

УДК 378
X55

Бібліотека журналу «Управління школою»

До 215-ої річниці від дня заснування ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Монографія

Рекомендовано до друку Вченою радою
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди (протокол № 8 від 23.12.2019).

Рецензенти:

Г. В. Єльнікова, доктор педагогічних наук, професор;
Т. С. Єрмакова, доктор педагогічних наук, доцент.

Хлебнікова Т. М.

X55 Організація особистісно зорієнтованого навчання
в системі післядипломної освіти / Т. М. Хлебнікова. —
Харків : Вид. група «Основа», 2019. — 128 с. — (Біблі-
отека журналу «Управління школою»; Вип. 12 (203)).

ISBN 978-617-00-3818-0

У монографії представлено науково-теоретичні та практичні
засади особистісно зорієнтованого навчання в системі післяди-
пломної педагогічної освіти.

Видання буде корисним для викладачів і студентів сис-
теми післядипломної педагогічної освіти, керівників закладів
загальної середньої освіти, науково-педагогічних працівників
закладів вищої освіти.

УДК 378

ISBN 978-617-00-3818-0

© Хлебнікова Т. М., 2019

© ТОВ «Видавнича група «Основа», 2019

Зміст

Вступ	4
Сутність особистісно зорієнтованого навчання.....	7
Особливості організації особистісно зорієнтованого навчання педагога в системі післядипломної освіти.....	15
Етапи організації особистісно зорієнтованого навчання за умов післядипломної педагогічної освіти.....	29
Критерії якості навчання студентів за умов післядипломної освіти.....	39
Реалізація етапів особистісно зорієнтованого навчання педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти	51
Висновки	77
Список використаних джерел	78
Додатки	91

Вступ

У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [102] зазначено, що сучасна українська школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін і прагне до особистого і професійного зростання, здатного навчатися впродовж життя. Вимога постійного особистісного і професійного зростання є чи не найважливішою для професії педагога. Центральним положенням, визначеним у Національній доктрині розвитку освіти України [145], є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України.

Становлення національної системи освіти об'єктивно пов'язане з критичним аналізом, модернізацією та розбудовою як середньої, вищої, так і післядипломної освіти педагогів, тобто освіти дорослих, фахівців, які мають вищу освіту, певний професійний і життєвий досвід.

Післядипломну освіту в сучасному суспільстві розглядають як цілеспрямовану, спеціально організовану й керовану систему перманентного формування соціального досвіду суб'єкта, як об'єктивну умову для розвитку суспільства відповідно до соціальних потреб. Формування педагога ХХІ століття, здатного здійснювати професійну діяльність, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, забезпечувати розвиток і самореалізацію особистості, задоволення її освітніх потреб, забезпечення професійно-особистісного розвитку на засадах особистісної педагогіки є метою післядипломної педагогічної освіти.

Теоретичні засади та практичні аспекти післядипломної освіти розглядають М. Дробноход, В. Краєвський, С. Крисюк, Л. Ніколаєнко, Н. Протасова, В. Семиченко та інші.

Науковим засадам професійно-педагогічної освіти й формування особистості сучасного педагога присвячені роботи О. Абдуліної, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Олійника, О. Пехоти, О. Савченко та інших.

Окремі питання підвищення професійної компетентності педагога розглянуто в дисертаційних дослідженнях В. Дивак, Л. Зазуліної, В. Мельник, Л. Паращук, М. Чобітько та інших.

Особливого значення набуває врахування в процесі навчання суб'єктивного досвіду особистості й організація післядипломної освіти педагога на засадах особистісного підходу. Особистісний підхід розглядають у дослідженнях як пріоритетну ідею педагогічної науки, як сукупність концептуальних уявлень, принципів, цільових установок,

орієнтацій, психодіагностичних і психодидактичних засобів, що сприяють глибокому й повноцінному розумінню особистості людини та на цій основі створенню освітнього середовища, яке сприятиме її розвитку й самореалізації.

Особистісно зорієнтоване навчання передбачає не тільки врахування індивідуальних властивостей особистості, а й стимулювання розвитку її суб'єктивних якостей (Г. Балл, І. Бех, І. Зязюн, Г. Костюк, О. Пехота, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Татенко).

Упровадженню особистісно зорієнтованого навчання сприяли дослідження психологами закономірностей розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, І. Кон, В. Крутецький, Н. Лейтес, О. Леонтьєв, А. Петровський, С. Рубінштейн, Б. Теплов та інші). Особистісно зорієнтований підхід В. Рибалка розглядає з точки зору аналізу його співвідношень із іншими підходами в психолого-педагогічних дослідженнях: індивідуальним (індивідуально-психологічним), віковим, соціологічним (соціально-психологічним), діяльнісним та системним (системно-психологічним). Так, індивідуально-психологічний підхід розглядає своєрідність особистості в аспекті природжених якостей, але він не охоплює всіх ознак особистості. Особистість у соціально-психологічному підході (Г. Андреева, О. Бодальов, І. Кон, А. Петровський та інші) аналізують переважно з боку соціальної взаємодії, трудової динаміки, міжособистісних стосунків.

К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Б. Зейгарник, Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. Мерлін, А. Петровський та інші в наукових працях доходять висновку про необхідність об'єднання соціально-психологічного й індивідуально-психологічного підходів, інтеграції індивідуальних та соціально-психологічних характеристик особистості.

З точки зору Л. Божович, Н. Лейтеса, О. Леонтьєва, В. Рибалка, С. Рубінштейна, віковий підхід тісно пов'язаний із індивідуально-психологічним в соціально-психологічному. Усі три підходи об'єднані в контексті особистісного підходу, який В. Андреев, А. Деркач, І. Зимня розглядають як особистісно-діяльнісний підхід, О. Савченко — як індивідуально-особистісний.

Б. Ломов, досліджуючи психологічний аспект системного підходу, розкриває системність побудови та функціонування особистості з урахуванням її атрибутів цілісності, структурності, ієрархічності, взаємозв'язку складових психічних елементів, які забезпечують адекватну регуляцію діяльності й поведінки [124]. Усі розглянуті підходи В. Рибалка інтегрує в межах єдиного особистісного підходу [187].

Аналіз праць зазначених авторів і низки досліджень, спрямованих на вивчення безпосередньо специфіки й особливостей організації особистісно зорієнтованого навчання (Ш. Амонашвілі, Є. Бондаревська,

О. Пехота, А. Старєва, С. Подмазін, В. Серіков, І. Якиманська), свідчить про багатоаспектність і багатоплановість розробляння досліджуваної проблеми.

Загальним для різних підходів є орієнтація на особистість, особливості її індивідуальності й зазначення необхідності відбору спеціальних засобів, методів, технологій тощо для створення умов, що сприяють виявленню потенційних можливостей особистості, прояву самості, розвитку здібностей до самозміни, саморозвитку. Однак ці розробки, в основному, стосувалися питань теорії й методології освітнього процесу. На практиці більшість дослідників ішла шляхом модифікації традиційної методики навчання.

Аналіз сучасних досліджень у галузі післядипломної освіти свідчить про те, що, не дивлячись на певну увагу до цих питань, проблема особистісно зорієнтованого навчання педагогів залишається недостатньо розкритою. Такий стан наукового знання зумовлює необхідність розв'язання *суперечностей*, які існують у теорії та практиці педагогіки, а саме: між об'єктивною потребою підвищення рівня компетентності педагога та традиційною системою його післядипломної підготовки, яка переважно зорієнтована на оволодіння професійними знаннями й уміннями; між вимогами нової парадигми освіти, яка проголошує унікальність кожної особистості, й відсутністю спеціальних програм, освітніх технологій, що стимулювали би потреби педагогів самореалізовувати свої задатки, здібності з урахуванням особистих потреб, інтересів, досвіду; між новими соціальними потребами у високій професійній компетентності педагогів, керівників, спроможних успішно працювати в сучасному закладі освіти, та відсутністю в системі професійної підготовки певної технології, спрямованої на посилення педагогічної ефективності особистісно зорієнтованого навчання в умовах післядипломної педагогічної освіти.

СУТНІСТЬ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Питання особистісно зорієнтованої освіти пов'язані з вимогами гуманізації, які за останні десятиліття набули нового значення й передбачають визнання цінності людини як особистості, її прав на свободу, щастя, розвиток і виявлення всіх здібностей. Як свідчить аналіз історико-педагогічних джерел, витоки особистісно зорієнтованої освіти знаходимо вже в античній педагогіці, оскільки стародавні мислителі виявляли значний інтерес до фізіології людини та до її психологічних особливостей. Саме тут було закладено принципові ідеї, які стали підґрунтям у становленні методології гуманістичної педагогіки. Так, наприклад, Сократ головним у педагогічній діяльності вважав не традиційне нав'язування готових істин, а надання особистості можливостей самостійного пошуку їх сенсу, наповнення їх особистісним змістом за допомогою пізнання самого себе, здатності виокремлення суперечностей у своїх вчинках і думках. М. Квінтіліан вимагав від учителів розрізняти розумові здібності особистості, виокремлювати її нахили й загалом розвивати та навчати індивіда згідно з його природними даними.

Подальший розвиток ідея індивідуальності й неповторності людини отримала в теоретичних і прикладних розробках гуманістичної педагогіки, автори яких наголошували на необхідності індивідуального підходу до особистості, виявленні її нахилів і вподобань із метою вибору залежно від цього різних методів виховання й навчання (П. Верджеріо [42], Х. Вівенс [135], М. Монтень, Віторіно де Фельтре та інші).

Теоретичні передумови особистісно зорієнтованої освіти розроблено й класичною педагогікою. Проблема індивідуального підходу знайшла відбиття у «Великій дидактиці» Я. Коменського. Висунутий ним принцип природовідповідності виховання й навчання передбачав урахування індивідуальних, вікових і типологічних особливостей особистості [99].

Англійський філософ і педагог Д. Локк [123] також суттєвого значення надавав індивідуальному підходу. Указуючи на індивідуальні біологічні відмінності між людьми, він підкреслював, що природа нагороджує людину лише насінням, а отримані від природи задатки та схильності можуть бути розвинуті під впливом різноманітних соціальних і культурних умов у той чи інший бік.

Осмысливати та пропагувати принцип природовідповідності продовжив Ж.-Ж. Руссо. Основоположним у його концепції є ідея природного виховання, тобто формування особистісних якостей людини з урахуванням її вікових особливостей у природному середовищі [99]. Розвиток ідеї індивідуального підходу ми знаходимо й у працях

Й. Песталоцці [163]. Так, на його думку, виховання тільки тоді буде природовідповідним, коли воно сприятиме розвитку закладених у природі особистості потенційних внутрішніх сил. Вивчення індивідуальних особливостей, згідно з переконаннями педагога, передбачає необхідність застосування різноманітних методів педагогічного впливу в кожному окремому випадку, урахування потреб вихованця, які виникають у процесі «певної індивідуальної ситуації» [163].

Прихильник і послідовник Й. Песталоцці, відомий німецький педагог А. Дістерверг, проголосив принцип природовідповідності «вищим і головним принципом виховання» і, розкриваючи його сутність, мав на увазі природний розвиток особистості, відповідно до задатків, отриманих від природи. А. Дістерверг, збагативши ідею індивідуального підходу, пропагував гармонійний розвиток індивідуальних задатків особистості на основі наукових даних психології, педагогіки, антропології, фізіології [64].

В історії вітчизняної педагогічної думки інтерес до ідеї індивідуального підходу у формуванні людської особистості простежуємо передусім у педагогічних поглядах Г. Сковороди. Домінанту його педагогічних міркувань стосовно принципу природовідповідності становить ідея спорідненості: виховання «истекает от природы», природа є найкращою вчителькою, яка вимагає, щоб не заважали їй виявитись. Г. Сковорода звідси робив висновок, що правильне, розумне виховання має керуватись у практичній діяльності природними здібностями особистості. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що узагальнювальним положенням відомих представників української педагогічної думки (Б. Грінченко, С. Миропольський, С. Русова, К. Ушинський та інші), з огляду на проблему, було визнання індивідуальності особистості, вивчення її природних властивостей і пошуків педагогічного впливу на неї. Вищими цінностями освіти виокремлювали такі: цілісність особистості, її внутрішній світ, свободу, індивідуальність, творчість, відповідність навчання її розвитку.

Так, основою педагогічної системи С. Русової було визнання індивідуальності особистості стрижнем освітнього процесу: «...індивід є головним чинником, який творить соціальний прогрес, який знаходить шлях до розвитку нових форм життя» [193, с. 14]. Розвиток індивідуальності особистості, на думку відомої просвітительки, забезпечується за умови, коли вчитель не подавляє індивідуальність, допомагає соціалізації, вводить її у світ громадянськості.

Ідеєю виховання особистості як морального суб'єкта діяльності пронизана педагогічна спадщина В. Сухомлинського [211]. Його наукові праці, практична діяльність переконують у неповторності особистості людини. Він уважав, що немає такої людини, у якій природа не заклала сім'я паростка індивідуальних нахилів і здібностей, тому

завданням освітньої установи є вміння побачити в кожному «живинку», корінь, що живить його духовні сили.

З точки зору послідовника В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, урахування психологічних особливостей особистості допомагає зробити обставини людьми і дозволяє кожному індивіду усвідомити себе людиною [10, с.46—49].

Думки видатних педагогів минулого стосовно необхідності врахування психологічних та індивідуальних властивостей особистості стали підґрунтям у процесі розроблення сучасної концепції особистісно зорієнтованого навчання.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, з огляду на проблему дослідження, у сучасній науці увага вчених спрямована на характеристику таких понять, як «особистісно зорієнтована освіта», «особистісно зорієнтоване навчання», «особистісний підхід».

У визначенні поняття *особистісно зорієнтованого підходу* є декілька точок зору [51; 167; 173; 181; 187; 199; 267].

В. Серіков підкреслює, що «дидактична концепція особистісно зорієнтованого підходу в навчанні включає регулятиви, що визначають цілі освіти; критерії досяжності її результатів; зміст освіти та її особистісного компонента; методи засвоєння технології й організаційних форм, у яких відбувається цей процес, способи тестування результатів навчання; склад, структуру підготовленості педагогічних кадрів до цієї роботи» [199, с. 42].

М. Поташник і А. Мойсеев розглядають особистісно зорієнтований підхід як основну парадигму антропологічного підходу в освіті, в основі якого знаходиться принцип природовідповідності, що слід ураховувати й у діяльності педагога, і під час створення навчально-тематичних планів, програм [179].

В. Степанов визначає особистісно зорієнтований підхід як методологічну спрямованість у педагогічній діяльності, що дозволяє за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів дій забезпечувати й підтримувати самовиявлення, саморозвиток і самореалізацію особистості дитини, розвиток її індивідуальності [210, с. 72]. Він виділяє три складові підходу: основні поняття (індивідуальність, особистість, самоактуалізація особистості, самовираження, суб'єкт, суб'єктність, вибір, педагогічна підтримка, Я-концепція); вихідні положення й основні правила (принципи особистісно зорієнтованого підходу до навчання); технологічну складову (включає адекватні принципам способи діяльності).

Крім того, науковці особистісний підхід розглядають як методологічний інструментарій для організації освітнього процесу (згідно із Законом України «Про освіту» (2017), термін замінено на «освітній процес»), від якого залежить ефективність переорієнтації освіти загалом

і навчання зокрема, на розвиток особистості (О. Пехота [167, с. 45]), як важливий психолого-педагогічний принцип і одночасно методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, профільних орієнтацій, методико-психодіагностичних і психолого-технологічних засобів, що забезпечують більше глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості дитини й на цій основі — її гармонійний розвиток за умов системи освіти (В. Рибалка). Незважаючи на різні погляди, можна виділити, що всі автори наголошують на тому, що в межах особистісно зорієнтованого підходу створюють найоптимальніші умови для розвитку особистості.

В. Рибалка, аналізуючи у своїх працях основні підходи до людини (індивідуальний, соціологічний, віковий, діяльнісний, системний), вказує на те, що особистісний підхід виконує об'єднуючу роль до зазначених підходів, визначаючи завдяки їх взаємозв'язку базові аспекти цілісної характеристики особистості [187, с. 22—28].

Ми поділяємо цю точку зору, оскільки особистість — це не сукупність якостей, а певна цілісність, річ у собі, яка є регулятором активності людини (К. Роджерс [190]), суб'єкт діяльності й відносин зі стійкою системою гуманістичних і соціально зорієнтованих цінностей. Людина як особистість вільно й усвідомлено займає певну позицію як у спілкуванні, так і в системі суспільних відносин, обирає ту чи іншу соціальну роль, реалізує певну діяльність, здійснює вчинки відповідно до прийнятих соціокультурних норм і цінностей, усвідомлює можливі наслідки своїх дій і вчинків, бере на себе всю повноту відповідальності за їх результати. У визначенні особистісно зорієнтованого підходу наголосимо, що це система дій, засобів, які забезпечують саморозвиток суб'єкта, створення умов для самореалізації особистості.

Згідно з науковими визначеннями [28; 194; 267 та ін.], *особистісно зорієнтована неперервна освіта* передбачає постійне задоволення освітніх запитів людини, створення умов проектування реалізації індивідуальної освітньої програми, яка дозволяє їй вибрати й оволодіти різноманітним освітнім рівнем. Передусім вона спрямована на розвиток і саморозвиток індивіда, становлення його як особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів і здібностей. О. Савченко зазначає, що особистісно зорієнтовану освіту необхідно розуміти не тільки як гуманізацію навчальної взаємодії, навчального спілкування, але насамперед як наповнення змісту освіти такими знаннями, що набувають для людини особистісного сенсу [194, с. 11].

Розбіжності науковців під час розгляду особистісно зорієнтованої освіти насамперед відносяться до проблеми визначення міри розвитку суб'єктності й саморозвитку особистості.

Із точки зору В. Серікова, особистісно зорієнтована освіта розглядається як визнання особистості суб'єктом діяльності та здійснюється

на основі життєвого досвіду суб'єкта, забезпечуючи йому розвиток здібностей до стратегічної діяльності, креативність, критичність, смислотворчість, систему потреб і мотивів, здатність до самовизначення, саморозвитку, позитивну Я-концепцію тощо [199]. Є. Бондаревська у своїх працях [34–38], досліджуючи особистісно зорієнтовану освіту, звертає увагу не тільки на природовідповідність, але й на культуровідповідність педагогічного процесу, підкреслюючи, що особистість розвивається не тільки як суб'єкт пізнання, суб'єкт життєдіяльності, але і як суб'єкт культури (носії, зберігач, користувач, творець). Компонентами культурологічного підходу виступають:

- × ставлення педагога до особистості як до суб'єкту життя, здатного до культурного розвитку й саморозвитку;
- × ставлення до педагога як до посередника між людиною й культурою;
- × ставлення до освіти як до культурного процесу, основою якого є пошук особистісного сенсу, діалог і співробітництво його учасників;
- × ставлення до закладу освіти як до цілісного культурно-освітнього простору, у якому створюється культура і виховується людина культури [42].

Згідно із цією концепцією зміст освіти має включати аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий, особистісний компоненти.

У дослідженні ми дотримуємося точки зору І. Якиманської [267], яка особистісно зорієнтовану освіту визначає як важливий фактор становлення й розвитку особистості, її індивідуальності: «Результатом освіти має бути не навченість (інформованість), хоча це необхідна складова освіти, а становлення особистості — самотульної, унікальної, творчої, — яка має й реалізує власні цілі й цінності в житті» [267, с. 26]. Основну функцію освіти І. Якиманська вбачає у розкритті індивідуальності кожної особистості, створенні умов для її розвитку на основі врахування суб'єктного досвіду особистості, забезпеченні становлення засобами освіти критичності, самостійності, ініціативи, творчості, їх прояву в мисленні, поведінці.

Варто зазначити, що *освітній процес* — це та унікальна ситуація, де особистість не просто проявляється, а й цілеспрямовано вивчається. В особистісно зорієнтованому освітньому процесі проходить не просто інтеріоризація заданих педагогічних впливів, а «зустріч» заданого і суб'єктивного досвіду, його збагачення, прирощення, перетворення, що й складає «вектор» індивідуального розвитку. І. Бех вважає, що особистісно зорієнтований освітній процес не стільки задає вектор розвитку, скільки створює для цього всі необхідні умови, і його мета полягає не в плануванні загальної, обов'язкової для всіх лінії розвитку, а в тому, щоб допомогти кожній особистості, враховуючи її досвід пізнання, удосконалювати свої індивідуальні здібності, розвиватися

як особистість. Особистість проявляється в здатності до вибору мети, кількості й рівня складності навчальних завдань, вибору часу й терміну їх виконання. Процес вибору стимулює самопізнання, відповідальність за досягнуті результати [28].

Особистісна спрямованість освітнього процесу впливає на цінності гуманістичної педагогічної культури, якими виступають особистісний сенс учіння в житті особистості, самостійна навчальна діяльність, життєвий досвід особистості, педагогічна підтримка, співробітництво й діалог того, хто навчає, і суб'єкта навчання, цілісний розвиток, саморозвиток та особистісний розвиток.

Як свідчить аналіз наукових джерел, у характеристиці *особистісно зорієнтованого навчання* є різні підходи до його сутності: М. Акімова, О. Іванова, Т. Козлова, І. Унт та інші бачать в особистісно зорієнтованому навчанні реалізацію індивідуального підходу шляхом організації та пред'явлення навчального матеріалу різного рівня складності, а інші (А. Границька, В. Давидов, В. Дьяченко, Д. Ельконін, М. Кларін, С. Подмазін, Г. Селевко, П. Третьяков, А. Фурман, І. Якиманська, Є. Ямбург) пов'язують його з інноваційними процесами в освіті.

Особистісно зорієнтоване навчання в науковій літературі розглядають як освітній процес, який максимально сприяє розвитку суб'єктності [69; 166; 167], як цілісний процес формування особистості, що забезпечує взаємодію індивідуального й суспільно-історичного досвіду [267].

Деякі науковці (Г. Балл, Є. Бондаревська, В. Лозова, В. Серіков, А. Фурман, І. Якиманська [22; 35; 121; 199; 226; 267]) розглядають особистісно зорієнтоване навчання як органічне сполучення навчання й учіння і вважають його індивідуально значущою діяльністю окремого суб'єкта, у якій реалізується досвід його життєдіяльності.

І. Якиманська розглядає суб'єкта навчання як особистість, системотворювальною якістю якої є суб'єктність [267]. Вона зазначає, що в основі дидактики лежить предметна диференціація, що спрямована на виявлення того, яким формам, методам роботи з матеріалом різного предметного змісту надає перевагу суб'єкт навчання, інтересу до його поглибленого вивчення, орієнтації особистості до занять різними видами предметної (професійної) діяльності [268]. Головне в особистісно зорієнтованому навчанні — не формування особистості та її якостей, а розкриття закладеного в людині особистісного потенціалу Розвиток особистості, з точки зору К. Роджерса, здійснюється не шляхом присвоєння чогось із зовні (цю позицію відстоював Л. Виготський), а шляхом саморозкриття внутрішньої сутності. Особистісне зростання — це пізнання самого себе, автономності особистості, у процесі чого відбувається формування ціннісної самовизначеності, ціннісної толерантності, конвергентного й дивергентного мислення, пошукової активності, самосвідомості, позитивної Я-концепції, самостійності, здатності до коопера-

ції, співвіднесення своїх інтересів із інтересами інших людей, визнання цінності особистісної унікальності кожної людини [190, с. 221—226].

Із точки зору В. Лозової [121, с. 293], підґрунтям особистісно зорієнтованого навчання є визначення індивідуальності, самотності, самоцінності кожної людини, що вимагає забезпечення розвитку й саморозвитку особистості, виходячи з виявлення її індивідуального неповторного суб'єктного досвіду, здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, можливостей реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці.

В. Загвязинський стверджує, що набагато точніше було би говорити про соціально й особистісно зорієнтоване навчання за умови, якщо це навчання ґрунтується на визначеній змістовній основі й реалізується за допомогою використання традиційних та інноваційних технологій.

На наш погляд, особистісно зорієнтоване навчання — це взаємопов'язана діяльність учасників освітнього процесу, в якому відбувається особистісний розвиток суб'єкта навчання на основі врахування його суб'єктного досвіду, реальних навчальних можливостей, потреб, інтересів, надання можливості вибору змісту навчання, форм, методів, прийомів його засвоєння. Особистісно зорієнтоване навчання має сприяти самоствердженню особистості, її самореалізації.

Реалізація особистісно зорієнтованого навчання, як зазначає В. Лозова, спирається на учіння як індивідуальну діяльність суб'єкта, її корекцію й педагогічну підтримку, тобто завданням педагога є створення педагогічних умов для самореалізації, розкриття пізнавальних можливостей кожної особистості та їх задоволення.

Як засвідчив аналіз наукових джерел [3; 23; 155; 189; 223], психологи розглядають особистість передусім як суб'єкт соціальних відношень і усвідомленої діяльності. Право особистості на суб'єктивність зберігається за нею в усіх теоріях особистості, за виключенням біхевіоризму. Значно обмежив суб'єктивність особистості фрейдизм, але представники неофрейдизму А. Адлер і К. Юнг [3; 264] розширили можливості самодетермінації особистості.

Теорії особистості (за виключенням біхевіоризму) визначають свободу, раціональність, змінність, суб'єктивність, проактивність (випереджувальна активність) особистості як іманентні якості. Низка теорій рівномірно розподіляють детермінацію особистості між її внутрішніми інтенціями й соціальним впливом: З. Фрейд (психодинамічна теорія) [223], А. Бандура (соціально-когнітивна теорія) [23] і Дж. Келлі (когнітивна теорія особистості) [95], Г. Олпорт (диспозиційна теорія особистості) [155].

Оскільки системостворювальною якістю особистості є суб'єктність, можна стверджувати, що особистісно зорієнтоване навчання — це процес, який максимально сприяє розвитку суб'єктності. В. Татенко, наприклад, вважає, що якості зрілого суб'єкта психічної діяльності притаманні людському індивідові, спроможному самовизначатися, само-

розвиватися та самореалізуватися, тобто здатному ставити перед собою мету, знаходити й обирати засоби, приймати рішення, виконувати їх, критично оцінювати результати [213; 214].

Отже, особистісно зорієнтоване навчання передбачає визнання особистості основним суб'єктом процесу навчання, виявлення та структуривання суб'єктивного досвіду особистості, його спрямованого розвитку в процесі навчання. Індивідуальність особистості формується на основі успадкованих природних задатків у процесі виховання й одночасно під час саморозвитку, самопізнання, самореалізації в різних видах діяльності.

У науковій літературі [40; 122, с. 293—294] визначають такі шляхи реалізації особистісно зорієнтованого навчання: педагог має виступати консультантом, який надає педагогічну розвивальну допомогу індивіду, створювати умови для дидактичного вибору як певних активних дій особистості, спрямованих на визначення переваг однієї з альтернатив (у використанні навчального матеріалу різного за змістом, видом, формою, у виборі способів виконання навчальних завдань, у використанні індивідуальних програм навчання). Він має забезпечувати позитивну атмосферу, яка характеризується тим, що особистість у процесі взаємодії з іншими вільно би висловлювала свою точку зору (не боялася припуститися помилки), зверталася по допомогу й підтримку до педагога. Педагог має створювати умови для творчості особистості в самостійній діяльності, його постійна увага має бути приділена аналізуванню й оцінюванню індивідуальних способів навчальної роботи, що спонукає суб'єкта до усвідомлення не лише результату, але й процесу своєї діяльності; урахувати навчальні можливості кожної особистості (індивідуальні картки особистісного розвитку, індивідуальні корекційні програми навчання).

Технологізація особистісно зорієнтованого процесу передбачає підбір дидактичного матеріалу та розроблення методичних рекомендацій для його використання, конструювання типів навчального діалогу, навчального тексту, форм контролю за особистісним розвитком особистості під час оволодіння знаннями. Дидактичне забезпечення дає можливість реалізувати принципи особистісно зорієнтованого навчання і правильно побудувати особистісно зорієнтований процес.

Отже, особистісно зорієнтоване навчання потребує, з одного боку, підготовки педагога до організації навчально-пізнавальної діяльності індивіда, процесу, який би створював умови для його самовиразу, самореалізації, а з іншого — діагностики суб'єктивного досвіду особистості, потреб, мотивів розвитку самореалізації.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У дослідженнях із питань підвищення професійної майстерності педагога, проведених науковцями, розкрито становлення й розвиток цієї системи від епізодичних курсів до систематичної курсової підготовки, створення факультетів підвищення кваліфікації [108].

У 90-х роках у структурі деяких закладів вищої освіти України на базі факультетів підвищення кваліфікації були створені інститути післядипломної освіти (ІПО).

Для цього періоду характерними є тенденції багатотуповості й варіативності, створення можливостей для вибору змісту, закладів освіти, які би відповідали запитам особистості. До стійких тенденцій останніх років слід віднести:

- × безперервне якісне й кількісне зростання системи післядипломної освіти;
- × активізацію процесу післядипломної освіти;
- × підвищення рівня й розширення масштабів досліджень і розробок проблем післядипломної освіти.

У Законі України «Про вищу освіту» акцентовано увагу на тому, що післядипломна освіта — це спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду» [74, ст. 60]. У законі визначено, що завданнями післядипломної освіти є: відновлення й поглиблення необхідних загальноосвітніх та професійних знань, умінь і навичок фахівця; сприяння набуттю професійного досвіду та професійної адаптації фахівця; подолання існуючих стереотипів, запобігання виникненню нових і перебудова вже створеної в психології фахівця системи його професійних та особистісних установок відповідно до вимог сучасності; стимулювання самоосвіти та саморозвитку; підвищення кваліфікації; здобуття нової кваліфікації, нової спеціальності на основі диференціації навчання, наявних знань і вмінь із урахуванням індивідуальних можливостей і потреб спеціалістів із вищою освітою.

Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти визначає такі пріоритетні завдання розвитку неперервної педагогічної освіти: удосконалення змісту освіти й організації освітнього процесу з метою розвитку педагогічної майстерності вчителя як системи його педагогічних компетентностей; зміцнення зв'язку педагогічної освіти з фундаментальною і прикладною наукою; удосконалення структури підготовки і післядипломної освіти педагогів; оптимізація мережі закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку педагогічних працівників; забезпечення соціальної підтримки суб'єктів педагогічної освіти, підвищення соціального престижу педагогічної праці [46].

Закон України «Про освіту» (ст. 18 п. 6) наголошує, що післядипломна освіта включає: спеціалізацію — профільну спеціалізовану підготовку з метою набуття особою здатності виконувати завдання та обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності; перепідготовку — освіту дорослих, спрямовану на професійне навчання з метою оволодіння іншою (іншими) професією (професіями); підвищення кваліфікації — набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань; стажування — набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності або галузі знань [73].

Система післядипломної освіти має враховувати зміни на ринку праці для коригування обсягів і напрямів професійної підготовки та бути здатною відреагувати на умови, що змінюються. Основним завданням післядипломної освіти є забезпечення професійно-особистісного розвитку педагога на засадах особистісної педагогіки.

Як засвідчив аналіз наукових джерел [131, с. 27—28; 182, с. 19—23], науковці з різних позицій підходять до визначення функцій, що виконує післядипломна освіта. Так, спільним для авторів є виділення компенсаторної, корегувальної, прогностичної, організаторської, координувальної, пропагандистської, розвивальної та стимулювальної функцій. Крім того, В. Маслов виокремлює такі функції, як відтворювальна, коригувальна, діагностична, контрольно-інформаційна, орієнтаційна, мотиваційна.

Н. Протасова, на відміну від попереднього автора, виділяє соціально-економічну, адаптивну, правову, досвідно-дослідницьку, кадрову, аналітичну, перетворювальну, комунікативну функції.

З огляду на проблему дослідження, ми виділяємо такі функції післядипломної освіти: компенсувальна, відновлювальна, коригувальна, прогностична, розвивальна.

Компенсувальна функція спрямовує самоосвіту й саморозвиток педагога. Особливе значення набуває ця функція в процесі перепідготовки, отримання нової кваліфікації.

Відновлювальна функція полягає в тому, що система післядипломної освіти допомагає за необхідності відновити знання й уміння, які особистість отримала під час навчання в закладі вищої освіти.

Коригувальна функція виконує роль корекції знань і вмінь особистості відповідно до нової посади, впливу зовнішнього середовища на неї, під час адаптації до змін умов педагогічної праці.

Формування прогностичних умінь студентів, навичок передбачати результати діяльності педагогічного колективу, власної діяльності, приймати рішення передбачає прогностична функція.

Розвивальна функція спрямована на розвиток особистості педагога.

Післядипломне навчання фахівців об'єктивно пов'язане з його специфікою, що обумовлена особливостями тих, хто навчається, тобто дорослих людей із певним соціальним досвідом. Цю специфіку розглядає андрагогіка, яка «об'єднує знання про навчання дорослої людини з урахуванням її віку, освітніх і життєвих потреб, наявних і прихованих здібностей і можливостей, індивідуальних особливостей, досвіду, психіки, фізіології. Ця наука вивчає форми, методи, засоби організації навчання дорослих людей із метою полегшення їхнього навчання, задоволення їхніх освітніх потреб, підвищення операціональності отриманої освіти під час розв'язання життєвих проблем, досягнення індивідуальних цілей, самореалізації особистості» [182, с. 35]. Формування андрагогіки як науки в літературі [182; 183] пов'язують з іменем видатного американського андрагога Малкома Ноулза.

У 80-90-х роках минулого століття в працях М. Ноулза, Р. Хевігерста й інших андрагогічна ідея набуває подальшого розвитку. На базі основних положень андрагогіки діяльність із навчання дорослих людей має характеризуватися активною, провідною роллю того, хто навчається, у побудові й засвоєнні програми навчання, з одного боку, і спільної діяльності суб'єктів процесу навчання (здобувач освіти — викладач, здобувач освіти — здобувач освіти) — з іншого.

Принципове значення для характеру педагогічного впливу в післядипломній освіті має врахування фактору біологічного віку. Із віком мотивація до набуття нових знань помітно слабшає. А. Панасюк пояснює цей феномен, виходячи зі вчення про динамічну рівновагу особистості та середовища: «Мова йде про так званий психологічний гомеостаз — тенденцію психіки зберігати свій статус-кво в разі змін (непринципового характеру) в навколишньому середовищі на основі принципу саморегуляції» [159, с. 13—14].

Роберт Хевігерст, американський науковець, який займався проблемами освіти людини на різних вікових етапах, зробив висновок про наявність для кожного віку певних «завдань розвитку». Ці «завдання розвитку» знаходяться на межі індивідуальних потреб і соціальних вимог. Свої завдання притаманні кожній віковій стадії, включаючи дорослість і зрілість — вік активної післядипломної освіти. Реалізуючи ці

вимоги до післядипломної освіти, необхідно враховувати закономірність, виведену А. Маслоу, що для періоду дорослості характерно переростання вікових відмінностей у відмінності індивідуальні, тобто з віком особливості дещо стираються (не такі різкі, як у дитинстві, юнацтві), і на їх місце висуваються індивідуальні особливості, що, у свою чергу, вимагає такої організації навчального процесу, де корекція з боку сторонніх замінюється рефлексією, самоаналізом, самоусвідомленням, самокорекцією [132].

Особливості організації навчання за умов післядипломної освіти пов'язані зі своєрідністю мети (зовнішньої й особистісної), потреб, мотивації студентів. Постійний розвиток людини, її становлення є сенсом і метою освіти.

Зовнішня мета особистісно зорієнтованого навчання полягає в тому, щоби створити умови для загального розвитку (пізнавального, творчого, емоційно-вольового, морального та ін.) особистості. Розвиток творчого потенціалу та морально-вольової сфери в процесі навчання вимагає більшу увагу приділяти, поряд із когнітивним процесом, розвитку емоційно-афективної сфери, виявленню почуттів, створюючи умови для прийняття рішень, самостійних дій, здійснення самооцінки, стимулюючи до самоосвіти та самостійності в навчанні шляхом включення особистості в самостійну діяльність і самоосвіту. К. Роджерс зазначав: «Ми зустрічаємось із зовсім новою ситуацією в освіті, коли мета освіти, якщо ми маємо вижити, — полегшити зміни та навчання, а освіченою людиною вважають ту, яка навчилася вчитися, навчилася змінюватися, яка ясно розуміє, що жодне знання не надійне, що тільки процес пошуку знань дає підстави для надійності» [190].

Внутрішня (особистісна) мета студентів за умов післядипломної освіти полягає в оволодінні знаннями, які необхідні їм для здійснення професійної діяльності, у засвоєнні змісту освіти, під час якого відбувається своєрідне «зняття» об'єктивного значення матеріалу та виявлення в ньому суб'єктивного сенсу особистісно стверджувальних цінностей, що дозволяє не тільки виконувати поставлені завдання, а й самостійно визначати проблеми, по-новому виконувати старі завдання. Для сприяння цьому важлива не тільки інтелектуальна активність, а й розвиток емоційної, морально-вольової сфери особистості. Отже, особистісна мета спрямована на власний розвиток, який відбувається за умов постійного перетворення й передбачає внутрішню активність, дозволяючи вийти за межі встановлених стандартів, реалізувати своє розуміння змісту, призначення власної діяльності на формування змістоутворювальних мотивів діяльності, які допомагають педагогу здобувати, осмислювати та використовувати нові знання в процесі самореалізації.

Готовність студента системи післядипломної освіти до навчання визначається його прагненням за допомогою навчальної діяльності

розв'язати свої важливі життєві проблеми й досягти конкретної мети, бо його навчальна діяльність зумовлена соціальними, професійними й іншими факторами (умовами). Навчання для дорослої людини перестає бути провідним видом діяльності, а стає засобом досягнення інших цілей, для неї стає важлива не дисципліна, яку вивчають, а її роль у розв'язанні проблеми або життєвих ситуацій. Побудова навчального процесу за проблемними ознаками сприяє формуванню у фахівця вмінь діяти самостійно й ефективно в різноманітних життєвих ситуаціях.

У післядипломній освіті пріоритет у формуванні мотивації й визначенні мети навчання належить студентові.

Мотивацію як сукупність спонукальних факторів, що викликають активність особистості й визначають напрям її діяльності, як один із важливих факторів, що забезпечує успіх в діяльності, розглядає П. Гальперін.

Мотивацію використовують у сучасній психології в подвійному значенні: як визначальну систему факторів, що детермінують поведінку людини (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення й інше), і як характеристики процесу, що стимулює і підтримує поведінкову активність на визначальному рівні. Таким чином, мотивацію можна визначити як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її напрям і активність [130].

Мотивація в загальному розумінні є сукупністю сил, які спонукають людину до виконання певних дій [18]. Це залежний від поведінки людини процес свідомого вибору того чи іншого типу дій, що визначаються комплексним впливом внутрішніх і зовнішніх чинників (відповідно до мотивів і стимулів) [157].

А. Маркова [130] поділяє всі види мотивів на зовнішні та внутрішні. Зовнішні детерміновані фізіологічними потребами та стимуляцією середовища. Внутрішніми мотивами вона вважає ті, що детерміновані задоволенням людини безпосередньо від самої поведінки, від самої діяльності. Такий стан задоволеності характеризується сімома параметрами:

- × відчуття повної (розумової й фізичної) включеності у свою діяльність, у те, що в певний момент робиться;
- × повна концентрація уваги, думок і почуттів на справі, що включає зі свідомості сторонні думки й почуття;
- × відчуття того, що чітко знаєш, що слід робити в той чи інший момент діяльності, ясне усвідомлення її цілей і завдань, повне підпорядкування вимогам, що йдуть від самої діяльності;
- × чітке усвідомлення того, наскільки добре, наскільки успішно виконуєш свою справу, ясний і визначений зворотний зв'язок у діяльності;
- × відсутність занепокоєння, тривоги перед можливими помилками, неуспіхами;

- × відчуття того, що суб'єктивний час ніби стискується, зупиняється, тоді як об'єктивний час, навпаки, йде дуже швидко, «летить»;
- × втрата звичайного почуття чіткого усвідомлення себе та свого оточення, якби «розчинення» в самій справі.

Уявлення про мотивацію виникає під час спроби пояснення, а не описування поведінки. Це — пошук відповідей на питання на кшталт «Чому?», «Навіщо?», «З якою метою?», «Заради чого?», «Який зміст?». Виявлення й опис причин стійких змін поведінки і є відповіддю на питання про мотивацію, що спричиняє вчинки. Мотивація пояснює цілеспрямованість дії, організованість і стійкість цілісної діяльності, спрямованої на досягнення визначеної мети.

Висока мотивація навчання визначається цілеспрямованістю студента, його відповідальним ставленням до навчальної діяльності як засобу досягнення певної конкретної мети, наприклад, отримати посаду керівника закладу освіти (42 % опитаних здобувачів освіти), досягнути певного соціального та професійного статусу (48 % респондентів) тощо. Здобувач освіти в системі післядипломної освіти усвідомлює, навіщо йому необхідно навчатися, де можна використати отримані під час навчання знання, уміння, навички. Тому інформація, знання й уміння, на яких акцентовано увагу в процесі навчання, мають бути близькі до практичної діяльності фахівця, відповідати його освітнім потребам, враховувати його досвід, вік.

Готовність дорослої людини навчатися визначається її потребами у вивченні певної предметної галузі для розв'язання власних конкретних життєвих проблем. Необхідно враховувати, що від здатності людини визначати цілі, які найбільше відповідають її внутрішній сутності (Ш. Бюлер називає це самовизначенням), залежить можливість самореалізації. В основі особистості, вважає А. Маслоу, закладена мотиваційна сфера, тобто те, що рухає людиною, те, що робить її особистістю. Цю сферу утворює низка взаємозалежних потреб, але найвище місце займає потреба в самоактуалізації: людина прагне максимально реалізувати весь свій потенціал здібностей, щоб «бути тим, ким вона може стати» [132].

Прагнення до саморозвитку К. Роджерс [190] розглядає як природну потребу особистості. Більше того, він вважає, що ця потреба могла би зберігати свою актуальність протягом усього життя людини.

Вивчення питання реалізації потреб у саморозвитку серед учителів шкіл м. Харкова (опитано 867 осіб) дозволяє зробити висновок, що тільки 43 % із них знаходяться на стадії активного саморозвитку, у 38 % — відсутня стійка система саморозвитку, 19 % — перебувають у стані саморозвитку, який зупинився. При цьому необхідно враховувати, що факторами, які стимулюють саморозвиток, для них є такі: навчання в ІПО — 53 %, інтерес до роботи — 36 %, заняття самоосві-

тою — 8 %, можливість отримати визнання в колективі — 5 %. Серед факторів, які перешкоджають саморозвитку, були виділені: власна інерція, розчарування в результаті невдач, відсутність підтримки, обмежені ресурси та скрутні життєві ситуації. Отже, розвиток індивідуальних освітніх потреб вимагає такої організації післядипломної освіти, яка б ураховувала індивідуальність фахівця, його досвід, сприяла би розвитку індивідуальних здібностей та освітніх потреб і тим самим орієнтувала педагога в самовизначенні, у пошуках шляхів самореалізації. Важливим і складним завданням є переведення змісту освіти у внутрішній світ особистості. Необхідною умовою інтериоризації є діяльність двох рівнозначних у взаєминах суб'єктів «викладач — студент», створення умов, які дозволяють особистості самореалізуватися. Самореалізація в освітній системі, на думку І. Зязюна [147; с. 19—20], має чіткі психологічно зорієнтовані підходи, що ґрунтуються на розробках зарубіжних і вітчизняних дослідників. Самореалізації особистості сприяє:

- × навчання, в якому особистість разом із викладачем визначає інтенсивність і пролонгованість у часі навчальних занять, вільно планує час, самостійно обирає засоби навчання. Відсутня жорстка система педагогічних впливів, підтримується імпровізація особистості й викладача у виборі змісту та способів учіння, яке відбувається на високому рівні складності, створюються умови для формування атмосфери довірливості, варіативності навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей і нахилів до навчання;
- × розвивальне навчання, що спрямоване на перебудову навчальної діяльності особистості для забезпечення теоретичного мислення, рефлексії, самостійності у виконанні навчальних завдань, воно передбачає вплив на розумовий розвиток особистості, що здійснюється за умов цілеспрямованого управління процесом засвоєння знань і вмінь;
- × активізація процесу навчання спрямована на підвищення рівня пізнавальної активності за рахунок включення в навчальний процес проблемних ситуацій, опори на пізнавальні потреби й естетичні почуття;
- × навчання, в якому суттєвого значення набуває індивідуальний (неповторний) досвід суб'єкта, тобто система психічних механізмів, що визначають тип пізнавального ставлення до світу, особливості сприйняття, розуміння й пояснення того, що відбувається.

Говорячи про індивідуальний досвід особистості, необхідно мати на увазі, що кожен суб'єкт характеризується власним рівнем розвитку пізнавальних процесів (сприйняття, мислення, увага, мова тощо), мотиваційно-вольової та емоційної сфер, рівнем оволодіння знаннями й уміннями, рівнем мотивації, що визначає напрям поведінки

й діяльності людини, орієнтує її, визначає тенденції поведінки й дій і, в підсумку, орієнтує її в соціальному плані.

В індивідуальному досвіді [147; с. 20] виокремлюють когнітивний досвід, метакогнітивний, інтенціональний. Саме особистісний досвід у його неповторності є психологічним підґрунтям самореалізації особистості в системі освіти.

Крім того, самореалізації особистості сприяє проблемно-ситуативна організація навчання, що стає можливою за умови відмови від традиційної педагогічної побудови процесу, де основний засіб навчання — передання накопиченого соціального досвіду, поглядів та установок, що склалися, шляхом того чи іншого виду вербальної інформації.

Таким чином, проблема самореалізації, зокрема професійної, тісно пов'язана з проблемою індивідуальних потреб, досвіду, здібностей, оскільки вони є відбиттям індивідуальності й виявляються в тому, які потенції і як актуалізуються.

Людина готова вчитися тільки того, що є для неї значущим. Тому вирішальним у навчанні є той досвід, що уможливило сприйняття та внутрішнє прийняття індивідом нової для нього інформації, нових людей.

З огляду на проблему дослідження, зауважимо, що в післядипломній педагогічній освіті в процесі навчання студент розкривається як особистість зі своїми природними психофізіологічними можливостями, із властивим йому світосприйняттям (на відміну від світорозуміння); зі своїми інтересами, життєвими цінностями та прагненнями, особистісними потребами. Тому за умов особистісно зорієнтованого навчання підготовку фахівця необхідно здійснювати з урахуванням принципів навчання.

Дослідженням встановлено, що в науково-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення принципів особистісно зорієнтованого навчання. Гуманістична основа особистісно зорієнтованої педагогіки обумовлює можливість використання принципів, що зумовлюють зміст діяльності й педагога, і суб'єкта навчання та виступають як орієнтири, умови, засоби виявлення особистісного потенціалу самоорганізації, ініціюють діяльність свідомості на пошук сенсу, побудови власної педагогічної картини та своїх дій у ній. Принципи в особистісно зорієнтованій педагогіці виконують методологічну (стратегічну) й оперативну (тактичну) функції. Вони не можуть виступати як жорсткі вказівки на те, що необхідно робити. Як правило, вони пропонують можливі варіанти діяльності педагога. Їх завдання полягає в тому, щоб обмежити проникнення антигуманних засобів в освіту, зорієнтувати на конкретні цінності тих педагогічних дій, що допоможуть особистості перейти до позиції, наповненої особистісним змістом діяльності.

В узагальненому вигляді вченими виокремлено такі принципи:

- 1) традиційні для прогресивної педагогічної науки із часів Я. Коменського (природовідповідності, індивідуального підходу);

- 2) обґрунтовані в сучасній педагогічній науці як принципи навчання й виховання (гуманізму, довіри та підтримки, який за змістом близький до принципу опори на позитивне в діяльності суб'єкта, включення особистості в значущу діяльність, культуровідповідності);
- 3) ті принципи, що відносять саме до реалізації особистісно зорієнтованого підходу в навчанні:
 - × вибору (С. Степанов). Вибір людиною або групою найбільше переважного варіанту для виявлення своєї активності; оскільки без вибору неможливий розвиток індивідуальності й суб'єктності, самоактуалізації здібностей особистості, то вона має жити, вчитися й виховуватися за умов постійного вибору мети, змісту, форм і способів організації освітнього процесу [210; с. 72];
 - × творчості й успіху (Є. Бондаревська, С. Степанов). Сутність принципу полягає в задоволенні інтересів і потреб кожного в різноманітних видах творчої діяльності [35, 210];
 - × особистісної діяльності (С. Кульневич). Виховання особистості сприяє становленню та прояву таких особистісних структур свідомості, які втілюють дійсно творчі якості людини. У зв'язку із цим комплекс особистісних структур (мотивувальна, колізійна, рефлексивна, критична, смислотворча, орієнтаційна, творчо-перетворювальна, самореалізована та ін.) розглядають і як комплекс видів діяльності. Повнота цих особистісних структур, їх наявність у діяльності суб'єкта освітнього процесу є своєрідним показником того, що цей процес досяг особистісного рівня [110; с. 83];
 - × співробітництва (діалогової взаємодії) (Є. Бондаревська, С. Кульневич, С. Подмазін [35, 110, 173]): поєднання мети тих, хто навчає, і тих, хто навчається, спільна діяльність і узгодженість дій, спілкування і взаєморозуміння, спільна спрямованість і взаємопідтримка;
 - × суб'єктного контролю (С. Кульневич). Поняття «суб'єктний контроль» використовують у психології особистості для визначення здатності людини усвідомлювати й пояснювати ступінь своєї участі в тому, що з нею відбувається (екстернальний та інтернальний рівень суб'єктного контролю). Цей принцип орієнтує на те, що педагог має розуміти, наскільки особистість самостійно приймає рішення, здатна чи не здатна вона здійснювати усвідомлені дії мотивації, рефлексії та інше для найбільше повної самореалізації. Знання того, на що покладає надії особистість — на педагога, на старшого, на уникнення складностей у життєвих ситуаціях, неприємних контактів чи на свої власні сили, — необхідно педагогу для вибору індивідуальної тактики [110; с. 84];
 - × самоорганізації складних систем (С. Подмазін). Принцип полягає в тому, що особистість як складна система у своєму

розвитку залежить від взаємодії великої кількості внутрішніх факторів, які, взаємодіючи із зовнішніми, визначають вірогідний шлях її розвитку. Це вимагає від контексту освіти не нав'язування особистості шляху її розвитку, а виведення його із внутрішніх інтенцій особистості, надання всебічної підтримки такому розвитку [173; с. 137];

- × інтегративності (С. Подмазін), який полягає «в розкритті субстанціональної єдності різноманітних, протилежних властивостей і явищ реального світу. Ці протилежності завжди виступають різними гранями одного цілого. Принцип сприяє більш ефективному переходу нашого пізнання чого-небудь як цілого на більше високий рівень і є основою для визначення ступеня педагогічного впливу на певні сторони особистості» [173; с. 138];
- × реалізму (С. Подмазін). Науковець вважає, що об'єктивна реальність залежить від свідомості людини, оскільки вона є її творцем. Ще більше об'єктивна реальність залежить від особистості людини, яка займає в бутті значно більше місце, ніж свідомість, наголошуючи на тому, що цей висновок важливий у тому плані, що вплив особистості на буття робить принцип гуманізму «реальним гуманізмом» [173; с. 137];
- × ціннісно-цільової сутності навчання (С. Подмазін). Сучасна наука включає в себе і цільові, і ціннісні аспекти пізнання. Іншими словами, пізнання перестало бути самоціллю, воно стало засобом, необхідним лише в тому випадку, коли воно відповідає принципу гуманізму [173; с. 138];
- × діалектичного редукціонізму (С. Подмазін). Цей принцип веде до розуміння вищого через нижче, наприклад: зведення вищих форм психічної діяльності до нижчих психофізіологічних процесів. Вимоги, які ставить життя, спонукають людину реагувати уніфіковано, і цей спосіб реакції на різні ситуації не тільки формує характер особистості, але й індивідуалізує кожну з її дій, відрізняючи її від схожих вчинків інших суб'єктів [173; с. 137];
- × самоактуалізації (С. Степанов). У кожній особистості існує потреба в актуалізації своїх інтелектуальних, комунікативних, художніх і фізичних здібностей. Важливо створити умови для їх пробудження та підтримати прагнення до прояву й розвитку суб'єктом своїх природних і отриманих властивостей [210; с. 72];
- × суб'єктності (С. Степанов). Суб'єктність С. Степанов розглядає як якість окремої людини, що означає здібність бути індивідуальним суб'єктом і проявляється в її активності та свободі у виборі і здійсненні діяльності. Індивідуальність властива лише тій людині, яка реально володіє суб'єктними повноваженнями й уміло їх використовує в діяльності, спілкуванні. Завданням педагога

- тут є допомога особистості стати суб'єктом життєдіяльності, сприяти формуванню та збагаченню суб'єктного досвіду [210; с. 72];
- × життєтворчості (Є. Бондаревська), що означає включення особистості у розв'язання реальних проблем колективного й особистісного життя, навчання технології побудови власного життя за економічних і соціокультурних умов, що змінюються [35].

Узагальнюючи вимоги до організації навчання студентів системи післядипломної освіти, погоджуємося з точкою зору О. Чернишова, який виокремлює три групи принципів особистісно зорієнтованої освіти педагога:

- × принципи, характерні тільки для особистісно зорієнтованого навчання: особистісна спрямованість; творчий розвиток і саморозвиток; рівнева стратегія, диференціація й індивідуалізація; відкритість, багатуоукладність, багатоваріативність, гнучкість і динамізм; централізація й децентралізація; активність і самостійність; гуманізація, гуманітаризація та демократизація;
- × принципи, що визначаються ситуацією суспільного розвитку: конкретно-історична й соціально-культурна зумовленість; пріоритетність гуманістичних, загальнолюдських цінностей та орієнтирів; національна спрямованість;
- × принципи загальнонаукового характеру: науковість, системність, комплексність, оптимізація, доступність і наочність [252; с. 28—31].

Крім того, ми вважаємо за необхідне виділити принцип безперервності педагогічної освіти. Цей принцип пронизує весь процес післядипломної освіти. Відбиваючи проблеми сучасності та її яскраві тенденції, власне ідея неперервної освіти передбачає вдосконалення особистості, збагачення її новими способами діяльності, новим типом ставлення до навколишнього середовища й до самого себе. Пріоритетним є налаштування на активне діяльнісне ставлення людини до оточуючого середовища, створення передумов (зовнішніх і внутрішніх) для систематичного поповнення знань людини про закономірності розвитку природи й суспільства на підставі самостійного їх осмислення й особистого життєвого досвіду, на формування її переконань, установок, позицій, нового способу мислення. Неперервна освіта має забезпечувати можливість кожній людині активно входити в життя, сприяти підвищенню рівня професіоналізму, систематизації загальної освіти, удосконалювати функціональну освіту в усіх сферах духовного життя людини.

Безперервна професійна освіта особистості забезпечується безперервністю освітнього процесу (до програм) й організаційних структур. В організаційній структурі безперервність передбачає сітку закладів освіти, які пропонують простір освітніх послуг, забезпечують зв'язок

і спадкоємність програм, здатних задовольнити запити й потреби населення. Усе це забезпечує можливість багатовимірного руху особистості в освітньому просторі та створення для неї оптимальних умов.

Важливість постійного підвищення професійного рівня дає підставу розглядати феномен неперервної освіти як один із провідних принципів андрагогіки за сучасних умов. Особливо це стосується освіти педагогічних кадрів.

Неперервна освіта як функціональна система, як цілісна сукупність шляхів, способів, засобів і форм здобуття, поглиблення й розширення загальної освіти, соціальної зрілості, професійної компетентності, збагачення культури через мережу закладів освіти й у процесі самоосвіти має відповідати нормативним вимогам, визначеним критеріям щодо особистісно орієнтованого підходу до здобувачів освіти.

Саме це вимагає специфіки змісту, форм, методів навчання. Зміст післядипломної освіти студентів управлінських спеціальностей має враховувати суспільні й індивідуальні освітні потреби, прискорення застарівання й оновлення знань, реальні можливості та особливості освіти студентів і будуватися на основі освітньо-кваліфікаційної характеристики.

Розвиток особистості відбувається в освітньому просторі й забезпечується навчальним планом, навчальною та індивідуальною освітньою програмами, яка, на відміну від навчальної, має індивідуалізований характер. Відзначимо тут, що індивідуальна освітня програма, з точки зору І Якиманської, є основою індивідуалізації навчання й передбачає вибір педагогом та особистістю як суб'єктом життєдіяльності форм і змісту навчання [268]. Створення умов для свободи вибору в навчанні пов'язано з життєвими й перспективно-посадовими потребами суб'єкта, що дозволяє йому конкретизувати мету післядипломної освіти, відповідним чином узгодити її зміст, форми і методи, виходячи із загальних потреб особистості фахівця та перспективи його професійного зростання. Така вимога не зведена лише до варіативності навчальних планів і програм, а передбачає свободу вибору фахівця, як і яким чином він буде вдосконалювати свою майстерність, тому що доросла людина, яка навчається, усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю, що з віком набуває все більшого досвіду — важливого джерела навчання і його, і колег.

Система післядипломної педагогічної освіти має допомогти фахівцю побачити його найближчі та віддалені життєві, професійні перспективи, усвідомити їх реальність за умов кропіткої роботи над собою, розвитку необхідних рис, умінь, навичок, виявлення самоініціативності.

Крім того, підготовку фахівця необхідно здійснювати, ураховуючи генезис розвитку управління соціально-педагогічними системами, та змістовно розкривати досягнення сучасного менеджменту (стратегічного, педагогічного, інноваційного тощо), формувати управлінські компетенції, вдосконалювати методичні прийоми, які їм доведеться використовувати у своїй професійній діяльності. Ураховуючи те, що

теоретична готовність педагога-управлінця в структурі його професійної компетентності не зведена лише до формування сукупності психолого-педагогічних і спеціальних знань, необхідно звертати увагу на форми виявлення теоретичної готовності, якою є теоретична діяльність, що виявляється в конструктивних, гностичних уміннях. Конструктивна та гностична діяльність може здійснюватися за наявності в студента аналітичних, прогностичних і проєктивних умінь. Крім того, гностична діяльність вимагає також рефлексивних умінь.

Н. Протасова відмічає, що в післядипломній освіті в змістовному аспекті важливі такі якості, як доповнення та маневреність. Доповнення в післядипломній освіті — це «динамічний рух уперед» людини в професійному просторі. Маневреність післядипломної освіти — це зміна людиною профілю професійної діяльності [182; 183].

Реалізація цієї вимоги пов'язана із відповідною побудовою змісту післядипломної освіти й застосуванням відповідних форм і методів навчання, що надає можливість повніше задовольняти потреби фахівців.

Варіативність форм організації навчання в системі післядипломної педагогічної освіти (ППО) спрямована на інтереси людини в отриманні освіти. Форми навчання — це не тільки предмет вибору студента, а й засіб самооцінки власних можливостей і здібностей, стимул розвитку пізнавальних інтересів та особистісних якостей. Активне навчання можливе як на імітаційних, так і на неімітаційних видах занять. До останніх можуть бути віднесені проблемна лекція (самостійна творча робота студентів під час заняття забезпечується контрольними запитаннями, обговоренням); практичне заняття й лабораторна робота за умови забезпечення самостійного отримання студентами результатів, їх аналізу й корекції упущень; семінар і тематична дискусія, які залучають усіх студентів — як доповідачів, так і тих, хто виступає; підготовка курсової й магістерської роботи за наявності контролю за самостійною роботою студента; використання навчальних і контролюючих програм; групова консультація за умов залучення студентів до творчого обговорення поставлених проблем; науково-дослідна робота, що вимагає забезпечення контролю й гарантії самостійного її виконання студентами.

Форми та методи післядипломної освіти мають бути зорієнтовані на стимулювання допитливості, пошук рішень, формування вмінь і навичок ефективно діяти у швидкоплинних життєвих ситуаціях. Це реалізується під час створення ситуацій, у яких розвиток особистості досягається шляхом внутрішньої активності, що дозволяє вийти за межі встановлених стандартів, особистої необхідності виразити власне розуміння змісту та призначення діяльності. Оптимальність шляху досягнення мети залежить від плідної співпраці з викладачем, їх взаємодії у виборі й застосуванні методів навчання. Викладач, організовуючи особистісно зорієнтований навчальний процес, має визнавати студента центральною

фігурою в навчальній групі й будувати навчальний процес на основі поваги до індивідуальних інтересів і потреб особистості, сприяти збагаченню особистісного досвіду кожного суб'єкта навчання, розкриттю й розвитку їх індивідуальності. Організація спільної діяльності в процесі навчання передбачає перегляд позиції викладача в навчальному процесі. Викладач виступає в ролі колеги, консультанта, радника. Мета діяльності педагога має бути узгоджена з метою діяльності студентів; зміст діяльності педагога — слугувати основою для діяльності студентів; форми і методи дій педагогів — обумовлювати значущі форми й методи дій студентів. Усі ці компоненти за своїм змістом будуть різними у викладача та студента, але міра їх відповідності завжди залежить від інтегративної взаємодії. Відповідно до принципів особистісно зорієнтованого навчання в системі післядипломної освіти викладач разом зі студентом має визначити зміст навчання, а потім його функцією стає планування й управління процесом і процедурами, що можуть полегшити засвоєння цього змісту.

Поважаючи індивідуальні інтереси й потреби кожного студента, визнаючи за ним право самостійно вирішувати, яким чином він буде опрацьовувати той чи інший навчальний матеріал, викладач має створити в групі варіативне розвивальне середовище, яке постійно змінюється, насичуючи його різноманітною діяльністю і змістом та допомагаючи здійснювати самостійний усвідомлений вибір. Особистісно зорієнтоване навчання передбачає створення умов для формування в особистості здатності проявляти власну ініціативу, ставити перед собою мету і планомірно йти до її досягнення, а викладач має стимулювати, підтримувати ініціативну поведінку студента як засіб його професійної діяльності, що зобов'язує викладача постійно підвищувати свій професійний рівень. Оскільки самостійна діяльність стає основним видом навчальної роботи, то замість традиційних контролюючих та дисциплінуючих форм впливу виступає особистісна зацікавленість у навчанні, самодисципліна, відповідальність. Реалізація цієї вимоги відбувається через форми й методи оцінювання та контролю результатів навчального процесу. Актуалізація результатів навчання передбачає застосування на практиці нових знань, умінь і навичок. Це відбувається під час практичних занять, проведення практик, стажувань.

Ефективність особистісно зорієнтованого навчання студентів у системі післядипломної освіти передбачає дотримання положень, визначених Н. Протасовою: провідна роль у власній освіті належить самому фахівцеві; навчання має виходити з індивідуальних особливостей людини, відповідати її індивідуальним потребам, стимулювати їх зростання; у процесі навчання необхідно використовувати внутрішні сили особистості, спиратися на природне прагнення людини до саморозвитку, самовдосконалення, активізувати суб'єктивну сферу фахівця; процес навчання має будуватися на взаємодії тих, хто навчається, із тим, хто навчає [182; с. 35].

ЕТАПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЗА УМОВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Педагогічний процес в інституті післядипломної освіти в науковій літературі розглядають як цілеспрямовану й керовану співтворчість викладачів і студентів. Технологія реалізації включає визначення мети та її усвідомлення, спільне з викладачем педагогічне передбачення та прогнозування, колективне осмислення оптимального інструментування освітнього впливу, аналіз досягнутого результату, співвіднесення його з висунутими цілями.

Відповідно до вищезазначеного, технологія організації особистісно зорієнтованого навчання студентів має включати такі етапи:

- × етап діагностики соціально-педагогічного досвіду;
- × етап організації диференціації навчання на основі індивідуальних освітніх програм;
- × аналітично-коригувальний етап.

ДІАГНОСТИКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ

Ще в працях класиків світової педагогічної думки Я. Коменського, І. Песталоцці, К. Ушинського було відзначено, що навчання має спиратися на досвід, набутий людиною.

В емпіричній філософії XVII–XVIII ст. вважали, що досвід є єдиною реальністю, із якої походять усі знання людини. Так, наприклад, Д. Локк відзначав, що будь-яке пізнання є наслідком досвіду, вражень від предметів зовнішнього світу або ж наслідком спостереження внутрішніх духовних процесів, досвіду внутрішнього (рефлексії), за допомогою якого сприймається власна діяльність розсудку [123].

На початку XX ст. філософія та психологія знову звернулися до поняття досвіду людини як такого, що означає внутрішній фільтр, який опосередковує зовнішні впливи («зовнішнє через внутрішнє» за С. Рубінштейном [192]). Найбільше загальне визначення індивідуального досвіду знаходимо у К. Роджерса: «...все, що відбувається всередині організму в кожний певний момент. Сюди входять як

неусвідомлені індивідом події, так і феномени, що представлені у свідомості. До поняття досвіду відноситься вплив пам'яті й минулого досвіду в міру їх актуалізації в певний момент» [190].

Пізніше це питання привертало увагу М. Данилова, М. Скаткіна, В. Сухомлинського та інших.

І. Якиманська розглядає суб'єктивний досвід як той, що «означає досвід життєдіяльності, який набутий... за конкретних умов сім'ї, соціокультурного оточення, у процесі сприйняття й розуміння... світу людей і речей. Суб'єктивний досвід називають особистим, власним, індивідуальним, минулим, життєвим, стихійним тощо» [270; с. 9] Використовуючи термін «суб'єктивний досвід», І. Якиманська підкреслює його належність конкретній людині як носію власної біографії та обґрунтовує його структуру, зміст і функції. На її погляд, структура суб'єктивного досвіду визначається співвідношенням елементів, що входять до нього, їх ієрархією. У досвіді окремої особистості можуть домінувати ті чи інші елементи, і рівень їх розвинутості теж може бути різним, тому в організації навчання важливим етапом є виявлення структури суб'єктивного досвіду того, хто навчається, виділення слабких і сильних сторін досвіду.

Змістом суб'єктивного досвіду, за І. Якиманською, виступають, по-перше, предмети, уявлення і поняття, по-друге, розумові та практичні дії і, по-третє, емоційні коди, зокрема особистісні смисли, установки, стереотипи. І якщо традиційне навчання намагається загальмувати «суб'єктивний досвід» як недостатній, несуттєвий, обтяжений випадковими (ненауковими) уявленнями, то сучасні технології навчання за мету ставлять розвиток особистості як носія суб'єктивного досвіду [270].

Дж. Хазард, протиставляючи традиційну освіту гуманістичній, однією із основних відмінностей між ними вбачав у тому, що в традиційній освіті внутрішній досвід особистості сприймається як такий, що не відповідає вимогам навчання, тоді як у гуманістичній — індивідуальний внутрішній досвід розглядають як контекст навчання.

В. Нуркова наголошує на тій частині досвіду, яку вона називає «автобіографічний досвід» (пам'ять про події, які людина усвідомлює як частину своєї особистої історії) [152]. Інший напрямок розвитку досліджень досвіду — перехід від його найбільше широкого визначення до розуміння цього утворення як такого, що включає лише усвідомлювані структури. О. Осницький визначає його як суб'єктний досвід. «Суб'єктний досвід — це досвід пережитої та такої, що переживається, поведінки, організації особистих дій, які вона здатна усвідомити, що їй потрібно і чого вона хоче» [158].

Можна виділити джерела суб'єктивного досвіду: вплив сім'ї; національна приналежність; соціокультурна приналежність; результати повсякденного життя; результати навчання.

У науковій літературі виділено різні види досвіду: пізнавальний, життєвий, особистий, індивідуальний, вітагенний, суб'єктивний, суб'єктний. А. Белкін вважає, що всі види досвіду можна звести до трьох: життєвий досвід, досвід життя й вітагенний досвід [25]. Із цим можна погодитися лише за умови, що навчання в закладі освіти виступає як підготовка до життя, а якщо розглядати навчання як повноцінне життя особистості, то такий підхід викликає заперечення. Крім того, життєвий досвід і досвід життя — це теж вітагенний досвід особистості. Ми поділяємо той науковий підхід, де виділяють три типи суб'єктивного досвіду (пізнавальний, комунікативний, творчий), і для визначення провідного типу суб'єктивного досвіду пропонують такі характеристики:

- × особливість сприйняття ситуації (навчальна ситуація сприймається як пізнавальна, або ситуація спілкування, або як та, що передбачає творчість);
- × мотивація (на одержання нових знань, на спілкування, на творчу діяльність та ін.);
- × спрямованість, особистісна орієнтація (на навчальну діяльність, на співробітництво, на творчу діяльність і реалізацію власних інтересів);
- × конструктивність (системність чи хаотичність діяльності);
- × здатність контролювати власні дії;
- × вербалізація (мову використовують як засіб міркування, засіб спілкування, внутрішній монолог);
- × засоби самовираження, самореалізації в динаміці навчальної ситуації;
- × доцільність використання провідного типу суб'єктивного досвіду в конкретній навчальній ситуації;
- × результативність використання певного досвіду в навчальній ситуації [270; с. 54—55].

Слід зазначити, що суб'єктивний досвід засвідчує унікальність, неповторність кожної окремої особистості. Навіть за умови однакового життєвого досвіду людей суб'єктивний досвід у кожного свій.

У зв'язку із цим досвід, який людина набуває впродовж свого життя в соціумі й у процесі професійної (з огляду на проблему дослідження — педагогічної) діяльності, є соціально-педагогічним досвідом.

Зазначене дозволяє зробити висновок, що *соціально-педагогічний досвід — це особлива сукупність знань, установок, стереотипів, почуттів, особистісних смислів, яка стала надбанням особистості в процесі взаємодії людини з оточуючим світом, має для неї самодостатню цінність і може проявитись, за необхідності, в готовності діяти в певних ситуаціях. Зміст соціально-педагогічного досвіду залежить*

від попереднього досвіду життя особистості, його перетворення відбувається під впливом різних джерел інформації й навчання.

Нами була розроблена анкета (було опитано 867 студентів, випускників інституту післядипломної освіти) для виявлення того, як саме в навчальному процесі ІПО Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди враховують індивідуальний досвід студента (позитивну відповідь дають 68 % респондентів), задовольняють освітні потреби (повністю — 46 %, значно — 38 %, недостатньо — 16 %). На питання: «Як навчання в ІПО сприяє можливості самореалізації в галузі педагогічно-управлінської діяльності?» — отримали такі відповіді: у значній мірі — 47 %, у деякій мірі — 37 %, поки що важко сказати — 16 %).

Аналіз відповідей, які отримали під час анкетування, дозволив нам дійти висновку, що оскільки особистісно зорієнтована педагогіка визначає студента головною цінністю всього освітнього процесу, то важливо, щоб у процесі професійної підготовки була чітко визначена ієрархія цінностей, що відображають структуру кінцевої мети і статусні відносини внутрішнього життя вишу. Співвідношення таких цінностей за результатами анкетування (867 респондентів) має такий вигляд:

- 1) розвиток особистості, пошук індивідом свого місця в житті, в соціальній та професійно-рольовій структурі суспільства — 58 % респондентів;
- 2) підготовка до включення в професійно-рольові відносини — 22 %;
- 3) оволодіння операціональною структурою діяльності шляхом інтеріоризації спеціальних знань, навичок, умінь — 20 % студентів.

Отже, потреби студентів і їхня мотивація є важливою складовою соціально-педагогічного досвіду. У психології проблему мотивації передусім розглядають у контексті аналізу діяльності людини та її свідомості, що розкриває механізм виникнення мотивації внаслідок «опредмечування» потреб у ході пошукової активності й перетворення таким чином її об'єктів у мотивації (А. Леонтьєв) [115]. Розвиток мотивації виникає завдяки зміні і розширенню кола діяльності, перетворенню предметної дійсності. Притаманні певному суспільству цінності, інтереси й ідеали виступають у ролі потенційних мотивів, які у випадку їх інтеріоризації особистістю можуть набути спонукальної сили і стати реально дійсною функцією. Ці мотиви виконують функцію змістоутворення, тобто надають віддзеркалений в індивідуальній свідомості дійсності особистісний зміст. Емоції оцінюють особистісним змістом подій, що відбуваються, і у випадку невідповідності змісту мотиву змінюють загальну спрямованість і динаміку діяльності особистості [146].

Із точки зору В. Вілюнаса, зміст того, що в принципі може мотивувати людину, буквально безмежний, бо все, що вироблено й ви-

робляється суспільством як у матеріальній, так і духовній сферах, врешті-решт здійснюється конкретними людьми, яких до незчисленних видів діяльності спонукають різноманітні мотивування.

Описувати цей змістовний аспект мотивацій людини — це відтворювати в мотиваційних термінах усю різноманітність її буття, тих завдань і ролей, які вона добровільно або за необхідності приймає на свою долю. Важливий фактор, який визначає мотивацію людини, — пізнавальна активність суб'єкта з осмислення мети життя, що переслідується ним.

Якісний склад і рівень формувальних функціональних можливостей людини (фізичні, інтелектуальні, емоційні, комунікативні й інші) обумовлюють формування відповідних потреб, інтересів до конкретних видів діяльності.

Процес формування розвитку особистості характеризується взаємним впливом мотивації на діяльність і діяльності на мотивацію.

Завдяки розвитку позитивної мотивації, свідомому засвоєнню мети, внутрішньої роботи, спрямованої на перебудову потреб, норм поведінки, відбуваються зміни, які зумовлюють ставлення особистості до діяльності.

Мотиваційного пояснення потребують такі сторони поведінки: її виникнення, тривалість і стійкість, спрямованість і припинення після досягнення поставленої мети, перебудови на наступні події, підвищення ефективності, розумність, або змістовна цілісність окремо взятого поведінкового акту. Окрім того, на рівні пізнавальних процесів мотиваційному поясненню підлягають їх вибірковість, емоційна специфічна забарвленість.

Важливою складовою в мотивації навчальної діяльності є потреба в саморозвитку особистості.

Життя і практична діяльність педагога висуває потребу у двох видах саморозвитку; перший — удосконалення своїх знань і вмінь у різноманітних галузях діяльності, безпосередньо не пов'язаними з його педагогічною діяльністю, а також другий вид, що переслідує мету розвитку й удосконалення знань і вмінь, необхідних для його безпосередньої діяльності й підвищення майстерності.

Професійний саморозвиток включає самостановлення, самовдосконалення й самоактуалізацію. Самостановлення педагога в професійній сфері відбувається відповідно до таких мотивів: відповідати нормативу образу вчителя; бути не гірше за інших; бути на рівні вимог адміністрації та керівництва. Самовдосконалення відбувається частіше за все з метою досягти більше високих результатів, відшліфувати свою майстерність, набути значущі для себе якості особистості. Процес самовдосконалення педагога проходить у результаті самоаналізу власної особистості, діяльності, спілкування, формування ідеального образу

«Я» шляхом включення механізмів самопрогнозування, формування програми саморозвитку, реалізації програми, контролювання й оцінювання ефективності проведеної роботи із внесенням коректив у подальшу роботу над собою.

О. Тихомиров [217; с. 180—181] визначає, що зміст діяльності педагога із самоорганізації полягає в усвідомленні проблем власної педагогічної діяльності, потреб у змінах, пошуках шляхів для задоволення потреб, що виникли, оцінюванні своїх професійних і особистісних можливостей; у виборі способів зміни особистісних можливостей і професійних проблем з урахуванням індивідуального досвіду; у здійсненні проектування та змін, тобто постановці нових цілей, визначенні сутності змін, показників їх результативності, визначенні необхідних умов для їхнього здійснення, прогнозуванні результатів, аналізуванні результативності змін; в усвідомленні нових можливостей і проблем.

Практика доводить, що педагогічний саморозвиток буде ефективним, якщо він побудований на науково обґрунтованих вимогах. Аналіз літературних джерел із питання саморозвитку особистості педагога дозволяє визначити такі вимоги до педагогічного саморозвитку.

- × Здійснення комплексного підходу. Під час поновлення своїх професійних знань педагог вивчає й осмислює в комплексі різні аспекти: теоретичні, науково-методичні, психолого-педагогічні, таким чином, він більш глибоко пізнає сутність, цілі й завдання, методику навчання й виховання учнів у світлі сучасних вимог нашого суспільства, усвідомлює свою особисту відповідальність у розв'язанні завдань, що стоять перед школою.
- × Забезпечення свідомого засвоєння науково-теоретичних, методичних знань і передового педагогічного досвіду. Формальне засвоєння знань без взаємозв'язку з освітніми завданнями, що виконують, не дає бажаних результатів, тому, вивчаючи спеціальну науково-методичну літературу, передовий педагогічний досвід, учитель свідомо виробляє в себе творчий підхід до особистої діяльності, покращує й удосконалює її.
- × Забезпечення плановірності, систематичності, послідовності саморозвитку. Аналізуючи результати своєї діяльності, визначаючи в ній сильні та слабкі сторони, оцінюючи рівень своїх знань і вмінь, учитель прогнозує шляхи підвищення ефективності своєї праці, визначає час для розширення й оновлення своїх знань, планує свою роботу, послідовно вивчає проблему (від менше складного до більше складного).
- × Забезпечення зв'язку саморозвитку з практичною діяльністю. Під час планування своєї діяльності із саморозвитку педагог найчастіше звертається до вивчення найбільше складних, важливих, значущих питань, розуміння яких допоможе йому покращити свою

- роботу. Упровадження результатів в особисту практику свідчить, з одного боку, про творчий підхід педагога до саморозвитку, з іншого — про конкретне завершення цієї праці.
- × Забезпечення поєднання індивідуальної роботи із саморозвитку з діяльністю педагогічного колективу. Саморозвиток — це індивідуальний процес. Особистість обирає для вивчення те коло питань, яке вважає для себе найбільше значущим на цьому етапі, визначає мету, зміст, обсяг, джерела, засоби й методи педагогічного саморозвитку на конкретний проміжок часу. Процес буде більш ефективним за умови, що тема саморозвитку погоджена із загальношкільною проблемою, над якою працює весь педагогічний колектив. Цьому сприяє колективне обговорення низки актуальних питань, організація обміну позитивним досвідом, взаємне забезпечення новими знаннями; колективний аналіз освітніх проблем; колективні зусилля з вироблення загальних позицій щодо творчого впровадження наукових ідей і передового досвіду.
 - × Забезпечення поетапної завершеності роботи із саморозвитку. Саморозвиток — це безперервний процес, який здійснюється протягом усієї творчої діяльності вчителя, але в особистому плані вчителю доцільно передбачити терміни завершення роботи з вивчення одного питання й переходу до інших. Результатом поетапної закінченості роботи можуть бути узагальнювальні реферати, доповіді, методичні роботи, наукові статті й т. ін.
 - × Забезпечення цілеспрямованості управління процесом саморозвитку. Особистість має відчувати постійну потребу в поповненні своїх знань, щоб краще виконувати завдання, які перед ним стоять. Але це не означає, що цей процес може відбуватися стихійно. Завданням адміністрації закладу освіти є створення сприятливих умов, творчого середовища, яке спонукатиме педагога до підвищення професійної майстерності.

Виходячи з проблеми дослідження, ми вважаємо, що діагностика соціально-педагогічного досвіду студентів за умов ППО з управлінських спеціальностей має передбачати вивчення потреб особистості, здатності студентів до саморозвитку, їх мотивацію учіння. Крім того, необхідно дослідити когнітивну сферу студентів (методологічні, психолого-педагогічні, управлінські знання, уміння працювати з інформацією), професійно-діяльнісну (педагогічні й управлінські вміння, професійна майстерність) і рефлексивну сфери.

Отже, визначення сутності соціально-педагогічного досвіду дозволяє назвати його складники: сформованість мотиваційно-потребнісної, когнітивної сфери та сфери професійної діяльності, рефлексію.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ

Питання диференціації навчального процесу під час підготовки висококваліфікованих фахівців досліджували А. Беляєва, П. Сікорський [26; 200] та інші. Науковці визначають такі важливі функції диференціації: підвищення науковості й доступності навчання, розвиток пізнавальної активності суб'єктів навчання, поглиблене засвоєння спеціальних дисциплін внутрішньою диференціацією їх змісту, адаптації змісту навчальних предметів до індивідуальних особливостей студентів, моделювання й упровадження нових методик навчання, діалектична взаємодія з інтеграцією та посилення розвивальних взаємодій, залучення студентів до науково-дослідної роботи диференціюванням когнітивних компонентів [200, с. 214—215]. Диференціація сприяє гуманізації навчального процесу, створюючи умови для задоволення потреб та інтересів людини, орієнтуючись на максимальні можливості її розвитку.

Аналіз наукових досліджень, тривалі спостереження автора доводять, що особистісно зорієнтоване навчання передбачає диференціацію й індивідуалізацію в післядипломній освіті, урахування в процесі навчання професійного досвіду педагогів, побудову навчального процесу не за предметним принципом, а на основі життєвої (професійної, виробничої) проблеми або ситуації.

Реалізація вимог до організації навчання за умов післядипломної освіти полягає в необхідності врахування індивідуального досвіду, віку людини й розвитку індивідуальних освітніх потреб, додержання рівнево-кваліфікаційного впровадження багатоступеневої диференціації.

Крім того, необхідно створювати умови для свободи вибору суб'єктом змісту, форм, методів, виходячи з життєвих і посадово-перспективних потреб; стимулювати самоосвіту та самостійність навчання; організовувати спільну діяльність у навчальному процесі; розвивати творчий потенціал і морально-вольову сфери особистості; актуалізувати результати навчання, що передбачає врахування індивідуального досвіду й розвитку індивідуальних потреб, побудови системи післядипломної освіти на основі досвіду особистості, який слугує основним мірилом освітніх потреб педагога [182].

Здійснення особистісно зорієнтованого навчання за умов післядипломної освіти забезпечує диференційований підхід до студентів, який реалізують завдяки впровадженню диференціації:

- × відповідно до професії, отриманої в закладі вищої освіти (інженер, учитель тощо), тому що підготовку зі спеціальності 073 «Менеджмент» проходять педагоги закладів загальної середньої освіти, директори закладів загальної середньої освіти, директо-

- ри й вихователі закладів дошкільної освіти, директори коледжів та інших закладів фахової передвищої освіти;
- × відповідно до рівня оволодіння фахівцем своєю професією, його майстерності, відповідності його знань, умінь і навичок вимогам кваліфікаційних характеристик (учитель першої категорії, другої, спеціаліст та ін.).

Диференціація, залежно від соціально-педагогічного досвіду, мотивації студентів, дозволяє здійснювати навчання на основі індивідуальних освітніх програм.

АНАЛІТИЧНО-КОРИГУВАЛЬНИЙ ЕТАП

Цей етап полягає у вивченні результативності організації особистісно зорієнтованого навчання, виявленні утруднень, які виникають у студентів, й організації роботи, спрямованої на їх усунення.

Як підкреслює Г. Дмитренко [66, с. 29], адекватна оцінка успіхів тих, хто навчається, має значення з точки зору мотиваційно-цільового управління не тільки для управління освітою як цілісною системою, але є одночасно суттєвою ланкою власне освітнього процесу, що вимагає використання таких моделей кваліфікації рівня засвоєння нового, які гарантують об'єктивність перевірочних процедур за невеликих витрат часу на їх проведення.

З огляду на проблему дослідження, результативність організації особистісно зорієнтованого навчання можна представити як результат підвищення якості післядипломної освіти. Якісні параметри кінцевого продукту освіти студентів можна заміряти відповідно до законів і принципів спеціальної наукової дисципліни — кваліметрії, наукової галузі, що об'єднує кількісні методи оцінки якості продукту. У кінці 80-х років минулого століття почали використовувати в різних галузях метод факторно-критеріального моделювання. Цей метод дає можливість відповідно до проблеми нашого дослідження не тільки здійснювати оцінку якості післядипломної освіти, а й виявляти проблеми, утруднення студентів, аналіз яких дозволить організовувати корекційну роботу на засадах діагностичного підходу.

Алгоритм оцінки якості Г. Дмитренко представляє у вигляді послідовних дій [66, с. 55]: побудова ієрархічної структури показників (параметрів, факторів, критеріїв); визначення абсолютних показників простих властивостей; визначення еталонних абсолютних показників; визначення відносних показників простих властивостей; визначення коефіцієнтів вагомості (значущості); визначення комплексної (інтегративної) оцінки якості.

Критерії, за допомогою яких можна визначити якість післядипломної освіти студентів, будуть уточнені далі.

Отже, до особливостей організації особистісно зорієнтованого навчання в системі післядипломної освіти ми відносимо врахування соціально-педагогічного досвіду особистості в процесі навчання, створення освітнього середовища, яке сприяє саморозвитку, активізації суб'єктивної сфери студентів, реалізацію рівневої стратегії, диференціації й індивідуалізації, забезпечення елективності у виборі змісту, методів і форм навчання, вивчення результатів освітнього процесу та його коригування за необхідності.

КРИТЕРІЇ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗА УМОВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Якість освіти є багатогранною категорією, яка за своєю сутністю відображає різні аспекти освітнього процесу — філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні й інші.

Різні науковці по-різному тлумачать поняття «якість» і «якість освіти» зокрема. Так, П. Москаленко розглядає якість як філософську категорію, що виражає невід'ємну від буття об'єкта його суттєву визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об'єктом. Якість віддзеркалює стійке взаємовідношення складових елементів об'єкта, яке характеризує його специфіку, що дає можливість відрізнити один об'єкт від інших [143].

Одночасно В. Лізинський визначає якість професійної педагогічної діяльності як різнобічну характеристику властивостей особистості вчителя й результатів його праці, оскільки він виходить із визначення Гегеля: «Якість — це взагалі ототожнення з буттям, безпосередня з буттям визначеність». Тобто будь-якій якості характерні багато властивостей, хоча окремі і зводяться до їх сукупності [118].

Т. Шамова говорить про якість як нормативний рівень, якому має відповідати продукт просвіти [258]. Вважають, що в цій категорії втілюється соціальне замовлення суспільства на освітню діяльність закладу освіти.

Як соціальну категорію, що визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, її відповідність потребам й очікуванням суспільства (різних соціальних груп) в розвитку та формуванні громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості, розглядають якість освіти С. Шишов і В. Кальней [261, с. 73]. На їх думку, якість освіти визначається сукупністю показників, що характеризують різні аспекти навчальної діяльності освітнього закладу: зміст освіти, форми й методи навчання, матеріально-технічну базу, кадровий склад, — що забезпечують розвиток компетенцій особистості, яка навчається.

Крім того, якість освіти розглядають ще і як сукупність властивостей освіти [142], що визначають її здатність задовольняти відповідні потреби особистості, суспільства, держави відповідно до призначення освіти. Ми дотримуємося визначення якості як співвіднесення цілі й результату освітньої діяльності, ступеня досягнення цілі в реальних умовах організації освітнього процесу. Вона включає в себе якість мети, процесу, результату, тобто це складна інтегрована властивість об'єкта, що зумовлює його придатність задовольняти потреби суспільства.

Якість освіти забезпечують суб'єкти педагогічної праці — управлінці, — які своїми діями впливають на педагогічний колектив загалом і на кожного вчителя зокрема, а результативність цих дій залежить від їх компетентності.

Українські педагоги [100] виділяють такі категорії ключових компетентностей, як автономні дії, інтерактивне використання засобів (уміння вчитися, соціальну, загальнокультурну, здоров'язбережувальну, інформаційну й комунікаційну, громадянську, підприємницьку компетентності), уміння функціонувати в соціально-гетерогенних групах.

Результатом ефективності післядипломної освіти педагога є його професіоналізм, професійна компетентність, яка є підґрунтям професіоналізму педагога, який можна розглядати, з одного боку, як інтегральну якість, властивість особистості, а з іншого — як процес і результат діяльності. Професійну компетентність можна визначити як рівень професійної майстерності, якого набуває педагог на шляху свого становлення, набуття професіоналізму.

У структурі професійної компетентності А. Маркова [130] виділяє такі напрями: спеціальну компетентність, соціальну компетентність, особистісну компетентність, індивідуальну компетентність.

Спеціальна компетентність передбачає оволодіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здібність проектувати свій подальший професійний розвиток.

Соціальна компетентність вимагає оволодіння спільною (колективною, груповою) діяльністю, співробітництвом, прийомами міжособистісного спілкування, соціальної відповідальності за результати своєї діяльності.

Особистісна компетентність відбивається в оволодінні прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння деформації особистості.

Індивідуальна компетентність знаходить вияв в оволодінні прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в процесі професійної діяльності, готовності до професійного зростання, здатності до індивідуального самозбереження, в умінні раціонально організовувати свою працю без перевантажень у часі й силах, здійснювати діяльність напружено, але без втоми, із позитивними результатами.

Особливо важливою, як зазначає В. Лозова, у педагогічній діяльності є професійно-освітня компетентність, яка забезпечує змістовну й технологічну сторони: «Освітня компетентність включає сформованість ціннісного ставлення до учня, цілепокладання в діяльності, мотивацію розвитку креативності вихованців. Операційна та рефлексивна сфери педагогічної діяльності забезпечуються оволодінням знаннями про способи і технології саморозвитку в навчанні, розвитку когнітивних здібностей, рефлексією процесу й результату освітньої діяльності, її продуктивністю» [121, с. 5—6].

Професійна компетентність керівника закладу освіти визначається сукупністю таких компонентів, як знання, необхідні для цієї посади, уміння й навички, необхідні для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків, загальна культура, необхідна для формування гуманістичного світогляду, визначення духовно-ціннісних орієнтирів, моральних та етичних принципів особистості, мотивація професійної діяльності [157, с. 20].

Ми поділяємо точку зору І. Гришиної [53], яка виділяє такі складові професійної компетентності керівника закладу освіти, як мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний, рефлексивний компоненти.

Складовими *мотиваційного компоненту* є мотиви, потреби, спрямованість особистості на саморозвиток.

Практично всі психологи під спрямованістю особистості розуміють сукупність або систему яких-небудь мотиваційних утворень, явищ. Р. Немов розглядає спрямованість як систему потреб і мотивів, що визначають головний напрямок поведінки [146], а А. Петровський — як сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості незалежно від наявних ситуацій [164]. Розуміння спрямованості особистості як сукупності або системи мотиваційних утворень — це лише одна сторона її сутності. Інша сторона полягає в тому, що ця система визначає напрямок поведінки й діяльності людини, орієнтує її, визначає тенденції поведінки та дій і, врешті-решт, визначає вигляд особистості в соціальному плані. Останнє пов'язано з тим, що спрямованість особистості являє собою стійку домінуючу систему мотиваційних утворень, тобто відбиває домінуючу, що стає вектором поведінки.

Мотив — спонукальна причина дій і вчинків людини. Основою мотиву діяльності людини є її різноманітні потреби. Унаслідок усвідомлення й переживання потреб первинних (природжених) і вторинних (матеріальних і духовних) у людини виникають певні спонукання до дії, завдяки яким ці потреби задовольняються [150].

Потреби людини формуються в процесі соціалізації, тобто залучення до світу людської культури, у тому числі й у процесі виховання. У процесі задоволення потреби розвиваються й змінюються. Уміння усвідомлено регулювати задоволення потреб — найважливіша характеристика спрямованості особистості [263].

Когнітивний компонент складають методологічні, психолого-педагогічні, методичні й управлінські знання. Структура когнітивного компонента керівника закладу освіти передбачає сформованість знань як з теоретичних засад виховання й навчання, так і методичних, а також професійних знань із теорії управління та психології.

Методологічні знання передбачають знання принципів, методів, форм, процедур пізнання й перетворення педагогічної діяльності, знання загальнонаукової методології, сформованість світогляду, знання

методологічних норм, які сприяють формуванню вмінь з організації та проведення педагогічних досліджень, реалізації інноваційної діяльності в управлінні освітнім процесом, критичного осмислення та творчого застосування певних концептуальних положень, уміння прогнозувати, проектувати й управляти освітнім процесом закладу освіти.

Психолого-педагогічні, управлінські знання зумовлюють рівень професійної мобільності педагога, що проявляється в його здібності орієнтуватися в соціально-педагогічних, управлінських ситуаціях, які постійно змінюються, швидко та правильно розв'язувати педагогічні й управлінські задачі. Теоретичні знання розширюють межі індивідуального досвіду особистості, спрямовують й організовують цей досвід, дозволяють осмислити його в системі соціального досвіду і, таким чином, відкривають можливість для вдосконалення й розвитку педагога.

Операційний компонент передбачає оволодіння такими педагогічними й управлінськими вміннями, як гностичні, інтелектуальні, комунікативні, організаторські, проєктивні, конструктивні.

Організація освітнього процесу в сучасному закладі освіти вимагає від управлінця на основі глибоких знань психіки особистості, розуміння її психологічних станів моделювати освітній процес, контролювати свою діяльність і поведінку. Для цього керівнику необхідні гностичні вміння, які утворюють інтелектуальну основу професійної праці управлінця. Гностичність у діяльності директора закладу освіти і його заступників виявляється в посиленні дослідницької спрямованості, що включає конкретизацію мети, вибір об'єкта вивчення, вибір оптимальних засобів досягнення мети, способів і параметрів попередньої оцінки результатів. Отриману інформацію від окремих сторін процесу навчання необхідно проаналізувати [247, с. 14].

Інтелектуальні вміння є здатністю особистості ефективно виконувати операції логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, виділення головного та ін.) у процесі оволодіння системою психолого-педагогічних знань, розв'язанні проблем і завдань у процесі професійної діяльності [52, с. 129].

Конструктивні вміння виконують орієнтаційну функцію. Вони дають можливість керівнику побудувати модель кінцевого результату діяльності, скласти план дій для досягнення поставленої мети.

Комунікативний аспект в управлінській діяльності — це професійне спілкування з учнями, батьками й організація співробітництва між учителями. Для реалізації цих умінь на практиці необхідне знання ціннісних орієнтацій інших людей, уміння спілкування на вербальному та невербальному рівнях: привернення уваги до себе (за допомогою мови, пауз тощо), встановлення психологічного контакту з учителями, батьками й управління спілкуванням в освітньому процесі [43].

Професійно важливі *особистісні якості* були предметом дослідження в науковій літературі [21; 197; 198]. Т. Ільїна з-поміж якостей, які необхідні педагогу, виділяє такі: абсолютно обов'язкові (стан здоров'я), дуже важливі (впевненість у призначенні та розуміння відповідальності, нахили й інтерес до роботи з дітьми, організаційні якості, принциповість, дисциплінованість, володіння емоціями, творчість, кмітливість, терпіння та ін.) і бажані (поєднання вимогливості та м'якості, пам'ять на обличчя, уміння розподіляти увагу).

Особистість педагога, у свою чергу, може бути представлена такою сукупністю властивостей, як інтелігентність, професійна підготовленість, операційно-технологічна готовність до професійно-педагогічної діяльності, креативність, професійно-педагогічна самосвідомість [121, с. 6]. Необхідно звернути увагу на те, що жодна з якостей не може існувати поза цілісною особистістю, виступає як прояв усієї особистості, змінює свій зміст залежно від структури особистості.

Рефлексивний компонент пов'язаний із прагненням педагога до аналізування, узагальнення, осмислення досвіду своєї роботи, оцінювання її з позиції соціальної значущості. Рефлексивні здібності виявляються в умінні ввійти в «рефлексивну» позицію стосовно самого себе й в умінні сприяти розвитку суб'єктів освітнього процесу.

Спираючись на вище означене з огляду на проблему дослідження, нами було уточнено критерії, ознаки, на основі яких здійснюється оцінювання, визначення якості післядипломної освіти студентів.

Дослідження, які було проведено в народному господарстві [65] (Г. Дмитренко, А. Гошко, В. Якимчук), у системі освіти [58; 66; 68; 142; 228; 171; 180; 193], (Л. Даниленко, Г. Данилова, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, О. Касьянова, А. Прокопенко, З. Рябова та інші), дозволили наблизитися до оцінки якості освіти кількісною мірою.

Проблема дослідження якості післядипломної освіти, ефективність підготовки студентів переважно визначається можливостями «кількісної школи» наукового управління, тобто можливостями вимірювати результати (як рівень досягнення цілей) кількісно [66; 68].

Із метою визначення динаміки якості післядипломної освіти студентів нами було використано метод факторно-критеріального моделювання [66], адаптований до нашого дослідження, який об'єднує кількісні методики оцінки якості продукту, що спираються на основні принципи кваліметрії [65]. Взаємозв'язок між якістю та складними і простими властивостями, що її визначають, можна представити у вигляді ієрархічної структури, на найнижчому рівні якої знаходяться прості властивості. Для кваліметричної оцінки якості післядипломної освіти було визначено параметри, фактори, критерії першого і другого порядку. Відповідними параметрами були визначені такі:

- 1) рівень теоретичної підготовки студентів;
- 2) рівень практичної підготовки;
- 3) рівень професійної компетентності й майстерності.

Кожний параметр характеризують певні фактори як складові елементи виділеного параметру. Фактор розкрито через критерії (критерії 1-го порядку) та їх показники (критерії 2-го порядку) [4].

Це дало можливість названі параметри, фактори, критерії (першого і другого порядку) об'єднати у кваліметричну модель. Розглянемо детально, які фактори описують три основні параметри, якими критеріями та показниками цих критеріїв описано кожен фактор.

Так, наприклад, рівень *теоретичної підготовки* включає в себе такі фактори: рівень професійно-педагогічних і управлінських знань. Критеріями (1-го порядку) рівня професійно-педагогічних знань є методологічні знання, теоретичні (педагогічні, психологічні, методичні) знання.

Критерій 1-го порядку *методологічні знання* включає в себе такі показники, як знання закономірностей розвитку загально-філософського плану, знання про методи передання наукової інформації (мова науки, структура наукових знань, форма їх фіксації), знання про загальні методи дослідження (експериментальні та психологічні).

Аналіз результатів анкетування студентів, вивчення змісту, форм і методів їх роботи дозволили визначити основні *знання з теоретичних питань педагогіки*, які передбачають оволодіння поняттями, теоріями щодо закономірностей, принципів організації освітнього процесу, підходів до цілепокладання в освітньому процесі, методів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності, сучасних педагогічних технологій, основних підходів до контролю за навчально-пізнавальною діяльністю. Важливим компонентом змісту підготовки є *психологічні знання*, а саме: наукових теорій психології (теорії особистості, теорії мотивації, теорії діяльності), вікових особливостей індивіда, психологічних характеристик особистості, основ психології управління, параметрів для діагностики особливостей інтелектуальної, психічної, мотиваційно-потребнісної, емоційної сфери особистості.

Оволодіння *методичними знаннями* передбачає оволодіння основами конструювання освітнього процесу, методики викладання навчального предмету й фундаментальних дисциплін, методик проведення позакласної та позашкільної роботи.

Управлінські знання включають основи педагогічного й соціального менеджменту.

Знання основ педагогічного менеджменту можна визначити через такі показники, як знання способів постановки цілей навчання на уроці, способів планування навчально-пізнавальної діяльності учня на уроці, організації навчально-пізнавальної діяльності учня з предметом засвоєння, контролю за навчально-пізнавальною діяльністю, аналізу результатів навчально-пізнавальної діяльності [247].

Знання основ соціального менеджменту передбачають оволодіння знаннями підходів до здійснення інформаційно-аналітичної,

планово-прогностичної, організаційно-виконавчої, контрольної-діагностичної функцій.

Процесуально-практична підготовка включає оволодіння педагогічними й управлінськими вміннями: вміння моделювати освітній процес (визначати цілі освітнього процесу, планувати його), організовувати навчально-пізнавальну діяльність учнів із предметом засвоєння (організація сприйняття, засвоєння, закріплення, практичного використання), здійснювати контроль за освітнім процесом (уміння здійснювати поточний, тематичний, підсумковий контроль за рівнем навчальних досягнень учня на засадах діагностичного підходу, використання під час здійснення контролю комп'ютерної техніки, уміння готувати комп'ютерні програми для здійснення контролю, здійснювати моніторинг навченості учня), — що забезпечують реалізацію функціонального та компетентнісного підходу в управлінні.

Здійснення функціонального підходу в управлінні закладом освіти реалізують шляхом оволодіння управлінськими вміннями:

- × діагностування (аналіз освітнього процесу, управлінської ситуації, вихід на проблемно-орієнтований аналіз), цілепокладання (уміння визначати стратегічні, тактичні, операційні цілі);
- × прогнозування (передбачення майбутніх потреб, тенденцій розвитку проблем, шляхів і засобів їх розв'язання, можливих наслідків), проектування (створення програм розвитку закладу освіти, комплексно-цілових програм);
- × конструювання (розроблення основних напрямків розвитку закладу освіти, конкретного змісту діяльності);
- × педагогічна комунікація (спілкування, взаємини, адресні рекомендації, інформаційний вплив, усунення суперечностей, розв'язання конфліктів, оцінювання діяльності);
- × організування (збирання й аналізування інформації про стан організації освітнього процесу, планування організації освітнього процесу, контроль за організацією освітнього процесу, корекція організації освітнього процесу);
- × контроль та аналіз із використанням діагностичних методик у процесі здійснення контролю, визначення попереднього й уточнювального діагнозу засобами комплексного використання діагностичних методів;
- × отримання остаточного діагнозу в процесі узагальнення даних у порівнянні з нормативними (збирання й аналізування інформації про стан контролю й аналізу, планування контролю й аналізу, організація контролю й аналізу, контроль за станом контрольної-аналітичної діяльності, корекція контролю та аналізу);
- × регулювання й корегування (планування/регулювання аналізу, організація/регулювання планування, контроль/регулювання організації, планування й аналізу).

Компетентнісний підхід в управлінні закладом освіти полягає в здатності особистості здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Компетентність передбачає володіння засобами, що дають особі можливість ефективно організувати особисту й колективну трудову діяльність. Тобто керівник закладу освіти має вміння керувати змінами, які відбуваються постійно.

Результативність підготовки відбивається в педагогічній та управлінській майстерності. Науковці [161] визначають такі складові педагогічної майстерності: гуманістична спрямованість діяльності педагога, яка побудована на основі ціннісних орієнтацій (на себе, тобто самоствердження, на засоби педагогічного впливу, на виховання, на мету педагогічної діяльності), розуміння соціальної й особистої системи цінностей, педагогічні здібності, педагогічна техніка як конкретний інструментарій, навички й уміння організації та проведення різноманітних навчальних і виховних заходів.

Здібність до педагогічної діяльності — дуже важливий елемент у структурі педагогічної майстерності. Провідними здібностями І. Зазюн вважає чутливість до людини й до особистості, комунікативність, перцептивність, динамічність, емоційну стабільність, оптимістичне прогнозування та креативність.

На думку В. Ягупова [265], основою педагогічної майстерності є педагогічна культура, до складових якої належить педагогічна спрямованість, психолого-педагогічна ерудиція, гармонія розвинутих інтелектуальних і моральних якостей, висока педагогічна майстерність і організованість, уміння продуктивно поєднувати навчальну, виховну й науково-дослідницьку діяльність, сукупність професійно важливих якостей, педагогічно спрямоване спілкування й поведінка, постійне самовдосконалення.

В. Гриньова розглядає професійну культуру педагога «як продукт сформованості його загальної культури і як результат його професійно-педагогічної діяльності» [52, с. 69]. Вона виявляється в культуростворювальній творчій діяльності педагога, в оволодінні культурною спадщиною (без якої не можна уявити розвиток людини як особистості) та в особистісному дієвому прояві власної культури.

Аналіз цих та інших наукових джерел [41; 75; 94; 98; 127; 144; 186; 202; 203; 225; 256] дозволив нам дійти висновку, що управлінська майстерність характеризується розвитком комунікативних, організаційних, професійних умінь, здатністю до самоосвіти, розвитком презентаційної поведінки. Так, *комунікативні вміння* включають здатність акумулювати й використовувати досвід діяльності колег, здатність до співробітництва та взаємодопомоги в професійній педагогічній діяльності та роботи в групі, здатність організовувати діяльність учнівського, педагогічного колективу над проблемою, володіти вміннями комунікативного мінімуму менеджера (у процесі розв'язання управлінської ситуації вміння брати на себе ініціативу початку діалогу та його ведення, тобто

управляти діалогом і закінчувати його в потрібний момент, щоб у співрозмовника залишалось бажання продовжувати співпрацю). Встановлюючи контакт з особистістю, керівник має вміти створювати позитивний конструктивний настрій на розмову, розуміти психологічні особливості особистості, визначати конгруентність його поведінки, бажання продовжувати розмову, готовність до зміни позиції; вміти під час спілкування зі співробітником, який перебуває в стані емоційного збудження, коригувати цей стан до працездатного й у разі виявлення власної емоційної напруги — вирівнювати її без зниження темпу й ефективності розмови, уміти користуватися новими технологіями інформації та комунікації.

Організаційні вміння студента знаходять виявлення в уміннях організувати свою діяльність і діяльність учня в освітньому процесі, володінні системою відносин, яка включає взаємопов'язані підсистеми і використовується для регулювання поведінки людей за різних умов і обставинах; уміння поєднувати реакції, зовнішні й внутрішні мотиви та спонукання, володіння структурованою системою моделей мислення і поведінки, які характеризують спільноту, урахування настрою, ментальності спільної групи людей під час здійснення колективної настанови.

Рівень розвитку *професійних умінь* передбачає ерудицію педагога, творчий потенціал, сформованість ціннісного ставлення до особистості, рівень оволодіння цілепокладанням у діяльності, методами та прийомами мотивації розвитку креативності особистості, способами й технологіями саморозвитку особистості, її продуктивної соціалізації, а саме: підтримка виявлення «самоті» (самовизначення, самопізнання, саморозвитку, самореалізації, допомога в розв'язанні індивідуальних проблем), рівень володіння рефлексією процесу й результату освітньої та управлінської діяльності, її продуктивності [98].

Головним чинником підвищення професійної майстерності педагога є *самоосвіта*. Мотиваційний, когнітивний, морально-вольовий компоненти та здібність до самокерування діяльністю ми визначаємо як складові здатності до самоосвіти.

Усі компоненти професійної підготовки пов'язані з формуванням позитивної мотивації: усвідомленості особистістю і суспільної значущості неперервної освіти, потреби в психолого-педагогічній та управлінській самоосвіті, в самопізнанні.

Морально-вольовий компонент характеризується позитивним ставленням до процесу навчання, критичністю, самостійністю, цілеспрямованістю, волею, працездатністю, умінням доводити розпочате до кінця, самокритичністю.

Когнітивний компонент як складова самоосвіти передбачає вміння ставити й вирішувати пізнавальні задачі, здібність до синтезу й узагальнення, креативність і її проявлення в самоосвітній діяльності, уміння систематизувати, класифікувати, доводити й обґрунтовувати свої судження. Він включає в себе володіння прийомами роботи з науковою, методичною літературою, роботи з матеріалами періодики, роботи в Інтернет.

Здібність до самокерування діяльністю включає здібність до самоаналізу та рефлексії, до самоорганізації та мобілізації, самоконтроль.

Уміння створити свій образ на вербальному й невербальному рівні, уміння презентувати себе на вербальному рівні та презентувати себе відповідно до створеного іміджу на невербальному рівні є компонентами презентаційної поведінки.

Узагальнена кваліметрична модель оцінки якості післядипломної освіти студентів представлена у вигляді таблиці (див. додаток А).

Практичне використання моделі передбачає розрахунки кількісних показників визначених параметрів, факторів, критеріїв. Окремі властивості, як складні, так і прості, заміряють специфічними для кожної властивості одиницями виміру [66, с. 49]. У результаті замірів визначають значення абсолютних показників властивостей P_i , $i = 1, 2, \dots, n$. Як абсолютні показники використовують бали з кожного критерію. Абсолютні показники визначали за допомогою методів метрології, методами експериментальної психології, методами визначення ефективності та ін. У нашій моделі ми визначали показники методом експертних оцінок. Крім абсолютного показника P_i , кожна проста чи складна властивість може характеризуватись і відносним показником K_i , який визначають співставленням абсолютного показника з еталонним ($P_{\text{ет}}$), його значення вибирається не довільно, а з урахуванням потреб суспільства. У представленій моделі критерії отримали шляхом приведення всіх оцінок до еталону — 5 балів. Поряд із абсолютним показником (P_i) і відносним показником (K_i) кожна властивість (фактор чи критерій) характеризується певною вагомістю серед інших властивостей — коефіцієнтом вагомості показника властивості M_i . У кваліметричній моделі оцінки якості підготовки магістрів кожний компонент (фактор та критерій 1го порядку) має вагомість у межах одиниці, тобто в її долях, яка була визначена з використанням методу ранжування. Ранжування проводили методом бальної оцінки, оцінюючи вагомість кожного фактора за п'ятибальною шкалою. Потім підраховували середнє арифметичне виставлених балів.

Для критеріїв другого порядку встановлювали й розраховували середню експертну оцінку рівня їх реалізації також у долях одиниці (V_i). Виходячи з принципу кваліметрії [68, с. 189], придатність використання продукції визначають через ступінь задоволення нею конкретних суспільних потреб. У нашому випадку продукцією є знання, уміння студентів і здатність використовувати їх у професійній діяльності. Так, для першого фактору (див. додаток А) цей ступінь може коливатися від 1,0 (повне задоволення) до 0,25 (слабке задоволення). Отже, кожний компонент має свою ціну в частках одиниці, при цьому сама одиниця символізує рівень відповідності виявлення вимоги як складного цілісного явища, або, мовою кваліметрії, якість у цілому. Комплексна кількісна оцінка якості K може бути представлена як функція відносних показників K_i , коефіцієнтів вагомості M_i та рівнів реалізації V_i .

Перший параметр, рівень теоретичної підготовки, визначали як добуток коефіцієнта вагомості параметра (M_1) на суму першого та другого факторів: $P_1 = M_1(\Phi_1 + \Phi_2)$. Аналогічно були визначені другий і третій параметри: ($P_2 = M_2(\Phi_3 + \Phi_4)$, $P_3 = M_3\Phi_5$). Ступінь виявлення фактору визначили за формулою: $\Phi_i = m_i (\sum v_i k_i)$, де m_i — коефіцієнт вагомості i -того фактору, v_i — вагомість i -того критерію, k_i — i -ий критерій.

Загальний рівень підготовки студентів виражається сумою трьох параметрів: $P_{\text{заг}} = P_1 + P_2 + P_3$. Якщо $0 < P_{\text{заг}} \leq 0,4$ — недостатній (критичний) рівень, $0,4 < P_{\text{заг}} \leq 0,5$ — ситуативний рівень, $0,5 < P_{\text{заг}} \leq 0,75$ — достатній (допустимий) рівень, $0,75 < P_{\text{заг}} \leq 1$ — високий рівень.

Недостатній (критичний рівень). Студенти стихійно переносять із життя готові зразки спілкування в умови професійної комунікативної ситуації. У них слабкі психолого-педагогічні, управлінські знання. Не володіють викладацькими й управлінськими вміннями й навичками: не вміють аналізувати освітній процес, визначати цілі, декомпонувати їх на завдання, планувати заходи з реалізації поставлених цілей, організовувати діяльність колективу, здійснювати контроль і коригувати процес збирання інформації, аналізування, цілепокладання, планування, організування, контролювання.

Ситуативний рівень. Середній, а інколи й достатній рівень навчальних досягнень, але недостатньо розвинуті комунікативні вміння. Студенти переносять засвоєні варіанти діяльності. Хоча інколи ця діяльність відрізняється цікавими прийомами, знахідками, проте весь педагогічний та управлінський потенціал найчастіше використовується стихійно, від випадку до випадку. Бракує стабільності, майстерності в процесі прийняття управлінського рішення. Шляхом проб і помилок відбирають методи, форми, засоби, за допомогою яких аналізують освітній процес, визначають цілі, декомпонують їх на завдання, планують заходи з реалізації поставлених цілей, організовують діяльність колективу, здійснюють контроль і коригують процес збирання інформації, аналізування, цілепокладання, планування, організування, контролювання.

Достатній рівень. Студенти здебільшого мають високий рівень професійних знань, комунікативні вміння знаходяться на достатньому рівні сформованості, що дозволяє комбінувати відомі прийоми спілкування. З тих чи інших критеріїв, що характеризують педагогічні й управлінські вміння, коефіцієнт їх виявлення високий.

Високий рівень. Студенти мають високий рівень психолого-педагогічних та управлінських знань, здатні до імпровізації, самостійно створюють комунікативні прийоми і здатні приймати управлінське рішення щодо конкретної ситуації професійного спілкування на основі діагностико-технологічного підходу.

Оскільки якість післядипломної освіти студентів передбачає сукупність властивостей об'єкту, яка зумовлена його придатністю реалізовувати у відповідній діяльності [68], нами на *рис. 1* представле-

на організація підготовки педагогів у системі післядипломної освіти з управлінських спеціальностей.

Як підсумок зазначимо, що узагальнення результатів аналізу наукової літератури дало змогу визначити різні підходи до проблеми особистісно зорієнтованого навчання й діти висновку, що особистісно зорієнтоване навчання передбачає визнання особистості основним суб'єктом процесу навчання, під час якого виявляється й структурується суб'єктивний досвід особистості, відбувається її спрямований розвиток.

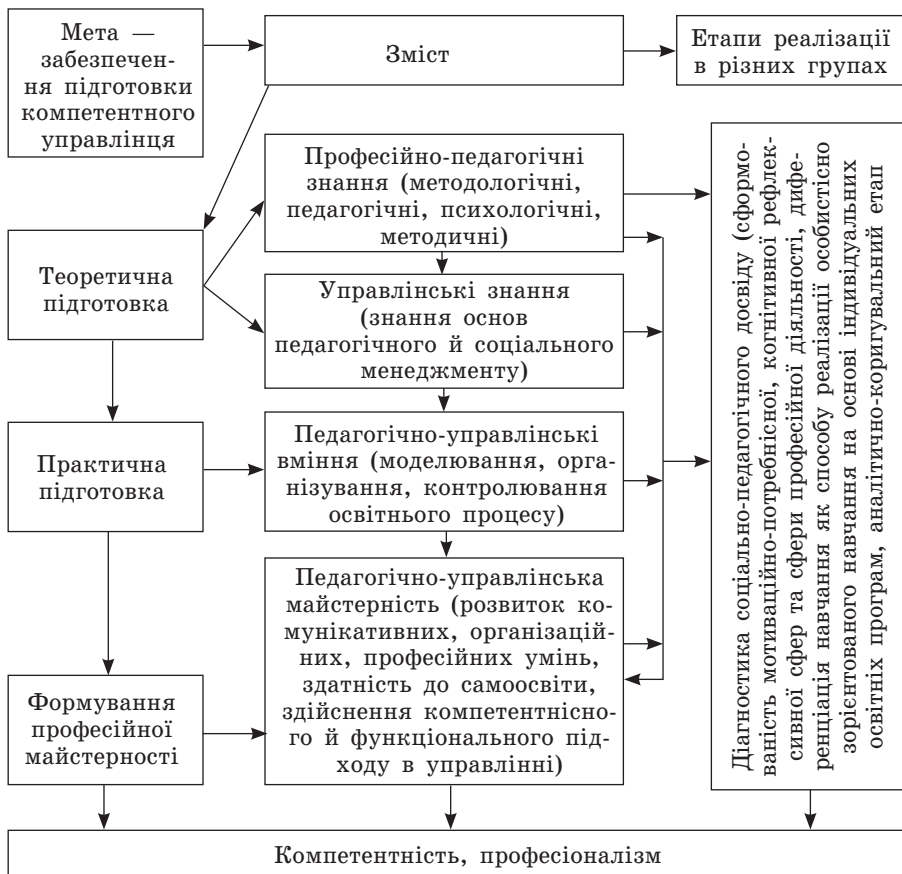


Рис. 1. Організація підготовки студентів зі спеціальності «Менеджмент»

Особистісно зорієнтована неперервна освіта має на меті постійне задоволення освітніх запитів людини, створення умов проектування й реалізації індивідуальної освітньої програми, яка дозволяє їй вибрати й оволодіти різноманітним освітнім рівнем.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЕТАПІВ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

ДІАГНОСТИКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ

Основна мета першого етапу організації особистісно зорієнтованого навчання в системі післядипломної освіти — вивчення соціально-педагогічного досвіду здобувачів освіти як сукупності практично засвоєних знань, умінь і навичок, відображення у свідомості особистості об'єктивного світу, суспільної практики, спрямованої на його зміну. Завданнями та змістом цього етапу можуть бути добір і розроблення інструментарію для вивчення соціально-педагогічного досвіду студентів, який є єдиною реальністю, з якої походять усі знання людини. Соціальний досвід особистість набуває в результаті життєдіяльності, професійного становлення, саморозвитку. Саме він забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача й студента. Група науковців під керівництвом О. Божович (В. Вайзнер, З. Голишева, Т. Пускаєва, Т. Раєвська, О. Юдіна), розкриваючи поняття суб'єкта навчання, відзначають, що суб'єктом навчання є особистість, яка не тільки засвоює зміст навчального матеріалу, а й співвідносить його зі змістом власного досвіду, накопиченого не тільки в результаті попереднього навчання, а й у повсякденній практиці. Саме такий досвід виступає як закономірний результат власного розвитку особистості, а особистість виступає як проект і втілення соціального досвіду. Тому важливо виявити структуру соціально-педагогічного досвіду, виділити в ньому сильні та слабкі сторони.

Структура соціально-педагогічного досвіду педагога різноманітна, найбільше важливими її компонентами є мотиваційно-потребнісна сфера, когнітивна, сфера професійної діяльності (операційна), особистісна, рефлексивна.

Вивчення потреб здобувачів освіти можна здійснювати на основі анкетування й використання шкали полярних профілів.

За допомогою анкети для вивчення потреб особистості (додаток 3) визначають найбільше значущі для студентів потреби та дії, які вони

спрямовано здійснюють для задоволення цих потреб. У різних концепціях теорії особистості спрямованість розкривають по-різному: «динамічна тенденція» (С. Рубінштейн), «змістоутворювальний мотив» (О. Леонтьєв), «основна життєва спрямованість» (Б. Ананьєв). На думку В. Петровського, бути спрямованим — це знати, чого ти хочеш, мати певну схему дій і, крім того, діяти, а не просто мріяти. Спрямованість, на його думку, — це спрямованість людини на продукування таких дій, процес здійснення яких приносить задоволення, а власне можливість дії переходить у спонування («можу» перетворюється в «хочу»), а задоволення бажання діяти, очевидно, породжує зростання можливостей діяльності [165; с. 236—237], тим самим сприяє самореалізації особистості. Використання розробленої нами шкали полярних профілів дозволить здійснити рейтинг особистісних характеристик, які сприяють самореалізації. У діагностичній методиці ми пропонуємо 10 пар полярних за значенням тверджень, які необхідно оцінити за п'ятибальною системою: самостійність (несамостійність), ініціативність (безініціативність), активність (пасивність), професійна компетентність (відсутність професійної компетентності), працелюбність (лінь), креативність (брак творчого підходу), почуття власної гідності (комплекс неповноцінності), самокритичність (відсутність самокритичності), комунікативність (недостатньо розвинуті комунікативні навички), бажання завжди бути першим (бажання не виділятися із колективу). Шкала полярних профілів наведена в *додатку Ж*.

Саморозвиток — це не лише особиста справа вчителя, він має загальнодержавне значення, оскільки йдеться про якість навчання й виховання молодого покоління. Саме тому процес саморозвитку передбачає зовнішнє керівництво, управління з боку педагогічного колективу, адміністрації школи, районних (міських) методкабінетів, інститутів післядипломної освіти.

Під час діагностування здатності особистості до саморозвитку можна використати методику, наведену в *додатку К*. Вона допоможе виявити респондентів, які знаходяться в стані активного саморозвитку, тих, у кого відсутня стійка система саморозвитку, і студентів, які знаходяться в стадії саморозвитку, що зупинився.

Аналіз вибору педагогом факторів (анкета 2 додатку К) допоможе виявити ті фактори, що стимулюють саморозвитку й перешкоджають йому.

Мотивація як система мотивів або стимулів, що спонукає людину до конкретних форм діяльності, поведінки, яка виступає у формі уявлень, ідей, почуттів, переживання, виражають матеріальні або духовні потреби людини, є важливим фактором у діагностуванні студентів.

Вивчення мотивації учіння студентів ПО залежно від виду ставлення їх до навчання, рівня знань можна здійснювати на основі підходу А. Маркової, Т. Матіс, О. Орлова [130; с. 69—74]. Нами були виділені мотиви навчання, мета навчання, емоції, які переживає студент.

Так, у разі негативного ставлення до навчання для респондентів характерний низький рівень знань, їхня навчальна діяльність не сформована. Переважає мотив ухилення від неприємностей, відсутній інтерес до процесу та змісту учіння. Свої невдачі студенти пояснює зовнішніми факторами. Для таких студентів характерні емоції запобігання, стійкої невпевненості в собі, незадоволеності собою і викладачем.

Нейтральне ставлення до навчання. Для таких студентів характерні нестійкі мотиви інтересу до результатів учіння, реалізуючи мету навчання, вони ухиляються від труднощів, не повертаються до нерозв'язаних задач, для них характерні негативні емоції невпевненості.

Позитивне ставлення до навчання можна характеризувати як ситуативне, усвідомлене, активне й відповідальне. Воно характеризується широким пізнавальним мотивом (інтересом) до результату учіння й до оцінки, високим рівнем мотиву відповідальності. У процесі реалізації мети навчання студенти орієнтуються на результат своєї діяльності, переважають нестійкі позитивні емоції, які залежать від ситуації, і тому залежно від ситуації, коли переважають позитивні емоції, ситуативне ставлення може бути ситуативно-активним, а у випадку співвідношення мотивів і мети, яку ставлять із урахуванням суб'єктивної ймовірності успіху, ставлення до навчання стає ситуативно-усвідомленим. Рівень знань студентів достатній, під час навчальної діяльності вони розуміють і виконують навчальну задачу.

Усвідомлене ставлення до навчання характеризується самостійно поставленою метою, отже, і новими мотивами. Мотиви й мета співвідносяться зі своїми діями. Мету ставлять із урахуванням суб'єктивної ймовірності успіху. Студент уміє визначати час на досягнення мети, пояснює свої успіхи та невдачі як об'єктивними труднощами, так і своїми зусиллями в розв'язанні проблеми. Характерними є негативні емоції тимчасової незадоволеності собою в разі зіткнення із завданням нової складності. Рівень знань — достатній, під час навчальної діяльності студент самостійно переходить від попереднього етапу до наступного, усвідомлено шукає різні способи розв'язання навчальної задачі.

Активному, творчому ставленню до навчання властиві мотиви вдосконалення способів навчально-пізнавальної діяльності. Студент усвідомлено співвідносить свої мотиви й мету. Мету ставить перспективну, відстрочену, змінює її залежно від ситуації. Переважають позитивні емоції під час постановки нестереотипної мети, емоції конструктивного сумніву. Рівень знань високий, характерна гнучкість, мобільність способів навчальної діяльності.

Відповідальне ставлення характеризується мотивами вдосконалення способів співробітництва з іншими в ході навчально-пізнавальної діяльності, мотивами відповідальності на основі причетності до результатів спільної діяльності. Студентам властиве підпорядкування моти-

вів, їх стійка ієрархія з домінуванням 1–2 мотивів. Наявні позитивні емоції особистісного упередженого ставлення до ходу й результатів учіння, впевненості у своїх можливостях, активної позиції в колективі, вибіркові особистісно забарвлені емоції, позитивні й негативні емоції співпереживання викладачеві й колегам. Високий рівень знань у навчальній діяльності студентів характеризується виконанням навчальних задач як соціально значущої діяльності й розуміння себе як суб'єкта цієї діяльності, використання результатів учіння в соціальній практиці, уміння зайняти різну умовну позицію в спільній діяльності.

Вивчаючи когнітивну сферу особистості, ми вважаємо за необхідне дослідити рівень уміння студентів працювати з інформацією, методологічних, психолого-педагогічних та управлінських знань.

Рівень методологічних знань можна дослідити за допомогою тесту самооцінки [62; с. 112]. Питання тесту дозволяють на основі самооцінки знань, умінь й особистісних якостей включити студентів у рефлексію й визначити рівень їх методологічних знань. Поряд із цим необхідно провести експертну оцінку методологічних знань студентів. Використовуючи метод спостереження, оцінити 1, 2, 5, 7, 9, 10 питання тесту (додаток Л). Для того щоб перевірити адекватність самооцінки з 3, 4, 6, 8 питань, необхідно запропонувати сформулювати проблему наукового дослідження, визначити мету, об'єкт, предмет, робочу гіпотезу, завдання дослідження, спланувати експеримент, можна запропонувати розробити анкету, тест. Самооцінку й експертну оцінку проводимо з використанням дев'ятибальної шкали оцінок.

Ми визначаємо такі рівні методологічних знань за шкалою.

Високий рівень: студент самостійно формулює сутність проблеми, яку досліджує, правильно визначає мету, об'єкт, предмет, робочу гіпотезу, завдання дослідження, чітко планує експеримент, володіє методами педагогічного дослідження (моделювання педагогічних процесів, анкетування, тестування), обробляючи результати, використовує методи математичної статистики, комп'ютерну техніку, узагальнює результати педагогічного експерименту й може відстоювати свою точку зору під час наукової дискусії (7—90 балів).

Рівень вище від середнього: студент формулює сутність проблеми, яку досліджує, правильно визначає мету, об'єкт, предмет, робочу гіпотезу, завдання дослідження, чітко планує експеримент, володіє методами педагогічного дослідження (анкетування, тестування), за допомогою викладача здатний обробити результати, використовуючи методи математичної статистики, узагальнити результати педагогічного експерименту (46–73 балів).

Середній рівень: за допомогою методичних рекомендацій студент формулює сутність проблеми, яку досліджує, правильно визначає мету, об'єкт, предмет, робочу гіпотезу, завдання дослідження, планує експе-

римент, розробляє анкети, тести, узагальнює результати педагогічного експерименту (37–45 балів).

Нижче від середнього: за допомогою викладача студент визначає мету, об'єкт, предмет, робочу гіпотезу, завдання дослідження, планує експеримент, розробляє анкети, тести, узагальнює результати педагогічного експерименту (28–36 балів).

Низький рівень: за допомогою викладача визначає мету, об'єкт, предмет, робочу гіпотезу, завдання дослідження, планує експеримент (19–27 балів).

Досліджуючи соціальний досвід студентів, які вже працюють управлінцями або готуються стати управлінцями, ми вважаємо за необхідне дослідити рівень умінь працювати з інформацією.

Інформація (лат. *informatio* — роз'яснення, викладення, обізнаність) — одне з найбільше загальних понять науки, що означає деякі відомості, сукупність певних даних, знань і т. ін. Необхідною умовою будь-якого процесу управління або пізнання є процес збирання інформації, її передання, накопичення, перероблення й використання в процесі вироблення управлінських впливів для досягнення цілей керованої системи [41].

Самооцінку вміння працювати з інформацією можна здійснити за допомогою анкети [62; с. 118], яка містить 20 питань. За відповіді на питання від 1 до 10 виставляють бали: а — 1, б — 2, в — 4. Якщо обрано два варіанти відповіді, ураховують середнє арифметичне. Питання від 11 до 20 оцінюють таким чином: а — 4, б — 2, в — 0. Сума всіх відповідей означає рівень умінь працювати з інформацією: від 100 до 81 % — високий рівень; від 80 до 61 % — вище від середнього рівня; від 60 до 41 % — середній рівень; від 40 до 21 % — нижче від середнього рівня; від 20 до 0 % — низький рівень. Для одержання більше точних даних рівень умінь студентів працювати з інформацією залучають експертну групу.

Під час вивчення когнітивної й операційної сфери особистості вважаємо за необхідне проаналізувати усвідомлення студентами, чи є їх психолого-педагогічні, управлінські знання й уміння достатніми, чи відчувають вони потребу в поповненні, поглибленні своєї компетентності. Це можна зробити під час бесіди, пропонуючи відповісти на такі питання: «Чи вважаєте ви, що ті знання й уміння, які ви маєте, достатні для успішного управління школою?», — оскільки «знання про незнання», тобто усвідомлення того, що їх знання й уміння не відповідають належному рівню, теж є складовою, важливою з точки зору стимулювального, мотиваційного чинника. Для отримання орієнтовних даних про загальний обсяг когнітивної та операційної компетентностей студенти можуть оцінювати свої знання й уміння оцінкою («знаю відмінно», «знаю добре», «маю уявлення», «не знаю зовсім»). Вибір

респондентами питань для контрольних відповідей, ситуативні та програмовані завдання можуть дати можливість оцінити компетентності студентів і співставляти самооцінку з оцінкою.

Реалізуючи кваліметричний підхід, діяльність учителів можна дослідити за допомогою розробленої нами на основі праць Г. Єльнікової, О. Касьянкової, В. Олійника [68, 142, 170] та інших факторно-критеріальної моделі. Факторно-критеріальне моделювання дає змогу успішно виконувати як часткові, так і стратегічні завдання вимірювання рівня якості порівняно з ідеальним стандартом. За допомогою цього методу отримуємо інструментарій вимірювання рівня досягнення результатів навчально-виховної діяльності вчителя. Оцінку експерти проводять незалежно один від одного за допомогою оцінних аркушів із використанням бальної системи відповідно до таких показників: 1 — діяльність виявляється постійно, відповідає найвищому ступеню; 0,75 — діяльність виявляється постійно; 0,5 — діяльність періодична; 0,25 — діяльність майже не виявляється; 0 — діяльність не виявляється.

Для моделі нами визначено фактори та критерії (*додаток М. 1*). Такими факторами стали: підвищення професійного рівня, здійснення освітнього процесу, педагогічна майстерність, ерудиція, виконавча дисципліна, суспільна діяльність. Для кожного фактору визначені критерії. Фактор підвищення професійного рівня характеризується такими критеріями: методичні, професійні, психологічні знання й фахові уміння. Критеріями фактору здійснення освітнього процесу є: дидактичне проектування, організація дидактичного процесу, контроль і оцінка результативності навчання, корекція процесу навчання, позакласна робота з предмету. Гуманістична спрямованість діяльності, педагогічні здібності, педагогічна техніка були критеріями педагогічної майстерності. Критеріями фактору «ерудиція» стали професійна, загальна ерудиція. Фактор «виконавча дисципліна» характеризується такими критеріями: планування, ведення класних журналів, виконання програм, перевірка зошитів, оформлення особових справ учнів. Суспільна діяльність визначається за допомогою таких критеріїв: участь у роботі методичного об'єднання, участь у конференціях, участь у громадській діяльності, участь у педагогічному ярмарку.

Обчислення коефіцієнтів значущості відповідних факторів проводять експертним шляхом методом математичного ранжування [66, 68].

У факторно-критеріальній моделі оцінювання діяльності вчителя кожний компонент має вагомість у межах одиниці, тобто в її долях, встановлюється й розраховується середня експертна оцінка рівня їх реалізації також у долях одиниці.

Комплексна кількісна оцінка діяльності представлена як функція відносних показників, коефіцієнтів вагомості та рівнів реалізації.

Однією з важливих характеристик особистості є креативність — це здатність до творчості, незвичних, несподіваних рішень, сприй-

нятливість до нових ідей, подолання стереотипів, що склалися. Таке визначення креативності дав Поль Торренс (США), який увів його в психологію і довів, що рівень креативності корелює (пов'язаний) із досягненнями в організаторській, навчальній, професійній діяльності.

Творчий потенціал особистості можна визначити, співставляючи самооцінку студентів, яку вони здійснюють, використовуючи анкету «Ваш творчий потенціал» (додаток Н), із тестами на креативність П. Торренса, які складаються з малюнкового й вербального тестів [263; с. 120—127].

Під час тестування необхідно створити дружню, спокійну атмосферу, яка би заохочувала уяву, стимулювала пошук альтернативних відповідей.

Виконуючи малюнковий тест, студенти за допомогою ліній і штрихів, які додають до 10 незакінчених фігур, мають зробити спробу намалювати цікавий предмет чи сюжетну картинку, дати назву малюнку. Кількість балів, отримана обстежуваними, й буде одним із показників креативності. Максимальна кількість можливих балів — 20. Для висновків користуються показниками норм креативності для студентів і дорослих: норма креативності в балах — 6–14, середній показник норми — 10,55. Бали вище від норми свідчать про високий рівень креативності, нижче норми — про низький рівень. Під час виконання вербального тесту студенти мають виконати сім завдань. Підсумки результату всіх семи завдань діляться на сім, отримане число й буде показником креативності. Результати оцінюють за критеріями: 1–2 бали — низький результат; 3–4 бали — результат нижче від середнього; 5 балів — середній показник; 6 балів — показник вищий за середній; 7 балів — високий показник; 8–9 балів — дуже високий показник.

Вивчаючи рефлексивну сферу особистості, ми виходимо з того, що критичний професійний і особистісний самоаналіз не може відбуватися лише за умови володіння студентом реальною інформацією про свій рівень професіоналізму. У результаті колективної бесіди можна виявити основні характеристики ідеального керівника, після цього студентам необхідно знайти своє місце на шкалі (рис. 2).



Рис. 2. Шкала відповідності якостям ідеального керівника (вчителя)

Щоби процес самопізнання та самовдосконалення був успішним, необхідно орієнтуватися на певний ідеал, узагальнене поняття про те, яким має бути фахівець для забезпечення якнайкращого виконання своєї діяльності. Із цією метою студентам необхідно дати відповідь на питання: «Яким, на Вашу думку, має бути ідеальний керівник закладу освіти?»

Якість післядипломної освіти ми пропонуємо визначати, використовуючи кваліметричну модель оцінки якості післядипломної освіти студентів (див. додаток А). Оцінку визначають, зіставляючи абсолютний показник P_j з еталонним (базовим) абсолютним показником P_{jE} , що відображає змінюваний у часі рівень суспільної потреби. Експерти можуть користуватися відносною оцінкою [68; с. 190]: 0 — не задовольняє; 0,25 — задовольняє нижче, ніж на 50 %; 0,5 — задовольняє на 50 %; 0,75 — задовольняє вище, ніж на 50 %; 1 — задовольняє на 100 %.

Отримані результати допоможуть створити групи й організувати диференційоване навчання на основі індивідуальних освітніх програм.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ

За умов реалізації особистісно зорієнтованого підходу в системі післядипломної освіти набуває значення навчання на основі диференціації навчального процесу. Організація особистісно зорієнтованого навчання в різних групах студентів на засадах диференційованого підходу має відбуватися на основі вивчення потреб студентів, їхнього суб'єктивного досвіду, здібностей, інших характеристик.

Г. Селевко [196; с. 186] вважає, що потреби в самовираженні, самостворенні, самоактуалізації є визначальними для саморозвитку особистості. На цій основі може бути сформована домінанта самовдосконалення особистості (установка на усвідомлене поліпшення самого себе). Особистісні потреби в освіті дорослої людини, в першу чергу, зорієнтовані на задоволення духовних потреб, в основі яких лежить відмова від егоцентричних спрямувань і пошук можливостей безконфліктної взаємодії з людьми та світом. Що стосується особистих прагматичних потреб людини в післядипломній освіті, то аналіз анкетування студентів (опитано 210 осіб) дозволив дійти висновку, що вони різні й часто ситуативні. По-перше, це необхідність підвищити кваліфікацію, аби зберегти за собою посаду, яку обіймає, або отримати підвищення. Пізнавальні інтереси в цьому випадку зорієнтовані вузько професійно, і все, що не має прямого відношення до справи, не сприймається, більше того, активно відторгається. Ця категорія студентів нерідко зорієнтована на отримання не стільки знань, скільки документа про наявність післядипломної освіти (8 %).

По-друге, потреба в післядипломній освіті зумовлена бажанням чи необхідністю зміни професії у зв'язку як з об'єктивними (ліквідація професії або скорочення чисельності працівників), так і суб'єктивними (незадоволеність змістом діяльності, режимом роботи, оплатою праці, віддаленістю від місця проживання й іншими) причинами (36 %).

По-третє, в післядипломній освіті мають потребу люди, у яких яскраво виражена установка на особистісний розвиток (56 %). За наявності стійких професійних інтересів мова йде про вдосконалення у вибраній області, у тому числі й завдяки розширенню освітньої бази (освоєння суміжних областей знань — 48 %). За достатньо індивідуального ставлення до своєї професії отримання другої освіти може із часом спричинити зміну професії (8 %).

В академічних навчальних групах зустрічається вся гама ставлень до отримання післядипломної освіти. Положення ускладнюється тим, що ми маємо справу з дорослими людьми, у яких уже сформувались установки. Крім того, чималій кількості педагогів властиві жорсткі професійні настанови, негнучкість, стереотипність, інертність поведінки, вони міцно тримаються за наявний професійний і життєвий досвід і дуже часто в разі невдачі не прагнуть розібратись у сутності проблеми, а перекладають відповідальність на інших людей або на обставини.

Тому необхідно, спираючись на результати дослідження соціально-педагогічного досвіду, виділити групи та під час організації диференційованого навчання в цих групах здійснювати максимальне збалансування психолого-педагогічної підготовки студентів. У процесі формування мікрогруп, особливо під час виконання творчих самостійних завдань, необхідно враховувати не тільки однорідність підготовки її членів, а і їх особистісні якості — це, на нашу думку, сприятиме всебічному розвитку кожної особистості залежно від її можливостей та інтересів. Диференціація навчання дозволить створити умови для задоволення потреб та інтересів студентів, орієнтуючись на максимальні можливості їх розвитку.

Тому під час організації навчального процесу в умовах післядипломної освіти слід виділити такі групи студентів:

- × 1-а група — студенти, які мають високий рівень психолого-педагогічних, методологічних і управлінських знань, професійних умінь, творчого потенціалу, здатності до саморозвитку;
- × 2-а група — студенти із середнім і достатнім рівнем психолого-педагогічних, методологічних знань і нижче від середнього й низьким рівнем управлінських знань і вмінь, умінням працювати з інформацією;
- × 3-а група — студенти, які не мають педагогічної освіти, їм власний низький рівень психолого-педагогічних, методологічних та управлінських знань, низький рівень уміння працювати з інформацією, середній рівень педагогічних та управлінських умінь.

Першочерговим завданням слід уважати створення освітнього середовища, яке би готувало студента до самостійного розв'язування проблем теоретичного та прикладного характеру. Цього можна досягти тільки в процесі творчої взаємодії студента й викладача, причому важливою умовою цього процесу є пізнання індивідуальності студентів, пошук шляхів подальшого розвитку особистості, її здібностей, формування позитивної мотивації учіння, що буде загальним для всіх груп студентів. В основу диференціації слід покласти мотиви, які визначаються професійною діяльністю, а саме: потребою в досягненні результату діяльності, бажанням працювати з людьми, бажанням керувати, бажанням змінювати ситуацію.

Під час організації навчальної діяльності у виділених групах необхідно передбачати мотиви навчання, які характерні для студентів усіх груп і враховувати специфічні мотиви. Так, у 1-ій групі навчальну діяльність слід спрямувати на підпорядкування мотивів їх ієрархії, передбачення соціальних результатів і наслідків досягнутої мети, удосконалення способів співробітництва з іншими в навчальному процесі, пояснення своїх невдач і успіхів внутрішніми причинами.

Склад студентів 2-ої групи передбачає необхідність переведення неусвідомлених потреб особистості в ранг усвідомлених, співвіднесення мотивів і мети дій, усвідомлення свого рівня потреб.

У 3-ій групі діяльність необхідно спрямувати на вдосконалення знань, умінь, навичок, на досягнення й реалізацію власної мети, яка може змінюватися залежно від успіхів і невдач, їх пояснення як об'єктивними труднощами, так і своїми власними зусиллями.

Інформація, отримана в ході дослідження, дасть підстави для цілеспрямованої методичної роботи й розроблення освітніх програм із урахуванням актуальних проблем стосовно тієї чи іншої категорії студентів, дозволить диференціювати навчальний процес. Виваженого підходу вимагає вибір спецкурсів, щоб уникати будь-якої випадковості й виконувати функцію задоволення потреб студентів. Індивідуальні освітні програми радимо доповнювати певними темами, курсами, обирати форми, методи проведення занять (лекції, семінарські, лабораторні заняття, дискусії, «круглі столи», ділові й рольові ігри, моделювання, практикуми з проблеми, що цікавлять саме цю групу студентів).

Індивідуальна освітня програма складається на основі навчального плану й за навчальною програмою може мати один і той самий предметний зміст (наприклад, програма з педагогічного менеджменту, освітніх технологій та ін.), але буде відрізнятися метою, принципом побудови, результатом, який заплановано досягти. У навчальній програмі акцент роблять на оволодіння знаннями, уміннями й навичками. В освітній програмі основну увагу приділяють становленню й розвитку особистості як індивідуальності в сукупності її когнітивних, емоційних,

мотиваційно-потребнісних характеристик. Зміст освітньої програми має передбачати можливість її гнучкого використання під час оволодіння знаннями, уміннями й навичками.

Основу змісту індивідуальної програми має складати система управлінської діяльності студента, оволодіння якою здійснюють шляхом формування знань, умінь й навичок, методів мислення, засобів діяльності, що сприяє формуванню особистісних якостей й забезпечує індивідуальне сприйняття світу, широке використання суб'єктивного досвіду в інтерпретації й оцінюванні подій, фактів на основі особистісних цінностей і внутрішніх установок, самостійного вибору способів їх реалізації.

Освітні програми розробляють залежно від того, яким соціальним досвідом володіє студент, від його потреб, на базі освітньо-кваліфікаційної характеристики, професіограми менеджера освіти [92, 184], моделей компетентності керівника закладу освіти [33, 53, 57, 125, 129, 225]. Слід переглянути й кількість годин, відведених на вивчення тем у блоці предметів. Наприклад, у 1 групі з метою актуалізації знань із дидактики й сучасних дидактичних технологій необхідно розглянути актуальні питання цих курсів і збільшити кількість годин на поглиблене вивчення навчального предмету «Управління навчальною діяльністю». Освітня програма цих студентів буде включати питання, які охоплюють проблеми організації діяльності закладу освіти на основі впровадження особистісно зорієнтованих технологій навчання й виховання, вивчення інноваційних технологій управління. Освітня програма для студентів 2 групи буде спрямована на вдосконалення знань і вмінь, формування вмінь організовувати діяльність закладу освіти на засадах комплексно-цільового підходу. Ураховуючи, що всі студенти цієї групи вже мають педагогічну освіту, кількість годин, відведених навчальною програмою на вивчення модуля «Дидактика: теорія і практика», може бути зменшена й одночасно збільшена кількість годин на вивчення модулю «Управління навчальною діяльністю». Освітня програма для студентів 3 групи може бути зосереджена на питаннях, які допомогли би ліквідувати недоліки в психолого-педагогічних та управлінських знаннях і сформувати необхідні вміння в організації педагогічного процесу закладу освіти на основі функціонального і компетентнісного підходів. Кількість годин, відведених на вивчення зазначених предметів, буде відповідати навчальній програмі.

Індивідуальні освітні програми (додаток Б) передбачають для кожного студента свій рівень виконання самостійних, творчих робіт та індивідуальне просування в засвоєнні змісту освіти, вибір видів і методів організації навчання, форми представлення результату.

Аналіз теоретичних праць і власний досвід із питань перепідготовки педагога, практики її організації дозволяє назвати вимоги, що забезпечують реалізацію освітньої програми, здійснення особистісно зорієнтованого підходу в післядипломній освіті студентів:

- 1) створення освітнього середовища, яке включає особливий тип взаємин між викладачем і студентом, заснований на довірі, співробітництві, співтворчості, тому що суб'єктивний досвід виявляється в процесі обміну змістом знань, завдяки аналізуванню зустрічі «моє і наше»;
- 2) постійне заохочення студентів до особистісного і професійного самоаналізу й саморозвитку;
- 3) індивідуалізація розроблених освітніх програм;
- 4) створення умов для стимулювання та цілеспрямованого розвитку креативних можливостей студентів — індивідуально-творчий підхід, який забезпечує індивідуалізацію і творчу спрямованість навчального процесу;
- 5) використання в процесі навчання інтерактивних технологій, спеціально спроектованих адаптаційних завдань для організації самостійної роботи;
- 6) розвиток рефлексії, створення об'єктивного «образу Я» і на його основі формування особистісно-професійної «Я-концепції», розуміння незавершеності «Я-концепції», неминучості її розвитку протягом усієї подальшої професійної діяльності.

У процесі організації навчання слід проаналізувати особливості програмного матеріалу, аби запропонувати студентові його певну форму роботи, виявити індивідуальні переваги в способах оволодіння навчальним змістом. Суттєве значення має використання та стимулювання вродженої і природної потреби активного руху до розкриття властивих особистості можливостей до самовдосконалення. Таким чином, під час організації навчання слід створювати умови для самоактуалізації, змінювати власне процедуру учіння, тактику взаємодії студента й викладача та ін.

Формування теоретичних знань під час лекцій передбачає на підставі результатів аналізу соціального замовлення на надання певних послуг закладом освіти визначати мету, завдання закладу освіти, розробляти плани (перспективні, річні та ін.) навчальної діяльності закладу, приймати рішення з усіх питань управління освітньою діяльністю за результатами контролю освітнього процесу, його якості й ефективності, організовувати роботу педагогічного колективу з виконання управлінських рішень тощо, що відповідає навчальній програмі. Але якщо в 1 групі переважають проблемні лекції, призначені не стільки для повідомлення студентами навчальної інформації у вигляді готових знань, скільки для залучення їх до спільної творчої роботи з викладачем, то в 2 групі необхідно використовувати інформаційні лекції, головна мета яких полягала в тому, щоб визначити канву навчальної дисципліни, ввести тих, хто навчається, в її науковий зміст, ознайо-

мити їх з основними категоріями, закономірностями відповідної галузі науки, її методологією, сучасним станом і перспективами розвитку управління закладом освіти. У 3 групі слід переважно використовувати лекції, під час яких моделюють реальну професійну ситуацію й обговорюють теоретичну проблему з різних позицій.

На семінарських заняттях у всіх групах необхідно поглиблювати й закріплювати знання, отримані на лекціях, інших видах занять і в процесі самостійної роботи над навчальною та науковою літературою, а також перевіряти теоретичні знання студентів, їх уміння пошуку, узагальнення та викладання навчального матеріалу. Але специфіка груп вимагає використання різних видів семінарських занять у кожній групі. Так, у 1 групі можуть переважати дослідницькі семінари з окремих наукових проблем для поглибленого їх опрацювання, в 2 групі семінарські заняття слід проводити з метою поглибленого вивчення окремих питань дисципліни, тематично (змістовно) пов'язаних із навчальною програмою, а в 3 групі — підсумкові семінари з базових тем, розділів, на яких розглядають головні питання дисципліни й розв'язують проблеми, для чого необхідно залучити широкий спектр матеріалу з дисципліни.

У ході проведення практичних занять здійснення рівневої диференціації (рівень студента, власне професійний інтерес) впливає з відповідних психологічних характеристик, тобто під час диференціації необхідно враховувати емоційне забарвлення діяльності, ступінь пізнавальної і вольової активності, передумови розвитку здібностей, ступінь усвідомленості інтересу і його зв'язок із ціннісними орієнтаціями.

Диференціація навчання для визначених груп може мати такі форми:

- × індивідуальну (використовують у всіх групах), що передбачає організацію навчальної діяльності з одним студентом. За такою формою можуть проходити заняття зі студентами, якщо навчальною програмою передбачено теми для індивідуальної роботи. Ці теми студенти можуть виконувати в письмовій або усній формі;
- × індивідуально-групову (в 1 групі). Ця форма передбачає індивідуально-самостійне виконання кожним студентом загальних для всіх завдань;
- × диференційовано-групову (в 2 групі), яка передбачає поділ академічної групи на відносно гомогенні типологічні підгрупи з різними навчальними можливостями (різною початковою професійною компетентністю);
- × індивідуально-диференційовано-групову (в 3 групі). У цій формі передбачено виконання кожним студентом завдань різної трудності чи складності.

Загальними методами й формами навчання для всіх груп може бути: співробітництво викладача і студента, розв'язування проблемних

ситуацій, «кейс-метод», дискусії, опора на досвід, установка, ділова гра та ін. Розглянемо детальніше названі методи навчання.

Розв'язування проблемних ситуацій. Характерною особливістю педагогічної ситуації в закладі вищої освіти виступають соціальні взаємодії та взаємини між учасниками, а в самій системі взаємодій центральним динамізуювальним фактором є система форм співробітництва викладача і студента [222; с. 107]. Особистісно зорієнтовану ситуацію визначають як ту, що неможливо реалізувати на знаннево-репродуктивному рівні. Її матеріалізація передбачає пошук змісту діяльності, співвіднесення його з перспективами свого життя, аналіз діючих умов і факторів, вибір творчого рішення [31, 78, 195]. Особистісно зорієнтовану проблемну ситуацію створюють за допомогою завдань із недостатніми вихідними даними для 2-ої групи (наприклад: проаналізувати ефективність діяльності керівника закладу освіти), для 1-ої групи (проаналізувати ефективність роботи установи) та багатьма варіантами розв'язування видозмінених вправ для 3-ої групи (здійснити експертизу комплексно-цільової програми або проаналізувати організаційні заходи з упровадження освітньої технології в освітній процес). Такі ситуації зазвичай виникають у процесі викладання, бо необхідність застосування закономірностей загального менеджменту для освітніх організацій сприяє пошуку власної моделі розв'язання проблеми, вимагає перенесення знань, умінь із однієї галузі в іншу, тому що ситуація не має регулятивів у вигляді інтелектуальних штампів і поведінкових стереотипів. Вона може бути зорієнтована не на засвоєння прописних істин і зважених рішень, а на критичний аналіз і пошук нестандартних варіантів. Тому суб'єктивний досвід особистості не може повністю забезпечити розв'язання конкретних ситуацій і виникає необхідність змістовного й ціннісного його аналізування. Так, наприклад, у процесі розроблення критеріїв ефективності роботи установи (1-а група), діяльності керівника освітньої установи (2-а група), комплексно-цільової програми розвитку закладу освіти або реалізації конкретної проблеми (3-я група) студенти можуть використовувати розроблені в загальному менеджменті критерії ефективності для промислових підприємств і створювати аналогічні моделі для організацій освіти. За своїм обсягом, змістом і способом розв'язання ситуації будуть не рівнозначними. Стратегічні ситуації, визначені далекими перспективами розвитку колективу й особистості, слід запропонувати в 1-й і 3-й групах, тактичні, визначені більше близькими перспективами (для груп 1, 2, 3), і оперативні — ті, що визначаються тільки-но створеною ситуацією (для груп 1, 2, 3). Своєрідна і побудова питань, на які треба дати відповідь після ознайомлення з тією чи іншою ситуацією. Для 2-ї та 3-ї груп вони будуть не тільки вказувати напрям пошуку педагогічно правильного варіанту розв'язування завдання, що сприяє формуванню у студентів потреби в педагогічній теорії, а й орієнтує їх на використання

тих знань, умінь і навичок, які дають змогу проникати в сутність явищ, педагогічних процесів, оптимізувати розвиток професійно-педагогічного мислення, створювати умови для глибокого та свідомого засвоєння наукових теорій, закріплення навичок творчого мислення.

Звичайно, завдання має кілька варіантів розв'язування. Його складність урахує конкретні умови, обставини, вікові й індивідуальні особливості студентів, знання студентом теорії та практики педагогічної діяльності. Таким чином, за студентом залишається право на ствердження, сумнів, пропозицію кращого варіанта.

Розв'язання ситуацій у режимі реального місця та часу збагачує особистість студента такими фрагментами суб'єктивного досвіду, як: знаходження проблеми та її суб'єктивація; виявлення закономірностей її розвитку, пошук аргументів на підтримку своєї позиції; визнання і критичний аналіз помилок; формування власної думки [195]. Процес розв'язання передбачає максимальну актуалізацію особистісних якостей студента, які за звичайних умов могли знаходитися в латентному стані, вимагає від студента пошуку нестандартних рішень, морально-вольового напруження, відмови від поведінкових і розумових стереотипів.

Використання «кейс-методу», дискусії. Одним із основних методів проведення семінарських занять у групах може бути «кейс-метод» («метод випадків» — case-method). Цей метод можна використовувати, ураховуючи його суто операційну перевагу й особливості діяльності менеджера освіти, керівника закладу освіти — уміти за будь-яких обставин «грати у шахи» з десятками суб'єктів (учні, учителі, батьки, спонсори...), кожен із яких цілком може дотримувати власних правил. Використання «кейс-методу» передбачає в 2-ій групі ведення дискусії, тобто публічної суперечки з метою формування нових педагогічних знань і переконань, поглиблення розуміння нових теоретичних положень, в 3-ій групі — для подолання неправильних суджень, корекції й уточнення звичайних понять, розвитку вміння правильно й логічно викладати свої думки, а в 1-ій групі — поєднувати власну думку з педагогічною теорією, аналізувати та порівнювати різні точки зору, уміти знаходити аргументи для доказів і підкріплення своїх висновків.

У процесі дискусії необхідно передбачити можливість як зближення, так і поляризації думок. Але дискусія проводиться не лише для того, щоб довести свою правоту, дійти згоди, а й для встановлення істини. Особистісно зорієнтоване навчання спрямоване на «окультурення» суб'єктивного досвіду студентів, формування в них комунікативних умінь, самостійної розумової діяльності. Дискусія орієнтує на об'єктивний аналіз своєї і чужої думки. Таким чином, характерною конструктивною рисою навчання за допомогою «кейс-методу» виступає постановка проблеми у вигляді такого питання для обговорення, власне розробка якого має діалогічний характер.

Опора на досвід. Під час практичних занять викладач пропонує студентам наводити конкретні приклади з досвіду роботи, які демонструють важливість цього курсу чи теми. Так, у процесі вивчення теми «Прийняття управлінського рішення» викладач може наводити приклади, пов'язані з помилками в підготовці матеріалів до атестації чи до ліцензування закладу освіти та ін., а студенти діляться власним досвідом із проблеми й на основі досвіду управлінської діяльності розробляють алгоритм підготовки матеріалів для атестації школи, учителів тощо. Поряд із традиційними формами викладач, спираючись на соціальний досвід студентів 1-ої групи, може використовувати соціально-психологічний тренінг, на якому відпрацьовують уміння відчувати ситуацію в колективі, оцінювати та змінювати стан іншої людини. У 2-ій і 3-ій групі семінарські заняття слід будувати як живу бесіду з аудиторією, як диспут, симпозіум, ураховуючи професійний і життєвий досвід студентів.

Організація навчального процесу відбувається на основі здійснення опори як на власний, так і на чужий досвід. Опора на власний досвід, отриманий студентом у професійному й особистісному житті, дозволяє відтворювати знання, уміння й навички, переосмислювати й логічно структурувати набутий досвід і на цій основі набувати новий. Джерелом новизни є перетворення досвіду, яке відбувається завдяки насиченню процесу навчання особистісно значущими знаннями, що відповідають інтересам, потребам особистості, в усвідомленні власних особистісних ресурсів, можливостей і в максимальному наближенні процесу навчання до професійної діяльності, тому що для багатьох педагогів цінність знань визначається можливістю використання набутого досвіду в практичній діяльності. У тому випадку, якщо студент не має досвіду розв'язання управлінських ситуацій, прийняття управлінських рішень, слід надавати можливість спиратись і використовувати чужий управлінський досвід. Важлива роль у цій діяльності відведена пізнавальній активності студента, його комунікативності, продуктивному обміну думок.

Самостійне навчання. Передбачає використання таких методів, як письмові роботи, навчальні контракти/угоди [69; с. 25]. Викладач виступає в ролі консультанта, а студент аналізує проблеми, що ведуть до прийняття рішення, ситуацію й адекватно реагує на зміни вимог до професійної діяльності, формулює особистісно значущі цілі, складає план дій, що забезпечить досягнення цих цілей. Важливим етапом в особистісно зорієнтованому навчанні є формування позитивної установки на заняття.

Діяльність суб'єктів процесу навчання, володіння різноманітними технологіями й інтерактивними методами навчання, особливості змісту навчального матеріалу, психологічна готовність студентів і викладачів до спільної праці, ретельне розроблення й відбір змісту — суттєві чинники впливу на розвиток особистості студента в процесі навчання.

Введення в процес навчання дослідницької діяльності студентів допомагає не стільки вчити, скільки допомагати студенту вчитися, спрямовувати його пізнавальну діяльність. Тому особливого значення набуває метод проектів, який посилює ефект освітніх програм і позитивно впливає на формування особистості, він тісно пов'язаний із методами створення ситуації успіху, проектною діяльністю, що орієнтує на творчу самореалізацію особистості. Головним елементом у цій діяльності є власне не проект, а процес проектування — від моделювання тренувальних умов для постановки навчальної проблеми та її дослідження до побудови й захисту оптимальних шляхів її розв'язування у вигляді, що має структурну форму проекту. Раціональне використання цього методу в групах 1, 2, 3 зумовлює потребу системно підходити до формування вмінь і навичок, необхідних для проектної діяльності, координувати послідовне залучення студентів до участі в різних формах навчальних проектів (колективні, індивідуальні, монопредметні, поліпредметні, прості та складні тощо) відповідно до логіки гармонійної соціалізації особистості протягом навчання в системі ППО.

Важливого значення в роботі зі студентами набуває колективна освітньо-проектна діяльність. Основним технологічним елементом розроблення колективного проекту є функціонування тимчасових проблемних мікрогруп, які виконують завдання різного рівня складності. Вони об'єднують студентів навколо потреб у розв'язанні практичних проблемних ситуацій, створених із урахуванням їхнього професійного досвіду. Виконання покладених на мікрогрупи завдань створює передумови для успіху інших груп, формування нових мікроколективів відповідно до структури й логіки колективного пошуку з використанням традиційних методик соціологічного опитування, правової експертизи, аналізу нормативних документів тощо.

Персональна відповідальність студентів за успіх колективного дослідження не лише мобілізує їхню творчу активність і пошуки шляхів кооперативної співпраці, а й гарантує особливу довіру до зроблених самостійно важливих висновків, посилює рівень усвідомленості, розвиває пошукові вміння.

Захист проекту проводять у формі ділової гри, у вигляді імітування умов діяльності й виконання певних ролей. Форма захисту проекту, з одного боку, визначається його змістом, а з іншого — підпорядковується канонам класичної презентаційної діяльності, що перетворюють захист на автономний розвивальний чинник.

Розробляючи технологію роботи в групах, викладач планує, який результат буде в кожного студента, який особистісно значущий продукт він отримає. Наприклад, під час вивчення дисципліни «Управління навчальною діяльністю» необхідно визначити на основі освітньо-кваліфікаційної характеристики й освітньо-професійної програми, якими

практичними навичками має оволодіти студент. У процесі тематичного планування слід визначити очікувані результати, виражені в діях студентів, наприклад: очікувані результати вивчення теми «Організація навчального процесу в закладі освіти» для студентів усіх груп мають такий вигляд.

Студенти зможуть дізнатися про:

- × сучасні погляди на організацію навчального процесу;
- × підходи до побудови навчального плану закладу освіти;
- × принципи здійснення тарифікації та розрахунку годин;
- × методiku складання розкладу занять.

Зможуть навчитися:

- × аналізувати навчальний план закладу освіти;
- × здійснювати експертизу розкладу занять.

Зможуть розвинути здібності:

- × моделювати навчальний план закладу освіти;
- × виробляти власну думку про переваги й недоліки організації навчального процесу на основі аналізу документації;
- × формувати власні цінності освіти.

Очікувані результати планують для кожної групи, але, враховуючи специфіку роботи в групах, вони можуть відрізнятися часом досягнення та продуктом. Якщо студенти 3-ої групи складають навчальний план, роблять тарифікацію, розрахунок годин для закладу освіти, студенти, які працюють у 2-ій групі, — для профільних, спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій, то студенти 1-ої групи можуть виконувати ці завдання для шкіл, які працюють у режимі впровадження інноваційної технології — модульно-розвивального навчання, семестрово-блочно-залікової системи навчання — або для закладів фахової передвищої, професійної (професійно-технічної) освіти.

Одним із напрямів, який допомагає особистості розв'язувати реальні проблеми, є продуктивне навчання. Найголовніше в продуктивному навчанні — це «свідоме введення в навчальний процес практичних цілей навчання особистості» [243].

Як одну з форм продуктивного навчання слід використовувати роботу студентів у «навчальній майстерні». Від аудиторії «навчальну майстерню» відрізняє те, що в ній зібрані матеріали, що допомагають у реалізації тієї мети, яку перед собою ставить людина. «Навчальна майстерня» — це своєрідний місток між практичним і теоретичним навчанням, між індивідуальними та груповими формами роботи. У певному розумінні — це лабораторія, у якій визначають питання й теми, що виникають перед студентом.

У рамках майстерні здійснюють: структурування теми й вибір методів дослідження; одержання поради щодо подолання труднощів,

які виникають; обмін досвідом, пізнання нового; проведення експерименту, пов'язаного з темою магістерської (дипломної) роботи. Роль «навчальної майстерні» виконують заклади освіти, які очолюють випускники — магістри, менеджери освіти. Досвід і знання колег, які очолюють школи-майстерні, використовують групи й індивіди у своїй діяльності.

Технологія роботи в групах відрізняється дозованою допомогою під час виконання навчальних завдань і змістом адаптувальних завдань. Завдання для студентів мають відрізнятися рівнем складності.

Ефективним засобом реалізації індивідуалізації навчання завдяки диференційованій підтримці самостійної роботи студентів є виконання адаптувальних завдань, які відрізняються не тільки рівнем складності, а й ступенем допомоги. Наприклад, під час виконання самостійної роботи з моделювання розкладу уроків слід адаптувати це завдання для різних груп студентів за ступенем складності (скласти розклад занять для школи, яка працює в одну зміну і має 1–2 класи в паралелі; для школи, що працює у дві зміни і має 3–4 класи в паралелі; для закладів освіти фахової передвищої освіти) і диференційованим рівнем підтримки самостійної роботи (одна група отримує інструкцію для виконання самостійної роботи, яка на всіх етапах складання розкладу навчальних занять містить конкретні приклади розв'язування певного завдання, друга група — алгоритм дії на всіх етапах роботи, інша група діє без педагогічної підтримки, картка містить лише інструкцію до завдання самостійної роботи). Обговорюючи виконання самостійних завдань, викладачу необхідно акцентувати увагу на засобах досягнення результату.

Формування знань, умінь, навичок відбувається як під час індивідуальної роботи зі студентами, так і під час диференційованої роботи, яку слід здійснювати в гетерогенній навчальній групі, що передбачає диференційовано-групову форму навчання, шляхом диференціації за ознаками початкової компетенції студентів. Подібний розподіл дає можливість використовувати певні проблемні ситуації, розв'язуючи які, студенти можуть успішно виявляти й розвивати свої професійні можливості відносно обраного фаху, проводити взаємонавчання, яке сприяло би практичному застосуванню знань і вмінь за умов реальної педагогічної діяльності.

Реалізація особистісно зорієнтованого підходу до навчання, на нашу думку, можлива за умов оволодіння тими видами діяльності, які дають студенту широку орієнтацію в системі суб'єкт-об'єктних, суб'єкт-суб'єктних відносин, де він виступає як активний творець цих відносин, вибору викладачем адекватних змісту та меті методів навчання. Залежно від виду навчання й характеру діяльності суб'єктів навчання можна виділити методи особистісно зорієнтованого навчання (*додаток Д*).

Залежно від складу студентів у групах слід використовувати різні види й методи навчання: традиційне, індуктивне, дедуктивне та взаємне навчання.

Для дедуктивного навчання необхідно використовували такий метод, як систематизований огляд [69; с. 28], під час якого викладач організовує й упорядковує знання з тем, а студент — сприймає інформацію. До методів індуктивного навчання відносимо такі, як вивчення окремого випадку (діяльність викладача полягає у вивченні й аналізуванні результатів розумової діяльності студентів), концептуальна картка (викладач аналізує ставлення студентів до теми, системи цінностей, рівень міжособистісного спілкування яке вони виявляють під час створення концептуальної картки під час розв'язання ситуації, роботи над проектом), обговорення інформації (викладач пропонує набір інформації, ставить студента в ситуацію вибору певного рішення, а студент аналізує інформацію та приймає рішення).

Для взаємного навчання використовують такі методи, як дебати, рольові ігри, усні презентації, інтерв'ювання.

Традиційне навчання — навчання, що базується на досвіді, логічному умовиводі, в якому посилення й висновки є судженнями однакового ступеня спільності. Методами традиційного навчання є інтелектуальні ігри (навчальні, тренінгові, контролюючі, узагальнювальні, репродуктивні, продуктивні, творчі), ділові ігри.

Як приклад наведемо проектну гру «Організація профільного навчання». Одне з головних завдань цієї гри — створення таких умов для діяльності студентів різних груп, забезпечення такого рівня мотивації, постановка студента в таку ситуацію, яка передбачала би вибір між ремісницьким і творчим, авторським ставленням до власної діяльності, створення умов для самоактуалізації, самореалізації особистості.

Структура розгорнутої ігрової діяльності в проведеній грі включає спонукальний (потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання брати участь у грі), орієнтувальний (вибір засобів і способів ігрової діяльності), виконавчий (дії, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету), контрольно-оцінний (корекція та стимулювання активності ігрової діяльності) компоненти. У процесі гри студенти визначають мету власної діяльності, обирають вид навчально-пізнавальної діяльності, характер взаємодії із суб'єктами освітнього процесу.

У ході гри розглядають основні напрями організації профільного навчання, виявляють суб'єктів, здатних здійснювати профільне навчання, професійно надавати допомогу в подоланні перешкод, що виникають у школяра. Результати проведеної гри відбиті в знаходженні студентами шляхів формування в учнів установки на профілізацію навчання, а також в аналізі власної професійної компетентності, особистої незадоволеності, у можливості здійснювати цю діяльність.

Гра передбачає формування організаційно-управлінської діяльності, результат якої може бути представлено як виконані проектні завдання, пов'язані з організацією профільного навчання.

Кожна з груп у цій грі повинна мати чітко визначену викладачем роль. Наведемо приклади завдань.

Завдання для студентів 1-ої групи, які виконують роль представників методичного центру, передбачають:

- × створення групи з розвитку системи педагогічної допомоги учням у навчанні, функції якої полягають у створенні програми педагогічної допомоги учням, координацію діяльності творчих груп, методичних об'єднань у процесі розроблення навчальних курсів профільної та допрофільної освіти;
- × створення лабораторії для вивчення ефективності роботи вчителів за профілями та здійснення педагогічної допомоги учням;
- × організацію курсової і міжкурсової підготовки вчителів.

Завдання студентам 2-ої групи, які виконують роль директорів шкіл, може полягати у:

- × створенні творчих груп і розробленні програми діяльності шкільного округу, педагогічної допомоги учням у виборі профілю навчання;
- × визначенні можливостей накопичення банку даних про індивідуальні особливості школярів;
- × розробленні моделі допрофільної системи навчання, виявленні схильностей учнів у навчанні з метою забезпечення більше глибокої підготовки старшокласників у тій галузі знань і діяльності, до яких у них сформовано стійкі інтереси та здібності;
- × визначенні суб'єктів і педагогічних засобів для роботи з різними групами учнів;
- × наданні пропозицій із введення нової посади, обґрунтуванні її необхідності та джерел фінансування.

Завдання для студентів 3-ої групи, яким запропоновано виконувати роль психологів, передбачають створення банку методик із вивчення особистісних сфер учнів, їх потреб, мотивації, ціннісних орієнтацій, розроблення рекомендацій із вибору профілю навчання. Для цієї групи студентів слід передбачити також роль учителя-предметника, завдання для якого полягає в розробленні моделі навчального курсу, технологічної картки для виявлення утруднень учнів у навчанні та шляхів їх подолання.

Із метою перевірки самостійної роботи студентів із дисципліни «Освітні технології» ми пропонуємо провести ділову гру «Педагогічний конгрес» [230], а під час вивчення теми «Міжособистісні

комунікації» — рольову гру, де будуть розіграні ситуації, поведінка людини в конкретних умовах, відпрацьовані вміння відчувати ситуацію в колективі, оцінювати та змінювати стан іншої людини. Продуктивність виконання завдань у процесі гри залежить від типу особистісного ставлення до діяльності, організованості й усвідомлення пошуку в процесі прийняття рішення.

Здійснення рефлексії під час навчального заняття забезпечує механізм міжособистісної взаємодії, сприяє розумінню самого себе й іншої людини в процесі осмислення, логічного доведення, усвідомлення того, як нас сприймає партнер у спілкуванні. Завданням під час рефлексії є формування адекватної оцінки своїх знань, умінь, навичок; адекватної оцінки свого професіоналізму, своїх фахово-особистісних якостей, своєї діяльності, діяльності колег, оцінки перспектив своєї фахової підготовки.

Таким чином, спеціально організована особистісно зорієнтована підготовка педагогів у системі післядипломної освіти передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів, рівня їх підготовки за базовою спеціальністю, професійної компетентності й досвіду роботи, вибір адекватних відповідно до цих показників змісту освіти, методів і форм роботи, специфічних педагогічних технологій.

Загалом можна вважати процес навчання особистісно зорієтованим, якщо забезпечено розвиток і саморозвиток особистості студента з урахуванням його індивідуального, неповторного суб'єктивного досвіду, здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, чому може сприяти використання різноманітних форм і методів організації навчального процесу, надання можливості обирати зміст, види й методи навчання, форми представлення результату, створення умов для творчості в самостійній діяльності, оцінювання не тільки і не стільки результатів навчання, а, перш за все, процесу й засобів його досягнення, обговорення результатів навчальної діяльності, стимулювання студентів до самооцінки й рефлексії, виявлення позитивних змін у розвитку особистості.

АНАЛІТИЧНО-КОРИГУВАЛЬНИЙ ЕТАП

Аналітично-коригувальний етап полягає у виявленні індивідуальних результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів на основі кваліметричного підходу, розробленої кваліметричної моделі (додаток А).

Оцінювання виконує такі завдання:

- 1) удосконалення навчального курсу: визначення того, яке обладнання і які методи треба застосовувати, чи є потреба у змінах;
- 2) індивідуальний підхід: визначення потреб студентів, аби мати можливість планувати їх навчальну програму, встановити на-

вчальні потоки й об'єднати студентів у групи для ознайомлення їх із досягненнями та прогалинами в навчанні;

3) регулювання: аналіз системи навчання й діяльності викладача.

Бажано використовувати такі види контролю: попередній, поточний, тематичний, підсумковий.

На етапі попереднього контролю слід провести діагностичний тест із метою визначення вихідного стану знань, умінь і навичок студентів.

Поточний контроль спрямований на процес формування вмінь і навичок, перевірку знань, стійких уявлень і понять для їхнього уточнення й поглиблення з метою засвоєння нових знань, забезпечення своєчасного засвоєння та закріплення матеріалу. Такий контроль покликаний попереджати забування знань, умінь, згасання навичок, він регулює навчальну роботу.

Мета тематичного контролю полягає в перевірці рівня засвоєння теми, розділу тієї чи іншої дисципліни. Контроль здійснюють у процесі організації диспутів, рольових ігор, бесід за «круглим столом», використовуючи «кейс-метод», коли матеріал стосується конкретної теми й передбачає наявність уже відомих знань і навичок.

Під час проведення підсумкового контролю використовують захист проектів і тестування, що охоплює за можливості весь вивчений за певний проміжок часу матеріал.

Здійснюючи контрольну функцію, викладачу слід дотримувати основні вимоги до контролю: об'єктивність, регулярність, гласність, усебічність, диференційованість, різноманітність, етичність, індивідуальність.

Порівняння результатів здійснюють за кваліметричною моделлю (додаток А), що спонукає до розроблення спецкурсів і організації занять із них за вибором студентів. Упровадження спецкурсів передбачає діагностичну, прогностичну, організаційну, практичну, узагальнювальну діяльність викладача.

Діагностична діяльність передбачає вивчення утруднень студентів, виражених у знаннях, уміннях і навичках.

Під час прогностичної діяльності викладач разом зі студентами передбачає тенденції розвитку проблем, які в них виникли, і шляхи їх розв'язання, можливі наслідки.

Під час організації розробляють спецкурси й формують групи студентів, які будуть вивчати ці курси.

Практична діяльність полягає в організації навчання студентів відповідно до вибраних спецкурсів.

Узагальнення полягає в аналізуванні індивідуальних результатів, проведенні рефлексії змін, що відбулися в самосвідомості студентів.

На основі аналізу виділяють утруднення, що виникають у студентів.

Наведемо приклад таких утруднень і шляхів їх подолання в табл. 1.

Таблиця 1

**Питання, які викликають утруднення в студентів,
і шляхи їх подолання**

Питання, які є проблемними для студентів	Шляхи їх подолання
Розробляння критеріальної бази і показників якості реалізації окремих напрямів діяльності вчителя	Компонентний аналіз напрямів діяльності вчителя (дидактичне проектування навчання, стимулювання діяльності школярів, організація дидактичного процесу тощо), само-рефлексія навчальної діяльності
Розробляння методичних рекомендацій щодо оптимізації окремих напрямів діяльності вчителя	Застосування під час занять ситуаційних завдань, розв'язання нестандартних реальних проблем професійної діяльності
Організація комунікації як інформаційної взаємодії в закладі освіти, комунікативний мінімум управлінця	Спецкурс «Комунікативна компетентність управлінця»
Управлінська спрямованість керівника закладу освіти	Спецкурс «Розвиток і корекція управлінської спрямованості керівника закладу освіти»
Творчий підхід у розв'язанні управлінських ситуацій	Спецкурс «Розвиток і корекція творчого потенціалу керівника закладу освіти»

Мета спецкурсу «Комунікативна компетентність управлінця» — розвиток і корекція комунікативної компетентності керівника. Цей спецкурс містить шість тем: організація комунікації як інформаційної взаємодії, комунікативний мінімум управлінця, основи та проблеми психології управлінських впливів, психологічні умови успішного сприйняття, розуміння та вплив керівника закладу освіти на вчителя й педагогічний колектив, регулювання діяльності і взаємин підлеглих, соціально-психологічний тренінг (моделювання управлінських ситуацій, ігри та вправи на розвиток невербальних форм поведінки керівника, психологічна діагностика й аутодіагностика комунікативних здібностей).

Для інших груп пропонують спецкурси на основі навчального курсу, розробленого Л. Мітіною, Ю. Кореляковим, Г. Шавиріною [104]: «Розвиток і корекція управлінської спрямованості керівника закладу освіти», «Розвиток і корекція творчого потенціалу керівника закладу освіти».

Курс «Розвиток і корекція управлінської спрямованості керівника закладу освіти» складається з таких тем: проблема спрямованості особис-

тості в психології та її практичне значення для ефективної професійної діяльності, професійна спрямованість особистості керівника: природа, структура, типологія, аналіз психологічних особливостей рівня розвитку власної професійної (управлінської та педагогічної) спрямованості особистості за результатами діагностичного обстеження, психологічна корекція й розвиток управлінсько-педагогічної спрямованості особистості.

Спецкурс «Розвиток і корекція творчого потенціалу керівника закладу освіти» включає теми: психологія творчості й педагогіка, особливості творчої особистості, шляхи розвитку творчого потенціалу особистості, колективна творчість: активізація пошуку, тренування креативності. Остання тема включає систему тренінгів, метою яких є підготовка до діяльності, включення суб'єкта в пошукову й виконавчу діяльність, спрямовану на формування вмінь самостійно бачити та ставити проблеми, визначати основні напрями творчого пошуку.

Тренінг із розвитку пошукових здібностей спрямований на знаходження оптимального розв'язання проблемної ситуації, нового способу дій, які пов'язують із «евристичною», «синтетичною», «раптовою» формою мислення. Тренування цього етапу спрямоване на руйнування стереотипів мислення, підвищення рівня комбінаторної роботи мислення.

Виконавча діяльність пов'язана з реалізацією ідеї, під час якої увага викладача приділена відпрацюванню «креатогенних» якостей особистості, таких як сміливість, незалежність, рішучість, самостійність, цілеспрямованість. «Креатогенними» їх називають тому, що вони не тільки сприяють виявленню творчих витоків, а й детермінують їх.

Під час вивчення спецкурсу ми пропонуємо провести дні діагностики, регулювання й корекції (ДРК).

Наведемо приклад ДРК із проблеми «Підвищення рівня творчості в професійній діяльності педагога».

Мета: визначити рівень творчого потенціалу студентів. Корекція стану і результатів роботи з проблеми.

Завдання:

- × з'ясувати рівень креативності студентів, їх здатність до творчого стилю діяльності;
- × виявити позитивні й негативні тенденції, що впливають на розвиток творчого потенціалу студентів;
- × прийняти управлінські рішення з регулювання й корекції творчої діяльності студентів.

Методи дослідження: анкетування, тестування, бесіда, картки спостережень.

Програма проведення дня ДРК містить:

- 1) комплектування робочої групи;
- 2) інструктаж учасників проведення ДРК;

- 3) складання особистих міні-програм кожним учасником дня ДРК;
- 4) визначення термінів проведення досліджень й оброблення отриманих результатів;
- 5) аналіз матеріалів, з'ясування тенденцій. Складання графіків, таблиць, діаграм.

Мікродослідження 1. Умови розвитку педагогічної творчості в ІПО.
Анкета для викладачів із визначення умов розвитку педагогічної творчості.

Опитування серед студентів.

Метою цього анкетування є визначення умов, що сприяють або заважають розвитку творчої діяльності студентів.

Мікродослідження 2. Мій творчий потенціал.

Діагностику проводять за допомогою:

- × картки педагогічного оцінювання (самооцінювання) здатності педагогів до інноваційної діяльності;
- × методики «Здатність педагогів до творчої роботи»;
- × методики самоаналізу інноваційної діяльності.

Мікродослідження 3. Управлінські засоби впливу на підвищення творчого рівня студентів.

Оцінювання ефективності управління процесом педагогічної творчості, анкета «Оцінка мотиваційного середовища в школі».

Проведення ДРК допоможе діагностувати й оперативно виробити заходи з регулювання проблем, що виникають в освітньому процесі.

ВИСНОВКИ

Отже, маємо підстави дійти таких висновків.

Аналіз наукових досліджень виявив теоретичну актуальність проблеми організації особистісно зорієнтованого навчання педагогічних працівників, яке розглянуто як взаємопов'язана діяльність учасників освітнього процесу, у якому відбувається особистісний розвиток особистості на основі врахування суб'єктивного досвіду, реальних навчальних можливостей, потреб, інтересів і основним завданням якого є створення умов для вдосконалення індивідуальних здібностей.

З'ясовано особливості навчання студентів у системі післядипломної освіти, а саме: а) урахування потреб, інтересів, цілей, досвіду студентів, їхньої компетентності, майстерності з метою вибору ними змісту, форм і методів навчання; б) оптимальна адаптація сучасних освітніх технологій в андрагогічній освіті (організація самостійної роботи та її методичне забезпечення, оцінювання результатів, розроблення авторських програм); в) створення відповідного психолого-педагогічного клімату взаємодії викладачів і студентів (довіра, повага, взаємодопомога, свобода самовираження різних точок зору тощо).

Науково обґрунтовано етапи технології організації особистісно зорієнтованого навчання педагога в системі післядипломної освіти.

Етап діагностики соціально-педагогічного досвіду, метою якого є виявлення потенціалу особистості для подальшого її розвитку (мотиваційно-потребнісної, когнітивної, професійно-діяльнісної та рефлексивної сфер індивіда).

Етап здійснення диференційованого навчання відповідно до базової професії, спеціальності, якої набуває студент, рівнів базових педагогічних знань, умінь, соціально-педагогічного досвіду, що дозволяє організовувати навчальний процес із урахуванням індивідуальних особливостей особистості, її здібностей, нахилів, потреб.

Аналітично-коригувальний етап передбачає виявлення ефективності організації особистісно зорієнтованого навчання за конкретними параметрами і критеріями, для чого було розроблено кваліметричну модель оцінки якості післядипломної освіти студентів управлінських спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : навч пос. для пед. спец. высш. учеб. заведений ; 2-е изд., перераб. и доп. М., 1990. 141 с.
2. Авдеева Н. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. *Педагогика*. 2005. № 5. С. 34—39.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. СПб., 2003. 248 с.
4. Азгольдов Г. Г., Райхман Э. П. О квалиметрии. М., 1973. 172 с.
5. Алексеев Н. И. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень, 1997. 216 с.
6. Алексеев Н. И. Педагогические условия проектирования личностно-ориентированного обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Екатеринбург, 1997. 38 с.
7. Абульханова-Славская К. А. Особенности типологического подхода и метода исследования личности. *Принцип системности в психологических исследованиях*. М., 1990. С. 18—24.
8. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980. 335 с.
9. Амонашвили Ш. Бесконечные пути совершенства: о гуманистическо-личностной педагогике. *Педагогический вестн.* 2002. № 3. С. 1.
10. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990. 560 с.
11. Ананьев Б. Г. Некоторые вопросы психологии взрослых. М., 1972. 32 с.
12. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968. 339 с.
13. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. *Педагогика*. 2005. № 4. С. 19—27.
14. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс : в 2-х кн. Казань, 1996. Кн. 1. 567 с. Кн. 2. 317 с.
15. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань, 1988. 69 с.
16. Андреева Г. М. Психология социального познания. М., 2000. 288 с.
17. Андреева Г. М. К проблематике психологии социального познания. *Мир психологии*. 1999. № 3. С. 15—24.
18. Анциферова Л. И. Личность с позиции динамического подхода. *Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь*. Под. ред. : Б. Ф. Ломова, К. А. Альбухановой-Славской. М., 1990. С. 7—17.
19. Асмолов А. Психология личности : учебник. М., 1992. 367 с.
20. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: метод. основы. М., 1982. 192 с.
21. Багаева И. Д. Наставнику об основах педагогического мастерства в коммуникативной деятельности : метод. рекомендации. Усть-Каменогорск, 1988. 48 с.
22. Балл Г. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. Киев ; Донецк, 1993. 32 с.

23. Бандура А. Теория социального изучения. СПб., 2000. 320 с.
24. Белкин А. С. Витягеное образование. Голографический подход. Екатеринбург, 1999. 326 с.
25. Белкин Е. Л. Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов в вузе : метод. рекомендации. Орел, 1989. 35 с.
26. Беляева А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования : монография. СПб., 1997. 226 с.
27. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. 191 с.
28. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ, 1998. 203 с.
29. Бібік Н. Теоретичні засади моделі особистісно орієнтованого навчання за програмою «Крок за кроком». *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : зб. наук. пр. Київ, 2000. С. 134.—138.
30. Бібік Н. М., Єрмаков І. Г., Овчарук О. В. Компетентнісна освіта — від теорії до практики. Київ, 2005. 120 с.
31. Богданова М. К. Личностно ориентированное педагогическое общение — необходимое условие успешного педагогического взаимодействия. *Наука і освіта*. 2000. № 4. С. 6—7.
32. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями) : навч.-метод. посіб. Київ, 1996. 232 с.
33. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8—14.
34. Бондаревская Е. В. Вариативность стратегии личностно-ориентированного воспитания. *Лучшие страницы педагогической прессы*. 2001. № 1. С. 63—71.
35. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования : монография. Ростов н/Д., 2000. 352 с.
36. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособ. для студ. педвузов и слушателей ИПК. М. ; Ростов н/Д., 1999. 560 с.
37. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций. *Педагогика*. 2004. № 10. С. 23—31.
38. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 11—17.
39. Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования. *Педагогика*. 1997. № 3. С. 15—21.
40. Василенко О. Умови реалізації особистісно орієнтованого змісту загальної середньої освіти. *Освіта і управління*. 1999. № 1. С. 53—58.
41. Васильченко Л. В. Як оцінювати культуру управління. *Директор шк. (Україна)*. 2001. № 3. С. 50—55.
42. Верджерио П. П. О благородных нравах и свободных науках. Итальянский гуманизм эпохи Возрождения : сб. текстов ; пер. с итал. Н. В. Ревякиной. Саратов, 1988. Ч. 2. С. 71—107.
43. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія. Дніпропетровськ, 2005. 301 с.
44. Волченкова Г. Розвиток особистості: крок за кроком : (модель безперервної особистісно орієнтованої освіти в українській реальності). *Директор шк., ліцею, гімназій*. 2001. № 2—3. С. 82—89.

45. *Выготский Л. С.* Проблемы общей психологии. Под ред. В. В. Давыдова. М., 1982. 504 с.
46. *Галузева* концепція розвитку неперервної педагогічної освіти веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1176729-13> (дата звернення: 11.07.2019).
47. *Гершунский Б. С.* Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. Київ, 1986. 198 с.
48. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М., 1998. 605 с.
49. *Гончаренко С., Мальований Ю.* Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Шлях освіти*. 2001. № 2. С. 2—7.
50. *Гоцкало Н.* Особистісно зорієнтований підхід у творчій спадщині видатних педагогів. *Рідна шк.* 2002. № 7. С. 61—63.
51. *Гречаник О. Є.* Реалізація педагогічних умов формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка : наук.-метод. журнал*. Рівне, 2012. № 1. С. 244—247.
52. *Гриньова В. М.* Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Харків, 1998. 300 с.
53. *Гришина И. В., Васильченко Л. В.* Профессиональная компетентность руководителя школы. Харьков, 2006. 224 с.
54. *Гузеев В. В.* О планировании личностно ориентированного обучения : системные основания образовательной технологии. *Химия в шк.* 2001. № 6. С. 27—35.
55. *Гузеев В. В.* Образовательная технология: от приема до философии. М., 1996. 112 с.
56. *Гуревич К. М.* Современная психологическая диагностика: пути развития. *Вопр. психологии*. 1982. № 1. С. 24—29.
57. *Гушлевська І.* Поняття компетентності у вiтчизнянiй та зарубiжнiй педагогiцi. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 22—24.
58. *Даниленко Л.* Методологічні та методичні засади освітніх інновацій. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр.* Київ, 2001. Вип. 5. С. 49—58.
59. *Деркач А. А.* Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические основы управленческой деятельности. М., 2000. 536 с.
60. *Деятельность: теория, методология, проблемы.* Сост. И. Т. Касавин. М., 1990. 264 с.
61. *Джеймс У.* Психология. Под ред. Л. А. Петровской. М., 1991. 367 с.
62. *Диагностика успешности учителя : сб. метод. матер. для дир. и зам. дир. учеб. завед., руков. школ.* Сост. Т. В. Морозова. М., 2001. 160 с.
63. *Дивак В. В.* Професійне становлення методистів у закладах післядипломної освіти педагогічних працівників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1999. 189 с.
64. *Дистерверг А.* Избранные педагогические сочинения. М., 1956. 374 с.
65. *Дмитренко Г. А., Якимчук В. В.* Перестройка в строительстве: оценка управленческого и инженерного труда. Київ, 1989. 111 с.
66. *Дмитренко Г. А.* Стратегический менеджмент в системе образования : учеб. пособ. Київ, 1999. 174 с.

67. *Евланова Л.* Образование с человеческим лицом : содерж. образования, личностно-ориентированное образование. *Дайджест пед. идей и технологий: Школа-парк.* 2001. № 5/6. С. 51.
68. *Єльнікова Г. В.* Наукові основи управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія. Київ, 1999. 303 с.
69. *Житник Б. О.* Актуалізація особистісно орієнтованого навчання: методологічний аспект. Харків, 2001. 70 с.
70. *Зазуліна Л. В.* Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2000. 19 с.
71. *Зайцев С.* Трудный отказ от традиционных стереотипов: личностно-ориентированное обучение. *Директор шк.* 2001. № 5. С. 56—63.
72. *Зайцев С. В.* Новая роль учителя в личностно-ориентированном образовании. *Построение модели личностно-ориентированной школы: (из опыта работы гор. эксперим. площадки).* Под науч. ред. И. С. Якиманской. М., 2001. С. 19—42.
73. *Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145–VIII.* *Відомості Верховної Ради* : веб-сайт. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 06.02.2019).
74. *Закон України «Про вищу освіту».* Редакція від 09.08.2019, підстава — 2745–VIII. *Відомості Верховної Ради* : веб-сайт. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 16.08.2019).
75. *Зверева В. И.* Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. М., 1997. 320 с.
76. *Зеер Э. Ф., Романцев Г. М.* Личностно ориентированное профессиональное образование. *Педагогика.* 2002. № 3. С. 16—21.
77. *Зейгарник Б. В.* Теории личности в зарубежной психологии. М., 1982. 128 с.
78. *Зенкина С. А.* Личностно-ориентированная учебная ситуация как гуманитарная практика. *Школа.* 2001. № 3. С. 31—33.
79. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология : учеб. для вузов ; 2-е изд., доп., испр. и перераб. М., 1999. 384 с.
80. *Зязюн І.* Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти. *Педагогіка толерантності.* 2000. № 3. С. 58—61.
81. *Зязюн І. А.* Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / За ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. С. 11—57.
82. *Иванова Е. О.* Личностно ориентированное обучение: индивидуализация содержания образования. *Завуч.* 2002. № 8. С. 100—117.
83. *Измерения качества продукции.* Вопросы квалиметрии. Под ред. А. В. Гличева. М., 1971. 167 с.
84. *Ильин Е. П.* Психология индивидуальных различий. СПб. : Питер, 2004. 701 с.
85. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб., 2006. 512 с.
86. *Ильясов И. И.* Структура процесса учения. М., 1986. 198 с.
87. *Ильясов И. И., Галатенко Н. А.* Проектирование курса обучения по учебной дисциплине : пособ. для препод. М., 1994. 205 с.
88. *Ильясов И. И.* Личностно-ориентированное образование в школе: миф или реальность? *Вопр. психологии.* 2001. № 6. С. 133—134.
89. *Іонова О. М., Топтигін О. Л.* Освіта дорослих як пробудження волі людини. Педагогічні умови професійного становлення учнівської молоді.

- Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка* : зб. наук. пр. Харків ; Луганськ, 2005. С. 28—42.
90. *Исаев В. А., Воротилов В. И., Ковальчук О. В.* Образование взрослых: компетентностный подход. Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях : межвуз. сб. науч. тр. СПб., 2005. С. 230—233.
 91. *Ительсон Л. Б.* Психологические теории изучения и модели процесса обучения. Сов. педагогика. 1973. № 3. С. 145—154.
 92. *Калініна Л. М.* Професіограма українського директора школи. *Директор шк. (Україна)*. 2001. № 3. С. 12—15.
 93. *Калініна Л. М., Островерхова Н. М.* Програма самоосвіти керівників шкіл. *Завуч*. 1999. № 16. С. 2—9.
 94. *Карамушка Л. М.* Психологія управління : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та студ. ін-тів післядиплом. Освіти. Київ, 2003. 344 с.
 95. *Келли П., Джордж А.* Теория личности: психология личностных конструктов ; пер. с англ. СПб., 2000. 249 с.
 96. *Кларин М. В.* Личностная ориентация в непрерывном образовании. *Педагогика*. 1996. № 2. С. 14—21.
 97. *Коваленко Е. А.* Ціннісна природа усвідомленого саморозвитку особистості : соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філос. наук : спец. 09.00.03. Харків, 2005. 20 с.
 98. *Коломінський Н. Л.* Психологія менеджменту в освіті: соціально-психологічний аспект : монографія. Київ, 2000. 286 с.
 99. *Коменский, Локк, Руссо, Песталоцци.* Педагогическое наследие. Сост. : В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М., 1989. 416 с.
 100. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* : б-ка з освітньої політики. Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 112 с.
 101. *Кон И. С.* Социальная психология. М.; Воронеж, 1999. 555 с.
 102. *Концепція реалізації державної політики у сфері загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Урядовий портал* : веб-сайт. URL : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/249613934> (дата звернення: 16.01.2019).
 103. *Костюк Г. С.* Проблема личности в философском и психологическом аспектах. М., 1988. 384 с.
 104. *Коррекционно-развивающие* программы повышения уровня профессионального развития учителя : учеб. пособие. Под ред. Л. М. Митиной. М.; Воронеж, 2001. 304 с.
 105. *Краевский В. В.* Повышение квалификации педагогических кадров. *Педагогика*. 1992. № 7—8. С. 19—20.
 106. *Кремень В.* Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет. *Рідна шк.* 1998. № 11. С. 53—57.
 107. *Кремень В.* Формування особистості в умовах розвитку української державності : тези доп. *Освіта*. 1999. 29 груд. (№ 60/61). С. 3.
 108. *Крисюк С. В.* Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917—1995 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13001 ; 13004. Київ, 1996. 48 с.
 109. *Крягжде С. П.* Управление формированием профессиональных интересов. *Вопр. психологии*. 1985. № 3. С. 23—30.

110. *Кульневич С. В.* Педагогика личности от концепций до технологий : учеб.-практ. пособ. для учит., кл. руковод., студ., магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. Ростов н/Д., 2000. 159 с.
111. *Куханова Е.* Методы личностно-ориентированного обучения учащихся с особенностями в развитии. *Шк. технологии.* 1999. № 1/2. С. 244—249.
112. *Лаврикова Т. В.* Педагогическая практика личностной ориентации. Воронеж, 1998. 144 с.
113. *Лейтес Н. С.* Умственные способности и возраст. М., 1971. 279 с.
114. *Леонидова Н.* На пути к личностно-ориентированному обучению : мнения и опыт. *Мир образования — образование в мире.* 2002. № 1. С. 130—136.
115. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 304 с.
116. *Лернер И. Я.* Проблемное обучение. М., 1974. 64 с.
117. *Лещинский В. И.* Педтехнология личностной ориентации. Воронеж, 1998. 123 с.
118. *Лизинский В. М.* Идеи к проектам и практика управления школой. М., 1999. 160 с.
119. *Личностно-ориентированное образование: проблемы и тенденции развития.* Н. В. Афанасьева и др. Вологда, 2000. 235 с.
120. *Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование.* Под ред. Е. Н. Степанова. М., 2004. 128 с.
121. *Лозова В. І.* Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів.* Харків, 2002. С. 3—8.
122. *Лозова В. І., Троцько Г. В.* Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. 2-е вид., випр. і доповн. Харків, 2002. 400 с.
123. *Локк Д.* Избранные философские произведения : в 2-х т. М., 1960. Т. 1. 734 с. Т. 2. 532 с.
124. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 444 с.
125. *Луценко Л. И.* Компетентностная модель повышения квалификации директора школы. *Педагогика.* 2005. № 3. С. 61—68.
126. *Майоров А. Н., Сахарчук Л. Б., Сотов А. В.* Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении. СПб., 1992. 78 с.
127. *Малитиков Е. М.* Концептуальные основы образования взрослых. *Право и образование.* 2001. № 2. С. 35—40.
128. *Маралов В. Г.* Основы самопознания и саморазвития. М., 2002. 256 с.
129. *Мармаза О. І.* Система підвищення функціональної компетентності керівників загальноосвітніх закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1998. 18 с.
130. *Маркова А. К., Матис Т. Н., Орлов А. Б.* Формирование мотивации учения. М., 1990. 192 с. (Психологическая наука — школе).
131. *Маслов В. И.* Теория и методика непрерывного повышения квалификации руководителей школы : учеб. пособие. Київ, 1990. 259 с.
132. *Маслоу А.* Самоактуализация личности и образование : пер. с англ., предисл. Г. А. Балла. Київ ; Донецьк, 1994. 35 с.
133. *Мельник В. К.* Підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього закладу в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2003. 18 с.

134. *Меньшиков В. М.* Педагогика Эразма Роттердамского. Открытие мира детства. Педагогическая система Хуана Луиса Вивеса : учеб. пособие. М., 1955. С. 107—134.
135. *Мерлин В. С., Климов Е. А.* Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения. *Сов. педагогика*. 1967. № 4. С. 32—39.
136. *Мірошник З.* Організація співпраці в умовах особистісно орієнтованого навчання. *Рідна шк.* 2000. № 9. С. 25—26.
137. *Миропольский С. И.* Жизнь и школа. Практические задачи народной школы. *Семья и шк.* 1974. № 1. С. 6—33.
138. *Митина Л. М.* Психология развития конкурентноспособной личности. М. ; Воронеж, 2003. 399 с.
139. *Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышенного качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя.* Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М., 1981. 120 с.
140. *Моисеев А. М.* Качество управления школой: каким оно должно быть. М., 2001. 160 с.
141. *Монахов В. М.* Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград, 1995. 96 с.
142. *Моніторинг в управлінні навчальним закладом.* Харків, 2004. 96 с.
143. *Москаленко П. Г.* Гадецький М. В. Основи теорії навчання. Харків, 1992. 123 с.
144. *Муравьев В. М.* Богоявленская А. Е. Рекомендации по организации управленческой деятельности администрации школы. М., 2000. 254 с.
145. *Національна доктрина розвитку освіти. Верховна Рада* : веб-сайт. URL : <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 16.01.2019).
146. *Немов Р. С.* Психология : учеб. для студ. высш. пед. Учеб. завед. : в 3-х кн. Кн. 1. М., 2003. 688 с.
147. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. За ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. 636 с.
148. *Ничкало Н. Г.* Професійно-технічній освіті — державну політику та науково-педагогічне забезпечення. *Нові технології навчання* : наук. метод. зб. Київ, 1995. Вип. 15. С. 9—18.
149. *Ніколаєнко Л.* Інтеграція змісту навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. *Директор шк., ліцею, гімназії*. 2004. № 5. С. 100—103.
150. *Ніколаєнко Л. Т.* Особистісно орієнтований підхід у підвищенні кваліфікації педагогів. *Директор шк., ліцею, гімназії*. 2003. № 1. С. 103—106.
151. *Ніколенко Л.* Модернізація післядипломної педагогічної освіти в контексті особистісно орієнтованого підходу. *Післядипломна освіта в Україні*. 2007. № 2. С. 38—41.
152. *Нуркова В. В.* Автобиографическая память как проблема психического исследования. *Психол. журн.* 1996. Т. 17. № 2. С. 5—20.
153. *Олійник В. В.* Управління персоналом: оцінка діяльності викладачів в системі післядипломної освіти. *Післядипломна освіта: проблеми управління, методичне забезпечення* : навч.-метод. посіб. За ред. Г. С. Данилової, Г. А. Дмитренка. Київ, 2000. 188 с.
154. *Олійник В. В.* Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія. Київ, 2003. 503 с.
155. *Олпорт Г.* Становление личности : избр. тр. Под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М., 2002. 462 с.

156. *Осадчий І.* Особистісно зорієнтована педагогіка. *Світло.* 2000. № 4. С. 36—38.
157. *Освітній менеджмент* : навч. посіб. За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. Київ, 2003. 400 с.
158. *Осницкий А. К.* Проблемы исследования субъективной активности. *Вопр. психологии.* 1996. № 1. С. 5—20.
159. *Панасюк А. Ю.* Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров. М., 1991. 79 с.
160. *Парашук Л. Н.* Дидактическое обоснование содержания подготовки менеджера образования (в системе последипломного образования) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 235 с.
161. *Педагогічна майстерність* : хрестоматія : навч. посіб. Упоряд. І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. Київ, 2006. 606 с.
162. *Перспективы развития системы непрерывного образования* : сб. науч. тр. Александров Г. Н. и др. ; под ред. Б. С. Гершунского. М., 1990. 224 с.
163. *Песталоцци И. Г.* Избранные педагогические сочинения : в 3-х т. Т. 1 Под ред. М. Ф. Шабаева. М., 1961. 719 с.
164. *Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982. 255 с.
165. *Петровский В. А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д., 1996. 509 с.
166. *Пехота О. М.* Особистісно орієнтована освіта і технології. *Наукові праці.* Миколаїв, 2000. Т. VII. С. 26—28.
167. *Пехота О. М., Старєва А. М.* Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія ; 2-е вид., доповн. та перероб. Миколаїв, 2006. 272 с.
168. *Підготовка керівника середнього закладу освіти* : навч. посіб. / За ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2004. 242 с.
169. *Підготовка керівника закладу освіти до управлінської діяльності в ринкових умовах* : навч. посіб. А. І. Чміль та ін. За ред. А. І. Чміля. Київ, 2006. 128 с.
170. *Післядипломна освіта: проблеми управління, методичне забезпечення* : навч.-метод. посіб. За ред. Г. С. Данилової, Г. А. Дмитренка. Київ, 2000. 187 с.
171. *Післядипломна освіта керівних і педагогічних кадрів: проблеми розвитку* : мат. звітної наук. конф., м. Київ, 2—3 листопада 1995 р. Ред. кол. М. І. Дробноход та ін. Київ, 1996. 279 с.
172. *Погрібна Н.* Проблеми організації особистісно орієнтованого навчального процесу у середній школі. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи.* Київ, 2000. С. 66—70.
173. *Подмазин С. И.* Личностно-ориентированное образование : социал.-филос. исслед. Запорожье, 2000. 250 с.
174. *Подмазин С.* Особистісно-зорієнтована освіта: особливий вид діяльності. *Директор шк. (Україна).* 2001. № 3. С. 93—95.
175. *Пометун О. І.* Компетентнісний підхід — найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна шк.* 2005. № 1. С. 65—69.
176. *Попов Н.* Особистісно орієнтоване навчання і виховання: модна фраза чи потреба? *Директор шк. (Україна).* 2001. № 9. С. 4.
177. *Последипломное образование: потребности, проблемы, тенденции* : сб. науч. тр. М., 1992. 211 с.

178. *Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества* : науч.-метод. пособ. Под ред. С. Г. Вершловского. СПб., 2003. 237 с.
179. *Поташиник М. М.* Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах) М., 2002. 352 с.
180. *Прокопенко А. І.* Формування професійно-менеджерської культури майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 20 с.
181. *Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І.* Педагогічні технології : навч. посіб. Харків, 2005. 224 с.
182. *Протасова Н. Г.* Гуманізація післядипломної освіти педагогів. Київ, 1998. 151 с.
183. *Протасова Н. Г.* Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. Київ, 1998. 176 с.
184. *Професіограма* директора загальноосвітньої школи — менеджера освіти : метод. рек. для керівників шк., студентів ін-ту післядиплом. освіти пед. кадрів. Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. / Уклад. П. А. Масленников, М. М. Тураш, В. В. Корнілов та ін. Харків, 1997. 84 с.
185. *Психологічні аспекти гуманізації освіти* : кн. для вчителя. За ред. Г. О. Балла. Рівне, 1996. 128 с.
186. *Рабченко Т. С.* Підвищення професійної майстерності вчителя: організаційно-управлінський аспект. Київ, 1997. 132 с.
187. *Рибалка В. В.* Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія / За ред. Г. О. Балла. Київ, 1998. 160 с.
188. *Рибалка В. В.* Особистісний підхід в освіті. *Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку* : зб. ст. до традиційної IV Всеукр. наук.-практ. конф. Миколаїв, 2002. С. 22—28.
189. *Рогова Т. В.* Поняття «особистість» у наукових дослідженнях. *Педагог та психологія* : зб. наук. пр. Харків, 2004. Вип. 26. С. 3—12.
190. *Роджерс К. Р.* К науке о личности. *История зарубежной психологии* : тексты. М., 1986. С. 221—226.
191. *Родигіна І. В.* Компетентісно орієнтований підхід до навчання. Харків, 2005. 96 с.
192. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии : в 2 т. М., 1989. Т. 1. 485 с. Т. 2. 322 с.
193. *Рябова З. В.* Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6–7- річного віку (управлінський аспект) : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2004. 20 с.
194. *Савченко О.* Оптимальний шлях зближення теорії й практики в освіті. *Директор шк., ліцею, гімназії*. 2005. № 1. С. 11—12.
195. *Савченко С. В.* Личностно ориентированные ситуации как технологическая основа личностно ориентированного воспитания в ВУЗе. *Теорія і практика особистісно-орієнтованої освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. : в 2-х ч. Запоріжжя, 2003. Ч. 2. С. 34—37.
196. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М., 2006. Т. 1. 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
197. *Семиченко В. А.* Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. За ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. С. 176—203.

198. Семиченко В. А., Бондарчук О. І. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні, 1992–2002* : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. Харків, 2002. Ч. 2. С. 86–94.
199. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М., 1999. 272 с.
200. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання. Львів, 2000. 421 с.
201. Сілков В., Сілкова Е. На шляху від колективних до особистісно орієнтованих технологій навчання. *Почат. шк.* 2000. № 11. С. 26–28.
202. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами : учеб. пособие. М., 1999. 426 с.
203. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя : учеб. пособие для студ. педвузов, учителей и слушателей ФПК. М., 1995. 245 с.
204. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. За ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. С. 249–273.
205. Сисоєва С. Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів. *Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати* : практико зорієнтований зб. Ред. кол. С. М. Шевцова та ін. Київ, 2003. С. 119–124.
206. Свинина Н. Жизненный опыт учащихся в контексте личностно ориентированного образования. *Педагогика.* 2001. № 7. С. 27–31.
207. Скиннер Б. Оперантное поведение *История зарубежной психологии* : тексты. М., 1986. С. 60–82.
208. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997. 24 с.
209. Слободчиков В. Психологические основы личностно ориентированного образования. *Лучшие страницы педагогической прессы.* 2001. № 4. С. 63–72.
210. Степанов В. В поисках более точного ответа. *Директор шк.* 2001. № 2. С. 72.
211. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ, 1977. Т. 3. 671 с.
212. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект : колективна монографія. За ред. Н. Г. Ничкало. Київ, 1999. 450 с.
213. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монографія. Київ, 1996. 404 с.
214. Татенко В. О. Становлення індивіда як суб'єкта психічної діяльності. *Психологія.* Київ, 1990. Вип. 35. С. 67.
215. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : материалы ко второму заседанию методол. семинара. М., 2004. 16 с.
216. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. 186 с.
217. Тихомиров О. К. Психология мышления : учеб. пособие. 3-е изд., стереотип. М., 2007. 288 с.
218. Третьяков П. И., Сеновский И. Б. Технология модульного обучения в школе : практико-ориентированная моногр. Под ред. П. И. Третьякова. М., 1997. 352 с.
219. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990. 192 с.

220. *Управление качеством образования*. Под ред. М. М. Поташника. М., 2004. 441 с.
221. *Фещенко І. Особистісний підхід до загальнопедагогічної підготовки управлінського персоналу. Педагог професійної школи*. Київ, 2002. Вип. 2. С. 212—217.
222. *Формирование учебной деятельности студентов*. Под ред. В. Я. Ляудис. М., 1989. 314 с.
223. *Фрейд З. Психоаналитические этюды : перевод с нем. Сост. Д. И. Донской, В. Ф. Круглянский*. Минск, 2007. 608 с.
224. *Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя*. 2-е изд., доп. и перераб. М., 1998. 418 с.
225. *Фурсенко Л. Модель компетентності керівника школи. Директор шк.* 1998. № 13. С. 4. № 14. С. 3—4.
226. *Фурман А. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення*. Київ, 1997. 340 с.
227. *Хилл Т. И. Современные теории познания*. М., 1965. 533 с.
228. *Хлебнікова Т. М., Гадецький М. В. Вивчення ефективності підготовки магістрів в умовах післядипломної освіти. Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. Українська інженерно-педагогічна академія*. Харків, 2004. С. 70—80.
229. *Хлебнікова Т. М. Діагностика успішності вчителя. Управління школою*. 2004. № 12. С. 2—8.
230. *Хлебнікова Т. М. Ділова гра як метод активного навчання педагога : навч.-метод. посіб. для виклад., студентів ІПО, директорів шкіл, керівників РУО*. Харків, 2003. 80 с.
231. *Хлебнікова Т. М. Змістовно-особистісний підхід до навчання в післядипломній освіті педагога. Діяльність закладу освіти як умова розбудови освітнього простору регіону : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Чернігів, 8—10 квіт. 2004 р. : Чернігівський державний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка та ін.* Чернігів, 2004. С. 27—29.
232. *Хлебнікова Т. М. Зміст навчання в післядипломній освіті педагога. Актуальні проблеми управління та психології у вищій школі : матеріали наук.-практ. конф., Харків, 20—21 грудня 2005 р. : Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, Інститут післядипломної освіти*. Харків, 2005. С. 81—89.
233. *Хлебнікова Т. М. Етапи організації особистісно орієнтованого навчання студентів в інституті післядипломної освіти. Теорія і практика особистісно орієнтованої освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. : Запоріжжя, 8—10 квітня 2003 р.* Запоріжжя, 2003. Ч. 2. С. 195—198.
234. *Хлебнікова Т. М. Критерії якості післядипломної освіти керівника закладу освіти. Управління школою*. 2004. № 35. С. 11—16.
235. *Хлебнікова Т. М. Організація особистісно орієнтованого навчання в умовах післядипломної освіти. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2004. Вип. 33. С. 69—73.*
236. *Хлебнікова Т. М. Особистісно орієнтована підготовка педагогів у системі післядипломної освіти. Педагог професійної школи : зб. наук. пр. Київ, 2002. Вип. 2. С. 25—29.*
237. *Хлебнікова Т. М. Особистісно орієнтований підхід до організації продуктивного навчання педагога в системі післядипломної освіти. Акту-*

- альні проблеми безперервної освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 12–14 травн. 2003 р. Харків, 2003. С. 123.
238. Хлебнікова Т. М. Оцінка ефективності підготовки магістрів в умовах післядипломної освіти. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків, 2004. Вип. 26, ч. 1. С. 140—146.
239. Хлебнікова Т. М. Питання реалізації особистісно-орієнтованого підходу до навчання в умовах післядипломної освіти педагога. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2001. С. 283—291.
240. Хлебнікова Т. М. Підготовка педагога в умовах особистісно орієнтованого навчання в інституті післядипломної освіти. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків, 2006. Вип. 29. С. 113—118.
241. Хлебнікова Т. М. Підготовка педагога в системі післядипломної освіти. Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : матеріали Міжвуз. наук.-практ. конф. Харків, 2002. С. 86—89.
242. Хлебнікова Т. М., Гадецький М. В. Післядипломна освіта педагога — нагальна проблема часу. *Новий колегіум*. 2001. № 4. С. 43—44.
243. Хлебнікова Т. М. Продуктивне навчання як засіб особистісно орієнтованого підходу до підготовки педагога. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. Ч. 2. С. 105—111.
244. Хлебнікова Т. М. Управління процесом саморозвитку особистості вчителя. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць. Полтава, 2011. С. 280—285.
245. Хлебнікова Т. М. Суб'єктний досвід в особистісно орієнтованому навчанні. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків, 2002. Вип. 22. С. 31—34.
246. Хлебнікова Т. М. Освітні технології (в схемах та таблицях) : навч.-метод. посіб. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2016. 100 с.
247. Хлебнікова Т. М. Управління навчальною діяльністю : навч.-метод. посіб. Харків, 2013. 224 с.
248. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58—64.
249. Хуторской А. Деятельность как содержание образования. *Народное образование*. 2003. № 8. С. 107—114.
250. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. 3-е междунар. изд. СПб. : Питер, 2003. 606 с.
251. Чернега Н. Особистісно-зорієнтоване навчання: сучасні підходи. *Рідна шк.* 2001. № 9. С. 13—14.
252. Чернишов О. І. Принципи особистісно-орієнтованої моделі післядипломної освіти педагогів. *Післядипломна освіта керівних і педагогічних кадрів: проблеми розвитку* : матеріали звіт. наук. конф. Київ : УПІКККО, 1996. С. 28—32.
253. Чобітько М. Г. Теоретико методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2007. 43 с.
254. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996. 319 с.
255. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политики. М., 1993. 346 с.

256. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. М., 1990. 240 с.
257. Шалда Т., Гіліш І. Особистісно орієнтована школа: технології безперервного навчання та виховання. *Директор шк., ліцею, гімназії*. 2002. № 1—2. С. 120—124.
258. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002. 320 с.
259. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза. Архангельск, 1990. 382 с.
260. Щедровицкий Г. П. Лекции по философии образования. М., 1993. 364 с.
261. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. М., 2000. 320 с.
262. Шпалинский В. В. Социальная психология менеджмента : учеб. пособие. Харьков, 1998. 315 с.
263. Шурип Е. Педагогические аспекты реализации личностно ориентированного подхода при подготовке будущих учителей технологий. Наукові записки. Серія : педагогіка. м. Рівне. 2017. № 2. С. 109—115.
264. Юнг К. Аналитическая психология : пер. с англ. СПб., 1994. 136 с.
265. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ, 2003. 560 с.
266. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопр. психологии*. 1995. № 2. С. 31—42.
267. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. 96 с.
268. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной. М., 2000. 176 с.
269. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников. *Вопр. психологии*. 1994. № 2. С. 64—67.
270. Якиманская И., Рыжухина И. Предмет анализа — субъективный опыт. *Директор шк.* 1999. № 8. С. 53—60.
271. Якиманская И. С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся. *Вопр. психологии*. 1999. № 3. С. 39—47.
272. Якухно І. Післядипломна педагогічна освіта в контексті інноваційного розвитку. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 2. С. 15—19.
273. Янчук В. Практика розбудови особистісно зорієнтованого навчання: управлінські аспекти. *Директор шк., ліцею, гімназії*. 2005. № 5—6. С. 202—211.
274. Яценко С. Л. Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти. *Проблеми освіти : наук-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*. Київ, 2015. Вип. 85. С. 231—237.

ДОДАТКИ

Додаток А

КВАЛІМЕТРИЧНА МОДЕЛЬ ОЦІНКИ ЯКОСТІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ

Пара-метр (Р)	Ваго-мість (М)	Фактор (Ф)	Ва-го-мість (m)	Критерії 1-го по-рядку	Ваго-мість (v)	Критерії 2-го порядку (показники виявлення критеріїв 1-го порядку)	Коефі-цієнт відно-сності (k)
1. Рі-вень теоре-тичної підго-товки. $P_1 = M_1 \times (\Phi_1 + \Phi_2)$	$M_1 = 0,34$	1. Рівень професій-но-педа-гогічних знань. $\Phi_1 = m_1 \times (v_1 k_1 + v_2 k_2 + v_3 k_3 + v_4 k_4)$	$m_1 = 0,18$	1. Мето-дологічні знання	$v_1 = 0,28$	Знання: × закономірностей розвитку загально-філософського плану; × методів передавання наукової інформації (мова науки, структура наукових знань, форма їх фіксації); × загальних методів дослідження	k_1
				2. Теоретичні знання			
				Педаго-гічні	$v_2 = 0,24$	Знання: × закономірностей організації освітнього процесу; × принципів організації освітнього процесу; × підходів до визначення мети в освітньому процесі; × методів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності; × сучасних педагогічних технологій; × основних підходів до контролю за навчально-пізнавальною діяльністю	k_2

Пара-метр (Р)	Ваго-мість (М)	Фактор (Ф)	Ва-го-мість (m)	Критерії 1-го по-рядку	Ваго-мість (v)	Критерії 2-го порядку (показники виявлення критеріїв 1-го порядку)	Коефі-цієнт відпо-віднос-ті (k)
				Психоло-гічні	$v_3 = 0,24$	Знання: <ul style="list-style-type: none"> х вікових особливостей дитини; х психологічних характеристик особистості; х основних наукових теорій психології (теорії осо-бистості, теорії мотивації, теорії діяльності); х основ психології управління; х параметрів для діагностики особливостей інтелек-туальної, психічної, мотиваційно-потребнісної, емо-ційної сфери особистості 	k_3
				Методич-ні	$v_4 = 0,24$	Знання: <ul style="list-style-type: none"> х основ конструювання освітнього процесу; х методики викладання навчального предмету; х методики викладання фундаментальних дисциплін; х методики проведення позакласної роботи; х методики проведення позашкільної роботи 	k_4
	$m_2 = 0,19$	2. Рівень управ-лінських знань. $\Phi_2 = m_2 \times (v_5 k_5 + v_6 k_6)$		3. Знан-ня основ педаго-гічного менедж-менту	$v_5 = 0,5$	<ul style="list-style-type: none"> х Способів визначення цілей навчання на уроці; х способів планування навчально-пізнавальної ді-яльності учня на уроці; х способів організації навчально-пізнавальної діяль-ності учня щодо предмета засвоєння; х способів контролю за навчально-пізнавальною діяльністю; х способів аналізу та коригування результатів на-вчально-пізнавальної діяльності 	k_5
				4. Знання основ со-ціального менедж-менту	$v_6 = 0,5$	<ul style="list-style-type: none"> х Підходів до здійснення інформаційно-аналітичної функції; х підходів до здійснення планово-прогностичної функції; х підходів до здійснення організаційно-виконавчої функції; х підходів до здійснення контролю-діагностичної функції 	k_6

	$M_3 = 0,34$	3. Педагогічні вміння. $\Phi_3 = m_3 \times (v_7 k_7 + v_8 k_8 + v_9 k_9)$	$m_3 = 0,2$	5. Моделювання освітнього процесу 6. Організація освітнього процесу 7. Контролювання освітнього процесу	$v_7 = 0,36$ $v_8 = 0,32$ $v_9 = 0,32$	<p>Уміння: визначати цілі освітнього процесу; планувати освітній процес</p> <p>Уміння організовувати: × сприйняття навчального матеріалу; × його усвідомлення; × закріплення; × практичне використання</p> <p>Уміння: × здійснювати поточний, тематичний, підсумковий контроль за рівнем навчальних досягнень учня на основі діагностичного підходу; × використовувати під час здійснення контролю комп'ютерну техніку; × готувати комп'ютерні програми для здійснення контролю; × здійснювати моніторинг навченості учня</p>	k_7
2. Рівень практичної підготовки. $P_2 = M_2 \times (\Phi_3 + \Phi_4)$		4. Управлінські вміння. $\Phi_4 = m_4 \times (v_{10} k_{10})$	$m_4 = 0,21$	8. Уміння здійснювати функціональний підхід в управлінні освітнім процесом, закладом освіти	$v_{10} = 1,0$	<p>Уміння здійснювати: × діагностику (аналіз освітнього процесу, управлінської ситуації, вихід на проблемно-орієнтований аналіз); × цілепокладання (уміння визначати стратегічні, тактичні, операційні цілі); × прогнозування (передбачення майбутніх потреб, тенденцій розвитку проблем, шляхів і засобів їх розв'язання, можливих наслідків); × проектування (створення програм розвитку закладу освіти, комплексно-цільових програм); × конструювання (розроблення основних напрямів розвитку закладу освіти, конкретного змісту діяльності);</p>	k_{10}

Пара-метр (Р)	Ваго-мість (М)	Фактор (Ф)	Ваго-мість (m)	Критерії 1-го по-рядку	Ваго-мість (v)	Критерії 2-го порядку (показники виявлення критеріїв 1-го порядку)	Коефі-цієнт відпо-віднос-ті (k)
						<p>х педагогічну комунікацію (спілкування, стосунки, адресні рекомендації, інформаційний вплив, усунення суперечностей, розв'язування конфліктів, оцінювання діяльності);</p> <p>х організацію (збирання й аналізування інформації про стан організації освітнього процесу, планування організації освітнього процесу, контроль за організацією освітнього процесу, корекція організації освітнього процесу);</p> <p>х контроль та аналіз використання діагностичних методик під час здійснення контролю, визначення попереднього й уточнювального діагнозу засобами комплексного використання адекватних методів, отримання остаточного діагнозу в процесі узагальнення даних у порівнянні з нормативними (збирання й аналізування інформації про стан контролю та аналізу, планування контролю та аналізу, організація контролю та аналізу, контроль за станом контролю-аналітичної діяльності, корекція контролю й аналізу);</p> <p>х регулювання та корекцію (планування й регулювання аналізу, організація й регулювання планування, контроль і регулювання організації, планування й аналізу)</p>	

3. Рівень професійної майстерності. $P^3 = M^3 \Phi^5$	$M^3 = 0,32$	5. Педагогічна й управлінська майстерність. $\Phi^5 = m^5 \times$ $\times (v_{11}k_{11} +$ $+ v_{12}k_{12} +$ $+ v_{13}k_{13} +$ $+ v_{14}k_{14} +$ $+ v_{12}k_{15})$	$m^5 = 0,22$	9. Рівень розвитку комунікативних умінь $v_{11} = 0,18$	Здатність: × акумулювати й використовувати досвід діяльності колег; × до співробітництва та взаємодопомоги в професійній педагогічній діяльності; × організувати діяльність учнівського, педагогічного колективу над розв’язанням проблеми; × до співробітництва та праці в групі. Володіння вміннями комунікативного мінімуму ме-неджера: × під час розв’язання управлінської ситуації вміти взяти на себе ініціативу початку діалогу та його ведення (управляти ходом діалогу та закінчити його тоді, коли в співрозмовника залишиться бажання продовжувати співпрацю); × у процесі встановлення контакту з особистістю вміти створити позитивний конструктивний настрій, який би сприяв розмові; × уміти зрозуміти психологічні особливості особистості, визначити конгруентність її поведінки, бажання продовжувати розмову, готовність до зміни позиції; × під час спілкування зі співробітником, який перебуває в стані емоційного збудження, уміти скоригувати цей стан на працездатність і в разі потреби власної емоційної напруги вирівняти її без зниження темпу й ефективності розмови; × уміти користуватися новими технологіями інформації та комунікації	k_{11}
				10. Рівень розвитку організаційних умінь $v_{12} = 0,19$	Уміння: — організувати свою діяльність і діяльність учня в освітньому процесі; — поєднувати реакції, зовнішні та внутрішні мотиви і спонукання;	k_{12}

Пара-метр (Р)	Ваго-мість (М)	Фактор (Ф)	Ваго-мість (m)	Критерії 1-го по-рядку	Ваго-мість (v)	Критерії 2-го порядку (показники виявлення критеріїв 1-го порядку)	Коефі-цієнт відпо-віднос-ті (k)
						<ul style="list-style-type: none"> — утримувати настрій, ментальність спільної групи людей у процесі здійснення колективної настанови; × володіння; — структурованою системою моделей мислення та поведінки, які характеризують спільноту; — системою відносин, яка включає взаємопов'язані підсистеми й використовується для регулювання поведінки людей у різних ситуаціях 	
				11. Рі-вень роз-витку соціаль-но-педа-гогічних і психо-логічних умінь	$V_{13} = 0,23$	<ul style="list-style-type: none"> × Сформованість ціннісного ставлення до особистості; × рівень оволодіння цілепокладанням у діяльності; × методами та прийомами мотивації розвитку креа-тивності особистості; × способами й технологіями саморозвитку особистості; × рефлексією процесу й результату освітньої та управлінської діяльності, її продуктивності 	k_{13}
				12. Рі-вень здатності до само-освіти	$V_{14} = 0,25$	<p>Мотиваційний компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> × усвідомленість особистої та суспільної значущості неперервної освіти; × потреба в психолого-педагогічній та управлін-ській самоосвіті, потреба в самопізнанні; × когнітивний компонент; × володіння прийомами роботи з науковою, мето-дичною літературою; × володіння прийомами роботи з матеріалами періодики; × володіння прийомами роботи в мережі Інтернет; 	k_{14}

			<p>морально-вольовий компонент:</p> <ul style="list-style-type: none">× позитивне ставлення до процесу навчання;× критичність;× самостійність;× цілеспрямованість;× воля;× працездатність;× уміння доводити розпочате до логічного кінця;× самокритичність; <p>гностичний компонент:</p> <ul style="list-style-type: none">× уміння визначати й виконувати пізнавальні завдання;× уміння систематизувати, класифікувати, доводити й обґрунтовувати свої судження;× здатність до аналізу своєї діяльності, до синтезу й узагальнення, креативність та її прояв у самоосвітній діяльності; <p>організаційний компонент:</p> <ul style="list-style-type: none">× уміння планувати самоосвітню діяльність та координувати її; орієнтуватися в класифікації джерел, користуватись оргтехнікою, банком комп'ютерної інформації;× здатність до самокерування діяльністю до самоаналізу та рефлексії, до самоорганізації та мобілізації, здійснювати самоконтроль	<p>Уміння:</p> <ul style="list-style-type: none">× створити свій образ на вербальному й невербальному рівні;× презентувати себе відповідно до створеного іміджу на вербальному й невербальному рівні	<p>$v_{15} = 0,15$</p>	<p>13. Рівень розвитку презентаційної поведінки</p>
--	--	--	---	---	-----------------------------------	---

ОСВІТНЯ ПРОГРАМА З МОДУЛЮ «ДИДАКТИКА: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА»

№ з/п	Планування тем і їх зміст	Форми засвоєння	Методи проробляння змісту матеріалу	Питання для індивідуальної роботи	Питання для самостійкої роботи	Творча робота	Види контролю
1	Процес навчання. Закономірності та принципи навчання						
1.1	Поняття та сутність процесу навчання. Національна політика України у сфері освіти. Проблеми сучасної дидактики, демократизація і гуманізація навчання. Процес навчання як цілісна соціально-педагогічна система. Функції навчання	Колективна + індивід.	Конспектування	Заповнює студент відповідно до тих проблем, які виникли під час вивчення тем	Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту»		Співбесіда
1.2	Закономірності та принципи навчання. Дефініція поняття «закономірність процесу навчання», статичні й динамічні закономірності, принципи навчання, зв'язок закономірностей і принципів навчання з компонентами навчального процесу	Колективна + індивід.	Складання тезисного плану			Використовуючи кваліметричний підхід, розробити модель оцінки реалізації принципів навчання на уроці	Співбесіда
1.3	Семінарсько-практичне заняття. Розробляння програми вивчення ступеня реалізації дидактичних принципів у навчальному процесі	Робота в групах	Розробляння програми вивчення				Програма вивчення ступеня реалізації принципів навчання

№ з/п	Планування тем і їх зміст	Форми засвоєння	Методи проробляння змісту матеріалу	Питання для індивідуальної роботи	Питання для самостійкої роботи	Творча робота	Види контролю
3	<i>Методи і форми навчання</i>						
3.1	<i>Сучасні методи навчання.</i> Поняття «метод навчання», функції методів навчання. Класифікація методів навчання за джерелом знань, за характером пізнавальної діяльності, за діяльнісним підходом. Інтерактивні методи навчання. Вимоги до вибору методів навчання й упровадження їх у навчальний процес	Індивідуальна	Конспект	Заповнює студент відповідно до тих проблем, які виникли під час вивчення тем	Методи евристичного навчання	Кейс-метод	Тест
3.2	<i>Самостійна робота.</i> Розробляння порівняльної характеристики методів навчання	Індивідуальна	Розробляння таблиці				Співбесіда, таблиця
3.3	<i>Форми навчання.</i> Поняття про організаційні форми навчання. Урок як основна форма організації навчання. Сучасні вимоги до уроку, функції уроку, типологія і структура уроку. Шляхи вдосконалення сучасного уроку. Індивідуалізація та диференціація навчання	Робота в групах	Конспектування, порівняльні таблиці		Форми евристичного навчання	Розробляння інтерактивної форми навчання	Модель навчального заняття
3.4	<i>Практичне заняття.</i> Сучасний урок і шляхи його вдосконалення	Колективна	Розробляння моделі вдосконалення уроку (метод проектів)	Заповнює студент відповідно до проблем, які виникли			Тест

ТАБЛИЦЯ ВИВЧЕННЯ СТАНУ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ ІПО

Рі- вень	Тип ставлення до навчан- ня	Мотиви учіння			Уміння навчатися	
		Мотиви (заряди чого навча- ється)	Мета (яку мету ста- вить і реалізує в на- вчанні)	Емоції (як переживає учіння)	Знання	Навчальна діяльність
1	Негативне ставлення	Переважає мотив ухилення від непри- ємностей. Відсутність інтересу до процесу та змісту учіння. Пояснення своїх не- вдач зовнішніми факторами	Невміння поновити роботу після відволі- кання. Порушення діяльнос- ті після утруднень і помилок. Низький рівень до- магань	Негативні емоції за- побігання, страху, об- рази, невдоволення со- бою й викладачем. Емоції стійкої непев- неності в собі	Низь- кий рівень знань	Навчальна діяльність не сформована
2	Нейтральне ставлення	Нестійкі мотиви ін- тересу до зовнішніх результатів учіння	Ухилення від труд- нощів, відсутність бажання повертатися до невиконаних за- вдань	Негативні емоції непевненості	Серед- ній рі- вень	Виконання на- вчальних дій за зразком
3	Позитивне (ситуатив- не) став- лення	Широкий пізнаваль- ний мотив як ін- терес до результату учіння й до оцінки. Високий рівень мо- тиву відповідаль- ності. Нестійкі мотиви	Орієнтація на ре- зультат своєї діяль- ності	Нестійкі позитивні емоції, які залежать від ситуації	Достат- ний рі- вень	Розуміння й виконання навчального завдання

4	Позитивне (усвідомлене) ставлення	Виникнення нових мотивів завдяки самостійно поставленій меті. Співвіднесення мотивів і мети своїх дій	Ставить мету з урахуванням суб'єктивної ймовірності успіху, уміння визначити час на досягнення мети. Пояснення своїх успіхів і поразок як об'єктивними труднощами, так і своїми зусиллями	Позитивні емоції від пошуку різних способів розв'язання. Задолання адекватною самооцінкою. Негативні емоції тимчасового незадоволення собою в разі зіткнення із завданням нової складності	Достатній рівень	Самостійний перехід від одного етапу навчальної діяльності до наступного. Усвідомлений пошук різних способів розв'язання навчального завдання
5	Позитивне (активне, творче) ставлення	Мотиви вдосконалення способів навчально-пізнавальної діяльності. Усвідомлене співвіднесення своїх мотивів і мети під час розв'язання проблеми	Постановка гнучкої мети, яка змінюється залежно від ситуації. Постанова перспективної, віддаленої мети. Усвідомлення свого рівня домагань	Позитивні емоції в процесі постановки нестереотипної мети. Негативні емоції тимчасової незадоволеності під час самостійної постановки більше складної мети. Емоції конструктивного сумніву	Високий рівень	Гнучкість, мобільність способів навчальної діяльності. Вихід із навчальної діяльності в самоосвіту

Рі- вень	Тип ставлення до навчан- ня	Мотиви учіння			Уміння навчатися	
		Мотиви (заряди чого навча- ється)	Мета (яку мету ста- вить і реалізує в на- вчанні)	Емоції (як переживає учіння)	Знання	Навчальна діяльність
6	Позитивне (особистіс- не, відпо- відальне) ставлення	Мотиви вдоско- налення способів співробітництва з іншими впродовж навчально-пізна- вальної діяльності. Підпорядкування мотивів, їх стійка ієрархія, із доміну- ванням 1-го, 2-го мотивів. Подолання боротьби мотивів на основі стійкої внутрішньої мотивації. Мотиви відповідаль- ності на підставі причетності до ре- зультатів спільної навчальної діяль- ності	Досягнення й реалі- зація мети, доведен- ня діяльності до її завершення. Мета як прийняття рішення з особистіс- ною відповідальніс- тю. Передбачення соці- альних результатів і наслідків досягнен- ня мети. Пояснення своїх поразок та успіхів внутрішніми при- чинами. Прагнення до розширення кола своїх можливостей, рівня вимог і їх реалі- зації	Позитивні емоції особистісного упередженого ставлення до ходу й результатів учіння. Вибіркові особистісно забарвлені емоції, по- зитивні емоції впев- неності у своїх мож- ливостях. Позитивна емоція активної позиції в колективі. Позитивні й негатив- ні емоції співчуття викладачам і колегам	Висо- кий рівень	Виконання на- вчальних за- вдань як соці- ально значущої діяльності й розуміння се- бе як суб'єкта цієї діяльності. Використан- ня результатів учіння в со- ціальної прак- тиці. Оволодіння культурою пра- ці, складними вміннями, на- вичками. Уміння зайня- ти різну умов- ну позицію в спільній діяльності

Додаток Г

МЕТОДИ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Види навчання	Методи навчання	Діяльність викладача	Діяльність студента
Дедуктивне навчання	<ol style="list-style-type: none"> 1) лекція; 2) систематизований огляд; 3) семінарське заняття; 4) практичні заняття 	<ol style="list-style-type: none"> 1) передавання інформації; 2) організація й упорядкування знань із теми; 3) систематизування знань на репродуктивному рівні; 4) систематизування практичних знань (умінь, навичок) на репродуктивному рівні 	<ol style="list-style-type: none"> 1) поглиблення розуміння навчального матеріалу; 2) сприймання інформації; 3) систематизування теоретичного матеріалу; 4) систематизування вмінь і навичок
Індуктивне навчання	<ol style="list-style-type: none"> 1) вивчення окремого випадку; 2) концептуальна картка; 3) обговорення 	<ol style="list-style-type: none"> 1) вивчення результатів робочої діяльності студентів; 2) аналіз результатів ставлення до теми, системи цінностей, рівень міжособистісного спілкування; 3) створення ситуації, у якій студент має зробити вибір певного рішення 	<ol style="list-style-type: none"> 1) розроблення концептуальної картки; 2) аналіз потрібної для виконання завдання інформації, прийняття певного рішення

Види навчання	Методи навчання	Діяльність викладача	Діяльність студента
Взаємне навчання	Дебати	1) спонукання спиратися на факти та знання; 2) організація роботи в групах; 3) допомога в набуванні навичок роботи в групі	1) усвідомлення необхідності опори на факти та знання; 2) співпраця в групі у процесі пошуку й підготовки аргументів; 3) усвідомлення необхідності поважати думки колег на роботі, в групі, уміння викладати аргументовано матеріал
	Рольові ігри Усні презентації	1) викладач виступає консультантом 2) надання можливості набуття практичного досвіду під час пошуку джерел 3) створення можливості для розвитку усного мовлення	1) включення у взаємодію невеликих груп; 2) робота в дієвих групах із метою розвитку соціальних та академічних здібностей 3) набування практичного досвіду пошуку джерел, упорядкування матеріалу; 4) має можливість користуватися отриманою під час презентації інформацією; 5) висловлення своєї думки щодо вивченого навчального матеріалу
Самостійне навчання	Інтерв'ювання	Викладач виступає консультантом	Обговорення теми або проблеми, над якою працює
	1) письмові роботи; 2) навчальні контракти, угоди	Викладач виступає консультантом	1) аналіз проблеми, яка веде до прийняття рішення, аналіз ситуації; 2) адекватно реагує на зміни вимог у професійній діяльності; 3) формулювання особистісно значущих цілей; 4) складання плану дій, що задовольнятимуть визначені цілі
Традиційне навчання (навчання, що базується на до-свіді)	Ігри	1) організація навчання, зорієнтованого на діяльність; 2) визначення проблеми та розподіл ролей; 3) організація гри; 4) рефлексія	1) розуміння, збереження запам'ятовування матеріалу; 2) включення в діяльність групи; 3) розігрування ролі; 4) рефлексія

ПИТАННЯ ДЛЯ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ІЗ ЗАЛІКОВОГО МОДУЛЯ «УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ»

- 1. За якою схемою здійснюють планування самоосвітньої роботи вчителя:**
 - а) загальношкільна тема, індивідуальна тема самоосвіти, термін роботи над темою, мета й завдання самоосвіти, основні питання, які вивчають, етапи пророблення матеріалу, література, яку вивчають на уроках;
 - б) чий досвід передбачено вивчити із цієї теми, творче співробітництво з теми самоосвіти, практичний вихід (доповіді, реферати), вивчення передового досвіду, коли й де виступав із власним досвідом, висновки після закінчення роботи;
 - в) як «а», так і «б»?
- 2. За допомогою яких методів збирають інформацію про стан процесу управління навчальною діяльністю:**
 - а) проєктивних, емпіричних, анкетування, спостереження, аналіз навчальних занять, статистичних;
 - б) анкетування, бесіди, інтерв'ювання, тестування, педагогічний експеримент;
 - в) анкетування, бесіди, інтерв'ювання, тестування, пряме, побічне спостереження, прогностичних?
- 3. Що не входить у класифікацію типів аналізу уроків:**
 - а) дидактичний;
 - б) комплексний;
 - в) стислий?
- 4. Коли необхідний системний аналіз уроку:**
 - а) під час оцінювання плану уроку;
 - б) у процесі аналізування правильності вибору методів навчання;
 - в) коли керівник хоче продемонструвати можливості уроку?
- 5. У чому полягає мета навчання на рівні школи:**
 - а) предметні стандарти основної та початкової школи;
 - б) стандарти освітніх областей і предметів повної середньої школи;
 - в) вимоги до ЗУНів, які відповідають предметним програмам?
- 6. Які існують оперативні цілі навчання на уроці (ТДЦ):**
 - а) когнітивні, виховні, розвивальні;
 - б) мотиваційні, когнітивні, виховні;
 - в) розвитку, формування, виховання?

- 7. Що передбачає аспектний аналіз уроку:**
 - а) оцінювання якості науково-методичного рівня заняття;
 - б) глибокий розгляд одного з аспектів навчального заняття;
 - в) аналіз методів і прийомів навчання?
- 8. Що не входить у модель дидактичної системи:**
 - а) дидактичні засоби навчання;
 - б) дидактична стратегія;
 - в) цілепокладання?
- 9. Що входить у структуру інформаційно-аналітичної функції управління формуванням якості знань:**
 - а) визначення предмету аналізу, структурно-функціональний опис предмету;
 - б) аналіз причинно-наслідкових зв'язків за схемою: явище — причина — умови — наслідки;
 - в) збирання інформації, аналіз якості інформації; планування збирання інформації й аналізу; організація збирання інформації й аналітичної діяльності; контролювання, корегування інформаційно-аналітичної діяльності?
- 10. У чому полягає контрольно-аналітична функція управління методичною роботою в освітньому процесі:**
 - а) у визначенні попереднього стану методичної роботи, уточненні стану методичної роботи з використанням комплексу діагностичних методик, отриманні остаточного діагнозу стану методичної роботи;
 - б) у плануванні збирання інформації про стан роботи методичних об'єднань;
 - в) у контролюванні за ходом і підсумками аналізу стану роботи методичних об'єднань?
- 11. Із чого складається робочий навчальний план школи:**
 - а) із державного компоненту, базового компоненту, шкільного компоненту;
 - б) з інваріантної, індивідуальної, профільної частини;
 - в) з інваріантної, варіативної частини?
- 12. Шляхом опори на які принципи здійснюють регулятивно-оціночну функцію управління процесом навчання:**
 - а) дидактичні;
 - б) управлінські;
 - в) які відбивають стиль взаємодії суб'єкта й об'єкта управління?

13. Яким вимогам має відповідати розклад занять:

- а) створення умов для забезпечення ефективної роботи учня й учителя, для поєднання урочної, позаурочної та позашкільної діяльності, урахування нормативних документів;
- б) створення умов для реалізації кабінетної системи, урахування навантаження вчителів;
- в) створення умов для особистісного розвитку учнів, їх участі в урочній, позаурочній, позакласній діяльності?

14. Які документи потрібні для того, щоб скласти розклад навчальних занять:

- а) навчальний план, тарифікація вчителів, навантаження вчителів;
- б) навантаження вчителів, перелік навчальних кабінетів;
- в) тарифікація вчителів, список учителів із урахуванням класного керівництва, навчальний план?

15. У якому випадку оцінюють позитивно шкільний розклад:

- а) якщо на графіку оцінки розкладу спостерігають криву з одним піком у середу або четвер або з двома піками в середу й у п'ятницю;
- б) якщо на графіку оцінки розкладу спостерігають криву з піком у вівторок і (або) в середу;
- в) якщо на графіку оцінки розкладу спостерігають криву з одним піком у середу або з двома піками у вівторок і четвер?

16. Який принцип дидактико-управлінської діяльності передбачає втілення в практику роботи вчителів досягнень педагогічної науки, кращого досвіду й елементів новаторства:

- а) принцип науковості;
- б) принцип ретроспективності;
- в) принцип конструктивності?

17. Дидактичні системи функціонують на основі чіткої організації навчального процесу, що включає:

- а) внутрішній (розвиток особистості) бік навчання;
- б) зовнішній (зміст, форми, методи, засоби) бік навчання;
- в) як «а», так і «б».

18. Мотиваційно-цільова установка в дидактико-управлінській діяльності:

- а) визначає циркулюючі інформаційні потоки;
- б) є основою для прогнозування та планування діяльності;
- в) є видом діяльності зі внесення корективів за допомогою оперативних засобів.

- 19. Що припускає конструктивність як один із принципів дидактико-управлінської діяльності:**
- а) осмислення пройденого шляху;
 - б) планування перспективи й аналізу навчальної документації минулих років;
 - в) упровадження в практику роботи вчителів досягнень педагогічної науки, досвіду й елементів новаторства?
- 20. Що передбачає реалізація функціонального підходу в організації навчального процесу:**
- а) процес як сукупність дій, структури, функцій;
 - б) визначення предмета, складу та змісту предмета, аналіз причинно-наслідкових зв'язків за схемою: явище — причина — умова — наслідок;
 - в) складання розкладу, розподіл кабінетів, складання календарних планів?
- 21. Під час яких заходів реалізують діяльність суб'єкта управління навчальною діяльністю з формування й регулювання певної структури організованої взаємодії засобами сукупності способів, необхідних для досягнення мети:**
- а) організаційно-виконавчих заходів;
 - б) контрольно-діагностичних заходів;
 - в) мотиваційно-цільової установки?
- 22. Які напрями має аналіз успішності учнів:**
- а) аналіз успішності школярів за кількісними показниками, аналіз причин прогалин у знаннях учнів;
 - б) рівень успішності, рівень навченості, рівень навченості, рівень сформованості загальнонавчальних умінь і навичок, рівень розумового розвитку;
 - в) вивчення типу характеру, психологічного клімату класу, мотивації навчання, сфери пізнавальних інтересів, рівня адаптації учнів у школі?
- 23. Що має враховувати поточне планування заступника директора:**
- а) роботу з розкладом, відвідування й аналіз уроків, позакласних заходів, участь у методичній роботі, ведення журналу заміни пропущених уроків, самоаналіз своєї діяльності й корегування плану роботи;
 - б) аналіз стану освітнього процесу, дослідження діяльності педагогічних кадрів школи, організацію індивідуальних, групових, колективних форм методичної роботи, контроль і методичну допомогу, формування банку педагогічних даних, надання прак-

тичної допомоги молодим фахівцям, інформаційно-аналітичну діяльність;

в) як «а», так і «б»?

24. Чим обумовлена результативність заходів у дидактико-управлінській діяльності:

а) інформаційно-аналітичною діяльністю;

б) мотиваційно-цільовою установкою;

в) тим, що кожна функція в системі циклу починає взаємодіяти з останніми видами управлінської діяльності?

25. Які окремі блоки продуктивно виділяти в структурі дидактико-управлінської діяльності директора школи:

а) управлінський, педагогічний, комунікативний, дослідницький, гностичний;

б) адміністрація, вчителі, учні;

в) як «а», так і «б»?

26. Вивченням чого забезпечується переведення суб'єктів освітнього процесу в якісно новий стан:

а) вихідного стану суб'єкта навчання (база даних керівника школи), кінцевого стану суб'єкта навчання (оновлення й доповнення бази даних), проміжного стану суб'єктів навчального процесу (технологія співвіднесення динамічного аналізу);

б) просування суб'єкта в навчальному процесі (моніторинг на основі співвіднесення динамічного аналізу, необхідності змін у характері протікання навчального процесу);

в) як «а», так і «б»?

27. Що передбачає діагностико-технологічний підхід в управлінні процесом навчання:

а) аналіз процесу навчання, педагогічної ситуації, вихід на проблемно-орієнтований аналіз;

б) вивчення стану навчального процесу, його аналіз, визначення мети, науково обґрунтовану, цілеспрямовану взаємодію керівників школи з іншими суб'єктами освітнього процесу, зорієнтованого на досягнення мети;

в) як «а», так і «б»?

28. Як слід розглядати педагогічний моніторинг:

а) як діагностику рівня професійної компетентності вчителя;

б) як визначення незначної кількості показників, що відбивають стан освітньої системи та дозволяють методом повторних

вимірів накопичувати й аналізувати інформацію в динаміці, проектувати на цій основі подальший розвиток освітньої системи;

в) як «а», так і «б»?

29. Що необхідно керівникові для правильного аналізу уроку:

а) знати психологічні, дидактичні й педагогічні вимоги до уроку, уміти оцінювати освітній процес, критично аналізувати елементи й етапи уроку, спостерігати Хід уроку;

б) знати зміст матеріалу предмету, який аналізують, уміти оцінювати правильність діяльності вчителя, домагатися впровадження в навчальний процес інноваційних підходів і нових технологій із метою підвищення ефективності процесу навчання, уміти ставити мету відвідування уроку та складати програму спостереження уроку;

в) як «а», так і «б»?

30. Якими якісними характеристиками оцінюють результат роботи вчителя:

а) цілеспрямованість його діяльності на уроці, характер взаємин із учнями, індивідуально-особистісний підхід до учнів, диференційований підхід до навчання, уміння приводити у відповідність до змісту навчального матеріалу методи навчання й форми організації пізнавальної діяльності учнів, робота з формування й розвитку загальнонавчальних навичок і вмінь; робота з розвитку пізнавального інтересу;

б) рівень самостійності, самодіяльності учнів на уроці, ставлення учнів до навчальної праці, предмета, учителя, один до одного, об'єктивна спрямованість діяльності учнів на освіту й розвиток своєї особистості; наявність в учнів пізнавального інтересу, виховний і розвивальний рух особистості, який виникає в ході уроку, знання учнями фактичного матеріалу й рівень його засвоєння;

в) як «а», так і «б»?

**ШКАЛА ПОЛЯРНИХ ПРОФІЛІВ ОСОБИСТІСНИХ
ХАРАКТЕРИСТИК, ЩО СПРІЯЮТЬ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ**

Будь ласка, оцініть за 5-бальною шкалою особистісні характеристики, що сприяють Вашій самореалізації.

Особистісні характеристики, що сприяють самореалізації	5	4	3	2	1	0	Особистісні характеристики, що перешкоджають самореалізації
Самостійність							Несамостійність
Ініціативність							Безініціативність
Активність							Пасивність
Професійна компетентність							Відсутність професійної компетентності
Працелюбність							Лінь
Креативність							Брак творчого підходу
Почуття власної гідності							Комплекс неповноцінності
Самокритичність							Відсутність самокритичності
Комунікативність							Недостатньо розвинуті комунікативні навички
Бажання завжди бути першим							Бажання не виділятися у колективі

Додаток 3

АНКЕТА ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ПОТРЕБ ОСОБИСТОСТІ**1. Яка з потреб особистості для вас найбільше значуща? (Назвіть 1–2.)**

- × Потреба в причетності;
- × потреба в безпеці й гарантіях;
- × потреба в самореалізації;
- × потреба у визнанні та самоствердженні;
- × фізіологічні потреби.

2. Які дії для її (їх) задоволення ви здійснюєте?

- × Беру участь у роботі творчих груп;
- × беру активну участь у роботі методичних об'єднань;
- × працюю над самоосвітою;
- × відвідую уроки вчителів-методистів;
- × підвищую кваліфікацію на курсах;
- × навчаюсь в інституті післядипломної освіти;
- × навчаюсь в аспірантурі;
- × шукаю можливості додаткового заробітку;
- × прагну гарантії збереження робочого місця;
- × прагну бути приємним у спілкуванні;
- × створюю образ «успішного працівника»;
- × прагну посісти керівну посаду;
- × прагну брати участь у розроблянні й упровадженні інновацій заради особистої та суспільної користі;
- × розширюю сферу повноважень;
- × виконую достатньо складну роботу.

3. Хто і що сприяє задоволенню ваших потреб?

- × Керівник школи;
- × робота в школі, яку вважають престижною;
- × підвищення професійної майстерності.

4. Що перешкоджає задоволенню потреб?

- × Відсутність кваліфікованих кадрів для втілення перспективних, на ваш погляд, ідей;
- × невміння спілкуватися з колегами, учнями;
- × відсутність організаторських умінь і навичок;
- × відсутність наукового керівництва;
- × низька активність;
- × безініціативність.

АНКЕТИ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОТРЕБ ПЕДАГОГІВ У РОЗВИТКУ Й САМОРОЗВИТКУ

Анкета № 1. Оцінювання виявлення здатності викладача до саморозвитку

Визначте в балах ступінь відповідності зазначених тверджень
вашій думці:

- × 5 — якщо це твердження повністю відповідає дійсності;
- × 4 — скоріше відповідає, ніж ні;
- × 3 — і так, і ні;
- × 2 — скоріше не відповідає;
- × 1 — не відповідає.

Твердження

1. Я намагаюся вивчити себе.
2. Я залишаю час для розвитку, як би не був (була) зайнят (-а) справами.
3. Перешкоди, які виникають, стимулюють мою діяльність.
4. Я шукаю зворотний зв'язок, оскільки це допомагає мені впізнати й оцінити себе.
5. Я рефлексую свою діяльність, спеціально виділяючи для цього час.
6. Я аналізую свої почуття й досвід.
7. Я багато читаю.
8. Я широко дискутую з тих питань, які мене цікавлять.
9. Я вірю у свої можливості.
10. Я намагаюся бути відкритою людиною.
11. Я усвідомлюю той вплив, який здійснюють на мене оточуючі люди.
12. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.
13. Я отримую задоволення від засвоєння нового.
14. Відповідальність, яка зростає, не лякає мене.
15. Я позитивно сприйняла би кар'єрне зростання.

Шкала оцінювання:

- 55 і більше — активно реалізує свої потреби в саморозвитку;
- 36–54 — відсутня стійка система саморозвитку;
- 15–35 — перебуває на стадії саморозвитку, що зупинився.

Анкета № 2. Виявлення факторів, які стимулюють саморозвиток або перешкоджають йому

Мета: виявити фактори, які стимулюють навчання, розвиток і саморозвиток учителів або перешкоджають їм. Оцініть, будь ласка, зазначені нижче фактори за 5-бальною шкалою:

- × 1 — так (перешкоджають чи стимулюють);
- × 2 — скоріше так, ніж ні;
- × 3 — і так, і ні;
- × 4 — скоріше ні;
- × 5 — ні.

Стимулювальні фактори.

1. Шкільна методична робота.
2. Навчання в ІПО.
3. Приклад і вплив колег.
4. Приклад і вплив керівників.
5. Організація праці в школі.
6. Увага керівників до цієї проблеми.
7. Довіра.
8. Новизна діяльності, умови праці й можливість експериментування.
9. Самоосвіта.
10. Інтерес до роботи.
11. Відповідальність, що зростає.
12. Можливість отримати визнання в колективі.

Фактори, які перешкоджають.

1. Власна інертність.
2. Розчарування в результаті поразок, які були раніше.
3. Відсутність підтримки й допомоги у вирішенні цього питання з боку керівників.
4. Ворожість оточуючих, які негативно сприймають ваші зміни та прагнення кращого.
5. Неадекватний зворотний зв'язок із членами педагогічного колективу й керівниками, тобто відсутність об'єктивної інформації про себе.
6. Стан здоров'я.
7. Брак часу.
8. Обмежені ресурси, скрутні життєві ситуації.

Оціненим факторам присвоюють ранг за допомогою середнього бала та заносять до таблиці. Коефіцієнт розвитку рахують за формулою: $K_p = K_{\Phi} : K_m$, де K_{Φ} — сума балів, проставлених в анкетах, а K_m — максимально можлива кількість балів.

Додаток Л

САМООЦІНКА МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ

Шановні студенті, дайте відповідь на питання анкети в балах від 1 до 9.

№	Питання	Шкала оцінок
1	Наскільки необхідними ви відчуваєте потреби щось досліджувати, реформувати в галузі навчання чи виховання?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
2	Якщо у вас виникла якась блискуча педагогічна ідея, то наскільки ви здатні теоретично її обґрунтувати й експериментально перевірити?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
3	Наскільки ви здатні чітко сформулювати сутність досліджуваної проблеми (мету, об'єкт, предмет, робочу гіпотезу, завдання дослідження), спланувати експеримент?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
4	Наскільки ви володієте такими методами педагогічного дослідження, як моделювання педагогічних процесів, анкетування, тестування?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
5	Як ви оцінюєте своє вміння самостійно розробляти анкету, тест?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
6	Під час оброблення результатів педагогічного експерименту наскільки ви здатні використовувати методи математичної статистики, комп'ютерну техніку?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
7	Чи брали ви раніше участь в організації будь-якого експерименту, якою була ваша активність, відповідальність, участь?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
8	Чи можете ви назвати основні методологічні принципи педагогічного дослідження, а головне, яким чином ви можете їх використати?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
9	Чи можете ви і як саме, узагальнивши результати педагогічного експерименту, написати статтю, виступити на науковому семінарі, конференції?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
10	Як ви оцінюєте свої вміння й можливості вести наукову дискусію, відстоювати свою точку зору щодо тлумачення будь-якого суперечливого питання, педагогічної проблеми	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Додаток М

ОЦІНКА ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Кваліметрична модель оцінки діяльності вчителя

Фактор	Ва- го- мість	Критерії	Ва- го- мість	Коефі- цієнт відпо- від- ності
1. Підвищен- ня про- фесійного рівня	0,21	1. Методичні знання. 2. Професійні знання. 3. Психологічні знання. 4. Фахові уміння	0,25 0,25 0,3 0,2	
2. Здійснен- ня освіт- нього про- цесу	0,21	1. Дидактичне проектування навчання. 2. Організація дидактичного процесу. 3. Контроль й оцінка результатив- ності навчання. 4. Корекція процесу навчання. 5. Позакласна робота з предмета	0,25 0,25 0,25 0,13 0,12	
3. Педаго- гічна май- стерність	0,21	1. Гуманістична спрямованість діяльності. 2. Педагогічні здібності. 3. Педагогічна техніка	0,34 0,33 0,33	
4. Ерудиція	0,11	1. Професійна ерудиція. 2. Загальна ерудиція	0,5 0,5	
5. Виконавча дисциплі- на	0,15	1. Планування. 2. Ведення класних журналів. 3. Виконання програм. 4. Перевірка зошитів. 5. Оформлення особових справ	0,3 0,15 0,2 0,15 0,2	
6. Суспільна діяльність	0,11	1. Участь у роботі методичного об'єднання. 2. Участь у конференціях. 3. Участь у громадській діяльності. 4. Участь у педагогічному ярмарку	0,3 0,2 0,25 0,25	

АНКЕТА «ВАШ ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ»

Щоб визначити свій творчий потенціал, оберіть варіант відповіді.

1. Чи вважаєте ви, що оточуючий вас світ може бути поліпшений:
а) так; б) ні, він і так досить гарний; в) так, але тільки дещо.
2. Чи думаєте ви, що можете самі брати участь у значних змінах навколишнього світу: а) так, у більшості випадків; б) ні; в) так, у деяких випадках.
3. Чи вважаєте ви, що деякі з ваших ідей внесли би значний прогрес у ту сферу діяльності, в якій ви працюєте: а) так; б) так, за сприятливих обставин; в) лише частково.
4. Чи вважаєте ви, що в майбутньому будете грати настільки важливу роль, що зможете щось принципово змінити: а) так; б) напевно; в) це малоймовірно; г) можливо.
5. Коли ви вирішуєте почати якусь справу, чи думаєте ви, що здійсни- те задумане: а) так; б) часто думаєте, що не вдасться; в) так, часто.
6. Чи випробуєте ви бажання зайнятися справою, яку абсолютно не знаєте: а) так, невідоме вас захоплює; б) невідоме вас не цікавить; в) усе залежить від характеру цієї справи.
7. Вам випало займатися незнайомою справою. Чи випробовуєте ви бажання домогтися в цьому досконалості: а) так; б) будете задоволені тим, чого встигли домогтися; в) так, але тільки в тому разі, якщо це вам подобається.
8. Якщо справа, яку ви не знаєте, вам подобається, чи захочете ви знати про неї все: а) так; б) ні, ви хочете навчитися тільки осно- вного; в) ні, ви хочете тільки задовольнити свою цікавість.
9. Коли ви зазнаєте поразки, то: а) якийсь час уперто продовжуєте справу, всупереч здоровому глузду; б) покинете справу, тому що розумієте, що вона нереальна; в) продовжуєте робити свою спра- ву, навіть коли очевидно, що перешкоди нездоланні.
10. По-вашому, професію треба обирати, виходячи: а) зі своїх мож- ливостей, подальших перспектив для себе; б) зі стабільності, зна- чущості, потреби професії, потреби в ній; в) із переваг, які вона забезпечить.
11. Подорожуючи, ви могли би легко орієнтуватися на маршруті, яким уже пройшли: а) так; б) ні, боїтеся збитися зі шляху; в) так, але тільки там, де місцевість вам сподобалася.
12. Чи зможете ви згадати все, що говорили відразу ж після якоїсь бесіди: а) так; б) усього згадати не зможете; в) запам'ятовуєте тільки те, що вас цікавить.

13. Коли ви чуєте слово незнайомою вам мовою, то можете повторити його за складами, безпомилково, навіть не знаючи його значення: а) так, без утруднень; б) так, якщо це слово легко запам'ятати; в) повторите, але не зовсім правильно.
14. У вільний час ви віддаєте перевагу: а) залишатися наодинці, поміркувати; б) знаходиться в компанії.
15. Ви займаєтеся якоюсь справою. Вирішуєте припинити це заняття тільки тоді, коли: а) справа закінчена і здається вам відмінно виконаною; б) ви більш-менш задоволені результатом; в) вам ще не все вдалося здійснити.
16. Коли ви од(на)ин: а) любите мріяти про якісь навіть, може бути, абстрактні речі; б) за будь-яку ціну намагаєтеся знайти собі конкретне заняття; в) іноді любите помріяти, але про речі, що пов'язані з вашою роботою.
17. Коли якась ідея захоплює вас, то ви станете думати про неї: а) незалежно від того, де і з ким ви знаходитесь; б) ви можете робити це тільки наодинці; в) тільки там, де буде не занадто галасливо.
18. Коли ви відстоюєте яку-небудь ідею: а) можете відмовитися від неї, якщо вислухаєте переконливі аргументи опонентів; б) наполягатимете на своєму, які б аргументи не вислухали; в) зміните свою думку, якщо опір виявиться занадто сильним.

Підрахуйте бали, що ви набрали, у такий спосіб: за «а»–3 бали, «б»–1 бал, за «в»–2 бали.

Питання 1, 6, 7, 8 визначають межу вашої допитливості. Питання 2, 3, 4, 5 – віру в себе. Питання 9 і 15 – постійність. Питання 10 – амбіціозність. Питання 11 – зорову пам'ять. Питання 12 і 13 – слухову пам'ять. Питання 14 – ваше прагнення бути незалежним. Питання 16 і 17 – здатність абстрагуватися. Питання 18 – ступінь зосередженості.

Ці здібності і складають основні якості творчого потенціалу.

Загальна сума набраних балів визначить рівень вашого творчого потенціалу.

49 і більше балів. У Вас закладений значний творчий потенціал, що надає Вам багатий вибір творчих можливостей. Якщо ви на практиці зможете застосувати ваші здібності, то вам доступні найрізноманітніші форми творчості.

Від 24 до 48 балів. У вас цілком нормальний творчий потенціал. Ви маєте ті якості, що дозволяють вам діяти, але у вас є і проблеми, що гальмують процес творчості. В усякому разі, ваш потенціал дозволить вам творчо виявити себе, якщо ви, звичайно, цього побажаєте.

23 і менше балів. Ваш творчий потенціал, на жаль, невеликий. Але, може бути, ви просто недооцінюєте себе, свої здібності? Позбудьтеся цього — і ви вирішите проблему в такий спосіб.

Додаток С

ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ІПО

Таблиця С.1

Модуль «Управління навчальною діяльністю»

№ з/п	Тема	Організаційні форми	Результат (продукт) (план, модель, програма, система, експертиза, алгоритм, схема аналізу тощо)
1	Планування навчального процесу	Лекції — 4, семінар — 2	Навчальний план. Аналіз навчального плану. План роботи методичного об'єднання вчителів початкових класів
2	Організація навчального процесу	Лекції — 2, ПЗ — 4	Розклад уроків. Аналіз розкладу уроків
3	Психолого-педагогічний аналіз навчального процесу	Лекції — 4, ПЗ — 6	Алгоритм аналізу навчального процесу. Схема вивчення педагогічної діяльності вчителя. Схема вивчення навчальної діяльності учня. Програма спостереження уроку. Аналіз уроку

Таблиця С.2

Модуль «Освітні технології»

№ з/п	Тема	Організаційні форми	Результат (продукт) (план, модель, програма, система, експертиза, алгоритм, схема аналізу, тощо)
1	Теоретичні засади педагогічної технології	Лекції — 2	Алгоритм аналізу дидактичної технології
2	Педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів	Лекції — 4	Алгоритм упровадження в практику дидактичної технології
3	Технології індивідуалізації і диференціації навчання	Лекції — 2, ЛПЗ — 4	Схема аналізу ефективності дидактичної технології
4	Педагогічні технології на основі дидактичного удосконалення і реконструкції матеріалу Технології розвиваючого навчання	Лекції — 2, ЛПЗ — 4	На основі аналізу ситуації з виявлення утруднень у роботі вчителя розробити корекційну програму

Додаток Т

ДІЛОВА ГРА. САЛОН УПРАВЛІНСЬКИХ ІДЕЙ «РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ТВОРЧИЙ ПОШУК»

*Будь-яке навчання людини є не що інше,
як мистецтво сприяти прагненню природи
до свого власного розвитку.*

Й. Песталоцці

ПРОГРАМА РОБОТИ САЛОНУ

Відкриття салону управлінських ідей

Ведучий. Шановні гості! Шановні учасники! Ми вітаємо Вас на засіданні управлінського салону, тема якого — «Реалізація особистісно зорієнтованого підходу в навчанні: досвід, проблеми, творчий пошук».

Мета роботи нашого салону:

- × актуалізувати й розширити знання студентів із теоретичних засад особистісно зорієнтованого навчання (ОЗН);
- × створити умови для обміну творчими ідеями й управлінським досвідом із означеної проблеми;
- × набути навичок застосування елементів ігрових технологій в управлінській діяльності керівників шкіл;
- × сформувати вміння розробляти кваліметричні моделі оцінки якості управління впровадженням особистісно зорієнтованого підходу в навчанні;
- × пропагувати кращий досвід роботи керівників шкіл м. Харкова.

Далі ведучий представляє учасників гри (три команди студентів ІПО) і журі.

Творча розминка

«Принципи особистісно зорієнтованого навчання»

Ведучий. За сучасних умов усе більше загострюється усвідомлення й поширюється досвід суб'єкт-суб'єктних взаємин в освітньому просторі.

У процесі навчання унікальний суб'єктний досвід зустрічається з тим, що задається і відбувається його збагачення.

Особистісно зорієнтована педагогіка визнає особистість головною фігурою всього освітнього процесу (*у центрі дошки малюнок соняшника, в середині якого зображення дитини*).

Будь ласка, згадайте визначення поняття «особистісно зорієнтоване навчання».

Вам було запропоновано вдома згадати принципи особистісно зорієнтованого навчання й за допомогою афоризму або прислів'я висловити його сутність. Отже, принципи ОЗН.

Кожен принцип записують на аркуші, який має зображення пелюстки соняшника.

Ведуча. Шановна експертна група, ми просимо вас оцінити цей етап роботи студентів у салоні управлінських ідей.

Слово журі, виставляння й аргументування оцінок.

Теоретична частина «Ідеї особистісно зорієнтованого навчання: історія та сучасність»

*Кращий подарунок
для майбутнього —
його минуле.*

Доповідь «Історія виникнення ідей особистісно зорієнтованого навчання» (табл. 1).

Таблиця 1

Ретроспективний аналіз із цієї проблеми

Автор	Ідеї
М. Ф. Квінтіліан	«...розвивати природні обдарування та спрямовувати уми більше за все туди, куди вони самі прагнуть,... оскільки природа буває сильнішою під час надання їй допомоги»
М. Монтень	Розвиток самостійності й самобутності учня
Ж.-Ж. Руссо	«Виховання має бути природним»
Я. А. Коменський	Класифікація дітей за віковими й індивідуальними та типологічними особливостями
І. І. Песталоцці	Урахування індивідуальних особливостей дитини в процесі вибору методів педагогічного впливу
А. Дістервег	«...коли мова йде про навчальний матеріал як щодо кількості, так і якості», необхідно враховувати індивідуальні особливості дитини
Г. С. Сковорода	Активне сприяння природі дитини, розвиток природжених властивостей «...напрямок легким, ніжним, нечутливим, а не передчасно обтяжувати розум»
К. Д. Ушинський	Прагнути пізнати людину такою, якою вона є насправді, з усіма її слабкостями, в усій її величі
М. І. Пирогов	«...дитина від природи має все необхідне, і завдання сім'ї та школи — не заважати їй розвиватися, не гасити її внутрішньої активності»
С. Русова	Визнання індивідуальності дитини стрижнем освітнього процесу

Закінчення табл. 1

Автор	Ідеї
В. О. Сухомлинський	Виховання особистості як морального суб'єкта діяльності
Ш. Амонашвілі	«...щоб дитина (педагогічне й соціальне) навчальне завдання усвідомлювала як вільно вибране, приймала його на основі бажання»
І. Унт, М. К. Акімова, Т. В. Козлова	Реалізація індивідуального підходу шляхом організації та пред'явлення навчального матеріалу різного рівня важкості

Ведучий. Особистісна спрямованість навчального процесу впливає на цінності гуманістичної педагогічної культури, якими виступають не знання, а особистісний сенс учіння в житті дитини; не окремі (предметні) уміння й навички, а й індивідуальні особливості, самостійна навчальна діяльність, життєвий досвід особистості; не педагогічні вимоги, а педагогічна підтримка, співробітництво й діалог учителя й учня, не обсяг знань, а цілісний розвиток, саморозвиток особистості учня.

Які особистісно зорієнтовані технології навчання ви знаєте?

Триває обговорення сутності особистісно зорієнтованих технологій навчання.

Ведучий. Зараз пропоную розглянути, як саме реалізують ідеї особистісно зорієнтованого підходу в навчанні в практичній діяльності школи м. Харкова.

Питання для обговорення

- × Організаційно-методичне забезпечення впровадження особистісно зорієнтованого підходу в практику роботи шкіл м. Харкова.
- × Психосоціальне зростання особистості в умовах модульно-розвивального навчання.
- × Створення збагаченого освітнього середовища як засіб реалізації особистісно зорієнтованого підходу в навчанні.
- × Створення умов для реалізації особистісно зорієнтованого підходу в освітньому процесі на прикладі семестрово-залікової системи навчання.

Експертна група оцінює роботу груп на цьому етапі.

Практична частина «Моніторинг реалізації особистісно зорієнтованого підходу в навчанні»

*Хто не знає, до якої гавані він рушить,
для того немає попутного вітру.*

Сенека

Ведучий пропонує розглянути питання розроблення кваліметричної моделі реалізації особистісно зорієнтованого підходу в навчанні.

Ведучий. Центральною ланкою в розроблянні моніторингу є створення кваліметричної моделі.

Робота в групах. Працюючи в групах, студенти визначають параметри оцінки якості управління впровадженням особистісно зорієнтованого навчання. Після обговорення параметрів оцінки кожній групі пропонують визначити показники параметрів (критерії), що створюють основу моделі оцінки якості управління впровадженням особистісно зорієнтованого підходу в навчанні. Кожна група представляє свої напрацювання. Як приклад наводимо розроблену нами кваліметричну модель (табл. 2).

Таблиця 2

**Кваліметрична модель оцінки якості управління
впровадженням особистісно зорієнтованого
підходу в навчанні**

Параметри	Вагомість параметру	Критерії	Вагомість критерію	Ступінь вияву					Коефіцієнт відповідності
				1	0,75	0,5	0,25	0	
1. Аналітична діяльність	0,18	1. Аналіз можливостей педагогічного колективу в здійсненні особистісно зорієнтованого навчання	0,4						
		2. Аналіз потреб учнів і їхніх батьків в освітніх послугах, які потребують упровадження нових педагогічних технологій	0,35						
		3. Аналіз результатів експертизи й упровадження особистісно зорієнтованих технологій і можливостей пропагування отриманого досвіду	0,25						

Продовження табл. 2

Параметри	Вагомість параметру	Критерії	Вагомість критерію	Ступінь вияву					Коефіцієнт відповідності
				1	0,75	0,5	0,25	0	
2. Планово-прогностична діяльність	0,2	1. Прогнозування потреб школи в педагогічних інноваціях	0,25						
		2. Прогнозування наслідків упровадження педагогічних інновацій	0,25						
		3. Планування етапів упровадження особистісно зорієнтованого навчання	0,5						
3. Організаційна діяльність	0,22	1. Організація науково-дослідних груп, які забезпечують упровадження особистісно зорієнтованого навчання	0,2						
		2. Організація заходів із підвищення професійної компетенції вчителів	0,5						
		3. Організація збирання й накопичення інформації з упровадження особистісно зорієнтованого навчання	0,3						
4. Координаційна діяльність	0,25	1. Координація діяльності учасників інноваційного процесу	0,6						

Закінчення табл. 2

Параметри	Вагомість параметру	Критерії	Вагомість критерію	Ступінь вияву					Коефіцієнт відповідності
				1	0,75	0,5	0,25	0	
		2. Координація взаємодії працівників школи і представників інших організацій у ході впровадження особистісно зорієнтованого навчання	0,4						
5. Контролююча діяльність	0,25	1. Контроль відповідності процесу впровадження особистісно зорієнтованого навчання меті, завданням і результатам	0,6						
		2. Контроль стимулювання інноваційної діяльності в школі	0,4						

Далі заняття може розвиватися за двома напрямками: відповідно до форм діяльності за Л. І. Уманським (див. таблицю) вибрати найбільше вдалу із запропонованих моделей (спільно-індивідуальна діяльність) або послідовно відбирати окремі критерії та показники, із яких будуть складати загальну кваліметричну модель (спільно-взаємна діяльність). Для того щоб модель мала закінчений вигляд, ведучий пропонує розрахувати вагомість кожного показника параметра. Це можна зробити, якщо бракує часу, на прикладі показників одного з параметрів.

Ведучий. Шановна експертна група! Просимо вас оцінити роботу груп.

Підведення підсумків роботи салону

Підсумки роботи студентів у салоні підводять за допомогою барвограми. У ході проведення ділових ігор необхідно проблематизувати зміст, а це вимагає від учасників гри шукати не тільки аргументи, а й контраргументи, що уможливорює створення дискусійного поля. Учасники мають визначити свою точку зору, виходячи із таких позицій:

- × погоджуюсь;
- × частково погоджуюсь;
- × не можу визначитися;
- × не погоджуюсь.

Навчальне видання
Монографія
Бібліотека журналу «Управління школою»
ХЛЄБНІКОВА Таліна Миколаївна

**ОРГАНІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО
НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

Головний редактор: *В. В. Григораш*, відповідальний за випуск: *Ю. М. Афанасенко*,
технічний редактор: *Є. М. Островський*, коректор: *О. М. Журенко*

Підписано до друку 13.12.2019. Формат 60×90/16. Папір газетн.
Гарнітура Шкільна. Ум. друк. арк. 8. Замовлення № 19-12/16-04.

Надруковано у друкарні ТОВ «ТРИАДА-ПАК»
м. Харків, пров. Сімферопольський, 6. Тел. +38(057)703-12-21
www.triada-pack.com, email: sale@triada.kharkov.ua
ISO 9001:2015 № UA228351, FAMO TRIADA LLC (065445)

ТОВ «Видавнича група “Основа”».
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 6058 від 01.03.2018 р.
61001, м. Харків, вул. Плеханівська, 66.
Тел. (057) 731-96-34. E-mail: office1@osnova.com.ua
osnova.com.ua
book.osnova.com.ua