

*Марина Скрипник,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри філософії і освіти дорослих
ЦПО УМО НАПН України*

**ШАНСИ ТА РИЗИКИ ДЛЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ
ПІСЛЯ СТВОРЕННЯ
ЦЕНТРІВ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ:
ОБМЕЖЕНИЙ ПЕСИМІЗМ**

Тривалий аналіз та спостереження за діяльністю методичних служб у регіонах дозволяють назвати дві чітко марковані тенденції в роботі: одна тяжіє до інноваційності (за принципом «якщо не ми, то – хто?»), інша – до ліберальності та адаптивності в умовах тепер і зараз (за принципом «яка різниця?»). Якщо у методичній службі домінує перша тенденція, то й результативність освіти в регіоні якісно вища, на відміну від діяльності методичних кабінетів, що послуговуються другою тенденцією. Звідси – й теперішня критика в освітній практиці на адресу методичних кабінетів, що активізувалася із початком ХХІ ст. та перейшла у фазу реальних інституційних змін у 2020 р. через реалізацію на державному рівні центрів професійного розвитку педагогічних працівників (далі – ЦПРПП).

Основні терміни та поняття, якими послуговуємося у статті.

У розумінні поняття «методична робота» взято за основу класифіковані М.Войцехівським [6] основні вектори тлумачення поняття: методична робота є важливим засобом підвищення професійного рівня та майстерності педагогічних працівників і як наслідок – підвищення

ефективності навчально-виховного процесу; методична робота розглядається як важливий фактор вивчення, акумулювання і поширення кращого педагогічного досвіду та інноваційного розвитку навчального закладу; методична робота виступає як важлива складова управління навчальним закладом, вироблення нового знання та управління знаннями у навчальному закладі; методична робота є потужним засобом стимулювання самоосвіти та професійного саморозвитку педагогічних працівників; методична робота розглядається як складова цілісної системи післядипломної педагогічної освіти, яка забезпечує неперервний професійний і особистісний розвиток педагогічних працівників.

Поняття «професійний розвиток педагога» трактується в науковій літературі по-різному. Узагальнені підходи запропоновані в роботі С. Мірошник [11]:

- «розвиток особистості вчителя у професійному контексті на основі накопичення досвіду та систематичного аналізу власної педагогічної діяльності» [24, с. 41] (А. Глетсорн);
- система різних видів діяльності з метою підготовки вчителів до професійної діяльності, що включає початкову підготовку, програми введення у професію, післядипломну підготовку, неперервний професійний розвиток в умовах діяльності в навчальному закладі. Така діяльність розвиває особистісні вміння й навички, знання, майстерність та інші характеристики вчителя. Тобто професійний розвиток учителів – неперервний процес, що охоплює такі складові: початкову підготовку, введення у професію та постійне вдосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагога [27] (Дж. Шіренс);
- увесь набутий навчальний досвід, а також усвідомлені та сплановані дії, які забезпечать пряму чи опосередковану користь учителю, групі вчителів або школі в цілому, що в результаті підвищить якість шкільної освіти. Це – процес, у ході якого педагог самостійно або разом зі своїми колегами переглядає,

оновлює, розширяє свої зобов'язання щодо моральної мети викладання, а також критично розвиває знання, уміння, професійне мислення, планування і практику роботи з дітьми, молоддю й колегами на кожному етапі свого професійного життя [23] (С.Дей);

- «професійний розвиток особистості пов'язаний з розвитком особистості взагалі, із засвоєнням нового досвіду, знань, вмінь та із трансформацією мотивації й інтересів конкретної людини» [22, с. 113]; “професійний розвиток є продуктом і результатом діяльності самої людини” [22, с. 111] (І. Хоржевська);

- розвиток людини в її професійній ролі [19] (Л. Пуховська);

- професійний розвиток означає зріст, становлення, позитив, інтеграцію у професійній праці особистісних якостей і здібностей, професійних знань та умінь, проте головне – це активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нової його побудови і способу життєдіяльності – творчої самореалізації у професії. Основною психологічною передумовою і формою реалізації професійного розвитку особистості є її професійна соціалізація [8] (Л. Корнєєва);

- «взаємне потенціювання (когеренція, підсилення) особистісних і професійних аспектів педагога та вихід на рівень системних якостей цілого» [5] (О. Вознюк, О.Дубасенюк);

- «усвідомлення та позитивне реконструювання життєвого і професійного досвіду» [21, с. 57], професійне моделювання, конструювання, прогнозування (В. Семиченко).

Спільним в окреслених трактуваннях поняття «професійний розвиток педагога» є неперервний процес набуття, зміни та усвідомлення досвіду в професійних ролях педагогом.

В оцінній характеристиці – «обмежений песимізм» - виходимо з трактування понять «оптимізм» і «песимізм», запропонованого в дослідженні М. Лепського «Взаємозв'язок оптимізму та песимізму: проблема соціальної перспективи» [9]. «Оптимізм – це соціально-філософське поняття, що відображує оцінно-вольову сторону світогляду, яке позитивно визначає навколишній світ, стан і місце людини в ньому і ґрунтується на утвердженні міри життя як найкращого. Песимізм – це соціально-філософське поняття, що відображує оцінно-вольову сторону світогляду, що негативно визначає навколишній світ, стан і місце людини в ньому, ґрунтується на утвердженні міри життя запереченням за допомогою найгіршого, тобто утвердження міри смерті (можливості руйнованості життя)» [9, С. 9]. Освітні рішення у прагненні як «зробити краще» мають обмеження, адже створення центрів обмежується можливостями регіону.

Окреслимо документи, які регламентують діяльність таких центрів. Постановою Кабінет Міністрів України від 29 липня 2020 р. № 672 затверджено Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників [16], де зазначено, що «основними завданнями центру є сприяння професійному розвитку педагогічних працівників, їх психологічна підтримка та консультування. Центр відповідно до покладених на нього завдань:

- 1) узагальнює та поширює інформацію з питань професійного розвитку педагогічних працівників;
- 2) координує діяльність професійних спільнот педагогічних працівників;
- 3) формує та оприлюднює на власному вебсайті бази даних програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, інші джерела інформації (веб-ресурси), необхідні для професійного розвитку педагогічних працівників;
- 4) забезпечує надання психологічної підтримки педагогічним працівникам;

5) організовує та проводить консультування педагогічних працівників, зокрема з питань:

- планування та визначення траєкторії їх професійного розвитку;
- проведення супервізії;
- розроблення документів закладу освіти;
- особливостей організації освітнього процесу за різними формами здобуття освіти, у тому числі з використанням технологій дистанційного навчання;
- впровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, інклюзивного підходів до навчання здобувачів освіти й нових освітніх технологій».

У Листі МОН № 1/9-466 від 21.08.20 року «Про центри професійного розвитку педагогічних працівників» [10] зазначається, що «у зв'язку з надходженням звернень стосовно реалізації частини третьої статті 52 Закону України «Про повну загальну середню освіту» та виконання завдань, визначених пунктом 5 розділу X «Прикінцеві та перехідні положення» Закону України «Про повну загальну середню освіту» (далі – Закон), щодо створення центрів професійного розвитку педагогічних працівників (далі – Центрів) та відбору працівників до них на конкурсних засадах, а також реорганізації науково-методичних (методичних) установ, повідомляємо.

29 липня 2020 року Урядом прийнято постанову № 672 «Деякі питання професійного розвитку педагогічних працівників», якою затверджено Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників (далі – Положення) та внесено зміни до окремих актів Уряду, що регулюють питання оплати праці та тривалості відпусток педагогічних працівників.

Згідно з Положенням основними завданнями центрів є сприяння професійному розвитку педагогічних працівників, забезпечення їхньої

психологічної підтримки та консультування із широкого кола питань, пов'язаних з освітнім процесом. Центри мають узагальнювати та поширювати інформацію про можливості професійного розвитку освітян: програми підвищення кваліфікації, вебресурси та інші інструменти, що можуть стати у нагоді для їхнього професійного зростання. Вони мають також координувати діяльність професійних спільнот педагогів і надавати психологічну підтримку педпрацівникам.

Центри орієнтовані на консультування, зокрема, за такими напрямками:

- планування та визначення траєкторії професійного розвитку;
- проведення супервізії;
- впровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та інклюзивного підходів у навчанні;
- застосування нових освітніх технологій;
- організація освітнього процесу за різними формами, зокрема з використанням технологій дистанційного навчання.

Згідно з Положенням Центри *не можуть виконувати завдання, не передбачені Положенням, тому не можуть реалізовувати поточні функції чинних районних (міських) науково-методичних центрів (кабінетів)*». (курсив –МІС).

Побіжно уточнимо деякі завдання, які виконували методисти РМК (ММК), а саме: організація інтелектуальних, спортивних та військово-спортивних змагань, серед яких Всеукраїнські учнівські предметні олімпіади, Міжнародний конкурс з української мови імені Петра Яцика, Міжнародний мовно-літературний конкурс імені Т.Шевченка, Всеукраїнський конкурс учнівської творчості, Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН України, спортивно-масовий захід «Олімпійське лелечення», фізкультурно-патріотичний фестиваль школярів України

«Козацький гарт», Всеукраїнська дитячо-юнацька військово-патріотична гра «Сокіл» («Джура») тощо.

У Листі деталізовані кроки щодо:

- засновників Центрів, правових підстав для їх створення та відбору працівників до них на конкурсних засадах;
- проведення заходів, необхідних для реорганізації районних (міських) науково-методичних центрів (кабінетів).

У відкритій мережі на тепер вже представлено низку проєктів рішень міських рад про створення комунальних установ «Центр професійного розвитку педагогічних працівників», а також статuti цих центрів (зокрема,

Вінницької міської ради

(<https://www.vmr.gov.ua/Docs/ExecutiveCommitteeDecisions/2020/%E2%84%961145%2011-06-2020.pdf>), Самбірської міської ради Львівської області

(<https://sambircity.gov.ua/2020/08/07/pro-stvorennja-komunalno%D1%97-ustanovi-centr-profesijnogo-rozvitku-pedagogichnix-pracivnikiv-sambirsko%D1%97-misko%D1%97-radi-lvivsko%D1%97-oblasti/>)),

Каховського центру професійного розвитку педагогічних працівників

Каховської міської ради ([http://kakhovka-](http://kakhovka-rada.gov.ua/ua/projects/rishennja_sessiji/pro_stvorennja_kahovskogo_tsentru_profesijnogo_rozvitku_pedagogichnih_pratsivnikiv_kahovskoji_miskoji_radi3982)

[rada.gov.ua/ua/projects/rishennja_sessiji/pro_stvorennja_kahovskogo_tsentru_profesijnogo_rozvitku_pedagogichnih_pratsivnikiv_kahovskoji_miskoji_radi3982](http://kakhovka-rada.gov.ua/ua/projects/rishennja_sessiji/pro_stvorennja_kahovskogo_tsentru_profesijnogo_rozvitku_pedagogichnih_pratsivnikiv_kahovskoji_miskoji_radi3982))

Створення ЦПРПП можна розглядати як соціальний процес, пов'язаний із послідовною зміною стану в системі науково-методичної роботи. Питирим Сорокін визначав, що «Соціальний процес — це будь-який вид руху, модифікації, трансформації, чергування або еволюції, коротко кажучи — будь-яка зміна даного досліджуваного об'єкта протягом певного часу, будь то зміна його місця в просторі, або модифікація його кількісних або якісних характеристик».

Створення нової інституції як спроба структурної модернізації освіти в регіоні пов'язано з психологічним здоров'ям суб'єктів – учасників цього процесу. Задля усвідомлення інституційних змін та забезпечення психологічного комфорту її учасників пропонувано авторське розуміння шансів та ризиків для методичної роботи після створення ЦПРПП. Для виявлення нових якісних змін, пропонуваних новою інституцією, варто дослідити становлення та розвиток методичної служби. Умовно визначимо три періоди.

Латентний (друга половина XIX-початок XX ст.) – народження форм і змісту підвищення професійного рівня вчителів. Однією з ранніх форм, які сприяють зростанню професійного рівня вчителів, були педагогічні ради. Вони були введені при кожній гімназії Статутом 1828 р. На Першому Всеросійському з'їзді працівників освіти (5-16 січня 1914 р.) було введено поняття «наглядові уроки». У практиці з'явилася необхідність «вчителів-інструкторів», теоретично і практично підготовлених, що призначаються за вибором вчительських організацій. В їх обов'язки входили роз'їзди по школах з метою демонстрування перед вчителями на зразкових рівнях новітніх, практично перевірених методів і прийомів постановки навчально-виховного процесу. Так зароджувалася професія методиста [3, С.6.].

Інституційний (20-ті роки XX ст.) – становлення і розвиток методичної служби у зв'язку зі змінами в організації та змісті шкільної освіти. У 20-ті роки минулого століття поступово формуються основні структурні ланки системи підвищення кваліфікації. Створюються установи, які ведуть роботу щодо підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів: інститути удосконалення вчителів, Будинки працівників освіти, районні опорні школи, дослідно-показові станції. 23 жовтня 1939 р. «з метою ліквідації наслідків шкідництва в науково-методичній роботі з учителями й швидкого виконання

постанови ЦК ВКП (б) від 4 липня 1936 р. про повне відновлення педагогіки, як науки й «педагогів, як її носіїв і провідників» виходить Наказ народного комісара освіти т.Тюркіна [17], згідно з яким було необхідно: «Відновити зруйновані шкідниками методичні об'єднання вчителів в школах і районах: педагогічні наради в початкових школах, предметні методичні комісії та класні об'єднання вчителів в неповних середніх і середніх школах, кущові методичні об'єднання вчителів в районах – розглядаючи їх основною формою організації та проведення масової методичної роботи з учителями; затвердити розроблені та прийняті Всеросійською нарадою з методичної роботи: а) «Положення про методичну роботу в школі» [13]; б) «Положення про кущове методичне об'єднання вчителів» [12] і в) «Положення про районний педагогічний кабінет» [14]. До завдань педагогічного кабінету входили:

- організація та проведення систематичної роботи з підвищення загальнопедагогічної, методичної кваліфікації вчителів, їх загальнокультурного рівня;
- допомога методичним об'єднанням та шкільним методичним кабінетам;
- вивчення і поширення педагогічного досвіду;
- обслуговування вчителів району (міста) педагогічною та методичною літературою. В цей же період спостерігається нестача часу у вчителя на методичну роботу і самоосвіта: було рекомендовано надати вчителеві чотири вечори в декаду, «вільних від усіляких навчальних навантажень в школі та поза школою» [20].

Організаційному вдосконаленню методичної роботи сприяло прийняття низки нових положень [7]. Так, Положення про ОІУВ визначило основні завдання цього закладу, головними з яких були: підвищення кваліфікації працівників органів народної освіти, масових і спеціальних

дитячих установ області; розробка й удосконалення методів і форм навчально-виховної роботи в освітніх установах; вивчення, узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду працівників шкіл, органів народної освіти та дитячих установ області; надання систематичної кваліфікованої методичної допомоги працівникам шкіл, дитячих установ та відділам народної освіти; систематична допомога відділу шкіл облвно; систематична допомога в роботі шкільних і районних методичних об'єднань учителів; допомога обласному ВНО у проведенні масових заходів. Положенням про методичну роботу з учителями уточнено такі її основні завдання: підвищення кваліфікації вчителів (ідейно-політичний, науково фаховий, загальнокультурний, політехнічний, педагогічно-методичний рівні), вивчення і творче впровадження в практику передового педагогічного досвіду з метою покращення навчально-виховної роботи в школі, підвищення рівня знань, умінь і навичок учнів. Завдяки Положенням про опорні школи й школи передового педагогічного досвіду було створено широку мережу опорних шкіл у кожному регіоні. Так, у Дніпропетровській області їх було 49, у Львівській – 86, у Полтавській – 73, у Хмельницькій – 120. У 1963-1964 навчальному році в республіці загалом працювало 1500 опорних шкіл [7]. У Донецькій області із 26 спеціальних шкіл-інтернатів чотири було визначено як опорні, кожна з яких була центром кушового методичного об'єднання і передового педагогічного досвіду.

Значну роль у вдосконаленні методичної роботи в школах на рівні «район-місто» відігравали, починаючи з 1960 р., методичні кабінети, які працювали на громадських засадах. Відповідно до Положення про педагогічні кабінети на громадських засадах, громадського методиста районного, міського, обласного відділів народної освіти та Міністерства освіти УРСР, в якому уточнювалися завдання, права, повноваження, умови функціонування

цих структурних підрозділів шкіл та відповідальних осіб, вони стають організаторами методичної роботи, спрямовують діяльність предметних комісій і методичних об'єднань, проводять семінари, науково-практичні конференції, організовують зустрічі з майстрами педагогічної справи. Мережа підрозділів, які виконували функції вдосконалення методичної роботи, широко розгорнулася у Вінницькій, Запорізькій, Ровенській, Сумській, Хмельницькій та інших областях [7].

Вагомий внесок у розбудову методичних служб в Україні зробили Республіканські навчально-методичні кабінети (РНМК). Зокрема, з кінця 1963 р. почав функціонувати кабінет спеціальних шкіл, пізніше були відкриті кабінети: естетичного виховання, технічних засобів навчання та навчально наочних посібників, фізичного виховання, трудового навчання і професійної орієнтації, заочної педагогічної освіти, ігор та іграшок. Згідно з положенням щодо роботи РНМК, до спеціальних шкіл ставилися такі завдання: – надавати методичну допомогу працівникам шкіл для сліпих, слабозорих, глухих, туговухих дітей, дітей з розладами мови та розумово відсталих дітей, а також логопедичним пунктам при загальноосвітніх школах; вивчати, узагальнювати й поширювати передовий педагогічний досвід цих шкіл та їхніх працівників; – разом із відповідними відділами науково-дослідних інститутів педагогіки і психології, дефектологічним факультетом Київського педагогічного інституту ім. О. М. Горького брати активну участь у науковій розробці проблемних питань навчання і виховання дітей із психічними й фізичними вадами, опрацьовувати навчальні плани й програми для спеціальних шкіл, курсів та семінарів із підвищення кваліфікації працівників спеціальних шкіл; – організовувати роботу зі створення та апробування підручників для спеціальних шкіл; – разом із Міністерством охорони здоров'я УРСР проводити

профілактичну роботу серед працівників спеціальних шкіл зі збереження у дітей залишків зору, слуху, вести пропагандистську роботу серед логопедів; – контролювати наявність обладнання та спецапаратури у спеціальних школах; – розробляти рекомендації щодо поліпшення професійно-трудової підготовки учнів спеціальних шкіл та лікувально-оздоровчої роботи з ними; – підтримувати тісний зв'язок із методичними та практичними установами відповідного профілю щодо обміну передовим досвідом навчання і виховання дітей із психічними й фізичними вадами; – здійснювати керівництво методичною і навчально-виховною роботою спеціальних шкіл через обласні інститути вдосконалення вчителів [7].

ІІІ період – модернізаційний (90-ті р. ХХ ст. – дотепер), що пов'язаний із зміною у структурі та змісті освіти, зростаючими запитами педагогічних працівників на науково-методичний супровід професійної діяльності. Зокрема, Положення про районний (міський) методичний кабінет (центр), затверджене наказом Міністерства освіти і науки України № 1119 від 08.12.2008 р. та зареєстроване в Міністерстві юстиції України 25.12.2008 р. за № 1239/15930 передбачало приведення статусу, функцій і змісту діяльності методкабінетів і центрів у відповідність до сучасних вимог [15]. Новий статус методкабінетів як самостійної юридичної особи покликаний сприяти їх інноваційному розвитку та трансформації у науково-методичну установу. Це зумовлювало необхідність застосування наукових здобутків у сфері методичного забезпечення системи загальної середньої та дошкільної освіти, здійснення науково-методичного супроводу педагогічних кадрів, підвищення їх кваліфікації на основі науково-пошукових та експериментальних досліджень у міжкурсовий період.

Соціально-економічні зміни в Україні, пов'язані з децентралізацією, модернізація освіти як реагування на виклики відкритого суспільства спонукали до створення нової інституції – ЦПРПП.

Окреслюючи шанси та ризики для методичної роботи після інституційних змін, доцільно визначити підходи для аналізу. Їх може бути кілька. Зокрема, можна керуватися підходами, що відомі з історії природознавства: якісний і кількісний [2]. Особливостями якісного підходу є категорійний аналіз, який передбачає з'ясування семантики понять і системних відношень між ними. Класичний якісний підхід викладено в «Метафізиці» Арістотеля [1], де схарактеризовано майже всі види універсальних понять (філософських категорій), обґрунтовано науку про відношення між поняттями різного ступеня спільності (формальну логіку). Це започаткувало аналіз якісного аспекту дійсності, охоплення її основних природних і соціальних сфер. Специфіка кількісного підходу полягає в тому, що під час вивчення будь-якого стану чи явища пізнавальний метод є описовим і пояснювальним, що належить безпосередньо до двох різних за змістом якісних параметрів – розмірності та структурності, під якими розуміють відношення або взаємозв'язок матеріальних точок. Згідно з якісним підходом, сутність пізнання полягає у визначенні розмірності за допомогою структурності або, навпаки, у визначенні структурності за допомогою розмірності. Якісний аналіз шансів і ризиків для методичної роботи потребує набору абстрактних понять. Існує п'ять видів понять, пізнавальна функція яких чітко окреслена. По-перше, це такі поняття, що виражають сутність явища, слугують емпіричною основою для кількісного аналізу. (Щодо досліджуваної проблеми, то це поняття «центр професійного розвитку педагогічних працівників».) По-друге, це поняття, що вмотивовують соціальну сутність такого центру, зокрема: цілі – цінності – зміст – результат освіти. По-третє, ідеться про поняття, що характеризують якісну специфіку освіти, їх можна класифікувати за двома категоріями: соціогуманітарною (незмінною величиною) та векторно зорієнтованою – професійною. По-четверте, це поняття, що належать до тих явищ, у руслі яких описують динаміку професійної діяльності педагога: суспільство – особистість – освіта. По-п'яте, поняття «ідеалізація» необхідні для кількісного вимірювання,

констатації, тобто це професійні поняття, фіксовані в результатах професійної діяльності педагога.

Задля уникнення однобічності кожного з підходів (кількісного та якісного) пропонуємо в аналізі шансів та ризиків для методичної роботи після створення ЦПРПП керуватися інтегрованим підходом, сутність якого – досліджувати методичну роботу в новій інституції (ЦПРПП) як діалектичну єдність онтологічного (буттєвого), аксіологічного (ціннісного), гносеологічного (пізнавального) та праксеологічного (практичного) напрямів.

Онтологічний (буттєвий) напрям показує аспект існування методичної роботи в системі: відкрита освіта – соціокультурне середовище регіону – професійні спільноти педагогічних працівників. Шанс, що надається методичній роботі після організації ЦПРПП, пов'язаний зі створенням у відкритій освіті регіональної дієвої системи науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників на засадах партнерства та діалогу із представниками культурно-освітніх професійних спільнот. Про посилення ролі освіти дорослих неодноразово наголошувалося на державному рівні. Зазначалося, що освіта дорослих є однією з визначальних тенденцій у розвитку освітніх систем розвинутих країн, зумовлених об'єктивними чинниками соціально-економічного розвитку (передусім старінням суспільства і зростанням темпів оновлення загальних і професійних знань). Так, в аналітичній записці "Відкрита освіта: новітні технології у навчальному процесі та освітньому менеджменті як засіб інтенсифікації розвитку освітньо-наукової системи України", підготовленій Національним інститутом стратегічних досліджень ще у 2012 р. [4], наголошується, що «У промислово розвинутих країнах Північної Європи відсоток громадян віком 25–64 роки, задіяних у різноманітних формах навчання протягом життя, становить від 23 % до 32 %. Ще більше уваги освіті дорослих приділяється суб'єктами економічної діяльності країн Європейського Союзу: в середньому по ЄС забезпечують професійне навчання своїх співробітників 60 % підприємств усіх видів діяльності, а у Великобританії цей показник сягає 90 % [26]. Рівень

і темпи зростання ступеня охоплення освітою дорослого населення у першу чергу пояснюється цілеспрямованою політикою ЄС і відповідних національних урядів: навчання протягом життя затверджене Радою Європи як один з основних компонентів європейської соціальної моделі, причому цей компонент не обмежується рамками самої освітньої сфери, поширюючись на сфери зайнятості, соціального забезпечення, економічного зростання, конкурентоздатності [25]. Сьогоднішній рівень проникнення освітньої діяльності в життя дорослого населення у Європі значною мірою досягається шляхом активного впровадження новітніх технологій – як власне технічних інновацій, так і новацій в організації навчального процесу й викладання та в освітньому менеджменті» [4].

Основний *ризик*, що пов'язаний з реалізацією цього шансу, – це відсутність матеріально-технічного оснащення для створення відповідної до вимог відкритої освіти системи науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників.

Профілактика ризику: систематична взаємодія і діалог із партнерами (громадою) для створення матеріально-технічного оснащення, участь консультантів УПРПП у проєктах гуманітарної політики громади.

Шанс, що надається методичній роботі після організації ЦПРПП, в *аксіологічному (ціннісному)* напрямі пов'язаний з усвідомленням методичної роботи як цінності творення нової освітньої реальності через цільові та ціннісні виміри освіти регіону (українськоцентрованість).

Ризик: розбіжність цінностей консультантів ЦПРПП із системою цінностей спільноти (педагогічних працівників, громади).

Профілактика: відкритість у відборі на посаді консультантів центрів.

Шанс, що надається методичній роботі після організації ЦПРПП, в *гносеологічному (пізнавальному)* напрямі – це зміст та форми професійного розвитку педагога у варіативних моделях науково-методичного супроводу.

Ризик: неготовність педагогів до участі у варіативних моделях науково-методичного супроводу.

Профілактика: створення дієвих механізмів аналізу результатів професійної діяльності педагогів через розроблену горизонтально-вертикальну матрицю професійного розвитку педагогічних працівників регіону.

Варіативність змісту, форм, технологій методичної роботи як дієвий інструментарій для якісного розвитку освітнього процесу та створення партнерського середовища для професійного розвитку педагогів – це шанс реалізувати праксеологічний (практичний) напрям в ЦПРПП.

Ризики: неготовність педагогічних працівників до створення сучасного діагностичного інструментарію для якісного розвитку освітнього процесу й середовища.

Профілактика: здійснювати психолого-педагогічне консультування через діагностику професійних утруднень; методичний супровід завдяки організації педагогів регіону в мережевій професійній спільноті, створення серії консультативних семінарів, практикумів, вебінарів із актуальних питань організації освітнього процесу, реалізації компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, інклюзивного підходів до навчання здобувачів освіти, актуальних технологій навчання з предметів.

ЦПРПП покликані створити освітні традиції громади, гарантувати високу якість освіти регіону, раціональну витрату фінансових і матеріально-технічних та людських ресурсів (зокрема, зекономити кошти на підвищення кваліфікації педагогічних працівників). Це – ідеальна модель запроваджуваної інституції.

Доцільно звернути увагу на наступні критично важливі концептуальні позиції у функціонування ЦПРПП:

1) використання сучасного підходу до розуміння моделей професійного розвитку педагогічних працівників. У певних державно-управлінських колах інколи є тенденційне, невиправдано вузьке розуміння моделей професійного розвитку (сприйняття виключно крізь призму атестації педагогічних працівників або зведення проблем професійного розвитку виключно до надання консультативної допомоги). Такий підхід не відповідає ідеї, закладеній у створенні ЦПРПП, залучення формальних і неформальних моделей для професійного розвитку педагогів, зокрема: моделі «наставництво» - консультування на робочому місці більш досвідченими колегами або експертами; модель організації, що навчається, в основі якої лежать мережі професіоналів, де відбувається обмін формалізованими (письмові тексти, практичні знання) і неформалізованими знаннями (знання окремої людини та колективні знання в регіональних мережах); інтерактивний професійний розвиток, що передбачає формування спільнот професіоналів-учителів на основі взаємодії за допомогою мережі Інтернет, які обмінюються практичними знаннями в ситуації реального співробітництва, спільно розв'язувати загальні проблеми і розвивати свої компетенції.

У дослідженні Л. Пуховської [19] наведено такі характеристики феномена професійного розвитку вчителів у світовому педагогічному просторі, визначені Е. Віллегас-Реймерс завдяки аналізу закордонного та вітчизняного досвіду:

- професійний розвиток учителів базується на конструктивізмі, тому педагоги – суб'єкти активного навчання;

- професійний розвиток – це процес, який проходить у межах певного контексту. Тому найбільш ефективною формою професійного розвитку є щоденна діяльність педагога у школі;

- цей процес нерозривно пов'язаний зі шкільною реформою, тому що він означає процес формування культури, а не лише забезпечення формування в учителів нових умінь реалізації навчальних програм;

– педагоги є рефлексивними практиками, які входять у професію з певною базою знань і набувають нові знання і досвід, "дорощуючи" їх до попередніх. Тому роль професійного розвитку полягає в тому, щоб допомогти вчителям у створенні й реалізації нових педагогічних теорій і практик, а також у підвищенні їх компетентності щодо педагогічної діяльності;

– професійний розвиток учителів реалізується у процесі співробітництва, найбільш ефективно – у взаємодії учителів, а також педагогів, адміністрації, батьків та інших членів громади;

– професійний розвиток здійснюється на основі різних форм і способів організації. Тому професійний розвиток учителів – це постійний процес оптимального вибору й поєднання різних форм, методів, технологій, які є найбільш оптимальними в конкретній ситуації і в конкретному місці;

2) збалансоване поєднання традиційних та інноваційних елементів.

ЦПРПП має виходити із законів діалектики у формуванні стратегії та тактики. Важливо застосовувати кращі освітні практики функціонування науково-методичних кабінетів країни для створення оптимальної моделі в регіоні;

3) мультиінструментальність. Попри важливість новітніх медіа та відповідних каналів донесення інформації, не варто нехтувати й традиційними інструментами. Серед них слід виділити, зокрема, видання різноманітної друкованої продукції (книги, посібники, методичні рекомендації, брошури, довідники, путівники тощо).

4) інтегрованість. У плануванні заходів консультанти ЦПРПП мають враховувати актуальні іміджеві культурно-освітні програми регіону та органічно взаємодіяти з ними.

Отже, побіжний аналіз дає змогу констатувати, що:

– ЦПРПП як нова інституція за назвою, але сутнісно залишається на традиційному розумінні пріоритету науково-методичного супроводу, консультуванні, що функціонально виконують РМК (ММК). Акцент здійснено

на самостійність ЦПРППІ задля раціональних витрат фінансових, матеріально-технічних та людських ресурсів в громаді;

– аналіз потенціалу методичної роботи в ЦПРППІ доцільно здійснювати через діалектичну єдність таких напрямів: буттєвого (показує аспект існування методичної роботи в системі: відкрита освіта – соціокультурне середовище регіону – професійні спільноти педагогічних працівників); ціннісного (методична робота як цінність творення нової освітньої реальності через цільові та ціннісні виміри освіти регіону (українськоцентрованість)); пізнавального (зміст та форми професійного розвитку педагога у варіативних моделях науково-методичного супроводу); практичного (варіативність змісту, форм, технологій методичної роботи як дієвий інструментарій для якісного розвитку освітнього процесу та створення партнерського середовища для професійного розвитку педагогів);

– існують певні загрози для реалізації окреслених напрямів, розв'язання яких потребує системної взаємодії громади – освіти – особистості педагога, методиста, консультанта.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аристотель. Метафизика / Аристотель ; пер. А. В. Кубицкого // М. – Л. : Соцэкгиз, 1934. – 348 с.
2. Арлычев А. Н. Эволюция Вселенной: формальная и абстрактная модели / С. Г. Антонова, Л. Г. Тюрина // Вопросы философии. – 2007. – № 9. – С. 160–171.
3. Богуславский М.В. В прошлом веке «открытые» уроки давали инспектора // Учительская газета. – 1998. – № 18 (05.05.) – С.6.
4. Відкрита освіта: новітні технології у навчальному процесі та освітньому менеджменті як засіб інтенсифікації розвитку освітньо-наукової системи України. Аналітична записка. Національний інститут стратегічних досліджень - <http://old2.niss.gov.ua/articles/721/>
5. Вознюк О. В. Інтегративний підхід до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін [Електронний ресурс] / О. В. Вознюк, О.А. Дубасенюк // Науковий часопис НПУ імені М.М.

Драгоманова. – К., 2010. – Вип. 12 (22). – С. 17–20. – (Серія 16 "Творча особистість"). – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/8418/1/>.

6. Войцехівський М.Ф. Роль методичної роботи та методиста інституту післядипломної педагогічної освіти в системі неперервного професійного розвитку педагогів.

http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2102/1/M_Vojtsehivskiy_PA_14_IPPO.pdf

7. Гладуш Віктор. З історії становлення методичних служб в Україні. - file:///C:/Users/%D0%AF/Downloads/Npd_2013_3_9.pdf

8. Корнеева Л. Н. Психологический аспект влияния профессиональной деятельности на личности / Л. Н. Корнеева. – М. : Просвещение, 1991. – 218 с.

9. Лепський М. Взаємозв'язок оптимізму та песимізму: проблема соціальної перспективи: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук: 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. - Київ – 2006.

10. Лист МОН № 1/9-466 від 21.08.20 року «Про центри професійного розвитку педагогічних працівників» https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76062/

11. Мірошник С.І. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. - https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4133

12. Положение о кустовом методическом объединении учителей. (Принято Всероссийским методическим совещанием 30 сентября 1938 г. при государственном научно-исследовательском институте школ Наркомпроса РСФСР) // Советская педагогика, 1938.– № 12.– С.35–36.

13. Положение о методической работе в школе. (Принято Всероссийским методическим совещанием 30 сентября 1938 г. при государственном научно-исследовательском институте школ Наркомпроса РСФСР) // Советская педагогика, 1938.– № 12.– С.33–34ю

14. Положение о районном педагогическом кабинете районного отдела народного образования. (Принято Всероссийским методическим совещанием 30 сентября 1938 г. при государственном научно-исследовательском институте школ Наркомпроса РСФСР) // Советская педагогика.– 1938.– № 12.– С.37–39.

15. Положення про районний (міський) методичний кабінет (центр) // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. — К. : Пед. преса, 2009. — № 13. — С. 25.

16. Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників. Постанова Кабінету Міністрів України від 29 липня 2020 р. № 672. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF#Text>

17. Приказ народного комиссара просвещения т.Тюркина от 23.10.1938 г. «О восстановлении методических объединений учителей» // Советская педагогика.– 1938.– № 12.– С.3.

18. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів : рух до концептуальної карти [Електронний ресурс] / Л. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка : науковий журнал. – 2011. – № 1. – Режим доступу : (<http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>.) <http://lib.iitta.gov.ua/2564/1>.
19. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів : рух до концептуальної карти [Електронний ресурс] / Л. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка : науковий журнал. – 2011. – № 1. – Режим доступу : (<http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>.) <http://lib.iitta.gov.ua/2564/1>.
20. Рубинштейн М.М. Проблема учителя. М.: Academia, 2004.– 170 с.
21. Семиченко В.А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів / В.А.Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – №1. – С. 54–57.
22. Хоржевська І.М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості [Електронний ресурс] / І. М. Хоржевська // Наукові праці. Державне управління. – Режим доступу : irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe.
23. Day, S. Developing Teachers : The Challenge of Lifelong Learning / S. Day. – London : Falmer Press, 1999. – 239 p.
24. Glatthorn, A. Teacher development / A. Glatthorn // International encyclopedia of teaching and teacher education ; ed. L. Anderson. – London : Pergamon Press, 1995. – P. 41–45.
25. Making a European area of lifelong learning a reality [Electronic resource]. – Mode of access: <http://ec.europa.eu/education/>.
26. Quality Report on the European Union Labour Force Survey 2007 [Electronic resource]. – Mode of access: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-RA-09-015/EN/KS-RA-09-015-EN.PDF
27. Scheerens, J. Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS) / J. Scheerens. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Union, 2010.