

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ УПРАВЛІННЯ МЕТОДИЧНОЮ РОБОТОЮ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Внутрішньошкільна методична робота як складова частина єдиної системи підвищення професійної кваліфікації педагогічних кадрів не завжди орієнтувалася на сутнісні характеристики діяльності вчителя. Тому виникає необхідність у розробці змістовних та технологічних засад управління методичною роботою в школі. Висвітленню цих питань і присвячена стаття.

Ключові слова: управління, методична робота, загальноосвітній навчальний заклад, психолого-педагогічні об'єднання, професійна компетентність.

Ефективність функціонування системи освіти значною мірою залежить від наявності кваліфікованих педагогічних кадрів. Визначення вчителя ключовою фігурою оновлення школи спонукає досить ретельно продумати ті сторони її управління, що працюють на формування особистості вчителя, підвищення професіоналізму. Внутрішньошкільна методична робота як складова частина єдиної системи підвищення професійної кваліфікації педагогічних кадрів покликана забезпечити ефективність цього процесу.

У дослідженнях Ю. Бабанського, Є. Бондаревської, С. Вершловського, В. Ільїна, Ю. Конаржевського, В. Сластьоніна, П. Худоминського, Т. Шамової та ін. закладено наукові засади організації методичної роботи з удосконалення професійної діяльності вчителя. Цьому сприяє, насамперед, проведений авторами системно-структурний аналіз педагогічної діяльності, що виявив її інтегративні властивості та основні компоненти.

Аналіз існуючих концептуальних моделей внутрішньошкільної методичної роботи, матеріали досліджень Р. Будникової, Л. Горбунової, В. Прудникової, М. Поташніка та ін. свідчать про те, що донедавна напрямки підвищення кваліфікації, у тому числі й внутрішньошкільної методичної роботи, визначалися, в основному, інформаційно-методичним характером їх змісту, були наповнені, насамперед, частковими методиками й проблемами, новими вимогами у викладанні предмета. В організації методичної роботи не враховувалися особливості й рівні професійного розвитку педагогів, рівнева диференціація.

Як система заходів, спрямованих на розвиток професійної майстерності вчителя, методична робота не орієнтувалася на сутнісні характеристики професійної діяльності. Тому виникає необхідність в дослідженні змістовних і технологічних засад управління методичною роботою в школі. Висвітленню цих питань присвячена наша стаття.

У педагогічній літературі існують різні підходи до визначення поняття «методична робота». З одного боку, поняття методичної роботи звужують до підвищення кваліфікації вчителів з часткових предметних питань. З іншого, розглядають питання значно ширше, розуміючи під методичною роботою будь-які види діяльності з підвищення кваліфікації вчителів в умовах школи.

Методичну роботу в школі, за визначенням М. Поташніка, слід розуміти як «...цілісну, побудовану на досягненнях науки, передового педагогічного досвіду і конкретному аналізі труднощів учителів систему взаємопов'язаних заходів та дій, спрямованих на всебічне підвищення професійної майстерності кожного вчителя і вихователя, на збагачення та розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу школи в цілому, а в кінцевому результаті — на досягнення оптимальних результатів навчання, виховання і розвитку конкретних учнів, класів [6].

Педагогічні дослідження В. Афанасова, Р. Будникової, К. Золотарь, О. Зоріної, К. Нефедової, В. Рогожкіна та ін. дають можливість простежити поетапно розвиток методичної роботи (у змістовному й організаційному плані).

Внутрішньошкільну методичну роботу низка дослідників розглядає як засіб підвищення кваліфікації, майстерності, професіоналізму, професійного спілкування (Ю. Бабанський, В. Загвязинський, Н. Кузьміна, В. Лазарєв, Л. Мітіна, Л. Петровська, М. Поташнік, Б. Симонов та ін.); дослідницької готовності (І. Ісаєв), компетентності (Л. Горбунова).

Більшість досліджень пов'язане з аналізом і розглядом внутрішньошкільної методичної роботи як засобу управління освітнім процесом (Ю. Конаржевський, В. Лазарєв, М. Поташнік, В. Симонов, П. Третьяков, Т. Шамова та ін.). Вони розглядають, переважно, закономірності цього процесу.

Отже, в основу конструкції методичної роботи традиційно було покладено тільки дидактичні закономірності або закономірності, пов'язані із системою внутрішньошкільного управління.

Ми розглядаємо методичну роботу як підсистему в системі школи. Остання, у свою чергу, також є підсистемою в системі освіти. Визначення методичної роботи, дані вище, підкреслюють її системність.

Як і будь-яка цілісна система, така, що розвивається і пов'язана з діяльністю людей, методична робота в школі містить у собі ряд взаємозалежних компонентів. До них ми відносимо мету й завдання, зміст, методи, організаційні форми, умови і результати. Важливу роль у цій системі відіграють люди – керівники та рядові учасники методичної роботи. Єдність, взаємодію всіх названих компонентів, згідно з вимогами системного, комплексного підходу, ми вважаємо важливою умовою підвищення результативності методичної роботи в школі.

Оскільки вчителі проходять спеціальне навчання на факультетах підвищення кваліфікації педагогічних навчальних закладів, що здатні забезпечити високу інтенсивність навчання, фундаментальність і системність знань, мають у своєму розпорядженні широке коло кваліфікованих викладачів і методистів, методична робота в школі не може зрівнятися з курсовою підготовкою.

Разом з тим, внутрішньошкільна методична робота, на наш погляд, має переваги й може бути ефективним засобом розвитку психолого-педагогічної компетентності (ППК) учителя, якщо буде мати такі ознаки:

вона носить відносно безперервний, постійний, повсякденний характер, на відміну від курсової підготовки, що проводиться, як правило, один раз в 3-5 років, і допомагає в осмисленні й апробації на практиці знань, отриманих на курсах підвищення кваліфікації;

підвищення кваліфікації й майстерності вчителів безпосередньо в школі, без відриву від виробництва, дозволяє пов'язати зміст і характер методичної роботи з процесом і результатами реального навчально-виховного процесу, змінами в якості знань, умінь, навичок учнів, у рівні їхньої вихованості й розвитку;

організатори методичної роботи в школі разом із шкільним психологом мають можливість глибоко вивчати діяльність і особистісні якості вчителів, класних керівників, виявляти труднощі й недоліки в їхній діяльності, а також елементи передового досвіду, що дозволяє розвиток ППК зробити більш керованим процесом;

вчасно інформують учителів про нові досягнення педагогічної науки і практики, створюють особливо сприятливі умови для ефективної організації методичної діяльності (призводить до розвитку колективу в цілому).

У своєму дослідженні ми ґрунтуємося на визначенні Л. Горбунової, яка методичну роботу в школі розуміє як систему заходів, дій, спрямованих на підвищення професійної компетентності кожного педагога з урахуванням та в інтересах його професійного розвитку [4].

Аналіз теорії й практики управління системою методичної роботи дозволяє нам виділити її функції – творче осмислення соціального замовлення, програмно-методичних вимог, нових нормативних актів і документів, доведення їх змісту до кожного педагога; впровадження досягнень передового й новаторського педагогічного досвіду, профілактика типових для всіх шкіл труднощів і недоліків у педагогічній діяльності; впровадження й використання досягнень психолого-педагогічної науки та інших наукових дисциплін [1; 2; 3].

Практичні спостереження й аналіз літератури, дозволили нам виявити форми внутрішньошкільної методичної роботи (ВМР), що найбільш використовуються:

предметні і циклові методичні об'єднання, методичні об'єднання класних керівників, творчі об'єднання, тимчасові колективи, кафедри;

психолого-педагогічні семінари;

науково-практичні конференції й педагогічні читання;

читацькі та глядацькі конференції;

школи передового досвіду, школи наставництва, індивідуальне наставництво, консультації, співбесіди;

методичні виставки, бюлетені, стінгазети;

моделювання й аналіз педагогічних ситуацій та ін. [5].

Проведені нами опитування серед учителів і керівників методичних об'єднань у школах області й на курсах із кваліфікації показують, що із 99 респондентів тільки 4,5% повністю задоволені результатами участі у ВМР, її організацією та змістом, 45% – більшою мірою задоволені результатом, але хотіли б змін в організації й змісті, 47,8 % – частково задоволені і хотіли б змін, 1,7% – не задоволені й не бажають в цьому брати участь.

На першому етапі діагностичної роботи ми визначили рівні сформованості кожного компонента професійно-педагогічної компетентності за допомогою анкети «Учитель очима учнів», опитувальника Є. Рогова, модифікованої тестової карти А. Маркової, модифікованого тесту на оцінку здібностей до саморозвитку, самоосвіти, на визначення рівня тривожності, проєктивної методики-малюнок «Я на робочому місці», анкети з оцінки й самооцінки комунікативних умінь учителів.

На другому етапі діагностичної роботи були проведені повторні дослідження. Ми запропонували педагогам назвати коло проблем, у розв'язанні яких вони мають найбільше труднощів, а також зробити методичний запит: «Про що я хотів би дізнатися, чому я хотів би навчитися?».

Нами були проаналізовані відповіді, у тому числі й на характер відповідності зазначених труднощів і методичного запиту. Результати відображено в таблиці 1.

Таблиця 1 – Проблеми, що викликають найбільші труднощі у вчителів у практичному розв'язанні й методичні запити

Проблеми, що викликають найбільші труднощі у вчителів у практичному розв'язанні	наявність проблеми	методичні запити
	% від загального числа опитаних	
1. Відсутність методичної літератури, дидактичного, наочного матеріалу	95,2	72,2
2. Організація виховної роботи під час уроку і в позаурочний час	69,3	57,5
3. Формування навичок навчальної праці	73,3	34,5
4. Оволодіння новими програмами	64,7	60,8
5. Робота зі слабовстигаючими дітьми	67,7	49,3
6. Контрольно-оцінна діяльність	52,5	30,8
7. Робота з «важкими» дітьми та їхніми батьками	44,3	27,3
8. Розв'язання конфліктних ситуацій	39,3	14,8
9. Диференційований підхід	27,3	14,8

Для оцінки комунікативного компонента вчителям було запропоновано оцінити свої комунікативні вміння й навички, що дозволяють здійснювати педагогічне спілкування. Отримані результати допомогли виявити дані з виразності комунікативних умінь учителів відповідно до їхньої самооцінки (табл. 2.).

Таблиця 2 – Оцінка учнів і самооцінка комунікативних умінь учителів

Комунікативні вміння	8 кл.	9 кл.	10 кл.	11 кл.	Самооцінка вчителів
1. Розуміти стан і настрої учнів	1,2	1,7	1,3	1,2	1,8
2. Підтримувати учня, вселяти впевненість у своїх силах	1,2	1,	1,2	1,3	1,3
3. Емпатія (співпереживання) іншим людям	1,3	1,2	1,3	1,2	1,4
4. Регулювати взаємини з колегами	1,5	1,5	1,5	1,6	1,7
5. Регулювати стосунки з учнями і їхніми батьками	1,3	1,2		1,3	1,6
6. Шанобливе ставлення до навколишньої дійсності	1,3	1,7	1,2	1,2	1,4
7. Об'єктивно й справедливо оцінювати успіхи й невдачі учня	1,2	1,7	1,2	1,2	1,7
8. Вчасно приходити на допомогу	1,1	1,0	1,1	1,7	1,6
Середній бал					1,5

Для вивчення способів реагування в конфлікті був використаний тест «Оцінка способів реагування в конфлікті». Розвиток особистісного компонента визначався за допомогою модифікованої

тестової карти А. Маркової (особистість учителя), біографічного й проєктивного методів (ми просили педагогів описати події, що вони вважають найбільш значимими для них у професійному житті).

Крім самоаналізу, нами була використана оцінка експертної групи, в яку входили адміністрація та керівники методоб'єднання (кафедри).

У дослідно-експериментальній роботі ми виходили з того, що під час діагностики були визначені три групи вчителів з різним рівнем розвитку психолого-педагогічної компетентності. Відповідно, структура й зміст внутрішньошкільної методичної роботи з їх урахуванням нами були змінені, тобто адекватні реальному стану розвитку психолого-педагогічної компетентності педагогів і процесу розвитку самої школи.

На основі результатів діагностики ми виявили можливість застосування засобів внутрішньошкільної методичної роботи для розвитку психолого-педагогічної компетентності вчителя й сформулювали мету формуючого етапу дослідно-експериментальної роботи: перевірити ефективність психолого-педагогічних об'єднань (ППО) у структурі засобів внутрішньошкільної методичної роботи, спрямованої на підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності вчителів.

Для виявлення результатів дослідно-експериментальної роботи проведено порівняльний аналіз двох діагностичних зрізів. Аналіз отриманих результатів показав, що під час роботи у ППО у вчителів змінилися провідні способи поведінки в конфлікті. Переважаючим у 31% із них став компроміс. Пристосування – в 20%, суперництво – в 20%, співробітництво – в 16%, уникання – в 13%.

Наведені результати, а також опитування учнів 8-11 класів підтвердили, що корекційна робота на заняттях у психолого-педагогічних об'єднаннях дозволила вчителям переглянути свою стратегію й тактику поведінки в конфлікті, як сприяло скороченню конфліктів між учителями та учнями.

Під час аналізу отриманих повторних результатів анкети за оцінкою міжособистісних відносин у педагогічному колективі з'ясувалося, що відбулися певні позитивні зміни в професійному спілкуванні вчителів. Змінився стиль взаємин, які набули більшу орієнтацією на взаємодію з людьми й невтручання в справи один одного.

Оцінюючи результати своєї педагогічної діяльності, вчителі відмітили важливість постійного поповнення знань. Але вказали на нестачу знань як чинник, що заважає повністю реалізувати свої можливості. Вони підкреслили значущість отриманих у психолого-педагогічних об'єднаннях знань і висловили бажання надалі їх поповнювати не тільки через внутрішньошкільну методичну роботу, але й самостійно.

Отже, змінилося співвідношення уявлень про думку і оцінку педагогічної діяльності з боку адміністрації й колег.

Якщо для вчителів першої групи найбільш авторитетною була думка адміністрації, то після занять у психолого-педагогічному об'єднанні в їхньому уявленні розширилося коло значущих людей серед колег.

До роботи в психолого-педагогічних об'єднаннях педагогічна рефлексія у вчителів першої й другої груп була розвинена слабо, розв'язання професійно-особистісних проблем не пов'язувалося із внутрішньошкільною методичною роботою. Після завершення роботи в психолого-педагогічних об'єднаннях педагоги стали більш точно і усвідомлено формулювати свої професійні труднощі та пов'язувати їх розв'язання із можливостями внутрішньошкільної методичної роботи.

Більшість запитів (73%), що стосуються професійної діяльності, вони стали пов'язувати із освоєнням нових педагогічних технологій. Також відбулися кількісні і якісні зміни в розподілі вчителів за рівнями розвитку психолого-педагогічної компетентності. 8% учителів з першої групи перейшли в другу, 25% учителів із другої групи перейшли в третю. У 89% учителів характер методичних запитів частково або повністю відповідає професійним труднощам.

Під час проведення дослідно-експериментальної роботи з'ясувалося, що ефективність внутрішньошкільної методичної роботи значно підвищується, якщо на етапі підготовки до її перебудови спеціальне навчання проходять не тільки педагоги, шкільні психологи й керівники ППО, але і все керівництво школи. Таке навчання можна організувати в закладах системи підвищення кваліфікації.

Список використаної літератури

1. Василенко Н.В. Оновлення функцій управління освітою // Імідж школи на порозі XXI століття. – К., 1999. – Ч.2. – С.47–79.
2. Васильченко Л. В., Гришина І.В. Професійна компетентність керівника школи. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 208 с.
3. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики/Под ред.Т.Н. Шамовой. - М., 1991.-188 с.
4. Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций / Под ред. Н.В. Горбуновой. - М.: Новая школа, 1995.
5. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: Монографія. – К.: Логос, 1998. – 140 с.
6. Поташник М.М. В поисках оптимального варианта. - М.: Педагогика, 1988.- 192 с.
7. Менеджмент в управлении школы: Учебное пособие для слушателей системы подготовки и повышения квалификации организаторов образования / Научный редактор Т.Н. Шамова. - М., 1992. -112 с.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор Гомонюк Олена Михайлівна.

Стаття надійшла до редакції 01.10.13.

Филипчук К. В. «Исследование особенностей управления методической работой в общеобразовательном учебном заведении».

Внутришкольная методическая работа как составляющая часть единой системы повышения профессиональной квалификации педагогических кадров не всегда ориентировалась на содержательные характеристики деятельности учителя. Поэтому возникает необходимость в разработке содержательных и технологических основ управления методической работой в школе. Раскрытию этих вопросов посвящена эта статья.

Ключевые слова: *управление, методическая работа, общеобразовательное учебное заведение, психолого-педагогические объединения, психолого-педагогическая компетентность.*

Filipchuk K. V. «The study of the peculiarities of methodological work management in secondary school».

The effectiveness of the educational system largely depends on the availability of qualified teachers. Determining a teacher as a key figure in school upgrading encourages consider in carefully those aspects of its management, which work on the formation of the teacher's personality and their professionalization. Inner-school methodological work as part of a unified system of professional development of teachers is intended to ensure the effectiveness of the process.

The researches of Yu.Babanskii, Ye.Bondarevska, S. Vershlovsky, V. Ilyin, Yu.Konarzhovsky, V. Slaktionin, P. Khudomynsky, T. Shamova and others laid the scientific foundations for methodological work organization to improve the professional activity of teachers. This is promoted first of all by the systemic-structural analysis of educational activities, conducted by the authors, which revealed its integrative properties and main components.

The analysis of exist in conceptual models of inner-school methodological work, research materials of R. Budnikova, L. Gorbunovf, V.Prudnykovf, M. Potashnik and others show that until recently areas of training in clouding inner-school methodological work were determined mainly by the informational and methodical nature of their content, were filled primarily by partial methods and problems, new require ments in teaching the subject. The peculiarities and levels of professional development of teachers, and level differentiation were not taken into account.

As a system of measures aimed at developing the professional skills of teachers, methodological work was not focused on the essential characteristics of professional activity. There fore there is anteed to develop content and process management principles for methodological work management in school. Our article is focused on highlighting these issues.

Keywords: *management, methodological work, secondary school, psychological and pedagogical associations, psychological and pedagogical competence.*