

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

На правах рукопису

БАСАЛЮК Наталія Миколаївна

УДК 376:376.011.3-051(043.3)

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ ЯК
ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА**

Спеціальність 13.00.03 – корекційна педагогіка

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук, професор

Миронова Світлана Петрівна

Київ – 2012

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ	10
1.1. Науково-методична робота як складова післядипломної освіти педагога	10
1.2. Професійна компетентність вчителя-дефектолога як показник успішності його педагогічної діяльності	38
1.3. Роль науково-методичної роботи спеціальної школи у підвищенні фахової компетентності вчителя-дефектолога	50
Висновки до I розділу	68
РОЗДІЛ 2. СУЧАСНИЙ СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО- МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ	71
2.1. Методика дослідження.....	71
2.2. Результати констатувального експерименту	76
Висновки до II розділу	104
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ І ЗМІСТ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ	107
3.1. Обґрунтування експериментального дослідження	107
3.2. Диференціація форм науково-методичної роботи у спеціальній школі	116
3.3. Результати формувального експерименту	139
Висновки до III розділу.....	150
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	153
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	157
ДОДАТКИ	177

ВСТУП

Актуальність теми. Динаміка соціально-економічних процесів в Україні, коли держава розвиває демократичні суспільні дії, духовний простір, інтегрується до європейської спільноти; світові процеси глобалізації та інформатизації суспільства зумовлюють модифікацію освітніх парадигм, визначають нові напрямки і пріоритети навчально-виховного процесу, переорієнтацію підходів до реалізації завдань освітянської галузі, формування важливих професійних компетенцій. У цілісній системі державної політики модернізації української освіти, яку послідовно втілює Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, суттєву роль відведено підвищенню духовного та інтелектуального потенціалу педагогів. В умовах ускладнення завдань, які стоять перед школою, підвищуються вимоги до педагога, його особистісних і професійних якостей. Сучасній школі потрібен фахівець, який творчо реалізує нові технології навчання, постійно домагається високих результатів у своїй професійній діяльності.

Високі вимоги на сучасному етапі висуваються і до педагога системи корекційної освіти. Корекційно-розвивальна робота з дітьми, які мають психофізичні вади і стійкі труднощі у навчанні, потребує особливих вимог до професійної компетентності педагога, оскільки вона є вирішальним фактором розвитку і навчання. Вирішення поставлених завдань значною мірою залежить від професіоналізму педагога, його культури, духовності, моральності.

Підвищення професійної компетентності вчителя-дефектолога є неперервним і тривалим процесом, який відбувається у системі методичної роботи школи та у закладах післядипломної педагогічної освіти. На сучасному етапі розвитку освіти підвищення кваліфікації вчителя безпосередньо у школі набуває особливого значення і дає можливість: трансформувати наукові ідеї у педагогічну практику; впроваджувати сучасні особистісно-орієнтовані методи і форми організації освітнього процесу,

інформаційних технологій; здійснювати системний моніторинг змісту, форм і методів освіти та її результативності; вивчати, узагальнювати, поширювати педагогічний досвід; створювати оптимальну систему інформаційного забезпечення та інформаційно-аналітичного обслуговування навчально-виховного процесу.

Науково-методична робота має свої особливості, зокрема, вона зорієнтована на ринок освітніх послуг та створює конкурентне освітнє середовище. Для педагогів, навчання яких упродовж всього життя є цілком зрозумілою необхідністю, науково-методична робота виступає потужним стимулом і фактором професійного та духовного оновлення, дає змогу їм бути у постійному творчому пошуку, стані відкритості та спрямованості у майбутнє. Діяльність науково-методичної роботи у спеціальній школі спрямовується на вирішення проблеми підготовки педагога-дослідника, педагога-інноватора, який володіє перспективними технологіями, є суб'єктом особистісного та професійного зростання, вміє досягати поставлених педагогічних цілей.

У Державній національній програмі «Освіта» (Україна, XXI століття) наголошується, що від професіоналізму педагога значною мірою залежить рівень передачі знань соціально-культурного досвіду підростаючому поколінню. Тільки педагог, який є високорозвиненою, культурною особистістю, зможе виховати особистість у своїх вихованцях. Це ж підтверджується і Національною рамкою кваліфікацій, прийнятою у листопаді 2011 р.

У загальній педагогіці науковою основою розв'язання проблем підвищення рівня професійної кваліфікації фахівця та методичної роботи слугують дослідження: Ю.К. Бабанського, Л.Б. Білієнко, В.В. Волканової, М.М. Дарманського, І.П. Жерносека, І.А. Зязюна, Т.С. Кошманової, В.Г. Кременя, Н.Г. Ничкало, В.В. Олійника, Є.М. Павлютенков, О.М. Пехоти, І.О. Титаренко, Л.Є. Сігаєвої, С.О. Сисоєвої та ін.

У корекційній педагогіці питання професійної компетентності вчителя-дефектолога досліджували: Р.О. Агавелян, В.І. Бондар, І.Г. Єременко, Н.Ф. Засенко, Г.М. Коберник, О.А. Козирева, М.З. Кот, В.О. Липа, В.Ф. Мачихіна, С.П. Миронова, Н.М. Назарова, Ю.В. Пінчук, Б.П. Пузанов, В.І. Селівестров, В.М. Синьов, В.В. Тарасун, М.Н. Хоружа, А.Г. Шевцов, М.К. Шеремет, І.М. Яковлева та ін. Проте проблема післядипломної освіти корекційного педагога у системі методичної роботи школи є недостатньо розробленою у педагогічній теорії, а тому не знайшла належного відображення у практичному застосуванні в спеціальних школах.

Враховуючи об'єктивну потребу і соціальну значущість якісної професійної підготовки корекційного педагога, актуальність проблеми організації післядипломної освіти вчителя у системі методичної роботи школи в умовах динамічних змін суспільства та модернізації системи освіти, її недостатню теоретичну розробленість і практичне впровадження у діяльність спеціальних шкіл і було обрано тему дисертаційного дослідження «Науково-методична робота спеціальної школи як засіб удосконалення професійної компетентності вчителя-дефектолога».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження відповідає науково-дослідній темі кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка «Психолого-педагогічне забезпечення корекційної роботи з дітьми, що мають вади психофізичного розвитку» (номер державної реєстрації 0111U006288). Тема дисертації затверджена на засіданні вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 8 від 27.09.2007 р.) та узгоджена у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 9, від 27.11.2007 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати зміст і форми диференційованої науково-методичної роботи

спеціальної школи, спрямованої на удосконалення професійної компетентності вчителя-дефектолога.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан дослідженості проблеми у педагогічній теорії та сучасній практиці корекційної освіти.
2. Визначити та науково обґрунтувати сутність, показники та методи дослідження професійної компетентності корекційного педагога у процесі науково-методичної роботи.
3. Розробити і дослідити критерії та рівні організації науково-методичної роботи спеціальної школи.
4. Розробити зміст і форми диференційованої науково-методичної роботи корекційних педагогів допоміжних шкіл та експериментально їх перевірити.

Об'єкт дослідження: післядипломна педагогічна освіта корекційного педагога.

Предмет дослідження: зміст і форми удосконалення професійної компетентності вчителя-дефектолога у процесі науково-методичної роботи спеціальної школи.

Методи дослідження: *теоретичні:* вивчення та аналіз загальної і спеціальної психолого-педагогічної літератури, методичних матеріалів, шкільної документації; методи аналізу для порівняння різних поглядів учених на досліджувану проблему; вивчення досвіду роботи закладів корекційної освіти для з'ясування стану проблеми у сучасній практиці; *емпіричні:* цілеспрямоване системне спостереження за методичною діяльністю вчителів і вихователів допоміжних шкіл; опитування; анкетування; констатувальний та формувальний експерименти з метою визначення рівнів сформованості методичної компетентності педагогів допоміжних шкіл; *статистичні:* кількісний і якісний аналіз емпіричних даних та узагальнення; методи статистичної обробки даних.

Теоретико-методологічними засадами дослідження є: філософські концепції сучасної освіти (В.П. Андрущенко, С.У. Гончаренко та ін.); основні положення системного, особистісного та діяльнісного підходів у підготовці фахівців (Н.В. Кузьміна, В.А. Сластьонін та ін.); основні положення психології праці вчителя (Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна та ін.); аспекти формування професійної компетентності вчителя-дефектолога (Р.О. Агавелян, Н.Ф. Засенко, В.О. Липа, С.П. Миронова, Ю.В. Пінчук, М.К. Шеремет та ін.); професійно-особистісна готовність вчителя-дефектолога (Г.М. Дульнєв, І.Г. Єременко, Г.М. Коберник, І.П. Колесник, Ю.В. Пінчук, С.П. Миронова, Б.П. Пузанов, В.І. Селівестров, В.М. Синьов О.П. Хохліна, та ін.); підвищення кваліфікації педагогів у галузі спеціальної освіти і корекційно-розвивального навчання (Л.С. Вавіна, С.П. Миронова, І.М. Яковлева та ін.). Дослідження ґрунтувалось на основних положеннях державної національної програми «Освіта» (Україна, XXI століття), «Національної доктрини розвитку освіти», Закону України «Про освіту», «Концепції позашкільної освіти та виховання», Державної програми «Вчитель».

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження полягають у наступному:

вперше: обґрунтовано та доведено роль науково-методичної роботи у системі післядипломної освіти вчителя-дефектолога;

– обґрунтовано та розроблено зміст диференційованої науково-методичної роботи педагогів спеціальних шкіл, виявлено критерії її якісного функціонування;

– визначено і науково обґрунтовано сутність, показники та методи дослідження професійної компетентності вчителя-дефектолога у процесі науково-методичної роботи;

подальшого розвитку набули: положення про поєднання традиційних та новітніх форм організації науково-методичної роботи вчителя-дефектолога;

– принципи науково-методичної роботи у спеціальній школі.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що його основні ідеї покладені в основу програм курсів підвищення кваліфікації, спеціальних курсів і стажування педагогів спеціальних шкіл на базі Хмельницького обласного інституту післядипломної освіти. Матеріали дослідження можуть бути використані керівниками шкіл у процесі організації методичної роботи спеціальних шкіл, методистами методичних об'єднань, вчителями-дефектологами; при написанні методичних рекомендацій та навчальних посібників з проблем організації методичної роботи спеціальної школи.

Апробація результатів дослідження. Отримані на різних етапах результати дослідження обговорювались на *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології» (Кам'янець-Подільський, 2007 р.); «Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти» (Кам'янець-Подільський, 2008 р.); «Найновите научни постижения» (Софія, 2009 р.); «Психолого-медико-педагогічний супровід соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в сучасних умовах розвитку суспільства» (Луганськ, 2011р.) «Perspektywiczne opracowania sa nauka I technikami» (Premysl, 2011 р.); *всеукраїнських* науково-практичних конференціях: «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки та психології» (Херсон, 2010 р.). «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем» (Хмельницький, 2011 р.); звітних наукових конференціях викладачів та аспірантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, 2007-2012 рр.); на засіданнях кафедри дефектології, корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось протягом 2007-2011рр. на базі Антонінської загальноосвітньої допоміжної школи-інтернату Хмельницької обласної ради, Берездівської допоміжної

школи-інтернату, Голенищівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, спеціальної загальноосвітньої допоміжної школи м. Хмельницького (довідка № 639 від 06.03.2012); Заліщицького обласного багатoproфiльного навчально-реабілітаційного центру Тернопільської області (довідка №574 від 14.12.2011); Соколівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для дітей з вадами фізичного та розумового розвитку (довідка № 207 від 19.12.2011); Солобковецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Хмельницької обласної ради (довідка № 199 від 19.12.2011). У ньому брало участь 264 педагоги.

Публікації. Основні результати дослідження відображені у 12 публікаціях, 8 статей опубліковано у провідних наукових фахових виданнях України. Загальний обсяг особистого внеску – 18,5 авторських аркушів.

Структуру та обсяг дисертації визначено логікою дослідження і складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, висновків, списку використаних джерел (197 найменувань) та додатків. Загальний обсяг роботи – 180 сторінок, з них 156 сторінок основного тексту. У роботі подано 15 таблиць, 11 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ НАУКОВО- МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ

1.1. Науково-методична робота як складова післядипломної освіти педагога

Аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що останніми роками проблема професійної компетентності

педагогічних працівників перебуває у центрі уваги. Цей факт є визнанням того, що професійна компетентність відіграє провідну роль у діяльності педагога, що й обумовило необхідність розробки змісту цього феномену у положенні Національної доктрини розвитку освіти [111] Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття), цільової комплексної програми “Вчитель” [35].

Вивчення вище окресленої проблеми показало, що, поняття “професійна компетентність” починає використовуватись дослідниками тільки з кінця 90-х років [23]. Термін «компетентність» став виходити на загально-педагогічний, загально-дидактичний, методологічний рівень. Це пояснюється посиленням уваги дослідників до особистості вчителя до системоутворюючих факторів його діяльності, що цілком відповідає рекомендаціям Ради Європи стосовно оновлення освіти. Саме з цього моменту поняття “професійна компетентність”, “педагогічна компетентність”, “психолого-педагогічна компетентність” активно входять у науковий вжиток, усвідомлюються і набувають відповідної характеристики, яка визначає їх категоріальний статус [23].

У різних галузях науковці широко використовують термін “компетентність”. У педагогіці, соціальній психології йдеться про комунікативну компетентність (І.Д. Бех, В.Н. Введенський, А.Й. Капська, Є.Є. Кузьмін, Ю.М. Ємельянов, Л.М. Мітіна, В.А. Сластьонін, О. Тюптя та ін.) [18; 78; 79; 105; 106; 167; 168]. Педагоги та психологи оперують дифеніціями: психолого-педагогічна компетентність (Н.В. Кузьміна, М.І. Лук’янова та ін.) [78; 79], інтелектуальна компетентність (Е.Ф. Зеер, І.А. Зязюн та ін.) [49; 50; 51; 52], ключова компетентність (В.Н. Введенський, І.О. Зимня, Ю.Г. Татур та ін.) [18], психологічна компетентність (Є.Г. Вербан, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, І.В. Сингаївська та ін.) [78; 79; 92; 93; 94; 95; 96; 97], соціально-психологічна компетентність (О.О. Бодальов, В.Н. Кондратьєв, Л.Л. Лепіхова та ін.) життєва компетентність (В.І. Циба) тощо [57].

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє виділити різні підходи щодо розуміння сутності професійної компетентності, одним з яких є функціонально-дієвий підхід (Н.В. Кузьміна, В.А. Сластьонін, В.П. Симонов, Н.Ф. Тализіна, Р.К. Шакуров, А.І. Щербаков, І.М. Яковлева та ін.), розглядають компетентність як єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, до виконання професійних функцій, при якому основні параметри професійної компетентності задаються функціональною структурою педагогічної діяльності, включають ряд теоретичних і практичних умінь: аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних, організаторських, комунікативних та ін. [77; 78; 79; 167; 168; 151; 192; 193].

В контексті аксіологічного підходу (Б.С. Гершунський, В.Г. Воронцова, Н.С. Розов та ін.) компетентність – освітня цінність. Професійна компетентність передбачає введення людини у загальнокультурний світ цінностей, саме у цьому просторі вчитель реалізує себе як фахівець і професіонал.

Універсальний підхід щодо розуміння суті компетентності полягає у тому, що вона зв'язана з базовою кваліфікацією і дозволяє вчителю орієнтуватися у широкому колі питань (Ю.Ф. Абрамов, В.М. Кудашов, Ю.В. Тупталов та ін.), не обмежений вузькою спеціалізацією, що забезпечує соціальну і професійну мобільність особистості, відкритість до змін і творчого пошуку, здібність до самовираження і самовдосконалення, готовність і здібність поновлювати свої знання.

Всі названі вище підходи щодо дослідження професійної компетентності переломлюються в особистісно-діяльному підході щодо вивчення феномену компетентності. В руслі даного підходу праця і особистість вчителя розглядаються у нерозривній єдності (М.Б. Єсаулова, Л.М. Мітіної, Є.А. Соколовської, Ю.І. Турчанінова та ін.) [106; 107]. Особливості особистості вчителя проявляються, через специфіку педагогічної діяльності, яка передбачає взаємодію з іншими людьми та вплив на них.

Однією із ключових ідей модернізації освіти в останні роки – розвиток компетентності, необхідність якої зумовлена історично у вигляді глибинних змін світогляду, традицій, стилю мислення і мотивів людської поведінки, який складає сучасний соціум в Україні. Вперше на офіційному рівні термін «компетентність» з'явився в проекті Ради Європи «Середня освіта в Європі» у 1992 році [99].

Д.І. Іванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова вважають, що компетентність носить надпрофесійний характер і необхідна у будь-якій галузі [47]. Професійна компетентність включає комплекс знань, умінь, властивостей та якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність, ефективність побудови навчально-виховного процесу (В.А. Адольф) [4].

Д.С. Савельєв під професійною компетентністю розуміє здібність успішно вирішувати різні задачі [148].

А.П. Акімова трактує професійну компетентність вчителя як суму знань, умінь, навичок засвоєних суб'єктом у ході навчання, – у вузькому змісті слова і як рівень успішності взаємодії з навколишнім середовищем – у широкому [5].

Л.М. Захарова, В.В. Соколова – під професійною компетентністю доцільно розуміти здібність ефективно вирішувати практичні задачі по соціалізації особистості яка розвивається, забезпечення внутрішніх умов дільнісної інтеграції особистості за рахунок розвитку ціннісних орієнтацій, орієнтації у природі, суспільстві, духовному досвіді людей, самому себе, формування практичних умінь діяльності соціально-бажаних прийнятною самореалізацією [46; 47].

Ю.В. Кричевський, відзначає, що загальноприйнятого визначення терміну «компетентність» у вітчизняній науковій літературі немає. Наводить ознаки цього поняття: наявність знань для успішної діяльності; розуміння значення цих знань для практики; набір операційних умінь; володіння алгоритмами вирішення трудових задач; здібність творчого підходу до професійної діяльності [76].

В.Р. Веснін під професійною компетентністю розуміє здібність працівника якісно і безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно засвоювати нове і швидко адаптуватися до умов які змінюються [20].

І. Арновська будує своє розуміння компетентності на ситуативному підході, включаючи в зміст професійної компетентності три аспекти: проблемно-практичний, адекватне розпізнавання і розуміння ситуації, адекватна її постановка та ефективне виконання мети, задачі, норми; цільовий – адекватне осмислення ситуації у більш загальному культурному контексті; ціннісний – здібність до адекватної оцінки ситуації, її сенсу, мети, задач і норм з точки зору власних загально значимих цінностей [7].

А.В. Хуторської пропонує вважати компетенцією сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них. Компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмету діяльності [184].

С. Боднар подає таке визначення: «Компетенція – це здатність розв'язувати проблеми, що забезпечується лише оволодінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей» [15, с. 9].

А.К. Маркова визначає компетентність як «індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії» [94, с.28].

У такому ж напрямку пропонує визначення Дж. Равен: «Компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії у певній галузі, яка містить вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії» [8, с.4]. Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття «компетентність» як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, ключові уявлення, опори або опорні знання

[189]. Європейські експерти визначають поняття «компетентність» як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії. С. Боднар наголошує, що компетентність – це здатність особистості діяти [15]. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в одному виді діяльності. Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій.

Така складність, комбінаційність цього педагогічного явища зумовлює виокремлення певних структурних елементів поняття «компетентність». Європейські експерти пропонують таку внутрішню структуру компетентності: знання, пізнавальні навички, практичні навички, емоції, цінності та етика, мотивація [189, с.20].

Л. Гузєєв виділяє такі компетентності:

1. Соціальна компетентність – здатність діяти в соціумі з урахуванням позицій інших людей.
2. Комунікативна компетентність – здатність вступати у комунікацію з метою порозуміння.
3. Предметна компетентність – здатність аналізувати і діяти з погляду певних галузей людської культури.

Пріоритетність уваги нині потребують саме ключові компетенції (компетентності) [189].

В.А. Лапшин вважає, що ключова компетенція – це визначальна компетенція, тому, що вона відповідає умовам реалізації, котрі є певною мірою універсальними [82, с. 20].

Компетентний спеціаліст, компетентна людина – це дуже гідна перспектива. А.В. Хутірський запропонував формулу та основні складові компетентності [184]. Основні складові компетентності. По-перше, знання,

але не просто інформація, а швидко змінювана, динамічна, різноманітна, яку треба вміти знайти, відсіяти від непотрібної, перевести у досвід власної діяльності. По-друге, уміння використовувати ці знання у конкретній ситуації; розуміння, яким чином можна добути ці знання, для якого знання, який метод потрібний. По-третє, адекватне оцінювання – себе, світу, свого місця у світі, конкретного знання, необхідності чи непотрібності його здобування чи використання. Ця формула логічно може бути виражена таким чином: компетентність = мобільність знань + гнучкість методу + критичність мислення.

Безсумнівно, людина, яка уособлює у собі такі якості, буде більш компетентним спеціалістом. Але механізм досягнення такого результату залишається поки що не розробленим і видається доволі складним [111].

Під педагогічною компетентністю слід розуміти, зазначає І.Ф. Харламов професіоналізм учителя, який характеризується знанням свого предмету, хорошим володінням психолого-педагогічної теорії і системою навчально-виховних умінь і навиків, а також володінням надзвичайно розвиненими професійно-особистісними якостями і здібностями, що у своїй сукупності дозволяють досить кваліфіковано здійснити навчання і виховання [181].

В.М. Введенський вважає за необхідне введення нового терміну «професійна компетентність педагога», що обумовлено широтою його змісту, інтегративною характеристикою, яка об'єднує такі широковживані поняття, як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності» та ін. [18].

В.Н. Абросімов під компетентністю педагога розуміє інтегральний прояв особистості, в якому поєднані елементи професійної та загальної культури, досвіду, стажу педагогічної діяльності і педагогічної творчості [2].

В.А. Болотова та В.В. Серикова відмічають, що компетентність – це спосіб існування знань, умінь, освіченості, який сприяє особистісній самореалізації, знаходженню вихованцем свого місця у світі. Внаслідок чого освіта стає високо вмотивованою, особистісно орієнтованою, забезпечує

максимальну реалізацію особистісного потенціалу, визнання особистості оточуючими і усвідомлення нею власної значущості [16].

Вчені, які досліджують професійну діяльність педагога, дають різні визначення його професійної компетентності. Н.В. Кузьміна, В.А. Сластьонін, у своєму визначенні поняття «професійна компетентність» виражають єдність теоретичної і практичної готовності для здійснення педагогічної діяльності; педагогічну компетентність прирівнюють до педагогічних умінь та навичок. Оскільки, для досягнення високого рівня професіоналізму, професійної компетенції, професійної майстерності необхідно оволодіти певним особистісним потенціалом – загальними та спеціальними здібностями, базовими знаннями, мотивацією досягнень, спрямованістю на саморозвиток, адекватною самооцінкою [79; 168].

Н.Г. Павловська під професійною компетентністю вчителя розуміє єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення його педагогічної діяльності [124].

Вивчення компетентності у різних контекстах і різноманітності термінологічного оформлення (професійна, комунікативна, методична та інші види компетентності) все більше починає набирати статус особливої реальності, надзвичайно важливої як у системі професійної освіти, так і у сфері практичної педагогічної діяльності.

Водночас, у дослідженнях немає єдності при розкритті відповідної характеристики педагогічної компетентності вчителя і мало уваги приділяється розробленню засобів, які б сприяли її розвитку. Тому дуже доцільно звернутися до понять “компетентність”, “кваліфікація” і поняття “педагогічна компетентність”. Аналіз існуючих характеристик дасть можливість у нашому дослідженні уточнити, що таке педагогічна компетентність вчителя-дефектолога, побудувати її структуру, зміст і визначити засоби, які сприяють удосконаленню професійної компетентності.

Загальне уявлення про компетентність як наукову категорію розглянемо на основі аналізу деяких визначень і взаємопов'язаних понять “компетентність”, “компетентний”, “компетенція”, представлених у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Компетентність як наукова категорія

Поняття	Визначення	Джерело
Компетентність	Знання і досвід у технології навчання чи іншій галузі	Большая Советская Энциклопедия : в 30 т. – М., 1973. – Т.12. – С. 585.
Компетентність (1 лат. – competens – відповідний, знаючий, здібний)	Якість людини, яка володіє всебічними знаннями у будь-якій галузі і думка якої вважається важливою, авторитетною	Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М. : Наука, 1975. – С. 254.
Компетентність	Загальний оціночний термін, який означає здібність до діяльності “зі знанням справи”. Зазвичай вживається до осіб певного соціально-професійного статусу, характеризуючи міру відповідальності їх розуміння, знань і умінь; реальний рівень, виконання нею завдань і проблем	Профессиональная педагогика. – М., 1977. – С. 498.
Компетентний (відповідний, здібний)	1. Який володіє компетенцією, правознаючий. 2. Знаючий, розуміючий у певній галузі	Современный словарь иностранных слов. – СПб., 1994. – С.295.
Компетентний (відповідний, здібний)	1. Знаючий, обізнаний, авторитетний у будь-якій галузі. Компетентний фахівець. 2. Той, що володіє компетенцією	Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 800 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ; Российский фонд культуры РАН. – М. : АЗЪ, 1995. – С. 282.

Продовження таблиці 1.1.

Компетенція	1. Коло повноважень, питань у яких людина є добре обізнаною, володіє пізнанням та досвідом. 2. Компетентна у певній галузі, володіє відповідними знаннями та здібностями, які дають їй право висловлювати свої думки, робити та вирішувати в межах даної галузі	Словарь иностранных слов / под ред. И.В. Ляхина, С.М. Локшиной и др. – М. : Советская энциклопедия, 1964. – С. 784.
Компетенція (відповідно, погоджу)	Сукупність повноважень (прав і обов'язків) певного органу чи державної особи, установлена законом, положенням даного органу чи іншим документом	Большая Советская Энциклопедия : в 30 т. – М., 1973. – Т.12. – С. 585.

Компетенція (взаємно прагну; відповідаю, підходжу)	1. Коло повноважень якоїсь організації, установи або особи. 2. Коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід	Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. – К. : Головна редакція УРЕ, 1974. – С.345.
Компетенція	Галузь знань чи досвід, в якій дана особа володіє, поширеними, точними знаннями і досвідом практичної діяльності.	Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М. : Наука, 1975. – С.254.
Компетенція (добиватись, відповідати, підходити).	1. Коло повноважень якої-небудь організації чи посадової особи. 2. Коло питань, в яких дана особа добре обізнана.	Современный словарь иностранных слов. – СПб., 1994. – С.295.
Компетенція	1. Добра обізнаність із чим-небудь. 2. Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи.	Новий тлумачний словник української мови / укладачі В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 2007. – Т. 2. – С. 874.

Отже, опрацьовані словники дають загальну характеристику, яка відтворює певним чином основні підходи до визначення поняття компетентності, у нашому дослідженні є необхідним для розгляду змісту удосконалення професійної компетентності вчителя.

Зауважимо, що термін «компетентна людина» використовується у трьох значеннях:

- 1) компетентний – відповідний у будь-якій діяльності за нормативами самої діяльності;
- 2) компетентний – досвідчений, який добре володіє своєю справою;
- 3) компетентний – здібний розвивати, перебудувувати свою діяльність чи побудувати принципово нову.

У педагогічних тлумачних словниках термін “компетентність”, “компетентний” є не визначеним хоча у кваліфікаційній характеристиці учителя I категорії відмічено, що даний спеціаліст “проявляє ґрунтовну професійну компетентність” [36].

Узагальнюючи термін “компетентний”, можна виділити перелік слів-синонімів: “тямуций”, “досвідчений”, “авторитетний”, “уповноважений”, “обізнаний”, “повновладний”, “проінформований”, а слово компетентність

означає володіння знаннями, інформацією, досвідом, авторитетом, повноваженнями.

Компетентність, на думку М.П. Чошанова – це принципово нова якість професійної підготовки [186]. Цей термін відображає високий рівень кваліфікації і професіоналізму фахівця.

П.В. Симонов під компетентністю розуміє не просто володіння знаннями, а скоріше потенційну готовність вирішувати задачі із знанням справи [151].

М.П. Чошанова визначає компетентність як специфічну якість сукупності професійних знань і умінь, яка виражається у таких складових [185, с.24]:

1) знання компетентної людини є оперативними і мобільними, вони постійно оновлюються;

2) компетентність містить як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. Необхідно не тільки знати сутність проблеми, але й уміти вирішувати її практично, причому оптимальними способами, тобто гнучкість методу є обов'язковою характеристикою компетентності;

3) компетентність передбачає уміння вибирати оптимальне рішення, аргументувати вибір, відкидати помилкові шляхи, тобто мати критичність мислення.

Отже, у розумінні П.В. Симонова М.П. Чошанова зміст поняття “компетентність” містить у собі такі основні ознаки: мобільність знань, гнучкість методу і критичність мислення [151; 186].

За А.Є. Радченко педагогічна компетентність – це процес і результат творчої професійної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної сукупності вчителя, зумовлений рівнем реалізації його гуманістичної спрямованості [143].

В.І. Слободчиков під педагогічною компетентністю у загальному вигляді розуміє здатність побудови системи освітніх (розвиваючих) ситуацій у рамках визначеного вікового інтервалу (освітнього ступеня) [53]. Вона

передбачає розвинену здатність педагога до соціального спілкування, теоретичного мислення, адекватного вибору, рішень, дій у конкретних ситуаціях [27].

Т.Ю. Базарова виділяє три види компетентності: методичну, професійну і соціальну. На її думку, успішність діяльності залежить від однаковою мірою високої компетентності у всіх сферах [10].

Поряд з цим поняттям у літературі нерідко вживається, поняття “компетенція”. В освітніх стандартах, визначає В.Г.Горб, повинні бути визначені не тільки основні дидактичні одиниці, але й ключові компетенції фахівця, обумовлені майбутнім характером діяльності [27]. Під характером діяльності розуміють відношення між основними об’єктами професійної діяльності: “людина-людина; людина – теоретичні знання”. Якщо соціально обумовлені вимоги до рівня підготовки фахівця називають компетенцією, то рівень відповідності цим вимогам доцільно визначити як компетентність [27]. М.В. Рижов і Є.С. Шишов вважають, що потрібна робота з визначення ключових компетенцій фахівця, а також професійної компетентності, підвищення якої і є педагогічною метою освітнього процесу у школі [147; 189].

Б.Л. Тевлін вважає, що педагогічна компетентність проявляється у готовності вчителя до інноваційної діяльності, здатності до подальшого власного самопроєктування, самовдосконалення, появі потреби в осмисленій і аналізі власної діяльності, більш глибокої педагогічної оцінки результаті навчання школярів [172].

Е.М. Нікішина визначає кваліфікацію як результат педагогічної освітньої константи, в рамках якої існує і зберігається професійна якість спеціаліста, а компетентність – показником рівня кваліфікації [117].

Хочемо відмітити, що поняття “компетентність” не співзвучне поняттю “кваліфікація”. Звернемося до аналізу наукової літератури, присвяченій темі “кваліфікація працівників”. Кваліфікація – характеристика предмету, явища; ступінь і рівень професійної підготовки до будь-якого виду праці; професія

здібність. Слово “кваліфікація”, яке пішло від “кваліфікований”, набуло оціночного характеру: той, що має високу кваліфікацію, досвідчений, вимагає спеціальних знань [1].

У науковій літературі ця проблема акцентується тільки на наявність у спеціаліста знань, умінь навичок необхідних для виконання певної діяльності. Основою є твердження про спеціальну підготовку певних професій. Наприклад, спеціальність вчителя дозволяється лише, якщо є диплом. П.Г. Щедровицький пояснює поняття “кваліфікація як діяльність” і “кваліфікація у діяльності”. Перше є пов’язаним з системою оцінок відносно тих чи інших процесів і структур, при цьому важливою значення набувають ті особливі орієнтири оцінки, відносно яких і здійснюється кваліфікація [191].

Слід відмітити, що педагогічна кваліфікація як результат навчання у системі основного (базового) педагогічного навчання чи перепідготовки педагогічних кадрів є константа, в рамках якої здійснюється і зберігається професійна якість спеціаліста. Кваліфікація задається типом і рівнем отриманої першочергової освіти і підтверджується відповідним документом [1].

Рівень кваліфікації вчителя співвідноситься з його професійно-педагогічною компетентністю, яка проявилась як інтегроване поняття у зв’язку зі змінами у суспільно-політичному житті, що найбільш чітко відображають результати праці вчителя у сучасних умовах [95; 96].

Для уточнення змісту психолого-педагогічної компетентності вчителя, розглянемо зміст педагогічної компетентності. У сучасних дослідженнях психологічну компетентність перш за все визначають як співвідношення психічних якостей, психічного стану, який дозволяє діяти самостійно і відповідально (дієва компетентність), як оволодіння людиною здібностей і умінь виконувати певні трудові функції [92; 93].

А.К. Маркова розробила “психологічну концепцію професіоналізму”, де визначає психологічну компетентність як сукупність певних психологічних якостей, які впливають на результативність цієї діяльності [92; 93]. Вона також розглядає спільне і відмінне у поняттях “професіоналізму”, “кваліфікація”,

“компетентність”, розглядаючи нормативний професіоналізм (сукупність, набір особистісних характеристик людини, необхідних для успішного підвищення кваліфікації, для виконання своїх обов’язків) і “реальний професіоналізм” (внутрішня характеристика особистості, необхідні нормативні психологічні якості). Поняття “компетентність” у цьому випадку наближається за змістом до поняття “реальний професіоналізм”. На думку автора, компетентність є характеристикою конкретної людини (чи її дій) і розуміється як індивідуальна характеристика ступеня її відповідальності до вимог професії вчителя [95; 96; 97].

Як показав аналіз психолого-педагогічної літератури, результат професійно-особистісного розвитку вчителя описується різними категоріями. Деякі автори виходять з того, що результатом розвитку вчителя є його професійна педагогічна компетентність, висока педагогічна майстерність як якості, які є між собою тісно взаємопов’язаними [18; 84; 96; 144].

Педагогічна компетентність висвітлена рядом дослідників як усвідомленість вчителя чи комплекс його знань і умінь, необхідних для здійснення професійної діяльності [55; 137; 138; 174].

Л.К. Мітіна розглядає педагогічну компетентність як фактор професійного розвитку серед інтегральних характеристик особистості [105]. Відповідно, педагогічна компетентність складається з двох підструктур: дієвої (знання, уміння, навички, способи здійснення педагогічної діяльності) і комунікативної (знання, уміння, навички і способи здійснення педагогічного спілкування) [105; 106].

Отже, компетентність конкретної людини є вужчою, ніж її професіоналізм (добре володіння своєю професією). Людина може бути професіоналом у своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні усіх професійних питань.

У розкритті своїх поглядів на професіоналізм А.К. Маркова виділяє чотири види професійної компетенції [94, с.84]:

– спеціальна компетентність – володіння спільною (груповою) професійною діяльністю; співпрацею, а також прийняттям у даній професії прийомів професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати професійної праці;

– особистісна компетенція – володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

– індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до підвищення професійного розвитку, здібність до індивідуального самозбереження, уміння раціонально організувати свою працю [92; 93].

Названі види компетентності можуть не співпадати в одному учителіві. Вчитель може добре знати свій предмет, але не вміти спілкуватися. Відповідно у нього можна констатувати високу спеціальну компетентність і більш низьку соціальну, особистісну [94; 95; 96].

Е.Ф. Зеєр розглядає кваліфікацію як частину компетентності, що означає інтереси особистості, які поєднують знання й уміння в індивідуальні здібності, ставлення до праці і соціального оточення [50; 51]. До основних компонентів професійної компетенції на його думку належить [49, с.108]:

– спеціальна компетенція – підготовленість до самостійного виконання професійних завдань, уміння оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння;

– соціальна компетенція – здатність до групової діяльності й співробітництва з іншими працівниками, готовність до прийняття на себе відповідальності за результат своєї праці та інших цінностей;

– індивідуальна компетенція – готовність до постійного підвищення кваліфікації, здатність до самоосвіти, рефлексії, самоосвіти особистості у професійній діяльності [47; 48].

Поряд із цим підходом у літературі намітилась тенденція до більш широкого трактування цього поняття. Г.С. Касьянов і Б.І. Любимов вважають, що складовою професійної компетентності є педагогічна творчість, як діяльність, спрямована на вирішення педагогічних задач. Видами організаційної діяльності, що стимулюють розвиток компетентності, є діалог, безперервна взаємодія змістовно-педагогічної й емоційно-комунікативної сфер професійної діяльності. Підвищення професійної компетенції забезпечено інтеграцією функцій управління і самоврядування [90].

У вітчизняній літературі поняття компетентності як обов'язкового результату діяльності школи було запропоновано О.Є. Лебедєвим [83]. Він виділив такі види компетентності: «допрофесійна», «загальнокультурна», «методологічна» [83, с.26].

Професійна компетентність фахівця, підкреслює Т.Г. Барже, визначається не тільки професійними базовими (науковими) знанням й уміннями, але й ціннісними орієнтаціями, мотиваціями його діяльності, розумінням себе і навколишнього світу, стилем взаємин з людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку творчого потенціалу [11].

А.М. Новиков розглядає «компетентність» як альтернативне поняття «професіоналізму і відзначає, що зараз усе частіше при оцінці дієвих якостей замість поняття «професіоналізм» використовується «компетентність» [119].

Л.І. Фішман підкреслює, що «компетентність» – термін, багато у чому пов'язаний з поняттям «культура професійної діяльності» і навіть «професійні цінності і стереотипи». І, хоча серед різних визначень компетентності можна знайти найпростіше, таке як «знання, досвід у тій або інших галузі», найчастіше під цим терміном розуміють складну інтегровану якість особистості, що обумовлює можливість здійснювати деяку професійну діяльність [58]. Мова йде не про окремі знання чи уміння і не про сукупність окремих процедур діяльності, а про комплекс, що дозволяє людині здійснювати діяльність цілком [58].

До психолого-акмеологічних особливостей особистості і професійного підвищення кваліфікації, що визначають рівень професійної компетентності, Н.Н. Гришина відносить: здатність бачити перспективи розвитку своєї діяльності, самостійність і винахідливість; творчу активність, рішучість і динамічність у своїх вчинках і думках [30].

Професійна компетентність фахівця, підкреслює Є.П. Тонконога, визначається не тільки його науковими знаннями й уміннями, але й цінними орієнтаціями, що виявляються у мотивах його діяльності, його загальною культурою, світоглядом, стилем взаємин з людьми, здатністю до розвитку творчого потенціалу [174].

Учені ведуть дискусію про доцільність нових термінів, які характеризують професійну діяльність. Так, крім традиційних “майстерність, кваліфікація” введені в обіг нові “професіоналізм”, “компетентність”, “професійна майстерність” (Л.П. Пуховська) [5; 42; 43]. Такі нововведення, на думку автора можуть привести до перевантаження понятійно-термінологічного апарату вітчизняної педагогіки, багатозначності, синонімії та плутанини у поняттях.

Багато дослідників (Ю.П. Азаров, Ф.І. Гоноболін, В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьєва, Н.В. Кузьміна, Н.В. Кухарев, Р.С. Немов, В.А. Сластенін, А.І. Щербаков та ін.) пов’язують професійну компетентність з комплексом якостей особистості вчителя, який забезпечує високий рівень педагогічної діяльності. Педагогічні погляди і власні педагогічні ідеї вчителя стають органічною частиною його педагогічної діяльності і проявляються у його професійній компетентності [26; 78; 79; 167; 168].

Підвищення професійної компетентності педагогів, відповідно до досліджень А.А. Воротнікової одночасно проявляється у трьох рівнях [23, с.108]:

1. Підвищення її рівня стає метою до самоосвіти.

2. Рівень професійної компетентності дозволяє педагогу визначити оптимальні для нього форми, зміст і стратегію самоосвіти. Професійна компетентність виступає основою його діяльності.

3. Професійна компетентність педагога виступає критерієм самооцінки як професіонала у просторі педагогічної праці. У цій останній якості професійна компетентність існує і функціонує як одиниця професійного самоусвідомлення. Саме цей аспект і складає особистісний зміст поняття професійна компетентність педагога [23].

Професійну компетентність Т.Г. Барже розглядає як багатофакторне навчання, яке забезпечує успішність виконання професійної діяльності. Він включає в її структуру систему знань і умінь учителя, цілісні орієнтації й інтегровані показники його культури (мовлення, стиль спілкування, ставлення до себе і своєї діяльності володіння суміжними галузями знань). В якості критеріїв оцінювання рівня їх розвитку він пропонує [11, с.72]:

- результативність діяльності (наявність стійких позитивних результатів в діяльності);
- вміння бачити свої власні успіхи і професійно грамотно розкривати шляхи їх досягнення;
- уміння бачити труднощі у своїй діяльності і працювати над їх усуненням, а також осмислення свого індивідуального стилю;
- рівень теоретичних знань і умінь у галузі базової науки і методики викладання предмету, готовність і здібність співвідносити з ними свою практику, будувати саме на їх основі практичну роботу;
- рівень включеності в інноваційне рішення і її обґрунтованість, а також володіння методиками педагогічного дослідження;
- уміння професійно грамотно аналізувати досвід не тільки свій, але й чужий.

Проте автор не описав спосіб оцінки виділених компонентів професійної компетентності, не вказав сам механізм і умови становлення професійної компетентності.

До числа важливих характеристик професійної компетентності педагога деякі дослідники відносять і таку якість як недосконалість. С.Г.Вершловський відзначає, що на оволодіння вчителем соціальними функціями і їх якісну реалізацію впливає те, що вчитель є сам продуктом того соціального досвіду, в передачі якого він покликаний прийняти активну участь [19]. Проявляється це по-різному. З однієї сторони, у процес свого становлення як суб'єкта педагогічної праці, він вносить свій власний індивідуальний внесок не тільки у здійсненні педагогічної діяльності, але і в її удосконалення і розвиток. З іншої – саме завдяки постійному пришвидшеному темпу розвитку науки і культури, перебудови суспільної свідомості і стосунків, зі зміною змісту методів і прийомів він може вважати себе педагогом лише певною мірою, в якій здатен опанувати виробленими у його галузі педагогічними засобами [19].

Аналіз літературних джерел засвідчує, що у понятті “педагогічна компетентність” органічно зливається багатогранна характеристика праці вчителя професійні знання, вміння, навички, професійно значущі особистісні якості. У залежності від здібності і напрямків багаточисленних досліджень, присвячених даному явищу, автори акцентують увагу на його різних сторонах і складниках. Так Е.В. Попова у своєму дослідженні розглядає педагогічну компетентність вчителя як умову підвищення педагогічної культури і розуміє під нею максимально адекватну, пропорційну сукупність професійних, комунікативних особистісних властивостей вчителя, які дозволяють досягти якісних результатів у процесі навчання і виховання учнів [135].

Великого значення у проблемі професійної компетентності Н.Д.Іванов надає підготовці учителя до методичної роботи. Він розуміє її як певну систему предметної діяльності педагога, яка забезпечує зміни у сучасних методиках з метою створення умов для засвоєння їх змісту і саморозвитку учителя [54].

Процесуально методологічну діяльність автор показує наступними послідовними діями [54, с.78]:

- відображення в мисленні педагога методичних проблем;
- аналіз методичних концепцій і дій;
- проектування рішення методичних задач;
- реалізація проектів рішення;
- аналіз результатів та їх оцінка.

Готовність вчителя до методичної діяльності розглядається ним як важливий фактор його “професійної готовності” [54].

При визначенні рівнів готовності педагогів до методичної діяльності Н.Д. Іванов виходить з теоретично-методологічних уявлень про процес розвитку діяльності; самовизначення у ній вчителя є основним явищем її першого етапу – становлення; її технологічність, нормативність описання і виконання тих дій, які описують досягнення мети – явищем етапу функціонування; поява у діяльності учителя рефлексивної ланки, яке забезпечує його критеріальний аналіз і перенормування – ознакою етапу її розвитку [54]. У відповідності з вище сказаним Н.Д. Івановим пропонується наступне підґрунтя для оцінки рівня готовності до виконання методичних функцій: цільові орієнтири в методологічній діяльності (мотиваційний критерій); сформованість умінь методичного аналізу, проектування і моделювання педагогічної діяльності (операційний критерій); адекватність використаних для цього аналізу і моделювання засобів мислення (рефлексивно-методологічні критерії) [54].

Питання професійної компетентності вчителя часто зустрічаються у життєвій ситуації школи. Першою і найбільш поширеною із них є поточна атестація, особливо емоційно забарвлена у зв’язку з можливим присвоєнням учителю категорії для диференційованої оплати праці; атестація пов’язана також з висуненням і розташуванням кадрів у школі. Інша ситуація – обґрунтоване планування індивідуальної і колективної самоосвіти вчителів школи. Тут вважається за потрібне більш точно визначити вже досягнуті рівні і недоліки роботи певних вчителів, над якими їм передбачається працювати. Третя ситуація: консультація вчителів, у яких виникають

труднощі у роботі, визначення причин і надання кваліфікованої допомоги. Четверта ситуація: оцінка роботи кращих вчителів, де виникає необхідність встановлення ефективності педагогічного пошуку вчителя, його новизни. Новою є ситуація проведення конкурсу “Вчитель року”, яка теж потребує аналізу і визначення педагогічної компетентності вчителя [136].

Педагогічна компетентність передбачає сформованість у вчителя 3-х основних здібностей: здійснювати педагогічну діяльність, педагогічне спілкування і особистісний розвиток. Особистісний розвиток при цьому визначається як ключовий фактор. Фундаментальною умовою розвитку інтегральних характеристик особистості вчителя є усвідомлення ним необхідності змін, перебудова свого внутрішнього світу і пошуку нових можливостей самореалізації у професійному плані, тобто підвищення професійного рівня самосвідомості. Шляхом забезпечення такої умови може слугувати післядипломна освіта.

Для розробки ефективних напрямків післядипломної освіти як засобу удосконалення професійної компетентності педагога доцільно проаналізувати стан цієї проблеми за рубежом.

У контексті соціально політичних змін виникають нові завдання удосконалення педагогічної компетентності у післядипломній освіті вчителя. Про це свідчать матеріали 45-ї сесії ЮНЕСКО – Міжнародної конференції з питань освіти (1996 р.) на тему “Зміцнення ролі вчителя у світі, що змінюється: проблеми, перспективи і пріоритети”. На цій конференції проблема фахового зростання педагогів була всебічно розглянута під кутом зору стратегії розвитку даного феномену у світовому освітянському просторі. Лейтмотивом конференції була ідея про те, що знання, яких набувають учителі під час їх нової роботи, мають розглядатись як ефективна перетворююча сила системи освіти і суспільства загалом [62].

Одним із головних пріоритетів у західних освітніх реформ названо педагогічну компетентність педагогів. Про це свідчать документи сучасних реформ у різних освітніх національних системах, матеріали міжнародних

організацій (ЮНЕСКО, Комітету з питань освіти Ради Європи, Міжнародної організації Праці, Організації Міжнародного Співробітництва і Розвитку, Європейської Асоціації Педагогічної Освіти та ін. [57].

Більшість урядовців західноєвропейських держав, США, Японії усвідомлюють, що педагоги утворюють важливу групу інтелігенції, здатну істотно впливати не тільки на соціалізацію учнів (мікрорівень), а й на розвиток спільноти загалом (макрорівень) [50; 52; 55; 153; 154; 194]. Пріоритетними напрямками професійної компетентності педагогів у країнах Європейської Спільноти є такі: підготовка вчителів до освітньої реформи; консолідація організаційних структур у сфері підвищення кваліфікації та реалізації національних систем післядипломної освіти; підвищення якості фахового удосконалення та підготовки вчителів; зосередження уваги на спільних загальноєвропейській діях у сфері підвищення кваліфікації педагогів [53].

Уряд і місцева влада Японії докладають багато зусиль для здійснення заходів щодо створення і розвитку цілісної системи професійної компетентності педагогів. Ці заходи є спрямованими на об'єднання навчальних закладів різних типів, які належать до системи неперервної освіти. З одного боку влада забезпечує взаємодію та координацію громадських програм та програм у галузі освіти, професійного навчання з іншими програмами, що належать до неперервної освіти, з другого, створює механізм для отримання інформації про можливості навчання, а також забезпечення консультаційних послуг завдяки використанню комп'ютерної інформаційної мережі [69].

У Японії кваліфікація розуміється як обсяг знань, практичних навичок і умінь, необхідних насамперед для вирішення виробничих проблем, що накопичується з досвідом. Японський працівник прекрасно усвідомлює, що його прийнято на роботу не за своє уміння виконувати якусь визначену роботу, а саме за бажання і готовність вчитися, підвищувати свою компетентність [69].

У сучасній шкільній політиці Франції, як стверджують Л. Зязюн, С. Синенко характерний підхід до якісно нового розвитку системи освіти, підвищення її ефективності, більш раціонального використання кадрових ресурсів. Вирішення цих проблем не в останню чергу пов'язують з інтенсифікацією педагогічних досліджень, формуванням наукової бази для постійного оновлення навчального процесу, підвищення педагогічної компетентності, розробкою конкретного механізму в сфері освіти [152; 153; 154].

Особливо актуальною в останні роки стала проблема використання новітніх педагогічних технологій учителями шкіл Франції, що безпосередньо пов'язано із ускладнення шкільних програм. Актуальності набула проблема ефективності планів навчання, які відображали б дослідження сучасної науки, і спрямовувались на підвищення педагогічної компетентності вчителів, здібних творчо мислити та діяти, озброєних технічно і готових застосовувати інноваційні засоби навчання у роботі [49].

Організація підготовки і післядипломної освіти вчителів у Німеччині базується на давніх традиціях і відрізняється відсутністю загальнодержавної системи підвищення компетентності вчителів [135]. Кожна земля, регіон мають свою власну структуру навчальних закладів, де діють власні правила щодо термінів підготовки вчителів, вимог до змісту освіти, педагогічної компетентності та кваліфікації, яка присвоюється вчителям [152; 153; 154].

Дослідження німецьких вчених показали, що нові вимоги, які постають перед вчителями, не можуть компенсуватися лише заходами підвищення їх кваліфікації: у розумінні професійної компетентності сучасними німецькими педагогами має містити більш багатосторонні знання, практичні уміння, а також широкий горизонт конкретних умов виконання і впливу технологічного розвитку [135]. Перегляд учительської освіти слід поєднувати із загальним і практичним підвищенням їх нової педагогічної компетентності.

Аналіз літератури свідчить, що у Німеччині вчителі удосконалюють професійну компетентність не тільки на курсах перепідготовки, а й у процесі

самоосвіти, яка включає оволодіння багатосторонніми знаннями, практичними вміннями, на які значною мірою впливає сучасний технологічний розвиток суспільства [152; 153; 154].

З метою розробки і реалізації нового національного курсу у галузі підвищення педагогічної компетентності заохочення вчителів до роботи у навчальних закладах Великої Британії було створено агентство з підготовки вчителів [152].

В умовах децентралізованої системи управління освітою у Великій Британії удосконаленням професійної компетентності вчителів займаються на всіх рівнях: на національному, регіональному та місцевому; розрізняють «внутрішні» та «зовнішні» джерела підвищення кваліфікації вчителів [152]. До внутрішніх джерел належать заходи, які плануються і організуються школою та безпосередньо вчителем, а до зовнішніх – різноманітні курси в учительських центрах при міських та регіональних управліннях освіти, університетах, вищих педагогічних навчальних закладах, а також проведення консультацій [49; 69; 135; 152; 153; 154]. Щодо ефективності самих курсів післядипломної освіти, то в Англії та Уельсі немає єдиної національної системи оцінювання [152].

Суто національним надбанням англійського досвіду слід вважати так звану “систему підготовки”, до складу якої входять різні недержавні організації, місцеві адміністрації, професійні асоціації, видавництва, що підтримують і сприяють розвитку педагогічної освіти в країні, зокрема, удосконаленні педагогічної компетентності [152]. Так, в Уельсі підтримка програм підвищення післядипломної освіти забезпечується з боку центрального уряду. Виконання програм підвищення фахової компетентності вчителів забезпечується навчальними закладами, які забезпечують відповідних спеціалістів з місцевих відділів освіти і вищих навчальних закладів, а також незалежних консультантів. Такі навчальні заклади відводять на засвоєння програм підвищення кваліфікації до п’яти днів на рік. Певні фонди виділяють школам кошти на удосконалення післядипломної

освіти педагогів й за програмою “Гранти для підтримання освіти та підготовки (GEST)”, яка поєднує у собі як фінансування відповідної підготовки, так й інші форми післядипломної освіти [152].

В Англії та Уельсі система післядипломної освіти працюючих учителів концентрується на двох напрямках:

- а) удосконалення здобутих умінь і навичок педагогів;
- б) оволодіння новими знаннями, формування нових умінь і навичок.

Вибір методів викладання залежить від мети конкретного курсу післядипломної освіти або перепідготовки, їхня типологія включає як загальноприйняті педагогічні прийоми (наприклад, лекції, групові дискусії і дистанційне навчання), так і спеціальні методи, які можна віднести до окремої методики [61].

Вагомим для нашої країни є досвід роботи польської післядипломної освіти. У Польщі на удосконалення професійної компетентності учителя та на завдання системи освіти і вдосконалення впливають демографічні процеси, а також зміни у суспільно-політичній системі [194; 197]. В останні роки у Польщі значно зріс відсоток учителів з вищою освітою. Проте деякі вчителі (а їх близько 80 тисяч) викладають основний предмет не за фахом. У школах працює близько 2 тис. учителів з неповною середньою освітою [195; 196]. На думку багатьох педагогів Польщі, актуальна освіта не забезпечує вчителя достатньою мірою засобами удосконалення професійної компетентності, недостатньо вводить його у процес неперервної самоосвіти у зв'язку з недостатнім використанням методів і технік самостійного навчання та формування внутрішньої мотивації [195; 196].

Модель підготовки вчителя у системі університетської освіти є значно збідненою щодо педагогічної і психологічної підготовки. Отже, здається що удосконалення професійної компетентності вчителів має бути удосконалене новими напрямками і освітніми концепціями та керуватися насамперед критично-творчою доктриною освіти. Панує загальне переконання педагогів, керівників освітніх закладів, працівників органів освіти, що саме підготовка у

навчальному закладі є найвідповіднішою для оцінки професійної кваліфікації [194]. Проте видається необхідним “пом’якшення” категоричності цієї тези, оскільки жодна школа не може дати вчителю освіти, яку можна використовувати на всіх фазах професійного розвитку та саморегуляції без потреби подальшого удосконалення. У традиціях і етиці вчительської професії містяться положення про основний обов’язок, право і привілеї продовжувати процес професіоналізації. Тому працюючий учитель має творчо поновлювати свої знання, ставати щораз компетентнішим у процесі властивої для себе асиміляції спеціальних знань у пристосуванні принципів і методів дидактичної роботи [197].

Щоб уможливити професійне удосконалення у Польщі, було передбачено виконання таких нових функцій:

- 1) вчителя-опікуна стажиста (ментора), який буде вводити молодого вчителя у професію;
- 2) лідера блокового об’єднання спеціалістів (предметного), який буде організовувати і керувати працею об’єднання та методичною допомогою;
- 3) лідера об’єднання вихователів, який буде організовувати і керувати працею вихованців та допомагати і координувати виховну діяльність школи;
- 4) лідера ВВВ (внутрішньшкільного вдосконалення кваліфікації вчителів), завданням якого буде координація вдосконалення, дослідження потреб, пов’язаних з професійним розвитком, та організація деяких форм вдосконалення відповідно до пріоритетів школи (див. рис. 1.1) [197].

У структурі підготовки вчителів важливим є забезпечення можливостей передачі “вгору” потреб розвитку (вдосконалення) окремих осіб, об’єднань і шкіл та направлення “вниз” широких ініціатив в сфері розвитку, а також відповідні (реакції) на означені потреби.

Спільна сфера

1-2 роки	Стажування
Кваліфікаційна бесіда	
Не менше 3 років	Вчитель за контрактом
Екзамен	
Не менше 3 років	Вчитель-спеціаліст

Екзамен Варіативна сфера:		
Варіант 1	Варіант 2.	Варіант 3
I ступінь спеціалізації Екзамен	Ступінь спеціалізації А Екзамен	Дипломований учитель
II ступінь спеціалізації Екзамен	Ступінь спеціалізації В	
III ступінь спеціалізації		
Почесне звання-професор		

Рис. 1.1. Професійне вдосконалення вчителя в Польщі (за І. Шемпрух)

Пропонуємо систему секвенції процедур керування програмою вдосконалення кваліфікації вчителів у Польщі (за І. Шемпрух, рис. 1.2) [197].



Рис. 1.2. Система секвенції процедур керування програмою вдосконалення кваліфікації вчителів

Аналіз системи підвищення кваліфікації у Польщі поставив питання, чи готують вчителів до виконання нових функцій і завдань та достатньою мірою допомагають їм у нових освітніх умовах установи професійного вдосконалення. Знавці предмета не виявляють оптимізму щодо цього питання. У процесі освітніх змін учитель часто практикується

інструментально як особа, котра призначена до впровадження зверху запроєктованих рішень [194; 196].

Отже, аналіз досвіду закордонних джерел та вітчизняної теорії і практики свідчить, що з метою удосконалення професійної компетентності вчителів потрібно створювати державні й недержавні заклади, завдання яких реалізовуватимуться як у формі індивідуального порадицтва, так і у групових формах. Так, на досвіді світової практики ми бачимо, що у цій структурі гармонізуються потреби школи з потребами удосконалення професійної компетентності вчителів. Вчитель зобов'язаний постійно підвищувати свою кваліфікацію з правом першості щодо участі в усіх формах професійного удосконалення у вибраній формі. Зовнішнім джерелом мотивації до професійного вдосконалення через систему підвищення кваліфікації може бути зв'язок ступеня професійної спеціалізації з покращенням матеріального становища вчителя.

Слід відмітити, що удосконалення професійної компетентності вчителів на початку ХХІ ст. не може характеризуватися, ані яскравою однобічністю, ані надмірним практицизмом. Особливо актуальним у такий важливий для освіти час є удосконалення компетентності вчителя відповідно до поширення культури і підготовки особистості до участі у ній. Фундаментом нового мислення є об'єднання ерудиції та індивідуальності вчителя [194; 196; 197].

У формуванні системи професійної компетентності педагогічних кадрів у нашій державі враховується елемент позитивного досвіду розвинутих країн. Провідну роль у розв'язанні проблеми післядипломної освіти та удосконалення професійної компетентності відіграють інститути післядипломної освіти. Все більшого поширення набувають короткотермінові курси підвищення професійної компетентності вчителів. На цих курсах, як правило, викладають провідні фахівці у галузі педагогіки, психології. Разом з тим, відсутність у нашій державі загальної концепції

розвитку системи післядипломної освіти змушує інститути шукати свої власні шляхи виживання.

У даному розділі ми приділили увагу країнам Заходу, Японії, які накопичили великий досвід відновлення теорії і практики освіти і удосконалення компетентності учителів відповідно до об'єктивних вимог епохи науково-технічної революції. У центрі аналізу досвіду світової практики були сучасні явища і проблеми підготовки і перепідготовки вчителів. Останні три-чотири десятиліття у цих країнах є періодом становлення високотехнологічного постіндустріального суспільства, у якому зумовлені принципово нові вимоги до організації, змісту освіти і пошук їхніх оптимальних рішень.

На підставі систематизації шляхів вирішення проблеми післядипломної освіти педагогічних кадрів чітко простежується концептуальна стратегія, спрямована на досягнення діалектичного взаємозв'язку, взаємодії та взаємодоповнення умов реалізації основних принципів функціонування сучасної системи фахового удосконалення компетентності педагога. Реалізація цих принципів має сприяти розвитку складної системи, якою є післядипломна педагогічна освіта.

Досліджуючи проблеми управління процесом підвищення кваліфікації педагогічних працівників, слід зазначити, що й тимчасові, і постійно діючі форми підвищення кваліфікації є лише ланцюгами загальної системи неперервної освіти. Саме на розумінні базового компонента як основи освіти загалом побудовано процес неперервної освіти вчителів, що здійснюється як на державному, так і на місцевому рівнях.

В основу підвищення кваліфікації педагогічних працівників покладено індивідуально-особистісний підхід, що ґрунтується на принципах децентралізації, свободи вибору навчального закладу, змісту, форм та темпів вдосконалення, матеріального стимулювання. Аналіз досвіду зарубіжних країн у галузі перепідготовки працівників освіти свідчить, що накопичено значний світовий досвід, який має вивчатися та оцінюватися з метою відбору

найефективніших доробок для впровадження у національну систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

У професійному вдосконаленні вчителя має відбутись істотний поворот: слід змінити позиції вчителя щодо професійної самоосвіти на більш самостійні, творчі і новаторські, щоб підготувати його до виконання педагогічних ролей, освітніх функцій та до передачі нових культурних цінностей в контексті європейської інтеграції і глобалізації світу. Розв'язати ці складні завдання вчителям мають допомогти вищі навчальні заклади та установи перепідготовки педагогічних кадрів, пропонуючи цікаві форми вдосконалення, а також вітчизняні школи з цікавими програмами внутрішньо шкільного вдосконалення.

Пріоритетним вектором і домінантом процесу модернізації системи післядипломної педагогічної освіти має стати створення умов для підвищення фахової компетентності та педагогічної майстерності, що обумовить процес підвищення ефективності і реформаційних процесів в освітній галузі.

1.2. Професійна компетентність вчителя-дефектолога як показник успішності його педагогічної діяльності

Високі вимоги на сучасному етапі висуваються до педагога системи спеціальної освіти: для здійснення ефективної навчально-виховної роботи йому необхідні знання специфіки освітніх програм і володіння методикою навчання. Корекційно-розвиваюча робота з дітьми, які мають відхилення у розвитку і стійкі труднощі у навчанні, висувають особливі вимоги до професійної компетентності педагога [66].

У корекційній педагогіці професійну компетентність вчителя ,як показник успішності його педагогічної діяльності досліджували Р.О. Агавелян, В.І. Бондар, В.Г. Бочарова, І.Г. Єременко, О.А. Козирева, В.О. Липа, С.П. Миронова, Н.М. Назарова, Ю.В. Пінчук, Б. Пузанов, В.М. Синьов, В. Селівестров, Є.І. Холостова, М.Н. Хоружа, І.М. Яковлева та

ін. [3; 36; 44; 65; 66; 67; 68; 86; 87; 102; 103; 104; 129; 155; 156; 157; 158; 159; 160; 192; 193].

Е. Сеген вважав, що важко знайти людину, яка б присвятила себе вихованню дітей з розумовою відсталістю. Важливими рисами для вчителя-дефектолога є спокійність, зосередженість, терплячість [150].

Д. Бурневіль включав у число важливих рис вчителя-дефектолога добросовісність, здатність до самовідданості, необхідність бути людиною віруючою, милосердною. Він зазначав, що найбільш здібні проявити ці якості жінки [150].

Б. Меннель виділяв такі якості вчителя-дефектолога – спокій і витривалість, дружнє ставлення до дітей, уміння спостерігати за ними, складати їх психологічний портрет, уміння дати характеристику. У спеціальній школі пріоритетною має бути виховна спрямованість навчання [179].

Ж. Демор підкреслює, що професійна компетентність вчителя-дефектолога – це знання техніки лікувальної педагогіки, виправлення недоліків мовлення, вміння бути майстром на уроках праці [179].

К.К. Грачова під професійною компетентністю вбачала такі особистісні якості – терпіння, витримка любов і ласка. Вона вказувала, що вчитель завжди має пам'ятати, що має справу з хворими дітьми і відповідно до них ставитись [63].

І.А. Сікорський, В.П. Кащенко зазначали, що важливим для педагогічного персоналу є бачення в особистості розумово відсталої дитини не тільки об'єкту корекційного впливу, але і суб'єкту з його хвилюваннями і радощами [60].

О.М. Граборов зауважував, що професійна компетентність вчителя-дефектолога – це знання основних принципів виховання та спеціальних методів навчання, міцні практичні навички, уміння глибоко проникнути у причини дитячих вчинків [29].

Р.О. Агавелян зазначає, що професійна компетентність – праця вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя і досягаються результати у навчанні і вихованні школярів. При цьому компетентність вчителя-дефектолога визначається співвідношенням у його реальній праці професійних знань і умінь, з однієї сторони, і професійних позицій, психологічних якостей – з іншої [3].

Т.Г. Нікуленко зауважує, що професійна компетентність вчителя-дефектолога містить знання програм, шкільних підручників, посібників по корекції. Першочергового значення для ефективної роботи з навчання, виховання, корекції і профілактики порушень у розвитку дітей набуває особистість вчителя-дефектолога, яка характеризується такими якостями, як гуманістична переконаність, громадська «моральна зрілість», пізнавальна і педагогічна спрямованість, захоплення професією, любов до дітей, вимогливість до себе і до оточуючих, справедливість, витримка і самокритичність, педагогічна творча уява і спостережливість, відкритість, скромність, відповідальність, твердість і послідовність у словах і діях [118].

Українські вчені В.Крижко та Є. Павлютенко професійну компетентність вчителя-дефектолога розглядають, по-перше, як результат професійної підготовки в системі безперервної освіти; по-друге, як результат методичної роботи у школі; по-третє, як найвищий рівень професійно-педагогічної майстерності. Компетентність – це також форма виконання педагогом своєї діяльності, обумовлена глибокими знаннями явищ, об'єктів і предметів, які він перетворює як досконале володіння змістом своєї праці; ця відповідність праці професійно важливим якостям учителя [125].

І.П. Подласий вважає, що ні одна професія не вимагає від людини стільки високих вимог, як учительська. Особистісні якості вчителя-дефектолога є на його думку невіддільними від професійних [132].

Г.М. Коберник, В.М. Синьов вважають, що вчитель-дефектолог повинен бути високоосвіченою компетентною людиною. Він повинен бути

високоерудованою людиною у галузі політики, економіки, історії, культури своєї держави, літератури, загальної, вікової та педагогічної психології, загальної педагогіки, спеціальної психології та педагогіки, медицини. Педагогу-дефектологу мають бути притаманні такі особистісні риси: чуйність, терпіння та наполегливість, твердість і послідовність, організованість і комунікабельність, педагогічний такт, доброзичливість. Педагог-дефектолог має навчатися все своє життя. Він повинен розвивати і удосконалювати свій професійний досвід [64].

Г.М. Дульнев зазначає, що педагог-дефектолог – це людина з особливим складом душі, діяльностний, ініціативний, енергійний, впевнений в успішному результаті своєї професійної діяльності, доброзичливий, тактовний. Для нього характерна гуманна оцінка ролі людини у сучасному світі, у тому числі і людини з обмеженими можливостями життєдіяльності. Найважливіші риси професійного характеру педагога-дефектолога – доброта, відповідальність, оптимізм, енергійність, захопленість своєю роботою, вірність життєвим інтересам людей з обмеженими можливостями, повага і любов до своїх вихованців, професійна чесність і порядність [63].

І.Г. Єременко зазначав, що компетентність вчителя-дефектолога являє собою сукупність здібностей, якостей і властивостей особистості, необхідних для успішної професійної діяльності. Критерії професійної компетентності – це загальна значимість результатів вчителя-дефектолога, його авторитет. І.Г. Єременко аналізуючи варіативні характеристики в галузі дефектології, визначив сутність професійної компетентності, яка має бути присутня у сфері професійної діяльності вчителя, автор виділяє такі параметри [41, с.96]:

- професійна підготовленість;
- толерантність, делікатність, повага до дитини;
- професійний такт, майстерність;
- уміння приймати правильні рішення і відповідати за їх наслідки;
- уміння підвищувати професійну компетентність, викликати інтерес суспільства до результатів своєї професійної діяльності [41].

Н.Ф. Засенко вважала професію вчителя-дефектолога найшляхетнішою і найважчою, що потребує вірності своїй справі [45].

В.О. Липа, Л.К. Одинченко зазначали, що педагог-дефектолог потребує постійного оновлення, оскільки його професійна діяльність, загальнолюдський рівень відноситься до числа професій, які знижуються за час роботи у спеціальній школі [87].

М.З. Кот характеризує професійну компетентність вчителя-дефектолога як здатність особистості на певному рівні вирішувати різні типи педагогічних завдань [26].

Т.В. Сак розглядала компетентність як одну із ступенів професіоналізму, як основу педагогічної діяльності вчителя-дефектолога [149].

Ю.В. Пінчук описує принципи підвищення професійної компетентності дефектологів [129, с.76]:

- відповідність змісту роботи основним тенденціям оновленого змісту освіти на сучасному етапі;
- цілісність процесу методичної роботи, взаємозв'язок теоретичної підготовки і можливостей застосування отриманих знань у практичній роботі;
- співвідношення використання групового потенціалу навчання з індивідуальним саморозвиваючим навчанням;
- можливості осмислення і оцінки у процесі навчання власного досвіду;
- формування у вчителя потреби у професійному удосконаленні, підвищення педагогічної компетентності;
- використання інноваційних методів роботи;
- розвиток професійно значимих особистісних навичок: рефлексивність, емоційна привабливість, комунікативні знання і навички [129].

І.П. Подласий зазначає, що учительська професія вимагає спеціальних знань, умінь, способів мислення, стилів спілкування. Серед них: володіння своїм предметом, методикою викладання предмета, психологічна підготовка, загальна ерудиція, широкий культурний кругозір, педагогічна майстерність, професійний оптимізм, володіння технологіями педагогічної праці, організаторські уміння і навички, педагогічна техніка, володіння технологіями спілкування, ораторське мистецтво [131].

Любов до своєї професії – якість, без якої не може складатися педагог. Складові цієї якості – добросовісність і самовідданість, радість при досягненні позитивних виховних результатів, постійно ростуча вимогливість до себе, до своєї педагогічної кваліфікації [72].

С.П. Миронова вважає, що на сучасному етапі більш високі вимоги ставляться перед вчителем системи корекційної освіти: для здійснення ефективного навчального процесу йому недостатньо знань специфіки освітніх програм і володіння методикою навчання. Потрібно залучати у практику сучасні інноваційні технології, гармонійно співвідносити знання у галузі дефектології і суміжних дисциплін, підвищувати кваліфікацію засобами самоосвіти і додаткової професійної освіти направленою на професійний розвиток вчителя-дефектолога, опиратися на методичні рекомендації і використовувати у своїй роботі передовий педагогічний досвід [104].

С.І. Змєєв, Ю.Н. Кулюткін зазначають, що розвиток професійної компетентності педагога-дефектолога передбачає зміни його якості внаслідок осмисленої цілеспрямованості активності, яка забезпечує підвищення ефективної діяльності. Здібності до навчання потрібно розвивати не окремими прийомами, а загальною стратегією організації навчальної діяльності [80].

Як зазначає О.А. Козирева, професійна компетентність вчителя-дефектолога являє собою інтегральну багаторівневу професійно значиму характеристику особистості і діяльності педагога, опосередкований результативний професійний досвід [66]. Вона пропонує концептуальну модель, в якій визначена сутність і компонентний склад професійної

компетентності вчителя, який працює з дітьми, що мають труднощі у навчанні. Дані компоненти стали складовою структурою професійної компетентності педагога. На їх удосконалення і має бути спрямований процес підвищення кваліфікації. Принципи розвитку професійної компетентності педагогів [66, с.91]:

- принцип переходу від стихійних механізмів розвитку професійної компетентності у процесі підвищення кваліфікації педагогів до осмислено керуючого і самокеруючого;

- принцип педагогічної оцінки, самооцінки і рефлексії у процесі розвитку професійної компетентності педагогів;

- принцип індивідуальної траєкторії розвитку професійної компетентності [67].

Фундаментальними умовами розвитку професійної компетентності вчителя-дефектолога Н.В. Кузьміна називає [78, с.23]:

- організаційні – наявність комп'ютерної програми самодіагностики професійної компетентності вчителя-дефектолога;

- структурування процесу підвищення кваліфікації педагогів у відповідності з наявністю рівня компетентності і на цій основі осмислення ними задач цього рівня;

- використання методів активного навчання в органічному співвідношенні з традиційними формами і методами;

- педагогічні – наявність модульної програми підвищення кваліфікації вчителів-дефектологів, орієнтованої на пріоритетне використання активного навчання;

- зміст підвищення кваліфікації;

- забезпечення професійно-орієнтовної педагогічної взаємодії у процесі навчання, спрямованої на осмислення і усвідомлення вчителями-дефектологами особистісного змісту підвищення кваліфікації [78; 79].

О.А. Козирева критерій розвитку дослідницької компетентності визначає на основі двох параметрів – особистісного і діяльнісного, за якими

визначається оцінка професійної компетентності педагогів. Кожен критерій розкриває система емпіричних показників [68, с.56]:

- мотиваційно-цільовий критерій – готовність та інтерес до роботи з дітьми, які мають стійкі труднощі у навчанні; наявність мотивів підвищення кваліфікації, пізнання, творчості; постійне прагнення до саморозвитку, професійного росту;

- аксіологічний критерій – усвідомлення цінностей професійних знань, задоволення професійною діяльністю;

- когнітивний критерій – знання базових понять корекційної педагогіки, закономірностей психічного розвитку й індивідуально-психологічних особливостей особистості дитини зі стійкими труднощами у навчанні; засвоєння передового досвіду у галузі методики; володіння активними методами і формами виховної діяльності і практична участь у ній; уміння теоретично обдумано вибирати методи, засоби, організаційні форми навчально-виховної роботи;

- операційний критерій – ефективність і продуктивність діяльності; оволодіння загально педагогічними і спеціальними уміннями; застосування на практиці нових методик; планування власної професійної діяльності по закінченню курсів підвищення кваліфікації;

- аналітико-рефлексивний критерій – оволодіння аналітичними і оціночно-інформаційними уміннями; самокритичність; самоконтроль, самооцінка вчителя; уміння аналізувати досвід інших вчителів з метою узагальнення і перенесення ефективних форм, методів і прийомів у практику своєї роботи;

- інтегральний критерій – уміння бачити свою працю у цілому, в єдності його задач, цілей, здібностей, умов, результатів; аналізувати, узагальнювати і описувати свій досвід, прогнозувати свою діяльність;

- індивідуально-творчий критерій – гнучкість і варіативність професійного мислення, усвідомлення наявності у себе творчих здібностей, зростаючої динаміки творчої активності у професійній діяльності [68].

В.А. Лапшин зазначає, що підготовка спеціалістів-дефектологів на даному етапі ставить своєю задачею удосконалення знань і умінь, розвиток здібностей адаптуватися до умов, що змінюються у педагогічній діяльності, формування потреби у самоосвіті. Необхідно передбачити направлення педагогів-дефектологів на стажування за кордон [82].

І.П. Подласий відмічає, що значення мають не ізольовані якості педагога, а їх комплекс, цілісна система. Системний характер учительської майстерності відображається у новому інтегральному понятті – професійний потенціал педагога, перевага якого у тому, що він об'єднує у собі багато різнопланових і різносторонніх аспектів перепідготовки і діяльності учителя [132].

Професійний потенціал, на думку І.П. Подласого – є головною характеристикою педагога, як сукупність об'єднаних у систему природних і набутих якостей, які визначають здібність вчителя виконувати свої обов'язки на певному рівні [130; 131].

Як зазначає І.П. Подласий, вчителя-дефектолога називають фасілітатором, коректором, другом дітей. Відповідальність вчителя за долю майбутніх поколінь, за правильність і своєчасність виховного впливу зростає. Зростають і вимоги до вчителя. Серед них на першому місці залишаються педагогічні здібності. Педагогічні здібності – якість особистості, які виражаються у нахилі до роботи з учнями, любов до дітей, отримання задоволення від спілкування з ними. Він виділяє основні групи здібностей [133, с.231]:

1. Організаторські: проявляються в умінні вчителя згуртувати учнів, спланувати роботу, підвести її підсумок.
2. Дидактичні – виражаються в умінні підібрати і підготувати навчальний матеріал.
3. Рецептивні, які проявляються в умінні виявляти особливості поведінки, діагностувати результати навчально-виховної діяльності.
4. Комунікативні – проявляються в умінні вчителя встановлювати педагогічно обдумані відносини з учнями їх батьками, колегами.

5. Ситуативні – проявляються в емоційно-вольовому впливі на учнів.
6. Дослідницькі – проявляються у вмінні вчителя зрозуміти і об'єктивно оцінити педагогічні ситуації і процеси.
7. Науково-пізнавальні – уміння вчителя опановувати нові наукові знання і технології педагогічної праці [132].

В.М. Синьов зазначає, що важливими професійними якостями педагога є працелюбність, працьовитість, відповідальність, дисциплінованість, уміння ставити ціль, вибирати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці [161].

А.Д. Гонєєв відзначає, що професійно-педагогічна діяльність вчителя спеціальної школи відрізняється багатоаспектністю і полі функціональністю [25].

Вчитель-дефектолог виступає як державний службовець, покликаний забезпечити відповідність результатів навчання і виховання учнів вимогам державної підготовки учнів, визначених стандартом освіти, державними програмами нормативними документами; як соціальний працівник, вихователь підростаючого покоління, що виконує задачі всебічного розвитку особистості. Крім того, вчитель у роботі з різними категоріями дітей (з відхиленням у поведінці, із затримкою психічного розвитку, з важковиховуваними і педагогічно занедбанними) виступає як дефектолог і вчитель-реабілітолог, як соціальний працівник [25].

Кожен вчитель незалежно від його спеціальності повинен відповідати певним загально професійним вимогам, мати певні людські якості особистості, педагогічні знання і уміння, необхідні для його успішної професійної діяльності, тобто відповідати інваріантним, ідеалізованим параметрам особистості і професійній діяльності вчителя. Професійна компетентність – це певна модель діяльності вчителя і особистості педагога, вона відображає основні його функції і визначає перелік основних педагогічних знань і умінь, особистісних якостей педагога [18].

Структура і характеристика загальнопедагогічної компетентності вчителя представлена у працях В.А. Сластьоніна, Л.Ф. Спірина та ін., на її основі розроблена кваліфікаційна характеристика вчителя-вихователя. У зв'язку з соціальним напрямком діяльності вчителя на її базі створена кваліфікаційна характеристика соціального педагога і соцпрацівника (В.Г. Бочарова, Е.І. Холостова), уточнена і скоригована модель підготовки працівників корекційної освіти М.З. Кот, С.П. Миронова, Н.М. Назарова, Ю.В. Пінчук Л.О. Прядко, Б.П. Пузанов та ін. [102; 103; 104; 105; 108; 109; 168; 169].

Сукупність загально педагогічних знань і умінь, якими повинен володіти вчитель, його професійна компетентність визначає кваліфікаційну характеристику вчителя і інших педагогічних працівників [11; 12]. Кваліфікаційна характеристика педагога є нормативним документом, який визначає структуру і зміст діяльності педагогічних працівників, його місце у навчально-виховному процесі, характер стосунків з учителями і батьками учнів. Отже, кваліфікаційна характеристика окреслює сферу діяльності педагога, співвідношення з іншими сферами педагогічної у тому числі і корекційно-педагогічної діяльності.

А.В. Гордеєва відзначає, що процес професійної самореабілітації педагога зазвичай спирається на його якісно розвинені суб'єктивності як людини і як професіонала [28].

М. Гжегожевській належить оригінальна концепція образу дефектолога. Це повинен бути вчитель – вихователь, який в єдності виконує дидактичні і виховні функції. Основним засобом формування особистості дефектолога є самовиховання, постійна клопітка робота над собою [76].

Для визначення умов рівня психолого-педагогічної компетентності вчителя Ф.Н. Гоноболін виділяє такі фактори: широкий загальний розвиток; запас знань; вміння вільно володіти словом; цікавість до свого предмету; інтерес до учнів; емоційність, любов до своєї роботи; здібність до інтенсивних вольових зусиль; наполеглива праця [26].

Але маючи вищезгадані фактори і професійні риси, успіх мають ті педагоги, у яких, крім того, високо розвинені загальнолюдські якості і загальна культура особистості. Т.Г. Браже під поняттям «загальна культура» включає культуру спілкування, поведінку вчителя, його гуманітарну культуру. Володіння загальною культурою забезпечує стійкість життєвої позиції учителя і в той же час не дає йому переоцінювати себе [11; 12].

Н.Г. Петліна вважає, що важливим фактором особистісно-професійного розвитку є навчання на курсах підвищення кваліфікації та методична робота. Не дивлячись на традиційність даних форм, фахівці вважають, що без їх використання неможливо було б стимулювати професійне зростання [126].

І.М. Яковлева вважає, що компетентність – інтегральна професійно-особистісна характеристика вчителя, вона визначає якість його діяльності, яка виражається у здібностях діяти адекватно, самостійно і відповідально у постійно змінюючій професійній ситуації, відображає готовність до самооцінки і саморозвитку; проявляється у професійній активності вчителя-дефектолога, яка дозволяє характеризувати його як суб'єкта педагогічної діяльності і спілкування [193].

Компетентнісного фахівця відрізняє уміння серед багатьох рішень вибрати найбільш оптимальне, аргументоване. Компетентнісний педагог-дефектолог постійно оновлює свої знання, володіє новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у даний час і в певних умовах.

Проблема визначення професійної компетентності вчителя стала джерелом суперечок і розбіжностей між педагогами, психологами, дефектологами, фахівцями-практиками. Немає єдиного підходу до визначення поняття «професійна компетентність».

Осмислюючи теоретичні та практичні основи професійної компетентності можна виділити такі джерела успішної педагогічної діяльності вчителя-дефектолога:

- досягнення сучасної педагогічної науки;
- сучасний передовий педагогічний досвід;

– педагогічний досвід минулого.

Використання досягнень науки у шкільну практику великою мірою залежить від вузівської підготовки вчителя, його високої педагогічної культури володіння методикою наукового вивчення процесів шкільного життя. Джерелом успіху є передовий педагогічний досвід у роботах вчених він визначається як досвід, який дає високі результати у навчанні і вихованні, який сприяє професійній майстерності, педагогічній компетентності, здібностям учителя-дефектолога.

На підставі узагальнення літератури у дисертації ми будемо виходити з того, що професійна компетентність учителя-дефектолога – це його здатність і готовність ефективно здійснювати професійну діяльність, спрямовану на навчання, виховання, корекцію і розвиток особистості дитини з психофізичними вадами.

1.3. Роль науково-методичної роботи спеціальної школи у підвищенні фахової компетентності вчителя-дефектолога

Інтенсивне реформування освіти в Україні вимагає цілеспрямованих наполегливих пошуків шляхів модернізації змісту та структури науково-методичної роботи з педагогічними кадрами [114]. У національній доктрині розвитку освіти у розділі XII «Освіта і наука» зазначається, що поєднання освіти і науки є умовою модернізації системи освіти, головним чинником її подальшого розвитку, що забезпечується:

- розвитком освіти на основі наукових і технологічних досягнень;
- інноваційною освітньою діяльністю у навчальних закладах усіх типів, рівнів акредитації та форм власності.

Л.П. Пуховська вважає провідними чинниками, які зумовлюють різноманітність моделей професійної підготовки та перепідготовки вчителів і одночасно приведуть до спільних тенденцій розвитку педагогічної освіти у світовому педагогічному просторі: відповідні історичні, політичні та соціальні контексти; особливості культурно-національних традицій,

переконань та поглядів кожного вчителя, його статусу, ролі, компетентності та професійних функцій; сучасні міжнародні педагогічні ідеї: інтеграція, гуманізація, професіоналізм [141].

В.В. Хименець підкреслює, що сучасна система післядипломної освіти спрямована на задоволення інтересів, фахівців у постійному підвищенні їх професійного, загальноосвітнього та загальнокультурного рівня; соціальний захист фахівців у сенсі збереження їхньої конкурентоспроможності на ринку праці шляхом підвищення кваліфікації та отримання нової спеціальності на обсягу соціально-економічних і політичних знань учителів усіх предметів [182].

Б. Гадзецький вважає, що організація післядипломної освіти вчителів може здійснюватися у головному науково-методичному центрі неперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, в інститутах удосконалення вчителів, на різних курсах підвищення кваліфікації, у методичних кабінетах. Але сама технологія навчального процесу не сприяє завданням навчання у системі післядипломної освіти [24].

В.В. Олійник одним з напрямків післядипломної освіти називає аналіз закономірностей формування пізнавальної, емоційної і поведінкової сфер людини, які дають їй змогу успішно засвоювати нові знання, формувати вміння та навички [121, с.202]. Особливо важливим є розкриття механізмів розвитку мотиваційно-особистісної сфери людини – її потреб, інтересів, схильностей, які заохочували б кожную людину до постійної роботи над собою. У цілому система післядипломної педагогічної освіти має відповідати таким вимогам: сучасному рівню розвитку навчальних закладів, запитам персоналу на підставі гнучкої взаємодії основних ланок – базової і післядипломної освіти, курсового і між курсового періодів; враховувати зв'язок базової освіти працівників з їх професійною діяльністю; налагоджувати взаємовплив результативності курсової підготовки і підсумків атестації кадрів; мати гнучкий процес навчання у системі перепідготовки та курсового підвищення кваліфікації, який відповідав би інтересам кожного слухача; забезпечувати неформальний характер методичного навчання кадрів

у між курсовий період; формувати демократичний стиль керівництва в управлінні післядипломною освітою кадрів [121].

Н.В. Протасова підкреслює що післядипломна освіта пройшла кілька етапів розрізнених аматорських курсів для вчителів до системи з розгалуженою мережею відповідних освітніх установ та закладів, які працюють на основі різних форм власності державної та приватної. На всіх етапах розвиток системи обумовлювався соціально-економічними потребами суспільства, процесами, що відбувалися у сфері педагогічної науки і практики, визначенням місця особистості у суспільстві та моделі функціонування післядипломної освіти педагогів на основі виявлення та обґрунтування тенденцій прогресу післядипломної освіти педагогів як особливого системно-цілісного освітнього феномену органічної частини неперервної освіти [136].

Ю.А. Конаржевський розуміє післядипломну освіту педагогічних кадрів як певну сукупність взаємодіючих один з одним елементів, що спроектована на досягнення певної мети, являє собою цілісне утворення взаємодії з середовищем та вимагає системного підходу до її вивчення [70].

Н.А. Федорчук визначає зміст післядипломної освіти педагогічних кадрів об'єктивно необхідним обсягом знань та умінь, які забезпечують якісне виконання посадових обов'язків кожної категорії педагогічних працівників відповідно до вимог розвитку національної школи України з урахуванням особистих потреб педагога. Тому розробка навчальних планів, програм проблематики всіх форм підвищення кваліфікації здійснюється на основі науково-обґрунтованої моделі компетентності кожної категорії педагогів, яка передбачає поглиблення їх знань з таких дисциплін: педагогіки, етнопедагогіки, психології, етнопсихології, наукових основ управління, школознавства, теорії та методики навчання і виховання, ознайомлення з досягненнями суміжних наук – соціології, економіки, народознавства, історії України, української культури, права, екології [75].

Н.Г. Протасова підкреслює, що методичний тренінг згідно його сутності, виконує функції: розвитку практичного мислення педагога;

удосконалення механізмів психіки фахівця; розвитку професійних якостей педагога; надбання необхідних умінь та навичок для здійснення професійної діяльності; сприяння набуття фахівцем педагогічного досвіду; стимулювання та розвитку педагогічної рефлексії. Структура змісту практичного навчання у системі методичної роботи у школі детермінована структурою професійної діяльності та характером спілкування у процесі цієї діяльності. Детермінанти структури змісту теоретичного та практичного навчання взаємопов'язані, вони впливають на структуру змісту навчання безпосередньо та опосередковано, одна крізь одну. Це пояснює органічну природу змісту післядипломної освіти в цілому [136].

На погляд А.С. Бика особливо актуальними проблемами, які стоять перед системою післядипломної освіти є: посилення уваги до експериментальних досліджень з формування змісту післядипломної освіти педагогічних працівників; вдосконалення менеджменту у системі післядипломної освіти, підвищення рівня теоретичного обґрунтування результатів експериментальних досліджень; розширення та поглиблення наукових зв'язків закладів післядипломної освіти як на рівні інформаційного обміну, так і на рівні реалізації спільних програмно-цільових досліджень [6].

На думку А. Романюка, реформування освіти у державі зумовлене об'єктивними реаліями: науковий рівень значної частини працюючих педагогічних кадрів є застарілим і не відповідає сучасним вимогам. Тому необхідно переглянути функції закладів післядипломної освіти. Вони мають бути вагомішими: науково-педагогічного інформаційного центру, покликаного збирати, обробляти інформацію та забезпечувати канали доступу до неї всіх педагогічних працівників наукового центру, де зосереджуватимуться наукові розробки аналітичного характеру та експертне оцінювання роботи інституту післядипломної освіти [146].

У сьогоденні швидкоплинних умовах за нової педагогічної парадигми потрібен учитель, який відрізняється мобільністю, гнучкістю, творчо використовує різні педагогічні технології, здатен успішно вирішувати

педагогічні задачі з орієнтацією міжособистісну взаємодію, розвиток самобутності особистості дитини [6]. З огляду на це робота, спрямована на розвиток професійного і особистісного потенціалу, підвищення фахової компетентності вчителя безпосередньо науково-методичною роботою у школі, набуває особливого значення.

Розбудова української національної школи вимагає постійної роботи з підвищення кваліфікації педагогічних працівників, забезпечення високого рівня науково-методичної діяльності, потребує стабільно і творчо працюючих педагогічних колективів з високим рівнем професійної майстерності. У Законі України «Про освіту» (ст. 55 «Права педагогічних та науково-педагогічних працівників») зазначається, що вчителі мають право на підвищення кваліфікації, перепідготовку, вільний вибір змісту, програм, форм навчання, закладів освіти, установ та організації, що здійснюють підвищення кваліфікації і перепідготовку [44].

Участь у методичній роботі є невід'ємною складовою професійної діяльності педагога. Методична робота як багатогранний і творчий процес, що складається з комплексу систематичної, цілеспрямованої діяльності педагогів, сприяє підвищенню науково-теоретичного і культурного рівнів, удосконаленню психолого-педагогічної й професійної підготовки. Проте, як зазначається у державній програмі «Вчитель», система післядипломної освіти не відповідає запитам педагога через недостачу індивідуалізації та варіативність змісту і форм професійного вдосконалення педагогічних працівників [35].

Від постійного підвищення кваліфікації учителя, зростання педагогічної майстерності, педагогічної компетентності, творчого підходу до професійно-педагогічної діяльності вчителя і залежить рівень освіченості і виховання майбутнього покоління, прогрес суспільства [22].

У Законі України зазначено, що методична робота – це систематична, колективна та індивідуальна діяльність педагогічних працівників, спрямована на вдосконалення їхньої кваліфікації та професійної

майстерності. Вона вимагає їхньої постійної уваги: клопіткої, безперервної роботи педагогів, бо саме її результати можуть підвищити рівень освіти [44].

Важливого значення у визначенні теоретичних основ підвищення кваліфікації педагогічних кадрів набуває проблема законів і закономірностей. Проблему як одну з найфундаментальніших у педагогічній науці досліджували: Т.Г. Браже, Н.М. Ващенко, С.Г. Вершловський, Г.С. Данилова, А.В. Даринський, І.П. Жерносек, С.В. Крисюк, Є.І. Торохова та ін. [75].

Методичну роботу як ланку системи неперервної освіти розглядали Л.Б. Ітельсон, О.І. Галаган, А.І. Кузьминський, Є.П. Тонконога та ін. [174]. Ці науковці висловили думку про те, що професійне становлення і розвиток учителя у системі підвищення фахового рівня і обґрунтовують правомірність постановки питання про роль методичної роботи в школі у розвитку педагогічної компетентності учителя.

У загальній педагогіці методичній роботі присвячено багато праць. Зокрема Д.В. Кузнєцова, Г.І. Татур досліджують професійно-методичну компетентність учителя, І.І. Підласий, С.І. Трипольська визначають її професійний потенціал, Л.І. Остапенко, О.Г. Сущенко – розвиток творчої активності вчителя, П.П. Півненко, М.К. Сергєєва – готовність учителя до інноваційної діяльності, передового педагогічного досвіду і спрямована на всебічне підвищення кваліфікації й професійної майстерності кожного педагога, розвиток і підвищення творчого потенціалу [131; 132].

Проаналізуємо, як у літературі визначається поняття науково-методичної роботи. Л.Б. Білієнко під методичною роботою розуміє цілісну систему діяльності педагогів, що базується на досягненнях психолого-педагогічної науки і передового педагогічного досвіду та забезпечує зростання рівня кваліфікації, поліпшення якості знань, умінь і навиків [14].

В.Т. Рогожкін визначає методичну роботу як колективну та індивідуальну, теоретичну і практичну діяльність учителя з удосконалення своєї фахової майстерності, знань, умінь і навиків під керівництвом інших осіб та самостійно [6].

В.А. Афанасов виділяє головним завданням методичної роботи – розвиток творчого мислення учителя, ініціативи, уміння застосовувати у своїй роботі все прогресивне, передове [6].

К.А. Нефедова тлумачить поняття методичної роботи як колективну форму самоосвіти вчителя [114].

А.М. Зєвіна, Є.П. Тонконога розглядають методичну роботу як засіб наукового управління начально-виховним процесом і підвищення професійної компетентності вчителя, розвиток його творчої активності [48; 174].

Ю.К. Бабанський під методичною роботою у школі розуміє цілісну започатковану на досягненнях науки і передового досвіду, конкретному аналізі труднощів педагогів систему взаємопов'язаних засобів, дій і заходів спрямованих на всебічне підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу школи в цілому, а у кінцевому результаті на досягнення оптимальних результатів освіти, виховання і розвиток конкретних учнів, класів [9].

Л.М. Горбунова під методичною роботою розуміє систему засобів, заходів, дій, спрямованих на підвищення компетентності кожного педагога з урахуванням та в інтересах його професійного розвитку [6].

Є.В. Макагон однією з основних функцій навчальної наукової та професійно-методичної діяльності у системі післядипломної освіти вважає організаційне та науково-методичне забезпечення інноваційної діяльності закладів освіти [28]. У процесі педагогічних інновацій з'являються нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи навчання, освітянські моделі. Зростає педагогічна компетентність педагога, рівень його культури та спілкування. Змінюється освітнє середовище школи, що приводить до новоутворень у цілісній системі особистості педагога й учня, у результаті чого формується інноваційна культура школи [91].

Методична робота у школі сприяє підвищенню професійної компетентності вчителів і спрямована на розробку та теоретичне обґрунтування доцільного змісту, форм та методів післядипломної педагогічної освіти [123].

Н.В. Кузьміна зазначає, що процес вдосконалення має бути неперервним, вчитель нагадує людину, яка іде проти течії і течія відкине його далеко назад. На її думку, зупинка у вдосконаленні педагогічної майстерності призведе до її втрати [77; 78].

С.А. Пилюгіна вважає, що сучасна освітня діяльність висуває необхідність постійно підвищувати фахову кваліфікацію учителя. При цьому науковою основою для організації особистісно-професійного зростання є [127, с.156]:

- осмислення себе самостійною, самоконтролюючою особистістю;
- оволодіння запасом життєвого, професійного та соціального досвіду, який є все більш важливим джерелом навчання самого себе і колег;
- прагнути до безвідкладної реалізації отриманих знань, умінь і навиків;
- залежність певною мірою у навчальній діяльності від тимчасових, просторових, побутових та професійних факторів.

В.С. Елагіна зазначає, що однією із основних форм підвищення фахової компетентності є методична робота, у процесі якої розвивається професіоналізм, професійна майстерність, відбувається збагачення психолого-педагогічних, дидактичних, методичних знань та умінь, розвиток професійно-ціннісних орієнтацій, творчого стилю мислення, оволодіння новими педагогічними технологіями, формується потреба у професійній самоосвіті, саморозвитку; повноцінній самореалізації вибраній професії [40].

В.С. Елагіна припускає, що ефективність методичної роботи залежить від таких факторів [40, с.166]:

- вибір пріоритетних напрямків освітнього закладу;
- колегіальність методичної роботи;
- врахування індивідуальних, професійних особливостей кожного педагога;
- опора та ініціативність, творчість учителів, їхні професійні інтереси і здібності;
- формування банку передового досвіду.

Є.Н. Гусинський вважає, що у процесі методичної роботи, необхідно створювати умови «для придбання педагогом принципово-нового освітнього досвіду, перегляду свого світогляду, формування нової професійної поведінки, становлення нової системи індивідуальної моделі професійної діяльності» [32, с.15-16].

В.А. Нікіфоров відмічає: «тільки у творчості розвивається особистість, а її відсутність означає відсутність особистості» [116, с.64-65]. Потреба у постійному зростанні своєї професійної майстерності у пошуку нових засобів самовираження є важливим мотивом професійного зростання і розвитку особистості вчителя.

Г.С. Данилова зазначає, що сучасний учитель повинен бути професійно-компетентним, висококультурним, володіти високим рівнем знань, які б дозволяли використовувати у своїй діяльності кращі досягнення вітчизняного та світового досвіду [33]. Для цього необхідно, щоб у педагога були розвинені певні особистісні якості [33, с.142]:

- значна фізіологічна та психологічна енергія, працездатність, вміння стримувати і гальмувати свої емоції, почуття;
- здатність до взаєморозуміння з педагогічним колективом, працівниками, повага та симпатія;
- розвинена увага, швидка реакція та схильність до проведення змін у практиці, реалізація перспектив;
- здатність адаптуватися до змін, в основному за рахунок удосконалення фахової компетентності, вміння приймати раціональні рішення [33].

Ю.К. Бабанський, В.І. Загвязин, В.С. Лазарев розглядають методичну роботу як засіб підвищення фахової майстерності, професіоналізму, професійного спілкування [9; 127].

Як і кожна цілісна система, що розвивається, пов'язана з діяльністю людей методична у школі містить ряд взаємопов'язаних компонентів. До них відносяться мета і завдання, зміст, методи, організаційні форми, умови і

результати. Найважливішу роль у цій системі відіграють люди – керівники і вчителі – учасники методичної роботи. Єдність і взаємодія всіх компонентів відповідно до вимог системного, комплексного підходу є важливою умовою підвищення результативності методичної роботи у школі.

Оскільки, методична робота є важливою ланкою цілісної державної системи підвищення фахової кваліфікації педагогічних кадрів, багато вчених розглядає її в інших ланках підвищення фахової кваліфікації: у інститутах післядипломної педагогічної освіти, на факультетах підвищення кваліфікації педагогічних навчальних закладів [31; 42; 43]. За фундаментальністю і системністю знань, коло кваліфікованих викладачів і методистів, методична робота у школі не може порівнятися з курсовою підготовкою. Водночас методична робота має свої переваги і може бути ефективним засобом розвитку компетентності учителя за такими напрямками:

- на відміну від курсової підготовки, яка проводиться один раз на 5 років, науково-методична робота має неперервний характер і допомагає осмислити і випробувати знання на практиці;
- підвищення фахової майстерності безпосередньо у школі дозволяє удосконалити зміст і характер методичної роботи відповідно до процесу і результатів навчально-виховного процесу, змін у якості знань і навичок учнів;
- своєчасно інформує учителя про нові досягнення педагогічної практики і науки, створює особливо сприятливі умови для ефективної методичної діяльності.

Аналіз літератури свідчить про різні трактування цілей, задач і функцій науково-методичної роботи. Зупинимось на цьому детальніше. Л.Д. Покроєва розуміє під метою модель бажаного майбутнього результату діяльності, а під основною метою методичної роботи – ріст педагогічної майстерності вчителя [133].

А.І. Моїсєєв [6] вважає, що метою методичної роботи – є надання реальної дієвої допомоги педагогу у розвитку цієї майстерності як поєднання професійних знань, навичок, умінь необхідних для сучасного учителя

властивостей і якостей особистості. Отже, методичною роботою є надання допомоги учителю у підвищенні педагогічної компетентності.

Розглянемо завдання, які дослідники висувають перед методичною роботою у школі. Аналіз педагогічних джерел дозволяє зробити висновок, що єдиного підходу, щодо їх змісту немає. В.І. Маслов поділяє завдання науково-методичної роботи у відповідності з теорією освіченості на [98, с.23]:

- завдання подолання прогалин у підготовці педагога (компенсаторні);
- завдання пристосування до змінних вимог (адаптаційні);
- завдання якісного творчого зростання (завдання розвитку) [98].

О.В. Сисоєва виділяє такі завдання [164, с.185]:

- підвищення професійного і культурного рівня педагога;
- стимулювання його службової і загальної активності;
- оновлення і удосконалення знань у галузі навчальної дисципліни, яку він викладає;
- формування умінь та навичок аналізу освітнього процесу і самоаналізу своєї навчально-виховної діяльності;
- удосконалення методів і стилю взаємодії з учнями на принципах гуманності;
- виявлення, узагальнення і залучення передового педагогічного досвіду;
- удосконалення діяльності з організації розвитку творчої, активної, самостійної роботи учнів як на уроках, так і у позаурочний час;
- залучення вчителів до дослідницької діяльності на основі доступних і прийнятних методик [164; 165].

І.П. Жерносек вважає основними завданнями науково-методичної роботи наступні напрямки [43, с.29]:

- створення організаційних умов для безпосереднього вдосконалення фахової освіти і кваліфікації педагогічних працівників, підвищення їх психолого-педагогічної компетентності;

- здійснення заходів з поглиблення педагогічних знань, методології навчання, вивчення директивних матеріалів, документів Міністерства освіти і науки України;
- поглиблення науково-методичної підготовки з предмету та методики його викладання, поповнення знань і суміжних предметів;
- науково-методична робота з вивчення узагальненого передового педагогічного досвіду, визначення шляхів його творчого використання;
- здійснення заходів щодо підвищення освітнього, науково-методичного та культурного рівня;
- створення оптимальної системи інформаційного забезпечення та інформаційно-аналітичного обслуговування навчально-виховного процесу;
- залучення педагогів до науково-дослідної роботи.

Н.В. Дудніченко визначає завдання науково-методичної роботи з позиції інноваційної діяльності школи, зокрема [39, с.142]:

- формування інноваційного напрямку у діяльності педагогічного колективу, який проявляється у систематичному вивченні, узагальненні та поширенні педагогічного досвіду щодо залучення досягнень педагогічної науки;
- підвищення рівня теоретичної, спеціальної і психолого-педагогічної підготовки вчителя;
- надання науково-методичної допомоги педагогу на діагностичній, індивідуалізованій і диференційованій основі [39].

Сутність і мета, правильна постановка науково-методичної роботи сприяє оптимальному вибору засобів вирішення даних задач. Науково-методична робота у школі визначається різними джерелами: державною національною програмою «Освіти України XXI століття», державною програмою «Вчитель», документами про загальноосвітню школу, нормативними актами Міністерства освіти і науки України і підвідомчих їм органам з урахуванням досягнутого рівня педагогічної науки і передового досвіду, концепцію розвитку школи [33, 111]. У відповідності до методичних

рекомендацій, вона повинна конкретизуватися на основі досягнутих школою результатів навчально-виховного процесу, рівня педагогічної майстерності і кваліфікації вчителів, потреб і запитів педагогів. Весь зміст науково-методичної роботи виходячи з нормативних документів передбачає:

- вивчення досягнень науково-технічного прогресу, результатів психолого-педагогічних досліджень, основ теорій і практики соціальних процесів суспільства;
- вивчення нових систем та методів навчання і виховання, досвіду педагогів-новаторів і творчо працюючих вчителів;
- вивчення нормативних документів керівних органів освіти, які вносять зміни і корективи у освітні аспекти школи;
- вивчення психолого-педагогічної літератури, нових підручників, програм, навчальних планів, методичних посібників.

Проаналізуємо окремі форми науково-методичної роботи. І.П. Жерносек зазначає, що «конференції являють собою активну форму науково-методичної роботи, вони ґрунтуються на великій самоосвітній роботі педагогічних кадрів» [43, с.30-31]. Науково-практичні конференції виступають активною колективною формою виявлення та узагальнення практичного педагогічного досвіду. На них здійснюється підсумок результатів роботи педагогічного колективу над актуальними науково-методичними проблемами. Вчені і практики дають конференціям високу оцінку, тому що вони завжди інформують колектив про педагогічні досягнення окремих членів педагогічного колективу і слугують джерелом інформації про передовий педагогічний досвід.

Л.Л. Сушенцева підкреслює, що існує така корисна форма колективної методичної роботи як педагогічні читання. Метою їх проведення є показ результативності діяльності педагогічного колективу над вирішенням певної науково-педагогічної проблеми; виявлення та поширення кращого педагогічного досвіду у навчальному закладі та за його межами; розкриття

значення творчого педагогічного пошуку окремих педагогів, творчих груп або підсумкових результатів експериментальної роботи [171].

Л.І. Даниленко зазначає, що семінарські заняття мають на меті вдосконалення, оновлення та доповнення теоретичних знань, розвиток умінь, їх використання та застосування нормативно-правових актів під час вирішення конкретних завдань, розвиток у слухачів творчого мислення, навичок аналізу й узагальнення практичної діяльності [123].

І.П. Жерносек визначив повний алгоритм діяльності творчих груп педагогів: вивчення науково-педагогічної літератури з певної проблеми, розробка моделей, схем, рекомендації щодо впровадження у практику досягнень науки; апробація передового педагогічного досвіду в умовах педагогічного колективу; поширення набутого досвіду засобами інформації та практична його демонстрація; проведення науково-практичних конференцій та семінарів-практикумів [43].

Л.І. Даниленко зазначає, що особливе місце у навчальному процесі у системі науково-методичної роботи необхідно приділяти діловим іграм. Мета ділової гри – поглибити розуміння слухачами типових видів діяльності, опрацювати алгоритм їх рішення, розвивати їх аналітичне мислення [123].

Л.І. Лапенко підкреслює, що комп'ютеризація освіти вимагає неперервної комп'ютерної підготовки вчителів. Це важливо за умов неминучого оновлення організаційно-технічної бази комп'ютеризації, розвитку новітніх інформаційних технологій [81].

В.В. Олійник відмічає, що впровадження у систему методичної роботи такої форми як ознайомлення педагогів з пошуковою мережею Інтернет здатне надати нові, гнучкі можливості фахового зростання педагога. З'являється можливість у між курсовий період задовольняти інтереси педагогічних працівників у змістовній інформації та оперативно інформувати їх про нові розробки і передовий педагогічний досвід [121].

С.О. Сисоева зазначає, що однією з інноваційних форм науково-методичної роботи може бути дистанційне навчання. У педагогічній науці і

практиці під дистанційним навчанням розуміють навчання на відстані, яке здійснюється за допомогою сучасних комп'ютерних і телекомунікаційних технологій або асинхронне. Дистанційне навчання є найбільш ефективним у нашому швидкозмінному інформаційному суспільстві [164; 165].

Визначаючи науково-методичні основи корекційної педагогіки, ми опирались на теоретичні положення, сформульовані у працях В.І. Бондаря, І.Г. Єременка, В.О. Липи, В.Ф. Мачихіної, С.П. Миронової, Ю.В. Пінчук, Б.П. Пузанова, В.М. Синьова, М.Н. Хоруджої, М.К. Шеремет ін. [36; 41; 72; 86; 87; 102; 103; 104; 129; 155; 156; 157; 158; 159; 160; 161; 162; 163; 187; 188].

В українському дефектологічному словнику «методична робота у спеціальній школі визначається, як один з напрямів роботи з підвищення фахового рівня педагогів, якості навчання та виховання аномальних дітей» [175, с.107].

Р.О. Агавелян, А.Д. Гонєєв, Ю.А. Костенова, Б.П. Пузанов, Є.С. Тушега та ін. вказують на те, що післядипломна професійна підготовка є складовою неперервної освіти впродовж усього життя людини, яка передбачає організоване і систематичне навчання дипломованих працівників з метою подолання розриву між здобутою ними у вищому навчальному закладі професійною підготовкою і новими вимогами що ставляться розвитком науки, культури, економічної сфери [3; 25; 72].

С.П. Миронова відзначає, що у науково-методичній роботі слід керуватися визначенням системи підвищення кваліфікації вчителя-дефектолога як сукупності взаємопов'язаних елементів – мети, змісту, форм контролю та управління, що забезпечують поглиблення, розширення та оновлення знань, умінь, навичок і методів професійної педагогічної діяльності підвищення фахової компетентності як компонента системи післядипломної освіти – цілеспрямованого спеціально організованого педагогічного процесу, систематичного поглиблення, розширення чи оновлення професійної компетентності вчителів-дефектологів зумовленого динамікою розвитку суспільства, науки, освіти, культури та потребами,

пов'язаними з особистим досвідом і специфікою діяльності кожного корекційного педагога [104].

М.К. Шеремет підкреслює, що науково-методична робота з педагогічними кадрами має на меті спонукання їх до аналізу власного досвіду та прогнозування подальшої діяльності, передбачає оволодіння знаннями щодо шляхів, методів і прийомів реалізації концептуально нових підходів до забезпечення якості освіти [187].

В.О. Липа зазначає, що діяльність методичних служб спрямовується на вирішення проблеми підготовки педагога-дослідника, педагога-інноватора, який володіє перспективними педагогічними технологіями, проєктивним мисленням, є суб'єктом особистісного та професійного зростання, вміє досягти поставлених педагогічних цілей [86].

В.М. Синьов вважає, що важливим фактором підвищення кваліфікації корекційних педагогів, від рівня якого залежить удосконалення навчально-виховного процесу у закладах освіти, є методична служба, яка забезпечує безперервний, системний характер науково-методичної роботи, безпосередньо пов'язаний з проблемами над якими працюють вчителі-дефектологи [160].

На думку Т.В. Варенової, модернізація системи науково-методичної роботи покликана задовольнити потреби розвитку кожного освітнього закладу, а також інтереси корекційних педагогів у постійному підвищенні їх професійного рівня відповідно до сучасних вимог. Вчитель-дефектолог повинен самостійно вибирати методи і засоби корекції, учити якісно, економно, вчити тому, що є особистісно і соціально значущим для особистості [17].

А.Д. Гонєєв відмічає, що якби добре не був підготовлений учитель-дефектолог, якими б якостями і засобами він не володів, йому однаково необхідний тісний зв'язок з фахівцями медиками, психологом, йому потрібна міцна опора на нормативно-правову базу педагогічного процесу. Вчителю-дефектологу потрібне навчально-методичне забезпечення корекційної діяльності у навчально-виховному процесі [25].

А.В. Гордєєва вважає, що найбільш дієвою і поширено формою неперервної освіти є участь вчителів-дефектологів у методичних об'єднаннях, які вирішують такі задачі [28, с.206]:

- підвищення фахової компетентності та педагогічної майстерності;
- оволодіння сучасними навичками та прийомами корекції і реабілітації;
- апробування інноваційних технологій і опрацювання рекомендацій щодо їх використання;
- вивчення, узагальнення та залучення у практику досвіду колег;
- розвиток творчої ініціативи, індивідуальної самоосвітньої діяльності [28].

На думку О.А. Козирєвої у системі підвищення фахової компетентності педагога-дефектолога існує протиріччя між потребою навчальних закладів у творчо мислячих та грамотних педагогах-дефектологах і нерозробленістю організаційно-педагогічних умов підвищення їх кваліфікації. Одним із шляхів удосконалення системи підвищення фахової компетентності вона вважає – дистанційне навчання [67].

Р.О. Агавелян підкреслює, що методична робота є важливою складовою педагогічної освіти, яка має цілісну систему дій і заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагогічного працівника, розвиток творчого потенціалу. Однак, треба зазначити, що вирішити ці багатопланові завдання підвищення кваліфікації педагогічних кадрів можна лише через створення оптимальної системи методичних заходів та надання педагогам права вільного вибору тих форм, які максимально враховують їхні потреби, запити та інтереси [3].

Методологічною основою розвитку науково-методичної роботи у корекційній педагогіці слугують розробки загальної педагогіки. Отже, на основі їх аналізу сформулюємо мету, завдання й основні форми науково-методичної роботи корекційних педагогів.

Науково-теоретична, методична підготовка вчителів-дефектологів – процес довготривалий, складний, багатогранний і динамічний. Він вимагає

створення ефективної системи підготовки перепідготовки безпосереднього навчання. У своїй діяльності педагоги керуються такими нормативними документами: Закон України «Про освіту», Національною доктриною розвитку освіти, Державним стандартом базової і повної середньої освіти, Концепцією загальної середньої освіти, Державним стандартом спеціальної освіти, іншими нормативно-правовими документами.

Методична робота з педагогічними працівниками у загальноосвітніх навчальних закладах реалізується як через традиційні: колективні та індивідуальні, так і через нетрадиційні форми її організації.

Структура методичної роботи включає взаємопов'язані та взаємодіючі елементи, що відповідають цілям та завданням, які стоять перед навчальним закладом та втілюються у різних формах, різними методами й засобами.

Пріоритетними завданнями методичної роботи є:

- оптимальний відбір моделей методичної роботи;
- модернізація змісту, форм, розвитку професійної компетентності та культури вчителя;
- вивчення, апробація та впровадження в практику наукових ідей, інноваційних технологій навчання;
- організація творчої пошукової наукової роботи;
- здійснення постійного моніторингу показників роботи навчального закладу, окремих педагогічних працівників;
- координація змісту, підходів, методичного забезпечення освітньо-виховних впливів на учнів;
- інформаційно-видавнича діяльність, зміцнення навчально-методичної бази;
- організація та проведення представницьких педагогічних заходів;
- інформатизація діяльності методичної служби;
- упровадження ефективних, масових колективних, групових та індивідуальних форм роботи з використанням технологій, що забезпечують належні умови для безперервного професійного вдосконалення й росту майстерності;

- розвиток творчої активності педагогів, професійної компетентності, духовності, відповідальності за результати своєї праці;
- вироблення форм і методів для підвищення фахової майстерності вчителів та ефективності їх роботи.

Отже, науково-методична робота у спеціальній школі – це цілісна, заснована на досягненнях науки та передового педагогічного досвіду, на конкретному аналізі навчально-корекційного і корекційно-виховного процесу система взаємозалежних дій та заходів, спрямованих на всебічне підвищення кваліфікації, професійної майстерності кожного педагога, розвиток і підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу в цілому, удосконалення навчального, виховного і корекційного процесу, досягнення оптимального рівня освіти, виховання і корекційно-розвивальної роботи із учнями.

Висновки до I розділу

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що на сучасному етапі не існує єдиних підходів до визначення педагогічної компетентності. Оціночні характеристики є неоднозначними. Професійна компетентність розглядається науковцями як: якісний рівень підготовленості фахівців до функціональної діяльності; процес і результат творчої професійної діяльності; результат освітньої константи; ступінь професійної підготовки до виконання певної педагогічної діяльності; наявність у вчителя знань, умінь та навичок, потрібних для виконання ним певних освітньо-виховних функцій.

Аналіз літературних джерел свідчить, що поняття «компетентність» та «кваліфікація» не слід ототожнювати. Кваліфікація – характеристика предмету, явища; ступінь та рівень професійної підготовки до будь-якого виду праці; професія, здібність. Компетентність – це форма виконання певної діяльності, обумовлена глибокими знаннями явищ, об'єктів і предметів, які особистість перетворює як досконале володіння змістом своєї праці; ця відповідність праці є важливими якостями особистості. Компетентний

педагог у певній галузі, володіє відповідними знаннями та здібностями, які дають йому право висловлювати свої думки, робити та вирішувати у межах певного предмету.

Теоретичний аналіз досвіду післядипломної освіти у світовій практиці свідчить, що у різних країнах підвищення кваліфікації здійснюється різними шляхами, наприклад, у Росії все більшого поширення набувають короткотермінові курси підвищення фахової компетентності. У Німеччині вчителі підвищують кваліфікацію на курсах перепідготовки та шляхом самоосвіти. У Польщі існує чотири ступені фахового зростання безпосередньо у навчальному закладі: вчитель-стажист, вчитель за контрактом, призначений вчитель та дипломований фахівець. Тобто кожна країна вирішує цю проблему згідно з національними традиціями.

Аналіз літературних джерел дозволяє зробити висновок, що підвищення професійної компетентності одночасно здійснюється на трьох рівнях:

- 1) підвищення рівня стає метою до самоосвіти;
- 2) рівень професійної компетентності дозволяє вчителю визначити оптимальні для нього форми, зміст та стратегію самоосвіти. Професійна компетентність виступає основою його діяльності;

- 3) фахова компетентність вчителя виступає критерієм самооцінки як професіонала у просторі педагогічної праці. Професійна компетентність існує і функціонує як одиниця професійного самоусвідомлення. Саме цей аспект і складає особистісний зміст поняття професійна компетентність педагога.

У процесі професійної діяльності вчителя-дефектолога відбувається його професійний розвиток. Професійну компетентність вчителя-дефектолога розглядають, по-перше, як результат професійної підготовки у системі неперервної освіти; по-друге, як результат методичної роботи у школі; по-третє, як найвищий рівень професійно-педагогічної майстерності.

Теоретичний аналіз дефініцій дослідження показав, що на сучасному етапі більш високі вимоги висуваються перед вчителем-дефектологом – потрібно залучати у практику сучасні інноваційні технології, гармонійно

співвідносити знання у галузі дефектології з суміжних дисциплін, підвищувати кваліфікацію засобами самоосвіти і додаткової професійної освіти, опиратися на методичні рекомендації і використовувати у своїй практиці передовий педагогічний досвід.

Сучасна освітня діяльність висуває необхідність постійного підвищення фахової кваліфікації учителя. Формою підвищення фахової компетентності є методична робота, у процесі якої розвивається професіоналізм, професійна майстерність, збагачення психолого-педагогічних, дидактичних знань та умінь; здійснюється розвиток професійно-ціннісних орієнтацій, творчого стилю мислення, оволодіння новими педагогічними технологіями.

Грунтовний аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури дозволяє припустити, що методична робота у школі може сприяти підвищенню рівня фахової компетентності вчителя-дефектолога, яка виражається у готовності вчителя до самостійної побудови власної педагогічної діяльності, якщо вона буде спеціально зорієнтована на розвиток фахової компетентності у школі і виступати як зовнішня умова по відношенню до осмислення вчителем-дефектологом необхідності розвитку у себе такої компетентності – умови внутрішньої.

Система підвищення кваліфікації вчителів повинна передбачати і створювати умови для вибору самим слухачем задач та прийомів навчання, стимулювати побудову індивідуальної програми підвищення кваліфікації, розширювати диференційовані форми роботи для слухачів з різним досвідом роботи, інтересами, установками, умовою домагань.

Результативністю підвищення професійної компетентності є тривалість використання нових знань, досягнення кращих результатів у професійній діяльності, її перетворення, поява потреби в безупинній творчості.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО- МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

2.1. Методика дослідження

Реалізація мети нашого дослідження потребує вивчення стану організації методичної роботи як форми підвищення рівня професійної компетентності вчителів.

Показники ефективності методичної роботи, спрямовані на підвищення професійної компетентності, у рамках результативних критеріїв розділені на безпосередні (які проявляються у відношеннях і діяльності самого вчителя) та опосередковані (які проявляються в атмосфері шкільної та професійної спільноти, у взаємовідносинах вчителів та учнів, а також колег між собою не лише на уроках, а й у позаурочний час).

Нами було розроблено відповідну методику дослідження, яку й опишемо. Для визначення ефективності науково-методичної роботи, спрямованої на підвищення професійної компетентності, у рамках організації та проведення педагогічного експерименту було проведене констатувальне дослідження, спрямоване на визначення:

- 1) усвідомлення вчителями-дефектологами необхідності підвищення власної професійної компетентності;
- 2) вміння бачити свої власні успіхи і професійно грамотно розкривати шляхи їх досягнення;
- 3) вміння бачити труднощі у своїй діяльності та усувати їх у процесі науково-методичної роботи;
- 4) вміння опрацьовувати у процесі науково-методичної роботи фахову літературу, новітній педагогічний досвід;
- 5) уявлення вчителів про систему науково-методичної роботи у спеціальній школі як таку, що створює умови для післядипломної освіти, розвитку мотивацій самовдосконалення, зростання задоволення своєю професією;

б) готовність педагогів до підвищення рівня професійної компетентності.

Дослідження проводились з використанням наступних методів: спостереження за виконанням професійних обов'язків педагогами (відвідування уроків, позакласних заходів, прогулянок тощо), бесіди з адміністрацією шкіл, усне опитування, анкетування педагогів, контрольні роботи учнів.

Основною метою констатувального експерименту була перевірка стану науково-методичної роботи школи у системі післядипломної освіти вчителів-дефектологів. В умовах динамічних змін суспільства та модернізації системи корекційної освіти.

Дослідження таких показників науково-методичної роботи:

- дотримання системності і послідовності у плануванні науково-методичної роботи;
- відповідність науково-методичної роботи рівню професійної компетентності фахівця;
- різноманітність форм науково-методичної роботи: поєднання колективних, групових та індивідуальних; традиційних та новітніх;
- зміст науково-методичної роботи: відповідність новим науковим досягненням, різноманітність тематики, єдність теорії й практики.

Для проведення констатувального експерименту нами було розроблено спеціальні анкети. Одним із суттєвих завдань при проектуванні анкет було виявлення ефективності організаційно-методичних засад професійної компетентності вчителів-дефектологів. Це виявлено за допомогою визначення рівнів задоволення існуючою системою професійної перепідготовки вчителів-дефектологів, рівня застосування теоретичних знань у щоденній роботі, врахування їх індивідуальних особливостей. Анкетування дало можливість визначити рівень знань вчителів щодо новітніх педагогічних технологій та використання їх у повсякденній роботі на уроках, виявити ставлення вчителів-дефектологів до необхідності удосконалення методичної

роботи у школі. За допомогою анкети №1 нами вивчались наступні показники:

- освіта;
- стаж роботи;
- як методична робота у навчальному закладі сприяє підвищенню професійної компетентності;
- як оцінюється організація післядипломної освіти у системі методичної роботи школи;
- які форми роботи є найбільш доцільними для підвищення професійної компетентності;
- за якими напрямками (теоретичними чи практичними) є потреба удосконалення професійної компетентності у вчителів і вихователів;
- чи використовуються у школі такі форми науково-методичної роботи, як педагогічні ради, методичні наради, семінари-консультації;
- яка форма підвищення кваліфікації є найбільш ваговою: курси підвищення кваліфікації, самоосвіта, семінари-практикуми, участь у роботі творчих груп з впровадженням інноваційних технологій;
- де, на думку педагогів, найбільше знань, вмінь можна отримати: у колег по роботі, у системі методичної роботи школи, у закладах післядипломної освіти, у науково-методичній літературі;
- які професійні знання є найбільш вагомими: організація навчальної і виховної роботи, здійснення корекційно-розвивального процесу, ведення документації.

У анкеті №2 об'єктом вивчення було розуміння педагогами дефініцій професійної компетентності, зокрема:

- кваліфікація та компетентність;
- майстерність, творчість;
- знання шляхів їх удосконалення та розвитку;
- усвідомлення особистісних якостей успішного вчителя-дефектолога;

- наявність у досвіді подій, які допомогли підвищити кваліфікацію.

Важливого значення набуває впровадження у практику навчально-виховної роботи допоміжної школи нових технологій та методик, що значно покращують результативність навчальної, виховної і корекційної роботи.

Тому анкета №3 була спрямована на з'ясування таких питань:

- ставлення педагогів до впровадження новітніх технологій;
- розуміння місця використання педагогічних технологій у навчально-виховному процесі;
- напрямки, за якими вчителі хотіли б покращити свої знання для впровадження інноваційних педагогічних технологій у роботі з розумово відсталими дітьми;
- можливість реалізації корекційних цілей при використанні новітніх технологій.

Для виявлення умов науково-інформаційного забезпечення школи у системі методичного напрямку щодо сучасних інформаційних технологій нами були проведені бесіди з адміністрацією шкіл. Зокрема, пропонувались наступні запитання.

1. Чи вважаєте Ви, що традиційна система післядипломної освіти є оптимальною для удосконалення професійної кваліфікації вчителя-дефектолога?
2. Чи відповідає сучасним вимогам об'єм науково-методичного матеріалу у Вашій школі?
3. Як Ви оцінюєте рівень забезпечення сучасними інформаційними технологіями у Вашому навчальному закладі?

Для вивчення особистого ставлення вчителів до післядипломної освіти, мотивації до професійного самовдосконалення, зацікавленості в отриманні додаткових знань, спрямованих на підвищення педагогічної компетентності ми використовували метод спостереження, зокрема, на засіданнях методичних рад, педагогічних нарадах, відкритих уроках, виховних заходах, семінарах, педагогічних ярмарках.

Результати дослідження дали нам можливість виділити рівні науково-методичної роботи. В основу поділу було покладено критерії, висвітлені у теоретичній частині, а саме:

- відповідність освіти вчителя типу школи та займаній посаді;
- відповідність професійної компетентності кваліфікаційній категорії;
- характеристика методів роботи вчителя-дефектолога;
- характер участі у науково-методичній роботі, об'єднаннях, нарадах, педагогічних ярмарках;
- готовність педагога до постійного підвищення своєї професійної компетентності;
- наявність бажання до неперервної самоосвітньої діяльності;
- науковий характер методичної роботи;
- системність і послідовність науково-методичної роботи;
- урахування всіх компонентів професійної діяльності педагога спеціальної школи;
- диференційованість науково-методичної роботи;
- творчий характер науково-методичної роботи;
- єдність теорії та практики при добрі змісту з переважанням практичної спрямованості науково-методичної роботи;
- гармонійне поєднання колективних та індивідуальних, традиційних та новітніх форм науково-методичної роботи;
- готовність педагогів до підвищення рівня власної професійної компетентності.

Головним показником при цьому виступала ініціативність і зацікавленість у науково-методичній роботі. Ми розробили такі рівні професійної компетентності:

Високий: освіта відповідає типу школи та займаній посаді; професійна компетентність відповідає кваліфікаційній категорії; педагог творчо володіє знаннями своєї професійної діяльності; використовує у роботі традиційні та новітні методи навчально-корекційної і корекційної-виховної діяльності.

Педагог проявляє ініціативу у науково-методичній роботі; наявне бажання постійно підвищувати власну професійну компетентність у різних формах науково-методичної роботи, в тому числі й у процесі самоосвіти; педагог задоволений своєю професією і конкретним місцем роботи.

Середній: освіта педагогічна, проте не завжди фахова; професійна компетентність переважно відповідає кваліфікаційні категорії. Педагог володіє знаннями своєї професійної діяльності, проте не завжди творчо використовує їх у роботі. У професійній діяльності переважають традиційні методи навчально-корекційної і корекційної-виховної діяльності. Бере участь у науково-методичній роботі школи, проте самоосвітня діяльність використовується рідше, ніж участь у колективних формах. Бажання підвищувати свою професійну компетентність невиразна. Своєю професією задоволений.

Низький: освіта не відповідає типу школи і займаній посаді; професійні знання сформовані на репродуктивному рівні. У професійній діяльності використовує стандартні методи навчально-корекційної і корекційної-виховної роботи. Бажання підвищувати свою професійну компетентність не сформульоване. У науково-методичній роботі використовує типові методичні розробки; елементи творчості відсутні. Потреба у неперервній самоосвіті не спостерігається. Ставлення до власної професійної діяльності індиферентне.

2.2. Результати констатувального експерименту

Констатувальне дослідження було проведене на базі Антонінської загальноосвітньої допоміжної школи-інтернату Хмельницької Облради, Берездівської допоміжної школи-інтернату, Голенищівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, Соколівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для дітей з вадами фізичного та розумового розвитку, Солобковецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Хмельницької Обласної Ради, спеціальної загальноосвітньої допоміжної школи м. Хмельницького. У ньому брало участь 264 педагоги, вихователі, адміністрація шкіл.

Аналіз шкільної документації дозволив встановити, що роботу шкіл координують директори та педагогічні ради шкіл. Заступники директора з навчально-методичної роботи здійснюють організацію, планування та керівництво методичною роботою школи у всіх досліджуваних закладах. Вони очолюють методичну раду, яка контролює роботу методичних об'єднань, кафедр, творчих груп. До методичних рад шкіл входять: заступник директора, керівники шкільних методичних об'єднань, авторитетні, творчі вчителі. Методичні ради шкіл розробляють напрямки, концепцію та стратегію методичної роботи на поточний рік, визначають загальношкільні теми, над якими будуть працювати вчителі; спрямовують роботу шкільних методичних об'єднань; розробляють зміст роботи, визначають кількість засідань та термін їх проведення.

Науково-методичні ради намагаються акцентувати увагу вчителів-дефектологів на використання інноваційних технологій, впровадженню яких передують системна цілеспрямована підготовка вчителів-дефектологів. На даний час ці технології не використовуються повною мірою. Голови науково-методичних рад обираються членами ради. Їхні кандидатури узгоджуються з адміністрацією школи. В усіх досліджуваних закладах це особи, які мають досвід роботи, творчий підхід у даній галузі роботи; досконало володіють методиками навчально-корекційної роботи з дітьми; користуються авторитетом та повагою у колег. У своїй діяльності науково-методичні ради є підзвітними педагогічному колективу школи, несуть відповідальність за прийняті рішення та забезпечення їх реалізації.

У сучасних допоміжних школах основна робота з вчителями здійснюється через предметні методичні об'єднання, кафедри. У всіх школах діють такі методичні об'єднання: методичне об'єднання вчителів початкових класів, методичне об'єднання класних керівників 1-9 класів, методичне об'єднання вчителів 5-9 класів, методичне об'єднання вихователів, методичне об'єднання вчителів трудового навчання. Діяльність методичної ради і методичного об'єднання керується Національною доктриною розвитку освіти, Законом

України «Про освіту, «Положенням про методичні ради» та «Положенням про методичні об'єднання», «Положенням про спеціальні загальноосвітні школи-інтернати (школи, класи) України для дітей що потребують корекції психічного і (або) фізичного розвитку», іншими нормативно-правовими документами з організації та проведення методичної роботи.

Аналіз діяльності методичних об'єднань, які є структурним підрозділом у традиційній моделі науково-методичної служби досліджуваних шкіл, засвідчив, що методичні об'єднання створюються за наявності не менше трьох учителів, які викладають один навчальний предмет. У допоміжних школах це традиційно такі методичні об'єднання: вчителів початкових класів, класних керівників, вчителів праці.

Аналіз документації шкіл дозволив нам узагальнити основні напрямки наявної навчально-методичної роботи:

- здійснення заходів з поглиблення педагогічних знань, методології навчання, вивчення директивних матеріалів, документів Міністерства освіти і науки України;
- вивчення теорії, практики та методики виховання, психології, етики, аналіз програмних документів;
- поглиблення науково-теоретичної підготовки з предмета та методики його викладання, поглиблення знань із суміжних предметів;
- вивчення узагальненого передового педагогічного досвіду, визначення шляхів його творчого використання;
- здійснення заходів щодо підвищення освітнього, науково-методичного та культурного рівня;
- організація проведення семінарів, оглядів, конкурсів;
- здійснення пропозицій з організацій та змісту атестації педагогічних працівників;
- взаємодія з іншими методичними об'єднаннями.

У процесі дослідження було виявлено, що у практиці шкіл найчастіше використовуються такі форми навчально-методичної роботи:

- відвідування уроків і позакласних заходів;
- індивідуальні консультації;
- обговорення актуальних проблем корекційної, новітньої методичної літератури;
- практичні заняття, на яких здійснюється моделювання та обговорення запропонованих уроків, позаурочних заходів, виготовлення зразків дидактичних матеріалів;
- звіти з самоосвітньої діяльності.

Аналіз форм методичної роботи свідчить, що вони дають можливість ознайомитись педагогам із сучасними досягненнями вітчизняної науки. Проте переважають теоретичні форми, які за змістом часто є відірваними від конкретних функцій педагога-дефектолога лише посилюють його теоретичні знання, без трансформації в удосконалення професійних вмінь і навичок.

Останнім часом набули широкого поширення нетрадиційні форми організації методичної роботи, які значною мірою урізноманітнюють співпрацю педагогічних працівників у справі підвищення їхньої кваліфікації та педагогічної майстерності. Аналіз їх впровадження у допоміжних школах виявив, що вони впроваджуються епізодично, безсистемно і не складають комплексу із традиційними формами.

Отже, аналіз форм науково-методичної роботи з педагогічними працівниками допоміжних шкіл засвідчив, що вони потребують оновлення, вдосконалення за такими напрямками: забезпечення умов ефективного використання розглянутих форм з вчителями-дефектологами допоміжної школи; інтеграція організаційних форм роботи; збагачення форм сучасними, насамперед, інноваційними зокрема, такими як інтегровані уроки, дослідницькі уроки, рольові ігри, театральні вистави.

Найголовнішим та істотним у методичній роботі школи є надання реальної, дієвої допомоги вчителям-дефектологам, класним керівникам, вихователям у розвитку їхньої майстерності – поєднання професійних знань, навичок, умінь і необхідних для сучасного педагога властивостей та якостей особистості.

У вступній частині всіх планів методичної роботи зазначається, скільки педагогів входить до складу методичного об'єднання школи, скільки фахівців мають вищу, середню спеціальну освіту, загальні відомості про вчителів-дефектологів. Здійснено аналіз роботи методичного об'єднання, за минулий рік. Висвітлено позитивні сторони та вказано на недопрацювання. Наведемо як приклад тематику засідань методичного об'єднання вчителів початкових класів Берездівської допоміжної школи-інтернат. I засідання заплановане на вересень місяць воно мало назву «Організаційне забезпечення навчально-виховного процесу на 2010-2011 н.р.».

1. Підсумки роботи методоб'єднання та основні напрямки роботи на наступний навчальний рік.

2. Обговорення плану роботи на навчальний рік.

3. Розподіл доручень між членами методоб'єднання.

4. Опрацювання програм, підручників, пояснювальних записок до програм.

5. Методичні рекомендації методоб'єднання щодо оформлення класних журналів.

6. Огляд новин педагогічної літератури.

II засідання (листопад) «Проблемний стіл»

1. Обмін досвідом з питань підвищення грамотності учнів.

2. Доповідь на тему «Як допомогти дитині читати».

3. Дидактичні вправи для мовної розминки на уроках читання.

III засідання (лютий) «Панорама педагогічних ідей»

1. Відкритий урок з читання у третьому класі.

2. Методика що, торує шлях до духовності (аналіз посібника для вчителя «Методика читання в початкових класах допоміжної школи»).

3. Підготовка до проведення тижня початкових класів у березні місяці.

4. В. Сухомлинський про індивідуалізацію навчально-виховного процесу у початкових класах.

IV засідання (травень) «Заняття в дидактичній майстерні».

1. Диспут «Інтелектуальна гра як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів»

2. Таємниці «Школи Ейдетики» – впорядкований набір методів і вправ, що допомагають оволодіти осмисленим використанням своєї уяви для відтворення будь-якої інформації.

3. Роль фізкультхвилинок та їх доцільність використання під час уроків.

4. Моніторинг навчальних досягнень у початкових класах загальна характеристика умінь і навичок учнів, здобутих протягом року.

Як свідчить аналіз планів методоб'єднання і наведений типовий приклад, незважаючи на наявність у планах інформації про склад методоб'єднання, передбачувані заходи ні за змістом, ні за формами не є диференційованими.

Методична робота організовує діяльність педагогів в освітньому просторі навчальних закладів і спрямована на реалізацію головної науково-методичної теми школи, яка проводиться за такими освітніми напрямками: проводить проблемний аналіз результатів освітнього процесу; вносить пропозиції зі зміни змісту та структури обов'язкових навчальних курсів, їх навчально-методичного забезпечення; приймає рішення про підготовку методичних рекомендацій на допомогу вчителям, організовує їх розробку й освоєння; розробляє методичні рекомендації для учнів з метою найкращого засвоєння відповідних предметів та курсів, підвищення культури навчальної праці, дотримання режиму праці та відпочинку; вносить пропозицію щодо кваліфікаційної категорії під час атестації педагогів; організовує роботу методичних семінарів для учителів-початківців. Аналіз плану методичного об'єднання свідчить про не належну роботу та виконання відповідних функцій методичного об'єднання школи, які б сприяли розвитку індивідуальної професійної компетентності та творчого потенціалу педагогічного колективу.

У планах передбачається і проведення відкритих виховних заходів, зокрема, відвідування та обговорення відкритих уроків і виховних заходів. Наприклад, у Солобковецькій спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті планується така виховна бесіда «Догляд за одягом. Закріплення правил безпечної праці під час догляду за одягом». У Голенищівській спеціальній загальноосвітній школі-інтернат для дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування планується проведення гри-бесіди «Людина і світ професій». В кінці подається індивідуальна тематика для самоосвіти.

Аналіз планів методичних об'єднань вчителів та вихователів шкіл, свідчить про недостатню роботу та виконання відповідних функцій методичним об'єднанням школи, які б сприяли розвитку професійної майстерності, творчого потенціалу педагогічного колективу. У змісті роботи відображено методичну роботу школи в цілому, проте недостатня увага приділяється таким функціям у діяльності вчителя-дефектолога у системі освіти, як і комунікативна, аналітико-оцінювальна, корекційна. Не передбачаються заходи, які б надавали допомогу вчителю-дефектологу у побудові суб'єктивної освітньої взаємодії, не враховується стаж, вік, освіта, тобто немає диференціації. Тематика засідань є поверхневою, часто повторюється; не достатньо впроваджуються інноваційні форми роботи; не співвідноситься якість роботи вчителів із змістом та формами науково-методичної роботи.

Отже, в основі традиційного змісту та структури науково-методичної роботи школи лежать лише дидактичні закономірності. Головною залишається предметна підготовка вчителя-дефектолога. Вона є недостатньо спрямованою на розвиток комунікативних, рефлексивних здібностей корекційних компетенцій, саморозвиток вчителя-дефектолога, відповідно не дає можливості адекватно підвищувати фахову компетентність.

Здійснено аналіз педагогічного персоналу досліджуваних шкіл. Зокрема, вищу дефектологічну освіту мають 42% респондентів; вищу педагогічну освіту – 55%; середню педагогічну освіту – 3%. Ці відомості

дають нам можливість зробити висновок, що менше половини вчителів-дефектологів мають необхідну базову освіту і є підготовленими до роботи з дітьми, що мають вади інтелектуального розвитку. Такої невідповідності у фаховому забезпеченні у масових загальноосвітніх закладах не спостерігається.

Якщо ми проведемо порівняльну характеристику з загальноосвітніми школами, то побачимо, що 96% вчителів відповідають займаній посаді і мають вищу освіту за певним фахом. Лише 4% мають вищу, але не педагогічну освіту і у даний час навчаються.

Така статистика переконливо свідчить про необхідність диференціації навчально-методичної роботи у системі корекційної освіти.

Проаналізуємо стаж роботи педагогів загальноосвітніх спеціальних шкіл: стаж роботи до 3 років – 15% опитаних; до 10 років – 22%; до 20 років – 34%; більше 20 років – 27% респондентів.

Аналіз результатів свідчить, що третина педагогів мають стаж більше 20 років. Це також підтверджує необхідність особистісної орієнтованої методичної роботи, оскільки методична робота молодих вчителів і педагогів зі стажем не може здійснюватись однаково.

Ми запропонували вчителям-дефектологам відповісти на запитання: «Чи вважаєте Ви, що наявна методична робота у школі сприяє Вашому самовдосконаленню?». 56% відповіли ствердно, що вона відкриває нові можливості. Вони вважають, що наявна методична література, досвід старших колег, практичні форми роботи, такі, як: відвідування засідань педагогічних рад, методичних об'єднань відкритих уроків, виховних заходів, поповнення папки самоосвіти, сприяють самовдосконаленню.

38% зазначили, що методична робота у школі здійснюється не на належному професійному рівні. Зокрема, називаються такі причини: погано сформована систематична база методичної роботи із самовдосконалення, недостатній обсяг методичної літератури; навчальні програми за 1986 рік є

застарілими; не вистачає підручників, у школах відсутня посада завуча з методичної роботи.

На запитання «Як Ви оцінюєте організацію післядипломної освіти у системі методичної роботи Вашої школи?» ми отримали такі відповіді: 42,7% – відмінно; 51,3% – добре; 24,2% – задовільно; 11,6% – незадовільно, що безумовно свідчить про необхідність її вдосконалення.

З метою оцінки фахової майстерності ми запитали: «Чи вважаєте Ви, що методична робота у спеціальній школі потребує суттєвого вдосконалення?». 66% респондентів відповіли «так», оскільки:

- не всі педагоги мають дефектологічну освіту;
- не вистачає спеціальної методичної літератури;
- підручники не відповідають програмам;
- програми є застарілими і не відповідають сучасним освітнім вимогам;
- необхідно впроваджувати інтерактивні методи роботи, інноваційні технології;
- контингент дітей змінюється з кожним роком, стає все важче;
- здебільшого методична робота є відірваною від практичної роботи.

8% відповіли, що не потребує суттєвого удосконалення, проводиться на належному рівні.

Отже, поле завдань методичної діяльності повинно постійно оновлюватися, змінюватись, щоб надавати реальну дієву допомогу у розвитку професійної майстерності та активізувати творчий потенціал вчителя-дефектолога.

Результати аналізу оцінювання педагогами методичної роботи школи доводять, що вчителі-дефектологи усвідомлюють важливість проблеми післядипломної освіти. Цей факт свідчить про те, що незалежно від життєвого та професійного досвіду, вчителі зацікавлені у підвищенні рівня власних знань; вони добре розуміють що вдосконалення методичної роботи є надзвичайно важливим і актуальним фактором їхньої успішної професійної діяльності.

Вивчаючи форми методичної роботи, ми запитали: «Які форми роботи з корекційними педагогами у системі методичної роботи школи Ви вважаєте найбільш доцільними для підвищення фахової майстерності?». 70% – вчителів-дефектологів такими вважають педагогічні майстерні, оскільки отримують не тільки теоретичні знання, а й бачать практичні результати. 16% респондентів надали перевагу ярмаркам педагогічних ідей; 13% найбільш доцільними вважають методичні діалоги; 2% – обмін досвідом з іншими школами.

Отже, більшість вчителів-дефектологів надають перевагу педагогічним майстерням, де удосконалюються не тільки наукові, освітні, професійні, але й практичні уміння та навички. Під час них відбувається стимулювання вчителів-дефектологів до творчої діяльності; вони спонукають пробудження інтересів до інноваційної діяльності, потребу у саморозвитку та самовдосконаленні.

Корекційний компонент є одним із найважливіших у діяльності педагогів спеціальних шкіл тому він має посідати одне з провідних місць у підвищенні професійної майстерності педагогів спеціальних закладів. З огляду на це, ми з'ясували, яку роль у методичній роботі відводять колекційному компоненту респонденти.

Ми запропонували вчителям-дефектологам окремі теми методичного характеру і попросили розташувати їх за ступенем значущості для них. Ось які результати отримали:

- комплексний підхід до організації педагогічної корекції у процесі виховання та навчання розумово відсталих дітей – 46%;
- формування системи медичних знань у роботі педагогів у закладах корекційної освіти – 28%;
- психологічні аспекти корекційної роботи з школярами, які мають вади з інтелектуального розвитку – 22%;
- особливості використання методів навчання і корекції у допоміжній школі – 2%.

Результат опитування дозволяє зробити висновок, що більшість респондентів мали бажання у комплексі дізнатись про організацію педагогічної корекції у процесі навчання та виховання розумово відсталих школярів, проте опитані не співвідносять цей компонент зі своєю посадою.

На запитання: «За якими напрямками професійної підготовки Ви хотіли б удосконалити свої знання?» було отримано наступні результати: 58% опитаних – обрали методичну підготовку як елемент практичного фаху; 18% – науково-теоретичний напрям. Вагома мотивація щодо отримання знань науково-практичного напрямку свідчить про те, що отриманні знання та вміння в умовах традиційної системи підвищення кваліфікації є недостатніми для успішної педагогічної діяльності. Позитивним є те, що вчителі-дефектологи мають бажання не лише теоретично отримати нові знання, а й закріпити їх на практиці.

З метою вивчення різноманітності форм методичної роботи у школі ми запропонували вчителям відповісти на запитання: «Які форми у системі методичної роботи використовуються у Вашому навчальному закладі?». 86% респондентів відповіли, що у їхній школі проводяться: педагогічні ради, методичні наради, семінари-консультації, дослідницько-творчі форми роботи; 6% зазначили, що у їхньому закладі проводяться лише педагогічні та методичні наради. Аналіз відповідей респондентів дозволяє зробити висновок, що у школах застосовуються такі форми методичної роботи, які сприяють розвитку вчителя-дефектолога, спонукають їх до пошуку та поглиблення знань. Проте переважають все ж традиційні, недиференційовані форми методичної роботи.

Нас цікавило, яким формам підвищення кваліфікації своїх професійних знань і вмінь віддали б перевагу респонденти. Відповіді розташувались наступним чином: 46% опитаних надали перевагу семінару-практикуму та участі у роботі творчих груп з впровадження інноваційних технологій; 30% мають бажання побувати на семінарі-практикумі і займатись самоосвітою; 20% опитаних віддають перевагу курсам підвищення кваліфікації. Більшість

опитаних вважають дієвою такою форму методичної роботи, як семінар-практикум, яка полягає в ознайомленні з новітніми досягненнями педагогічної науки та передового педагогічного досвіду. Важливою позицією цієї форми є органічний взаємозв'язок теорії та практики. Семінар є ефективною формою залучення вчителів-дефектологів до творчої науково-дослідної діяльності.

Отже, неперервна професійна освіта, особливо її складова – підвищення кваліфікації – здатна реалізувати засади самовдосконалення вчителя-дефектолога. Використання та впровадження нових педагогічних технологій у процесі самовдосконалення вчителя через систему неперервної освіти сприяє збагаченню та підвищенню його професійного рівня.

Незначна кількість, лише 18% опитаних має бажання підвищити свою фахову кваліфікацію на курсах підвищення кваліфікації, інші вчителі-дефектологи вважають, що вона не відповідає сучасним вимогам, тому у своїй професійній діяльності розраховують більше на власний досвід, самоосвіту, методичну та наукову літературу.

Вивчаючи використання у роботі вчителя-дефектолога нових методів роботи, ми запитали наступне: «Чи використовуєте Ви у роботі новітні знання, методи, які пропагують:

- а) у закладах післядипломної підготовки вчителів;
- б) у методичній чи науковій літературі;
- в) Ваші колеги;
- г) у системі методичної роботи школи?».

Результати опитування свідчать, що 39% респондентів оволодівають новими знаннями з методичної та наукової літератури; 24% – ознайомились з ними саме у закладах післядипломної підготовки вчителів; 22% – почули щось нове у своїх колег та у системі методичної роботи школи; 9% – отримують нові знання з усіх разом запропонованих варіантів.

Аналіз отриманих результатів дає нам можливість зробити висновок що організація методичної роботи потребує пошуку нових технологій,

новітніх форм та методів організації навчально-виховного процесу у навчальному закладі.

На поставлене нами запитання: «З яких питань Ви вважаєте доцільним поглибити свої професійні знання?» 66% опитаних відповіли, що мають бажання отримувати більше знань щодо організації корекційно-розвивального процесу; 17% респондентів бажають поглибити свої знання щодо планування корекційно-розвивальної діяльності; 7% респондентів прагнуть ознайомитися з організацією праці й веденням документації.

Результати опитування свідчать, що вчителі-дефектологи, які мають невеликий стаж роботи, мають труднощі у веденні документації; їм необхідно здійснювати заходи із поглиблення педагогічних знань, методології навчання, вивчення директивних матеріалів, документів Міністерства освіти і науки України. Багато фахівців мають бажання отримати практичний досвід роботи з дітьми, допомагати долати їхні труднощі. Ці напрямки на сьогодні є недостатньо представленими у методичній роботі шкіл.

Ми дослідили, у яких семінарах хотіли взяти участь респонденти: «Якби Вам надали можливість вибору семінару для вдосконалення своїх професійних знань, то в якому з них Ви взяли б участь?». За результатами дослідження ми розташували семінари відповідно до значущості від найважливішого до менш важливого:

- психолого-педагогічні особливості розвитку розумово відсталих дітей і їх урахування у процесі корекційно-розвивальної діяльності – 42%;
- співпраця дефектолога з іншими фахівцями (психолог, медики, логопед) – 23%;
- основи корекційного навчання та виховання дітей з відхиленням у розвитку – 18% ;
- нетрадиційні методи корекційної роботи – 11%;
- професійна етика корекційного педагога – 5%.

Аналізуючи результати опитування, можна зробити висновок, що вчителі-дефектологи усвідомлюють своє місце і мету у системі корекційної

освіти, прагнуть удосконалити свої знання, знайти індивідуальний підхід до розумово відсталих дітей, допомогти їм, бути корисними для них. Підвищення кваліфікації не можна будувати вузькопрофесійно, без урахування загальних знань, без розвитку особистості фахівця. Кожне семінарське заняття має нести у собі вироблення методичних рекомендацій на основі вивчених та обговорених питань, впровадження яких сприятиме підвищенню фахового рівня педагога.

У межах нашого дослідження проводилось вивчення мотивів підвищення професійної компетентності: «Чи є у Вас особисте бажання підвищувати свою фахову кваліфікацію?». Аналіз експериментальних матеріалів виявив, що 88% опитаних мають таке бажання і пояснюють це, зокрема наступним чином: *«Так, тому що діти вимагають від педагога бути обізнаними з медичними, психологічними, педагогічними знаннями. Бути кваліфікованим, професійно-етичним фахівцем»*; *«Так, оскільки я зацікавлена у позитивних результатах своєї співпраці з дітьми»*; *«Так, бо це нові знання, нові імпульси у моїй роботі з учнями»*; *«Маю бажання підвищити свій професійний рівень, впроваджувати новітні технології у своїй роботі»*; *«Хочу реалізувати нові знання у педагогічній діяльності, вивчати психологічні особливості з розумово-відсталими дітьми»*, *«Так, оскільки маю бажання грамотно вести корекційно-виховний процес навчання дітей»*.

Отримані дані дали змогу виявити ставлення вчителів-дефектологів до необхідності вдосконалення методичної роботи, визначити бажання педагогів у підвищенні фахової кваліфікації. Всі респонденти дали позитивну відповідь на поставлене запитання, що свідчить про задоволення своєю професією, самовдосконалення, прагнення до нових знань. Аналіз відповідей дозволяє відзначити у опитаних людську компетентність, усвідомлення свого місця у житті, особистої відповідальності за події у житті дітей, з якими працює вчитель.

Нормативні вимоги до професійної діяльності знаходять відображення у кваліфікаційні характеристики вчителя-дефектолога. Її структура містить

базові знання, уміння, навички які необхідні вчителю для успішної роботи. Ймовірно, що у сучасному суспільстві неможливо раз і назавжди досягти потрібного рівня кваліфікації. Тому є необхідність підвищувати кваліфікацію як форму ціннісно-осмисленого, змістовного та технологічного збагачення професійної діяльності.

Вивчаючи атестаційні матеріали, ми дійшли висновку, що 38% вчителів-дефектологів не мають спеціальної освіти, що не забезпечує оптимальних умов для професійного зростання.

Курси підвищення кваліфікації не завжди розробляються у відповідності до наукових напрацювань. Не враховується стаж та освіта вчителя-дефектолога, не беруться до уваги індивідуальні запити фахівця. І чим глибше вчителі-дефектологи вивчають теоретичні знання, тим більше «випадають» з просторо-часового контексту свого навчального-закладу, з галузі сучасної корекційної педагогіки; вони виявляються нездатними вирішувати проблеми у конкретному навчальному закладі.

Виділимо проблеми, які перешкоджають ефективно підвищувати фахову майстерність на курсах підвищення кваліфікації:

- мета діяльності підвищення кваліфікації вчителя не формується, а задається самою системою, не працює механізм узгодження запитів, інтересів вчителів-дефектологів і пропозицій системи;

- зміст підвищення кваліфікації не відповідає запитам і посадам вчителів, вихователів спеціальних шкіл та конкретним спеціальним освітнім закладам;

- технології і методи підвищення кваліфікації не завжди є адекватними сучасним вимогам;

- існуюча форма підвищення кваліфікації має таку недосконалість: епізодичність навчання, слабка орієнтованість на цілісність та індивідуальність процесів формування професійної компетентності.

Сучасна система підвищення кваліфікації зорієнтована на такі функції: компенсаторну, адаптаційну, коригуючу, а розвиваюча та інноваційна

залишаються на задньому плані. Більшість поширених форм підвищення кваліфікації зорієнтовані на зростання теоретичного рівня, а не на розвиток професійної компетентності.

Розвиток нових вимог у системі удосконалення педагогічної компетентності має розв'язання у формуванні нових конструкцій освіти. Введення у зміст освіти компенсаторних та мегапрофесійних якостей означає, що знання та уміння переходять на практично зорієнтовану діяльність, забезпечуючи цим конкурентно-спроможних фахівців.

Проблема підвищення особистісно професійної компетентності педагога вирішується в умовах методичної роботи школи, на курсах підвищення кваліфікації, оскільки неперервна освіта опирається на базову підготовку вчителя-дефектолога, яка є основою для подальшого формування професійної компетентності, а мета підвищення кваліфікації визначається соціальними потребами та особистими запитам.

Продуктивність педагогічної діяльності вчителя-дефектолога залежить від змісту професійної мотивації.

Ефективність досягнення результатів корекційної-педагогічної діяльності забезпечується наявністю розвинених здібностей вчителя-дефектолога, тому основою стає здатність педагога до саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення.

З огляду на вище висвітлені теми об'єктом вивчення наступної анкети стали такі показники: поняття кваліфікації та компетентності, майстерності та творчості, шляхи їх розвитку.

Респондентам пропонували дати відповіді на наступні запитання: «Як ви вважаєте, чи є тотожними поняття кваліфікація та компетентність? Свою відповідь обґрунтуйте».

74% респондентів вважають, що вони не є тотожними, оскільки вчитель може мати кваліфікацію, але не бути компетентним у певних галузях знань. Компетентність містить більш широке поняття, можна бути компетентною, знаючою людиною, але не мати кваліфікації.

22% опитаних вважають, що вони є тотожними, оскільки кваліфікація означає, що людина є компетентною у своїй професії.

Це означає, що респонденти не усвідомлюють сутності понять «компетентність» та «кваліфікація». Ці категорії однозначно не співвідносяться ні із загальною, ні із професійною освітою. Компетентність пов'язана з базовою кваліфікацією і у той же час дозволяє орієнтуватись у широкому колі питань, необмежених вузькою спеціалізацією, що забезпечує соціальну і професійну мобільність вчителя-дефектолога, відкритість до творчих знань, здібність до самовираження, готовність і здібність поновлювати свої знання.

Ми запропонували відповіді на запитання «Чим педагогічна творчість відрізняється від майстерності?».

16% опитаних відповіли що творчість залежить від розвитку самої людини, а майстерність – це те, чого можна навчитися. 15% дали відповідь, що творчість має бути у роботі кожного педагога, а майстерності можна набути з досвідом роботи. 12% респондентів вважають, що творчість може бути незалежно від віку, а майстерність набувається з віком та стажем роботи. 11% відповіли, що творчість – це обдарованість, талант, а майстерність – це мудрість, геніальність. 10% респондентів вважають, що кожен вчитель повинен володіти педагогічною майстерністю – знати свій предмет і вміти донести до учнів, а педагогічна творчість залежить від його самоосвіти, його бажання пізнавати, цікавитись новим. 8% опитаних відповіли, що творчість це цікаво, незвично, а майстерно – це кваліфіковано проведений урок. 6% дали відповідь, що творчість – це знання з теорії, а майстерність – це впровадження цих знань у практичній діяльності. 5% респондентів вважають, що майстерність дає поштовх до творчості. 4% відповіли, що майстерність і творчість поняття близькі, майстерність – це уміння застосовувати, реалізовувати свої творчі навички на практиці. 3% опитаних відповіли, що майстерність напрацьовується у процесі розвитку педагогічної творчості. 2% вважають, що педагогічна творчість – це уміння

знайти індивідуальний підхід до кожної дитини, а педагогічна майстерність – уміння навчити її добру, дати знання, які їй будуть потрібні у житті.

Отже, переважна більшість вчителів-дефектологів вважають, що творчість залежить від розвитку самої людини, а майстерність те, чого можна навчитися з віком. Аналіз отриманих результатів, дає можливість зробити висновок, що ці поняття містять наявність знань для успішної діяльності, розуміння значень цих знань на практиці, набір операційних умінь, здібність творчого підходу до професійної діяльності.

Діалектичний характер педагогічного процесу, постійний розвиток учнів, їх індивідуальні відмінності потребують від педагога творчості, врахування умов, які складаються щомиті у процесі праці. Творчо працюючий педагог перевіряє та аналізує власний досвід, вивчає і використовує все краще з чужого, шукає і знаходить нові, кращі, раціональні навчально-виховні технології. Творчо працюючий вчитель виступає як дослідник. У своїй роботі він, спираючись на основні положення теорії навчання і виховання, постійно досліджує навчально-виховний процес, робить висновки, експериментує, вигадує щось нове.

Нас цікавило: «Чи кожен учитель може працювати творчо? Чи можна цьому навчитися? Якщо можна, то як?»

60% респондентів відповіли, що кожен вчитель-дефектолог може працювати творчо, якщо є бажання. А щоб навчитись, потрібно переймати досвід досвідчених колег, використовувати у своїй роботі нову методичну літературу, комп'ютерні технології, потрібно любити свою професію, дітей, з якими працюєш. 26% – вважають, що вчитель-дефектолог зобов'язаний працювати творчо, постійно вдосконалюватись, відвідуючи методичні об'єднання, семінари, відкриті уроки, опрацьовувати новітню літературу. 8% опитаних відповіли, що не кожен вчитель може працювати творчо, а тільки педагог обдарований. Навчитись цьому можна шляхом неймовірних зусиль і бажань, коли любиш свою професію і дітей яких навчаєш. На думку 6%

респондентів не кожен вчитель може працювати творчо, а навчитись можна лише окремим видам роботи.

Отже, переважна більшість респондентів вважають, що кожен вчитель може працювати творчо, аби було бажання; вчитель має постійно вдосконалюватись, відвідуючи методичні об'єднання, семінари, відкриті заходи своїх колег, цікавитись науково-методичною літературою.

Результати опитування дають нам змогу дійти висновку, що вчитель має працювати творчо. Успіх вчителя-дефектолога в оволодінні педагогічною майстерністю залежить від наявності у нього педагогічних здібностей, володіння знаннями для виконання педагогічних дій, предметом викладання, основами педагогічної майстерності, чіткої спрямованості дій. Вміло організовувати навчально-виховний процес, маючи на меті розвиток особистості школяра, ініціативний та творчий підхід до організацій професійної діяльності. Як зазначають респонденти, щоб творчо працювати необхідно володіти загальними та фаховими знаннями, уміннями, любити свою професію, поважати своїх вихованців. Творча праця вчителя характеризується й інтуїцією. Вона виявляється в особливому відчутті правильного напрямку діяльності, бажаних її результатів, неусвідомленому переконанні, що саме так, а не інакше потрібно робити.

У процесі підготовки компетентного фахівця необхідно враховувати багато факторів, серед яких найбільш вагомими є особливості особистісної сфери вчителя-дефектолога. Ми запитали вчителів: «Які особистісно значущі якості повинні бути властиві успішному вчителю?».

54% опитаних зазначили, що це любов до дітей, професіоналізм, доброта, творчість, толерантність, мобільність, компетентність, організованість, соціальна активність. 34% зазначили, що вчитель повинен мати високий рівень культури, справедливість, чуйність, володіння методикою викладання, повагу до дитини, врівноваженість, працелюбність, гуманність, наполегливість, знання психологічних особливостей дітей. 12% респондентів вважають, що це милосердя, акторська майстерність, уміння

знайти підхід до дитини, зацікавленість у роботі, бажання постійно вдосконалюватися, сприймати дитину такою як вона є, мати хороший науково-методичний рівень, бути терплячим.

Всі 100% опитаних є одностайними, що базовою якістю виступає готовність допомогти розумово відсталим дітям у розкритті їхніх можливостей. Вони конкретизуються у спрямованість на розвиток дитини в цілому, корекцію і розвиток психічних процесів, формування позитивних якостей особистості. Цінними якостями вчителя-дефектолога, на думку респондентів, є педагогічний оптимізм, милосердя, дотримання етичних норм, спостережливість, здатність акумулювати свої спостереження і використовувати максимальний об'єм інформації для оптимізації корекційно-педагогічної роботи.

Особистість вчителя має надзвичайно вагоме значення у вихованні дітей, оскільки він постійно перебуває у сфері психічних явищ дитини; особисті якості вчителя є взірцем для учнів. Знання вчителя, його кращі моральні й вольові якості є важливим засобом переконання і впливу на учнів.

На наступне запитання: «Як розвивати особистісні якості вчителю?» відповіді розташувалися наступним чином: 68% опитаних зазначили, що необхідно опрацьовувати спеціальну літературу, користуватись засобами інформації, обмінюватись досвідом з колегами, постійно самовдосконалюватися. 26% респондентів відповіли, що потрібно відвідувати курси підвищення кваліфікації, читати педагогічну та дефектологічну літературу, проявляти ініціативу, не боячись змін і вимог, які диктує нам суспільство. У 6% вчителів це запитання викликало труднощі, вони не змогли дати на нього відповіді.

Отже, більша кількість опитаних назвали форми роботи, які, на їхню думку, будуть сприяти розвитку фахової майстерності, які є важливою складовою у системі формування професійної компетентності вчителя-дефектолога. Проте методична робота у цьому переліку майже не називалась.

Ми також поцікавилися, які події допомогли підвищувати кваліфікацію респондентів. У результаті дослідження з'ясувалось, що 18% респондентів підвищують свою кваліфікацію, відвідуючи курси підвищення кваліфікації, методичні об'єднання у школі, семінари, ярмарки педагогічних ідей, відвідують уроки своїх колег. 22% респондентів постійно самовдосконалюються, знайомляться з новинками дефектологічної літератури. 12% опитаних вважають, що такою подією є здобуття другої вищої освіти. 10% назвали атестацію. 8% зазначили, що це не одна подія, а низка семінарів, курсів, маленькі перемоги і невдачі у щоденній роботі з дітьми. 6% зазначають, що це зарахування до закладу дітей із новими, більш складними вадами, робота з якими потребує нових знань. 5% – вважають, що це приклад батьків, які працюють у галузі освіти. 4% – участь у роботі психолого-медико-педагогічних консультацій. 4% – необхідність бути конкурентоспроможним фахівцем. У 4% не відбулося ще такої події. 7% респондентів не дали відповіді на поставлене запитання.

Аналіз результатів анкетування виявив, що у процесі методичної роботи підвищується науковий рівень вчителя; покращується його підготовка до засвоєння змісту нових програм і технологій, їх реалізація; відбувається постійне ознайомлення з досягненнями педагогічної науки, вивчення та впровадження у шкільну практику передового педагогічного досвіду; збагачення новими, прогресивними, досконалими методами та засобами навчання; удосконалюються навички самоосвітньої роботи вчителя-дефектолога. Професійним обов'язком вчителя є підвищення його кваліфікації – це головна умова творчої діяльності та зростання педагогічної майстерності. Вчитель залишається вчителем, поки сам постійно вчиться.

З огляду на важливість проблеми ми вивчали компетентність вчителів та вихователів допоміжних шкіл щодо використання педагогічних технологій.

Анкетування було спрямоване на з'ясування таких питань: ставлення педагогів до впровадження новітніх технологій; розуміння місця

використання педагогічних технологій у навчально-виховному процесі; напрямки, за якими вчителі хотіли б покращити свої знання для впровадження інноваційних педагогічних технологій у роботі з розумово-відсталими дітьми; можливість реалізації корекційної мети.

Ми запропонували педагогам відповісти на запитання: «Які новітні педагогічні технології Ви знаєте?».

84% респондентів відповіли, що вони використовують ігрові технології, але здебільшого ними є дидактичні ігри. Дослідження показало, що вчителі ототожнюють поняття «ігрові технології» з іграми; вважають, що будь-який ігровий прийом є ігровою технологією. Вчителі-дефектологи є недостатньо обізнаними у класифікаціях новітніх технологій. 16% вчителів до новітніх педагогічних технологій віднесли театральну терапію, казко-терапію, пальчикову гімнастику.

Недоліки новітніх педагогічних технологій 87% респондентів вбачають у відсутності умінь і навичок користування комп'ютером, що вочевидь є неадекватною відповіддю.

Всі опитані вчителі-дефектологи відповіли позитивно на запитання: «Чи необхідно використовувати новітні педагогічні технології у роботі з розумово відсталими дітьми?». Аналогічною була відповідь на запитання: «Де, на Вашу думку, можна використовувати новітні педагогічні технології у роботі з розумово відсталими дітьми?». Педагоги вважають, що їх можна використовувати як на уроках, так і у позакласній виховній роботі.

На запитання: «Яких знань Ви потребуєте для впровадження новітніх педагогічних технологій у роботі з розумово відсталими дітьми?», 91% респондентів відповіли, що потребують курсової підготовки в оволодінні новітніми педагогічними технологіями; 2% наголошували на відсутності методичної літератури; були і такі відповіді: *«невміння складати комп'ютерні програми»*.

У процесі дослідження ми обґрунтували положення про доцільність навчання вчителів-дефектологів сучасним інформаційним технологіям у

системі методичної роботи школи. Така підготовка у процесі теоретичних і практичних знань сприятиме не тільки підвищенню інформаційних здібностей, а й прагненню поширювати власний досвід, застосовувати новітні інноваційні технології у процесі своєї роботи, формуватиме мотивацію та бажання вчителів дефектологів щодо самоосвіти за дистанційною формою навчання.

Для виявлення умов інформаційного забезпечення навчального закладу і впровадження у систему методичної роботи сучасних інноваційних технологій нами було здійснене опитування адміністрації шкіл та вчителів-дефектологів. Аналіз результатів показав, що 48% керівників навчальних закладів і 56% вчителів-дефектологів оцінюють рівень комп'ютерного забезпечення школи як достатній; 44% директорів шкіл і 62% вчителя-дефектолога вважають, що об'єм методичного та наукового матеріалу школи і забезпеченість виходу в інформаційний простір не відповідає сучасним вимогам. Тільки 30% вчителів-дефектологів, окрім наукової літератури використовували відеоінформацію. І лише 26% мали змогу користуватися комп'ютерною мережею.

Результати опитування адміністрації шкіл показали, що всі напрямки методичної роботи є важливими і необхідними для підвищення професійної кваліфікації вчителів-дефектологів. Система методичної роботи має бути здатна не тільки озброювати вчителя знаннями, але і внаслідок постійного і швидкого відновлення знань у нашу епоху, формувати потребу у самостійному неперервному оволодінні ними, вміння і навички самоосвіти, а також творчий підхід до отримання знань протягом всього життя. Така система буде надавати вчителю різноманітні освітні послуги, що дозволить вчитися неперервно, забезпечувати можливість отримання післядипломної освіти.

У процесі проведення дослідження ми з'ясували, що запровадження інноваційних технологій у систему методичної роботи, сприяє оновленню і поглибленню професійних педагогічних знань та вмінь, підвищенню якості перепідготовки вчителів. Глобальна комп'ютерна мережа відкриває реальні

можливості повсякденного співробітництва педагогів усіх країн світу, дозволяє дізнаватися про особливості викладання в інших школах, використовувати у своїй викладацькій діяльності більш широкий спектр навчальних матеріалів, знайомитися з новими й альтернативними навчальними програмами і підручниками, підвищувати свою кваліфікацію, використовувати для свого професійного зростання широкі інформаційні ресурси, комп'ютерних мереж, стежити за новими теоретичними і практичними розробками у галузі теорії навчання, теорії виховання, методики, методології тощо.

Для визначення рівня сформованості умінь вчителів-дефектологів користуватися сучасними джерелами інформації було проведено бесіду, спостереження та створення проблемної ситуації. Зокрема, педагогам пропонувалося підготуватися до методичного семінару на певну тему.

Аналіз знань і умінь вчителів користуватися джерелами інформації проводився за такими параметрами: вміння користуватися різними джерелами інформації; вміння знаходити необхідний інформаційний матеріал; вміння систематизовувати отриману інформацію; вміння використовувати новітню інформацію у практичній діяльності.

Рівень інформаційної компетентності вчителів-дефектологів виступав інтегральним показником цих параметрів. Вміння користуватися різними джерелами інформації характеризувалось нами як традиційне і модифіковане.

Традиційно – використовують 68% вчителів-дефектологів, вони користуються лише традиційними джерелами інформації, на пошук необхідної літератури витрачається багато зусиль та часу; отримані при цьому знання є фрагментальними і несистематизованими, вчителі не володіють новітніми технологіями, навичками роботи на комп'ютері, що не дозволяє їм ефективно використовувати отриману інформацію у своїй практичній діяльності.

Модифіковане – 32% вчителі-дефектологи володіють як традиційними, так і новітніми джерелами інформації, вміють отримувати і аналізувати інформацію за мінімальний проміжок часу, при відсутності надмірних зусиль та труднощів, уміють систематизувати і ефективно використовувати інформацію у своїй діяльності.

У процесі проведеного спостереження ми дійшли висновку, що значна кількість вчителів-дефектологів зовсім не вміє користуватись комп'ютером, анкетування та опитування свідчить, що впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес спеціальної школи має великі труднощі через відсутність матеріальної бази, не сформованість професійних навичок; погану інформованість про досягнення у новітніх педагогічних технологіях. Все це вказує на необхідну якісну перебудову системи підготовки і перепідготовки фахівців даної категорії, удосконалення всієї системи науково-методичної роботи у закладах корекційної освіти.

Педагогам пропонувалось оцінити свою професійну діяльність за напрямками (функціями) та здійснити рейтинг визначення підвищення особистої майстерності за компонентами професійної діяльності.

У результаті констатуючого етапу дослідно-експериментальної роботи, який містив спостереження за діяльністю вчителів, аналіз бесід, тестів та анкет всі вчителі-дефектологи були розділені на три групи у залежності від рівня розвитку. В основу поділу вчителів за рівнями сформованості педагогічної компетентності було покладено критерії і показники, висвітлені у першому розділі.

Аналіз одержаних результатів дозволив сформулювати такі рівні професійної компетентності методичної роботи.

Першу групу становлять 22,2% вчителів-дефектологів з високим рівнем професійної компетентності: їх освіта відповідає типу школи та займаній посаді; професійний рівень відповідає кваліфікаційній категорії; вчителі планують різнобічні методи роботи; беруть постійну участь у методичних об'єднаннях, педагогічних нарадах, семінарах, ярмарках; зацікавлені у

підвищенні своєї професійної компетентності; характеризуються здібностями до професійного самоаналізу; умінням вирішувати дидактичні, виховні корекційні завдання. Такі вчителі володіють варіативною методикою і глибоким різностороннім знанням предмету, готовністю до самостійної цілеспрямованості. Вони осмислюють професійно-особистісний зміст власної діяльності, уміють працювати творчо. У них сформовані навички та вміння педагогічного спілкування, доброзичливий мікроклімат у класному колективі. У випадку труднощів та особистісних проблем діти звертаються за допомогою саме до вчителів цього рівня. У конфліктній ситуації для них характерний компроміс та співпраця. В особистісному плані вчителі відрізняються адекватною самооцінкою, є спокійними, впевненими у собі, проявляють готовність до професійного зростання. Наявна сформованість умінь для корекційної функції професійної діяльності; адекватна професійна самооцінка; готовність до неперервної самоосвіти.

У 41,3% респондентів виявлено середній рівень сформованості професійної компетентності. Їх освіта не завжди відповідає типу школи і займаній посаді; професійний рівень відповідає кваліфікаційній категорії; вчителі цього рівня використовують стандартні методи роботи; беруть участь у методичних об'єднаннях, педагогічних нарадах; не завжди зацікавлені у підвищенні своєї фахової майстерності. Вчителі даного рівня висувають перед собою і реалізують навчальні завдання, але не завжди корекційні і виховні. Володіють різними методиками, але не завжди їх використовують, їх уроки однотипні. Вміють, але не намагаються аналізувати власний досвід, проявляють окремі ознаки творчості. У спілкуванні вчителі-дефектологи не завжди враховують вікові та індивідуальні особливості особистості розумово відсталого дитини. У класі відсутня обстановка довіри та психологічної безпеки. У педагогічному спілкуванні вчителям не завжди вдається спланувати комунікативні завдання. Особистість учителя цієї групи характеризується нестабільною самооцінкою, підвищеним рівнем тривоги, відсутня особистісно професійна саморегуляція. Описання подій педагогів

цього рівня відрізняються зв'язком з визнанням чи невизнанням їх професійної діяльності. При виконанні професійних завдань виявляють окремі елементи творчості, вміння для виконання корекційної функції, професійної діяльності в основному сформовані. Готовність до неперервної самоосвіти сформована не міцно. Зміст заявлених професійних труднощів у вчителів-дефектологів середнього рівня частково співпадає зі змістом методичних запитів.

36,7% вчителів-дефектологів мають низький рівень професійної компетентності. Їхня освіта не відповідає типу школи та займаній посаді; у своїй роботі використовують стандартні методи роботи; не мають бажання підвищувати свою фахову майстерність. За сформованістю професійної компетентності реалізують навчальні завдання, рідше виховні, не планують корекційних; використовують у навчанні однотипні методичні рішення, типові методичні розробки, уникають самоаналізу. У вчителів-дефектологів цієї групи частіше за все відсутні елементи творчості при виконанні професійних завдань не спостерігається потреба у неперервній самоосвіті, низька готовність до професійного зростання характеризується суттєвими прогалинами; сформовані лише окремі вміння для виконання корекційної функції, професійної діяльності. Для вчителів-дефектологів даної групи характерний авторитарний підхід, конкуренція чи запобігання при вирішенні конфліктів, непослідовність у своїй поведінці. У професійному та педагогічному спілкуванні спостерігаються психологічні труднощі, нерідко виникають конфлікти з дітьми, батьками, колегами та адміністрацією. В особистому плані є недовірливими, тривожними, невпевненими в собі; допрацьовують до пенсії або рахують, що недовго затримуються у сфері освіти, частіше за всіх вказують на мобінгові ситуації. У вчителів-дефектологів низького рівня зміст заявлених професійних труднощів не відповідає змісту методичних запитів.

Отже, результати нашого дослідження засвідчили, що високим рівнем методичної компетентності характеризуються 22,2% вчителів-дефектологів,

середнім – 41,3%, низьким–36,7%. **Високий рівень** – науково-методична робота спеціальної школи має виразну наукову спрямованість; стимулює у колективі творчий пошук нових, ефективних форм і методів роботи з дітьми; є системною і послідовною; урахує всі компоненти професійної діяльності педагога учнів з вадами інтелекту з переважанням корекційної роботи в усіх її ланках; поєднує в собі колективні та індивідуальні, традиційні та новітні форми; зміст і форми науково-методичної роботи є диференційованими відповідно до рівнів професійної компетентності педагогів; у процесі її проведення поєднується теорія і практика з переважанням практичної спрямованості відповідно до займаної посади; у педагогів сформована готовність до підвищення рівня професійної компетентності

Середній рівень – науково-методична робота спеціальної школи зорієнтована на вивчення нових наукових підходів у галузі корекційної освіти, проте стимулює до творчості лише окремих членів педагогічного колективу; є послідовною, проте не завжди цілісною системно; урахує більшість компонентів професійної діяльності педагога учнів з вадами інтелекту з виділенням корекційної роботи; переважають традиційні форми, новітні використовуються епізодично; зміст і форми науково-методичної роботи диференціюються залежно від стажу роботи педагогів і їхньої посади, проте не враховують цілісно рівнів професійної компетентності педагогів; поєднання теорії і практики у процесі проведення науково-методичної роботи є незбалансованим; готовність педагогів до підвищення рівня професійної компетентності є невиразною.

Низький рівень – методична робота не має наукового характеру; не стимулює у колективі творчості; створює негативне ставлення до тих педагогів, які прагнуть до пошуку і запровадження нових, ефективних форм і методів роботи з дітьми; проводиться несистемно і не виконує функцію засобу підвищення професійної компетентності педагогів; зміст науково-методичної роботи переважно спрямований на загальні проблеми корекційної педагогіки, без цілісного урахування всіх компонентів

професійної діяльності педагога учнів з вадами інтелекту та її специфіки; новітні форми науково-методичної роботи не використовуються; переважає теоретичний репродуктивний характер науково-методичної роботи; лише окремі педагоги свідомо ставляться до підвищення своєї компетентності.

Одержані результати свідчать про недосконалість методичної роботи у закладах, її недиференційованість, формальність. Існуючий стан методичної роботи вимагає створення нової моделі підвищення професійної компетентності вчителя-дефектолога, яку ми й представимо у наступному розділі.

Висновки до II розділу

У процесі дослідження методична робота у школі розглядається як цілісна система, що спрямована на досягнення визначених цілей та завдань пов'язаних з підвищенням фахової компетентності вчителів-дефектологів. У розділі показано, що перевагами методичної роботи на сучасному етапі є: неперервний, постійний характер; невідривність від практичної діяльності, що дає змогу поєднувати набуті теоретичні знання з практичною роботою; можливість надання оперативної індивідуальної методичної допомоги; врахування сильних та слабких сторін у професійній діяльності вчителя-дефектолога; створення умов для обміну досвідом, що сприяє переростанню індивідуальної педагогічної майстерності у колективну.

Аналіз форм організації науково-методичної роботи у спеціальних школах визначає основні її напрямки, які свідчать, що методична робота потребує суттєвого оновлення та вдосконалення. Аналіз планів методичних об'єднань вчителів та вихователів шкіл, вказують на неналежну роботу та виконання відповідних функцій методичних об'єднань шкіл, які б сприяли удосконаленню професійної компетентності вчителя-дефектолога, творчого потенціалу педагогічного колективу.

Вивчаючи відомості про освіту вчителів-дефектологів ми зробили висновок, що менша половина педагогів не мають необхідної освіти. Такої невідповідності у фаховому забезпеченні не спостерігається в інших навчальних закладах. Вирішення завдань сучасної спеціальної школи потребує нового підходу, оскільки традиційні види діяльності не відповідають сучасним вимогам.

У дослідженні ми вивчалась думка вчителів про відповідність методичної роботи у школі. Аналіз свідчить, що педагоги усвідомлюють важливість проблем післядипломної освіти, вони добре розуміють, що удосконалення методичної роботи є надзвичайно важливим і актуальним фактором їхньої успішної професійної діяльності.

Результати дослідження свідчать, що вчителі-дефектологи, які мають невеликий стаж роботи, мають труднощі у оформленні шкільної документації, їм необхідно здійснювати заходи із поглиблення педагогічних знань, вивчення директивних матеріалів, документів Міністерства освіти і науки України, молоді та спорту. Велика кількість вчителів-дефектологів має бажання отримати практичний досвід роботи з дітьми, допомогти долати їхні труднощі. Дані напрямки є недостатньо висвітленими у методичній роботі шкіл.

Аналіз результатів анкетування дозволив зробити висновок, що у процесі методичної роботи підвищується науковий рівень вчителя; відбувається ознайомлення з досягненнями педагогічної науки; удосконалення навичок самоосвітньої роботи вчителя-дефектолога.

У процесі роботи ми обґрунтували положення про доцільність навчання вчителів-дефектологів сучасним інноваційним технологіям у системі методичної роботи школи.

Забезпечення цілеспрямованого підвищення науково-методичної компетентності вчителя-дефектолога можливе на основі аналізу об'єктивних даних про рівень їх розвитку. Для організації корекційної роботи, спрямованої на підвищення професійної компетентності у рамках методичної роботи була розроблена система діагностичних засобів, яка дозволила виявити особливості

розвитку фахової компетентності на основі науково-обґрунтованих трьох рівнів (низького, середнього, високого). В основу визначення рівнів компетентності вчителів-дефектологів покладена наявність професійної спрямованості, стан сформованості професійно-особистісних якостей, професійні навички, уміння. Розроблені критерії та показники враховують особливості характеристик компонентів професійної компетентності вчителя-дефектолога, а також форм та методів, що використовуються у науково-методичній роботі школи. Отже, результати дослідження засвідчили, що високим рівнем методичної компетентності характеризуються 22,2% вчителів-дефектологів, середнім – 41,3%, низьким – 36,5%.

Результат дослідницької роботи підтвердив висунуту гіпотезу дослідження та засвідчив високу дієвість розроблених форм, засобів, методів науково-методичної роботи спрямованої на удосконалення професійної компетентності вчителя-дефектолога, а також виявив такі проблеми:

- недиференційованість методичної роботи;
- безсистемність;
- відсутність компетентності у виборі традиційних і новітніх форм;
- неврахування стажу і освіти педагогів;
- значне перевантаження у змісті теоретичної підготовки;
- неврахування всіх компонентів професійної діяльності.

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЯ І ЗМІСТ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

3.1. Обґрунтування експериментального дослідження

Науково-теоретична, методична підготовка вчителів-дефектологів є довготривалим, складним, багатограним і динамічним процесом. Він вимагає створення ефективної системи підготовки, перепідготовки

безперервного навчання керівників шкіл, їх заступників, педагогічних кадрів, тобто усіх категорій педагогічних працівників. Провідна роль у цьому належала методичним службам.

Науково-методична робота покликана створити у навчальному закладі таку систему роботи, яка б сприяла перебудові навчально-виховного процесу у спеціальних закладах освіти з урахуванням вимог сьогодення, орієнтувала на розвиток особистості з глибоко усвідомленою громадянською і соціальною позицією, здатну до навчання впродовж усього життя, до швидкої адаптації, до змін у соціокультурній сфері, організації праці в умовах ринкової економіки.

Основною метою науково-методичної роботи у формуальному експерименті було зростання рівня методичної компетентності конкретного вчителя-дефектолога та педагогічного колективу в цілому.

Єдність і взаємозв'язок усіх компонентів системи методичної роботи у школі призводять до підвищення цілісності, а значить, і до зростання результативності методичної діяльності.

Найважливішим завданням експерименту була підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього простору. Тому пріоритетними напрямками у процесі експерименту було:

- формування професійної компетентності майбутніх педагогів у контексті європейського виміру якості;
- формування творчої особистості сучасного педагога, його корпоративної культури в умовах демократичного суспільства.

Нами було передбачено досягнення таких завдань методичної роботи:

- узгодження змісту науково-методичної роботи із сучасними науковими досягненнями в галузі корекційної педагогіки та спеціальних методик навчання дітей з вадами інтелекту;
- поєднання мети, завдань, форм і методів науково-методичної роботи;

– врахування всіх компонентів професійної діяльності педагогів з акцентуванням на корекційній роботі як специфіці діяльності вчителя-дефектолога;

– організація диференційованої науково-методичної роботи відповідно до рівня професійної компетентності педагогів;

– розвиток професійних ціннісних якостей особистості педагогів, максимальна активізація їх професійної творчості;

– забезпечення єдності теорії та практики при загальній практичній спрямованості науково-методичної роботи;

– поєднання традиційних форм з новітніми;

– формування готовності педагогів до постійного підвищення рівня професійної компетентності.

У нашому експерименті науково-методична робота була спрямована на досягнення таких результатів:

– удосконалення структури і змісту методичної роботи (організаційна функція);

– регулярне вивчення співвідношення між рівнем компетентності педагогів, що виявлялося в узагальненому результаті їх праці, та вимогами суспільства до якості роботи працівників корекційної освіти (діагностична функція);

– передбачення знань та умінь, необхідних корекційним педагогам у майбутньому (прогностична функція);

– вироблення принципово нових положень навчально-виховної роботи;

– формування, експериментальна перевірка та впровадження передового досвіду (моделююча функція);

– відновлення частково забутих або втрачених учителями-дефектологами знань після закінчення навчального закладу (відновлююча функція);

– виправлення недоліків у діяльності педагогів, пов'язаних із використанням застарілих методик (коригуюча функція);

– інформування і оволодіння педагогами впровадження досягнень науки, передового досвіду (пропагандистська);

– налагодження й підтримка зворотного зв'язку, оцінювання відповідності наслідків методичної роботи завданням та нормативним вимогам (контрольно-інформаційна функція).

Нами було розроблено умови якісного функціонування системи науково-методичної роботи у спеціальних навчальних закладах:

1. Оптимальне визначення мети і завдань науково-методичної роботи на даний період, яке передбачало відповідність мети та завдань науково-методичної роботи інструктивно-методичним вимогам до її організації, установкам вищих інстанцій, урахування в їх визначенні досягнень та участі у реалізації ідей психолого-педагогічної науки, передового досвіду, предметних методик, урахування конкретних умов, рівня знань, умінь та навичок педагогічних кадрів, невирішених проблем навчально-виховного процесу.

Цей критерій визначався такими показниками, як забезпечення єдності цілей, завдань, змісту, форм та методів, організації і кінцевих результатів науково-методичної роботи; визначення цілей науково-методичної роботи з урахуванням завдань, поставлених Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, місцевими органами освіти, досягненнями психолого-педагогічної науки, конкретного навчального закладу; вибір форм і методів з педагогічними кадрами у поєднанні з традиційно-інформаційними методами та методами активного навчання; організація науково-методичної роботи з визначенням її структури на основі рівня підготовки навчального закладу, можливостей та потреб педагогічного колективу закладу тощо.

2. Висока інформаційна насиченість змісту науково-методичної роботи, її відповідність поставленій меті і завданням. В оцінюванні змісту науково-методичної роботи звертали увагу на засвоєння вчителями-дефектологами та керівниками школи основних концепцій перебудови оновлення діяльності навчальних спеціальних закладів та тих знань, які забезпечують їх

реалізацію, на єдність методологічної, загальнокультурної, психолого-педагогічної підготовки педагогічних кадрів.

Практичне визначення цього критерію здійснювалося на основі аналізу повідомлень та доповідей, виступів членів методичного об'єднання і кафедр, учасників семінарів і конференцій в усіх формах науково-методичної роботи.

3. Вибір оптимальних форм і методів, адекватних сучасним цілям і змісту науково-методичної роботи. Цей критерій визначався на основі таких показників, як забезпечення за допомогою обраних форм та методів найповнішого засвоєння вчителями-дефектологами необхідних знань та навиків; доцільність співвідношень традиційно-інформаційних (лекції, доповіді, повідомлення) та активних форм навчання (семінарські і практичні заняття, ділові та рольові ігри, диспути та ін.); стимулювання самоосвіти як основної форми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; урахування при виборі форм і методів роботи з педагогічними кадрами рівня їх знань, підготовки, інтересів і диференціації на цій основі науково-методичних заходів.

4. Високий рівень організації науково-методичної роботи, що передбачає: відповідність структури науково-методичної роботи кількісному і якісному складу педагогічних кадрів; забезпечення оптимально необхідних для вирішення поставлених завдань витрат часу для участі у науково-методичній роботі; забезпечення морально-етичних, навчально-матеріальних та естетичних умов; ефективне управління науково-методичною роботою (планування, розробка концепцій і програм, інструктування, облік, отримання зворотної інформації); координація дій усіх організацій, установ, що беруть участь у роботі з педагогічними кадрами; забезпечення наступності міжкурсовою підготовкою.

Методикою формувального експерименту передбачалося створення системи форм організації методичної роботи з вчителями-дефектологами, представлену на рис. 3.1.

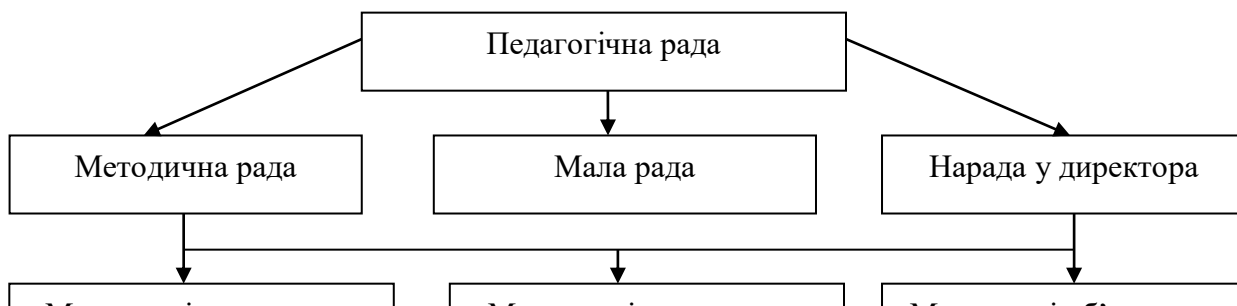




Рис. 3.1. Форми організації методичної роботи з вчителями-дефектологами

Науково-методична робота у спеціальній сучасній школі передбачала такий зміст:

1) поглиблення філософсько-педагогічних знань, спрямованих на відродження й розвиток національної освіти в Україні, вивчення відповідних державних нормативних документів, педагогічної теорії та методики навчання й виховання, корекційної освіти, психології, етики, естетики, поглиблення науково-теоретичної підготовки з предмета і методики його викладання з урахуванням вимог Закону «Про мови» в Україні;

2) вивчення діалектики і принципів розвитку української національної школи; збагачення педагогічних кадрів надбаннями української педагогіки, науки, культури; вивчення теорії та досягнень науки з питань викладання предметів, володіння сучасними науковими методами; глибоке вивчення й практична реалізація стандартів корекційної освіти і оновлених підручників, розуміння їх особливостей і виконання з позиції формування національної школи;

3) випереджувальний розгляд питань спеціальної методики вивчення стандартів корекційної освіти із проведенням відкритих уроків, використанням наочних посібників, дидактичних матеріалів; встановлення міжпредметних взаємозв'язків;

4) засвоєння і практичне застосування теоретичних положень спеціальної дидактики, методики та принципів активізації навчальної діяльності розумово відсталих учнів і методики корекційної роботи з ними у процесі навчання;

5) систематичне вивчення нових методичних рекомендацій у галузі корекційної педагогіки, публікацій щодо змісту й методики навчально-корекційної і корекційно-виховної роботи.

Основними завданнями методичної роботи було:

- реалізація завдань, які впливають із Закону «Про освіту»;
- вивчення і реалізація положень нормативно-правових документів;
- створення умов для постійного підвищення освітнього, професійного та культурного рівня вчителя-дефектолога;
- організація експериментальної діяльності з предметів;
- освоєння нового змісту технологій і наукових методів викладання предметів;
- вивчення і аналіз стану викладання предметів;
- узагальнення досвіду вчителів-дефектологів та втілення його в практику;
- проведення огляду кабінетів, конкурсів професійної майстерності, підготовка матеріалів на педагогічну виставку;
- організація відвідування уроків із наступним їхнім аналізом і самоаналізом;
- організація тижнів професійної майстерності педагогів із метою ознайомлення з новими методичними розробками та результатом застосування інноваційних технологій;

- проведення звітів про самоосвіту вчителів-дефектологів та їхню роботу на курсах підвищення кваліфікації;

- інформування педагогів про нові книги, методичні посібники, статті у фахових виданнях про зміст та методикау навчально-виховної роботи з певного предмета.

Нами розроблено системний підхід до підвищення кваліфікації вчителів-дефектологів у спеціальній школі, який мав на меті удосконалення всіх елементів системи науково-методичної роботи у сучасній спеціальній школі:

1. Формування індивідуальної, високоефективної системи педагогічної діяльності вчителя-дефектолога:

- збагачення знань корекційних педагогів (предметних, методичних, дидактичних, психологічних та ін.);

- розвиток світогляду, ціннісних орієнтацій, переконань, що відповідають завданням систематизації навчального закладу;

- розвиток мотивів творчої діяльності (потреба у новизні, у творчому характері праці);

- розвиток професійно-спрямованих якостей особистості (доброта, чуйність, порядність, принциповість, терпимість, педагогічний такт та ін.);

- розвиток досконалого стилю педагогічного мислення;

- розвиток педагогічної техніки, виконавчої майстерності, артистизму;

- розвиток умінь емоційно-вольової саморегуляції.

2. Формування цілісного педагогічного колективу:

- консолідація, згуртованість педагогічного колективу як колективу однодумців;

- вироблення єдиного педагогічного кредо, позицій, загальних цінностей, традицій;

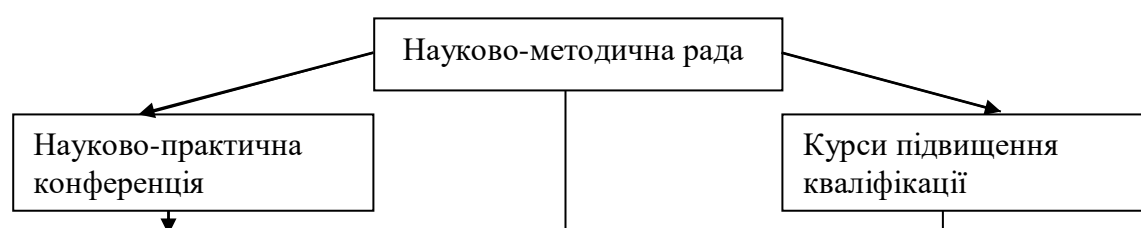
- організація діагностики та самодіагностики реальних навчальних можливостей, потреб і запитів вчителів-дефектологів;

- експертна оцінка авторських варіантів корекційних програм, навчальних планів, підручників, посібників, засобів навчання та виховання, створених у даному колективі;
- контроль та аналіз навчально-виховного процесу та його результатів – якості знань, умінь та навичок;
- виявлення, узагальнення, поширення внутрішкільного педагогічного досвіду, обмін цінними методичними знахідками;
- стимулювання групової творчості й ініціативи членів педагогічного колективу;
- залучення педагогічного колективу до науково-дослідної, дослідно-експериментальної роботи, цілеспрямованого створення нового досвіду своєї школи.

3. Забезпечення зв'язків між спеціальними школами як системи з більш широкими можливостями, педагогічною наукою, досвідом вчителів-дефектологів інших навчальних закладів:

- творче осмислення соціального замовлення, нових нормативних актів та документів, доведення їхнього змісту до свідомості кожного педагога;
- упровадження досягнень передового та новаторського педагогічного досвіду, профілактика типових для всіх шкіл ускладнень і недоліків у педагогічній діяльності;
- впровадження і використання досягнень корекційної педагогіки і спеціальної психології та інших наукових дисциплін.

Одним із завдань нашого експерименту у сучасній спеціальній школі була активізація творчих здібностей вчителів-дефектологів. Динамізм навчально-виховного процесу вимагав від педагога пошуку оптимального рішення в умінні постійно вдосконалювати свою майстерність через різні форми науково-методичної роботи. Про це свідчить розроблена нами структура діяльності науково-методичної ради (рис. 3.2):



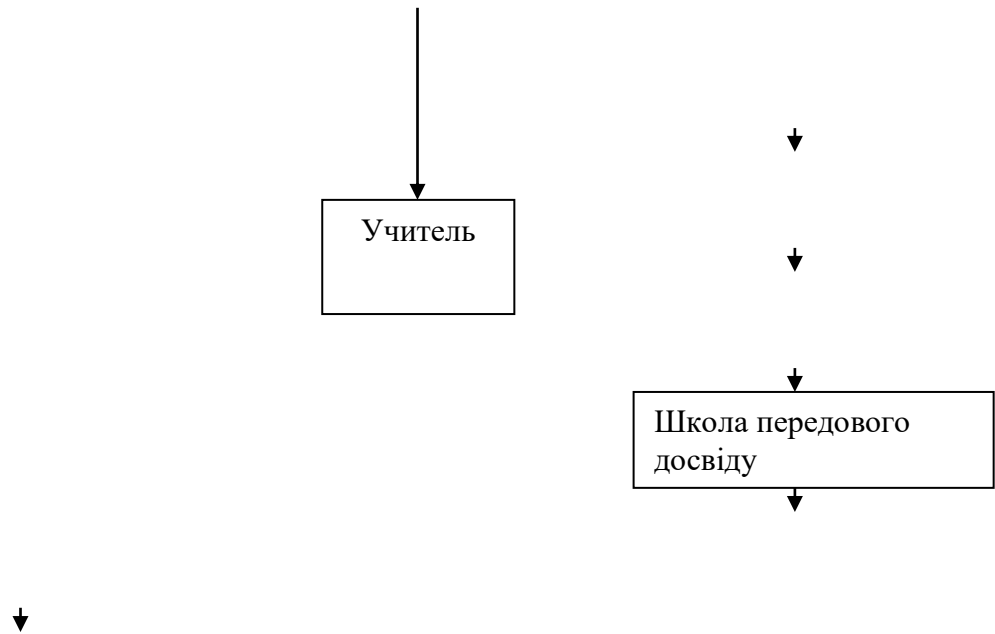


Рис. 3.2. Структура діяльності науково-методичної ради

На основі проведеного формувального експерименту ми можемо зробити висновок що за всієї різноманітності форм організації методичної роботи вирішити багатопланові завдання удосконалення професійної компетентності вчителів-дефектологів можна через створення оптимальної системи методичних заходів та надання вчителям-дефектологам права вільного вибору тих форм, які максимально враховують їхні потреби, що науково-теоретична методична робота у системі неперервної педагогічної освіти спрямована на: модернізацію навчального процесу відповідно до сучасних динамічних змін у суспільстві; досягнення цілісності і наступності у навчанні та вихованні школярів з вадами розвитку; використання форм методів і технологій навчання, адекватних сучасним проблемам; розвиток творчих можливостей особистості; постійне поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки вчителя-дефектолога; перетворення процесу освіти на такий що триває упродовж всього життя.

3.2. Диференціація форм науково-методичної роботи у спеціальній школі

Одним із основних завдань формувального експерименту була диференціація змісту і форм науково-методичної роботи. Реалізація цього

завдання була можливою за рахунок гармонійного поєднання традиційних та інноваційних форм науково-методичної роботи.

У формульованому експерименті було обрано комплексну тему науково-методичної роботи: «Навчання, виховання, розвиток та корекція як єдиний педагогічний процес». Покажемо на прикладі цієї теми диференціацію науково-методичної роботи.

У експерименті брало участь 106 вчителів і вихователів спеціальних шкіл. З них: експериментальну групу склали 48 педагогів колективу Солобковецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Хмельницької Обласної Ради; контрольну групу склав педагогічний колектив Соколівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для дітей з вадами фізичного та розумового розвитку у кількості – 58 осіб.

Кількісний та якісний склад педагогів Солобковецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Хмельницької Обласної Ради представлено у таблицях 3.1-3.6.

Аналіз відомостей показує, що всього у школі 48 педагогів: 1 директор (2,1%), 1 заступник директора з навчальної роботи (2,1%), 1 заступник з виховної роботи (2,1%), 19 вчителів (39,6%), 22 вихователі (45,8%), 1 соціальний педагог (2,1%), 1 практичний психолог (2,1%), 2 педагоги-організатори (4,2%).

Таблиця 3.1

Кількісна характеристика експериментальної групи

Ди-ректор	Заступник директора з навчальної роботи	Заступник директора з виховної роботи	Вчите-лів	Вихова-телів	Соціальний педагог	Практич-ний психолог	Педагог-органі-затор	Всього
1	1	1	19	22	1	1	2	48

Таблиця 3.2.

Характеристика освіти педагогів експериментальної групи

Кількість педагогів всього	З вищою освітою	Базова вищою	Середня спеціальна
48	32	5	5

Як показали результати вищу освіту мають 66,7% вчителів-дефектологів, базову вищу – 10,4%, середню спеціальну – 10,4%.

Таблиця 3.3

Якісний склад педагогів

Кількість педагогів всього	Спеціаліст вищої категорії	Спеціаліст I категорії	Спеціаліст II категорії	Спеціаліст	8 та 9 тарифний розряд
48	11	16	5	6	10

Аналіз відомостей показує, що найбільшу кількість – 33,3% складають педагоги спеціаліст першої категорії; 22,9% – спеціаліст вищої категорії; 20,8 – 8 та 9 тарифний розряд; 12,5% – спеціаліст; 10,4 – спеціаліст 2 категорії.

Таблиця 3.4

Кількість педагогів, що мають звання

Кількість педагогів всього	Вчитель-методист	Старший вчитель
48	1	6

Аналіз результатів свідчить, що 12,5% вчителів-дефектологів мають звання старший вчитель і лише 2,1 – вчитель-методист.

Таблиця 3.5

Кількість педагогів, що мають нагороди

Кількість педагогів всього	Нагороджені грамотою управління освіти і науки Хмельницької ОДА	Нагородження грамотою Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України
48	10	2

Як показали результати 20,8% нагороджені грамотою управління освіти і науки Хмельницької ОДА, 4,2% нагороджені грамотою Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.

Таблиця 3.6

Розподіл педагогів за віком

Кількість педагогів всього	До 5 років стажу	5-15 років	15-25 років	25 і більше

48	13	12	13	10
----	----	----	----	----

Аналіз відомостей показує, що 27,1% – складають педагоги зі стажем до 5 років; 25% – педагоги від 5 до 15 років; 27,1% – педагоги зі стажем від 15 до 25 років; 20,8% – педагоги зі стажем 25 і більше років.

Складність завдань науково-методичної роботи у сучасних школах, різнобічний, постійно оновлювальний характер її змісту, а також конкретні особливості того чи іншого навчального закладу передбачають постійне збагачення та підвищення ефективності індивідуальних, колективних та нетрадиційних форм методичної роботи. У процесі формування експерименту ми запроваджували систему методичної роботи вчителів-дефектологів (рис. 3.3).

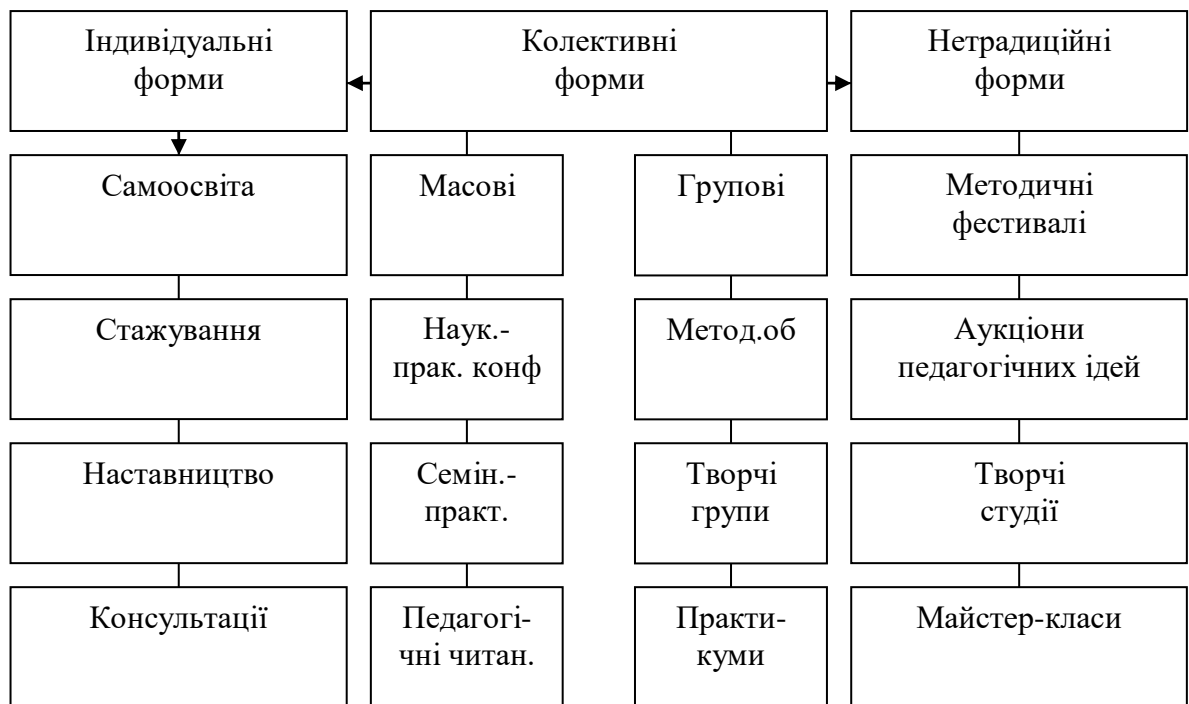


Рис. 3.3. Система методичної роботи вчителів-дефектологів

У проведенні методичної роботи застосовувались різноманітні види індивідуальної роботи з педагогами, спрямовані на їх практичну підготовку. Насамперед це допомога вчителям-дефектологам у підготовці до проведення навчальних занять, позакласних заходів, планування роботи, оформлення шкільної документації. Індивідуальні форми методичної роботи відрізнялися від групових і охоплювали наставництво, стажування, консультування,

дистанційне навчання, відвідування уроків та позакласних заходів, самоосвіта.

Значну частину своїх функцій працівники методкабінету, адміністрація шкіл реалізувала через спілкування з учителями. Ділове спілкування – одна з важливих складових методичної майстерності. Ділове спілкування методиста з вчителями-дефектологами відбувалося здебільшого у формі бесід, семінарів, нарад та виступів.

Бесіда є однією з основних форм ділового спілкування. Вона мала різне призначення: виявлення та погодження позицій, незадоволенням діями працівника, обговорення результатів контролю, зокрема: «Перевірка й оцінювання знань, умінь і навичок учнів спеціальної школи», «Принципи навчання у допоміжній школі», «Форми організації навчання у допоміжній школі», «Організація корекційно-виховної роботи у спеціальному навчальному закладі».

Доповідь – це оформлений письмово, але призначений для усного повідомлення виклад сутності проблеми обговорення. Першим кроком у підготовці доповіді було визначення її мети. Метою виступу було інформування, переконання чи спонукання слухачів. Мету конкретизували залежно від ситуації, вона була основою для підготовки виступу, формулювання ідей та головних тез промови. Зокрема, вчителі готували доповіді та виступали на методичних об'єднаннях за такими темами: «Можливості поєднання фронтальної й індивідуальної корекційної роботи з учнями на уроці», «Оптимізація працездатності учнів на уроках», «Інноваційні технології навчання та виховання дітей з вадами розумового розвитку».

Панорамне заняття – це різновид творчого звіту вчителя, який використовувався для поширення педагогічного досвіду. На панорамному занятті пропонувалися знахідки педагога; учитель демонстрував фрагменти занять або уроки повністю, зокрема: «Корекційна спрямованість дидактичних методів у роботі зі старшокласниками». «Корекційні можливості новітніх навчальних технологій».

Реферат – це одна з форм письмового подання результатів індивідуальної роботи вчителя-дефектолога над обраною науково-методичною темою. Найчастіше реферати готували за результатами опрацювання літературних джерел із проблеми дослідження. У даному випадку він містив стислий виклад змісту одного чи кількох літературних джерел, основні фактичні відомості та висновки, перелік необхідних для ознайомлення у подальшій роботі публікацій, а також висновки щодо практичного використання положень авторів. Наприклад, «Засоби активізації розумових здібностей учнів на уроках», «Проблемні методи навчання як засіб корекції мислення учнів», «Правове виховання у допоміжній школі», «Особливості лікувально-корекційної роботи у допоміжній школі».

Індивідуальна науково-методична робота – це усвідомлена цілеспрямована, планомірна та безперервна робота вчителя-дефектолога, спрямована на вдосконалення теоретичної та практичної підготовки, необхідної для педагогічної діяльності. Науково-методична проблема – це питання чи комплекс питань, які об'єктивно виникають під час організації навчально-виховного процесу і вирішення яких передбачає суттєвий практичний і теоретичний інтерес. Працюючи над індивідуальною науково-методичною темою, учитель поглиблено та цілеспрямовано аналізував усі джерела інформації, особливо отримані під час консультацій, курсової перепідготовки, участі у роботі семінарів, читання психолого-педагогічної літератури з даної проблеми. При цьому вчитель-дефектолог набував навичок аналізу змісту публікацій та педагогічної практики, навчався прийомів науково-дослідної діяльності, оформляв та подавав результати індивідуальної роботи над темою. Цю тему не можна нав'язувати ззовні, вона впливає з професійного інтересу вчителя-дефектолога. Наївно вважати, що в неформальному ключі педагог може обрати одну тему і працювати тільки над нею. Практично вся робота педагога передбачає постійне самовдосконалення, а значить і постійне оновлення методичного арсеналу. У процесі роботи вчителя-дефектолога щодня виникають нові проблеми, які

потребують негайного розв'язання. Праця вчителя-дефектолога різнопланова, різноманітна і у кожному своєму напрямі спонукає до пошуку нових рішень, переведення уваги з однієї проблеми на іншу. І скільки б не планували йому, педагогу, або за нього, педагога, правда в тім, що він має водночас із наскрізною темою, породженою найважливішою для нього проблемою, займатися пошуками, експериментами, дослідженнями від вимог моменту, тобто ситуативно.

Самоосвіта – це одна з форм самостійної індивідуальної роботи з набуття знань і з урахуванням особистих інтересів, нахилів та об'єктивних потреб загальноосвітніх допоміжних шкіл, відомостей із різних джерел, додатково отриманих у базових навчальних закладах. Відмінною рисою самоосвіти педагога є те, що результат такої роботи – розвиток учнів, а не лише самовдосконалення у фаховому та професійному рівнях. Система самоосвітньої роботи вчителя передбачає: поточне та перспективне планування; підбір раціональних форм та способів засвоєння і збереження інформації; оволодіння методикою аналізу і способами узагальнення свого та колективного педагогічного досвіду; поступове освоєння методів дослідницької та експериментальної діяльності. Показники ефективності педагогічної самоосвіти – це насамперед якість організованого вчителем-дефектологом навчально-виховного процесу та професійно-кваліфіковане зростання педагога.

Неперервність процесу професійного самовдосконалення педагогів забезпечена завдяки розробці особистої програми педагога, яка передбачає визначення близької й віддаленої перспектив. Такий підхід до організації науково-методичної діяльності формує в учителя-дефектолога вміння визначати перспективу свого професійного зростання й відчувати у цьому стійку потребу незалежно від ступеня вдосконалення педагогічної майстерності. Покажемо окремі приклади розроблених нами тем для самоосвіти вчителів Солобковецької спеціальної загальноосвітньої школи інтернату (див. таблицю 3.7).

Теми самоосвіти

ППП вчителя	Посада	Тема самоосвіти
Посвістак О.М.	Заступник директора, вчитель географії	Удосконалення економічного виховання учнів з вадами інтелектуального розвитку
Штокало Т.Г.	Вчитель початкових класів	Розробка оптимальних шляхів педагогічної корекції у роботі з дітьми, які потребують корекції розумового розвитку
Замрик Л.В.	Вчитель математика	Використання інноваційних технологій, інтерактивних методів під час вивчення математики
Гуменюк О.В.	Вчитель трудового навчання	Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів
Пелюх Ю.С.	Вчитель-логопед	Особливості формування мовлення дітей з вадами інтелекту
Малімон Н.М.	Вчитель-дефектолог (СПО, природознавство)	Впровадження інтерактивних методів на уроках природознавства
Шпак Н.І.	Вчитель української мови	Формування духовного світу дітей з вадами інтелектуального розвитку засобами літератури
Стрілець М.М.	Вчитель фізики і математики	Розвиток пізнавальної активності учнів допоміжної школи на уроках фізики та математики
Грель Л.М.	Вчитель початкових класів, вихователь	Удосконалення навичок читання учнів початкової школи з вадами інтелекту
Грох М.А.	Вчитель початкових класів	Дидактичні ігри – важливий засіб корекції і розвитку пізнавальної діяльності учнів початкових класів з інтелектуальною недостатністю

Творчий звіт вчителя-дефектолога – це форма методичної роботи, спрямована на пошук, підтримку і пропаганду професійно-педагогічної діяльності вчителя, а також діяльності всього педагогічного колективу щодо нових технологій, організації навчально-виховної та методичної роботи у закладах освіти. Ми допомогли вчителям-дефектологам готувати творчий звіт ради, розробляли план його проведення, організовували консультації, бібліографічні огляди, виставки творчих робіт, розробки дидактичних матеріалів.

Покажемо на прикладі творчий звіт вчителя української мови Солобковецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат Н.І. Шпак (див. таблицю 3.8).

Таблиця 3.8

План проведення творчого звіту

№ з/п	Заходи	Термін виконання	Хто виконує
	I. Підготовчий етап		
1.	Організаційно-підготовча робота	I семестр 2008 р.	Н.І. Шпак
2.	Вивчення літератури	2008-2009 рр.	Н.І. Шпак
	II. Вивчення досвіду		Завуч, голова творчої групи, голова методоб'єднання
1.	Ознайомлення з матеріалами роботи вчителя української мови		Адміністрація школи, вчителі
2.	Відвідування уроків, виховних заходів		Адміністрація школи, вчителі
3.	Вивчення системи роботи педагога		Адміністрація школи, вчителі
	III. Узагальнення та оформлення матеріалів		
1.	Систематизація зібраного матеріалу, опрацювання у колективі	2008-2009 рр.	Н.І. Шпак
2.	Оформлення матеріалів досвіду		Н.І. Шпак
	IV. Поширення та впровадження у практику діяльності педагога		Члени методичного об'єднання
1.	Обговорення досвіду на методичному об'єднанні вчителів-дефектологів 5-9-х класів	2009-2010 рр.	Завуч, члени методичного об'єднання
2.	Відвідування та обговорення уроків та виховних заходів		Адміністрація школи, вчителі
3.	Виступи на педрадах, педчитаннях, засіданнях методичного об'єднання, семінарах		Н.І. Шпак
4.	Проведення уроків, виховних заходів		Н.І. Шпак

Атака думок – це розв'язування наукової чи навчальної проблеми засобом об'єднання творчих думок вчителів-дефектологів, створення «колективного мозку». Наприклад: «Метод проектів та його застосування у навчанні дітей з вадами інтелекту», «Роль засобів масової інформації у

правовому вихованні розумово відсталих осіб», «Шляхи формування професійних інтересів учні допоміжної школи».

Аукціон – це форма творчого «продажу»/«купівлі» певних ідей, думок, винаходів. Мета його – пошук ефективних форм, творчого підходу до вирішення проблем навчально-виховного процесу, підтримка новаторства, винахідництва. Метою аукціону знань була активізація засвоєння певних понять з даної теми, проблеми конкретного предмету, зацікавлення до пошукової роботи. На методичному аукціоні – «продаються» і «купаються» творчі ідеї, досвід роботи з певної теми, методичні розробки уроків, інновації з певних проблем.

Правила проведення аукціону:

- ідеї, запропоновані на аукціон, усебічно розглядається до його проведення;
- під час аукціону керівник торгами зачитує ідеї, виставлені на продаж, а учасники (покупці) встановлюють на кожну свою ціну;
- обрана лічильна комісія визначає нового власника ідеї, одночасно фіксує загальну суму балів, запропонованих за неї усіма учасниками;
- переможцями аукціону стають автори тих ідей, які набрали найбільшу суму балів;
- авторство ідей оголошується після торгів, а переможців матеріально заохочують;

Технологія проведення торгів:

- продавці готують декілька ідей згідно з указаними напрямками і виставляють їх на продаж;
- продавець своєї ідеї є одночасно покупцем інших ідей учасників аукціону;
- продавець не купує своїх ідей на торгах (тобто не встановлює їм ціну з етичних міркувань);
- продавці – автори ідей виступають на аукціоні інкогніто;
- покупець проводить експертизу ідеї, поки триває аукціон;

- покупець встановлює вартість ідеї в межах заданого капіталу (наприклад, 100 балів);
- після торгів (коли всі ідеї розглянуто і визначено їх вартість) право на володіння ідеєю переходить до того, хто назвав найвищу ціну;
- методичну розробку поданої ідеї можна забрати в оргкомітеті аукціону після його закінчення;
- за необхідності у кінці торгів автор ідеї захищає її теоретично.

Один із варіантів проведення аукціону.

Мета: дати змогу вчителям-дефектологам відпочити від потоку інформації й ознайомити з одним із методів подолання психологічного бар'єру під час навчання (наприклад, виставляємо книжку: початкова ціна – 3 прислів'я, книжку отримає той, хто пригадає їх найбільше). Переможець визначається за кількістю отриманих фішок.

Бенефіс педагога проводився за окремим сценарієм як пропаганда передового перспективного досвіду вчителя-дефектолога. Наприклад: «Арт-терапія у корекції вад розумового розвитку», «Використання комп'ютерних технологій у навчанні розумово відсталих дітей».

Бібліографічні огляди, обговорення літератури, статей, журналів – це канали, за якими оперативно надходила для вчителя-дефектолога інформація, що є важливою передумовою підвищення рівня й ефективності навчально-виховного процесу. Зокрема, обговорювалися такі видання: підручник В.М.Синьова «Розумова відсталість як педагогічна проблема»: навчальний посібник. – К.: 2007. – 118 с., Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки: навчальний посібник / С.П. Миронова, О.В. Гаврилов, М.П. Матвєєва; за заг. ред. С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.

Відкритий урок у школі – загальноприйнятий методичний захід, на якому відбувався показ кращого досвіду, пропаганда нових педагогічних надбань і актуальних питань методики. Без відкритого уроку, виховного

заходу неможливо здійснити впровадження передового педагогічного досвіду. Відкритий урок – добровільний крок учителя, він створював систему розв'язання провідних педагогічних проблем, над якими в даний час працює педагогічний колектив. Відкритий урок синхронно поєднувався з обговоренням доповідей на ту саму тему на засіданні методичного об'єднання. Від глибини педагогічного аналізу уроку залежало збагачення досвіду і доля поширення його серед інших вчителів школи.

Взаємовідвідування уроків, виховних заходів у системі методичної роботи відіграло особливу роль. Добре налагоджене взаємовідвідування сприяло перенесенню кращих методів роботи одного педагога у практику діяльності інших, надихало вчителя-дефектолога на пошук нових методів навчання, виховання, пробуджувало творчу ініціативу. Порівняння власного досвіду з досвідом колег дало можливість критично оцінити різні варіанти досягнення мети.

Є декілька форм організацій взаємовідвідування уроків чи виховних заходів. Одна з них – відвідування уроків колег із власної ініціативи. Таке відвідування приносило користь, якщо спостереження за навчально-виховним процесом проводилось за певною програмою. Це прискорювало впровадження позитивного досвіду із заздалегідь визначеного питання.

Взаємовідвідування уроків за ініціативою керівників школи, голови методичного об'єднання, йшло на користь за умови якщо не нав'язувалося як обов'язкове, керівник школи рекомендував відвідувати уроки, але в кожному випадку мотивував його. Адміністрація школи спрямовувала взаємовідвідування виходячи з потреб навчально-виховного процесу.

Важливо, щоб взаємовідвідування уроків не перетворювалося на формальну справу, або не набуло негативного забарвлення. У школах ведеться книга обліку взаємовідвідування уроків, доцільною була форма фіксації вдалих знахідок. Відвідувачу уроків варто лише декількома фразами дати оцінку цікавому факту. Такі книги веде кожен педагог. Вона мала назву: «Книга записів наслідків внутрішкільного контролю заступника директора з

навчальної роботи спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат О.М. Посвістак».

Кожен член педагогічного колективу мав знайти для себе відповіді на питання, які його цікавили у даний момент. Ведення книги взаємовідвідування не передбачене нормативними документами, тому не обов'язково було вимагати від учителя її заповнювати (таблиця 3.9).

Таблиця 3.9

Напрямки книги внутрішнього контролю

ПП вчителя	Дата відвідування уроку	Дата перевірки документації	Назва уроку	Тема уроку	Мета уроку	Мета відвідування уроку	Хід уроку	Висновки

Мета взаємоконтролю давала можливість кожному вчителю-дефектологу повідомляти про свої успіхи та досягнення колегам.

Група взаємовідвідин і підтримки, у яку входили вчителі початкових класів: Н.В. Геровська, М.А. Грох, О.О. Рогачевська, О.А. Тульська, Т.Г. Штокало і заступник директора з навчальної роботи О.М. Дев'ятова відвідувала уроки. Позакласні заходи, у які входили вихователі: О.П. Деренівська, О.В. Котова, Н.І. Кушнір, О.В. Макогончук, А.А. Ольшевський та заступник директора з виховної роботи Н.І. Бацуца спільно готувалися до уроків, обговорювали отримані результати, проводили експерименти, опановували нові методики, вели щоденник діяльності та успіху, доповідали про результати спільної діяльності на засіданнях методоб'єднань.

Групова консультація – це форма науково-методичної роботи з групою вчителів, зацікавлених вирішенням одних і тих самих проблем. Наприклад: «Статеве виховання розумово відсталих підлітків», «Програма з правового виховання учнів з вадами інтелекту».

Творчі групи – це групи педагогів-одномумців, які поглиблено вивчали запропоновану педагогічною наукою проблему, сутність і технологію того чи іншого досвіду, а також забезпечувала його творче

застосування. Робота творчої групи була спрямована на колективну розробку актуальної проблеми, яка забезпечувала варіативними методичними засобами те чи інше коло питань освітньої системи. Наприклад: «Методи навчання у допоміжній школі», «Елементи методики М. Монтесоррі у навчанні розумово відсталих учнів молодших класів» тощо.

Дебати – обговорення будь-якого питання, обмін думками, полеміка, суперечка, дискусія. Дебати у методичній роботі використовувалися для прийняття і відстоювання своїх рішень. Вони навчали критично мислити, досліджувати різні теми та переконливо викладати свої погляди аудиторії. Мета дебатів: переконувати іншу сторону у достовірності викладеного.

Нами було організовано дебати на такі теми:

- зміст освіти у допоміжній школі;
- використання комп'ютера у навчанні розумово відсталих учнів;
- проблемні методи у навчанні розумово відсталих учнів;
- стимулювання пізнавальної активності учнів;
- методи виховання учнів допоміжної школи.

Ділові ігри – це метод навчання професійної діяльності шляхом моделювання близьких до реальних умов, з обов'язковим динамічним розвитком ситуації, задачі чи проблеми, що розв'язувалася у чіткій відповідності до характеру рішень та дій її учасників. Як нетрадиційна форма організації методичної роботи дала можливість активізувати творчу ініціативу вчителя-дефектолога, забезпечити високий рівень засвоєння теоретичних знань та професійних умінь. На початку вересня нами проводилася ділова гра для вчителів у яких стаж роботи менше 5-ти років. Тема ділової гри «Ведення шкільної документації». Гра моделювала процес педагогічної діяльності вчителя і дозволила оцінити його професійний рівень, а також діагностувала труднощі, які виникали на різних стадіях професійної діяльності.

Процес організації та проведення ділової гри було поділено на чотири етапи.

Перший етап – ознайомлення з особливостями гри як форми методичної роботи, а також із загальними вимогами до організації її проведення.

Другий етап – конструювання гри. Визначали мету, назву та зміст гри, обсяг теоретичної інформації і практичних умінь які потрібно засвоїти, розробляли сценарій гри, загальні правила, а також інструкції для гравців та керівника гри.

Третій етап – організаційна підготовка та проведення. Заступник директора з навчальної роботи, який організував гру, роз'яснював вчителям-дефектологам її дидактичний сенс, знайомив їх із загальною програмою та правилами, ставив перед гравцями конкретні завдання, які повинні бути виконані. Вчителі-дефектологи, які не брали безпосередньої участі у грі, призначалися експертами, діставали завдання спостерігати, аналізувати й оцінювати, як дотримуються гравці нормативних вимог та імпровізують. Визначався також час, місце, умови та тривалість гри, для її проведення створювали умови, наближені до реалій шкільного життя.

Четвертий етап – ведення підсумків гри, докладний аналіз та оцінка її ролі у системі підвищення методичної та фахової підготовки вчителів-дефектологів.

Захист авторських проектів і розробок – нова форма групової методичної роботи, пов'язана із попередньою розробкою та наступним публічним захистом інноваційних підходів до вирішення певної педагогічної проблеми. Його мета: розробка нових підходів до вирішення педагогічних проблем, спрямованих на вдосконаленні навчально-виховного процесу: підготовка методичних кадрів до інноваційної діяльності; формування банку даних про інновації, їх аналіз та експертиза. Так, у процесі формувального експерименту А.М. Гаман захистила авторську навчальну програму «Правознавство (практичний курс)» для 9 класу спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Цей авторський проект має гриф Міністерства освіти і науки від 17.11.2010 за №1-1110548.

Інформаційна оперативно-методична нарада знайомила педагогів з одержаними директивними вказівками, методичними листами МОН України та підпорядкованих йому установ, новими досягненнями у корекційній педагогіці, спеціальній психології, методиках викладання, новими положеннями, інструкціями, що виносяться на обговорення учасниками наради; приймаються заходи щодо їхньої реалізації.

«Інтернет-конференція» – методичний навчальний чат – бесіда у реальному часі, завданням якої є обговорення актуальних проблем організації навчально-виховного процесу, його навчально-методичного забезпечення та супроводження. Чат мав різну спрямованість: пізнавально-мотивуючу, пізнавально-пояснюючу, пізнавально-діяльнісну, пізнавально-формуючу та варіативну, творчо-розвивальну, пізнавально-повідомляючу. Ця форма забезпечувала:

- можливість організації дистанційного спілкування з актуальних проблем розвитку сучасної освіти;
- оперативний обмін інформацією для вироблення спільної стратегії дій;
- швидке отримання консультацій із проблемних питань.

До проведення чату було висунуто декілька вимог, як мінімум за два тижні до початку конференції розташовували на сайті коротку інформацію з теми та перелік запитань до учасників. Був чітко передбачений сценарій проведення чату, визначений модератор та сомодератор, вибір ними складових змісту інформації, окреслення порядку обговорення питань. Колективна підготовка і видання методичних, педагогічних матеріалів, рекомендацій, збірників, посібників тощо.

Тематика цілеспрямованого пошуку вчителів-дефектологів визначається як керівниками навчального закладу, так за і пропозицією будь-кого з педагогічних працівників. Вона може стосуватися огляду:

- статей у періодичних виданнях;
- літератури з певної технології розвитку, навчання, виховання розумово відсталих дітей;

- досвіду з певної проблеми;
- педагогічних ідей, творчості видатних українських та зарубіжних педагогів-дефектологів.

Це можуть бути такі теми:

- новинки вітчизняної психолого-педагогічної думки;
- школи з особливими освітніми потребами у світовій практиці;
- за сторінками журналу «Дефектологія», «Дефектолог».

Зібрану інформацію передають у скарбницю методичного кабінету.

Методичний міст за темою «Корекційна спрямованість новітніх технологій навчання учнів з вадами інтелекту» проводився у березні 2010 року між викладачами кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та вчителями і вихователями Солобковецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Хмельницької Обласної Ради.

Колективні презентації – форма представлення матеріалу, коли кілька (трьох або більше) осіб разом (по черзі) повідомляють інформацію аудиторії. Згідно із вказівками ведучого, який регулює черговість виступів, кожний, хто презентує, робить доповідь певної тривалості. Кожне повідомлення присвячене якомусь одному з кількох аспектів однієї теми; наприкінці колективних презентацій передбачалися запитання кожному доповідачеві.

Конкурси – це змагання, які дають змогу виявити найбільш гідних із його учасників:

- конкурс нестандартних уроків – виявлення кращих уроків, проведених у нестандартній формі;
- конкурс виховних заходів – виявлення кращих виховних заходів із конкретної тематики.

Конференції з показом фактичних педагогічних досягнень – форма вивчення й узагальнення передового перспективного досвіду вчителів-дефектологів, де учитель через мультимедіа демонструє результати своєї діяльності.

Теми і мета конкурсів можуть бути найрізноманітніші, стосуються різних аспектів виховання та навчання розумово відсталих школярів.

Під час організації конкурсу необхідно заздалегідь визначити тему, мету й умови, створити оргкомітет і журі для оцінювання.

Конкурси педагогічної майстерності вимагають проведення попередньої організаційної та методичної роботи. Було розроблено:

- положення про конкурс;
- наказ;
- орієнтовні питання для різних категорій педагогічних працівників;
- план проведення;
- сценарій підсумкового туру.

Фінальний тур конкурсу передбачає:

- представлення творчих робіт та їх захист;
- тестування;
- виконання творчих завдань (наприклад, створити творчий портрет суперника, продемонструвати знання з олігофренопедагогіки, корекційної психології, висловити власну позицію щодо певних освітніх проблем тощо).

Методична естафета – це форма методичної роботи, яка складалась з декількох етапів і сприяла впровадженню професійно-педагогічної діяльності. Перший етап – «Стоп-кадр» (фрагменти уроку), на якому вчитель-дефектолог демонстрував нестандартні прийоми, методи, засоби навчання. Другий етап – «Калейдоскоп нестандартних уроків», у ході якого аналізувалися творчі знахідки педагогів. Третій етап – «Трибуна вільних думок», де вчителі-дефектологи захищали моделі уроків і брали участь у диспуті «джерела педагогічної творчості».

Методична панорама – колективно-групова форма роботи, що передбачає ознайомлення з досвідом педагогічної діяльності групи вчителів-дефектологів, які мали спільне тематичне спрямування. Наприклад: вихователі 4-6-х класів знайомили педагогічний колектив з темою: «Вплив соціальних умов на рівень вихованості школярів».

Педагогічна майстерня підвищувала ефективність науково-методичної роботи вчителя-дефектолога, посилює прагнення педагогів розвивати і застосовувати свій творчий потенціал, включатися у пошуки найефективніших шляхів реалізації завдань педагогічної діяльності. Наприклад: педагогічна майстерня вчителів трудового навчання, яка працювала над темою: «Шляхи удосконалення професійно-трудоного навчання учнів допоміжної школи», педагогічна майстерня вчителів природничого циклу працювала над темою: «Актуальні проблеми екологічного виховання на сучасному етапі».

Педагогічні виставки – показ досягнень педагогічного колективу у справі пропаганди нових зразків навчально-виховної роботи та науково-методичної діяльності педагогів, поширення професійно-педагогічної діяльності. У жовтні 2009 року у Солобковецькій спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті було відкрито педагогічну виставку «Історія школи-інтернату». Очолював її вчитель-історії О.М. Тимошук.

Презентація виставки проводилась з метою ознайомлення з історичними аспектами та утворенням школи-інтернату. Вона була спрямована на надання нових історичних результатів, нової інформації з розвитком та спеціалізацією школи. Успішна презентація вимагала:

- заздалегідь потренуватися у проведенні презентації, аби почувати себе впевнено;
- завчасно організувати виставку експонатів та історичних довідок для проведення презентації;
- у ході роботи виступали ветерани освітнього закладу щодо ознайомлення з новими історичними фактами.

Школа педагогічної майстерності об'єднувала групу вчителів різних за фахом, віком, які володіють необхідними практичними вміннями і навичками певної педагогічної технології.

Підвищення кваліфікації, методичної майстерності педагогів відбувалися завдяки внутрішкільній системі методичної роботи та навчанню з відривом від основного місця роботи.

Кожен педагог, незалежно від закладу, в якому працює, повинен один раз на 4-5 років проходити підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти, на відповідних факультетах педагогічних інститутів, курсах, на факультетах підвищення кваліфікації на базі педагогічних університетів. Школи направляли педагогів відповідно до термінів перепідготовки та офіційного набору певних груп за профілем перепідготовки. Підвищення кваліфікації керівників шкіл здійснювалося у спеціальних групах (на факультетах, в інститутах), які зосереджували свою роботу на вивченні сучасної теорії управління (менеджменту).

Внутрішкільну методичну роботу здійснювали у четвер кожного тижня, це найзручніший для всіх членів педагогічного колективу день.

Атестація педагогів — комплексна перевірка, що здійснювалась спеціальною атестаційною комісією з метою визначення рівня кваліфікації педагога, що давало їм змогу претендувати на присвоєння більш високого кваліфікаційного рівня.

Передбачалось визначення відповідності педагогічних працівників зайнятій посаді, рівню кваліфікації, залежно від якого та стажу педагогічної роботи їм встановлювали кваліфікаційну категорію, визначали тарифний розряд оплати праці, присвоювали педагогічне звання.

Атестація проводилася відповідно до Закону України “Про освіту” з метою стимулювання діяльності педагогічних працівників, щодо підвищення кваліфікації, професіоналізму, розвитку творчої ініціативи. Вона була дієвим стимулом підвищення педагогічної майстерності.

Традиційно проводили її один раз на 5 років. Основна частина спеціалістів (учителі з вищою освітою) підтверджувала рівень своєї кваліфікації, кращі з них здобували більш високу кваліфікаційну категорію, окремих атестували як фахівців з низьким рівнем кваліфікації, чиї професійні

якості не відповідали вимогам працівників освіти. З демократизацією системи освіти з'явилася можливість атестуватись педагогу за власним бажанням, який вправі звернутися із заявою до атестаційної комісії з проханням атестувати його на будь-яку категорію.

Система атестаційних комісій мала таку ієрархічну структуру: головна, створена органом управління освітою на рівні країни, краю, області, автономії; районна (окружна, міська), яка створювалася відповідним органом управління освітою; атестаційна комісія освітнього закладу, яка створювалася педагогічною радою закладу. Кожна з комісій розглядала коло питань у межах своєї компетенції, тобто присвоювала відповідні кваліфікаційні категорії: вищу (головна атестаційна комісія); першу (районна (окружна, міська) комісія); другу (атестаційна комісія освітнього закладу).

Відповідно встановлено кваліфікаційні категорії: спеціаліст, спеціаліст другої категорії, спеціаліст першої категорії, спеціаліст вищої категорії, а також педагогічні звання: старший учитель, старший викладач, учитель (вихователь)-методист, педагог-організатор-методист, майстер виробничого навчання першої (другої категорії) та інші.

З розвитком ринку праці помітилася реальна диференціація в оплаті праці вчителів різних кваліфікаційних категорій, конкуренція при працевлаштуванні у школи.

Атестація педагогічних працівників передбачала системність і цілісність експертних оцінок, відкритість, колегіальність, єдність вимог. Суть їх сформульовано в кваліфікаційних характеристиках, затверджених Міністерством освіти і науки, регіональними органами управління освітою.

Атестацію проводили одноетапно (з теоретичних і практичних питань одночасно) або у два етапи. На першому організували теоретичні кваліфікаційні випробування (іспити, співбесіди, захист власного творчого звіту) або дослідні (експериментальні розробки). Мета їх – з'ясувати рівень теоретичної підготовки педагога (спеціальних знань, методики викладання предмета, психолого-педагогічних знань, володіння новими педагогічними

технологіями, уміння використовувати знання у власній діяльності). Другий етап передбачав перевірку та оцінювання практичних професійних умінь педагога (результативність праці у навчально-виховному процесі). З цією метою члени комісії відвідували заняття, проводили анкетування учнів, батьків, колег атестуючого, адміністрації школи. Використання психолого-педагогічних методик дало змогу об'єктивно визначити реальний кваліфікаційний рівень педагога, його творчий потенціал. Атестація робочого місця є одним із елементів атестації педагогічного працівника.

Покажемо на прикладі з досвіду роботи вчителя Солобковецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для дітей з вадами розумового розвитку О.М.Посвістак, які матеріали необхідні для проходження атестації:

1. Зміст.
2. Характеристика.
3. Подання.
4. Наказ по школі-інтернат.
5. Паспорт.
6. План вивчення, узагальнення та впровадження педагогічного досвіду.
7. Картка обліку педагогічного досвіду.
8. Анотація досвіду.
9. Експертний висновок.
10. Витяг з протоколу засідання методичної ради факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
11. Опис досвіду «Удосконалення економічного виховання учнів з вадами інтелектуального розвитку».
12. Додатки:
 - програма курсу «Основи економіки» для учнів 5-9 класів;

- орієнтовний перелік тематичних занять з економічного виховання розумово відсталих дітей;
- віршований матеріал до уроків з основ економіки;
- економічні ігри;
- доповідь «Формування основних груп компетентностей школярів з інтелектуальною недостатністю шляхом удосконалення економічного виховання»;
- конспекти уроків, виховних заходів.

Аналіз сучасних наукових досліджень та вивчення стану науково-методичної роботи у спеціальних навчальних закладах дозволив осмислити зміни, що відбуваються у її змісті та формах. Функціонування системи науково-методичної роботи опиралось на всебічне діагностування та оцінювання її стану, визначення потреб вчителів-дефектологів щодо розвитку вдосконалення їх особистісних, професійних та ділових якостей. Особливості розвитку національної освіти, зростання ролі особистості, процеси демократизації та інтелектуалізації педагогічної праці, розвиток сучасних педагогічних технологій потребували створення відповідних умов, які б сприяли підвищенню педагогічної компетенції педагогічних кадрів через систему науково-методичної роботи, ефективного функціонування якої – основа якісного зростання педагогічної майстерності і педагогічних кадрів.

При визначенні ефективності та якості науково-методичної роботи нерідко не враховувалися ті обставини, що вона є важливими, але не єдиним фактором, який впливає на підвищення кваліфікації вчителів-дефектологів та наслідків навчально-виховного процесу у школі. Труднощі визначення результативності зумовлені складністю становлення прямої залежності між науково-методичною роботою та її кінцевим результатом – компетентністю вчителя-дефектолога, якістю знань, умінь, навичок. На ці кінцеві результати значною мірою впливають такі фактори, як рівень фахової підготовки педагога, загальна діяльність педагогічних колективів шкіл і органів освіти та методичних служб, громадських організацій, сім'ї, засобів масової

інформації тощо. Спеціально спрямована діяльність науково-методичних служб, які безпосередньо впливають на фахову компетентність педагогічних кадрів, суттєвою мірою визначає кінцеві результати діяльності навчального закладу. У процесі експерименту здійснювалося підвищення наукового рівня вчителя-дефектолога, його підготовка до засвоєння змісту нових програм і технологій їх реалізації, постійне ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічних дисциплін і методик викладання, вивчення і впровадження у шкільну практику передового педагогічного досвіду, творче виконання перевірених рекомендацій, збагачення новими, прогресивними й досконалими методами і засобами навчання, вдосконалення навичок самоосвітньої роботи вчителя-дефектолога, надання йому кваліфікованої допомоги з теоретичної та практичної діяльності.

У процесі експерименту науково-методична робота забезпечувала підтримку належного професійного рівня кожного з педагогів і колективу в цілому, формувала високу загальну і професійну культуру вчителя-дефектолога, його готовність до творчості, до вироблення власного індивідуального стилю педагогічної діяльності прийняття нестандартних рішень, уміння співпрацювати з учнями, батьками, колегами.

Диференційована організація науково-методичної роботи сприяла підвищенню рівня цілеспрямованості, вмотивованості, системності й упорядкованої діяльності педагогічного колективу, що позначалося на рівні професійно-педагогічної компетентності вчителів-дефектологів і якості навчально-виховного процесу у цілому.

Отже, методична робота у спеціальній школі спонукала вчителя-дефектолога до роботи над підвищенням свого фахового рівня, збагачувала педагогічний колектив, забезпечувала розвиток особистості школярів, високу якість отриманих знань та сформованість необхідних умінь і навичок випускників, а її функції полягали у визначенні системи заходів, спрямованих на досягнення найкращих результатів.

3.3. Результати формувального експерименту

У формувальному експерименті брало участь 106 педагогів, з них: 48 педагогів Солобковецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Хмельницької обласної ради, які склали експериментальну групу (19 вчителів, 22 вихователі, 1 логопед, 1 соціальний педагог, 1 педагог-організатор, 1 практичний психолог), та 58 педагогів Соколівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для дітей з вадами фізичного та розумового розвитку Хмельницької області, які склали контрольну групу (22 вчителів, 28 вихователів, 2 логопеди, 1 соціальний педагог, 1 практичний психолог, 1 педагог-організатор).

З метою показу ефективності формувального експерименту є необхідним порівняння вихідних відомостей експериментальної і контрольної групи. На основі аналізу результатів ми змогли виявити і оцінити ступінь збігу і відмінності цих двох груп. Оскільки педагогічні колективи неоднакові за кількістю, всі підрахунки (як окремі, так і порівняльні) здійснювались у відсотках.

У експериментальній групі зі стажом роботи до 5 років було 27,1%; від 5 до 15 – 25%; від 15 до 20 – 27,1%; понад 25 років – 20,1%, (див. рис. 3.4).

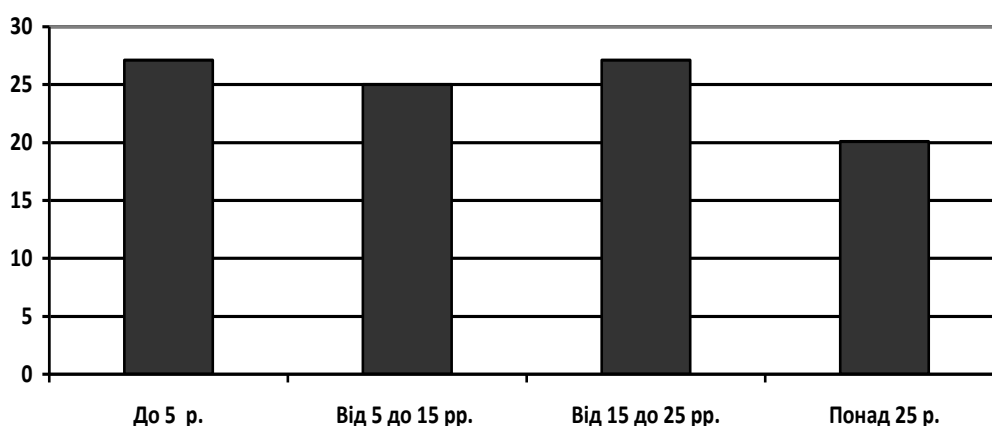


Рис. 3.4. Стаж роботи педагогів експериментальної групи

Отже, переважна частина 52,1% педагогів експериментальної групи мають стаж до 15 років.

У контрольній групі зі стажом до 5 років – 12,1%; від 5 до 15 – 24,1%; від 15 до 25 років – 43,1%; понад 25 років – 20,7%, (див. рис. 3.5).

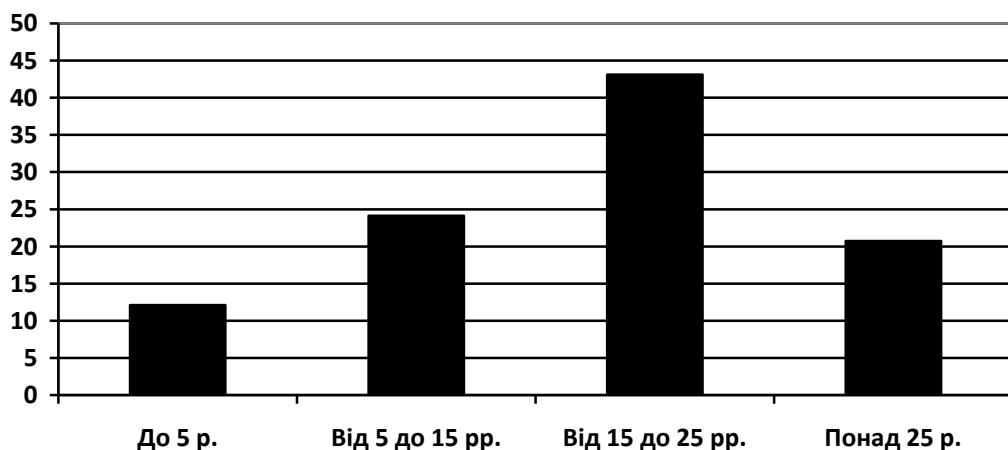


Рис. 3.5. Стаж роботи педагогів контрольної групи

Отже, частину 43,1% педагогів контрольної групи мали стаж роботи від 15 до 25 років. Як показали результати вивчення документації, у експериментальній групі педагоги з вищою педагогічною освітою становлять 79,2%, з базовою (пед. коледж) – 10,4%, із середньою спеціальною – 10,4%. Ці дані представлені на рис. 3.6.

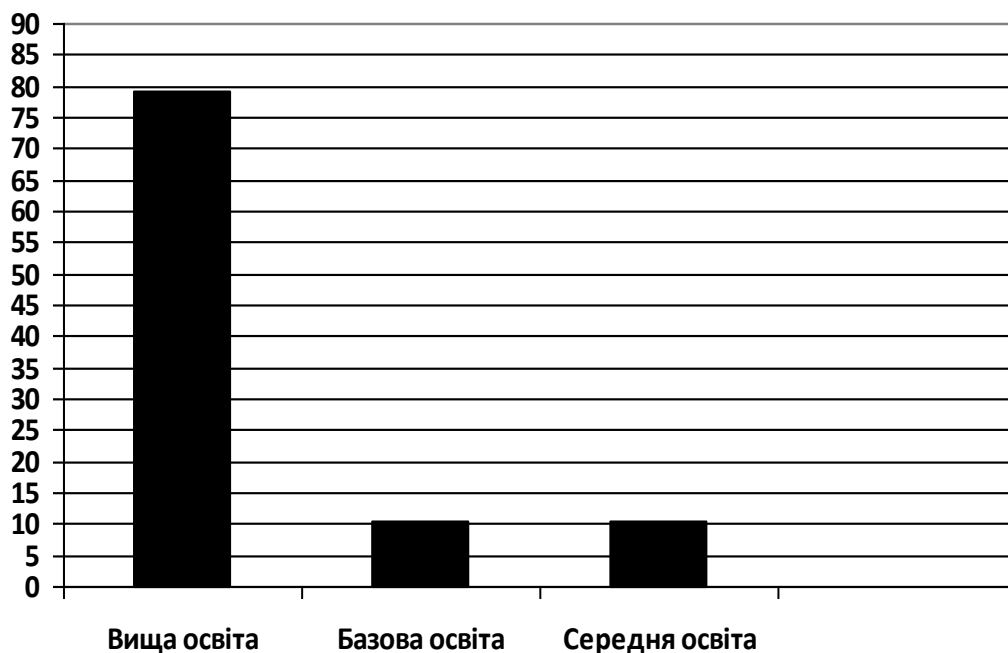


Рис. 3.6. Освіта педагогів експериментальної групи

У контрольній групі з вищою освітою – 82,8%, з базовою – 3,4%, із середньою спеціальною – 3,8%. Ці дані представлені на рис. 3.7.

Отже, переважна частина, а саме – 79,2% педагогів в експериментальній групі мають вищу освіту, у контрольній – 82,8%.

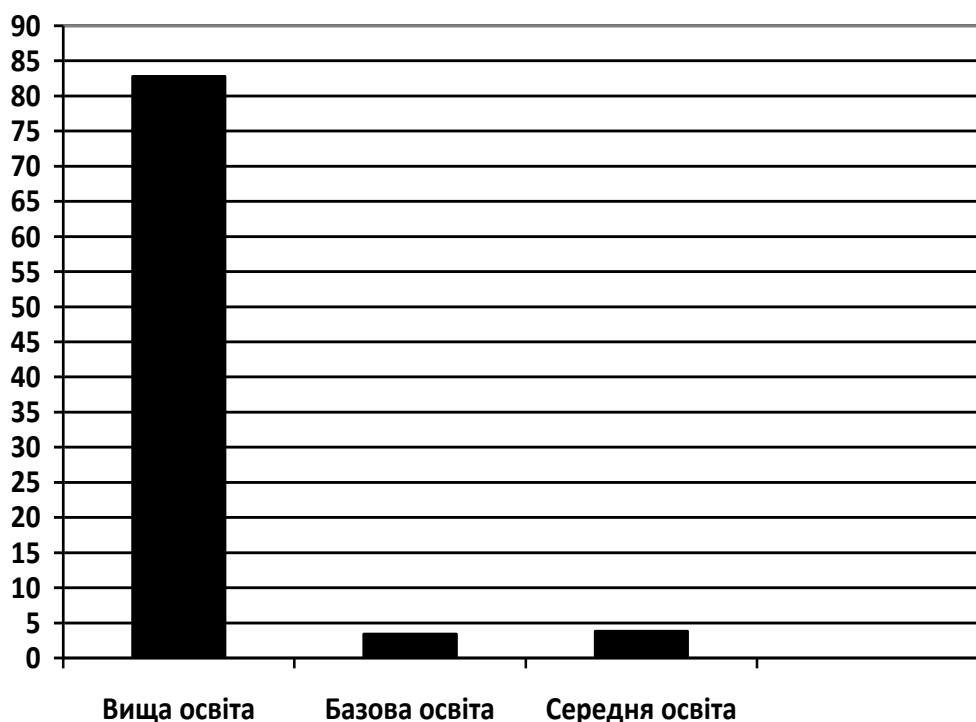


Рис. 3.7. Освіта педагогів контрольної групи

Ми попросили педагогів назвати методи навчання і виховання, які вони використовують у своїй роботі. Педагоги експериментальної групи назвали: метод інтерактивного навчання, розвиваюче навчання Ельконіна-Давидова, методику Марії Монтесоррі, арт-терапію, прикладні комп'ютерні програми, нестандартні уроки. Педагоги контрольної групи у практичній роботі новітніх технологій не використовують.

Зупинимось на аналізі тем методичної роботи, які на думку педагогів сприяють підвищенню фахової компетентності. Результати опитування виявили таку картину (див. таблицю 3.10).

Виявлені дані показують, що серед тем, які обрали педагоги експериментальної групи, найбільш важливою вони вважають тему: «Комплексний підхід до організації педагогічної корекції у вихованні та навчанні розумово-відсталих дітей», що свідчить про розуміння ними сутності та умов навчально-корекційного процесу у допоміжній школі. Педагоги контрольної групи віддали перевагу темі «Методичні рекомендації щодо використання традиційних методів навчання (виховання) у допоміжній школі», що свідчить про недостатнє розуміння педагогами навчально-виховного і корекційного процесу у допоміжній школі.

Теми, обрані педагогами для підвищення професійної компетентності (у%)

№	Перелік можливих тем	Експериментальна група	Контрольна група
1.	Комплексний підхід до організації педагогічної корекції у вихованні та навчанні розумово відсталих дітей	84%	38%
2.	Корекційна спрямованість методів навчання (виховання) розумово відсталих дітей	72,1%	44,2%
3.	Використання новітніх педагогічних технологій у роботі з розумово відсталими дітьми	68,1%	30,3%
4.	Психологічні аспекти корекційної роботи у школярів з інтелектуальною недостатністю	31,6%	20,2%
5.	Методичні рекомендації щодо використання традиційних методів навчання (виховання) у допоміжній школі	20,2%	64%

У таблиці 3.10. сума не відповідає 100%, оскільки педагоги могли робити декілька виборів.

72,1% педагогів експериментальної групи бажають продовжити оволодіння корекційною спрямованістю методики навчання і виховання розумово відсталих дітей, а у контрольної групи це лише – 44,2%. Після проведення експерименту педагоги експериментальної групи розуміють значущість новітніх технологій у навчанні і розвитку дітей, тому що дану тему обрало 68,1%. У той час, як у контрольній групі лише 30,3% педагогів розуміють її необхідність у сучасній практиці педагога. У експериментальній групі педагоги краще розуміють необхідність психологічних знань, тому тему «Психологічні аспекти корекційної роботи у школярів з інтелектуальною недостатністю» обрало 31,6%, а у контрольній – 20,2%. Нерозуміння взаємозв'язків між навчальною і корекційною роботою підтверджується й тим, що 64% учасників контрольної групи важливим вважають підвищувати кваліфікацію з теми «Методичні рекомендації щодо використання традиційних методів навчання (виховання) у допоміжній школі», тобто відокремлюються такі процеси, як навчання, виховання, розвиток і корекція. У експериментальній групі лише 12% осіб обрали цю тему.

Проаналізуємо розташування педагогами семінарів відповідно до значущості для удосконалення компетентності (див. таблицю 3.11.)

Представлені дані свідчать про те, що більшою мірою фахівці експериментальної групи прагнуть удосконалити свою професійну компетентність за допомогою семінару: «Психолого-педагогічні особливості розвитку розумово відсталих дітей і їх урахування у процесі навчання, виховання і корекційної роботи» та «Інноваційні методи навчальної і корекційної роботи». Це ще раз підтверджує розуміння ними специфіки своєї професійної діяльності. А у контрольній групі перевагу надали семінару: «Професійна етика корекційного педагога», який набуває скоріше теоретичної значущості.

Таблиця 3.11

Надання переваги при виборі семінару для вдосконалення фахової компетентності

№	Назва семінару	Експериментальна група	Контрольна група
1.	Психолого-педагогічні особливості розвитку розумово відсталих дітей і їх урахування у процесі навчання, виховання і корекційної роботи	48%	25%
2.	Інноваційні методи навчальної і корекційної роботи	32%	28%
3.	Основи корекційного навчання та виховання дітей з відхиленням у розвитку	8%	5%
4.	Співпраця дефектолога з іншими фахівцями (психолог, медики, логопед)	7%	6%
5.	Професійна етика корекційного педагога	5%	36%

Після проведення методичної роботи, яка була передбачена у традиційному режимі (контрольна група) і з використанням методів активного навчання (експериментальна група), педагогам було запропоновано розмежувати чи узагальнити поняття кваліфікації, компетентності, творчості, майстерності.

Аналіз відповідей на запитання : «Чи є у вас бажання підвищувати свою фахову компетентність?» засвідчив, що у експериментальній групі наявні мотиви свідомого позитивного ставлення до професійного зростання.

Наприклад: 37,1% опитаних вважають, що постійне підвищення кваліфікації підвищує ефективність професійної діяльності; 36,6% – хочуть іти в ногу з часом, адже освіта не стоїть на місці; 26,3% – впевнені, що постійні зміни освітньо-технологічного характеру вимагають змін і у компетентності педагога.

У контрольній групі відповіді були формального характеру, зокрема: 18% педагогів пояснюють, що адміністрація вимагає працювати у методичних об'єднаннях; 38% – мають підвищувати свою компетентність, тому що необхідно проходити атестацію; 26% – тому що перевіряється самоосвітня робота; лише 18% – вважають, що мають зростати професійно, оскільки від фахового зростання залежить якість роботи.

Було проаналізовано також причини підвищення кваліфікації. При цьому враховувались такі показники:

- осмислення педагогами необхідності самоаналізу своєї діяльності і своїх особистісних якостей, які визначають успішність;
- знання педагогами методичних основ професійної діяльності;
- володіння способами аналізу педагогічних явищ і процесів;
- уміння сформулювати критерії якості й ефективності своєї праці.

Педагогам експериментальної і контрольної групи пропонувалось із переліку можливих причин вибрати найбільш значущі для себе, необхідно було обрати лише одну причину. Результати опитування представлені у таблиці 3.12.

Представлені дані показують, що серед причин, які спонукають педагогів експериментальної групи до підвищення кваліфікації переважають: зміни у навчальній програмі – 23,3%, власне бажання підвищувати професійну компетентність – 15,5%, необхідність представлення свого досвіду – 15,2%, бажання познайомитися з передовим педагогічним досвідом – 12,6%, підготовка до атестації, отримання більш високого кваліфікаційного розряду – 10,7%.

Причини, які спонукають педагогів до підвищення професійної компетентності

№	Перелік можливих причин	Вибір у %	
		Експериментальна	Контрольна
1.	Зміни у навчальній програмі	20,3%	3,6%
2.	Власне бажання підвищувати професійну компетентність	15,5%	4,9%
3.	Необхідність представлення свого досвіду	15,2%	2,2%
4.	Бажання познайомитися з передовим педагогічним досвідом	12,6%	7,8%
5.	Підготовка до атестації, отримання більш високого кваліфікаційного розряду	10,7%	34,2%
6.	Гарантія професійної стабільності	8,8%	8,6%
7.	Рекомендація підвищення професійної компетентності	8,2%	5,6%
8.	Для загального розвитку	3,9%	2,3%
9.	Можливість професійного самоствердження	2,6%	5,9%
10.	Ініціатива адміністрації	2,2%	26,6%

У контрольній групі переважають такі причини: підготовка до атестації, отримання більш високого кваліфікаційного розряду – 34,2%, ініціатива адміністрації – 26,6%, гарантія професійної стабільності – 8,6%. Аналіз цих даних підтверджує, що для педагогів експериментальної групи методична робота асоціюється з професійною компетентністю, а для контрольної є формальною. Отже, ми пересвідчилися, як відрізняються критерії якості ефективності праці експериментальної і контрольної групи.

Дані, які були отримані за допомогою використаних методик дозволили нам виявити повноту уявлень змісту науково-методичної роботи та способів її вияву у професійній компетентності педагогів. Це перш за все, міні-твори на тему: «Чи кожен учитель може працювати творчо?», «Які особистісно значущі якості можуть бути присутні успішному педагогу?». 89% педагогів експериментальної групи відповіли ствердно. Вони наводили такі аргументи: *«Вчитель зобов'язаний працювати творчо, постійно вдосконалюватися, відвідуючи відкриті уроки, виховні заходи, опрацьовуючи методичну та спеціальну літературу, працювати на методичних об'єднаннях, семінарах»*, *«Щоб працювати творчо потрібно мати бажання, докласти певні зусилля, а*

найголовніше – любити свою професію і дітей, яких навчаєш». У контрольній групі лише 12% вважають, що вчитель може і повинен працювати творчо; 34,2% відповіли, що репродуктивна стандартна робота є простішою і менш виснажливою; 3,6% вважають, що у роботі з розумово відсталими дітьми творчість не потрібна.

Відповіді на запитання: «Як Ви вважаєте, що таке компетентність?» показали, що 94% педагогів експериментальної групи чітко розмежують поняття компетентності і кваліфікації; 68% педагогів контрольної групи ототожнюють ці поняття. Ці діагностичні процедури дали можливість оцінити професійну педагогічну самооцінку педагогів, тобто комплекс уявлень як професійно компетентного фахівця.

З метою вивчення умінь користуватися джерелами інформації ми запитали: «Які джерела Ви використовуєте при підготовці до методичного семінару?» Отримані дані представлені у таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Джерела, які використовують педагоги при підготовці до семінару

№	Джерела, які використовуються	Експериментальна	Контрольна
1.	Власна бібліотека	51%	15%
2.	Мережа Інтернет	42%	23%
3.	Бібліотека інституту післядипломної освіти	31%	16%
4.	Бібліотека Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка	23%	0%
5.	Методичний кабінет школи	14%	46%

У таблиці 3.13. сума не відповідає 100%, оскільки педагоги могли робити декілька виборів.

Педагоги експериментальної групи 51% використовують матеріали власної бібліотеки, 42% використовують мережу Інтернет, 31% – бібліотеку інституту післядипломної освіти, 23% бібліотеку Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка і лише 14% – методичний кабінет школи.

На основі аналізу отриманих даних ми можемо зробити висновок: 46% педагогів контрольної групи використовують матеріали методичного кабінету школи, 23% – Інтернет, 16% – бібліотеку інституту післядипломної

освіти, 15% – власну бібліотеку. Отримані результати свідчать про недостатнє використання педагогами контрольної групи новітніх літературних джерел.

Отримані дані дають можливість зробити висновок, що показовою є різниця між тими, хто користується власною бібліотекою у респондентів експериментальної групи – 51%, а у контрольній – лише 15%. Це свідчить про накопичення педагогами експериментальної групи власних літературних джерел і постійне їх використання у процесі підвищення професійної компетентності.

Педагоги експериментальної групи на відміну від контрольної групи прагнуть до отримання нових знань і умінь, намагаються їх використовувати у своїй практичній роботі. У педагогів експериментальної групи спостерігається позитивна динаміка зростання ефективності методів навчально-корекційної і корекційно-виховної роботи та підвищення фахової компетентності.

Педагоги усвідомлюють, що сутність їх професійної компетентності полягає в організації і проведенні цілеспрямованої і систематичної корекційно-розвивальної роботи, але не завжди розуміють, що їм необхідно постійно вдосконалювати свою фахову компетентність. У процесі навчання за розробленою нами програмою педагоги мали можливість переконатись, що для реалізації принципів корекційно-розвивального навчання їм необхідні спеціальні вміння та навички, які потребують неперервного розвитку і самовдосконалення. Під час навчальних занять педагоги вдосконалювали професійну компетентність і приймали відповідні рішення.

Узагальнюючи результати в цілому, ми виявили, що рівень науково-методичної роботи школи, де проводився експеримент, змінився з низького на середній; у контрольному закладі він залишився низьким. Зростання рівня організації науково-методичної роботи вплинуло на підвищення рівнів професійної компетентності вчителя (див. таблицю 3.14.)

Рівні професійної компетентності

Рівні методичної компетентності	Експериментальна група		Контрольна група	
	до експерим.	після експерим.	до експерим.	після експерим.
Високий	20,8%	41,7%	24,2%	27,6%
Середній	41,7%	47,9%	37,9%	37,9%
Низький	37,5%	10,4%	37,9%	34,5%

Вивчення рівнів професійної компетентності показало, що 41,7% педагогів експериментальної групи і 27,6% контрольної групи ототожнюють методичну роботу і з стабільними, високими результатами навчання та виховання школярів; чітко виконують свої професійні зобов'язання; володіють алгоритмами вирішення трудових завдань; уміють творчо підходити до професійної діяльності; уміють комплексно будувати свою професійну діяльність з урахуванням індивідуальних, характерологічних, вікових особливостей дітей; планують різносторонні методи роботи, беруть активну участь у нарадах, семінарах, педагогічних виставках: 47,9% експериментальної групи і 37,9% контрольної групи мають середній рівень методичної компетентності. Низький рівень в експериментальній групі – мають 10,4%, а у контрольній групі – 34,5%. Це означає, що підвищення професійної компетентності у процесі методичної роботи у школі у контрольні групи відбулося неефективно.

Для зручності інтерпретації даних рівнів розвитку методичної компетентності експериментальної групи до і після формувального експерименту покажемо на рис. 3.8, контрольної групи до і після навчання – на рис. 3.9.

У результаті аналізу отриманих експериментальних даних було виявлено, що у експериментальній групі низький рівень до експерименту мали 37,5%, після навчання низький рівень знизився на 27,1%. Середній рівень збільшився на 6,2%, високий рівень мав приріст – 20,9%.

Зробимо аналіз результатів у контрольній групі: низький рівень знизився на 3,4% , середній рівень залишився незмінним, високий – на 3,4%.

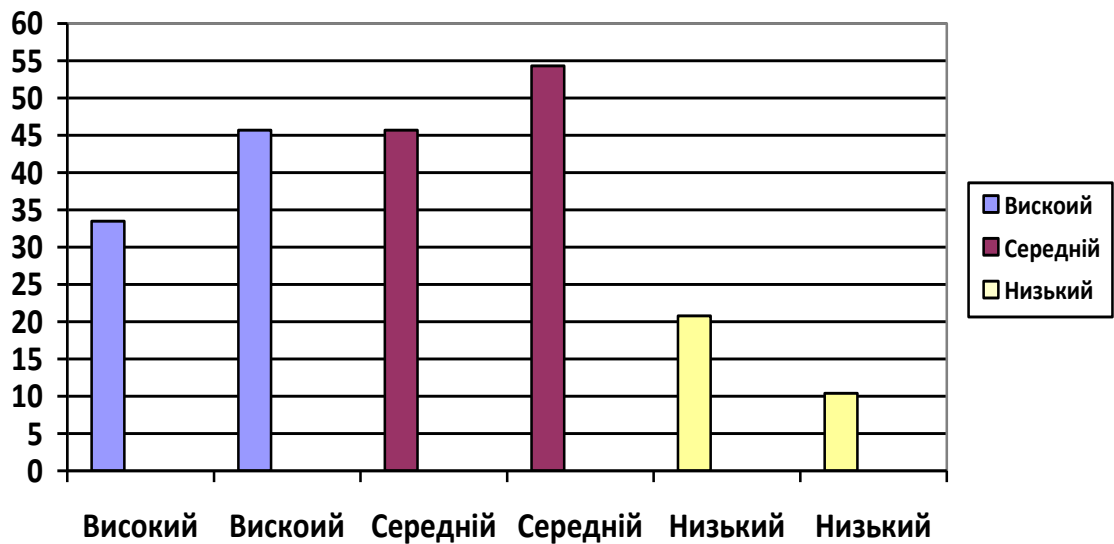


Рис. 3.8. Результати рівнів професійної компетентності експериментальної групи до і після навчання.

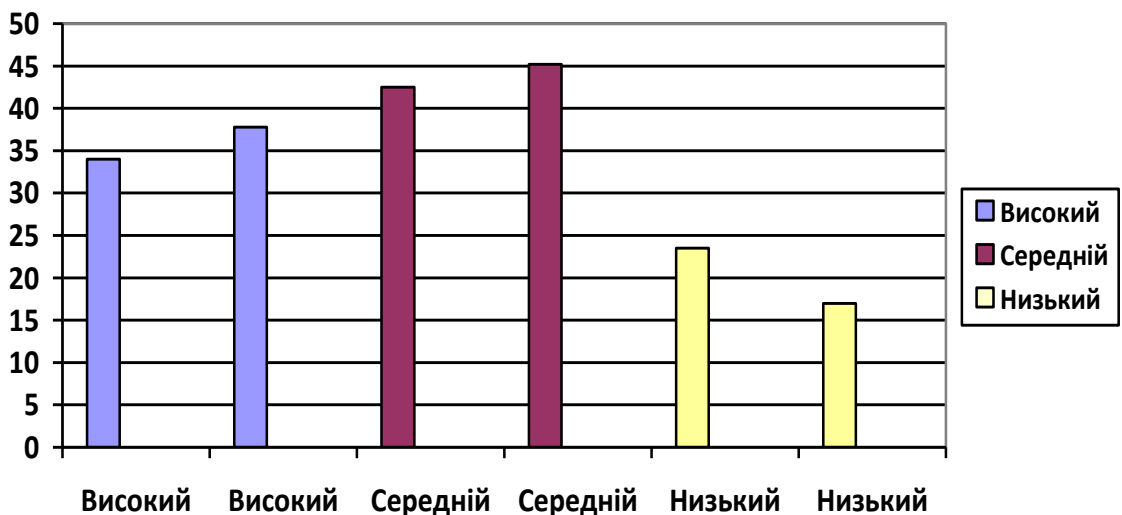


Рис. 3.9. Результати рівнів професійної компетентності контрольної групи до і після навчання.

У процесі формувального експерименту були удосконалені кваліфікаційні методи компетентності, що підтверджується значною позитивною динамікою в експериментальній групі, у контрольній групі вона є вкрай незначною.

Розглядаючи даний параметр можна констатувати, що педагоги обох груп мають позитивну динаміку. Проте педагоги експериментальної групи мають значну перевагу над контрольною групою, саме завдяки участі у формувальному експерименті.

Аналіз отриманих результатів, проведений в обох групах, дозволив нам зробити висновок, що у процесі підвищення професійної компетентності були створені необхідні і достатні умови для розвитку умінь і отримання знань, що дозволило вирішувати педагогічні ситуації більш успішно і з меншою кількістю труднощів.

Реалізація запропонованих нами змісту і форм диференційованої науково-методичної роботи у школі суттєво покращила рівні професійної компетентності педагогів, під впливом умов, які були створені. Під час всього експерименту удосконалювалась кваліфікація, професійна компетентність педагогів, що дозволило виявити, позитивну динаміку розвитку в експериментальній групі. Одержані результати засвідчують правильність розробленого нами змісту і форм диференційованої науково-методичної роботи в умовах спеціальної школи.

Висновки до III розділу

Проведене нами дослідження спонукало нас розширити мету, функції та зміст науково-методичної роботи спеціальної школи. Результати дослідження свідчать, що інколи перебудову науково-методичної роботи намагаються звести лише до зміни форм її проведення, залишаючи у стороні її мету та зміст. Саме зміст науково-методичної роботи, виділений відповідно до стратегічних, довгострокових, тактичних цілей, які у свою чергу декомпонуються на низку завдань, визначає її позитивний результат. Проте дійсне професійне вдосконалення відбувається за умови єдності змісту і форм методичної роботи.

Важливою спрямованістю науково-методичної роботи є орієнтація її на створення режиму найбільшого сприяння для самоосвіти, професійного та методичного самовдосконалення педагогів.

Модернізація діяльності науково-методичної роботи повинна відбуватися з урахуванням таких факторів:

- здійснення рішучого переходу до системної її побудови, для цього необхідне системне бачення цілей, завдань, змісту і форм її організації;
- відмова від оцінки ефективності за показниками процесу і перехід до критеріїв кінцевого результату, до критеріїв оптимальності, це необхідно робити вже зараз, аби припинити звіти керівників про методичну діяльність за кількістю, частотою, об'ємом заходів;
- неухильне впровадження діагностики труднощів вчителів-дефектологів як основи вибору оптимальної структури, змісту, форм науково-методичної роботи, недопустимість нав'язувань будь-яких тем, форм, структур;
- використання нових форм активного навчання (моделювання, тренінг, ділові ігри, аналіз ситуацій тощо), а також модернізація традиційних форм;
- вибір на науковій основі оптимальних для конкретної школи структур, змісту і форм діяльності; цей фактор має місце у разі необхідності, заміна форм, які себе не виправдали, і організацію інших об'єднань, творчих груп на основі суспільного інтересу до певної проблеми, психологічної сумісності її учасників, на основі компенсаторних можливостей;
- перенесення акценту у змісті роботи на розвиток науковості, розширення світогляду, адже загальна структура професійної діяльності вчителя-дефектолога є тією основою, на якій базується методична компетентність;
- диференціація науково-методичної діяльності від організаційних форм до самоосвіти, від обов'язкової участі до добровільної за рахунок цілеспрямованої роботи щодо стимулів для високопрофесійної педагогічної праці.

Як показують наведені результати у ході експериментальної роботи відбулися суттєві зміни у стилі взаємодії вчителя-дефектолога експериментальної групи. На наш погляд, це обумовлено тим, що навчаючись, вони озброїлись засобами організаційно-ефективної корекційно-

розвивальної роботи, удосконалювали професійні уміння, підвищували професійну компетентність, 2% вчителів-дефектологів вирішили, що їм необхідно навчатися для підвищення свого фахового рівня та здобуття відповідної освіти.

Під розвитком професійної компетентності вчителів-дефектологів ми розуміємо багаторівневий процес, дана система, має мати цілий механізм розвитку. Процес розвитку методичної компетентності здійснюється неперервно і будь-які зміни у соціальній та професійній сфері можуть вплинути на її розвиток.

Результати дослідження показали більш виразну позитивну динаміку у формуванні методичної компетентності. Найбільші відмінності проявились у наступних показниках: спрямованості на професійну діяльність у галузі спеціальної освіти, професійно-особистісних якостей, професійних уміннях, готовності до інноваційної діяльності.

У структурі професійної компетентності ми виділили три взаємопов'язаних рівні: високий, середній, низький. Кожен рівень полягає у забезпеченні інформації про вихідний чи поточний стан розвитку методичної компетентності і визначенні перспективи подальшого розвитку даного виду компетентності фахівців.

ВИСНОВКИ

1. Науково-теоретичний аналіз проблеми дослідження в Україні та у світовій практиці дозволяє зробити висновок, що системний характер перетворень у суспільному житті викликає зміни на всіх рівнях і ступенях освіти, у тому числі і у системі науково-методичної роботи спеціальної школи. Науково-методична робота вчителя-дефектолога у системі характеристик професійної діяльності є важливим засобом формування готовності вчителя-дефектолога до роботи в умовах нестабільності і

варіативності в освіті, до самостійної побудови власної професійної діяльності, до узагальнення і систематизації власного досвіду і досвіду колег.

Аналіз сучасної практики показав, що сьогодні система підвищення кваліфікації вже не може виконувати свої традиційні функції. Вона має набути інноваційного характеру, який випереджатиме зміст підготовки вчителя-дефектолога так, щоб змінилось ставлення і позиція щодо розвитку фахової компетентності. Орієнтиром удосконалення сучасної системи підвищення фахової компетентності є: розроблення моделі науково-методичної роботи вчителя-дефектолога на всіх рівнях; організація роботи системи підготовки і підвищення фахової компетентності; переорієнтація системи на підтримку соціальної мобільності; удосконалення нових концепцій кваліфікації і нових компетентнісних характеристик фахівця у галузі освіти, орієнтація на включення в інноваційний процес.

Результати дослідження доводять, що науково-методична робота виступає як системне отримання знань, умінь та навичок, ціннісних орієнтирів і якостей особистості вчителя-дефектолога, який ефективно буде розвиватися у процесі підвищення фахової компетентності при реалізації певних умов. Необхідними умовами розвитку є: використання методів активного навчання в органічному співвідношенні з традиційними формами і методами; структурування процесу підвищення науково-методичної підготовки у відповідності до початкового рівня фахової компетентності; модернізований зміст підвищення методичної компетентності вчителя-дефектолога; забезпечення професійно-орієнтованої педагогічної взаємодії у процесі навчання, спрямованої на осмислення педагогом особистого сенсу підвищення фахової компетентності. Необхідність змін у змісті і організації процесу професійної компетентності педагога, викликана потребою спеціальних закладів у професійно-компетентнісних фахівцях, які володіють основними знаннями у галузі суміжних наук, добре орієнтуються у питаннях корекційної педагогіки, спеціальної психології, медицини, логопедії.

2. Результати теоретичного аналізу проблеми та констатувального експерименту засвідчили, що з метою підвищення професійної компетентності вчителів-дефектологів у процесі науково-методичної роботи необхідно враховувати такі показники: усвідомлення вчителями-дефектологами необхідності підвищення власної професійної компетентності; вміння бачити свої власні успіхи і професійно грамотно розкривати шляхи їх досягнення; вміння бачити труднощі у своїй діяльності та усувати їх у процесі науково-методичної роботи; вміння опрацьовувати у процесі науково-методичної роботи фахову літературу, новітній педагогічний досвід; уявлення вчителів про систему науково-методичної роботи у спеціальній школі як таку, що створює умови для післядипломної освіти, розвитку мотивацій самовдосконалення, зростання задоволення своєю професією; готовність педагогів до підвищення рівня професійної компетентності. Цілісне урахування цих показників дозволило нам розробити рівні професійної компетентності вчителів-дефектологів. Було досліджено, що високим рівнем професійної компетентності характеризуються 22,2% вчителів-дефектологів, середнім – 41,3%, низьким – 36,5%.

3. Вивчення стану науково-методичної роботи у закладах корекційної освіти та професійної компетентності вчителів, які її забезпечують дозволило нам виділити рівні науково-методичної роботи. В основу їх розробки було покладено такі критерії: науковий характер методичної роботи; системність і послідовність науково-методичної роботи; урахування всіх компонентів професійної діяльності педагога спеціальної школи; диференційованість науково-методичної роботи; творчий характер науково-методичної роботи; єдність теорії та практики при добрі змісту з переважанням практичної спрямованості науково-методичної роботи; гармонійне поєднання колективних та індивідуальних, традиційних та новітніх форм науково-методичної роботи; готовність педагогів до підвищення рівня власної професійної компетентності. Узагальнення одержаних результатів констатувального експерименту засвідчило, що науково-методична робота в

спеціальних школах знаходиться на таких рівнях: високий – 23,3%; середній – 38,6%; низький – 38,1%. У процесі дослідження виявлена чітка залежність рівня науково-методичної роботи і професійної компетентності педагогів закладу.

4. У процесі дослідницько-експериментальної роботи, виявлено, що доцільними формами організації науково-методичної роботи є: колективні (педагогічні ради, науково-практичні конференції, педагогічні читання, методичні наради), групові (методичні об'єднання, творчі групи, ділові ігри, наставництво, відкриті уроки та виховні заходи), індивідуальні (бесіди вчителів-дефектологів з адміністрацією школи, творчі звіти, самоосвіта), інноваційні (впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес, використання можливостей мережі «Інтернет», участь у міжнародних проектах, дистанційне навчання) та показана важливість змін щодо їх організації у контексті особистісно-орієнтовано парадигми освіти.

Використання науково-методичної роботи у якості засобу підвищення фахової компетентності вчителя-дефектолога можливе при умові диференційованого підходу, заснованого передусім на рівнях професійної компетентності педагогів. Результати дослідницько-експериментальної роботи показали високу дієвість розробленого змісту форм і методів науково-методичної роботи, спрямованої на підвищення професійної компетентності вчителя-дефектолога. Підвищення рівня науково-методичної роботи (з низького на середній) вплинула на зростання рівня професійної компетентності педагогів. Зокрема, високий рівень професійної компетентності зріс у ЕГ з 20,8% до 41,7%; середній – з 41,7% до 47,9%; а низький зменшився з 37,5% до 10,4%.

Отже, результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок, що науково-методична робота слугує суттєвим засобом підвищення професійної компетентності, якщо відповідає таким вимогам: узгодження змісту науково-методичної роботи із сучасними науковими досягненнями в галузі корекційної педагогіки та спеціальних методик

навчання дітей з вадами інтелекту; поєднання мети, завдань, форм і методів науково-методичної роботи; врахування всіх компонентів професійної діяльності педагогів з акцентуванням на корекційній роботі як специфіці діяльності вчителя-дефектолога; організація диференційованої науково-методичної роботи відповідно до рівня професійної компетентності педагогів; розвиток професійних ціннісних якостей особистості педагогів, максимальна активізація їх професійної творчості; забезпечення єдності теорії та практики при загальній практичній спрямованості науково-методичної роботи; поєднання традиційних форм з новітніми; формування готовності педагогів до постійного підвищення рівня професійної компетентності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх запитань пов'язаних з організацією процесу науково-методичної роботи як засобу удосконалення професійної компетентності вчителя-дефектолога, але може слугувати вагомою ланкою у розробці науково-методичних технологій різних категорій педагогів у процесі удосконалення фахової компетентності. Подальшого дослідження потребують такі її аспекти: формування та розвиток мотивації вчителів-дефектологів до професійного самовдосконалення, організація післядипломної освіти за дистанційною формою навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдив Р.Ф. Философия информационной цивилизации / Р.Ф. Абдив. – М. : ВЛАДОС, 1994. – 336 с.

2. Абросимов В.Н. Профессиональные качества преподавателя / В.Н. Абросимов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. – № 6. – С. 61-64.

3. Агавелян Р.О. Социально-перцептивные особенности личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности :

монографическое исследование / Р.О. Агавелян. – Новосибирск, 1999. – 408 с.

4. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя : монография / В.А. Адольф. – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 1998. – С. 118.

5. Акимова А.П. О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров / А.П. Акимова // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1973. – Вып. 1. – 115 с.

6. Актуальні проблеми теорії і практики післядипломної освіти керівних і педагогічних кадрів : матеріали звітної наукової конференції (5-6 березня 1998 р.) / редкол.: М. Дробноход, С. Присяк, Г. Дмитренко. – К. : ДАККО, 1998. – 180 с.

7. Арановская И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема / И. Арановская // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С. 118.

8. Аслаева Р.Г. Формирование профессиональной компетентности педагогов по воспитанию детей с отклонениями в развитии : монография / Р.Г. Аслаева. – Уфа : Изд-во Филиала МГОПУ им. М.А. Шолохова в г. Уфе, 2004. – 134 с.

9. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса / Ю.К. Бабанский. – М., 1987. – 307 с.

10. Базаров Т.Ю. Век живи, век учись / Т.Ю. Базаров // Психологическая газета. – 1999. – № 6. – С.12-13.

11. Барже Т.Г. Из опыта развития общей культуры учителя / Т.Г. Барже // Педагогика. – 1993. – № 2. – С.70-75.

12. Барже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т.Г. Барже // Советская педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89-94.

13. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М., 1995. – С. 208.

14. Білієнко Л.Б. Розвиток педагогічної творчості вчителів у системі внутрішкільної методичної роботи : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Б. Білієнко. – К, 1994. – 165 с.

15. Боднар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Боднар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8-9.

16. Болотов В.А. Компетентносная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 28-31.

17. Варенова Т.В. Современные тенденции развития специального образования / Т.В. Варенова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету : Серія соціально-педагогічна / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В.С., 2007. – Вип. VII. – С. 101-103.

18. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / В.Н. Введенский // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 21-31.

19. Вершиловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С.Г. Вершиловский. – М. : Педагогика, 1987. – С. 184.

20. Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала : пособие по кадровой работе / В.Р. Веснин. – М. : Юристъ, 1998. – С. 59.

21. Віаніс-Трофименко К.Б. Підвищення професійної компетентності педагога / К.Б. Віаніс-Трофименко, Г.В. Лісовенко. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 170 с.

22. Волканова В.В. Організація методичної роботи / Валентина Волканова. – К. : Шк. світ., 2010. – 128 с.

23. Воротникова А.А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущего педагога : дис. ... канд. пед. наук / А.А. Воротникова. – М., 1998. – С. 150.

24. Гадзецький Б. Удосконалення технології навчання в закладах післядипломної освіти / Б. Гадзецький // Післядипломна освіта пед. кадрів: проблеми розвитку : матеріали звітної наук. конф. (31 жовтня – 1 листопада 1996 р.) / редкол.: М. Дробноход та ін. ; Укр. ін-т підвищення кваліфікації кер. кадрів освіти. – К., 1997. – С. 36-39.

25. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева ; под. ред. В.А. Сластёнина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – 280 с.

26. Гоноболин Ф.Н. К вопросу о методической работе в школе / Ф.Н. Гоноболин // Психолого-педагогические проблемы повышения квалификации работников образования : межвуз. сборник научных трудов М., 1994. – Вып. 3. – С. 42-51.

27. Горб В.Г. Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результатов / В.Г. Горб // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 1. – С. 33-37.

28. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика : учебное пособие для студентов пед. вузов и колледжам / А.В. Гордеева. – М. : Академический проект : Королёв : Парадигма, 2005. – 320 с.

29. Грабаров А.Н. Олигофренопедагогика. Воспитание и обучение умственноотсталых детей / А.Н. Грабаров, Н.Ф. Кузьмина, Ф.М. Новик. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1941. – 231 с.

30. Гришина Н.Н. Развитие профессионализма руководителя социальной сферы : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Н.Н. Гришина. – М., 2001. – С. 24.

31. Гуменюк В.В. Науково-методична робота з педагогічними кадрами / В.В. Гуменюк, І.А. Наумчук. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М.І., 2005. – 160 с.

32. Гусинский Э.Н. Личностно ориентированное обучение: проблемы методологии, теории и практики / Э.Н. Гусинский // Вопросы повышения квалификации работников образования : сб. науч.-метод. тр. РИПКРО. – М., 1994. – С. 15-16.

33. Данилова Г.С. Методичні служби України: проблеми управління, професійна підготовка : навч.-метод. посібник / Г.С. Данилова. – К. : ИЗМН, 1997. – 256 с.

34. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / А.Н. Дахин // Стандарты и мониторинг. – 2002. – № 4. – С. 22-26.

35. Державна програма «Вчитель» // Освіта України. – 2002. – 27 липня 1995. – № 257.

36. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К. : МП «Леся», 2011. – 528 с.

37. Довгопол И.И. Профессиональная компетентность педагога: методика комплексного исследования : методическое пособие / И.И. Довгопол. – Спб. : МСП «Ната», 2006. – 72 с.

38. Довідник учителя-логопеда / авт.-упор. С.М. Лупінович. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 112 с.

39. Дудніченко Н.В. Розвиток творчого стилю діяльності педагога засобами методичної роботи школи : дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Дудніченко ; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2003. – 195 с.

40. Елагина В. О повышении методической компетентности учителя / В. Елагина // Высшее образование в России. – 2007. – № 3. – С. 166-168.

41. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика : учебн. пособие для студ. спец.-ти № 2111 «Дефектология» пед. ин-тов / И.Г. Еременко. – К. : Вища школа, 1985. – 328 с.

42. Жерносек І.П. Науково-методична робота в загальноосвітній школі : навч.-метод. посібник / І.П. Жерносек. – К. : ИЗМН, 1998. – 160 с.

43. Жерносек І.П. Організація науково-методичної роботи в школі / І.П. Жерносек. – 2-е вид., доп. – Х. : Вид. група «Основа» ; «Тріада+», 2007. – 128 с.
44. Законодавство України про освіту : зб. законів. – К. : Парламент, 2002. – 159 с.
45. Засенко Н.Ф. Формирование социально активной личности учителя школы для детей с не достатками слуха в процессе изучения специальных дисциплин / Н.Ф. Засенко // Совершенствование системы учебно-воспитательной работы со студентами дефектологи : межвузовский сборник научных трудов. – М. : МГПИ, 1986. – С. 31-37.
46. Захаров М.Г. Организация труда директора школы / М.Г. Захаров. – М. : Просвещение, 1971. – С.176.
47. Захарова Л.Н. Профессиональная компетентность учителя и психолого-педагогическое проектирование : учеб. пособие / Л.Н. Захарова, В.В. Соколова, В.М. Соколов. – Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 1995. – 136 с.
48. Зевина А.Н. Система повышения квалификации педагогических кадров народного образования / А.Н. Зевина. – Л., 1997. – 100 с.
49. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования в ФРГ / Э.Ф. Зеер // Сов. педагогика. – 1993. – № 4. – С. 106-110.
50. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2000. – С. 397.
51. Зеер Э.Ф. Психология становления мечности инженера-педагога : текст лекций / Э.Ф. Зеер. – Свердловск : СИПИ, 1993. – С. 56.
52. Зязюн Л.І. Нові тенденції у підготовці вчителів Франції / Л. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 2(6). – С. 177-193.
53. Иванов Д.А. Компетентносный поход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструментарий : учебно-методич. пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М. : АПКи ПРО, 2003. – С. 111.

54. Иванов Н.Д. Моделирование методической деятельности учителя в процессе повышения его квалификации : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.Д. Иванов. – СПб., 1995. – С.167.

55. Исаева Б.В. Система повышения квалификации учителей в Великобритании / Б.В. Исаева // Проблемы высшей школы за рубежом. – М. : МГЗПИ, 1990.

56. Казарицкая Т. Компетентность учителя: инструментарий оценки и самооценки / Казарицкая Т., Голованова И. и др. // Директор школы. – 2002. – № 6. – С. 16-24.

57. Как овладеть педагогическим мастерством : методические рекомендации / сост. Н.В. Кухарев. – Гамель : ГОСПО БССР; ГОИУУ, 1986.

58. Калініна Л.М. Функціональний підхід до управління закладом освіти / Л.М. Калініна // Зб. наук. праць Херсонського держ. пед. університету. Педагогічні науки. – Херсон, 2002. – Вип. 32, ч. 1. – С. 25-31.

59. Карнаух Н.В. Освоение отечественного исторического педагогического опыта как условие формирования профессиональной компетентности современного учителя : автореф. дисс. канд. пед. наук / Н.В. Карнаух. – СПб., 1995. – С. 17.

60. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков : книга для учителя / В.П. Кащенко. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1994. – 223 с.

61. Кіщенко Ю. Методи викладання і форми оцінювання у системі підвищення кваліфікації учителів Англії та Уельсу / Ю. Кіщенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 3. – С.157-167.

62. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М. : Арена, 1994.

63. Книга для учителя вспомогательной школы / под. ред. Г.М. Дульнева. – М., 1995.

64. Коберник Г.М. Основи дефектології / Г.М. Коберник, В.М. Синьов. – К. : Вища школа, 1994. – 143 с.

65. Козырева О.А. Концептуальная модель развития профессиональной компетентности педагога / О.А. Козырева // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2004. – № 6. – С. 3-10.

66. Козырева О.А. Повышение квалификации педагогов-дефектологов: опыт внедрения активного обучения / О.А. Козырева // Дефектология. – 2002. – №1. – С. 90-93.

67. Козырева О.А. Профессиональная педагогическая компетентность учителя: феноменология понятия / О.А. Козырева // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 2 (80). – С. 17-23.

68. Козырева О.А. Условия развития профессиональной компетентности педагога в процессе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук / О.А. Козырева. – Тюмень, 2004. – 216 с.

69. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

70. Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директорам школ о системах и системном подходе : учебное пособие / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск : Челябинский гос. пед. институт, 1986. – 135 с.

71. Конаржевський Ю.А. Внутрішкільний менеджмент / Ю.А. Конаржевський. – М. : Новая школа, 1993. – С. 140.

72. Коррекционная педагогика / под. ред. Б.П. Пузанова. – М., 1998.

73. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя: учебное пособие / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец и др. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – 304 с.

74. Кошманова Т.С. Розвиток педагогічної освіти у США : монографія / Т.С. Кошманова. – Львів : Світ, 1999. – С. 488.

75. Крисюк С.В. Післядипломна освіта педагогічних кадрів як система / С.В. Крисюк // Післядипломна освіта: проблеми управління, методичне забезпечення : навчально-методичний посібник / за ред. Г.С. Данилової, Г.А. Дмитренка. – К. : ИЗМН, 2000. – 154 с.

76. Кричевский В.Ю. Профессиограмма директора школы – проблемы повышения квалификации руководителей школ / В.Ю. Кричевский. – М. : Педагогика, 1987. – 67 с.

77. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1967. – 183 с.

78. Кузьмина Н.В. Способности, одарённость, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – С. 23-24.

79. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина. – Л. : Лениздат, 1961. – 98 с.

80. Кумарина Г.Ф. Коррекционная педагогика и специальная педагогика: концептуальные основы дескриптов / Г.Ф. Кумарина, Н.М. Назарова // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 1990. – Вып. 3.

81. Лапенюк М.І. Формування інноваційної культури педагога в процесі комп'ютеризації освіти / М.І. Лапенюк // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / редкол.: В.П. Андрущенко (гол. ред.) та ін. – К. : ИЗМН, 1998. – Вип. 23. – С. 75-85.

82. Лапшин В.А. Проблемы подготовки дефектологических кадров / В.А. Лапшин // Дефектология. – 1991. – № 2. – С. 3-9.

83. Лебедев О.Е. Теоритические основы педагогического целополагания в системе образования : автореф. дисс. ... доктора пед. наук / О.Е. Лебедев. – СПб., 1992. – 38 с.

84. Левитан К.М. Личность педагога. Становление и развитие / К.М. Левитан. – Саратов : Саратовский университет, 1991. – 163 с.

85. Лизинский В.М. О методической работе в школе / В.М. Лизинский. – М. : Педагогический поиск, 2002. – 160 с.

86. Липа В.О. Організаційно-методичні умови поліпшення стану корекційної роботи у спеціальній школі / В.О. Липа // Наук.-метод. зб. / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К. : Знання, 2002. – Вип. 4 – С. 156-158.

87. Липа В.О. Шляхи досягнення особистісних та професійних якостей педагога-дефектолога / В.О. Липа, Л.К. Одинченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : Серія соціально-педагогічна / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – Вип. X. – 24 с.

88. Логопедия в школе : Практический опыт / [Л.А. Барсукова и др.] ; под ред. В.С. Кукушина. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : Издательский центр «Март» ; Феникс, 2010. – 368 с. – (Педагогическое образование).

89. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М.И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – №10. – С. 56-61.

90. Любимов Б.И. Интеграционные связи в процессе развития профессионально-педагогической компетентности преподавателя / Б.И. Любимов // Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров / отв. ред. Ю.Н. Кулюткин. – Самара : Издательство Сам ГПИ, 1993. – С. 65-72.

91. Макагон Е.В. Формирование готовности педагогов к поисковой деятельности (в теории и практике) / Е.В. Макагон ; Севастопольский городской ин-т. последипломного образования. – К. : Междун. фин. агенство, 1997. – 40 с.

92. Маркова А.К. О путях повышения эффективности труда учителя / А.К. Маркова. – М., 1987. – С. 140.

93. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 34-42.

94. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.

95. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – С. 308.

96. Маркова А.К. Психология труда учителя : книга для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – С. 192.

97. Маркова А.К. Формирование мотивации учения : книга для учителей / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – С. 192.

98. Маслов В.І. Теоретичні основи ефективного розвитку системи післядипломної освіти / В.І. Маслов, В.В. Шаркунова // Післядипломна освіта: проблеми управління, методичне забезпечення : навчально-методичний посібник / за ред. Г.С. Данилової, Г.А. Дмитренка. – К. : ІЗМН, 2000. – 154 с.

99. Материалы Совета Европы. – Страсбург, 1992. – 221 с.

100. Матрусова Т.Н. Организация профессиональной подготовки в фирмах Японии / Т.Н. Матрусова // Экономика и образование. – 2001. – №3(4). – С. 58-66.

101. Методика навчання учнів 1-4-х класів спеціальної школи : навчальний посібник / за ред. О.В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський : Тов. «Друк-Сервіс», 2011. – 312 с.

102. Миронова С.П. Методична робота як складова професійної діяльності вчителів спеціальних шкіл / С.П. Миронова // Дефектологія. – 2005. – № 3. – С. 13-18.

103. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. – 204 с.

104. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.

105. Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки : навчальний посібник / С.П.Миронова, О.В.Гаврилов, М.П.Матвеева ; за заг. ред. С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.

106. Митина Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя : учебное пособие для практических психологов / Л.М. Митина ; Кемеровской обл. ИУУ Психологический институт РАО. – Кемерово : Кем. обл. ИУУ, 1996. – С. 49.

107. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – С. 200.

108. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття / В. Андрущенко, В. Бондар // Вища освіта України. – 2009. – № 4. – С. 14-23.

109. Назарова Н.М. Подготовка педагогов в Польше: история и современность / Н.М. Назарова // Учитель-дефектолог: современные проблемы подготовки и совершенствования работы. – М., 1990. – С. 63-76.

110. Назарова Н.М. Системный подход к организации профессиональной подготовки учителя-дефектолога / Н.М. Назарова // Дефектология. – 1990. – № 3. – С. 78-84.

111. Настільна книга педагога : посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / упорядники: В.М. Андреева, В.В. Григораш – Х. : Вид. група «Основа» ; «Тріада+», 2007. – 352 с.

112. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.

113. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. – №1341.

114. Нефёдова К.А. Планирование работы в школе / К.А. Нефёдова. – М., 1984. – 104 с.

115. Никитина О.Н. Компетентность учителя в области информационных технологий (социологический анализ ситуации в системе образования Красноярского края) / О.Н. Никитина, Е.А. Таскина, А.В. Бутенко // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление : материалы 9-й научно-практ. конф. / Красн, гос. унив-т. – Красноярск, 2003. – 322 с.

116. Никифоров В.А. Деятельность, поведение, творчество / В.А. Никифоров // Деятельность: теория, методология, проблемы. – М., 1990. – С.64-64.

117. Никишина И.В. Подготовка учителей к реализации гуманистической направленности обучения средствами методической работы : дисс. ... канд. пед. наук / И.В. Никишина. – Волгоград, 1992. – С. 155.

118. Никуленко Т.Г. Коррекционная педагогика : учебное пособие / Т.Г. Никуленко. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 381, [1] с. – (Высшее образование).

119. Новиков А.М. Интеграция базового профессионального образования / А.М. Новиков // Педагошка. – 1996. – № 3. – С. 3-8.

120. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М., 1990. – 916 с.

121. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія. – К. : Міленіум, 2003. – 594 с.

122. Організація науково-методичної роботи із учителями загальноосвітніх шкіл : навчальний посібник / [О.Л. Сидоренко]. – Х. : ХДПУ ім. Сковороди ; Майдан, 1997. – 136 с.

123. Оцінювання та вибір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект : наук.-метод. посібник / за ред. Л. Даниленко. – К. : Логос, 2001. – 185 с.

124. Павловская Н.Г. Формирование профессиональной компетенции студентов / Н.Г. Павловская // Материали за 5-а международна научна практична конференція: «Найновите научни постижения» : педагогические науки. – София : «Бял ГРАД – БГ» ООД, 2009. – Т. 12. – С. 112.

125. Павлютенков Є.М. Організація методичної роботи / Є.М. Павлютенков, В.В. Крижко. – Х. : Вид. Група «Основа», 2005. – 80 с.

126. Петлина Н.Г. Анализ психологических условий повышения личностного-профессиональной компетентности учителя-логопеда / Н.Г. Петлина // Научно-методичний журнал «Логопед». – 2007. – № 5. – С. 100-117.

127. Пилюгина С.А. Повышение квалификации учителя в школе : методика андрогогического сопровождения профессиональной деятельности учителя / С.А. Пилюгина // Инновации в образовании. – 2006. – № 4. – С. 155-159.

128. Підготовка керівника середнього закладу освіти : навчальний посібник / за ред. Л.І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 272 с.

129. Пінчук Ю.В. Професійна компетентність вчителя-логопеда : дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Пінчук. – К., 2005. – 201 с.

130. Подласый И.П. Педагогика – новый курс : учебник для студентов пед. вузов : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

131. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике : учеб. пособие для студ. пед. училищ и колледжей, обучающихся по группе специальностей 0300 «Образование» / И.П. Подласый. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 350 с.

132. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике : учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 352 с.

133. Покроєва Л.Д. Модернізація змісту та форм роботи обласного інституту післядипломної освіти / Л.Д. Покроєва. – Х. : ХОНМШО, 2004. – 76 с.

134. Поліщук В. Післядипломна освіта вчителів Німеччини / В. Поліщук // Наукові записки. – Тернопіль : ТПУ, 1998. – № 3.

135. Попова Е.В. Психолого-педагогическая компетентность учителя как условие повышение педагогической культуры : дисс. ... канд. пед. наук / Е.В. Попова. – Ростов на Дону, 1996. – С. 221.

136. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку : монографія / Н.Г. Протасова. – К. : ДАККО, 1998. – 171 с.

137. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей подготовки, повышение квалификации и переподготовки специалистов. Проблемы, поиски, опыт. – СПб. : НИИ ИОВ, 1992. – С. 131.

138. Прудникова В.А. Личностно-ориентированное обучение в процессе повышения квалификации учителей : дисс. ... канд. пед. наук / В.А. Прудникова. – Казань, 1993. – С. 163.

139. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за редакцією С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, 2004. – 220 с.

140. Пуховська Л.П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л.П. Пуховська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 20-26.

141. Пуховська Л.П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз / Л.П. Пуховська // Міжнародне співробітництво та університетська освіта : матеріали міжнародної наукової конференції. – Миколаїв : Вид-во МФНа УКМА, 2000. – С. 7-14.

142. Радигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І.В. Радигіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.

143. Радченко А.Є. Професійна компетентність учителя / А.Є. Радченко. – Х. : Вид. група «Основа», 2006. – С. 82.

144. Развитие педагогического творчества учителей : методическое указание руководителям опорных школ / разработаны И.П. Раченко. – Пятигорск, 1980.

145. Романенко К.М. Ефективність пед. діагностики // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 50-річчю Закарпатського інституту методики навчання і виховання, підвищення кваліфікації пед. кадрів (7 травня 1996 р.) / К.М. Романенко // Управління освіти і науки облдержадміністрації / за ред. В.В. Хоменка. – Ужгород, 1996. – С. 150-155.

146. Романюк А. До проблем вдосконалення післядипломної освіти керівних та пед. кадрів / А. Романюк // Освіта і Управління. – 1997. – Т. 1, число 4. – С. 125-129.

147. Рыжов Н.В. Ключевые компетенции в стандарте: возможности реализации / Н.В. Рыжов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 4. – С. 20-23.

148. Савельев Д.С. Материалы с семинарских занятий заместителя директора школы / Д.С. Савельев. – Ульяновск, ИПКПРО, 1996. – 187 с.

149. Сак Т.В. Шляхи реалізації компетентнісного підходу до навчального процесу спеціальної школи / Т.В. Сак // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України : у 5 томах. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 3: Психологія вікова фізіологія, дефектологія. – 376 с.

150. Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно-ненормальных детей / Э. Сеген ; пер. с фр. М.П. Лебедевой ; под. ред. В.А. Енько. – СПб. : Издание М.Л. Лихтенштадт, 1903. – 143 с.

151. Симонов П.В. Междисциплинарная концепция человека: потребностно-информационный подход / П.В. Симонов // Человек в системе наук. – М. : Наука, 1989. – С. 58-73.

152. Синенко С. Організація післядипломної освіти педагогів в Англії і Уельсі / С. Синенко // Освіта на Луганщині. – 2001. – № 1.

153. Синенко С. Проблеми післядипломної освіти вчителів у країнах Західної Європи / С. Синенко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : збірник наукових праць. – К., Логос, 2001. – Вип. 4.

154. Синенко С. Розвиток післядипломної освіти і підготовки вчителів у Франції / С. Синенко // Рідна школа. – 2002. – №1.

155. Синьов В.М. Визначення методологічних принципів досліджень в газузі колекційної педагогіки / В.М. Синьов // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекц. пед. та псих : збірник наукових праць : матеріали Міжнародної наукової конференції «Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні». – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 342 с.

156. Синьов В.М. До побудови загальної теорії корекційної педагогіки: визначення предмету науки / В.М. Синьов // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – С. 3-22.

157. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / В.М. Синьов ; НПУ імені М.П. Драгоманова. – К., 2009. – Ч. 2: Навчання і виховання дітей. – 224 с.

158. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник для вищих закладів освіти / В.М. Синьов ; Мін-во освіти і науки України, НПУ імені М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ, 2007. – Ч. 1. – 238 с. – Бібліогр.: с. 235-238.

159. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник для вищих закладів освіти / В.М. Синьов ; Мін-во освіти і науки України, НПУ імені М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ, 2007. – Ч. 2. – 160 с.

160. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / В.М. Синьов. – К. : Вид-но НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – Ч. I: Загальні сонови корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – 238 с.

161. Синьов В.М. Модернізація підготовки фахівців в галузі корекційної освіти в Україні / В.М. Синьов // Теоретичні та методичні засади розвитку пед. освіти: пед. майстерність, творчість, технології : зб. наук. праць / за заг. ред. Н. Г. Ничкало. – Х. : НТУХП, 2007. – С 267-270.

162. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В.М. Синьов. – К. : МП «Леся», 2010. – 779 с.

163. Синьов В.М. Розумова відсталість як педагогічна проблема : навчальний посібник / В.М. Синьов. – К., 2007. – 118 с.

164. Сисоєва С.О. Освіта дорослих: технологічний аспект / С.О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2004. – Вип. 3-4. – С. 184-187.

165. Сисоєва С.О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект / С.О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. 3-4 – С. 78-87.

166. Скворцова Н.А. Руководство творческими группами как инновационная научно-методическая деятельность заместителя директора образовательного учреждения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.А. Скворцова. – СПб., 1999. – 21 с.

167. Слостенін В.А. Педагогіка / Слостенін В.А., Исаев П.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. – М. : Академия, 1998. – 264 с.

168. Слостенін В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст / В.А. Слостенін // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №4. – С.4-9.

169. Слободчиков В.И. Психологические основы личностно-ориентированного образования в мире / В.И. Слободчиков. – 2001. – № 1. – С. 21.

170. Спирин Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя / Л.Ф. Спирин. – Ярославль : ЯГПИ, 1976. – 82 с.

171. Сушенцева Л.Л. Традиційні і нетрадиційні форми організації методичної роботи в професійно-технічному училищі : методичні рекомендації / Л.Л. Сушенцева. – Кривий Ріг : ВДПУ, 1998. – 46 с.

172. Тевлін Б.Л. Професійна підготовка вчителів / Б.Л. Тевлін. – Х. : Вид. група «Основа», 2006. – С. 102-104.

173. Тимчасове положення про атестацію педагогічних працівників навчально-виховних закладів та установ освіти України // Наказ Міністерства освіти України №125 від 10.09.1992 р.

174. Тонконогая Е.П. Совершенствование содержания и методики обучения руководящих педагогических кадров в системе повышения квалификации / Е.П. Тонконогая, В.Ю. Кричевский // Совершенствование подготовки и повышения квалификации организаторов народного образования : межвузовский сб. науч. тр. / отв. ред. Я.И. Поздьяев. – Горький : ГГПИ им. М. Горького, 1988. – С. 7-9.

175. Український дефектологічний словник / за ред. академіка В.І. Бондаря. – К. : Милосердя України. – 2001. – С. 107.

176. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В. Бондар, І. Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006. – № 2. – С. 20-27. – Бібліогр.: 5 назв.

177. Учитель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности. – Л. : ИОВ РАО, 1991. – С. 116.

178. Филиман Л.И. Модели образовательного менеджмента: обзорный анализ / Л.И. Филиман // Школьные технологии. – 1999. – №2. – С. 21-27.

179. Филипп Ж. и Бонкур П. Воспитание ненормальных детей / Филипп Ж. и Бонкур П. ; пер. с фр. д-ра И.А. Багашева; под ред. В.Е. Игнатьева. – М. : Космос, 1911. – 160 с.

180. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

181. Харламов И.Ф. Педагогика : компакт. учебный курс : для студентов у-тов. и пед. ин-тов. / И. Ф. Харламов. – Мн. : Университетское 2001. – 272 с.

182. Химинець В.В. Роль кафедри інституту в системі безперервної освіти / В.В. Химинець // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 50-річчю Закарпатського інституту методики навчання і виховання, підвищення кваліфікації пед. кадрів (7 травня 1996 р.) / Управління освіти і науки Закарпатської облдержадміністрації. – Ужгород, 1996. – С. 12-16.

183. Хохліна О.П. Теоретичні та практичні проблеми спеціальної освіти // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія №19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наукових праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – Вип. 3. – С. 156-163.

184. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личносто-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58-65.

185. Цехмістер Я.В. Допрофесійна підготовка учнів у ліцеї медичного профілю; теорія і практика : монографія / Я.В. Цехмістер. – К. : Наукова думка, 2002. – 620 с.

186. Чошанов М.П. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М.П. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21-27.

187. Шеремет М.К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти / М.К. Шеремет // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету : Серія соціально-педагогічна / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В.С., 2008. – Вип. VIII. – С. 231-237.

188. Шеремет М.К. Становлення й функціонування системи підготовки дефектологів / М.К. Шеремет, С.І. Корнев // Педагогіка і методики: спеціальні : зб. наук. ст. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 93-100.

189. Шилов С. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Шилов // Дайджест педагогічних ідей та технологій. Школа-парк. – 2002. – № 3. – С. 20-21.

190. Шишов С.Е. Понятия компетенции в контексте качества образования / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30-34.

191. Щедровский П.Г. Очерки по философии образования : лекции и ст. / П.Г. Щедровский. – М., 1993. – С. 150.

192. Яковлева И.М. Профессиональная компетентность олигофренопедагога и её формирование в процессе подготовки в ВУЗе / И.М. Яковлева // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та соціальна психологія : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – № 17.

193. Яковлева И.М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования : автореф. дисс. ... докт. пед. наук / И.М. Яковлева. – М., 2010. – 45 с.

194. Centor M. School of the Future / M. Centor. – USA. – 1985. – P.113-119; Pachocinski R. Zarys pedagogiki porowna werej / R. Pachocinski. – Warszawa, 1998.

195. Kotusiewicz A., Kwiatkowska H. Kształcenie nauczycieli w uniwersytetach – uwagi I reflesje / A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska // Ruch Pedagogiczny. – 1985. – Nr.5.

196. Reforma systemu edukacji. Project. MEN. – Warszawa, 1998.

197. Srtmpruch Jolanta. Pedagogiczne ksrtczenie nauczycieli wobec reformi edukacji w Polse / Jolanta Srtmpruch. – Rzeszow, 2000. – S.176.

Додаток А

АНКЕТА №1

Шановний колего!

Запрошуємо Вас до співробітництва. Ваші міркування допоможуть покращити післядипломну освіту вчителів спеціальних шкіл.

Просимо Вас дати відповіді на запитання.

Анкета заповнюється анонімно. Вибрану Вами відповідь обведіть, окремі відповіді просимо обґрунтувати.

Ваша освіта:

А) педагогічний інститут (університет) + педагогічний коледж (училище);

Б) педагогічний інститут (університет);

В) педагогічний коледж (училище);

Г) інша освіта (вказіть що закінчили) _____

1. Чи вважаєте Ви, що наявна методична робота в школі сприяє Вашому самовдосконаленню (відповідь обґрунтуйте);
А) так, тому що _____
Б) ні, тому що _____
2. Як Ви оцінюєте організацію післядипломної освіти у системі методичної роботи Вашої школи?
А) відмінно;
Б) добре;
В) задовільно;
Г) незадовільно.
3. Чи вважаєте Ви, що методична робота у спеціальній школі потребує суттєвого вдосконалення?
А) так, тому що _____
Б) ні, тому що _____
4. Які форми роботи з корекційними педагогами у системі методичної роботи школи Ви вважаєте найбільш доцільними для підвищення фахової майстерності?

- А) методичні діалоги;
 - Б) ярмарки педагогічних ідей;
 - В) педагогічні майстерні;
 - Г) Ваш варіант _____
5. Розташуйте запропоновані теми по ступеню їх значущості для Вас:
- «Комплексний підхід до організації педагогічної корекції у вихованні і навчанні розумово відсталих дітей»;
 - «Формування системи медичних знань у роботі педагогів, у закладах спеціальної освіти»;
 - «Психологічні аспекти корекційної освіти роботи у школярів з інтелектуальною недостатністю»;
 - «Методичні рекомендації, щодо використання методів навчання і корекції в допоміжній школі».
6. За якими напрямками професійної підготовки Ви б хотіли удосконалити свої знання?
- А) науково-теоретичний напрям;
 - Б) методична підготовка (як елемент практичного фаху);
 - В) Ваш варіант _____
7. Які форми в системі методичної роботи використовуються у Вашому навчальному закладі?
- А) педагогічні ради;
 - Б) методичні наради;
 - В) семінари-консультації;
 - Г) дослідницько-творчі.
8. Якими формами підвищення кваліфікації своїх професійних знань і умінь віддали б при цьому перевагу?
- А) самоосвіті;
 - Б) семінару-практикуму;
 - В) участі в роботі творчих груп по впровадженню інноваційних технологій;

- Г) курсам підвищення кваліфікації.
9. Чи використовуєте Ви у роботі новітні знання, методи, які пропонують:
- А) у закладах післядипломної підготовки вчителів;
 - Б) у методичній чи науковій літературі;
 - В) Ваші колеги;
 - Г) у системі методичної роботи школи.
10. З яких питань Ви вважаєте доцільним поглибити свої професійні знання:
- А) планування корекційної-розвивальної діяльності;
 - Б) організація праці і введення документації;
 - В) організація корекційно-розвивального процесу.
11. Якби Вам надали можливість вибору семінару для вдосконалення своїх професійних знань, то в якому з них Ви взяли б участь?
- А) основи корекційного навчання і виховання дітей з відхиленнями в розвитку;
 - Б) психолого-педагогічні особливості розвитку розумово відсталих дітей і їх урахування в процесі корекційної-розвивальної діяльності;
 - В) нетрадиційні методи корекційної роботи;
 - Г) педагогічна етика корекційного педагога;
 - Д) співпраця дефектолога з іншими фахівцями (психолог, медики, логопед);
 - Е) Ваш варіант _____
12. Чи є у Вас особисте бажання підвищувати свою фахову кваліфікацію?
- А) так, тому що _____
 - Б) ні, тому що _____

АНКЕТА №2

Дайте відповіді на подані запитання

1. Чим кваліфікації відрізняється від компетентності?

2. Чим педагогічна творчість відрізняється від майстерності?

3. Чи кожний учитель може працювати творчо? Чи можна цьому навчитись?

4. Професійне і педагогічне спілкування. Що це таке?

5. Які особистісно значущі якості повинні бути присутні успішному учителю? _____
6. Напишіть твір-мініатюру «Головна подія у моїй професійній діяльності».

7. Складіть портрет-характеристику сучасного учителя.

8. Опишіть найскладнішу ситуацію у своїй педагогічній практиці. Що допомогло (чи зашкодило) вийти із цієї ситуації?

