

УДК 371.13

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ

Яремко Г.В.

Національний університет «Львівська політехніка»

Досліджено підходи до визначення терміна «професійний розвиток учителів» низки вітчизняних та зарубіжних науковців. Подано трактування особистісно-професійного розвитку та професійного зростання педагогів. Визначено функції та стимули у професійному розвитку. Висвітлено періодизацію розвитку феномену і трактування поняття «професійний розвиток учителів». Проаналізовано положення, на яких ґрунтується професійний розвиток.

Ключові слова: професійний розвиток учителів, професійне зростання педагогів, особистісно-професійний розвиток, функції, стимули.

Постановка проблеми. На початку XXI століття відбуваються стрімкі зміни в усіх сферах життєдіяльності суспільства, що вимагає якісно нового рівня підготовки фахівців, зокрема представників педагогічної професії. Актуалізується проблема не лише ефективної початкової підготовки педагогічних кадрів, але й неперервного професійного розвитку працюючих учителів, а також введення в професію вчителів-початківців. «Сучасні вчителі середніх шкіл мають бути готовими до стрімких, кардинальних змін та відповідати вимогам часу і прогресивним тенденціям освітньої політики, що є можливим лише за умови їх постійного професійного розвитку» [4, с. 1].

Педагогічна діяльність – це назавжди незавершена професія. Таким чином, професійний розвиток є притаманним педагогічній професії. За своєю суттю, педагогічна діяльність ніколи не буде чимось завершеним, всеосяжним, вона завжди розвивається і змінюється. Необхідність постійного розвитку у педагогічній професії завжди повинна розглядатись як її характерна ознака [8, с. 146]. Професійний розвиток учителів розглядається з позиції центральності та важливості для педагогічної професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти професійного розвитку педагогів вивчалися вітчизняними науковцями: Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Т. Десятов, Л. Пуховська, Л. Глушок, Л. Голуб, С. Корешкова, С. Кириченко, Т. Семенченко, Г. Слозанська досліджували питання початкової підготовки вчителів та освіти в Австралії. Л. Костіна розглядала проблему орга-

нізаційно-педагогічних умов професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на певні напрацювання у галузі професійного розвитку вчителів, теоретичні засади професійного розвитку педагогів не були детально вивченими у вітчизняній науково-педагогічній літературі, що і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета статті полягає у аналізі підходів до трактування терміна «професійний розвиток вчителів», визначенні функцій та стимулів у професійному розвитку, принципів й етапів розвитку феномена професійного розвитку педагогів.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науково-педагогічній літературі існує багато підходів до визначення терміну «професійний розвиток учителів». Так, О. Садовець розглядає професійний розвиток учителів як «постійний процес особистісних і діяльнісних змін, руху від нижчого професійного рівня до вищого, що реалізується у різних видах діяльності, спрямованих на підвищення компетентності вчителів, і проявляється у їх творчих досягненнях, зростанні мотивації до самоосвіти та професійної співпраці, навчальних досягненнях учнів» [4, с. 8]. Науковець трактує процес професійного розвитку на основі гуманістичного, акмеологічного, особистісного, діяльнісного, змістового та інструментального підходів. Узагальнивши теоретичне обґрунтування професійного розвитку вчителів, дослідниця визначає суть цього поняття як: формування суб'єкта професійної діяльності; постійного руху фахівця

від нижчого професійного рівня до вищого; оволодіння педагогами новими знаннями, вміннями і технологіями у сфері професійної діяльності; формування сукупності професійно-особистісних якостей; процесу особистісних і діяльнісних змін, що проявляється у професіоналізмі вчителя, його творчих досягненнях; професійного зростання, що відбувається в результаті постійного накопичення досвіду та систематичного аналізу власної педагогічної діяльності; діяльності, яку вчителі здійснюють з метою вдосконалення навчального процесу у школі [4, с. 7-8].

Професор Н. Мукан розглядає професійний розвиток учителів на основі інтеграції комплексу філософських, психологічних та педагогічних теорій, концепцій і підходів: системного, структурно-функціонального, аксіологічного, андрагогічного, акмеологічного, інтеркультурного, компетентного та конструктивістського. Дослідниця трактує професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл «як неперервний процес, що охоплює три складові: початкову підготовку, введення в професію та постійне удосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагога і відповідає кар'єрному розвитку учителів загальноосвітніх шкіл» [3, с. 31].

Науковець Я. Бельмаз, досліджуючи професійний розвиток викладачів вищої школи у Великій Британії та США, визначає поняття «професійний розвиток» як «професійне зростання, якого досягає педагог у результаті систематичного поглиблення власного досвіду шляхом формальної або неформальної освіти» та зазначає, що цей процес «охоплює всі цикли професійного становлення викладача – починаючи від підготовки в межах магістерської чи докторської програми і закінчуючи самоосвітою» [1, с. 9].

Українські науковці досліджують питання особистісно-професійного розвитку вчителів, його структуру та компоненти [5], а також зосереджують свою увагу на вивченні проблем професійного зростання вчителів загальноосвітніх шкіл та методів його педагогічного стимулювання [2]. Науковець В. Щербіна розглядає поняття «розвиток» як «зміни будь-якої системи, що супроводжується закріпленням і накопиченням попередніх її станів, у зв'язку з чим виникає певна заданість, визначеність напрямку подальших змін відносно попередніх» [5, с. 6-7]. А особистісно-професійний розвиток дослідниця трактує як «процес розвитку особистості, зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, та такий, що здійснюється за допомогою навчання і саморозвитку в процесі професійної діяльності й професійних взаємодій» [5, с. 7]. До компонентів особистісно-професійного розвитку вона відносить особистісний, змістово-операційний та рефлексивний, а у структурі особистісно-професійного розвитку важливими є загальнопедагогічні й спеціальні знання, вміння та навички. Науковець Л. Литвинюк визначає професійне зростання педагога як «процес, спрямований на досягнення професіоналізму, що являє собою якісні зміни особистісно-професійної сфери та професійної діяльності вчителя, детерміновані сприйняттям суспільних, професійних і визначених на основі їх інтеріоризації і власної акмеологічної позиції вимог до суб'єкта,

при здійсненні ним самоконтролюючої функції» [2, с. 15]. На думку дослідниці, професійне зростання педагога можна діагностувати за допомогою динаміки позитивних якісних змін його складових, що визначають рівень професіоналізму вчителя (мотиваційної, когнітивної, афективної складової та конативного компоненту, операційно-процесуальної активності). Науковцем також розроблені критерії професійного зростання педагога: усвідомлення особистісної і суспільної значущості професійного зростання вчителя; сукупність необхідних професійно-особистісних якостей, системи ставлень до людей і до педагогічної діяльності; наявність сформованої акмеологічної позиції; підвищення професійних знань і розширення загальнокультурного кругозору; вдосконалення умінь і навичок; використання педагогічних технологій [2, с. 17].

У нашому дослідженні професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл розглядається як неперервний процес поглиблення знань, удосконалення умінь і навичок, формування цінностей та ставлення, що розпочинається на етапі початкової підготовки вчителя й триває впродовж усієї фахової діяльності педагога, метою якого є удосконалення процесу навчання та викладання, покращення діяльності школи і професійної спільноти загалом. Зазначимо, що професійне зростання педагога є невід'ємною частиною процесу професійного розвитку, однак ці поняття не є тотожними. Термін «професійний розвиток педагогів» є ширшим від поняття «професійне зростання педагога». Професійний розвиток учителів реалізується у системі неперервної педагогічної освіти, характеризується наявністю мети, структури та функцій, має визначений зміст, моделі, методи та форми.

Аналіз зарубіжних науково-педагогічних джерел, зокрема праць австралійських, американських та британських науковців, свідчить про те, що не існує уніфікованого визначення терміну «професійний розвиток учителів», як і не існує дискусії щодо необхідності чи неважливості професійного розвитку. На думку науковців К. Дей (C. Day) та Дж. Сахс (J. Sachs), «неперервний професійний розвиток вже не є опцією, але очікуванням від усіх професіоналів» [7, с. 4]. Вивчаючи особливості професійного розвитку вчителів в Австралії, дослідники Ш. Гранді (Sh. Grundy) та Дж. Робінсон (J. Robinson) вважають, що «розвиток» займає центральне місце у педагогічній професії, а практика професійного розвитку є важливим елементом освіти загалом [8].

Зарубіжні науковці також підходять до визначення професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл як до узагальнюючого терміну для низки видів діяльності. До таких видів діяльності науковець С. Локс-Хорслі (S. Loucks-Horsley) відносить: виконання та адаптацію навчальної програми і вибір навчальних матеріалів; участь у програмах співпраці, таких як професійні мережі, навчальні групи та партнерство із фахівцями університетів, бізнесу і промисловості; вивчення проблем педагогіки за допомогою співпраці, досліджень, обговорення кейсів, вивчення особливостей роботи та мислення учнів, проведення оцінювання, вивчення уроків; поглиблене вивчення дисципліни; практику викладання, в тому

числі коучинг, відкриті заняття та менторство; участь у семінарах, навчальних курсах, а також у семінарах, що призначені для тих, які розробляють програми та методики професійного розвитку [10].

Науковці К. Дей (C. Day) та Дж. Сахс (J. Sachs) вважають, що неперервний професійний розвиток – це термін, що охоплює усі види діяльності, до яких залучені вчителі упродовж усієї кар'єри, що мають на меті удосконалення їхньої роботи. Однак, як зауважують науковці, це лише просте визначення складної розумової та емоційної діяльності, що має на меті покращення і дотримання стандартів викладання, навчання та результативності у різних школах. Крім цього, оскільки вчителі думають та відчують, а також на них мають вплив особисті, соціальні, культурні чинники, робоче середовище, колеги, педагогічні уподобання, етап розвитку кар'єри й інші фактори, цілі та завдання неперервного професійного розвитку, його планування і структура повинні враховувати ці чинники, якщо мають на меті отримати позитивні результати [7, с. 3].

Для ефективного професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл надзвичайно важливими є ґрунтовні знання, вміння і навички педагога, від яких залежить результативність навчання учнів. Науковці М. Кочрен-Сміт та С. Литл виділяють три категорії знань, пов'язаних із навчанням та професійним розвитком учителів. Це знання, потрібні для практики (англ. – knowledge-for-practice), отримані поза межами школи (в університетах, програмах професійного розвитку). Друга категорія – це практичні знання (англ. – knowledge-in-practice), отримані безпосередньо у межах школи, коли педагоги аналізують свою роботу у класі, роздумують над тим, чи була вона ефективною. Третя категорія знань – це знання про практику (англ. – knowledge-of-practice), коли вчителі навчаються на основі власної практики, узагальнюючи досвід роботи у класі та у школі загалом і прив'язуючи його до ширших соціальних, культурних та політичних питань [6].

Серед низки підходів до трактування феномену професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у науково-педагогічній літературі знаходимо й такі, що спрямовані на визначення функцій та стимулів професійного розвитку. Австралійські науковці Ш. Гранді (Sh. Grundy) та Дж. Робінсон (J. Robinson) виділяють три основні функції професійного розвитку: розширення, відновлення і зростання, а також виокремлюють особисті та системні стимули. Розширення – це введення нових знань та умінь у практику вчителя (напр. впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у школах). Функція відновлення (оновлення, осучаснення професійних знань, умінь та навичок) є дуже важливою для педагогів, які отримали початкову освіту десять чи більше років тому, оскільки в Австралії, як і в усьому світі спостерігається явище «старіння» педагогічних кадрів. Невід'ємною частиною професійного розвитку педагогів є функція зростання та розвитку циклу професійної кар'єри [8]. На думку науковця Дж. Сахс (J. Sachs), «одним із критеріїв професіоналізму є готовність до продовження навчання впродовж кар'єри, поглиблення

знань, удосконалення вмінь і навичок, ставлення за допомогою активної участі у процесах розвитку галузі спеціалізації й експериментування з інноваціями, спрямованих на покращення практики» [12, с. 79]. Науковці Ш. Гранді (Sh. Grundy) та Дж. Робінсон (J. Robinson) вважають, що «розширення за допомогою інновацій в освіті, зростання через підвищення рівня кваліфікації та відновлення через трансформацію і зміну знань та практики – це ключові функції професійного розвитку вчителів» [8, с. 149].

Особисті стимули – це особисте бажання та мотивація вчителів підтримувати і покращувати їхнє професійне життя. Особистий вимір професійного розвитку розглядається через призму низки теорій розвитку кар'єри (теорія етапів кар'єри та теорія відповідей на події в житті). Системні стимули – це систематичне забезпечення програм професійного розвитку, їхнє оновлення та зміни [8].

На сучасному етапі професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл – це процес, спрямований на покращення навчальних результатів учнів, поглиблення знань, вдосконалення умінь та навичок учителів, які можуть застосовуватися безпосередньо на практиці [9, с. 1]. Професійний розвиток – це невід'ємна частина навчання впродовж життя учителів, що розпочинається на етапі початкової професійної освіти. Термін «професійний розвиток» передбачає використання різних форм освіти вчителів, від одноденних семінарів до розширених курсів. Він може мати низку цілей: від підготовки щодо застосування певної навчальної стратегії чи впровадження навчальної програми до зосередження на довготривалому розвитку навичок, як наприклад управління освітніми змінами. Професійний розвиток має різноманітні завдання: планування, впровадження та оцінювання. Він може бути організований низкою закладів: державні та недержавні освітні заклади, профспілки вчителів, професійні асоціації і вищі навчальні заклади, які пропонують свої ініціативи чи співпрацюють разом [8, с. 150].

Однак, таке розуміння поняття «професійний розвиток» існувало не завжди в світовому освітньому просторі, й в Австралії зокрема. Дослідники Ш. Гранді (Sh. Grundy) та Дж. Робінсон (J. Robinson) виділяють три етапи у розвитку феномену і трактуванні поняття «професійний розвиток».

І етап – 1960-1970-ті роки ХХ століття. Використовувався термін «післядипломна освіта» (англ. – in-service education) як професійний розвиток, що насамперед мала на меті ознайомлення вчителів із поточними змінами та розробками у предметній галузі, методиці та педагогіці. Така післядипломна освіта зазвичай організовувалась в межах системи освіти штату чи професійними асоціаціями. Найбільш поширеними форматами післядипломної освіти були одноденні семінари, що проводились у віддалених від школи місцях, які не супроводжувались підтримкою вчителів чи оцінкою ефективності програми щодо внесення змін. На лекціях подавалась нова інформація, а від учителів очікувалось застосовувати нові знання чи компетентності на практиці [8].

ІІ етап – 1980-ті роки ХХ століття. Тут школа розглядається як відповідне місце для про-

фесійного розвитку та збільшується інтерес до освітньої реформи з боку національних урядів. Політичним підґрунтям цієї підтримки змін було переконання в тому, що освіта повинна бути більш економічно ефективною і способом досягнення цього була організація освітнього процесу відповідно до ринкових принципів. Школи переосмислили, які знання, ставлення та компетентності будуть потрібні громадянам у майбутньому і повинні були надавати таку освіту, яка б відповідала цим потребам. Стверджувалось, що удосконалення повинні враховувати контекст практики, а також саму практику викладання. Піднімалися питання про те, яким чином організація, взаємозв'язки та практика навчального процесу в школах покращують чи погіршують навчальні досягнення учнів. Ці кроки сповіщали про початок розвитку школи та відведення особливої ролі професійному розвитку вчителів [8].

III етап – 1990-ті роки XX століття. На початку 1990-х років професійний розвиток розглядається як компонент трудових домовленостей, а не особистих рішень учителів щодо підвищення кваліфікації чи можливості краще відповідати потребам учнів у класі. На рівні штатів в Австралії попередній акцент на навчальному процесі був значною мірою замінений більш опосередкованою стратегією реформи, у якій практика організації навчальної роботи стала основною сферою для запровадження змін. На національному рівні стверджувалось, що розвиток висококваліфікованих педагогічних кадрів повинен бути пов'язаним із змінами у викладанні [8].

Хоча початок 1990-х років характеризується більш вузьким розумінням професійного розвитку як елементу, необхідного для звітності та заохочення, школи отримали ширші повноваження у плануванні професійного розвитку вчителів, розвитку школи та покращенні результатів навчання учнів. У результаті цього, у професійному розвитку педагогів та розвитку школи загалом актуалізувався рефлексивний, побудований на співпраці, практичних знаннях та професійній культурі підхід.

В Австралійському контексті, федеральний лейбористський уряд став центральним учасником дебатів щодо якості роботи вчителів наприкінці 1980-х років, які розпочалися із публікацією праці Дж. Докіна «Зміцнення австралійських шкіл» (англ. – *Strengthening Australia's Schools*, 1987). Інші публікації Ради шкіл (англ. – *Schools Council*, 1989) представляли думку, що забезпечення високоякісного викладання потребує систематичного та відповідного професійного розвитку, адекватного заохочення, інтегрованої кар'єрної структури та покращених робочих місць. Такі публікації та подальші програми, фінансовані за рахунок державних коштів, які мали на меті покращення якості викладання та навчання, підтверджували, що висока кваліфікація вчителів залежала більше від бажання навчатись впродовж життя, ніж від жорсткої регуляційної системи. Національна програма професійного розвитку (англ. – *National Professional Development Program, NPDP*) сприяла налагодженню співпраці між представниками органів управління освітою штатів і федерації, а також заохочу-

вала розвиток партнерства між професійними асоціаціями вчителів, роботодавцями як і з державного, так і приватного секторів, профспілками вчителів та вищими навчальними закладами задля професійного розвитку [8, с. 152].

Досвід проектів Національної програми професійного розвитку та подальші дослідження щодо ефективності різноманітних підходів до професійного розвитку сприяли узгодженню положень, на яких ґрунтується професійний розвиток. Ці положення визначають чотири сфери:

– *планування*: професійний розвиток повинен ґрунтуватись на потребах вчителів та бути відповідним їхньому досвіду та інтересам;

– *фасилітація*: до професійного розвитку необхідно залучати лідерів із фаховими знаннями, забезпечувати високоякісні, доступні ресурси та відповідне середовище.

– *реалізація*: професійний розвиток має ґрунтуватись на чіткому зв'язку між теорією, дослідженнями та практикою, забезпечувати можливість для активного залучення, використовувати різноманітні стилі презентації матеріалу, охоплювати моделювання практики, поглиблення знань, формування і розвиток умінь та навичок на основі активних досліджень.

– *застосування*: професійний розвиток повинен передбачати заплановану перевірку виконання, використання на практиці освоєних знань, сформованих навичок, підтримувати звітність учителів за результати навчання учнів, передбачати отримання винагороди за участь у програмах професійного розвитку у певній формі, як наприклад академічний кредит [8, с. 153].

Низка досліджень щодо ефективного професійного розвитку, принципів, на яких він повинен базуватись підтверджує ефективність моделі професійного розвитку на робочому місці. Науковець Дж. Реталік стверджує, що навчання на робочому місці дає можливість педагогам застосовувати теорію на практиці, відповідаючи потребам учителів у відповідних ситуаціях в школі та заохочує активні дослідження. Більшість принципів ефективного професійного розвитку реалізуються в умовах навчання на робочому місці [11]. Дослідження Національної Ради із питань зайнятості, освіти та навчання (англ. – *National Board of Employment, Education and Training, NBEET*) щодо навчання на робочому місці підтверджує, що таке навчання відбувається в атмосфері колегіальної підтримки та співпраці, що сприяє критичній рефлексії учителів; воно є неперервним та зазвичай самоорганізованим; вчителі визнають важливість зовнішніх ідей, хоча вони мають тенденцію цінувати свою важливість у досягненні результатів роботи у класі; навчання на робочому місці відбувається протягом значного періоду часу [8, с. 154].

Висновки і пропозиції. Отже, як свідчить проведене компаративно-педагогічне дослідження, 1990-ті роки були декадою, в якій мала місце дискусія про питання покращення навчальних результатів учнів, підвищення кваліфікації учителів та якості викладання. Ці дебати мали значний вплив на систему забезпечення професійного розвитку в Австралії. Основою системних стимулів у професійному розвитку стало поняття професійної спільноти, яка є відповідальною за

власний професійний розвиток, а не покращення компетентностей, які визначає роботодавець. Ефективний професійний розвиток повинен відповідати потребам учителів, бути спрямованим безпосередню на покращення їхньої педагогічної діяльності та розвиток школи загалом.

Список літератури:

1. Бельмаз Я. М. Професійний розвиток викладачів вищої школи у Великій Британії та США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Я. М. Бельмаз. – Луганськ, 2011. – 40 с.
2. Литвинюк Л. В. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. В. Литвинюк. – Кіровоград, 2007. – 21 с.
3. Муқан Н. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США: [монографія] / Н. В. Муқан. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2011. – 248 с.
4. Садовець О. В. Особливості професійного розвитку вчителів середніх шкіл в об'єднаннях працівників освіти США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Садовець. – Тернопіль, 2011. – 22 с.
5. Щербіна В. К. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя економіки в умовах інтерактивного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. К. Щербіна. – Харків, 2009. – 21 с.
6. Cochran-Smith M., Lytle S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities / M. Cochran-Smith, S. Lytle // Review of research in education; eds. A. Iran-Nejad, P. D. Pearson. – Washington, DC: American Educational Research Association, 1999. – Vol. 24. – P. 249-305.
7. Day C., Sachs J. Professionalism, performativity and empowerment: discourse in the politics, policies and purposes of continuing professional development / C. Day, J. Sachs // International handbook on the continuing professional development of teachers; eds. C. Day, J. Sachs. – Berkshire, England: Open University Press, 2009. – P. 3-32.
8. Grundy Sh., Robinson J. Teacher professional development: themes and trends in the recent Australian experience / Sh. Grundy, Robinson J. // International handbook on the continuing professional development of teachers; eds. C. Day, J. Sachs. – Berkshire, England: Open University Press, 2009. – P. 146-166.
9. Hargreaves A., Fullan M. Understanding teacher development / A. Hargreaves, M. Fullan. – New York: Teachers College Press, 1992. – 243 p.
10. Loucks-Horsley S., Love N., Stiles K. E., Mundry S., Newson P. W. Designing professional development for teachers of science and mathematics / S. Loucks-Horsley, N. Love, K. E. Stiles, S. Mundry, P. W. Newson. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003. – 424 p.
11. Retallick J., Groundwater-Smith S., Clancy S. Enhancing teacher engagement with workplace learning / J. Retallick, S. Groundwater-Smith, S. Clancy // The Australian Educational Researcher. – 1999. – № 26 (3). – P. 15-36.
12. Sachs J. Rethinking the practice of teacher professionalism / J. Sachs // The life and work of teachers; eds. C. Day, A. Fernandez, T. Hauge, J. Moller. – London: Falmer Press, 2000. – P. 75-87.

Яремко Г.В.

Национальный университет «Львовская политехника»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

Исследовано подходы к определению термина «профессиональное развитие учителей» ряда отечественных и зарубежных ученых. Подано трактовку личностно-профессионального развития и профессионального роста педагогов. Определено функции и стимулы в профессиональном развитии. Освещено периодизацию развития феномена и трактовки понятия «профессиональное развитие учителей». Проанализировано положения, на которых основывается профессиональное развитие.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителей, профессиональный рост, личностно-профессиональное развитие, функции, стимулы.

Yaremko H.V.

L'viv Polytechnic National University

THEORETICAL GROUNDS OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Summary

Approaches to defining the term «teacher professional development» by a range of Ukrainian and foreign scientists have been investigated. Interpretation of personal and professional development as well as professional growth of teachers has been presented. Functions and drivers in teacher professional development have been defined. Periodization of the phenomenon development and interpretation of the term «teacher professional development» has been outlined. Principles which underlie professional development have been analyzed.

Keywords: teacher professional development, teacher professional growth, personal and professional development, functions, drivers.