи, що пройшли курс навчання у науково-методичних центрах міста Запоріжжя, системі підвищення кваліфікації ЗОШПО, міського відділу освіти м. Запоріжжя, вели викладання в окремих класах за новими навчальними програмами (В. Давидов, В. Рєпкін, Н. Шумакова та ін.), самостійно розробляли індивідуальні програми й запроваджували їх у навчальний процес, проводили поглиблення й розширення діючих програм, у виховному процесі реалізували ідеї й принципи комунарської методики. З метою поглиблення й індивідуалізації навчання в експериментальному порядку була введена модель багатoproфільної різнорівневої школи: класи комплектувалися з урахуванням особливостей, уподобань, інтересів учнів; були створені гімназичні класи розвиваючого навчання – I рівень, профільні класи на основі традиційного навчання із впровадженням додаткових предметів відповідного профілю (математичні, гуманітарні) – II рівень, класи

педагогічної компенсації й корекції – відповідно III і IV рівень. Залежно від рівня й профілю класу, а також відповідно до запитів учнів та їх батьків навчання здійснювалося за звичайними, поглибленими, випереджаючими, адаптованими програмами, уводилися додаткові предмети (інформатика, МДО – міждисциплінарне навчання за програмою «Обдарована дитина», екологія, іноземна мова, хореографія, прикладна праця, корекційно-розвиваючі заняття психолога – у початкових класах; логіка, зарубіжна література, словесність, право, музика, фольклор, психологія спілкування, театральне мистецтво, історія релігії, екологія, друга іноземна мова – у класах середнього й старшого ступеня).

Запровадження моделі багатопрофільної різнорівневої школи (з гімназичними класами) обговорювалося й було прийнято всім педагогічним колективом, при цьому мала місце фіксація певної організаційної форми, що передбачає варіативність, відкритість змістовної складової. Поряд з перевагами гнучкості й адаптивності дана модель мала недолік незавершеності, допускала можливість маніпулювання: педагоги могли по-різному представляти зміст і методи навчання в класах певного рівня й профілю, порушувати єдину лінію роботи, впроваджувати недоцільні програми на тій лише підставі, що вони відповідають можливостям учнів або профілю класу.

Відмова від традиційного навчання дітей у гетерогенних (змішаних) класах поставив усіх учителів школи в ситуацію експериментування, колективної творчості. Це також мало позитивну сторону – активізація творчої діяльності вчителів, розвиток педагогічної рефлексії, – і негативну – при відсутності готовності до перебудови звичного змісту й методів роботи педагоги могли імітувати інноваційну діяльність, почувавши себе при цьому реформаторами школи.

У цілому, експериментальна організаційна модель виявилася ефективною в плані вдосконалення освітнього процесу, відпрацьовування нових освітніх технологій, стимулюванні творчої активності вчителів,

проблемності, критичності й гнучкості професійного мислення, педагогічної відповідальності. У рамках багатoproфільної різнорівневої школи формувалися основи управлінської технології.

Конструктивними елементами виникаючої управлінської технології виявилися:

- включення педагогів школи в ситуацію експериментування, пошуку й розробки ефективних освітніх проектів;
- актуалізація змагальних моментів під час обговорення й аналізу досвіду роботи окремих учителів, оцінці його ефективності;
- формування творчих груп учителів з метою узгодження змісту й методів роботи з учнями по горизонталі (паралель) і вертикалі (перспективна програма роботи із класом певного рівня, профілю);
- делегування частини управлінських функцій завідувачем предметних кафедр, керівникам творчих груп учителів, членам науково-методичної й експертної рад школи;
- обговорення й корекція управлінських рішень на спільних засіданнях адміністрації й соціолого-психологічної служби школи;
- участь школярів (учнівська рада) і батьків (підкувальна рада) у прийнятті управлінських рішень;
- використання активних методів навчання й взаємодії педагогів (круглі столи, проблемно-діяльнісні й рефлексивно-рольові ігри, групові дискусії, мозкові штурми).

Негативні аспекти апробованої моделі багатoproфільної різнорівневої школи обумовили пошук таких основ управлінської технології, які виключили б:

- чисто зовнішнє стимулювання творчої активності окремих педагогів через фіксацію організаційних аспектів освітнього середовища без актуалізації внутрішньої готовності вчителів та інноваційної діяльності;

- апробацію незавершених освітніх проєктів, що нечітко представляються в перспективі, з недостатнім для реалізації наступності навчально-методичним і кадровим забезпеченням на всіх етапах навчання;
- необоротність переходу до традиційної технології навчання при виявленні неефективності апробованих підходів;
- неадекватно високі витрати енергії, часу й засобів щодо впровадження нових освітніх технологій.

Провідна ідея перебудови інноваційної діяльності школи полягала в тому, що на основі дискретних організаційних форм реконструкції освітнього процесу, що передбачають активну дослідницьку й перетворювальну діяльність педагогів і учнів, можлива реалізація стратегії системних змін у масовій школі (В. Лазарєв, М. Поташник) у напрямку органічного впровадження індивідуально-орієнтованих освітніх технологій.

У наведеному визначенні дискретними називаються міжгрупові й індивідуально-групові форми взаємодії педагогів з учнями й колегами, що не вимагають глобальної (суцільної) перебудови освітнього процесу, що носять тимчасовий і локальний характер, що припускають їхнє вилучення без шкоди для функціонування базової моделі навчання, автономні й самостійно значимі елементи освітнього простору школи.

Реалізація провідної ідеї розвитку школи була пов'язана з вирішенням наступного комплексу завдань:

- визначення змісту управлінської діяльності, орієнтованої на адаптацію й розробку в рамках школи особистісно орієнтованих освітніх технологій;
- вичленовування організаційних форм освітньої діяльності, що дозволяють гнучко адаптувати в масовій школі передові педагогічні технології;
- конструювання змісту й методів навчально-виховної роботи, що реалізують нові освітні технології в умовах масової школи;

- виявлення оптимальних методів управлінської діяльності, що стимулюють творчу позицію педагогів і учнів в удосконаленні освітнього процесу, що й забезпечують доцільну й ефективну реалізацію нових педагогічних технологій;

- здійснення педагогічного моніторингу, аналіз ефективності експериментальної організаційно-управлінської моделі школи.

Основними принципами реалізованої управлінської технології виступають:

- створення культуротворчого освітнього середовища школи; демократизація управління (делегування окремих управлінських функцій кафедрам, творчим групам педагогів, науково-методичним й експертним радам; залучення учнів і батьків до обговорення актуальних проблем школи в ході педрад);

- організаційне й діяльнісне стимулювання інтеграції в роботі педагогів по горизонталі - паралель (викладачі різних дисциплін, класні керівники, організатори виховної роботи) і вертикалі (наступність освітнього процесу на різних етапах);

- підтримка дослідницької діяльності педагогів, експериментування, впровадження педагогічних інновацій;

- гнучкість, рухливість складу творчих груп педагогів, що займаються інноваційною діяльністю.

Стимулювання індивідуально-професійного розвитку педагогів здійснювалося в єдності з іншими функціями внутрішньошкільного управління й через їхню реалізацію: використовувалися спеціальні організаційні форми включення всього педагогічного колективу в аналіз освітнього процесу школи (зокрема, його інноваційних аспектів), розробку концепції й програми розвитку школи, перспективних і поточних планів, виконання завдань організації й координації спільної діяльності вчителів, проведення взаємоконтролю й самоконтролю, виконання колективних експертних програм педагогічного моніторингу.

Такими формами виступали нові технології проведення педагогічних рад, нарад учителів («круглий стіл», групова дискусія, рефлексивно-рольова гра, проблемно-діяльнісна гра, брейнстормінг); спеціально складені адміністрацією й психологами школи творчі групи вчителів (іноді – і учнів), що одержують завдання по розробці якої-небудь актуальної проблеми школи (наприклад, навчальне перевантаження школярів, відсутність наступності навчальних програм початкового й основного рівня та ін.), розроблені науково-методичною радою й тиражовані для кожного педагога або творчої групи алгоритми її роботи, що включають опис теоретичних положень, схеми аналізу запропонованої проблеми, методики збору необхідних емпіричних даних і їх обробки, опорні питання для складання звіту.

Цільові орієнтації моделі внутрішньошкільного управління передбачали вироблення єдиної системи інноваційної освітньої діяльності школи, подолання фрагментарності, різноспрямованості окремих інноваційних проектів і забезпечення необхідного для цього рівня професійної компетентності співробітників.

Система внутрішньошкільного управління з метою оптимального використання кадрового потенціалу школи й підвищення професійної компетентності вчителів передбачала наступні аспекти змісту роботи з педагогічними кадрами:

1. Вивчення вчителями школи передових освітніх технологій (В. Давидов, С. Курганов, Л. Тубельський, Н. Шумакова, П. Ерднієв, М. Щетинін, С. Френе, І. Іванов).

2. Дослідження можливостей і перспектив адаптації освітніх технологій і їх елементів в умовах школи.

3. Розробка авторської технології школи, базованої на використанні гнучких організаційних форм реконструкції освітнього процесу (міжпредметні «занурення», навчально-практичні конференції, тьюторство та ін.).

4. Вивчення сучасних досліджень в області педагогіки й психології, облік їх результатів при вдосконаленні професійної діяльності.

5. Підготовка кожним учителем, що ведуть експериментальну роботу, індивідуальної програми проведення експерименту, що включає навчальну програму курсу, опис методів роботи, гіпотезу дослідження, конкретні завдання й етапи їх реалізації, показники ефективності роботи, строки й форми контролю досягнутих результатів.

6. Підготовка творчими групами вчителів програми експериментальної роботи, що включає опис об'єкта, предмета, цілей, завдань, гіпотези експерименту, його етапів, критеріїв оцінки очікуваних результатів, зазначення експериментальних і контрольних об'єктів, прогнозування результатів, витрат і компенсації витрат, строки й форми звітності.

7. Всебічна експертиза (зовнішня й внутрішня) проведеної вчителями експериментальної роботи.

8. Виявлення й усунення можливих недоліків інноваційної діяльності педагогів.

9. Проведення діагностичної роботи в педагогічному колективі: оцінка соціально-психологічного клімату колективу, професійно значимих якостей педагогів, їх відносини.

10. Корекція психологічного клімату в педагогічному колективі; корекція взаємин учителів з учнями й батьками школярів.

Особливості методів і прийомів роботи адміністрації з педагогічними кадрами були наступними:

1. Використання педагогічного й психологічного моніторингу (педагогічний консиліум; спостереження; природний експеримент; анкетування педагогів; паралельні опитування вчителів, батьків, учнів; хронометраж робітника й навчального часу; аналіз щоденників учнів; аналіз працездатності школярів методом тесту Люшера; тестування рівня інтелектуального розвитку й особистісних особливостей учнів;

соціометричне дослідження класних колективів тощо) як основи аналізу й управління діяльністю школи.

2. Організаційне стимулювання теоретико-пізнавальної й дослідницької діяльності вчителів через створення таких структурних підрозділів педагогічного колективу, як кафедри, науково-методичної і експертної ради школи, творчі й експертні групи вчителів. Прийоми організаційного стимулювання:

- делегування частини організаторських функцій новим структурним підрозділам, тимчасовим творчим групам;
- організація інертних відносно інноваційної діяльності вчителів через об'єднання їх у складі творчих груп з педагогами, що реалізують авторську, дослідницьку позицію;
- включення кожного педагога до складу декількох творчих груп, що займаються вдосконаленням різних сторін освітньої діяльності школи, з метою забезпечення еталонних впливів (позитивний приклад), обміну досвідом, актуалізації змагального моменту, розширення сфери професійного самоствердження, пошуку нових, нестандартних варіантів вирішення педагогічних завдань;
- визначення цілей за узгодженням освітніх проєктів, розроблених групами вчителів, у відношенні горизонтальних (з іншими предметами) і вертикальних (у тимчасовій перспективі) зв'язків;
- здійснення взаємоаналізу й експертизи освітніх проєктів компетентними групами педагогів;
- включення психологів до складу творчих і експертних груп з метою стимулювання генерації ідей, здійснення частини контрольних і регулятивних функцій;
- залучення наукових керівників, зовнішніх експертів (фахівці вузу) до роботи творчих груп педагогів;
- залучення учнів і батьків до розробки й аналізу освітніх проєктів.

3. Включення педагогів у діяльність щодо аналізу реального освітнього процесу, що передбачає знання сучасної педагогічної й психологічної літератури, з метою активізації самоосвіти. Використані прийоми стимулювання самоосвіти:

- пропозиція завдань за аналізом різних аспектів освітнього процесу у відповідності зі спеціально розробленими схемами; виконання завдань вимагає застосування знань, наприклад, щодо мети, методів, форм, засобів проведення уроку, організації групової роботи, прийомах активізації уваги, прийомах роботи над помилками тощо;
- демонстрація зразків аналізу педагогічної діяльності;
- зазначення теоретичних джерел, використання яких допоможе провести необхідний аналіз;
- вибіркоче інформування про нові педагогічні ідеї, концепції, технології з метою проведення зіставного аналізу застосовуваних форм і методів роботи;
- зазначення в схемах аналізу прізвищ авторів, ідеї яких використані при їхньому складанні;
- порівняльна оцінка глибини, чіткості, повноти аналізу аспектів навчально-виховної діяльності, проведеного різними кафедрами (поряд з демонстрацією зразків аналізу має місце актуалізація змагального моменту);
- наочна фіксація результатів проведеного аналізу, у тому числі його відсутніх ланок, прогалин;
- документальне оформлення виконання завдань;
- створення проблемних ситуацій на основі моніторингу, що стимулюють дослідницьку діяльність, педагогічний пошук.

4. Застосування методу рефлексивно-рольової гри (В. Давидов, О. Тюков) з метою переконуючого впливу, стимулювання відмови від неконструктивних напрямків роботи й пошуку нових шляхів, методів і засобів педагогічної діяльності. Прийоми реалізації методу:

- роз'яснення цілей, завдань і процедурних моментів гри;

- розподіл педагогічного колективу на групи «теоретиків», «опонентів», «критиків», «координаторів» і «експертів»; обговорення специфіки роботи груп;
- забезпечення груп описом алгоритму проведення гри;
- участь ігротехніків (члени адміністрації, психолог) у роботі груп, координація дій учасників груп;
- фіксація думок членів групи, висунутих аргументів;
- фіксація рольових позицій учасників гри;
- рефлексія (аналіз, обговорення) процесу й результатів гри;
- консультування членів групи експертами;
- формулювання організаційних рішень.

5. Використання ділових ігор з метою апробації окремих елементів розроблених педагогами програм (можна використовувати як самостійний метод або як частину проблемно-діяльної гри). Прийоми реалізації методу.

- відбір учасників гри (учителів і «учнів» із числа педагогів, здатних прийняти умовність ігрових правил, непередбачуваність розвитку ігрової ситуації, зацікавлених у змісті діяльності, авторитетних у колективі;
- виконання учасниками ігрових ролей педагогів і учнів;
- включення інших членів колективу в роботу як аналітиків, спостерігачів, експертів;
- рефлексія учасників гри із приводу її змісту й результатів;
- обговорення змісту й результатів гри спостерігачами;
- внесення пропозицій з удосконалення програми («занурення», проведення конференції, дебатів тощо);
- внесення коректив у програму.

6. Застосування навчально-ділових ігор з метою активізації самоосвітньої діяльності, вивчення сучасних досліджень в області педагогіки й психології. Прийоми реалізації методу:

- введення проблемної ситуації педагогічного професійного спілкування, ефективного вирішення якої може бути досягнене при наявності спеціальних знань в області педагогіки, психології;
- вистава фактичних даних (результати опитування, спостереження тощо), що демонструють актуальність виділеної проблеми;
- теоретична підготовка до участі в грі, вивчення рекомендованих джерел;
- поділ учасників гри на групи «проблематизація», «виконання», «аналіз», «експертиза», що виконують функції відповідно, проблемної ситуації (підготовка сторони, що вимагає педагогічної корекції), моделювання діяльності педагога, коментування використаних педагогічних прийомів, оцінки ефективності діяльності вчителі;
- пропозиція аналітикам і експертам схем обговорення процесу гри, що включають наведені в літературі типології, прийоми тощо;
- розігрування педагогічної ситуації з урахуванням пропонованих рекомендацій;
- обговорення процесу й результатів гри.

7. Проведення соціально-психологічного тренінгу з метою корекції психологічного клімату в педагогічному колективі, удосконалення педагогічної техніки. Прийоми реалізації методу:

- обговорення в малих групах професійних проблем, труднощів;
- розігрування ситуацій, що моделюють професійне спілкування (наприклад, ситуацій публічного виступу, переконання, впливу, вираження складної думки в умовах дефіциту часу);
- аналіз поведінки учасників при розігруванні ситуацій;
- відпрацьовування різних прийомів реагування в заданих ситуаціях;
- обговорення змін учасників тренінгу.

8. Запровадження процедури брейнстормінга («мозкової атаки») і процес визначення нових напрямків і методів роботи. Прийоми реалізації методу:

- генерація ідей у ситуації заборони критики;
- фіксація ідей;
- експертиза й відбір найбільш плідних ідей;
- обговорення й прийняття окремих ідей.

9. Використання методу Дельфі з метою вибору одного з альтернативних рішень. Прийоми:

- ранжування альтернатив експертами;
- бальна оцінка (від 1 до 10) цінності кожної альтернативи;
- підрахунок ваги кожної альтернативи (множення рангу на бали);
- вибір найбільш вагомої альтернативи.

Особливості організації роботи з педагогічними кадрами полягали в наступному:

1. Створення формальних (кафедри, науково-методична рада) і неформальних (творчі групи педагогів) структур, що реалізують інноваційні напрями діяльності школи й виконуючі окремі управлінські функції (у сфері планування, стимулювання, контролю, регуляції).

2. Залучення школярів і батьків до участі в роботі педагогічної й експертної рад із правом дорадчого голосу.

3. Участь психологів школи в експертизі й (частково) реалізації управлінських рішень щодо вдосконалення роботи педагогічного колективу.

4. Використання активних форм взаємодії педагогів у процесі спільної діяльності (групові дискусії, проблемно-діяльнісні ігри, брейнстормінг та ін.).

5. Широке застосування організаційного стимулювання інноваційної діяльності (прийоми зазначені вище).

6. Пролонговані форми проведення педагогічних рад при розробці й прийнятті нових напрямків інноваційної діяльності школи.

7. Всебічне використання резервів внутрішньошкільного підвищення кваліфікації педагогів (організація семінарів, навчально-ділових ігор, обмін досвідом, взаємовідвідування предметників і викладачів різних дисциплін, у тому числі вчителів початкової й середньої ланки).

Необхідним компонентом окресленої управлінської моделі виступає технологічно обґрунтована *реалізація особистого прикладу керівника*. Даний елемент управління може здійснюватися не стихійно, а у відповідності зі спеціальним прогнозуванням його впливу й контролем результатів. Технологізація еталонного впливу керівника на членів педагогічного колективу передбачає:

- особисту участь директора школи, його заступників, керівників кафедр у роботі творчих груп педагогів на правах рядових членів, що виконують задані рольові розпорядження (наприклад, генератори ідей, критики, аналітики, опоненти, виконавці, вдосконалювачі тощо);

- популяризацію вивченої літератури з педагогіки, психології, окремих методик через виклад перспективних ідей удосконалення освітнього процесу, повідомлення про їхнє використання у власній педагогічній діяльності й досягнутих позитивних результатах;

- моніторинг педагогічної діяльності адміністрації школи як учителів-предметників і оприлюднення його результатів через наочну презентацію в схемах, таблицях, діаграмах; проведення відкритих уроків для вчителів школи й міста; вистава індивідуальних програм професійного самовдосконалення як зразка для складання аналогічних програм учителями;

- проходження керівниками разом із учителями курсів підвищення кваліфікації, присвячених вивченню нових освітніх підходів, програм, методів навчання й виховання (наприклад, за системою І. Іванова, С. Френе, С. Каплан і Н. Шумакової, В. Давидова, моделі «Школи самовизначення» – А.М.Тубельський та ін.).

Умовами впровадження окресленої моделі стимулювання професійного розвитку вчителів виступають:

- наявність у школі ініціативних груп учителів, що виявляють інтерес і готовність до апробації нових освітніх технологій;
- запровадження ставки заступника директора з науково-методичної роботи;
- демократизація системи внутрішньошкільного підвищення кваліфікації й обміну досвідом щодо запровадження нових освітніх технологій;
- наявність в адміністрації досвіду застосування активних форм роботи з педагогічним колективом: групова дискусія, проблемно-діяльнісна гра, ділова гра тощо;
- наявність у окремих членів педагогічного колективу досвіду організації колективних творчих справ, комунарських зборів учнів (методика І.П. Іванова).

У порівнянні із традиційною практикою організації освітнього процесу окреслений досвід передбачає:

- спеціальну розробку творчими групами вчителів програми навчально-дослідницьких сесій;
- суттєве збільшення часу проведення педагогічних рад (до декількох годин, дводенних засідань);
- формування компетентних органів (науково-методична рада, експертна рада, соціолого-психологічна служба), здатних коректувати, що вводяться інновації й здійснювати їхній моніторинг;
- здійснення додаткової індивідуальної роботи окремих педагогів з учнями в якості тьюторів учнівських мікрогруп;
- у перспективі – модифікація педагогами навчальних програм з урахуванням змісту проведених учбово-дослідницьких сесій.

Результатом впровадження окресленої організаційно-управлінської моделі відповідно до наведених у розд. 1 теоретичних положень з'явилося у педагогів:

- підвищення рівня професійних знань, розвиток методичної майстерності (через атестацію педагогічних кадрів); зростання мотивації професійної діяльності та її вдосконалення;
- задоволення вчителів досягнутими результатами педагогічної діяльності;
- затвердження дослідницької позиції в інноваційному процесі; поглиблення неформальних контактів з учнями й колегами; формування дієздатних творчих груп однодумців, що активно й ініціативно брали участь в удосконаленні освітнього процесу;
- об'єднання педагогічного колективу.

У школярів:

- підвищення мотивації навчання, прояв спрямованості на способи навчальної діяльності й самоосвіта (через атестацію школи);
- актуалізація потреби в здійсненні навчального діалогу, визначенні авторської позиції при проведенні навчальних досліджень; формування цілісності, системності навчальних знань; реалізація практичної спрямованості у використанні отриманих знань і вмінь, застосування їх у громадсько-корисній діяльності;
- розвиток загальнонавчальних умінь: користування довідниками; виділення протиріч у процесі вивчення матеріалу; висунення й перевірка гіпотез у колективній або самостійній роботі; вистава результатів навчальних досліджень у формі діаграм, графіків, схем, таблиць, доповідей, рефератів; застосування навчальних знань у нестандартних ситуаціях; коректне ведення навчального діалогу;
- наявність додаткових до навчального стандарту знань і вмінь, пов'язане з поглибленим викладанням окремих предметів, індивідуальною роботою під керівництвом тьюторів; міжпредметною інтеграцією;
- розуміння школярами актуальних проблем особистісного самовизначення й прийняття персональної відповідальності за своє майбутнє, що проявляється в розвитку ініціативи, самостійності, самоорганізації;

- поліпшення міжособистісних відносин у класних колективах, інтенсифікація контактів за межами класу – з учнями інших класів, інших паралелей;
- поглиблення неформального спілкування з педагогами;
- ініціація учнівських самостійних рухів (екологічне, краєзнавче), організацій (шкільний парламент, дискусійний клуб); придбання досвіду організації громадсько-корисної діяльності.

Дана організаційно-управлінська модель стимулювання індивідуально-професійного розвитку вчителів розроблена відповідно до описаних у першому розділі принципів і теоретичних підходів, що виступили теоретичними підставами для її конструювання.

2.2. Експериментальна перевірка ефективності управлінської моделі стимулювання професійного розвитку вчителів у закладі загальної середньої освіти

Перехід до окресленої організаційно-управлінської моделі роботи з педагогічним колективом здійснювався за етапами – у міру її створення. Відповідно, діагностика рівня професійної компетентності вчителів школи реалізувалася поетапно – у процесі вдосконалення інноваційної діяльності школи, системи внутрішньошкільного управління й далі – розгортання формувального етапу експерименту – орієнтаційно-управлінської моделі стимулювання професійного розвитку вчителів.

У 2019-2020 н. р. вирішальними факторами стимулювання професійного розвитку педагогів школи виступили: їх включення в інноваційну діяльність (проведення зборів соціальної творчості за методикою І. Іванова, запровадження щомісячної виробничої практики старшокласників і відповідна перебудова освітнього процесу; обговорення необхідності

здійснення інновацій) і вплив найбільш ініціативних учителів-експериментаторів на початкове становлення у колег позиції дослідника.

Досягненням цього етапу було подолання настанови частини колективу на рутинну авторитарну практику педагогічної праці. Даний період ми використовували в дослідженні в якості першої базової крапки аналізу ефективності стимулюючої функції управління (як фоновий рівень). Метою проведення діагностичних досліджень на даному етапі була фіксація вихідного стану професійної компетентності педагогів школи.

У наступні два роки в школі здійснювалася підготовка до переходу на багатопрофільну різнорівневу модель, яку було впроваджено в лютому 2021 р. Протягом цього періоду факторами стимулювання професійного розвитку вчителів виступали перехід учнів із класу в клас (вибір профілю навчання й педагога), освоєння вчителями програм профільного навчання, у початковій школі – програм В. Репкіна, Н. Шумакової, розробка окремими педагогами індивідуальних програм (інформатика, зарубіжна література, словесність, історія релігії, філософія, психологія спілкування, логіка, екологія); реалізація моделі співробітництва вчителя з звільненим класним керівником, психологічний моніторинг результатів розвиваючого навчання, матеріальна й моральна підтримка експериментаторів з боку адміністрації школи й муніципальних органів влади.

Управління цими процесами ще не носило системного характеру, здійснювалася переважно «стратегія модульних змін» (В. Лазарєв, М. Поташник). Учителі випробовували непевність у зв'язку з очікуванням можливих обмежень, припинення початих експериментів. Багато членів колективу займали позицію сторонніх спостерігачів, скептиків, опозиціонерів.

Педагоги-експериментатори (приблизно третина колективу) ще не почували достатньої компетентності, впроваджуючи нові для себе або власні, але не апробовані програми. Учителі, що працюють у класах IV рівня (естетико-прикладного, трудового профілів), що об'єднали дітей з більш

низькою навченістю, відзначали багато недоліків рівневої моделі освіти, що виступало фактором роз'єднання колективу. Престижною вважалася робота в класах I-II рівня, яка розглядалася як захід визнання професійної майстерності адміністрацією. Педагоги, що викладають у класах I-II рівня (гімназичних) неадекватно високо оцінювали власну професійну компетентність на підставі успішності учнів, не враховуючи факти попереднього відбору дітей з високою навченістю й успішністю й змагальною мотивацією вступу школярів у гімназичні класи.

Приписування позитивних результатів навчання своєму професіоналізму не сприяло самовдосконаленню педагогічної діяльності, хоча інтелектуальні запити гімназистів до деякої міри компенсували цей негативний фактор, обертаючи вчителів до пошуку нового змісту й методів навчання.

Початком упровадження окресленої організаційно-управлінської моделі можна вважати 2020-21 навчальний рік, коли педагогічний колектив був спеціально поставлений у ситуацію аналізу й рефлексії накопиченого інноваційного досвіду. Було проведено кілька діагностичних досліджень, що виявили недоліки інноваційної діяльності школи, матеріали яких були представлені у вчительській у вигляді стендових доповідей, а згодом спеціально аналізувалися творчими групами вчителів на педагогічних радах.

У наступному (2021-22) навчальному році була проведена педагогічна рада за актуальними для школи проблемі перевантаження учнів при виконанні домашніх завдань. Багато вчителів намагалися розв'язати завдання розвиваючого навчання екстенсивно – за рахунок розширення окремих розділів діючих програм і доповнення традиційних завдань з предмету численними творчими роботами (реферати, доповіді, завдання підвищених труднощів, виробу й моделі), що створювало значні перевантаження для школярів.

У цей період у школі активно працювали творчі групи вчителів, які утворилися після проведення попередніх педрад: педагоги, що здійснюють

конструювання й впровадження інтегрованих курсів нетрадиційного змісту (історія, зарубіжна література, українська народна словесність, логіка, інформатика; право); удосконалення навчальних програм з урахуванням принципів міждисциплінарного навчання (МДО) С. Каплан і Н. Шумакової; реалізацію наступності початкового й основного ступеня в «давидовських» класах. Кафедри стали більш ефективно займатися науково-дослідною роботою.

Намітився реальний перехід до індивідуально-орієнтованої освітньої діяльності в більшості педагогів. Даний період був вибраний у якості другої діагностичної крапки для оцінки професійної компетентності педагогів, яка, на думку адміністрації школи, суттєво підвищилася у зв'язку з реалізацією відзначених інноваційних управлінських й освітніх проєктів.

Метою діагностичних досліджень на даному етапі було виявлення зрушень у зв'язку з реальним включенням усього педагогічного колективу в інноваційну освітню діяльність, ініційованим змінами в системі внутрішньошкільного управління – її організаційній структурі (заст. директора з науково-методичної роботи, кафедри, творчі й експертні групи, звільнені класні керівники) і технології проведення педагогічних рад.

У цей період цілеспрямовано проводився формувальний експеримент, що передбачає підвищення рівня професійної компетентності педагогів в умовах спеціального її стимулювання (а не просто стимулювання інноваційної діяльності).

Стимулом професійного розвитку вчителів виступала й сама тьюторська система, оскільки тьютор вибирався старшокласниками (а число виборів виявляло переваги учнів); робота тьютора мала на увазі реальне прийняття позиції співробітництва з учнем на правах старшого товариша, але при цьому паритетних (тобто перехід до моделі індивідуально-орієнтованої освіти); функції тьютора передбачали нові для вчителя види роботи (складання індивідуальних програм самоосвіти й самовиховання

старшокласників з обліком їх професійного вибору, допомога у виконанні цих програм).

Протягом усього окресленого етапу впровадження організаційно-управлінської моделі активно працювала науково-методична рада школи, що виконує функції аналізу, планування, експертизи інноваційних освітніх проєктів, контролю процесу й результатів їх впровадження. Зокрема, важливим етапом розвитку школи було одне із засідань науково-методичної ради, присвячене проблемам наступності роботи початкових і середніх класів.

Постійне професійне самовдосконалення було умовою включення вчителів у цей провідний напрям інноваційної діяльності школи. Відчутні зміни в рівні професійної компетентності вчителів, обумовлені їхнім включенням у розробку й проведення «занурень» спостерігалися в 2021-22 навчальному році. Цей період цілеспрямованої перевірки організаційно-управлінської моделі (формульованого етапу експерименту) ми вибрали в якості третьої діагностичної крапки аналізу динаміки професійної компетентності педагогів.

Протягом усіх описаних етапів реформування освітнього процесу в школі адміністрація реалізовувала схему еталонного впливу на членів колективу особистим прикладом, ініціативно беручи участь у розробці серії педагогічних проєктів, яка потім пропонувалася для обговорення й впровадження в колективі. Деякі із запропонованих проєктів не були реалізовані, але рівень прикладеної керівниками активності і якість наукового осмислення проблем школи виступали стимулом активізації всіх учителів.

На погляд адміністрації, ці «занурення» трохи уступали попереднім у методичнім відношенні, але ми вважали досягненням школи ініціативний перехід до самоврядування в цьому важливому аспекті інноваційної діяльності. До того ж, недоліки цих сесій полягали скоріше в організаційних труднощах координації діяльності кафедр, чим в зниженні творчого

потенціалу роботи і її виховного значення; педагогічна майстерність окремих учителів навіть підвищилася в порівнянні з попереднім, дуже результативним періодом.

Для проведення діагностичного дослідження були використані нижчезазначені методики.

1. Методика психологічної самоатестації колективу (автор Р. Немов)

Методика дозволяла оцінити динаміку розвитку педагогічного колективу за сімома параметрами: відповідальність – відношення вчителів до праці, цілям і завданням колективу; колективізм – прагнення вчителів школи всі питання вирішувати спільно, захищати й відстоювати інтереси колективу з урахуванням інтересів суспільства й інших колективів; згуртованість – єдність думок, суджень, позицій членів колективу за найбільш вагомим для них питанням; контактність – сприятливі особисті взаємини; відкритість – відношення даного колективу до інших колективів і новачкам в своєму колективі; організованість – уміння чітко розподіляти обов'язки між собою, ефективно вирішувати спільні завдання колективу; поінформованість – наявність у членів колективу необхідної й достатньої інформації про все, що в ньому відбувається, у тому числі й один про одного. Методика також дає можливість дати зважену оцінку рівня взаємодії вчителів за окремими показниками.

Методика включає 75 тверджень, за кожним з яких члени колективу повинні були дати оцінки за 7-бальною шкалою: 0 балів – «ніхто», 1 бал – «майже ніхто»; 2 бала – «меншості»; 3 бала – «половина»; 4 бала – «більшість»; 5 балів – «майже всі»; 6 балів – «усі». При утрудненнях могла використовуватися інша шкала: «ніколи»; «майже ніколи»; «частіше ні, чим так»; «у половині випадків»; «частіше так, чи ні»; «майже завжди»; «завжди».

Після опитування підраховувалися середні оцінки за кожною шкалою, за окремими питаннями, за всіма опитувачами в цілому й застосовувалася наступна оцінна шкала: до 2,3 б. – дуже низький рівень розвитку колективу;

2,3 – 3 б. – низький рівень; 3 – 3,5 б. – середній, але незадовільний рівень; 3,5 – 3,9 б. – середній задовільний рівень; 3,9 – 4,6 б. – високий рівень розвитку; понад 4-6 б. – дуже високий рівень.

2. Спостереження за динамікою відносини педагогів до інноваційної діяльності школи

Методика передбачала загальну оцінку ефективності організаційно-управлінської моделі стимулювання професійного розвитку вчителів. Вона дозволяла охарактеризувати зміну педагогічної позиції вчителів – прийняття позиції співробітництва, суб'єкт-суб'єктного відношення до учнів, реалізації дослідницької діяльності, новаторства.

Протягом кожного навчального року фіксувалися дані про участь педагогів у здійсненні інноваційних проектів, про факти виявлення ініціативи в їхній розробці, про істотну перебудову освітнього процесу у зв'язку із включенням в інноваційну діяльність школи. На підставі отриманих даних рівнялося число вчителів (%), що виявили активну участь в інноваційній діяльності школи в період експерименту. Поряд з відзначеними показниками аналізувалося число вчителів, що виявляють активне неприйняття інноваційних процесів.

3. Анкетне опитування вчителів про їхнє відношення до інноваційної діяльності школи

Анкетування вчителів проводилося після методики психологічної самооцінки колективу – також було отримано п'ять зрізів. Деякі питання анкет варіювалися з урахуванням поточних проблем інноваційної діяльності, але в кожному з п'яти зрізів задавалися наступні питання:

1. Дайте узагальнену характеристику інноваційного процесу в школі (виберіть один з варіантів відповіді):

- а) інноваційний процес реалізований у повному обсязі;
- б) реалізований в основному;
- в) реалізований тільки частково;
- г) практично відсутній.

2. Які головні напрями, що реалізують інноваційний процес:

- а) у школі;
- б) у Вашій власній діяльності (відповісти на обидва пункти).

3. Які найбільш перспективні напрямки розвитку інноваційної діяльності школи?

4. У чому, на Вашу думку, полягають основні недоліки реалізації інноваційного процесу в школі?

5. Які фактори, на Ваш погляд, гальмують інноваційний процес у школі?

6. Що заважає особисто Вам розробляти й впроваджувати нові педагогічні ідеї, методи навчання й виховання?

7. Які зміни у власному професійному розвитку Ви могли б відзначити у зв'язку із включенням в інноваційну діяльність школи?

8. Як Ви могли б охарактеризувати педагогічний колектив школи?

За результатами анкетування підраховувалося число вчителів (%), що виділили ті або інші варіанти відповіді.

4. Аналіз проведених учителями уроків (за схемами А. Маркової, В. Ситарова й В. Маралова)

Аналіз уроків здійснювався адміністрацією школи, завідувачами кафедр, психологів і був основою для експертної оцінки рівня професійної компетентності педагогів. Керівники школи відвідували не менш двох уроків у кожного вчителя в період проведення зрізу (можливо й більш – до 10 уроків), завідувачі кафедр – не менш п'яти уроків, психологи – не менш трьох. Після відвідування кожного уроку експерти по 6-бальній шкалі (від 1 до 6) оцінювали вчителі, що виявилися на уроці вміння, на підставі цих оцінок, вони згодом визначали рівень професійної компетентності вчителя.

На останніх двох етапах діагностики застосовувалася також схема В. Ситарова й В. Маралова щодо визначення орієнтації вчителя на особистісну або дисциплінарну модель педагогічної взаємодії.

5. Рейтинг виразності у керівників школи й учителів творчих рольових позицій

Усім членам педагогічного колективу пропонувалося оцінити за 10-бальною шкалою (від 0 до 9 балів) ступінь виразності виділених А. Жуплевим творчих рольових позицій, що виявляються в колективній інноваційній діяльності (генератор ідей, ерудит, критик, виконавець, удосконалювач, експерт, ентузіаст, координатор, орієнтатор) у керівників школи й учителів своєї кафедри. На підставі рейтингу виявлялися середні бали за кожною позицією у групах адміністрації, завідувачів кафедр, учителів.

б. Аналіз продуктів діяльності педагогів і учнів

Дослідження продуктів діяльності педагогів включало аналіз індивідуальних навчальних програм, методичних і навчальних посібників і використовувалося як одне з підстав (поряд з аналізом відвіданих уроків) для визначення експертної оцінки професійної компетентності вчителя (за А. Марковою).

Вивчення успішності учнів, їхніх творчих робіт (реферати, доповіді, дидактичні матеріали, вироби тощо), щоденників самозвіту про участь в експериментальній роботі, результатів участі в олімпіадах було основою для оцінки результативного аспекту педагогічної діяльності вчителів, що враховується при характеристиці їх професійної компетентності. Узагальнені результати у школі по чотирьом основним діагностичним етапам дозволяли оцінити динаміку професіоналізму вчителів школи в цілому.

7. Експертна оцінка й самооцінка рівня професійної компетентності вчителів

Ці методи були основними, використані для порівняння рівня професійної компетентності вчителів на чотирьох діагностичних етапах. Проводилася ретроспективна експертна оцінка рівня професіоналізму на всіх чотирьох діагностичних етапах.

Сукупність описаних у даному параграфі методів, діагностованих результатів реалізації організаційно-управлінської моделі її стимулювання, дозволила охарактеризувати її позитивну динаміку, обумовлену системою внутрішньошкільного управління й включенням в інноваційну діяльність.

2.3. Аналіз та оцінка ефективності дослідно-експериментальної роботи

Дослідно-експериментальна перевірка розробленої моделі внутрішньошкільного управління дозволила зробити висновок про підтвердження припущення: у зв'язку із впровадженням описаної моделі відзначилося суттєве зростання рівня професійної компетентності вчителів на всіх етапах її розгортання. Розглянемо результати проведених діагностичних досліджень.

Дослідження динаміки педагогічного колективу в міру впровадження аналізованої управлінської моделі підтвердило її загальну ефективність і факт реального впливу на професійну позицію педагогів і їх уміння щодо організації спільної інноваційної діяльності. Результати проведення стандартизованої методики Р. Немова представлено в табл. 2.1.

Наведені в табл. 2.1. результати в цілому ілюструють тенденцію підвищення рівня розвитку педагогічного колективу. Зареєстрована в 2020 р. максимально висока оцінка мала місце в період повного переходу до окресленої моделі управління школою й стабілізації інноваційних пошуків. Учителі, що побачили реальні позитивні результати спільної творчості, схильні були навіть переоцінювати можливості колективу і його окремі характеристики.

Таблиця 2.1

Загальний рівень розвитку педагогічного колективу

Порівнювані параметри	Час проведення зрізу				
	01.2018	03.2018	03.2020	02.2021	01.2022
Середня оцінка в балах	3,35	3,78	4,44	3,98	4,30
Якісна хар-ка рівня (за Р. Немовим)	Середній (незадов.)	Середній (задов.)	Високий	Високий	Високий
Суб'єктивні оцінки колективу (найбільш популярні анкетні відповіді)	Гарний, нормальний, звичайний	Згуртований, працездатний, творчий	Творчий, інноваційний	Творчий, дружний	Творчий, інноваційний

Високі й дуже високі оцінки за окремими параметрами розвитку колективу, отримані в 2020-22 р.р., характеризують підйом мотивації спільної діяльності й задоволеність її результатами в період запровадження таких форм удосконалення освітнього процесу, як тьюторство, «занурення», участь школярів у проведенні педрад. Деяке зниження оцінок у 2018 р. дає більш реалістичну картину становлення колективної інноваційної діяльності, що припускає розкид думок (зниження за параметром «єдність думок» – згуртованість), апробацію різних організаційних схем взаємодії (організованість) потреба в ще більш повній інформації (поінформованість).

У той же час прогрес у розвитку колективу в порівнянні з колишнім очевидний. У цілому, рівень, відзначений у 2020 р. залишається високим, а за параметром сприятливих особистих відносин (контактність), які склалися в рамках загальної інноваційної діяльності, дуже важливого для успішної самостійної роботи, по найменш «технологічному» (у порівнянні з єдністю позицій, організованістю й поінформованістю) – практично незмінним після

істотного зростання в попередні роки. Останній зріз підтверджує позитивну динаміку розвитку колективу.

Високі результати, що характеризують професійний розвиток педагогів у зв'язку з участю в реалізації концепції школи, демонструють порівняння числа відповідей учителів щодо даного питання, що суттєво змінювалося протягом усіх років експериментальної роботи.

Спостереження за динамікою відносини педагогів до інноваційної діяльності школи в міру її реалізації показує неухильне зростання учасників цієї діяльності, у тому числі – ініціативних, вплив інноваційних проектів на вдосконалення педагогічної діяльності вчителя, скорочення числа педагогів, що не приймають проведені нововведення.

Наведені дані свідчать про те, що в останні роки переважна більшість членів педагогічного колективу реалізує інновації в спільній і особистій педагогічній діяльності.

Результати анкетування також показали позитивне відношення педагогів до інноваційної діяльності школи в цілому й особливо – до тих напрямів, які були ініційовані системою внутрішньшкільного управління. Деякі дані анкетування щодо загальних питань оцінки педагогічних інновацій, що вводяться в школі, наведено в табл. 2.2.

Наведені в таблиці дані ілюструють факт значної активізації інноваційної діяльності в школі, що викликав неадекватне уявлення педагогів про те, що інноваційні перетворення в основному завершені; більшість учителів у цей період допускають можливість реформування освітнього процесу на основі переважно організаційної перебудови: створення різнорівневих класів, запровадження нових предметів (логіка, друга іноземна мова, зарубіжна література, історія релігії, психологія та ін.), організація комунарських зборів і тощо.

Таблиця 2.2

Загальна оцінка інноваційного процесу педагогів школи та її динаміка

Оцінка інноваційного процесу	Час проведення зрізу				
	01.2018	03.2018	03.2020	02.2021	01.2022
Реалізований у повному обсязі	1,8	2,7	-	-	11,5
Реалізований в основному	9,1	83,7	33,3	39,6	57,4
Реалізований тільки частково	87,3	13,7	62,7	60,4	31,1
Практично відсутній	1,8	-	3,9	-	-

Далі відзначається більш адекватна тенденція осмислення необхідності глибокого перегляду змісту й методів навчання, позиції вчителя в освітньому процесі; відбувається зростання критичності педагогів, їх вимогливості до себе; має місце переоцінка власної діяльності й роботи колективу в цілому.

На результат оцінки в 2018 р. вплинули також перегляд деяких базових положень концепції школи, запровадження нових експериментів (тьюторство, «занурення»), принципово важливих для реалізації нового варіанта концепції, але відпрацьовування, що перебувають у стадії апробації.

Останні зрізи демонструють загальну позитивну динаміку впровадження розробленої моделі й розуміння педагогами необхідності творчої діяльності щодо її реалізації.

Відповідаючи на запитання про недоліки інноваційної діяльності школи, її факторах, що гальмують, і перешкодах для впровадження інноваційних ідей у власній педагогічній діяльності, в 2020 р., вчителі були схильні апелювати до об'єктивних факторів типу відсутності належної матеріальної бази (відзначили відповідно 87,7%; 52,1%; 31,5% учителів), неможливості проводити конкурсний відбір учнів, відсутності сучасного обладнання навчального процесу, ІКТ, методичного матеріалу, наочного

приладдя, нестачі кабінетів для групової й індивідуальної роботи з учнями, недоліку підручників, двозмінного режиму школи тощо.

У кожному з наступних зрізів усе рідше відзначалося виділення не залежних від учителів факторів і все частіше фіксувалося звертання до внутрішніх причин недоліків і труднощів, обумовленим особливостями власної педагогічної діяльності.

Якщо в 2018 р. вчителі частіше писали про обмежені можливості підвищення кваліфікації, недостатньої методичної допомоги педагогам, відсутності зв'язку з іншими інноваційними школами, то вже в 2020 р. (і далі) – вони більшою мірою рефлексували власну недостатню професійну компетентність; недолік науково-педагогічних знань, непевність у реалізації інноваційної діяльності, невміння координувати роботу з іншими вчителями, систематизувати власну інноваційну діяльність.

Ці факти відзначалися на фоні загального підвищення професійної самооцінки й свідчили про розвиток педагогічної рефлексії й зростання відповідальності за виконувану діяльність.

Експертна оцінка професійних умінь педагогів, здійснювана на основі аналізу проведених учителями уроків, показала істотне зростання за кожною з десяти діагностованих груп умінь. Цікаво відзначити, що регулярне відвідування уроків адміністрацією школи, завідувачами кафедр, психологів переслідувало не тільки діагностичні цілі, але й було одним з компонентів моніторингу як фактора аналізу й розвитку професійної компетентності.

Стимулююча роль моніторингу очевидна навіть при дуже високих оцінках експертів: при самооцінці майже у всіх випадках вчителі схильні переоцінювати свою майстерність, їх оцінки суттєво вище оцінки всіх експертів (виключення відзначаються по шостій групі вмінь, в порівнянні з окремими експертами). Якщо в 2018-19 навчальному році вчителі зазнавали деяку напругу при відвідуванні їх уроків: просили заздалегідь повідомляти про відвідування, боялися негативних оцінок, то в наступні роки вони із задоволенням сприймали приходи адміністрації й психологів, самі

запрошували подивитися на процес розгортання експериментальної роботи, прагнули показати якнайбільше уроків. Відвідування адміністрації стали розглядатися як заходи визнання заслуг і етап передачі досвіду.

Аналіз характеру взаємодії вчителів з учнями за методикою В. Ситарова, В. Маралова дозволив констатувати тенденцію переходу від дисциплінарної до особистісної моделі педагогічного спілкування: перехід від переваги низки вчителів зовнішніх санкцій, вимог, контролю до стимулювання активності учнів, до реалізації «позиції ненасильства». Хоча 2018-19 навчальний рік, коли було почато це дослідження, уже показав істотну зміну педагогічної позиції вчителів у бік індивідуально орієнтованої моделі в порівнянні з минулими роками, цікаво відзначити його подальшу позитивну динаміку.

На етапі останнього зрізу також за більшістю позицій відбувається позитивне зрушення, хоча й незначне у порівнянні з попереднім етапом, коли повною мірою була впроваджена організаційно-управлінська модель стимулювання професійного розвитку й інноваційний рух був тільки поступальним (були відсутні зовнішні фактори, що гальмують інноваційні процеси).

Результативні показники діяльності педагогічного колективу були досить високими вже на перших етапах затвердження справжньої моделі школи; надалі відзначалося їхнє підвищення. Наведемо деякі висновки й дані незалежної експертизи школи, проведеної комісіями міського відділу освіти в період з 28.02 по 28.04.2020 р. і з 22.12 по 27.12.2021 р.

Комплексне вивчення освітнього процесу в ЗОШ № 65 в умовах інноваційної діяльності, здійснене комісією міського відділу освіти дозволило охарактеризувати стратегію розвитку школи як «стратегію системних змін», відзначити значимість управлінської ланки школи як фактора її ефективної діяльності, констатувати високу результативність роботи більшості вчителів школи. У ході роботи комісії був описаний і проаналізований досвід 56 учителів; відзначена висока результативність

діяльності 50 (89,3%) педагогів, чиї уроки відвідувалися комісією й чиї учні виконували низку підсумкових робіт.

Аналіз рівня й ступеню навченості учнів школи № 65 в 2020 р. з предметів (українська й іноземна мови, математика, фізика, хімія, біологія, історія, географія) показав дуже високу результативність навчання. Були оцінені результати роботи 39 учителів, проведені зрізи в 19 класах за декількома предметами; при цьому вибиралися класи різних рівнів освітньої підготовки й різного рівня (здійснювалася модель різнорівневого багатoproфільного навчання). У 47% випадків проведених зрізів був констатований високий рівень навченості учнів і в 53% випадків – рівень вище за середнє. Більшість класів виконали експертні роботи із предметів гуманітарного, природно-математичного циклів, суспільним дисциплінам зі 100% успішністю. Комісією було відзначено, що такий підсумок атестації в порівнянні із середньостатистичними даними по місту є безпрецедентним і свідчить про високу результативність діяльності педагогів в обстежених класах.

Високі результати навченості учнів ілюструють також факти успішного проходження старшокласниками державного тестування, участі в міських і обласних олімпіадах. В 2018-19 навчальному році школи зайняли два призові місця (III – 2 чол.) на міських олімпіадах, в 2019-20 навчальному році – вісімнадцять призових місць (I – 7 чол.; II – 9 чол.; III – 2 чол.) на міських олімпіадах і досить високі місця (IV – 2 чол.; V – 1 чол.; VII – 1 чол.) на обласних, в 2020-21 навчальному році – десять призових місць на міських олімпіадах (I – 6 чол.; II – 2 чол.; III – 2 чол.) і три призові місця (I – 1 чол.; II – 2 чол.) на обласних.

На всіх етапах дослідження можна було констатувати високу якість творчих робіт учнів (виконання проблемних завдань, складання рефератів, доповідей, виготовлення дидактичного матеріалу для уроків та ін.). Так, для уроків історії учні готували плакати, карти, макети історичних будинків; для уроків математики, української мови та інших – опорні схеми, наочне

приладдя, картки із завданнями; у періоди «занурень» - складали навчальні хрестоматії, збірники цікавих завдань та ін. У системі педагогічного співробітництва із учителями така робота сприяла підвищенню якості навчання, більш повної реалізації його виховного потенціалу й стимулювала професійну самоосвіту вчителів, що прагнуть не поступатися школярам у предметних дисциплінах із проблем «занурень». Якість навчальних і творчих робіт школярів у періоди «занурень» була особливо високою.

Аналіз продуктів діяльності педагогів (навчальні програми, методичні й навчальні посібники) дозволили виділити три рівні новизни проведеної в школі педагогічної діяльності. Перший рівень – новаторство представлений наступними аспектами вдосконалення освітнього процесу:

- розробка й впровадження ідеї міжпредметної інтеграції на базі вирішення актуальних проблем сучасного суспільства (інтегруючим фактором виступає не віднесеність навчальних дисциплін до певного циклу, а їх причетність до вирішення соціальних проблем); при цьому в єдиному освітньому циклі представлені всі навчальні дисципліни шкільної програми й основи деяких дисциплін, що додатково вводяться (історія релігії, право, психологія спілкування, культура споживання, логіка, основа проведення навчальних досліджень, латинська мова, старослов'янська мова та ін.);

- органічність включення дисципліни «технологія» і суспільно-корисної діяльності учнів як базових компонентів у систему розвитку міжпредметної інтеграції з метою актуалізації практичної значимості знань, що здобуваються в школі;

- застосування комунарської методики виховної роботи в навчальному процесі.

Другий рівень новизни досвіду педагогічного колективу школи – винахід – визначається наступними моментами:

- конструювання й впровадження інтегрованих курсів нетрадиційного змісту: історія, зарубіжна література, українська народна риторика, технологія; логіка, інформатика; історія, право;

- складання педагогами школи індивідуальних навчальних програм і посібників (іноземна мова, зарубіжна література, історія релігії, право, географія, екологія, математика та ін.);

- колективна розробка й запровадження (за аналогією із зарубіжним досвідом, але в суттєво іншому варіанті) тьюторіальної системи керівництва різновіковими групами підлітків і старшокласників з метою забезпечення спеціалізації в навчальній діяльності, поглиблення дослідницької спрямованості останньої, активізації громадсько-корисної праці, психологічної підтримки, розвитку комунікативних умінь учнів;

Третій рівень новизни педагогічного досвіду – модифікація характеризують:

- поглиблення й проблемна орієнтація окремих розділів предметних програм з метою забезпечення принципу системності у навчанні;

- реалізація елементів випередження у викладанні й відповідна модифікація предметних програм і дидактичних методів;

- складання практичних завдань краєзнавчого, екологічного, побутового, характеру з метою творчого застосування школярами знань, що набуваються.

Підвищення кваліфікації, моральна й матеріальна підтримка професійного розвитку, особистий приклад керівників (і опосередкованого через включення в інноваційну діяльність) стимулювання професійного самовдосконалення вчителів. Вирішальними факторами, що визначили відзначені зміни, виступали: перехід школи до моделі багатoproфільного різнорівневого навчання, звертання педагогічного колективу до рефлексії накопиченого інноваційного досвіду й розробці нової концепції розвитку школи, використання активних форм проведення педагогічних рад як основи реалізації стратегії системних змін, створення міжпредметних творчих груп педагогів, актуалізація спеціальних методів і прийомів еталонного впливу керівників (адміністрація, завідувачі кафедр) і вчителів на всіх членів

педагогічного колективу, проведення науково-дослідної роботи вчителів, включення учнів у систему педагогічного управління школою.

Реальні результати впливу управлінської технології, які було запроваджено, дійсно позначаються на професійному розвитку вчителів, підвищенні рівня їх педагогічної компетентності, відзначаються протягом двох-трьох років після актуалізації інноваційної діяльності педагогічного колективу, обумовленою перебудовою внутрішньшкільного управління.

Проведене дослідження довело можливість побудови організаційно-управлінської технології стимулювання індивідуально-професійного розвитку педагогів відповідно до вимог гуманістичної парадигми освіти: перспективу реалізації в умовах удосконалення системи внутрішньшкільного управління вищих рівнів професійної компетентності вчителів.

ВИСНОВКИ

Спираючись на досягнення сучасної науки й практики в галузі педагогічного менеджменту, нами розкрито основні підходи до внутрішньошкільного управління як фактору стимулювання професійного розвитку вчителів. На підставі проведеного дослідження можна зробити наступні загальні висновки.

1. Ефективність стимулюючого впливу системи внутрішньошкільного управління на індивідуально-професійний розвиток учителя, адекватне вимогам гуманістичної педагогіки, визначається відповідністю управлінської діяльності принципам особистісно-орієнтованої освіти й технологічним осмисленням умов, змісту, методів і прийомів організації науково-методичної роботи вчителів.

Основою ефективної управлінської моделі стимулювання індивідуально-професійного розвитку педагогів у системі внутрішньошкільного менеджменту виступають методи й прийоми організаційного й морального стимулювання, що зумовлюють включення педагогічного колективу в розробку й впровадження інноваційних освітніх проектів.

2. Участь усього педагогічного колективу в здійсненні разом з адміністрацією управлінських функцій аналізу, планування, організації, керівництва, контролю можливо за допомогою створення нових постійно діючих (науково-методична рада, експертна рада, кафедри) і тимчасових (творчі групи вчителів, експертні комісії та ін.) організаційних структур, визначення їх функцій, завдань і повноважень, регламентування характеру їх діяльності, фіксації форм звіту про її результати, дослідження методів ігрового моделювання й групової дискусії (рефлексивно-рольова й проблемно-діяльнісна гра, брейнсторминг, синектика, «круглий стіл» та ін.) при проведенні педагогічних рад і нарад.

Підключення школярів до розробки й реалізації разом із учителями інноваційних освітніх проєктів та їх моніторингу виступає дійовим заходом організаційного стимулювання особистісно-професійного розвитку педагогів.

Розгорнутий моніторинг інноваційної діяльності педагогічного колективу та її впливу на професійне самовдосконалення вчителів визначає професійний розвиток педагогів безпосередньо – на основі осмислення його результатів, а також побічно – через позначення важливості певних напрямків роботи, рівня можливих досягнень.

3. Важливим фактором підвищення ефективності стимулюючої функції управління є особистий приклад керівника, що й реалізує програму школи, виступає як зразок активності, ініціативи, коректності проведення дослідницької діяльності, чіткості її самоорганізації. Технологізація еталонного впливу особистим прикладом через створення спеціальних умов підвищення його дієвості й навмисне використання прийомів еталонного впливу підвищує його роль у стимулюванні особистісно-професійного розвитку вчителів.

4. Досліджувана організаційно-управлінська модель стимулювання індивідуально-професійного розвитку вчителя дозволяє забезпечити стійкість рівня професійної компетентності до рівнів, що перевищують необхідний, сприяє досягненню таких рівнів професійної компетентності, як «майстер», «новатор», «дослідник», «професіонал».

5. Розроблена організаційно-управлінська модель може бути практично використана як діючий механізм включення вчителів в інноваційну освітню діяльність і забезпечення тенденцій сталого розвитку їх професійної компетентності.

На підставі проведеного дослідження можна запропонувати наступні практичні рекомендації для директорів і завучів шкіл щодо стимулювання професійного розвитку педагогів у системі внутрішньошкільного управління: стійке зростання професійної компетентності вчителів може бути досягнуто в умовах спеціального включення педагогічного колективу в інноваційну

освітню діяльність, реалізовану на основі колективної розробки концепції й програми розвитку школи, навчальних програм міждисциплінарного характеру, способів інтеграції навчального й виховного процесу в реально єдиний комплекс, нових методик і прийомів педагогічної діяльності;

– об'єктом визначення цілей, контролю й аналізу з боку адміністрації школи повинне стати досягнення концептуальної єдності розроблених і впроваджених педагогами освітніх програм, методів і прийомів роботи, що не тільки визначає їхню коректність, але й сприяє координації дослідницької діяльності вчителів, самоорганізації творчих груп педагогів; ефективними організаційними формами участі педагогів в інноваційній освітній, науково-дослідній і управлінській діяльності школи виступають науково-методична рада, активні форми проведення педагогічних рад (рефлексивно-рольова, проблемно-діяльнісна гра, брейнсторминг, групова дискусія та ін.); кафедри; творчі групи вчителів, створені на міждисциплінарній основі; експертні комісії; аналітичні групи за участю психологів;

– зняття скептичного відношення вчителів до впроваджених інновацій можливо за умови попереднього включення педагогічного колективу в ситуацію вивчення їх наукових основ, ефективності впровадження в інших школах, перспектив розвитку своєї школи на базі пропонованих нововведень: така робота визначає ініціативне прийняття педагогами намічених до впровадження нововведень; запобігання неприйняття вчителями активних форм проведення педагогічних рад і різного роду нарад на основі методів ігрового моделювання й організації групової дискусії як зовні розважальних можливо в умовах актуалізації науково-методичної роботи у рамках даних форм співробітництва з виходом на конкретні рекомендації з удосконалення освітнього процесу в школі й визначення шляхів і строків їх впровадження;

– важливою частиною управлінської технології стимулювання професійного розвитку вчителів є моніторинг освітньої діяльності, аналіз сфери педагогічного спілкування, оцінка професійно-значимих якостей педагогів, всебічна експертиза (зовнішня й внутрішня) проведеної вчителями

експериментальної роботи; використання методів самооцінки педагогами різних аспектів професійної діяльності, педагогічного спілкування, професійних умінь і якостей виступає не тільки частиною управлінського аналізу й контролю, але й формою розвитку педагогічної рефлексії, педагогічного мислення, як базових виявлень професійної компетентності;

– залучення учнів до розробки й аналізу освітніх проєктів, участі в засіданнях педагогічного й експертного рад виступає ефективним фактором стимулювання професійного самовдосконалення вчителів;

– актуалізація ролі особистого прикладу керівників школи, завідувачів кафедр, окремих педагогів як суб'єктів інноваційної діяльності й власного професійного розвитку передбачає спеціальне визначення цілей щодо надання еталонного стимулюючого впливу, визначення змісту, методів і засобів еталонного впливу, створення умов для його сприйняття; система описаних у даному розділі методів і прийомів управлінського стимулювання може використовуватися як діючий механізм підвищення професійної компетентності вчителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азбука управлінської діяльності : інформаційно-методичний посібн. / автори-укладачі: Б. С. Набока, Є. І. Біденко. Кіровоград : Світ, 1998. Вип. 4. 102 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник. Москва : Изд-во МГУ, 1988. 432 с.
3. Андрушак В. М. Види внутрішкільного контролю. *Початкова школа*. 1995. № 12. С. 50–53.
4. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: кол. моногр. / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С.81–109.
5. Акопян В. Г. Культура життєтворчості особистості: проблема визначення. *Гілея*. 2010. Вип. 32. С. 192–198.
6. Барбіна Є. С. Теоретико-методологічні аспекти формування педагогічної майстерності. Педагогічні науки : зб. наук. праць. Херсон : ХДПУ, 2002. Вип. 32, ч. I. С. 10–13.
7. Богданова Н. Культура життєтворчості особистості як філософська проблема. *Вища освіта України*. 2011. № 1. С. 21–27.
8. Болгаріна В. С. Культурологічний підхід до управління школою : посібник. Харків : Видавнича група «Основа», 2006. 107 с.
9. Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності. *Початкова школа*. 2008. № 7. С. 22–23.
10. Бондар В. Дидактичне забезпечення управління процесом навчання. *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. № 2. С. 85–101.
11. Березняк Є. С. Контрольно-аналітична діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Освіта України*. 2001. 20 червня (№ 25–26). С. 10.

12. Браже Т. Слагаемые профессионализма. *Учитель*. 2001. № 2. С. 59–64.
13. Васильев Ю. В. Педагогическое управление в школе. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
14. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел]. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
15. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академія, 2001. 576 с.
16. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. Москва : АПН СССР, 1960. 298 с.
17. Горянова В. Как обсуждение сделать творческим. «Кроссворды» для руководителя / сост. И. В. Липсиц. Москва : Дело, 1992. С. 104–112.
18. Давыдов В. В. Концепция гуманизации российского начального образования. *Начальное образование: инновации и практика*. Москва : Школа, 1994. С. 14–32.
19. Дежникова Н. С. Педагогический коллектив школы. Москва : Знание, 1984. 80 с.
20. Демічева І. О. Технологія формування дослідницької культури вчителя. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя. 2004. Вип. 32. С. 106–112.
21. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии. Москва : Прогресс, 1982. 326 с.
22. Елканов С. Б. От профессиограммы – к проекту развития личности будущего учителя. Приобщение к педагогической профессии. Воронеж, 1992. С. 26–29.
23. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління (тексти лекцій). Харків : «Основа», 2004. 128 с.

24. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.
25. Єрмола А. М. Система науково-методичної роботи інформаційно-методичних центрів з учителями загальноосвітніх навчально-виховних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1998. 255 с.
26. Ерофеева Н. Ю. Аттестация руководящих кадров системы образования. *Завуч*. 2000. № 8. С. 45–76.
27. Жерносе́к І. П. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцеях і гімназіях : монографія. Київ, 2001. 204 с.
28. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь. Москва : Знание, 1980. 96 с.
29. Зайцев В. Н. Практическая дидактика. Москва : Народное образование, 2000. 224 с.
30. Захарченко Е. О. Развитие педагогической культуры учителя в условиях обновленной школы : автореф. дисс. канд. пед. н. Ростов-на-Дону, 1995. 18 с.
31. Зверева В. И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. Москва : Новая школа, 1997. 320 с.
32. Имею право... Сборник школьных законов, написанных и принятых учениками и учителями школы / пособие для директоров школ, учителей, органов школьного управления / под ред. А. Н. Тубельского. Москва : НПО «Школа самоуправления», 1993. 31 с.
33. Капто А. Е. Построение оптимальной структурно-функциональной модели внутришкольного управления / под ред. М. М. Поташника. Москва : МГЛУ им. В. И. Ленина, 1992. С. 44–55.
34. Касьянова О. М. Контрольно-аналітична діяльність керівника навчального закладу. Харків : «Основа», 2014. 192 с.
35. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посібник. Київ : Міленіум, 2003. 344 с.

36. Касьянова О. М. Термінологічна характеристика і педагогічна сутність експертизи в освіті : зб. ст. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Ялта : РВВ КГУ, 2010. Вип. 25. Ч. 2. С. 51–58.
37. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва : МГУ, 1996. 200 с.
38. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. Москва : Академия, 2000. 173 с.
39. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЗ «МарТ» ; Ростов н/Д : ИЦ «МарТ», 2005. 448 с.
40. Коляда М. Г. Загальні принципи педагогічного проектування і діяльнісний підхід до його реалізації. *Проблеми сучасної педагогічної освіти* : зб. статей. Сер. : Педагогіка і психологія. Вип. 12, ч. 1. Ялта : РВВ КГУ, 2006. С. 95–101.
41. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. Москва : Образовательный центр «Педагогический поиск», 2000. 224 с.
42. Корольова Л. М. Креативне освітнє середовище – шлях до успішної педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів. *Молодий вчений*. 2018. № 2 (54). С. 260–264.
43. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1988. 304 с.
44. Костюк Г. С. Обучение и развитие личности. Киев : Рад. шк., 1968. 46 с.
45. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста. Москва : Высшая школа, 1990. 142 с.
46. Кулюткин Е. П. Психологическое знание и учитель. *Вопросы психологии*. 1983. № 3. С. 51–61.
47. Кульневич С. В. Личностная ориентация методологической культуры учителя. *Педагогика*. 1997. № 5. С. 108–115.

48. Лаврук В. Діагностика управлінської компетентності директора школи. Київ : Шк. світ, 2008. 128 с.
49. Лазарев В. С., Поташник М. М. Как разработать программу развития школы : методическое пособие для руководителей образовательных учреждений. Москва : Новая школа, 1993. 48 с.
50. Левит М. В. Как сделать хорошую школу?! (Книга 1). Москва : Образовательный центр «Педагогический поиск», 2000. 160 с.
51. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Наука, 1975. 297 с.
52. Лізинський В. М. Директор школи та громадсько-педагогічне керування навчально-виховним процесом у школі : посібник для директорів шкіл. Харків : Веста : Ранок, 2007. 160 с.
53. Лизинский В. М. Идеи к проектам и практика управления школой. Москва : Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. 160 с.
54. Лобок А., Козлов В. Нравственные основы педагогіки. Народное образование, 1996. № 10. С. 13–15.
55. Лозовая В. И. Активность личности в обучении и пути ее формирования. *Джерело педагогічної майстерності* : методичний бюлетень / під ред. Г. В. Єльнікової. Харків, 1995. С. 5–8.
56. Ломов Б. Ф. Вопросы общей педагогической и инженерной психологии. Москва : Педагогика, 1991. 296 с.
57. Луговий В. І. Управління освітою : навч. посібник. Київ : Вид-во УАДУ, 1997. 302 с.

58. Луначек В. Е. Алгоритми управління школою. Харків : Видавнича група «Основа», 2005. 173 с.
59. Макаренко А. С. Общие вопросы теории педагогики в советской школе. Сочинения. Т. 5. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1951. 511 с.
60. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків : Видавнича група «Основа», 2004. 240 с.
61. Маслоу А. Самоактуалізація. Психологія личности : тести. Москва : Педагогіка, 1982. С. 45–67.
62. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование. *Психопедагогіка и методологія науки*. Вип. 4. Київ-Донецьк, 1994. 52 с.
63. Митькин А. А. На пути к современной психологии развития. *Психол. журнал*. № 3, 1998. С. 34–42.
64. Методическая работа в школе: организация и управление / под ред. М. М. Поташника. Москва : Кооператив «Дидактика», 1991. 192 с.
65. Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение. Москва, Просвещение, 1986. 196 с.
66. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом : навчальний посібник / Т. М. Десятов, О. М. Коберник, Б. Л. Тевлін, Н. М. Чепурна. Харків : Вид. група «Основа», 2004. С. 79–136.
67. Національна доктрина розвитку освіти. *Професійно-технічна освіта*. 2002. № 3. С. 2–8.
68. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. 636 с.
69. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехносвіти : монографія. Київ : Міленіум, 2003. 594 с.
70. Освітній менеджмент : навчальний посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. Київ : Шкільний світ, 2003. С. 46–51.
71. Островерхова Н. М. Парадигми управління авторськими закладами освіти. Київ : Глобус, 1998. 274 с.

72. Павлютенков Є. М., Крижко В. В. Основи управління школою. Харків : Видавнича група «Основа», 2006. 171 с.

73. Підготовка керівника середнього закладу освіти : навч. посіб. / за ред. Л. І. Даниленко. Київ : Міленіум, 2004. 272 с.

74. Пікельна В. С. Управління школою : у 2 ч. Харків : Видавнича група «Основа», 2004. 112 с.

75. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Я. С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2005. 720 с.

76. Пости Е. Е. Психологические основы профессионального становления личности учителя начальных классов : автореф. ... дисс. канд. психол. наук. Владимир, 2000. 19 с.

77. Поташник М. М. Демократизация школы: отношения «учитель-ученик». *Воспитание школьников*. 1991. № 1. С. 2–5.

78. Поташник М. М., Моисеев А. М. Диссертации по управлению образованием : состояние, проблемы, современные требования : пособие в помощь авторам диссертаций по управлению в сфере образования. Москва : Новая школа, 1998. 176 с.

79. Психологія статі (Гендерний та психосексуальний розвиток людини) : навч. програма з курсу для спеціальностей «Психологія» та «Соціальна педагогіка» освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра та спеціаліста / авт. Говорун Т. В., Кікінежді О. М., Кравець В. П. Тернопіль : ТДПУ, 2001. 52 с.

80. Пуцов В. І. Системний підхід до організації науково-методичної роботи. *Післядипломна освіта*. 2002. № 2. С. 13–15.

81. Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти / Лист

Міністерства освіти і науки України №1/9-318 від 03.07.2002 р. *Освіта України*. 2002. 9 липня.

82. Робота з педагогічними кадрами. Харків : Вид. група «Основа», 2006. 208 с.

83. Селевко Г. К. Технологии педагогических советов. *Школьные технологии*. 1998. № 3 (II часть). С. 105–119.

84. Сергиенко И. М. Ценностные ориентации личности современного учителя в педагогическом процессе. *Психология учителя*. Москва, 1989. С. 42–43.

85. Симонов В. П. Педагогическая практика в школе. Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2000. 200 с.

86. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Москва : Школа-пресс, 1997. 512 с.

87. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. Разговор с молодым директором школы. Избранные произведения в пяти томах. Т. 4. Киев : Радянська школа, 1980. 670 с.

88. Технологія експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі : науково-методичний посібник / А. М. Єрмола, Л. Г. Москалець ; під загал. ред. А. М. Єрмоли. Харків : Пошук, 2000. 260 с.

89. Тубельский А. Н. Управляют те, кто учится и учит. *Директор школы*. № 6. С. 10–19.

90. Управління навчальним закладом : навчально-методичний посібник. У двох частинах. Ч. 2. Ключ до професійного успіху / В. В. Григораш, О. М. Касьянова, О. І. Мармаза та ін. Харків : Веста: Видавництво «Ранок», 2004. С. 57–70.

91. Управління профільною школою: з досвіду роботи директорів загальноосвіт. навч. закл.: збірник / Управління освіти і науки Луганської

обласної держ. адміністрації; Луганський обласний ін-т післядипломної педагогічної освіти / Т. М. Сорочан (уклад.). Луганськ : Знання, 2007. 156 с.

92. Управління сучасним навчальним закладом : словник-довідник : навч. вид. довід. характеру / Мелітопольський держ. педагогічний ун-т ім. Б.Хмельницького / М. І. Приходько (ред.), М. В. Елькін (упоряд.). Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2008. 159 с.

93. Управління школою : наук.-метод. журн. / ТОВ «Видавнича група «Основа»; В. Григораш (ред.). Харків, 2002.

94. Управление развитием школы : пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. Москва : Новая школа, 1995. 464 с.

95. Управление современной школой. Пособие для директора школы. / под ред. М. М. Поташника. Москва : АПП ЦИТП, 1992. 168 с.

96. Хомерики О. Г., Поташник М. М., Лоренсов А. В. Развитие школы как инновационный процесс : методическое пособие для руководителей образовательных учреждений. Москва : Новая школа, 1994. 64 с.

97. Черненко Е. Г. Организационно-педагогические основы формирования оценочных суждений преподавателя при использовании многобалльных шкал : автореф. ... дисс. канд. пед. наук. Москва, 2000. 22 с.

98. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Наука, 1982. 185 с.

99. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. Москва : Просвещение, 1990. 208 с.

100. Шмайлова О. В. Формирование коммуникативной культуры будущих учителей : автореф. ... дис. канд. пед. наук. Челябинск, 1997. 18 с.

101. Ямбург Е. А. Эта «скучная» наука управления. Москва : Новая школа, 1992. 243 с.

102. Ямбург Е. А. Школа для всех. Москва : Новая школа, 1996. 191 с.