

**Управління освіти і науки  
Житомирської обласної державної адміністрації  
Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної  
педагогічної освіти» Житомирської обласної ради  
Кафедра суспільно-гуманітарних дисциплін**

**ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ**

**Регіональної науково-практичної інтернет-конференції**

**«СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ  
В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ»  
(25 квітня 2019 року)**



**м. Житомир, 2019**

*Затверджено на вченій раді комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради (протокол № 2 від 24 травня 2019 року)*

**Рецензенти:**

**О. В. Вознюк**, професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка, доктор педагогічних наук, доцент.

**О. М. Дікова-Фаворська**, професор кафедри педагогіки та андрагогіки КЗ «Житомирський ОШПО» ЖОР, доктор соціологічних наук, професор.

**Збірник матеріалів Регіональної науково-практичної інтернет-конференції «Суспільно-гуманітарні аспекти розвитку професійної компетентності педагогів в умовах реформування освіти» (25 квітня 2019 року) / Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради, кафедра суспільно-гуманітарних дисциплін. – Житомир, 2019. – 94 с.**

У збірнику представлені тези учасників конференції: науковців, практиків галузі освіти.

Матеріали можуть бути корисними як для науковців та педагогічних працівників у їхній роботі, так і для слухачів курсів підвищення кваліфікації під час вивчення навчальних дисциплін.

**Відповідальність за правильність фактів, посилань, наведених у матеріалах, несуть їх автори.**

© Колектив авторів, 2019

© КЗ «ЖОШПО» ЖОР, 2019

## ВСТУПНЕ СЛОВО

Розвиток професійної компетентності педагогів в умовах реформування освіти є потребою часу. Цим обумовлена увага практиків та науковців до розгляду цієї проблематики на Регіональній науково-практичній інтернет-конференції «Суспільно-гуманітарні аспекти розвитку професійної компетентності педагогів в умовах реформування освіти».

Виділено напрямки діяльності конференції:

- Управлінська компетентність керівників закладів освіти в умовах децентралізації;
- Професійне вдосконалення вчителя Нової української школи;
- Розвиток професійної компетентності педагогів інклюзивного навчання: проблеми та перспективи;
- Система післядипломної педагогічної освіти в контексті Концепції розвитку педагогічної освіти;
- Професійна компетентність педагога закладу дошкільної освіти в умовах реформування освітньої галузі;
- Роль сучасного педагога у вихованні дитини та розвитку її особистості.

Основними темами, які розкривали дописувачі, стали: розвиток професійної компетентності педагогічних працівників та керівників у закладах загальної середньої, дошкільної, позашкільної та післядипломної освіти, використання інноваційних технологій в освітньому процесі, формування професійної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання, управлінська компетентність керівників закладів освіти, а також різноманітні інноваційні шляхи особистісного розвитку учнів у закладах освіти, ґрунтовані на засадах компетентісного, особистісно орієнтованого, дитиноцентричного підходів.

Про актуальність заявленої теми свідчить розгляд означених тем відповідно до сфери дошкільної освіти, загальної середньої освіти, позашкільної, інклюзивної, післядипломної освіти тощо.

Окреслена тематика не вичерпує весь діапазон наукових і практичних інтересів учасників конференції, тому збірник містить окремі розкриття відмінних від заявленої тематики тем, які оргкомітет з повагою розміщує в збірнику. Певною мірою вони окреслюють напрями майбутніх конференцій.

Збірник наукових праць «Суспільно-гуманітарні аспекти розвитку професійної компетентності педагогів в умовах реформування освіти» адресований широкому загалу освітян, а саме: керівникам, науковцям, викладачам, вчителям та студентам.

Оргкомітет

## ЗМІСТ

1. <i>Адамович І.В.</i> Розвиток професійної компетентності педагогів в умовах дослідно-експериментальної роботи .....	5
2. <i>Безсонова О.К.</i> Організаційно-педагогічні умови професійного розвитку молодих педагогів в умовах ЗДО.....	9
3. <i>Богомолова Л.В.</i> Атестація педагогів ЗДО: інноваційний формат організації та проведення.....	14
4. <i>Венцель Н.В.</i> Соціально-правові підходи до дослідження профілактики протидії торгівлі дітьми у процесі їх виховання .....	18
5. <i>Вознюк О.М.</i> Особливості професійної діяльності соціального педагога в інклюзивному освітньому просторі.....	22
6. <i>Гончар Н.П.</i> Інтерактивні технології навчання як засіб формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку .....	27
7. <i>Дем'янчук О.О.</i> Соціально-педагогічна адаптація молодих учителів в умовах професійного становлення .....	31
8. <i>Добрянська О.М.</i> Управлінська компетентність освітнього менеджера як важливий чинник реформування державного управління в умовах сьогодення.....	37
9. <i>Завязун Т.М.</i> Мовленнєвий розвиток – основна складова розвитку особистості дитини-дошкільника.....	41
10. <i>Коврігіна Л.М.</i> Розвиток професійної компетентності педагогів в умовах інклюзивного навчання.....	45
11. <i>Кузнецова Т.М.</i> Формування професійної компетентності педагога закладу дошкільної освіти.....	51
12. <i>Кухарчук П.М.</i> Формування управлінської компетентності керівників закладів освіти в контексті Концепції розвитку педагогічної освіти ....	55
13. <i>Мастеркова Т.В.</i> Підходи в діяльності методичної служби щодо розвитку професійної компетентності педагога .....	59
14. <i>Орлова О.А.</i> Андрагогічні засади підготовки вчителя до особистісного самовдосконалення в післядипломній освіті .....	63
15. <i>Пастовенський О.В.</i> Актуальні закономірності управління сучасними освітніми системами.....	68
16. <i>Плосков В.О.</i> Система післядипломної педагогічної освіти в контексті концепції розвитку педагогічної освіти .....	73
17. <i>Ренькас Б.М.</i> Критерії самооцінювання освітнього середовища закладу загальної середньої освіти в контексті «Нової української школи» .....	78
18. <i>Сергієнко А.А.</i> Необхідність неперервної освіти учителя-філолога, його мобільність та готовність до професійного зростання.....	83
19. <i>Шегеда А.Ф.</i> Підвищення професійного рівня вчителів в умовах Нової української школи.....	88
20. <i>Якухно І.І.</i> Науково-методичні основи інноваційного розвитку післядипломної освіти.....	92

*Ірина Адамович  
(комунальний заклад «Житомирський обласний  
інститут післядипломної педагогічної освіти  
Житомирської обласної ради)*

*Олена Кулініч  
(ЗОШ I-III ступенів № 36 імені Я. Домбровського  
м. Житомира)*

## **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ**

Для розвитку та стало-ефективного функціонування освітнього закладу важливо керований супровід функціонально-інформаційного середовища даного закладу. «Таке середовище буде організовано в Новій українській школі, де зросте частка проектної, командної, групової діяльності в педагогічному процесі. Відповідно буде урізноманітнено варіанти організації освітнього простору в класі...» [1, с. 28].

Важливого значення в діяльності школи набуває культура особистості вчителя. «У компонентній формулі нової школи провідне місце відводиться вчителям нової формації, які перебувають в авангарді суспільних та освітніх перетворень, успішних, умотивованих, компетентних, які є агентами сучасних змін. Такі вчителі виконують в освітньому процесі ролі наставника, фасилітатора, консультанта, менеджера, мають академічну свободу, володіють навичками випереджувального проектного менеджменту (планування й організації навчання, розроблення навчально-методичного забезпечення, оцінювання та ін.), самостійно й творчо здобувають інформацію, організовують дитиноцентрований процес» [3, с.5].

Однією з можливостей реалізації співпраці учитель, учні, батьки з одного боку, і здійснення педагогічної діяльності відповідно до сучасних вимог – організація цілеспрямованої роботи з учительським колективом та його керована взаємодія з усіма діючими ланками освітнього простору навчального закладу.

Ця тема активно розвивається в науковому колі, а саме розглядається у працях: Базарницької В. Ф., Башинської Т. М., Волковської Т. М., Гаджиева Г. М., Гладун С. В., Григорчука А. В. тощо.

До організаційно-методичних заходів управління творчо-пошуковою діяльністю вчителів можна віднести: розробку, апробацію та запровадження педагогічних технологій, інновацій, використання яких дасть можливість забезпечити розвиток творчих здібностей, формування умов творчої та наукової діяльності вчителів тощо [5].

Впровадження окреслених напрямів реалізації особистості учителя – складова частина дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня на базі загальноосвітньої школи I-III ступенів № 36 ім. Я. Домбровського

м. Житомира за темою «Соціально-педагогічне проектування розвивально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі» [4].

Під час реалізації I етапу основний акцент було направлено на підбір нормативно-правового підґрунтя та вивчення вихідних умов для експериментальної роботи в даному напрямку [6].

Основними завданнями II (концептуально-діагностичного) етапу експерименту було передбачено:

- розробити Концепцію соціально-педагогічного проектування розвивально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі (далі – Концепція);
- провести комплексний психолого-педагогічний моніторинг всіх учасників освітнього процесу за допомогою комп'ютерних комплексів «Персонал» та «Універсал», опрацювати діагностичні результати;
- розробити та практично відпрацювати методики узгодження взаємодії учасників освітнього процесу, внести корективи до комплексу методів роботи із дітьми та їхніми батьками, педагогічним колективом щодо розвивально-виховного процесу;
- оновити систему організації освітнього процесу на засадах соціально-педагогічного проектування.

У розробленій Концепції визначено стратегічні напрями реалізації завдань методичної роботи, підтримці та реалізації творчого потенціалу вчителя, а саме:

- підвищення рівня професійної компетентності кожного вчителя і педагогічного колективу загалом;
- робота педагогічного колективу навчального закладу як цілісної системи планування й організації розвивально-виховного процесу;
- покращення в цілому показників особистісного розвитку учнів в освітньому процесі;
- плідна співпраця школи з батьківською громадою;
- формування засобами змісту навчальних предметів, позанавчальної діяльності відповідних та сталих якостей особистості, що характеризуються ціннісним ставленням до суспільства, держави, самої себе та інших, природи, праці, мистецтва.

Упродовж II етапу дослідно-експериментальної роботи значна увага приділялася науково-методичній підготовці вчителів, яка має забезпечити готовність педагогічних кадрів до участі в педагогічному експерименті. У 2017-2018 н. р. методична робота здійснювалася за наступними формами: індивідуальними (самоосвіта вчителів, творчі звіти, атестація), груповими (засідання ШМК, педагогічні читання, вебінари, робота фокус-групи «Нова українська школа», «Школа професійної адаптації», медіації, коучинги), колективними (засідання педагогічної ради, методичні наради, предметні тижні, проектні дні). Це сприяло залученню педагогів до науково-методичної роботи, розвитку професійних компетентностей вчителів [2].

На III (формульовальному) етапі дослідно-експериментальної роботи



визначено наступні завдання:

- експериментальна апробація Концепції соціально-педагогічного проектування розвивально-виховного процесу;
- опрацювання та впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій, які спрямовані на ефективне формування соціальної компетентності учнів;
- практична апробація розробленого науково-методичного забезпечення з проблеми експерименту;
- теоретико-практичне оволодіння педагогічним колективом технологіями проектування особистісно-розвивального освітнього змісту в сценаріях міні-модулів;
- удосконалення системи управлінської діяльності навчального закладу з урахуванням упровадження в повсякденну практику роботи системи соціально-педагогічного проектування розвивально-виховного процесу;
- розроблення та практичне відпрацювання методики узгодження взаємодії учасників освітнього процесу, корекція комплексу методів роботи із дітьми та їхніми батьками, педагогічним колективом щодо розвивально-виховного процесу;
- накопичення набутого досвіду та проведення чергових зрізів комплексного моніторингу психолого-соціального розвитку всіх учасників освітнього процесу за допомогою комп'ютерних програм «Персонал» та «Універсал»;
- підведення підсумків III (формувального) етапу дослідно-експериментальної роботи (Програма III (формувального) етапу на 2018-2020 рр.) [2].

Перспективними напрямками реалізації подальшого дослідження вбачаємо інтегративні комплексні заходи, спрямовані на залучення усіх учасників освітнього процесу навчального закладу: визначення початкових показників за 9 напрямками учнівського, педагогічного та батьківського колективу, подальший аналіз, створення відповідних програм заходів за окремими напрямками для отримання чітко прогнозованих результатів, реалізація III етапу дослідно-експериментальної роботи з подальшою звітністю.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Концептуальні засади реформування середньої школи. «Нова українська школа» – URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Лист МОН ДНУ «Інститут модернізації освіти» «Про затвердження Звіту про завершення II (концептуально-діагностичного) етапу дослідно-експериментальної роботи» від 16.10.2018 р. № 22-1/10-3686.
3. Наказ МОН «Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності» від 07.11.2000 № 522. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00>.

4. Наказ МОН «Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітньої школи I-III ст. №36 ім. Я. Домбровського м. Житомира» від 04.03.2016 р. №228. – URL: [old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/5269](http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/5269).

5. Наказ Міністерства освіти і науки України від 15.01.2018 р. № 36 «Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти. – URL: [http://www.soippo.edu.ua/images/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/07/04/novyna1/Nakaz\\_MON\\_15012018\\_36.pdf](http://www.soippo.edu.ua/images/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/07/04/novyna1/Nakaz_MON_15012018_36.pdf).

6. Особливості та перспективи соціально-педагогічного проектування навчально-виховного процесу ЗНЗ / Електронні інформаційні ресурси: створення, використання, доступ (Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція, 8-9 листопада, 2017 р., м. Вінниця) [Електронний ресурс]. – URL: <http://academia.vinnica.ua/>.



## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЗДО

До комплексу організаційно-педагогічних умов професійного розвитку молодих педагогів в умовах ЗДО ми віднесли: розроблення й реалізація індивідуальної програми професійного розвитку молодого педагога в умовах закладу дошкільної освіти; впровадження технології професійного розвитку молодих педагогів на основі наставництва; створення в колективі сприятливої психологічної атмосфери творчої партнерської взаємодії (рис. 1).



Рис.1 Організаційно-педагогічні умови професійного розвитку молодих педагогів в умовах ЗДО

Розглянемо більш детально вказані організаційно-педагогічні умови професійного розвитку молодих педагогів.

1. Створення в колективі сприятливої психологічної атмосфери творчої партнерської взаємодії.

Про значущість «сприятливого психологічного клімату в колективі» написано чимало наукових праць (Н. Мансуров, Г. Моченов, Т. Лапіна,

В. Неймер, В. Шепель та ін.), у яких автори, досліджуючи різні аспекти названої категорії, визначають її суть як домінуючий у конкретному колективі відносно стійкий психічний настрій, який формується на основі психічного відображення умов життя й діяльності в міжособистісній взаємодії членів колективу. Основними показниками нормального психологічного клімату в організації, за словами Т. Пономаренко, є такі індикатори: стосунки з колегами, ставлення до роботи, професійний розвиток, авторитетність керівника, задоволення умовами праці, робочим графіком та оплатою праці, побоювання втратити робоче місце. Позитивний, злагоджений, приємний соціально-психологічний клімат у колективі організації висувається на перший план, адже від згуртованості всіх працівників, від їх взаємодії залежить ефективність діяльності організації [6].

На нашу думку, формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі буде відбуватись успішно за умови командного стилю управління професійним розвитком молодих педагогів в умовах ЗДО.

Вивчення теоретичних положень дало змогу виділити низку змістових характеристик поняття «педагогічна команда», серед яких: командний дух, відсутність деструктивних конфліктів, висока мотивація та активність співробітників (Т. Зінкевич-Євстигнеєва, О. Янко) [3; 8]; повага та інтерес один до одного, культура відкритої комунікації, готовність критикувати запропоновані ідеї, здатність конструктивно розв'язувати конфлікти, відкритість (Г. Гертер та Х. Оттл) [2].

На першому, стратегічному (адміністративному) рівні керівник ЗДО в конструктивній творчій взаємодії з педагогічним колективом як єдиною командою приймають стратегічні рішення та виконують функції, спрямовані на забезпечення ефективності професійного розвитку всіх педпрацівників дошкільного закладу. На другому, тактичному (командному) рівні методист під загальним керівництвом завідувача у творчій конструктивній взаємодії з членами педагогічного колективу декомпонують стратегічний план професійного розвитку педагогів ЗДО, намічають основні завдання роботи на певний період (навчальний рік, квартал), визначають зміст та форми організаційно-педагогічної роботи для безперервного вдосконалення фахової освіти й кваліфікації особливо молодого педагога. На третьому, наставницькому рівні управління реалізуються функції поточного планування в роботі ЗДО та якісного виконання вихователями та іншими членами педагогічної команди запланованих дій. Функції взаємоконтролю, поточного контролю, аналітичні дії частково беруть на себе члени педагогічного колективу–наставники під загальним керівництвом завідувача дошкільного закладу. На четвертому, оперативному рівні представленої структури управління молоді педагоги приймають самостійні рішення щодо власного професійного розвитку, проводять самоаналіз та самокорекцію власної професійної діяльності.

Запропонований підхід управління професійним педагогічним розвитком молодих педагогів в умовах ЗДО дає змогу переорієнтувати

керівника з оперативного на стратегічне управління; розширити сферу участі колективу в управлінні професійним розвитком молодих педагогів в умовах ЗДО; забезпечити колегіальність рішень, що ухвалюються, за рахунок передачі функцій оперативного управління суб'єктам різних рівнів; підвищити відповідальність усіх членів команди за якість освітніх послуг; посилити горизонтальні зв'язки; сприяє пробудженню різноманітних здібностей працівників для їх максимального використання в спільній діяльності, укріплення прагнення кожного до процвітання організації, у якій він працює.

*2. Впровадження технології професійного розвитку молодих педагогів на основі наставництва.*

З огляду на професійну діяльність учителя наставництво трактується як одна з форм передання педагогічного досвіду, під час якої педагог-початківець практично засвоює професійні прийоми під безпосереднім керівництвом педагога-майстра [7]. Спираючись на позицію Н. Гавриліва, ми з'ясували, що застосування технології професійного розвитку на основі наставництва сприяє забезпеченню формування професійних компетентностей у нового співробітника, необхідних для успішного виконання своїх обов'язків; зниженню плинності кадрів; оптимізації витрат часу на навчання й оцінку нових співробітників; придбанню наставниками досвіду управління та навчання співробітників для подальшого професійного та кар'єрного зростання [1].

Важливим аспектом наставництва як умови професійного розвитку молодих педагогів в умовах ЗДО є те, що воно не вимагає відриву від робочого процесу. Отже, упродовж усього періоду навчання співробітник залишається на робочому місці й продовжує виконувати свої професійні обов'язки. Зроблено акцент на тому, що діяльність наставника пов'язана зі слуханням, задаванням питань і відкриттям перспектив, а не з інструктажем, наказом і обмеженням.

*3. Розробка і реалізація для кожного молодого педагога індивідуальної програми професійного розвитку.*

Забезпечення професійного розвитку молодих педагогів, надання допомоги безпосередньо кожному індивідууму, враховуючи його можливості, схильності, здібності – головна мета діяльності досвідчених педагогів. Індивідуалізація підготовки вчителя як система професійного розвитку, на думку О. Пехоти, може здійснюватися на трьох рівнях: індивідуальному – передбачає урахування, самокорекцію різноманітних психофізіологічних властивостей молодого педагога: темпераменту, особливостей пізнавальних процесів, здібностей емоційно-вольової сфери, здоров'я тощо; особистісному – передбачає урахування й формування системи професійно-значущих відносин молодого педагога як основних ціннісних орієнтацій (ставлення до дитини, до колег по педагогічній взаємодії, до професії педагога та ін.), особистісних якостей, значущих для здійснення професійної діяльності; суб'єктному – озброює молодого педагога системою знань, раціональних

прийомів самодетермінації й самореалізації, потребою і здатністю регулювати професійний саморозвиток, забезпечуючи стабільність [5].

Отже, *індивідуальна програма професійного розвитку молодих педагогів в умовах ЗДО* – це інструмент професійної діяльності, який забезпечує творчий підхід та детермінує індивідуальний, довгостроковий, послідовний, конструктивний, раціональний, концептуальний плани дій у постановці цілей та вирішенні поставлених завдань, який супроводжується постійним аналізом та моніторингом у процесі його реалізації та спрямований на досягнення акме.

У програмі індивідуального розвитку молодих педагогів в умовах ЗДО було передбачено такі основні моменти її реалізації: діагностування наставниками рівня розвитку та ступеня виразності особистісних якостей, ціннісних орієнтацій, рівня професійної підготовки та спрямованості молодого педагога; на підставі результатів діагностики визначення й фіксування кожним молодим педагогом за рекомендаціями наставника індивідуальних напрямків розвитку (складання концепту в схематичній, матричній, знаковій, символічній, тезовій або іншій формі); вибудовування системи мотиваційних впливів для професійної діяльності молодих педагогів до напрямків розвитку; проектування кожним молодим педагогом індивідуальної професійної діяльності (формулювання цілі, відбір тематики, прогнозування кінцевих освітніх продуктів та форм їх представлення, складання плану роботи, відбір засобів та способів діяльності, установа системи контролю й оцінки діяльності). У результаті реалізації індивідуальної програми професійного розвитку молодих педагогів відбувається формування індивідуального стилю діяльності, який дозволяє людям з різними індивідуально-типологічними особливостями нервової системи, з різною структурою здібностей, темпераменту, характеру досягати однакової ефективності під час виконання однієї і тієї ж діяльності різними способами, компенсуючи при цьому індивідуальні особливості, що перешкоджають досягненню успіху [4].

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гаврилів Н. Наставництво як вид професійної діяльності: генеза розвитку та становлення. Взято з [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pippo/2009\\_5/Havryliv.htm](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2009_5/Havryliv.htm).
2. Гертер, Г. Работа в команде. Харьков: Гуманитарный центр. 2006.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Команда на рынке: стратегия и методы. Санкт-Петербург: Речь. 2003.
4. Климов, Е. А. Профессиональное самоопределение. Москва: Академия. 2004.
5. Пехота, Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. (Дис. доктора пед. наук). Київ. 1997.
6. Пономаренко, Т.О. Теоретичні засади культуро-відповідального управління дошкільною освітою: монографія. Луганськ: Видавництво ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2008.

7. Рапацевич, Е. С. (Сост.). Современный словарь по педагогике. Минск: Современное слово. 2001.
8. Янко, О. В. Організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи сучасного дошкільного навчального закладу. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, Луганськ. 2009.

*Любов Богомолова*

*(дошкільний навчальний заклад №14*

*«Золотий ключик» м. Новограда-Волинського)*

## **АТЕСТАЦІЯ ПЕДАГОГІВ ЗДО: ІННОВАЦІЙНИЙ ФОРМАТ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ**

Одним із пріоритетних напрямків роботи в закладі дошкільної освіти є визначення, оцінка професійного рівня педагогічних працівників та їх вміння застосовувати свої знання в роботі з вихованцями. Ключовим завданням атестації вихователів ЗДО є стимулювання підвищення рівня кваліфікації педагогів, їх професійного і особистісного зростання; покращення ефективності та якості освітньої й виховної діяльності; формування педагогічного колективу, забезпечення зміни оплати праці.

Загальновідомо, що атестація – це встановлена державою форма періодичної перевірки спеціальної, трудової здатності педагогічних працівників і якості виконання ними своїх посадових обов'язків з метою встановлення відповідності педагога, що атестується, займаній посаді, підвищення їм професійної компетентності, а також сприяння адміністрації в поліпшенні підбору, працівників з урахуванням встановленої кваліфікаційної категорії.

Зрозуміло, що атестація педагогічних працівників – це оцінка не тільки рівня їх професійної компетентності, а й діяльності дошкільного закладу в цілому. Грамотна організація процедури атестації сприяє формуванню високопрофесійного педагогічного складу освітнього закладу. На думку Л. Калуської, актуальність інноваційного формату проведення атестації в дошкільному закладі полягає в тому, що «передбачуване нововведення має максимально відповідати потребам дошкільного закладу, політиці держави у справі виховання та навчання дошкільників», а також визначається «рівнем значущості тієї проблеми, на вирішення якої спрямований інноваційний підхід» [5, с. 18].

Роль атестації в особистісному, професійному зростанні педагога і сучасному освітньому процесі, уважає Л. Білецька, неможливо переоцінити, вона є важливою формою морального та матеріального стимулювання, спрямована на вдосконалення діяльності педагогів, а «допомогти вихователям працювати по-новому, самореалізуватися у творчому педагогічному процесі має вихователь-методист» [2, с. 15].

Атестація в ЗДО проводиться в три етапи. На попередньому етапі знайомимо педагогів із Положенням про атестацію, видаються накази «Про атестацію педагогічних працівників у навчальному році», «Про створення атестаційної комісії». На підготовчому етапі організуються теоретичні кваліфікаційні випробування (співбесіди, захист власного творчого звіту тощо), мета яких – з'ясувати рівень теоретичної підготовки педагога.

Перший етап передбачає перевірку та оцінювання практичних професійних умінь педагога (результативність праці в освітньому процесі). Важливим завданням методичної служби є підготовка педагогів до

проходження атестації, тому до кожного засідання педагогічної ради вихователь-методист готує одну з аналітичних довідок: звіти про хід атестації; рейтинг педагогів ЗДО; показники професійної діяльності та фахової компетентності педагогів; аналіз участі педагогів у методичних заходах тощо.

Ці методичні заходи дають змогу підготувати педагогів до проходження атестації. Змістовий аспект визначених етапів загальновідомий, тому ми зупинимося на опису механізму застосування наочно-друкованих, індивідуальних та колективних форм роботи з педагогами.

Дієвим на підготовчому етапі є стенд «Готуємось до атестації», де розміщуються матеріали досвіду педагогів, що атестуються, із відповідними тематичними кишеньками, в яких колеги можуть надати пораду, задати запитання. Ми погоджуємось із позицією М. Галяпи в тому, що «однією з умов є поінформованість педагогічного колективу про зміст атестації та її перебіг у дошкільному закладі» [3, с. 65]. Наш стенд забезпечує не тільки інформаційність та презентабельність процесу передатестаційної підготовки, але й зворотній зв'язок. Атестаційний куточок сприяє забезпеченню реалізації принципу гласності в дошкільному закладі. У ньому розміщені: Типове положення про атестацію педагогічних працівників України; графік атестації педагогічних працівників на п'ять років; наказ про створення атестаційної комісії та про атестацію педагогічних працівників у поточному навчальному році; план засідань атестаційної комісії; склад членів атестаційної комісії; поради та рекомендації; запитання – відповіді.

Для порад і пропозицій педагогам щодо роботи в міжатестаційний період в атестаційному куточку є скринька «Що? Де? Як?» [4, с. 41-42]. Поради та пропозиції обліковуються і враховуються адміністрацією для поліпшення роботи атестаційної комісії закладу. Для кожного педагога створена своя скринька, яка дає можливість надати адресну допомогу кожному із тих, хто атестується.

Наш досвід свідчить, що індивідуальні форми методичної роботи з педагогами є досить ефективними. Результатом їх використання в роботі з вихователями є зростання професійної майстерності педагогів та посилення мотивації на впровадження у свою роботу нових, досконалих і сучасних методів та прийомів роботи з дітьми. На практиці зарекомендували себе такі форми індивідуальної роботи, як адресна допомога, різні види консультацій (пояснення, інформація, рекомендація тощо), діагностування у вигляді опитувальників, анкет і бліц-інтерв'ю, ведення методистом особистісних карток та індивідуальних карток професійного зростання педагогами установи. Ми практикуємо випуск адресних кишенькових порадників і педагогічних шпаргалок, які дозволяють фахівцеві швидко й конструктивно запам'ятати певну інформацією, і при потребі мобільно її використовувати.

Однією із ефективних форм колективної роботи з педагогами у нашому закладі є проведення «Атестаційного калейдоскопу» – ділової гри, яка забезпечує учасникам можливість продемонструвати свої педагогічні якості, методичні доробки перед представниками атестаційної комісії та своїми



колегами. Вступна частина заходу має назву «Педагогічний вернісаж», під час якого розкриваються особливості роботи за науково-методичною темою, узагальнювальний продукт отриманого за міжатестаційний період досвіду: авторські розробки, мультимедійні презентації та проекти та ін.

Але родзинкою є представлення педагогічного портфолію. Завдяки копіткій індивідуальній та груповій роботі в педагогів сформовані чіткі уявлення про змістову та технічну структуру портфолію. Наші працівники усвідомлюють, що це – звітний документ педагога, спосіб аналізу, узагальнення, презентації педагогічного досвіду, засіб педагогічної діагностики і метод оцінювання професіоналізму педагогів, нова форма атестаційного випробування і один із можливих механізмів підвищення кваліфікації та стимул для подальшого саморозвитку.

У другій частині «калейдоскопу» проводиться тестування професійної майстерності педагогів. Виконавши відповідні завдання, педагоги демонструють рівень знань із педагогіки, психології та методики. На третьому етапі представники атестаційної комісії вітають педагогів із успішним виконанням завдань та вручають сертифікати готовності до атестації. У заключній частині педагоги, представляють наступний номер «Атестаційного дайджесту», який у цікавій формі (дружні шаржі та комікси, світлини) представляє звіт за п'ять років підготовки до атестації. Стінки висвітлюють у фотографіях роботу кожного педагога, допомагають вихователям обмінюватись досвідом із актуальних питань професійної діяльності.

Рефлексія (оцінка і самооцінка заходу) відбувається, зазвичай, в інтерактивних вправах (наприклад, «Закінчи речення», «Книга спогадів», «Рефлексивна долонька», «Валіза педагогові»). Вони допомагають усвідомити отриманий досвід, рівень кооперативної і комунікативної взаємодії, визначити наявний психологічний стан і осмислити відчуття й емоції.

Отже, ми переконані, що будь-який напрям роботи в дошкільній установі, яким би, на перший погляд, не здавався традиційно-серйозним, можна і потрібно осучаснювати і вдосконалювати. Атестація – не ради атестації, а дієвий засіб для мотивації педагогів до саморозкриття й саморозгортання, отримання незабутнього досвіду й нових знань, умінь і навичок, подолання чергової сходинки в підвищенні фахової компетентності та педагогічної майстерності.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Атестація дошкільного навчального закладу: досвід роботи /С. І. Жовнер, О. М. Бобро, Т. І. Погребняк, І. В. Кузьмінська, - Х. : Вид.група «Основа», 2008. – 286 с. – (Серія «Дошкільний навчальний заклад». Керівнику).
2. Білецька Л. Л. Атестація педагогічних працівників як аспект діяльності вихователя-методиста дошкільного закладу // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 9. – С. 15–25.
3. Галяпа М. М. Стенд «Атестація педагогічних працівників» // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 10.– С.65–67.

4. Керівництво дошкільним навчальним закладом: Інформативно-методичні матеріали на допомогу керівникові дошкільного навчального закладу/ Упор.: Н.Майор, Ю.Манилюк, М.Марусинець, О. Тимофєєва. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 168 с.
5. Калуська Л.Б. Науково-методична робота в дошкільному навчальному закладі: Практико-орієнтований посібник / Любомира Калуська, Марія Отрощенко, Ірина Вірстюк. – К. : Шк.світ, 2011. – 192 с.

*Наталія Венцель*  
(комунальний заклад «Житомирський  
обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»  
Житомирської обласної ради)

## **СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОТИДІЇ ТОРГІВЛІ ДІТЬМИ У ПРОЦЕСІ ЇХ ВИХОВАННЯ**

Актуальність проблеми торгівлі людьми набуває все більшого значення в умовах глобалізації суспільства. Зростання взаємозв'язку та взаємозалежності між міграційними процесами, які відбуваються в різних країнах, виносить питання торгівлі людьми на світовий рівень. Щодня тисячі людей на планеті стають жертвами такого злочину. Україна на фоні цієї широкомасштабної проблеми є країною призначення, походження і транзиту «живого товару». Так само актуальними залишаються питання торгівлі дітьми, протидії порушенню їх прав, спрямованої на подолання таких злочинів, надання допомоги жертвам торгівлі, організація системи захисту та профілактики торгівлі людьми, в тому числі і дітьми. Актуальність дослідження підкріплює те, що свобода людини є однією з найбільших цінностей цивілізованого людства. Наша держава вживає заходів для імплементації та дотримання правових норм, які передбачені в міжнародних конвенціях, ратифікованих Україною. Проте, незважаючи на досить значну кількість нормативно-правових актів щодо протидії торгівлі людьми, окремої уваги заслуговує зосередження наукової думки на проблематиці протидії торгівлі дітьми, запобігання та профілактики цієї проблеми, заборони дитячої порнографії та проституції в світі та в Україні.

Питання з проблем протидії торгівлі людьми, реалізації нормативно-правової бази щодо запобігання торгівлі людьми та зокрема дітьми, у світі та в Україні, аналізу історії походження цієї проблеми та її трансформації до сучасного стану досліджували у своїх працях А. Аронович, В. Бурдяк, А. Жинкін, О. Краєвська, Н. Ретнева, Г. Тойерман та ін. При цьому наукових досліджень щодо вивчення проблематики профілактики торгівлі дітьми в процесі їх виховання, яка на сьогодні, зважаючи на глобальні масштаби, стає все актуальнішою, не достатньо і дане питання потребує поглибленого вивчення.

Відтак метою роботи є дослідження національної та міжнародної нормативно-правової бази протидії торгівлі дітьми, наявних проблем та шляхів їх вирішення, окрему увагу приділено проблематиці профілактики торгівлі дітьми в процесі їх виховання.

Соціальна правова держава має спрямовувати свою діяльність на протидію та профілактику торгівлі людьми та дітьми, зокрема, забезпечуючи при цьому правові механізми запобігання цьому злочину. Торгівля дітьми визнається порушенням самих значущих її прав. Інтенсифікація всесвітнього руху проти торгівлі дітьми та їх експлуатації зумовила активні дискусії щодо

реалізації нормативно-правових норм для профілактики та протидії торгівлі людьми, в тому числі дітьми. Підтвердженням того, що правові аспекти протидії торгівлі людьми активно обговорювалися та цікавили громадські та наукові кола, є заклик Лондонської конференції з боротьби з торгівлею жінками з метою сексуальної експлуатації до держав з метою укладання багатобічних угод і створення відповідних національних комітетів у 1899 році. На території сучасної України скасування кріпосного права у 1861 році запустило руйнацію асоціального механізму, забезпечивши право кожної людини на свободу.

З початком ХХ століття були прийняті одні з перших міжнародних правових документів щодо протидії торгівлі людьми, які стосувалися зокрема боротьби з торгівлею жінками, які здавна вважалися найдорожчим «живим товаром», та дітьми. Зокрема серед них слід виділити Міжнародний договір про дійсне запобігання злочинній торгівлі, відомий як «торгівля білими рабіннями», прийнятий у 1904 році в м. Парижі, Міжнародну конвенцію про боротьбу з торгівлею білими рабіннями, прийняту у 1910 році, та Міжнародну конвенцію про боротьбу з торгівлею жінками і дітьми, яка була проголошена у 1921 році. Якщо в першому документі основний акцент було зроблено на захист жертв торгівлі, то в наступних торгівлю жінками, дівчатами та дітьми розглядали як карний злочин. А в Женевській конвенції держави-учасниці зобов'язалися вжити всіх необхідних заходів для пошуку та покарання осіб, які займалися торгівлею дітьми. Основні аспекти та положення перерахованих документів знайшли своє відображення в Конвенції ООН про боротьбу з торгівлею людьми і з експлуатацією проституції третіми особами [1].

На особливу увагу в контексті дослідження проблематики профілактики протидії торгівлі дітьми заслуговує Конвенція ООН про права дитини, прийнята у 1989 році та ратифікована Україною в 1991 році. Ратифікувавши Конвенцію держави-учасниці взяли на себе зобов'язання захищати дітей від усіх форм сексуальної експлуатації та вживати на національному, двосторонньому та багатосторонньому рівнях всіх необхідних заходів щодо відвернення викрадень дітей, торгівлі дітьми чи їх контрабанди в будь-яких цілях і в будь-якій формі [2, ст. 34-35].

Факультативний протокол до Конвенції про права дитини щодо торгівлі дітьми, дитячої проституції і дитячої порнографії, ратифікований Україною у квітні 2003 року, визначає, що торгівля дітьми означає будь-який акт або угоду, внаслідок яких дитина передається будь-якою особою або будь-якою групою осіб іншій особі або групі осіб за винагороду або інше відшкодування [3, ст. 2].

Основу національного законодавства щодо запобігання торгівлі людьми становить Конституція України, яка проголосила невід'ємне право на життя, право кожного на повагу до його гідності, на свободу та особисту недоторканість, на свободу пересування, вільний вибір місця проживання, право вільно залишати територію України [4, ст. 27-29, 33].

Сучасний національний механізм щодо протидії, профілактики торгівлі людьми та захисту прав постраждалих від такого злочину функціонує на основі Закону України «Про протидію торгівлі людьми» та регулюється іншими нормативно-правовими актами. Саме у Законі України «Про протидію торгівлі людьми» зазначається, що якщо особи, які постраждали від торгівлі людьми або стали свідками торгівлі людьми, є дітьми, усі дії, що застосовуються до них, базуються на принципах, зазначених у Конвенції про права дитини та Факультативному протоколі до Конвенції про права дитини щодо торгівлі дітьми, дитячої проституції і дитячої порнографії [5, ст. 2]. Крім основних принципів протидії торгівлі людьми статтею 20 Закону України «Про протидію торгівлі людьми» затверджено спеціальні принципи протидії торгівлі дітьми. Серед них дотримання прав дитини, повага до думки постраждалої від злочину дитини, стосовно заходів, які до неї застосовувалися. При цьому обов'язково має враховуватися вік дитини, стан її здоров'я, фізичний та інтелектуальний розвиток та коло інтересів. Можливі випадки, коли вік особи, яка постраждала від торгівлі людьми, не визначено, а при цьому є підстави вважати її дитиною. У такому випадку національне законодавство дозволяє вважати її дитиною і надає спеціальний захист до моменту встановлення її віку. Крім того до спеціальних принципів протидії торгівлі дітьми відносять надання роз'яснення постраждалій дитині її прав та обов'язків у зрозумілій та доступній для неї формі. А також обов'язкове забезпечення конфіденційності інформації та відомостей, які дозволили б установити дитині статус постраждалої від торгівлі дітьми [5]. Тому значну роль у протидії торгівлі дітьми, особливо профілактиці, відіграють заходи, які здійснюють педагогічні працівники в закладах освіти.

Звісно профілактику протидії торгівлі дітьми доцільно здійснювати серед здобувачів освіти в закладах загальної середньої освіти. При цьому слід врахувати, що переважно ті здобувачі, які не планують отримувати в подальшому освіту, стають потенційними учасниками групи ризику торгівлі людьми. Суб'єктом здійснення профілактичних заходів щодо протидії торгівлі дітьми може бути будь-який педагогічний працівник, хоча, відповідно до функціональних обов'язків, основним із них є соціальний педагог, який здійснює виховну, охоронно-захисну, організаторську та консультативну функції в закладі освіти. У контексті нашого дослідження слід відмітити, що українські науковці трактують соціально-педагогічну профілактику торгівлі людьми як діяльність суб'єктів соціальної сфери з упровадження системи заходів, спрямованих на виявлення і попередження торгівлі людьми через забезпечення оптимальних умов, які сприяють мінімізації та подоланню руйнівного впливу на особистість факторів торгівлі людьми [6, с. 152]. Профілактика торгівлі дітьми має стати одним із напрямків виховної роботи, яку педагогічні працівники здійснюють у закладах загальної середньої освіти, з метою подолання таких негативних явищ серед здобувачів освіти як подальше безробіття, незаконний виїзд за кордон, жебракування.

Водночас дослідження проблематики протидії торгівлі дітьми вказує на те, що найбільш вразливою групою серед дітей є випускники закладів загальної середньої освіти та здобувачі освіти закладах професійно-технічної освіти. Педагогічні працівники в такий віковий період здобувачів освіти повинні звернути увагу на важливість життєвого вибору, моральних та духовних цінностей, соціальної та національної ідентифікації, професійного та трудового самовизначення. З огляду на міжнародний рівень проблеми торгівлі дітьми слід звернути увагу на спільні профілактичні заходи, які організовують міжнародні та громадські організації в Україні.

Наприклад, неодноразово за останні два роки Координатор проектів ОБСЄ в Україні та представники Інституту модернізації змісту освіти проводили заняття-тренінги для фахівців закладів післядипломної освіти щодо профілактики протидії торгівлі людьми, в тому числі дітьми.

Отже, хоча попередження та подолання торгівлі дітьми на світовому рівні та в Україні, відповідно до міжнародного та національного законодавства, визнано пріоритетом держави, профілактика протидії торгівлі дітьми має здійснюватися уже на рівні здобувачів освіти в закладах загальної середньої та професійно-технічної освіти. Водночас підвищення рівня профілактики може відбутися за рахунок покращення взаємодії правоохоронних органів та закладів освіти, профілактично-роз'яснювальної роботи зі сторони органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Конвенція про боротьбу з торгівлею людьми і з експлуатацією проституції третіми особами (укр/рос) ООН [Електронний ресурс] // Міжнародний документ. – 1949. – Режим доступу до ресурсу: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\\_162](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_162).

2. Конвенція про права дитини ООН [Електронний ресурс] // Міжнародний документ. – 1989. – Режим доступу до ресурсу: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_021).

3. Факультативний протокол до Конвенції про права дитини щодо торгівлі дітьми, дитячої проституції і дитячої порнографії ООН [Електронний ресурс] // Міжнародний документ. – 2000. – Режим доступу до ресурсу: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_b09](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_b09).

4. Конституція України [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – 1986. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>.

5. Про протидію торгівлі людьми [Електронний ресурс] // Закон України. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3739-17>.

6. Левченко К. Б. Соціально-педагогічні основи протидії торгівлі людьми та експлуатації дітей : навч.-метод. посіб. / К. Б. Левченко, Л. Г. Ковальчук, О. А. Удалова. – Київ: Агентство «Україна», 2011. – 292 с.

*Олена Вознюк*  
*(Комунальний заклад «Житомирський*  
*обласний інститут післядипломної*  
*педагогічної освіти» Житомирської обласної ради)*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Соціальний педагог – це педагог, який вивчає соціальне виховання дитини в контексті його соціалізації (А. В. Мудрик). Соціальний педагог – фахівець закладу освіти, який здійснює контроль за дотриманням прав дитини, що навчається в школі, в тому числі дитини з обмеженими можливостями здоров'я. Важлива сфера діяльності соціального педагога – допомога батькам дитини з обмеженими можливостями життєдіяльності в адаптації в шкільному співтоваристві, в мікросоціальної середовищі школи.

Соціальний педагог не є тьютором для дитини з обмеженими можливостями життєдіяльності. Винятком може бути ситуація, коли частиною функціональних обов'язків соціального педагога за розпорядженням адміністрації школи стає супровід дитини з обмеженими можливостями життєдіяльності на уроках або в позаурочний час. Таким чином, соціальний педагог працює з дитиною за затвердженим графіком у певні години.

Процес організованого співробітництва соціального педагога з сім'єю включає в себе:

- вивчення і опис звернень батьків або педагогів за допомогою;
- визначення загальних проблем сім'ї та її особливостей, відмінностей від інших;
- вивчення минулого сім'ї;
- обстеження умов, де проживає сім'я;
- визначення цілей і очікувань сім'ї;
- вивчення соціально-економічного аспекту життєдіяльності сім'ї (розмір сім'ї, склад сім'ї, рівень освіти батьків, соціальний статус сім'ї)
- вивчення соціально-психологічного аспекту способу життя сім'ї (поведінковий, емоційний та когнітивний компоненти);
- визначення зовнішніх ресурсів сім'ї: вивчення соціального оточення сім'ї, наявність допомоги сім'ї від державних і громадських організацій вже допомагав цій сім'ї і допомагає в даний час;
- визначення внутрішніх ресурсів сім'ї: спостереження форм реакцій у батьків при спілкуванні з фахівцями та педагогами (мовчать, розповідають, сваряться, поведуться агресивно, не довіряють тощо).

Отже, на основі даних соціально-педагогічної та соціально-психологічної діагностики соціальний педагог виявляє потреби дитини та її сім'ї в сфері соціальної підтримки, соціокультурного розвитку, визначає напрямки допомоги в адаптації дитини в процесі шкільного навчання.

Традиційно виділяють наступні етапи роботи соціального педагога з сім'єю.

Перший етап – діагностичний.



Мета: виявлення проблемних, дисгармонійних, сімей з низьким рівнем соціалізації; виявлення сімейних проблем з точки зору соціалізації сім'ї; визначення типу сімейного виховання дитини.

Основний метод – спостереження за поведінкою дитини, його зовнішнім виглядом, активністю батьків у ході урочної та позаурочної діяльності.

Соціальний педагог використовує різні методи вивчення сім'ї: спостереження за суб'єктами психолого-педагогічного супроводу: спостереження за дітьми; спостереження за спілкуванням в діаді «батько-дитина»; спостереження за батьками; спостереження за педагогами; спостереження процесів в шкільному співтоваристві; опитування, анкетування батьків, дітей, педагогів, однокласників.

Проведення діагностичних процедур вимагає дотримання ряду принципів: комплексності, всебічної діагностики, системності, об'єктивності, достатності, послідовності, обліку інтелектуального потенціалу сім'ї тощо.

На цьому етапі соціальний педагог використовує методики, спрямовані на вивчення дитячо-батьківських взаємин; визначення провідних патернів поведінки кожного члена сім'ї; дослідження характеру комунікації в родині.

Існує велика кількість методів діагностики, однак не слід розширювати діагностику, якщо немає протиріч чи рекомендованих для того показань. Нове дослідження слід робити тільки на основі аналізу попередньої діагностичної інформації. Починати варто з первинної діагностики запитів (скарг) батьків, педагогів, а далі, вивчивши їх обґрунтованість, виявити причини зазначених проблем.

Підсумком діагностичного етапу є соціальний паспорт сім'ї.

Другий етап – проектувальний.

Мета: проектування адресною, в тому числі соціокультурної, допомоги сім'ї дитини із залученням фахівців психолого-педагогічного супроводу.

Ґрунтуючись на даних діагностичного етапу, соціальний педагог розробляє адресний план роботи з сім'єю, спрямований на інтеграцію і соціалізацію дитини з обмеженими можливостями життєдіяльності, корекцію ставлення до дитини в сім'ї, з огляду на переважаючий тип сімейного виховання, корекцію відношення до дитини з боку педагогічних працівників та в колективі ровесників.

Третій етап – супровідний документ.

Мета: організація спільної роботи з сім'єю.

Соціальний педагог на основі зібраної інформації про «зовнішні» ресурси сімейної підтримки, спільно з координатором (завучем) інклюзії в школі визначає можливості мережевої взаємодії з установами-партнерами в галузі соціальної підтримки (служба соціального захисту населення, органи опіки та піклування тощо), громадськими організаціями, що захищають права дітей, права інвалідів, установами додаткової освіти тощо. Також соціальний педагог формує батьківські клуби (батьківські асоціації).

У ході супроводу сім'ї дитини з обмеженими можливостями життєдіяльності соціальний педагог, взаємодіючи з фахівцями різного

профілю (вчитель-логопед, вчитель-дефектолог, вчитель-предметник, інспектор відділу в справах неповнолітніх, фахівці установ соціального захисту) реалізує наступні функції інформаційну, соціально-правову, посередницьку, дозвільневу, соціальну і педагогічну (освітню), реабілітаційну та інші через різні види діяльності.

Соціально-правова підтримка спрямована на забезпечення безпеки життя дітей, їх безпеки від зовнішніх загроз, захист законних прав та інтересів дитини, надання йому допомоги у важких життєвих ситуаціях.

Посередницька підтримка: допомога з організацією, координацією та інформуванням. Допомога з організацією полягає в плануванні сімейного дозвілля (маршрути вихідного дня, соціальні проекти, школи). Допомога в координації спрямована на встановлення і актуалізацію зв'язків сім'ї з різними установами, відомствами, соціальними службами, центрами соціальної допомоги та підтримки тощо. Допомога в інформуванні полягає в наданні інформації сім'ї з питань соціального захисту.

Соціальний педагог виконує відновлювальну функція під час здійснення заходів з оздоровлення умов життєдіяльності дітей у сім'ї, сприяє відновленню соціального статусу дитини, зміцненню його зв'язків з основними інститутами соціалізації, підтримує зусилля сімей, які виявляють готовність до подолання своєї функціональної неспроможності.

У цілому, діяльність соціального педагога з сім'єю реалізується за трьома напрямками: освітній, психологічний та профілактичний.

Освітній напрям, передбачає підвищення батьківської компетентності в навчанні, вихованні та розвитку. Допомога в навчанні цілеспрямована на формування педагогічної культури батьків та їх просвіти. Даний напрямок реалізується в педагогічній моделі допомоги сім'ї.

У напрямку психологічної діяльності соціальний педагог у своїй професійній роботі залучається до соціально-психологічної підтримки та корекції. Така підтримка з позиції соціального педагога, спрямована на формування сприятливої психологічної атмосфери в сім'ї, в дитячому колективі. Даний напрямок реалізується в психологічній моделі допомоги сім'ї.

У співробітництві з іншими установами, організаціями соціальні педагоги ведуть роботу профілактичного напрямку щодо раннього виявлення проблемних сімей, надаючи своєчасну допомогу у вирішенні сімейних конфліктів, рекомендацій з оздоровлення умов сімейного виховання, здійснюючи кваліфіковану правову, психологічну підтримку.

У роботі соціальний педагог використовує достатню кількість методів, але основними є метод спостереження, метод бесіди, метод переконання.

Форми взаємодії соціального педагога з сім'єю, яка виховує дитину з обмеженими можливостями життєдіяльності в умовах інклюзивної освіти:

1. Індивідуальна робота з сім'єю в очному режимі:

- у разі домашнього візитування звернення уваги на зовнішній вигляд та оточення будинку, під'їзду, квартири;

- під час зустрічі з сім'єю, намагається спілкуватися не тільки з матір'ю, але і з батьком, іншими членами сім'ї;
- дізнається від батьків про потреби, проблеми та ресурси;
- запитує про позашкільні заняття дитини;
- відповідає на запитання батьків;
- спостерігає за тим, як в сім'ї звертаються до дитини, навчають і розвивають її;
- демонструє стратегію поведінки, навчання, вирішення проблем.

У рамках цієї ж тактики батьки відвідують соціального педагога. У процесі візиту:

- батьки спостерігають, як фахівець звертається до дитиною (наприклад, в присутності в колективі ровесників або на прийомі, під час тестування);
- соціальний педагог відповідає на запитання батьків, пояснює;
- соціальний педагог спостерігає, як батьки поведуться з дитиною;
- соціальний педагог організовує консультацію з представниками інших служб, якщо це необхідно йому для кращого розуміння і вирішення проблем або якщо це безпосередньо може допомогти родині;
- соціальний педагог пропонує батькам заповнити карти, схеми, опитувальники з розвитку дитини, потім порівнює їх результати зі своїми відповідями;
- батьки відвідують шкільні консилиуми та комісії;
- батькам видається письмовий звіт результатів тестування або оцінювання.

## 2. Індивідуальна робота з сім'єю в дистанційному режимі:

- інформація і обмін коментарями здійснюються через спеціально організований щоденник, куди батьки і соціальний педагог вносять записи, (наприклад щотижня або раз на два тижні);
- домашній щоденник спостережень аналізується під час зустрічі;
- результати проведеної реабілітаційної роботи подають у вигляді звітів (раз на півроку);
- соціальний педагог, залучаючи інших фахівців, організовує письмові повідомлення для батьків;
- контактує по телефону та інших засобах зв'язку;
- батьки заповнюють карти, опитувальники, схеми розвитку здібностей дитини;
- рекомендуються заняття на вихідні дні, надається інформація про можливості відпочинку;
- батькам надається можливість знайомитися з вмістом папки матеріалів по їх дитині.

## 3. Робота з групою батьків в очному режимі:

- зустрічі з батьками, обмін інформацією, звіт про хід виконаної роботи і успіхи дітей, обговорення планів на майбутнє;

- виступи на зустрічі батьків і відповіді на їхні запитання;
- організація семінарів для батьків, виступів, бесід, рольових ігор;
- організація спеціального курсу для батьків з тієї чи іншої тематики;
  - залучення батьків до підготовки та проведення культурно-дозвіллевих заходів;
  - інтерв'ювання батьків про їхнє ставлення, подальші очікування допомоги, що надається.

#### 4. Робота з групою батьків у дистанційному режимі:

- надання батькам інформації про те, як, на яких умовах і в яких випадках звертатися до конкретних фахівців (психолог, логопед, дефектолог, педагог, заступник директора з виховної роботи, директор);
- організація виставки книг, методичної літератури в кабінеті або «куточку» для батьків;
- підготовка буклету, що пояснює процедуру тестування, оцінювання того, як інтерпретуються результати;
- підготовка письмових пропозицій по домашнім завданням або по заходах, що готуються, можливостям відпочинку;
- передача опитувальників для з'ясування потреб та запитів батьків;
- організація стенду або дошки оголошень там, де батьки чекають дітей.

#### Соціальний педагог, формуючи і розвиваючи контакти між сім'ями:

- сприяє розвитку мережі «нянь» серед групи батьків;
- організовує відвідування досвідченими батьками сімей, де з'явилася дитина, яка потребує допомоги;
- допомагає в організації асоціації або групи самопомоги батьків;
- запрошує батьків для допомоги в роботі з лагодження або налагодження актуальних питань;
- домагається того, щоб батьки були представлені в комісіях або радах школи;
- допомагає батькам в організації клубів за інтересами та заходів для дітей;
- сприяє тому, щоб батьки захищали свої права, залучалися до роботи громадських організацій, що впливають на розвиток законодавства та порядку надання послуг.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Методика и технологии работы социального педагога: Учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений / Б. Н. Алмазов, М. А. Беляева, Н. Н. Бессонова и др. / Под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. М.: Издат.центр «Академия», 2002. 189 с.
2. Психологічний супровід інклюзивної освіти: метод. рек / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

## **ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Однією із найактуальніших проблем сучасної системи дошкільної освіти є проблема розвитку пізнавальної активності, оскільки саме вона є необхідною умовою формування розумових здібностей дітей, самостійності, що сприяє ефективному навчанні дитини в школі. Базовий компонент дошкільної освіти орієнтує педагогів на реалізацію потреби дитини в активності – ініціативній, творчій і визначає активність як умову реалізації дитини в ролях суб'єкта життєдіяльності, індивіда зі своїм життєвим досвідом, соціальної істоти, фізичного тіла. Формами активності дитини визначаються: фізична, соціально-моральна, емоційно-ціннісна, пізнавальна, мовленнева, художня, креативна [3, с. 33].

Активність відіграє важливу роль у будь-якому пізнавальному процесі, вона завжди є вирішальною умовою успішної діяльності особистості та її розвитку в цілому. Науковці (Л. Арістова, Н. Бібік, Л. Божович, Н. Гавриш, М.Данилов, Д. Ельконін, І. Лернер, В. Лозова, В. Паламарчук, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.) розглядають активність як головну, пріоритетну передумову творчої й ефективної навчальної діяльності.

У психолого-педагогічній науці немає єдиного підходу до визначення поняття «пізнавальна активність». Деякими авторами пізнавальна активність розглядається як вибіркова пізнавальна спрямованість людини на предмети та явища оточуючої дійсності; як складне психологічне утворення, яке являє собою єдність пізнавальної, емоційної та вольової сфер людини, як пошукова активність; як орієнтувально-дослідницька активність (О. Запорожець, М. Лісіна, Е. Соколов, Дж. Берлайн); як потреба у враженнях (Л. Божович); як творча активність (Я. Пономарьов, О. Тихомиров); як стан, як якість особистості, як її властивість, як діяльність, як міра діяльності, як ціль діяльності, як результат.

Пізнавальна активність дітей дошкільного віку передбачає:

- здатність за власним бажанням здійснювати активну пізнавальну діяльність без допомоги або за допомогою дорослих;
- повну або часткову усвідомленість мети пізнання;
- використання в пізнавальній діяльності попередньо накопичених знань та пізнавальних умінь;
- уміння елементарно аналізувати, оцінювати і контролювати власні пізнавальні дії та дії однолітків;
- співвідносити результат з попередньо поставленою метою;
- елементарно корегувати власну пізнавальну діяльність;

- докладати вольових зусиль та долати труднощі в процесі досягнення мети;

- здобувати результат, адекватний або наближений до поставленої мети та задоволення від інтелектуальної роботи [1; 4].

Щоб процес формування пізнавальної активності був ефективним вихователь повинен створити потрібні умови, наприклад:

- забезпечення внутрішнього прийняття дітьми цілі майбутньої роботи, тобто забезпечення розуміння того, навіщо треба це робити, на який передбачуваний результат орієнтуватися. Якщо ж діти не підготовлені до вирішення навчального завдання, вони не зможуть повноцінно включитися в навчальну діяльність;

- виключення поверхового оцінювання підсумків попередньої роботи і в момент актуалізації знань;

- комбінування різних форм організації навчальної роботи, визначення їх місця на кожному етапі заняття;

- обговорення результатів діяльності та застосування придуманих самими дітьми вправ і завдань;

- створювання ситуації сприятливого творчого прояву й розвитку індивідуальних здібностей;

- наявність позитивної мотивації, стійких пізнавальних інтересів, пізнавальної потреби;

- проведення освітнього процесу на оптимальному рівні розвитку дитини дошкільного віку;

- сприятливе спілкування в освітньому процесі;

- самоуправління процесом навчання та успішне володіння інтелектуальними вміннями, пов'язаними з переробкою набутої інформації, вміннями;

- співпраця та співтворчість вихователя й дітей для забезпечення ситуації успіху й психологічного комфорту кожного дошкільника;

- стимулювання самовдосконалення, самокритичності, впевненості в собі.

Ще однією умовою формування пізнавальної активності є, ми вважаємо, впровадження інтерактивних технологій в освітній процес закладу дошкільної освіти. Інтерактивні технології – це технології навчання, системно навчально-методично забезпечені та змістовно спрямовані на досягнення взаємодії, шляхом активної та творчої міжсуб'єктної діяльності учасників освітнього процесу.

Проблемі використання інтерактивних технологій в системі дошкільної освіти присвячені праці Л. Артемової, А. Богуш, Г. Беленької, Л. Загородньої, І. Рогальської та ін.

Оскільки провідною діяльністю дітей дошкільного віку є гра, то критерієм класифікації інтерактивних технологій ми обрали цільові орієнтації гри (за Г. Селевком):

- дидактичні – мають на меті здійснювати організацію пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку;
- виховні – покликані формувати моральні та естетичні позиції дітей;
- розвиваючі – спрямовані на розвиток творчих здібностей, мотивацію навчальної діяльності;
- соціалізуючі – сприяють навчання спілкування [2].

До дидактичних інтерактивних технологій ми віднесли наступні: «Корови, собаки, кішки», «Що було б, якби...», «Історія з мішка», «Турбота про тварин», «Придумай запитання», «Хмарочос», «Метод фокальних об'єктів» тощо.

Усі ці технології мають на меті навчити дітей уважно слухати, отримуючи при цьому задоволення, і маючи можливість вступати один з одним в контакт; допомагають не тільки закріпити знання дітей, а й розвивають їх творчі здібності, уяву, спритність і вміння думати в заданому напрямку.

Наприклад, технологія «*Придумай запитання*» навчить дітей ставити хороші запитання в рамках якої-небудь теми. Ця технологія розвиває в дітей допитливість та вміння спілкуватись з однолітками та старшими за віком.

Технологія «*Придумай запитання*» привертає увагу дітей до мистецтва ставити питання. Вихователь може використовувати її знову і знову – в кожній новій темі. Для цього потрібно обрати тематику, відповідну рівню дітей, і віднестися серйозно до кожного їх питання, а не лише до тих, які дійсно складні і вимагають роздумів. Крім того, пояснити їм, що в житті уміння ставити хороші питання, щонайменше, настільки ж важливе, як і уміння знаходити правильні відповіді.

Для початку вихователь пояснює роль запитань у житті людини: «Питання – це своєрідні інструменти, за допомогою яких ми можемо краще взнати інших людей, відкрити для себе їх інтереси і бажання. Але за допомогою питань ми можемо також глибше взнавати і самих себе, можемо вчитися краще розуміти навколишній нас світ».

Далі вихователь пропонує ключове слово, до якого діти мають задати якнайбільше запитань.

Пізніше вихователь обговорює з дітьми, які питання виявилися для них особливо цікавими. Ці питання можна потім спеціально досліджувати і обговорювати. Є ще один чудовий варіант цієї гри. Принести в групу декілька цікавих фотографій, що будять дитячу цікавість. Це можуть бути фотографії, які яскраво передають відчуття змальованих на них людей, або ж знімки якихось цікавих ситуацій. Попросіть дітей сформулювати питання, які вони хотіли б задати змальованим на фотознімках людям.

Для аналізу технології можна поставити дітям декілька запитань:

- Чи легко тобі придумувати цікаві питання?
- Чому питання такі важливі?
- Яке важливе питання тебе зараз особливо хвилює?



- Як би ти сам відповів на свої питання?
- Для відповідей на які питання тобі потрібні інші люди?
- Хто в нашому класі ставить більш всього питання?
- Чи бувають «заборонені» питання?
- Хто в твоїй сім'ї ставить більш всього питання? [4].

Таким чином, пізнавальна активність дітей формується не внаслідок дії якогось одного ефективного дидактичного засобу, а є закономірним результатом досконалої системи навчання й виховання дошкільників на заняттях, спрямованих на всебічний розвиток самостійної думки і самостійності як риси характеру дитини. Якщо в дошкільному віці буде сформоване бажання до навчання, то пізнавальна активність дитини в школі буде значно вища.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Кудикіна Н.В. Теоретичні засади формування пізнавальної самостійності студентів / Н.В. Кудикіна // Педагогічна освіта. Теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць / [редкол. Бех І.Д., Белкіна Е.В., Бібік Н.М. та ін.]. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка. – 2005. – № 4. – С. 21-26.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие для педагогических вузов и институтов повышения квалификации / Г.К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 255 с.
3. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / [Под ред. Поддьякова М.М.]. – М.: Педагогика, 1980. – 216 с.
4. Суржанська В.А. Творчі завдання як засіб формування пізнавальної активності старших дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Суржанська Вікторія Анатоліївна. – К., 2004. – 26 с.
5. Формування готовності майбутніх вихователів до використання інтерактивних технологій / [текст] : метод. посібн. для студентів спец. 7.01010101 «Дошкільна освіта» III освітньо-кваліфікаційний рівень / Укладач: Н.П. Гончар; за заг. ред. М.І. Скрипник. – Хмельницький: ХмЦНП, 2012. – 72 с.

*Олена Дем'янчук,  
(комунальний заклад «Житомирський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти»  
Житомирської обласної ради)*

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ**

Проблема професійного становлення і професійної адаптації фахівців знайшла своє відображення в наукових працях Ф. Березіна, О. Мороза, В. Тамарина, О. Солодухової, В. Сластьоніна, О. Теплицької, С. Редліха, Т. Полякової та ін. [1-7].

Важливе значення для проблеми нашого дослідження мають роботи І. Милославової, яка розглядає соціально-психологічні характеристики й структуру адаптаційних процесів особистості [8]; М. Лукашевича, в роботах якого вивчається специфіка професійної адаптації молодих робітників [9]; С. Овдія, який розглядає проблеми соціально-психологічної і професійної адаптації молодого вчителя [10] та ін.

На жаль, можна констатувати, що проблема професійної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності є суттєво більш дослідженою, аніж проблема його адаптації в перші роки праці. Припускаємо, що недосконалість вказаних досліджень пов'язана з тим, що педагогічна наука сконцентрована, насамперед, у закладах вищої освіти і набагато менше – у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Проте професійна адаптація фахівця залишається значущою науково-теоретичною проблемою, що вимагає окремих наукових розвідок. Крім того, мало вивченим залишається соціально-педагогічний аспект професійної адаптації педагога в перші роки професійної діяльності.

Тому **метою нашого дослідження** є окреслення сутності і специфіки соціально-педагогічної складової професійної адаптації молодого педагога в умовах професійної діяльності.

Проблема адаптації в науці вивчається досить давно і спочатку наукові пошуки були сконцентровані на біологічній адаптації. Так, дослідження І. Павлова та М. Сеченова довели, що процес адаптації прямо пов'язаний з прагненням будь-якої системи до рівноваги [11]. Тому у фізіології та біології адаптація сприймається двояко: як структурний компонент і механізм еволюції, а також як компонент пристосувальних процесів.

На сьогодні не існує однозначно визначеного поняття адаптації. Оскільки адаптація присутня в категорійно-понятійному апараті багатьох галузей знань, кожна з цих галузей подає власне бачення поняття адаптації. У найзагальнішому вигляді адаптація визначає здатність живого організму пристосовуватися до змінних умов зовнішнього середовища. Окремі аспекти адаптації виникають з розмаїття відносин між людиною і природою, людиною і суспільством. Вона ґрунтується не тільки на пасивно-пристосувальних, але й на активно-перетворюючих зв'язках людини з навколишнім середовищем,

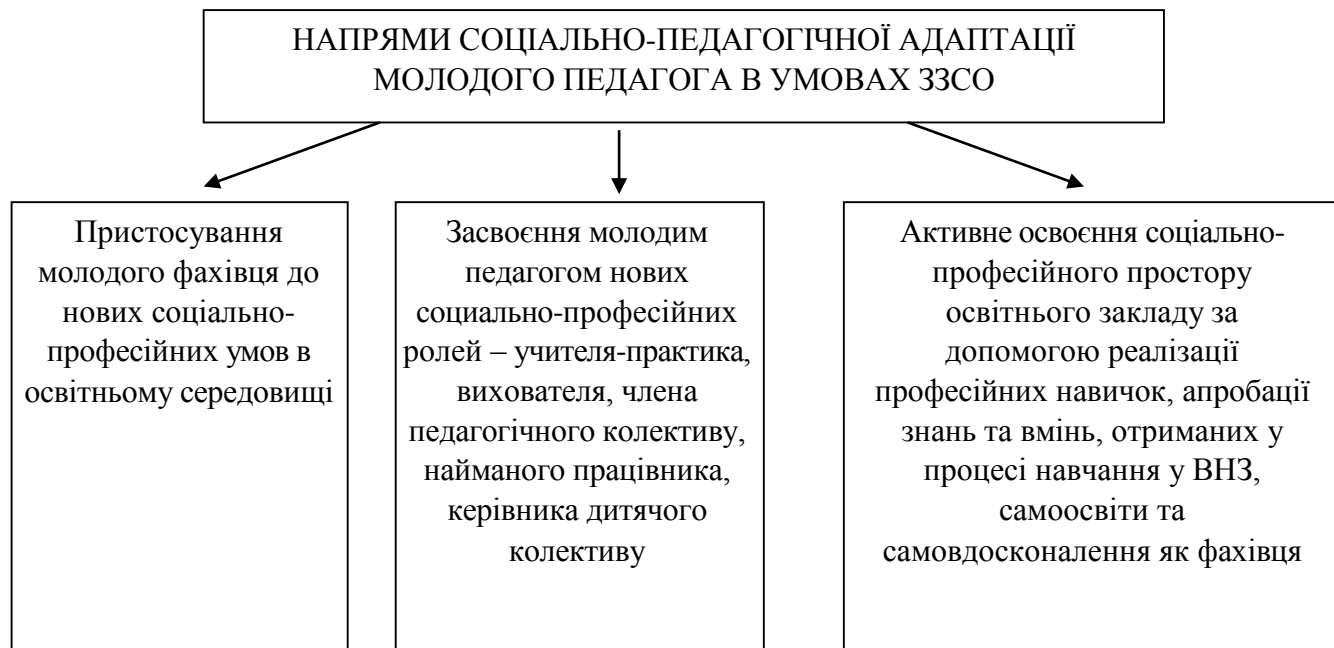
являє собою нерозривну єдність тих чи інших форм зв'язку. При цьому під адаптацією мається на увазі відповідний процес, його кінцевий результат, який виражений у стані адаптованості людини до нових факторів середовища. Це дозволяє говорити про соціальну адаптацію як про взаємодію двох адаптивних систем. Соціальна адаптація, як вважає Т. Вершиніна, є процесом «вживання» в середовище індивіда (групи) перетворення середовища у сфері діяльності, що передбачає: входження в середовище, прийняття та засвоєння й норм та цінностей, активне відношення суб'єкта до даного середовища для найбільш повного задоволення обопільних інтересів [12, с. 64]. Адаптація є передумовою соціальної активності, а водночас – показником рівня її розвитку. Відповідність деяких якостей особистості, особливостям діяльності, в першу чергу, професійній, є однією з умов показників адаптованості особистості.

Особливим видом адаптації є професійна, що характеризується не тільки пристосуванням, але й залученням до активної діяльності. Для молодого фахівця професійна адаптація – це засвоєння професійних і соціальних функцій, активне включення в життя трудового колективу [13].

Феномен адаптації в професійному контексті вивчався багатьма науковцями: В. Ащепковим, І. Зимньою, А. Марковою, Л. Мітіною, О. Морозом, Д. Ольшанським та ін. [14-17]. Так, О. Мороз виділяє вісім видів адаптації вчителя: професійну, соціально-психологічну, соціальну, правову, громадсько-політичну, психофізіологічну, побутову й кліматогеографічну [18]. Соціальну складову в структурі професійної адаптації виділяють також В. Ащепков, Д. Ольшанський, Л. Єгорова, Г. Медведев.

Соціальні аспекти адаптаційних процесів найбільш повно досліджені в зарубіжних працях: П. Делора (адаптація як пристосування людини до змінних соціальних умов) [19], Т. Парсонса (адаптація як засвоєння соціальних ролей) [20], Т. Шибутані (адаптація як активне освоєння оточуючого соціального середовища) [21]. Виходячи з цих положень, ми розглядаємо соціально-педагогічну адаптацію молодого педагога як:

- 1) процес пристосування молодого фахівця до нових соціально-професійних умов в освітньому середовищі;
- 2) процес засвоєння молодим педагогом нових соціально-професійних ролей – вчителя-практика, вихователя, члена педагогічного колективу, найманого працівника, керівника дитячого колективу тощо;
- 3) активне освоєння соціально-професійного простору освітнього закладу за допомогою реалізації професійних навичок, апробації знань та вмінь, отриманих у процесі навчання у ЗВО, самоосвіти та самовдосконалення як фахівця (рис. 1.).



*Рис. 1. Напрями соціально-педагогічної адаптації молодого педагога*

Деякі науковці додають до зазначених на рисунку напрямів соціально-педагогічної адаптації ще й засвоєння молодим педагогом норм і цінностей нового освітнього професійного середовища [22]. Професійна адаптація, на думку М. Лукашевича, – це процес взаємодії особистості молодого фахівця та умов його професійної діяльності; досягнення відповідності в такій взаємодії забезпечує ефективну працю, всебічний розвиток особистості, розвиток колективу [23]. Науковці зазначають, що в процесі професійної діяльності особистість молодого педагога стає і об'єктом, і суб'єктом адаптації. Сам процес соціально-педагогічної адаптації молодих педагогів має переважно прогресивний характер, оскільки:

- зростає його професійна активність; активність і адаптація – процеси взаємопов'язані;
- збільшується обсяг поінформованості молодого педагога в межах того соціального середовища, де йому доводиться працювати перші роки своєї діяльності;
- конкретизуються перспективи професійного росту молодого педагога.

Адаптація та професійне становлення педагога є взаємопов'язаними процесами. Так, І. Бех зазначає, що на професійне становлення педагога впливає продуктивне подолання ситуацій внутрішнього дискомфорту в діяльності педагогічного працівника. «В основі таких ситуацій лежить невизначеність в операційній (некомпетентність, відсутність досвіду), смисловій (втрата чи відсутність перспективи) сферах, а також вибір способів знання внутрішньої конфліктності в ситуаціях внутрішнього дискомфорту, готовність до само зміни, професійного самовдосконалення й саморозвитку». Відсутність же професійного досвіду спостерігається в дезадаптації, що супроводжується такими психологічними процесами, як емоційно-вольова

нестійкість, недосконалість інтелектуальних функцій та деякі елементи соціальної незрілості [24, с.32].

На думку В. Сластьоніна, «професійно-значущі якості майбутнього педагога – це суттєві психологічні характеристики, до яких певна професійна діяльність висуває підвищені вимоги» [25, с.33]. Дослідник класифікує професійно-значущі якості, необхідні для ефективної діяльності вчителя, а саме: інтерес і любов до дитини, педагогічна пильність та спостережливість, педагогічний такт, педагогічна уява, товариськість, вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, організаторські здібності, витримка, врівноваженість, професійна працездатність [26, с.34].

Л. Баженова виділяє такі професійні якості вчителя, як: високий рівень методичної культури; сформованість методичної рефлексії; здатність до педагогічної творчості; вміння прогнозувати і моделювати майбутню педагогічну діяльність; спрямованість (направленість) на майбутню педагогічну діяльність (усвідомлення педагогом справжніх мотивів своєї педагогічної діяльності, вміння аналізувати свою діяльність, уміння співвідносити власні труднощі та проблеми з проблемами колективу); наявність мотивації професійного самоудосконалення; професійні знання [26].

Таким чином, розвиток професійних якостей, здатність до постійного особистісного зростання, висока педагогічна культура, професійна рефлексія (постійний аналіз, осмислення власних дій та висловлювань, самопостереження, здатність вести постійний внутрішній діалог) сприятиме створенню індивідуального стилю педагогічної діяльності та ефективній соціальній адаптації молодого педагога.

Аналіз сучасних підходів та моделей адаптації, розвитку особистісних і професійних якостей вказує на одну суттєву загальну ознаку – усі концепції виходять з того, що даний процес розпочинається спільно із процесом входження в професійну діяльність та з процесом професійного становлення. При цьому уточнюється, що адаптація є необхідною ланкою і початковим етапом виробничої діяльності незалежно від сфери та фаху діяльності [27].

Соціально-педагогічна адаптація може розглядатися як *структурний компонент загальної професійної адаптації*, що виконує функцію професійної соціалізації молодого педагога в умовах освітнього закладу. Як відомо, соціалізація розглядається як процес набуття і подальшого відтворення соціального досвіду [28]. У нашому випадку цей соціальний досвід окреслюється як соціально-професійний.

Оскільки соціалізація особистості молодого педагога пов'язана із засвоєнням соціального досвіду, то йдеться, насамперед, про засвоєння досвіду:

- реалізації своєї соціальної ролі – вчителя-предметника; спілкування в колективі учнів та педагогів;
- запобігання та розв'язання конфліктів у середовищі професійної діяльності тощо.

Крім того, соціалізація передбачає подальше відтворення набутого соціального досвіду, тобто передачу накопичених професійних знань та досвіду професійного спілкування всім його учасникам.

Таким чином, **соціально-педагогічна адаптація молодого педагога** в умовах професійної діяльності – це структурний компонент його загальної професійної адаптації, в якому виявляється соціалізація особистості молодого педагога і розвиваються його статусно рольові-позиції.

Отже, розгляд проблеми соціально-педагогічної адаптації молодого педагога приводить до необхідності наукового аналізу поняття адаптації загалом, а також професійної та соціальної адаптації фахівця в перші роки професійної діяльності. Такий аналіз доводить взаємозв'язок і взаємозумовленість професійної, соціальної, соціально-психологічної і соціально-педагогічної адаптації молодого педагога.

Перспективи подальших досліджень проблеми адаптації молодого педагога до умов професійної діяльності вбачаємо в розгляді інформаційно-технологічної складової адаптаційних процесів, що впливає на розвиток професіоналізму та гносеологічні характеристики професійної діяльності молодого вчителя.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин: монография. – Л.: Наука, 1988. - 344 с.
2. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя / О.Г. Мороз: навчальний посібник. – К.: КДШ ім. О.М. Горького, 1980. - 96 с.
3. Слостенин В. А. Социальная активность и адаптация молодого учителя / В. А.Слостенин, А. Г. Мороз, В. Э. Тамарин // Формирование социально активной личности учителя. – М.: МГПИ, 1984. - 218 с.
4. Полякова Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей / Т.С. Полякова. – М.: Педагогика, 1983. – 376 с.
5. Мороз А., Теплицкая Е. Психолого-физиологические показатели адаптации студентов педагогического вуза / А. Мороз, Е. Теплицкая // Тезисы международной конференции физиологов. – М., 1992. – С. 156-157.
6. Редлих С. М. Адаптация начинающих педагогов / С. М. Редлих // Профессиональные проблемы образования: концепции и подходы / Под ред. Л.И. Кундозеровой. – Москва-Новокузнецк, 1998. – С. 88-102.
7. Редлих С. М. Социально-профессиональная адаптация начинающих педагогов / С. М. Редлих: монография. – Москва-Новокузнецк, 1999. – 106 с.
8. Милославова И.А. Адаптация как социально-психологическое явление / И.А. Милославова // Социальная психология и философия / Под ред. Б.Ф. Парыгина. – Л., 1973. – Вып.2. – С.111-120.
9. Лукашевич Н.П. Производственная адаптация молодых рабочих в условиях перестройки / Н.П. Лукашевич: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.01. – М., 1989. – 342 с., библиогр. с. 303-342.
10. Матушанский Г.У., Фролов А. Г. Проектирование моделей деятельности, личности и непрерывной профессиональной подготовки

преподавателя высшей школы / Г.У. Матушанский, А. Г.Фролов: монография. – Казань: Казан. гос.энерг.ун-т, 2004. – 112с.

11. Ащепков В.Т. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: проблемы и перспективы / В.Т. Ащепков : монография. – Ростов-на-Дону, 1997. – 144 с.

12. Егорова Л. Г. Методические указания по социальной и профессиональной адаптации студентов в техническом вузе / Л. Г. Егорова: метод. рекоменд. – Казань: Казан. гос. энерг.ун-т, 1983. – 48с.

13. Мороз А. Г. Адаптация молодого учителя / А. Г. Мороз : монография. – К. : Знання, 1990. – 52 с.

14. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителя / В. Б. Ольшанский: учебн. пособ. – М: Онега, 1994. – 268 с.

15. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза / А.Г. Мороз : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – К., 1983. – 50 с.

16. Delor P. De la medecine sociale. – Paris, 1966. – 216 p.

17. Функциональная теория изменения. Понятие общества Американская социологическая мысль. – М.: Изд. Международного ун-та бизнеса и управления, 1996 – С. 62-525.

18. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани: учеб.пос. / Пер.с англ. В.Б. Ольшанского. – Ростов-на-Дону, 1998. – 454 с.

19. Чугунова Е. А. Профессиональная адаптация педагогических кадров в условиях образовательного комплекса / Е.А. Чугунова: электронный ресурс. Режим доступа до ресурсу: [www.sano.ru/publik/Fev\\_konf/82.doc](http://www.sano.ru/publik/Fev_konf/82.doc)

20. Кряжева И.К., Зотова О.И. Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности / И. К. Кряжева, О. И. Зотова // Методология и методы социальной психологии : сб.науч.труд. – М., 1977. – 195 с.

21. Сластенин В.А. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / В. А. Сластенин: монография. – М., 1982. – 286 с.

22. Баженова Л. В. Мотивация профессионального самосовершенствования учителя / Л. В. Баженова // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №1. – С. 36-38.

## **УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК РЕФОРМУВАННЯ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ**

Прагнення України інтегруватися в єдиний європейський освітній простір актуалізувало необхідність модернізації вітчизняної освіти й приведення її у відповідність до європейських освітніх стандартів з урахуванням національних особливостей.

Цьому сприяє реалізація в Україні широкомасштабної освітньої реформи й упровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Покладання в основу цієї Концепції компетентнісного підходу зумовило нові вимоги до особистості й діяльності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти і, особливо, до менеджерів освіти, яким в умовах реформування системи вітчизняної освіти надаються нові повноваження (компетенції) й водночас вимагається володіння відповідними їм компетентностями.

З метою виявлення взаємозв'язку й взаємозалежності нових вимог, компетенцій і компетентностей директорів закладів загальної середньої освіти українськими та австрійськими педагогами було розроблено й реалізовано відповідно до угоди про співпрацю спільний проект «Нові вимоги до компетентностей керівників шкіл в Україні» (2016–2018) [4, с. 5].

Проблематику управління людськими ресурсами організації на засадах компетентнісного підходу висвітлено в наукових працях таких закордонних учених, як М. Армстронг, В. Вертер, А. Віланд, Д. Гоулман, Р. Міллс, Л. Спенсер, С. Холліфорд, В. Байденко, І. Зимня, Г. Селевко, А. Субетто, А. Хуторський та ін.

Серед наукових здобутків вітчизняних науковців, присвячених формуванню професійної компетентності, виділимо праці Г. Єльнікової, Л. Калініної, Л. Карамушки, В. Маслової, Н. Ничкало, І. Підласного та ін. [6].

Однак, незважаючи на значний інтерес науковців до питань розвитку професійної компетентності працівників закладів освіти різних типів, проблема реалізації компетентнісного підходу в системі управлінського персоналу закладів освіти як у теоретичному, так і практичному аспектах залишається малодослідженою.

Сучасна культура системи управління освітою тісно пов'язана з рефлексією тих соціально-цивілізаційних змін, що відбуваються і трактуються як постіндустріальне суспільство, інформаційна цивілізація, глобалізація, громадянське суспільство тощо [1].

У сучасних умовах функціонування та розвиток системи освіти характеризується постійними пролонгованими впливами на життєдіяльність закладів освіти, що виводить їх із зони комфорту і обґрунтовує певну реакцію



на ці впливи. Саме це призводить до змін їх діяльності, що і забезпечує їх розвиток. Тобто, розвиток закладу освіти відбувається через постійні зміни в усіх його структурах. Ураховуючи зазначене можна стверджувати, що зміни є відповіддю на виклики сьогодення. Викликами вважаються певні проблеми, з якими стикається заклад освіти в процесі свого функціонування та розвитку.

Провідними ознаками сучасного закладу освіти є динамічність та гнучкість організації. Безпосередньо змінами можна і необхідно управляти для забезпечення успішності життєдіяльності закладу освіти.

Управління змінами забезпечує успішність позиціонування закладу на ринку праці та ринку освітніх послуг. Для цього керівнику закладу необхідно зреагувати на такі виклики як:

- необхідність навчання впродовж життя;
- невідповідність законодавчої бази;
- відсутність кваліфікованих кадрів;
- практично всі учасники освітнього процесу, крім дітей, не готові до змін;
- здатність до проектування власної програми розвитку та готовність допомагати в цьому педагогам та ін.

У процесі становлення Нової української школи радикальна зміна концепцій управління спрямована на окремі процеси в школі, де доцільно використовувати новітні технологічні процедури, орієнтовані на людину з її системою цінностей, поглядів, переконань, традицій. Такою сучасною концепцією стає організаційна культура як ефективний засіб управління розвитком учасників освітнього процесу. Завдяки своїй феноменальності організаційна культура є ідеологією управління, охоплює всі сфери життєдіяльності організації і виражається в діях і вчинках її керівника [4, с. 40-41].

Ученими встановлено, що в міру просування керівника кар'єрними сходинками в організації, потреба в технічних навичках зменшується, а значення людських та концептуальних навичок, навпаки, зростає. Вершиною професійної майстерності як творчої самореалізації особистості вважають професіоналізм. Вирішальними факторами професіоналізму управління [5] вченими визначено такі:

- знання, що дозволяє розпізнавати проблеми та знаходити способи їх вирішення;
- досвід управлінської діяльності як комплекс знань і навичок, набутих у процесі практичної діяльності методом проб і помилок, оцінювання та усвідомлення успіху, аналізу результатів, зокрема й недоліків;
- мистецтво управління, тобто здатність до співпраці з людьми, узгодження їхньої діяльності;
- уміння налагоджувати комунікативні зв'язки і формувати позитивні стосунки в колективі;
- середовище як оточення, що розкриває потенціал професіоналізму всієї системи управління: персонал управління, професійні якості працівників

системи управління, організація управління як розподіл функцій, ставлення до роботи, технології вирішення проблем, взаємодія ланок, інформаційне забезпечення тощо.

Враховуючи, що вперше в новітній історії України проводиться реформа децентралізації влади, в тому числі і в освітній галузі, діяльність керівника в таких змінених умовах набуває певних особливостей у своєму змісті та структурі. Останнім часом поширилася тенденція до здійснення інноваційної освітньої діяльності в закладах освіти.

Л. І. Даниленко, розглядаючи проблему менеджменту інновацій, описує модель інноваційного менеджера, де на поверхні лежать знання наукових підходів управління; глибше – знання пріоритетних принципів управління, ще далі – вміння ефективно реалізувати зміст управління, тоді – вміння застосовувати сучасні інформаційні технології управління, володіння сучасними формами і методами управління, мотивація ефективного управління, а в самому центрі – особистісні якості керівника-творця [2].

Розвиток управлінської компетентності в умовах децентралізації передбачає необхідність формування й розвитку в керівника закладу освіти системи методологічних знань, управлінських умінь, розвитку психологічних індивідуальних характеристик, здатностей до прогресивних перетворень та умінь керувати цими перетвореннями, бачити стратегію розвитку освітньої організації; вміння переорієнтовуватися на створення умов для задоволення освітніх потреб громадян, формування системи неперервної освіти, що здатна забезпечити можливості навчання протягом життя; запровадження компетентнісно орієнтованих технологій освіти з метою підвищення ефективності управління; реалізація демократичних засад управління [3].

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Введенський, В. Н. Моделювання професійної компетентності педагога [Текст] / В.Н. Введенський // Педагогіка. – 2003. – № 10. – С. 51-55.
2. Даниленко Л. Менеджмент інновацій в освіті / Л. Даниленко. – К.: Шкільний світ, 2007.
3. Лук'янчук Г. Розвиток управлінської компетентності керівників знз в умовах інноваційної освітньої діяльності / Г. Лук'янчук // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 3. – С. 36-39. [електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2014\\_3\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_3_10)
4. Нові вимоги до компетентностей керівників шкіл в Україні : посіб. для слухачів закладів післядипломної педагогічної освіти, керівників закладів загальної середньої освіти, здобувачів вищої освіти за спеціалізаціями «Управління навчальним закладом» та «Управління проектами» / О. М. Отич, Л. К. Задорожна, З. В. Рябова, Л. М. Оліфіра та ін.; за заг. ред. О. М. Отич, Л. К. О. де Фонтана; НАПН України, УВУПО, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», КВЗО «Одес. акад. неперв. освіти», КультурКонтакт Австрія.– К., 2018.– 74 с.
5. Носков В. Компетентність як складова підготовки фахівців у гуманітарному вищому навчальному закладі / В. Носков, А. Кальянов, О. Єфросініна // Український центр політичного менеджменту [електронний

ресурс]. – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=62&c=1376&setcss=1&ncss=big>.

6. Олешко П. С. Професійна компетентність керівника закладу освіти як чинник забезпечення якості освіти в умовах інноваційного освітнього середовища [електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue\\_84/part\\_2/27.pdf](http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_84/part_2/27.pdf)

*Тетяна Завязун*  
*(комунальний заклад*  
*«Житомирський обласний інститут*  
*післядипломної педагогічної освіти»*  
*Житомирської обласної ради)*

## **МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК – ОСНОВНА СКЛАДОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА**

Мовленнєвий розвиток дитини – це складова і показник загального психічного розвитку людини. Розвиток мовлення дітей має велику соціальну значимість. Але ні для кого не є відкриттям те, що для того, щоб заговорити, недостатньо народитися людиною. «Від того, як пройшло дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що увійшло до його розуму та серця, що оточує його, - від цього у вирішальній мірі залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк» (В.Сухомлинський). Соціально-психологічна сфера особистості розвивається при включенні індивіда в систему взаємовідносин із навколишнім у процесі засвоєння ним суспільно-історичного досвіду людства. Особистість є динамічною системою і знаходиться в стані безперервної зміни та розвитку.

Дослідники проблеми розвитку мовлення дошкільників розглядають і здатність до спілкування, і розвиток мовлення як відкрити систему, що змінюється. Вони неодноразово наголошують на тому, що на процес удосконалення розвитку мовлення та комунікативної діяльності дошкільників впливають, у першу чергу, зміни в мотивації, потребах, умовах учіння.

У статті «Мовленнєвий портрет п'ятирічної дитини» А.М.Богущ на допомогу педагогам-практикам та батькам сьогоднішніх дошкільнят дає вичерпну відповідь на те, яким має бути рівень мовленнєвого розвитку 5-річної дитини, характеризує нормативні вимоги мовлення: звукову культуру мовлення, лексичний розвиток, семантичний, морфологічний, синтаксичний, формування граматичної будови мовлення. Також автор конкретизує, що означає «мовленнєва особистість дитини». Мовленнєва особистість – це дитина, у якої «сформована фонетична, лексична, граматична, розмовно-діалогічна та комунікативна компетентність, яка вміє адекватно й доречно спілкуватися рідною мовою в різних життєвих ситуаціях: розповідати, пояснювати, розмірковувати, оцінювати, користуватися при цьому як мовними, так і позамовними, інтонаційними засобами виразності, етикетними формами спілкування, стежить за власним мовленням та мовленням інших, здатна творчо реалізуватися засобами мовлення» [2, 6].

Т.О. Піроженко в навчально-методичному посібнику «Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника» та в ряді статей [7, 15], присвячених проблемі розвитку мовлення дошкільників, подає характеристику комунікативно-мовленнєвій генезі дитини, у світлі якої мовлення дитини є «комплексною системоутворювальною характеристикою, яка проявляється

через емоційні, когнітивні, лінгвістичні досягнення, які в свою чергу дають змогу відобразити цілісний підхід до оцінки розвитку самої дитини» [6, 4]. Авторка також пропонує пошук педагогічної моделі, яка б давала можливість розвивати здібності малюків і допомагала реалізувати своє «Я» через організацію діяльності, заданої ззовні, від дорослого, при цьому обов'язково враховуючи активність кожного окремо взятого малюка. У статті наголошено на тому, що мовленнєві досягнення дитини відображають досвід міжособистісних стосунків та віддзеркалюють особистісно значущі психологічні феномени: статус дитини в сім'ї та в групі дітей, ставлення доколишніх до дитини та дитини до самої себе. У запропонованій авторкою технології мовленнєвого спілкування не розмежовується процес навчання за галузями знань (математика, природа, мова), а базується на головному принципі – діяльнісному підході до розвитку особистості, при цьому спілкування не лише допомагає дитині брати, отримувати, набувати досвіду, а й створює умови для того, щоб реалізувати свою індивідуальність у загальній справі, а також навчає дошкільника ділитися власним досвідом, приділяти увагу людям, шанувати їх тощо. Саме досягнення в мовленнєвому спілкуванні дають можливість характеризувати становлення особистості дошкільника як цілісності, в єдності прояву його емоцій, свідомості та поведінки. Т.Піроженко визначила завдання у сфері комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, які у свою чергу дають змогу зробити висновки про характер розвивальних впливів та стиль стосунків дорослих із дітьми. Головними завданнями, на думку науковця, є розвиток у малят всіх форм (емоційно-особистісного, ситуативно-ділового, позаситуативного) та засобів (невербальні, мовні) спілкування, розвиток та диференціація емоцій, що є основою ціннісних орієнтацій, пов'язаних із людиною та іншими суб'єктами спілкування, формування пізнавальної та дослідницької діяльності, творчого ставлення до різних форм діяльності та спілкування.

Багато авторів у своїх публікаціях розкривають умови розвитку мовленнєвої особистості, яка включена в повноцінну мовленнєву діяльність. Так, зокрема, А.Гончаренко, Ю.Рібцун висвітлюють аспекти розвитку мовлення в ранньому дитинстві, дають рекомендації, як розвивати мовлення дитини з раннього віку, характеризують роль дорослого у формуванні та становленні мовленнєвого розвитку малюка. До думок вищезгаданих авторів приєднуються А.Аніщук, О.Трифенова, Т.Оліферчук, які у свою чергу наголошують на тому, що завдання дорослого – усіляко сприяти мовленнєвому розвитку дитини, активізувати та стимулювати його, обираючи для цього доступні та найбільш ефективні шляхи. Усі автори притримуються думки про те, що формування активного мовлення дитини починається з мовленнєвого наслідування і є ефективним лише за умов емоційного підйому. Мовленнєвий простір, насичений зразками мовленнєвої культури, є основним джерелом становлення мовленнєвої особистості в ранньому дитинстві. Малюк не має іншого шляху навчитися говорити, тільки як наслідувати мовлення дорослих. Формування мовлення протягом перших трьох років життя дитини

є не просто накопичення словника, а це складний нервово-психологічний процес, який проходить в результаті взаємодії дитини з оточуючим середовищем і в ситуації спілкування з дорослими. Ю Рібцун, С.Михальська вбачають головною умовою повноцінного розвитку мовлення малюка в тому, яке мовлення він наслідує, підкреслюючи, що мовлення дорослих має бути «правильним, розбірливим, простим, повторюваним, різнобарвним, живим» [5, 8]. Ю.Рібцун пропонує для розвитку розуміння мовлення створення таких ефективних умов, як: постійне спілкування з дитиною, наявність єдиних вимог до мовленнєвого спілкування з малюком усіх близьких дорослих, організація спеціальних ігор та вправ, поступове ускладнення мовленнєвого спілкування. Також авторка акцентує увагу на доцільності використання для спілкування з малюком усіх звичних режимних моментів (одягання, прогулянки, годування, капання, підготовка до сну тощо).

С.Михальська, досліджуючи родинне спілкування як чинник комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника, відмічає, що особливе значення в період раннього дитинства для розвитку дитини мають його взаємовідносини з мамою, як з самою близькою і важливою людиною в його житті. Мати, яка виховує дитину, має мати достатню зрілість і позитивне відношення до себе і оточуючих. Особливості мовлення дитини, тобто те, як вона будує своє спілкування з дитиною, - все це відображається на мовному та особистісному розвитку дитини. Головний аспект у статті ставиться на виділення характерних особливостей саме родинного спілкування, яке впливає на становлення психічних функцій, емоційного розвитку та пізнавальної активності дитини.

А. Богуш та Н.Гавриш у своїх статтях усіляко намагаються прийти на допомогу педагогам-практикам, щодо впровадження в життя нової редакції Базового компонента дошкільної освіти. Автори підкреслюють те, що у Базовому компоненті акцент зроблено не на розв'язанні окремих завдань мовленнєвого розвитку дітей, а на цілісному підході до формування мовно-мовленнєвої компетентності як одного з ключових критеріїв і водночас вагової умови становлення й розвитку мовленнєвої особистості дошкільника. У статті «Оптимізація мовленнєвої роботи з дітьми в розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу» автори пропонують класифікацію мовленнєвих занять за способом організації та за спрямованістю. Наголошують на типових помилках в проведенні спеціальних занять і надають поради щодо організації мовленнєвих занять, до яких входить використання прийомів, які мають спонукати дітей мислити і говорити. У статті відводиться важлива роль сучасному педагогові, який прагне бути успішним та вміє формулювати і ставити запитання, які б стимулювали мисленнєву діяльність дітей, забезпечує позитивний емоційний клімат у групі, створює атмосферу довіри, доброзичливості, зацікавленості в найменшому успіхові кожного вихованця. Також, на допомогу вихователю, автори пропонують ефективні методи роботи з дітьми по розвитку їх мовлення і підкреслюють, що змінилися не самі методи, а характер їх використання,

позиції педагога і дітей у процесі їх застосування. Водночас із традиційними з'явилося багато інноваційних методів і засобів розвитку мовлення дошкільників, а саме, побудова заняття у вигляді словесних подорожей у світ казки, фантазії, природи, мистецтва, звуків, фарб тощо. Також підкреслюється думка про те, що у зв'язку із сучасною вимогою щодо скорочення організованого навчання на заняттях на користь збільшення часу на особистісне самовизначення дитини в умовах розвивального середовища робота з розвитку мовлення має вийти за межі організованого навчання, набути різних форм індивідуальної роботи, мета якої – закріпити мовленнєві вміння та навички, набуті дітьми на заняттях. Для успішного розвитку мовлення велике значення має повсякденне мовленнєве вправлення дітей під час гри, праці, різних режимних побутових процесів, прогулянок. Формування навичок розмовного мовлення, культури мовленнєвого спілкування потребує природних життєвих ситуацій, правдивих і зрозумілих дітям мотивів їхньої мовленнєвої діяльності.

Більшість авторів усвоїх статтях [1;3;4;6] звертають увагу на особистісно зорієнтований підхід до розвитку мовлення дошкільнят, який дає змогу максимально врахувати рівень мовленнєвого розвитку та мовні здібності, наміри, бажання, індивідуальні особливості кожної дитини і стимулювати ці творчі прояви з організацією на їх індивідуальність.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Аніщук А. М. Коцептуальні засади організації моделі оптимізації мовленнєвого самовираження в умовах ДНЗ. Педагогіка вищої та середньої школи. 2013. Вип. 37. С. 245 – 250.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий портрет п'ятирічної дитини. Дошкільне виховання, 2013. №7. С. 6 – 10.
3. Гончаренко А. Аспекти розвитку мовленнєвої особистості у ранньому дитинстві. Вихователь-методист, 2010. №6. С. 8 – 12.
4. Карасьова К. В. Ігровий простір дитини / К. В. Карасьова, Т. О. Піроженко. К. : Шк.світ. 2011 128 с. (Бібліотека «Шкільногосвіту»).
5. Михальська С. А. Родинне спілкування як чинник комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника: зб. наук. пр. К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України : проблеми сучасної психології. Випуск 11. 2011. С. 180–185.
6. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 152 с.
7. Піроженко Т. О. Комплексна оцінка прогресування дитини у сфері мовної взаємодії з оточенням. Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України : психологія розвитку дошкільника [заред. проф. С. Д. Максименка]. Том IV. Випуск 6. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2010. С. 138–150.
8. Рібцун Ю. Щоб малюк заговорив. Дошкільне виховання, 2011. №4. С. 24 – 27.

*Лілія Коврігіна,  
(КЗ «Житомирський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти»  
обласної ради)*

## **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ**

В Україні на законодавчому рівні визначається право дітей з особливими освітніми потребами навчатися в освітніх закладах за місцем проживання.

У Законі України «Про освіту» наголошується на тому, що «особи з особливими освітніми потребами мають право на освіту у всіх навчальних закладах, у тому числі на безоплатну освіту в державних і комунальних навчальних закладах за місцем проживання» [1]. Таким чином, поряд із спеціальною та індивідуальною формами навчання для дітей з особливими освітніми потребами пропонується інклюзивна форма навчання. Заклади освіти повинні створити всі належні умови, щоб такі діти отримали якісну освіту поряд з іншими дітьми.

За останні роки в Україні відбувся стрімкий розвиток інклюзивної освіти. Так, за даними МОН кількість учнів з ООП, що здобувають інклюзивну загальну середню освіту, зросла в 4.4 рази за останні чотири роки (якщо у 2015-2016 н.р. навчалось 2720 учнів в інклюзивних класах, то в 2018-2019 н.р. їх кількість зросла до 11866 учнів). Тому нагальною постає потреба підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзії.

У рамках Нової української школи було започатковано обов'язкову підготовку вчителів та асистентів вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, яка проводиться на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти, адже саме ці заклади є чи не єдиними осередками, які мають можливість надати допомогу педагогам у роботі з дітьми з особливими освітніми потребам. Таким чином, актуальним завданням для закладів післядипломної освіти є визначення шляхів реалізації системи роботи щодо розвитку професійної компетентності педагогів, які працюють з учнями з особливими освітніми потребами.

Теоретико-методологічні засади інклюзивного навчання складають праці сучасних українських науковців і методистів, зокрема А. Колупаєвої, Л. Гречко, В. Засенка, Т. Сак, В. Тарасун, О. Таранченко, В. Синьова, В. Бондаря, В. Тищенко, Л. Яценюк, Л. Савчук, Н. Назарової, О. Ямбург, С. Митник, С. Альохіної, М. Алексеєвої, Є. Агафонової, О. Денисової, Л. Журавльова, В. Поникарової, О. Леханової, О. Хохліної, А. Шевцова, В. Зарецького, М. Гордона, О. Суворова, О. Кутепоної, А. Шеманова, Н. Попової та ін.

Незважаючи на значний інтерес дослідників до проблеми інклюзивної освіти, багато питань залишаються невирішеними. До таких належить і



проблема професійної підготовки педагога закладу загальної середньої освіти до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інституту післядипломної педагогічної освіти. Відповідно **метою статті** є визначення ефективних шляхів розвитку професійної компетентності педагогів інклюзивних класів.

Забезпечення освітнього процесу кваліфікованими кадрами передбачає постійний розвиток їхньої професійної компетентності з дітьми з особливими освітніми потребами. Як визначає Л. Прядко, «це мають бути педагоги, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні вирішити проблему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, володіють методами психолого-педагогічної діагностики, стабільно прагнуть до високих результатів у своїй професійній діяльності, знають специфіку освітніх програм, володіють методиками і технологіями навчання дітей з особливими освітніми потребами, ефективно взаємодіють як у самому закладі, так із оточуючим соціумом» [1, с. 4].

Діяльність інституту післядипломної освіти по розвитку професійної компетентності педагогів інклюзивних класів:

*Лекційна форма* проведення занять в інтерактивній формі (відбувається спілкування між лектором і слухачами з питань інклюзивного навчання, вирішення проблем, які турбують педагогів, а також роз'яснювальна, методична робота в ході лекційного заняття, невимушене спілкування, переконання тощо).

*Співпраця спеціальної та загальної середньої освіти.* У закладах вищої освіти вчителі зазвичай не отримали належних знань в галузі корекційної педагогіки та психології, не знайомі з формами, методами роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки раніше класичні педагогічні заклади в основному зосереджували увагу на підготовку фахівців для роботи з дітьми, які мають типовий розвиток. У закладах спеціальної освіти працюють фахівці, що мають ґрунтовні знання, досвід роботи з дітьми з різними нозологіями, знайомі з корекційно-розвитковими та спеціальними програмами навчання, мають теоретичну та навчально-методичну підготовку в роботі з такими дітьми. Тому співпраця закладів спеціальної освіти та закладів загальної середньої освіти, обмін досвідом і знаннями, спільний пошук ефективних інноваційних шляхів і методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами матиме неоціненне значення для розвитку професійної компетентності педагогів інклюзивних класів.

*Круглі столи, майстер класи, симпозиуми, семінари, практичні конференції,* у ході яких педагоги інклюзивних класів можуть отримати практичні навички та ознайомитися з методиками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Ефект таких заходів підвищується, якщо їм надати організованого характеру у вигляді тематичних дискусій, тобто круглого столу, на які варто запросити певних компетентних осіб – спеціалістів, які мають досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та відповідну освіту. Вони заздалегідь готують доповіді та

виступи. На занятті вони їх презентують, після чого починається обговорення, аналіз, коментування, обмін думками. Доречно широко застосовувати технічні засоби, матеріали з періодичної преси, схеми, наочні приклади, відеоматеріали тощо, що підсилює сказане, сприяє кращому засвоєнню пропонованого матеріалу.

У ході майстер-класу як однієї з сучасних форм проведення навчального тренінгу-семінару для відпрацювання практичних навичок за різними методиками і технологіями з метою підвищення професійного рівня і обміну перспективним досвідом учасників, розширення кругозору і прилучення до новітніх галузей знання слухачі курсів підвищення кваліфікації мають можливість познайомитися з новими технологіями і методиками, авторськими напрацюваннями, під час якого ведучий спеціаліст розповідає та демонструє, як застосовувати на практиці нову технологію або метод. Принцип майстер-класу: «Я знаю, як це робити. Я навчу вас».

До участі майстер-класах запрошуються кращі фахівці в галузі спеціальної освіти, які мають багаторічний досвід роботи з дітьми з особливими потребами.

Успішне освоєння теми майстер-класу відбувається на основі продуктивної діяльності всіх учасників, результатом якої є модель уроку (заняття), яку розробив «учитель-учень» під керівництвом «учителя майстра» з метою застосування цієї моделі в практиці власної діяльності.

Таким чином, вчитель-майстер знайомить слухачів з авторською системою освітньої діяльності в інклюзивному класі.

Важливим кроком для формування професійної готовності педагога до роботи в умовах інклюзії є організація в інституті післядипломної освіти наставництва для вчителів, які починають працювати в інклюзивному класі.

*Наставництво* в широкому розумінні розглядають як шефування досвідчених працівників над молодими, котрі тільки вчаться та входять в робочий колектив, мають стаж роботи до 3-х років або потребують методичної допомоги, та новопризначених учителів школи. Для них важливо працювати з досвідченими педагогами, які зможуть надати їм поради, навчити чогось, навести, направити, націлілити в потрібному напрямку; скерувати, спрямувати принаймні протягом перших двох років. У закладі післядипломної педагогічної освіти таку форму роботи можна трансформувати в організацію творчої групи досвідчених вчителів, які мають досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, володіють відповідним рівнем теоретичної та методичної підготовки та можуть бути наставниками для початківців. Основним завданням наставництва для початкуючого педагога інклюзивного класу є розвиток та удосконалення процесу формування основних професійних якостей, вироблення власного стилю роботи, розвиток фахової майстерності.

Напрямки роботи творчої групи з наставництва:

- планування та реалізація разом з початківцями заходів з поглиблення педагогічних знань щодо організації роботи з дітьми з особливими

освітніми потребами, методології навчання, вивчення директивних матеріалів, документів Міністерства освіти та науки України;

- накопичення знань і вмінь по методиці організації освітньої діяльності в інклюзивному класі, попередження найбільш серйозних недоліків у професійній діяльності;
- підготовка методичних матеріалів (різні варіанти поурочних планів, плани-конспекти, дидактичні матеріали тощо);
- вивчення, поглиблення і застосування знань щодо вдосконалення форм, методів і прийомів організації і здійснення освітньої діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами;
- вивчення, апробування активних, інтерактивних, проектних методів навчання і виховання, які є надзвичайно актуальними в інклюзивному класі, оскільки вони;
- допомога вчителю в розв'язанні конкретних проблем щодо методики викладання предметів в інклюзивному класі;
- організація консультацій, занять, на яких здійснюється моделювання та обговорення запропонованих моделей уроків, позаурочних заходів, виготовлення зразків дидактичних матеріалів під керівництвом наставника;
- взаємовідвідування уроків та позакласних заходів з обов'язковим наступним обговоренням, плануванням корекції діяльності вчителя, який тільки почав працювати в інклюзивному класі;
- консультування початкуючого педагога щодо організації освітнього процесу в інклюзивному класі.

Методами роботи є діалог, розгляд ситуації, прийняття рішень і домовленостей, планів роботи, взаємовідвідування уроків в інклюзивних класах, надання консультацій, порад тощо.

Результатом методичної роботи творчої групи є формування творчої активності, розвитку ініціативи педагогів-початківців, зростання їх авторитету.

Отже, ефективними методами розвитку професійної компетентності педагогів інклюзивних класів є:

- психологічний тренінг;
- семінари-практикуми;
- ділові ігри;
- навчальні семінари;
- консультації;
- рефлексивна самодіагностика [2; 3; 4; 5; 6].

Використання різноманітних тестів, опитувальників із наступним обговоренням результатів у групі сприятиме виявленню рівня професійної компетентності педагогів інклюзивних класів та діагностиці тих прогалин, над якими потрібно працювати, і визначення шляхів їх подолання.

Для розвитку професійної компетентності педагогів, які працюють в умовах інклюзії, застосовуються і інші активні методи, які сприяють

актуалізації професійних знань і виявлення рівня володіння основними видами роботи: круглі столи, обговорення, міні-лекції, моделювання професійних ситуацій та розв'язання професійних задач, у ході яких реалізується вироблення нових форм професійної поведінки.

Позитивний вплив мають ритуали, домашнє завдання, міні-лекції, робота експерта в групі, написання колективних проектів та ін., на основі діяльнісного підходу до навчання, у процесі якого відбувається вироблення професійних вмінь та практичних навичок педагогів для роботи в різноманітному дитячому колективі.

Отже, ефективними педагогічними умовами розвитку професійної компетентності педагогів, які працюють в умовах інклюзивного навчання в інституті післядипломної педагогічної освіти є: психолого-рефлексивна спрямованість навчання; вироблення позитивної мотивації до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, наявність позитивних емоційних стимулів, занурення педагогів в активну інноваційну діяльність.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Закон України про освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380). Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n7>
2. Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/ua-mon-proveli-naradu-z-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya-za-uchasti-liliyi-grinevich-marini-poroshenko-ta-kerivnikiv-miscevih-pidrozdiliv-upravlinnya-osvitoyu>
3. Прядко Л. Готовність педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами як успішний фактор інклюзивного навчання / Л.Прядко, О. Фурман // Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання : тематичний збірник праць / упоряд. А. А. Волосюк, Н. А. Басараба, С. С. Козловська; за заг. редакцією А. О. Лавренчука. – Рівне: РОІППО, 2014. – С.79-88.
4. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М.Н.Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-91.
5. Битянова Н. Р. Психология личностного роста: Практическое пособие по проведению тренингов личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Н. Р. Битянова ; МПА. – М., 1995. – 67 с.
6. Борисюк А. С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога : дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Борисюк Алла Степанівна. – Івано-Франківськ, 2004. – 319 с.
7. Терлецька Л. Г. Рольова гра як засіб формування професійно значущих якостей майбутнього практичного психолога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Лариса Граріївна Терлецька ; Київський міжрегіональний

ін-т удосконалення вчителів ім. Бориса Грінченка. – К., 1997. – 20 с.

8. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Наталія Федорівна Шевченко; Ін-т психології ім. Г. К. Костюка АПН України. – К., 2006. – 22 с.

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Відповідно до Закону України «Про освіту» дошкільна освіта є першим рівнем основної освіти. Це свідчить не тільки про визнання ролі дошкільної освіти в розвитку підростаючого покоління, а й про збільшення вимог до дошкільної освіти. Однією з умов підвищення якості навчання і виховання дітей є професійна компетентність педагогів, так як від них вимагається готовність і здатність до багатогранної творчої роботи, ефективної організації освітнього процесу, саморозвитку, задоволення запитів суспільства в забезпеченні якості дошкільної освіти.

Професійна компетентність сучасного педагога дошкільної організації є сукупністю загальнолюдських і професійних установок, які дають можливість не тільки ефективно управляти освітнім процесом, а й допомагають успішно справлятися з труднощами, що виникають у процесі вирішення завдань професійної діяльності. Це, безумовно, впливає на вдосконалення професійної компетентності педагога, розвиток педагогічних здібностей.

На сучасному етапі розвитку освіти компетентнісний підхід є провідним напрямком в діяльності педагога ЗДО. Професійна компетентність вихователя дитячого садка є сукупністю знань, навичок, досвіду, володіння засобами і прийомами роботи, необхідними для ефективного виконання посадових обов'язків педагога-вихователя.

Питаннями вдосконалення професійної компетентності педагогів займалися такі вчені як Є. В. Бондаревська, Р. Х. Гільмеєва, Е. Ф. Зеєр, Є. М. Іванова, А. О. Кочетов, Н. В. Кузьміна, Ю. Н. Кулюткін, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, В. О. Сластьонін та ін. Вони зазначають, що та система підвищення кваліфікації педагогів, яка існує в освітніх організаціях, не може в повній мірі забезпечити сучасні вимоги до рівня професійної підготовки педагога. У світлі вирішення проблеми вдосконалення професіоналізму педагогів та підвищення їх кваліфікації важливим є вирішення питань, пов'язаних із забезпеченням умов, що сприяють підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів всередині самих освітніх організацій. Удосконалення професійної компетентності педагога є безперервним процесом, який супроводжує його протягом усього професійного шляху.

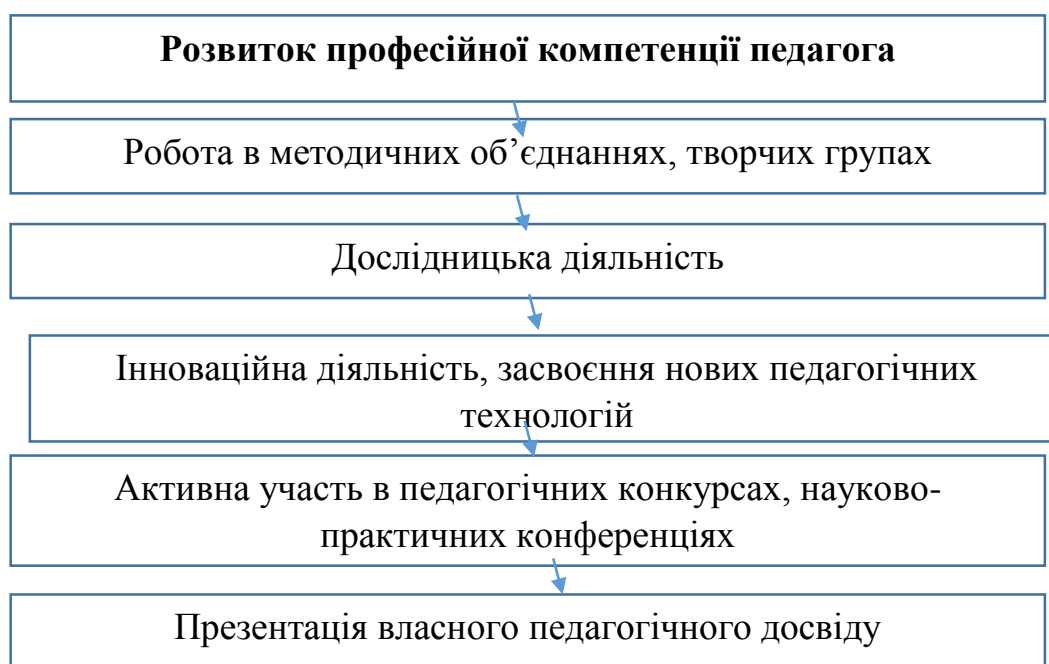
Розглядаючи всі основні документи, які регулюють дошкільну освіту можна відзначити, що зміна дошкільної освіти виділяє, в першу чергу, не формальну приналежність фахівця-педагога до його професійної діяльності, а займану ним особистісно-орієнтовану позицію, яка забезпечує індивідуальне ставлення до професійної праці.

Ця позиція орієнтує молодого педагога на прийняття сучасних потреб, мотивів, а також способів і методів взаємодії як з дитиною, так і з усіма ланками дошкільної освіти.

Сучасна освітня стратегія орієнтує педагогів дошкільної освіти на оволодіння професійними компетенціями, що визначає провідний напрям роботи з педагогічними кадрами як безперервне вдосконалення рівня професійної майстерності педагогів.

Професійна компетентність педагога дошкільної освіти є комплексом компетенцій: методологічної, психолого-педагогічної, комунікативної, дослідницької, презентаційної, ІКТ-компетентність, емоційної компетентності.

Окремо слід виділити ІКТ-компетентність, яка необхідна для планування, реалізації та оцінки освітньої роботи з дітьми раннього та дошкільного віку. Це свідчить про те, що сучасний педагог повинен не тільки вміти користуватися комп'ютером і сучасним мультимедійним обладнанням, а й створювати свої освітні ресурси, широко використовувати їх у своїй педагогічній діяльності. На шляху вдосконалення і розвитку професійної компетентності молодому педагогу доведеться пройти наступні етапи (див. рис. 1).



*Рис. 1 Розвиток професійної компетенції педагога*

Однак жоден з перерахованих етапів не буде ефективним, якщо педагог не відчуває потреби в підвищенні власної професійної компетентності. Звідси випливає, що необхідно забезпечити створення сприятливих умов для педагогічного зростання і стимулювати внутрішню мотивацію молодих педагогів. Проблема управлінського сприяння молодим педагогам є сьогодні досить актуальною.

З метою вдосконалення професійної компетентності педагогів ЗДО нами була розроблена система управління якістю освіти в умовах дитячого саду – модель методичної допомоги, під якою ми розуміємо систему елементів, спрямованих на розвиток професійних педагогічних знань і умінь, а так само систему контролю за формуванням професійної компетентності педагогів.

Робота ЗДО в режимі розвитку дає можливість переосмислити і повному представити систему управління, залучаючи педагогів до створення, використання і реалізації управлінських рішень. У зв'язку з цим передбачалося при побудові професійної діяльності внести інновації в уже сформований процес діяльності, використовувати нові підходи, і, з урахуванням реалізації запланованих напрямків, вибудувати сучасну модель педагогічної взаємодії.

Наша робота проходила в кілька етапів. На початковому етапі нами виявлявся рівень розвитку професійної компетентності молодих педагогів ЗДО. Отримані результати дозволили нам визначити основні напрямки роботи з розвитку професійної компетентності молодих педагогів шляхом реалізації моделі методичної служби. Було складено положення про методичну службу, інструкції для проведення експертизи методичної служби, форма листа результатів комплексної оцінки рівня розвитку професійної компетентності педагогічних працівників ЗДО, були визначені компоненти професійної діяльності:

- діяльнісний компонент (уміння) професійної компетентності, який передбачає наявність таких умінь, як: гностичні, проектувальні, комунікативні, інформаційні, творчі, аналітичні, організаторські, розвиваючі;
- особистісний компонент професійної компетентності, який представляє собою здатність до прояву творчої активності, відповідальне ставлення до професії, здатність працювати в колективі;
- гносеологічний компонент професійної компетентності педагога, який вимагає знання теорії і методики певних наук, знання сучасних інформаційних технологій, знання вимог, що пред'являються до сучасного педагогу, знання нормативних документів, що регламентують професійну діяльність, широту і глибину кругозору.

Для того, щоб забезпечити розвиток і вдосконалення професійної компетентності педагогів, була розроблена система підтримки і взаємодії педагогів дитячого садка. Ця система є структурним компонентом педагогічної освіти і спрямована на:

- забезпечення умов для вдосконалення і розвитку професійної компетентності педагогів;
- її реалізацію на таких рівнях управління, як: стратегічному, інформаційно-аналітичному, тактичному;
- організацію діяльності на основі нормативних документів;
- поліпшення і розвиток когнітивної, діяльнісної та особистісної характеристик професійної діяльності педагогів, що, безумовно, є основою професійної компетентності педагогів ЗДО;
- поєднання колективних та індивідуальних ліній розвитку професійної компетентності педагогів, які реалізуються через різні компоненти тактичного рівня (предметно-педагогічні цикли, творчі групи, школу-лабораторію і т. д.) та зміст педагогічної діяльності (психолого-педагогічна, методична, науково-дослідна).



На заключному етапі здійснювалася перевірка ефективності розробленої нами моделі, був проведений аналіз отриманих результатів дослідження, сформульовані висновки і запропоновані шляхи подальшої роботи в даному напрямку.

Проведений нами на останньому етапі моніторинг професійної компетентності педагогів ЗДО показав позитивні зміни в показниках, які характеризують основні аспекти роботи педагогів, і дозволив зробити висновок, що запропонована модель методичної служби дозволяє розпізнавати і вирішувати проблеми і труднощі, які виникають у ході професійної діяльності в молодих педагогів дошкільної освіти.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: КІС, 2004 – 112 с.
2. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессиональности учителя // Педагогика. – 1995 – № 6 – С. 56–63.
3. Петрук І.С. Процес розвитку методичної компетентності вихователів ДНЗ у закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів // Андрагогічний вісник: Наукове електронне періодичне видання. – Випуск 5 – 2014 – С. 217-224.
4. Професійна діяльність і компетентність педагога. Сучасні підходи: Навчально-методичний посібник / Укл. В. І. Петроченко. – Запоріжжя: КЗ «ЗОЦТКУМ» ЗОР, 2011 – 40 с.
5. Слостенин В.А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002 – 576 с.

*Петро Кухарчук*  
*(комунальний заклад «Житомирський обласний інститут*  
*післядипломної педагогічної освіти»*  
*Житомирської обласної ради*

## **ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Поглиблення процесів державотворення в Україні на сучасному етапі, прийняття Концепції розвитку педагогічної освіти потребує вироблення нової моделі управління закладами освіти.

На сьогодні межа невизначеності зростає, багато професій, які традиційно готувала система освіти, зникають, з'являються інші, які раніше були невідомі. Саме тому управлінська компетентність керівників закладів освіти повинна набувати нового стилю у виробленні змісту формальної загальної середньої освіти, формуванню й розвитку загальних (універсальних, ключових тощо) компетентностей і необхідності вміти безперервно вчитися впродовж життя.

У парадигмі навчання впродовж життя формальна освіта розглядається як відправна. Усе відчутнішою стає потреба в подоланні таких побічних наслідків вузькоспеціалізованої освіти, як фрагментарність світосприйняття, незадовільний стан міжпрофесійних комунікацій, недостатній розвиток інтеграційних процесів у суміжних галузях науки. Це обумовлює необхідність переосмислення змісту освіти на користь зростання частки міжпредметної і міжгалузевої інтеграції знань, яка є можливою лише на основі переходу від знання фактів до розвитку компетентностей завдяки швидкому розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, зростанню об'єму корисних знань, що супроводжується дедалі більшою їх відкритістю для всіх людей, незалежно від їхнього місця проживання, віку чи соціально-економічного статусу. Це породжує розмаїття в способах здобуття знань та зростання ролі неформальної та інформальної освіти. Заклади освіти втрачають монополію в забезпеченні ринку праці кваліфікованими працівниками, чому сприяють їхня інерційність, надмірна бюрократизація, статичність структур і тривалість процесу формування кадрового потенціалу [1].

Прийняття Концепції розвитку педагогічної освіти потребує від керівників закладів освіти здобуття нових управлінських компетентностей у зв'язку з появою нових видів педагогічної освіти, а саме: запровадження педагогічної інтернатури («входження» (допуску) до професійної діяльності) та до кваліфікаційних іспитів для присвоєння професійної кваліфікації педагогічного працівника закладом вищої чи післядипломної освіти або відповідним кваліфікаційним центром після не менше ніж одного року роботи на посадах педагогічних працівників у системі загальної середньої освіти (відповідно до кваліфікаційних вимог до посади педагогічного працівника чи відповідного професійного стандарту з урахуванням спеціальності,

предметної спеціальності), а також в дошкільній, позашкільній, професійній (професійно-технічній), фаховій передвищій освіті та спеціалізованій освіті відповідних рівнів [1].

Міністерство освіти і науки України затвердило План заходів впровадження Концепції розвитку педагогічної освіти, де передбачається розроблення сучасної моделі професійної освіти. Передбачено розробити й затвердити новий стандарт вчителя загальної середньої освіти, кодекс етики педагогічного працівника, запровадження педагогічної інтернатури для «входження» (допуску) до професійної педагогічної діяльності, формування та забезпечення наповнення реєстрів педагогів-наставників [2].

У цих умовах зростає роль керівників закладів освіти як осередків управлінської компетентності знань у забезпеченні конкурентного лідерства системи освіти, вироблення нової моделі управління освітою, управління потенціалом підвищення кваліфікації конкурентних викладачів закладів загальної середньої освіти, поєднання високої освіти, забезпечення своїх випускників унікальними ключовими компетентностями в тих чи інших сферах діяльності. Усе це вимагає від керівника постійного моніторингу й самоосвіти.

На нашу думку, керівники повинні дотримуватися сучасних освітніх стандартів педагогічно-освітньої діяльності за такими напрямками:

- політики закладу освіти і процедури забезпечення якості освіти;
- затвердження, моніторинг і періодичний аналіз викладання предметів; оцінювання рівня сформованості компетентностей в учнів;
- забезпечення якості викладацького складу;
- навчальні ресурси та підтримка учнів;
- інформаційні системи та публічність інформації.

Дуже важливим є забезпечення належної якості наданих освітніх послуг і проведених моніторингу. Задля досягнення такої мети заклади освіти розробляють і втілюють стратегію постійного підвищення якості освітніх послуг, що передбачає участь учнів і інших зацікавлених сторін, а також її моніторинг та перегляд.

Ми пропонуємо доповнити управлінську компетентність керівників закладів освіти в контексті Концепції розвитку педагогічної освіти елементами Європейської оцінки якості [3], яка є одним з найефективніших інструментів для діагностики та оцінювання діяльності будь-яких організацій та визначення пріоритетних напрямків їх удосконалення. Її розробником є EFQM – некомерційна організація, створена в 1988 році лідерами провідних європейських компаній (Bosh, Electrolux, Fiat, Nestle, Philips, Volkswagen) за підтримки Комісії ЄС. Ця Модель детально описує сучасне розуміння досконалої організації і дозволяє порівнювати реальні організації з цим стандартом, а її успішне застосування допомагає орієнтуватися не тільки на досягнення певних стандартів, норм або вимог, а на постійне прагнення до найвищого досконалості. Організаційна досконалість університету – це здатність досягати і неперервно підтримувати високий рівень результатів, що

відповідає очікуванням зацікавлених сторін або їх суттєво перевищує [4, с. 386].

Для кількісного оцінювання рівня організацій в Моделі досконалості EFQM застосовується 1000-бальна шкала. Якщо умовна ідеальна організація за цією шкалою оцінюється в 1000 балів, то найкращі європейські організації в 700-800 балів. Таким чином, навіть для найкращих організацій Основою Моделі є вісім фундаментальних концепцій, які EFQM позиціонує як основні критерії досконалості організації: лідерство; політика і стратегія; персонал; партнерство та ресурси; процеси; результати для клієнта; результати для персоналу; результати для суспільства [3].

Вироблення місії організації, цінностей та етики поведінки, саме лідери відповідають за досконалість системи управління, постійний розвиток із врахуванням зовнішніх і внутрішніх чинників.

На нашу думку, політика і стратегія системи управління закладами освіти повинна базуватися на інформації достовірній, враховуючи поточні й майбутні вимоги роботодавців, суспільства. А системне вивчення й оновлення навчання персоналу закладів освіти щодо підвищення кваліфікації дозволить відповідати потребам розвитку кар'єри відповідно до Концепції розвитку педагогічної освіти.

На сьогодні гостро постає питання оцінювання закладів освіти як закладів, що управляють власними фінансовими ресурсами, враховуючи різноманітні ризики, постійно змінюване законодавство. Постає питання системного процесу оцінювання роботи закладу освіти із врахуванням результатів потреб для учнів, працівників закладу освіти, суспільства.

Розвиток управлінської компетентності керівників закладів освіти в контексті впровадження Концепції розвитку педагогічної освіти із врахуванням EFQM надасть можливість визначити стратегічну поведінку закладу, його цінностей, а саме: забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, учнів, системного досягнення високих показників у якості наданні освітніх послуг, співпраці з Українською асоціацією якості (яка є національним партнером EFQM, що дозволяє проводити оцінювання).

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Концепція розвитку педагогічної освіти. Наказ МОН від 16.07.2018 №776 [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу:  
<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
2. Про затвердження плану впровадження Концепції розвитку педагогічної освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу:  
<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-planu-vprovadzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
3. Модель досконалості Європейського фонду управління якістю EFQM [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу:

[https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8C\\_%D0%B4%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96\\_%D0%84%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE\\_%D1%84%D0%BE%D0%BD%D0%B4%D1%83\\_%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%BD%D1%8F\\_%D1%8F%D0%BA%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8E\\_\(EFQM\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8C_%D0%B4%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96_%D0%84%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE_%D1%84%D0%BE%D0%BD%D0%B4%D1%83_%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D1%8F%D0%BA%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8E_(EFQM))

4. Європейська модель управління якостями університетами Антонюк Л.Л., Калита Т.П. // Матеріали українсько-польської міжнародної наукової конференції, м. Київ, 22–23 вересня 2016 року [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nrk/Analitychni-materialy/5-zbirnikklasiczny-universitet-22-23-veresnya-2016-r-ukr-polska-konferentsiya-tezi-vitrenko-1.pdf>

*Тетяна Мастеркова,  
(комунальний заклад «Житомирський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти»  
Житомирської обласної ради)*

## **ПІДХОДИ В ДІЯЛЬНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СЛУЖБИ ЩОДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА**

Нормативні освітянські документи гарантують всім громадянам доступ до якісної освіти, що зазначено, зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті. Ефективність функціонування системи освіти будь-якої держави на будь-якому етапі її розвитку, особливо в період її модернізації, визначає рівень якості освіти.

Аналіз філософської, психологічної, соціологічної, педагогічної, методичної літератури та дисертаційних досліджень українських вчених (М. Євтуха, І. Зязюна, В. Стрельнікова, Н. Чегодаєва та ін.) і зарубіжних (Г. Вороніна, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Овчиннікової, О. Хуторського та ін.) засвідчив посилення уваги науковців до вдосконалення рівня професійної компетентності науково-педагогічних та педагогічних працівників. Поряд з цим виявлено, що недостатньо розробленими є технології й механізми управлінської діяльності, що спрямовані на адаптацію навколишнього середовища до потреб освітньої установи та педагога [2; 3; 4].

Вітчизняна педагогіка має певні напрацювання з цього приводу. Зміст поняття «компетентність» на різних рівнях аналізували С. Гончаренко (тлумачення явища компетентності), І. Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), А. Василюк (сучасні підходи до компетентності вчителів у Польщі), К. Корсак (цивілізаційна компетентність), І. Ящук (життєва компетентність особистості), В. Ковальчук (соціальна компетентність), А. Михайличенко, В. Аніщенко (професійна підготовка на основі стандарту компетентності) та інші [7].

Сьогодні для характеристики результативної діяльності педагога стають такі поняття, як: професійна та соціальна компетентність, педагогічний професіоналізм, навчання протягом життя, здобувач освітніх послуг, демократична школа та інші.

Сучасний освітній заклад в умовах переходу на національну модель освіти потребує «нового» вчителя – такого, що творчо думає, володіє сучасними методами і освітніми технологіями, психолого-педагогічним діагностичним інструментарієм, вміє самостійно конструювати педагогічний процес в умовах конкретної практичної діяльності, прогнозувати свій кінцевий результат. Запропонований наказом Міністерства соціальної політики України «Про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»» від 10.08.2018р. №1143 стандарт передбачає основні функції педагога. Особливістю визначених цим стандартом 8 ключових функцій є їхня орієнтація на рівень освіти і досвід педагога [6].

Зауважимо, що діяльність фахівця освітнього закладу оцінюється з огляду управлінських аспектів та виявляє рівень сформованості профкомпетентності вчителя. Основними управлінськими аспектами залишається внутрішкільний контроль, атестація вчителя, підвищення його кваліфікації – триєдина робота з кадрами.

Очевидно, що результативність роботи освітньої установи напряму залежить від професіоналізму педагогів, який виявляється при вивченні їх діяльності, вдосконалюється за допомогою організації методичною службою супроводу (онлайн/офлайн), що надалі є підставою для їх атестації.

Розглядаючи результативність діяльності методичної служби м. Бердичева Житомирської області, що складає систему професійного розвитку педагогів, виявлено певні ефективні напрями роботи.

Протягом навчального року на базі освітніх закладів міста було проведено 64 методичні заходи, відбулись творчі звіти педагогів, що атестувалися на підтвердження (присвоєння) вищої кваліфікаційної категорії та педагогічних звань.

У роботі методичної служби змінилися підходи до форм проведення засідань та заходів методичних підрозділів. Відтак, педагоги не тільки пасивні спостерігачі на відкритому уроці чи слухачі під час презентації досвіду колег. Вони активні учасники методичної роботи, серед якої майстер-класи, тренінгові заняття, круглі столи. Це сприяє підвищенню внутрішньої мотивації професійного розвитку, ознайомленню із новітніми методами і технологіями навчання, виробленню власного педагогічного стилю, обміну думками з актуальних питань щодо викладання предметів.

Детальніше охарактеризуємо роботу над єдиною науково-методичною проблемою педагогів учасників конкурсу «Авторський урок» за новими програмами. Матеріали, що були представлені до розгляду експертним групам, оцінювались за такими параметрами:

1. Планування освітніх цілей на основі програм та їхньої конкретизації:
  - навчальні завдання уроку;
  - виховні завдання;
  - завдання на розвиток інтелекту, волі, емоцій, інтересів учнів;
  - взаємозв'язок дидактичних, виховних цілей розвитку учнів на різних етапах навчання.
2. Вибір типу уроку та відповідність структури уроку обраному типу.
3. Відповідність методів, форм, прийомів, засобів навчання завданням уроку і змісту навчального матеріалу, їх оптимальне поєднання.
4. Доцільність використання інноваційних педагогічних технологій, цифрових технологій.
5. Активізація пізнавального інтересу та мотивації до навчання учнів.
6. Організація самостійної діяльності учнів; індивідуальний та диференційований підходи до учнів.
7. Реалізація діяльнісного підходу; наявність завдань, пов'язаних із формуванням ключових і предметних компетентностей.

8. Реалізація міжпредметних зв'язків, формування цілісності знань.
9. Психологічний та виховний аспекти уроку.
10. Зміст, форми, доцільність, диференційованість та обсяг домашнього завдання.

На засіданнях міських методичних комісій автори представили власні напрацювання колегам. У подальшому, експертні групи із числа кращих педагогів міста проаналізували подані матеріали та оцінили за наступними критеріями: авторський вклад; інноваційність авторської розробки, актуальність новизни запропонованих підходів; повнота та глибина розкриття обраної теми, методична та предметна грамотність фахівця, практична спрямованість роботи: структурованість, послідовність викладу матеріалу, наявність анотації, змісту, списку літератури, культура писемного мовлення, грамотність тексту.

Методичний супровід педагога в міжкурсовий період передбачає різні форми фахової підтримки. Так, робота з вчителем до трьох років педагогічного стажу (з початковим рівнем сформованості професійної компетентності) передбачає наставництво і стажування; роботу над індивідуальною проблемною науково-методичною темою, педагогічні читання, навчальні тренінги, педагогічні мости, участь у роботі методичних об'єднань, школи новопризначеного вчителя, теоретичні семінари (вебінари), конференції (вебконференції).

Для вчителів із евристичним рівнем професійної компетентності (від трьох до десяти років стажу педагогічної діяльності) пропонуються: програми професійного розвитку, робота в методичних структурах міста (району), панорами методичних знахідок, педагогічні консиліуми, науково-практичні семінари (вебінари), участь у професійних і фахових конкурсах, робота у творчих групах (динамічних, тимчасових), проведення методичних сесій.

Учителі вищої кваліфікаційної категорії із креативним рівнем сформованості професійної компетентності очолюють Школи педагогічного досвіду, Школи методичної майстерності, на основі їх педагогічних досягнень створюються авторські школи, творчі лабораторії. Педагоги-новатори розробляють авторські заняття, що сприяють розвитку рівня сформованості професійної компетентності колег, створюють педагогічні майстерні, на базі їх педагогічного досвіду комплектуються експериментальна діяльність. Ці фахівці є авторами програм, посібників, підручників тощо.

Наведений вище підхід дозволяє на більш якісному рівні планувати спільну роботу методичної установи і самих учителів щодо питань розвитку професійної компетентності освітян у міжкатегорійний період.

Таким чином, виявлено, що підвищення ефективності процесу розвитку професійної компетентності сучасного вчителя можливе за умови створення освітнього середовища, глибокого комплексного оцінювання сильних і слабких сторін працівників закладу освіти (знань, умінь, навичок), визначення рівня відповідності діяльності вчителя вимогам кваліфікаційних категорій.



Управління розвитком професійної компетентності вчителя в міжтестастійний період у сучасних умовах принципово змінює або оновлює траєкторію руху педагога, а саме: від етапу репродуктивної діяльності, під час якої здійснюються пошуки індивідуальності, та визначення власної специфіки педагогічної майстерності, до етапу розвитку власного досвіду, коли педагог вже має напрацьований алгоритм знаходження шляхів вирішення педагогічних проблем, спроможний конструювати і створювати нові прийоми, способи, методи і методики навчання, до рівня вчителя-експерта, здатного до творчої професійної самореалізації, самовдосконалення та конструювання нових норм (еталонів) засобів фахової діяльності.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету Міністрів України // від 23 листопада 2011 р. №1392 // Веб-сайт Верховної Ради України. – 2013. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
2. Запорожцева Ю. С. Оцінювання професійної компетентності педагогів засобом портфоліо / Ю. С. Запорожцева // Педагогічна Житомирщина : наук.-метод. іл. журнал «Полісся». – 2012. – № 4 (68). – С. 60–63.
3. Інноваційні технології підготовки майбутніх фахівців у системі неперервної освіти: збірник наукових праць / [за ред. О. С. Березок, О. М. Власенко]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 260 с.
4. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: thatisthat? / Є. О. Лодатко // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології / Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис : у 2-х тт. – 2011. – Т. 1. – Вип. 3.– С. 339–344.
5. Міністерство освіти і науки України, Концепція Нової української школи. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
6. Наказ Міністерства соціальної політики України «Про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»» від 10.08.2018р. №1148
7. Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка: наук.-метод. посібник / [за заг. ред. Пуцова В. І., Набоки Л. Я.]. – К. : Букрек, 2007. – 228 с.

*Ольга Орлова*  
*(комунальний заклад «Житомирський обласний інститут*  
*післядипломної педагогічної освіти»*  
*Житомирської обласної ради)*

## **АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ОСОБИСТІСНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ**

У «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті» наголошується, що «головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку самореалізації кожної особистості як громадянина України, сприяти його особистісному самовдосконаленню, формувати покоління здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства». Сучасним загальноосвітнім закладам потрібні педагоги з досвідом самоформування і саморозвитку професійних умінь організації особистісно орієнтованого освітнього процесу.

Основним фактором ефективного розв'язання зазначеної проблеми є особистість учителя, формування його особистісних характеристик, способу життя, особистий приклад. У зв'язку з цим суспільство ставить нові вимоги до учителя, який створює засобами педагогічної діяльності умови для прояву самостійності, особистісного самовдосконалення, творчості, відповідальності, формування в нього мотивації до неперервної освіти.

Ще представники античної філософії: Сократ, Аристотель, Сенека, Квінтіліан багато уваги приділяли у своїх роботах проблемі самовдосконалення особистості.

На підставі нашого дослідження можемо стверджувати, що основною ланкою в системі підготовки вчителя до особистісного самовдосконалення, є система післядипломної освіти, оскільки вона працює на швидке впровадження всього нового в практику роботи та на перспективу. Основна мета в навчанні дорослих полягає не стільки в переданні певної суми знань, інформації, скільки в розвитку самовдосконалення особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що особливо вагомими в розв'язанні завдань підготовки вчителя до особистісного самовдосконалення в післядипломній освіті є праці з андрагогіки – галузі педагогічної науки, що розкриває теоретичні і практичні проблеми навчання, виховання й освіти дорослої людини протягом усього її життя [1, с. 453-467].

Зазначена проблема не є новою. Думки про необхідність освіти людини не тільки в дитячому віці, але й протягом всього життя, висловлювалися з давніх часів: ідеї Сократа, Платона, Аристотеля, софістів відображають особливості й характер здобуття знань у різні періоди життя. Подібні напрацювання знаходимо в наукових працях Давнього Риму, у період гуманізму й Ренесансу. Зацікавленість питанням навчання дорослих можна відзначити й у ХVІІ столітті в працях Я. Коменського. Концептуальна

спадщина Я. Коменського дає підстави для оцінки його як замовника андрагогіки, хоча сам великий педагог цей термін не використовував [2].

Подальший розвиток андрагогіки як науки пов'язують з періодом кінця XVIII ст. - початку XIX ст.: у Великій Британії створено інститути механіки, коледжі робітників, заочні курси, інтернати, де надавалася можливість дорослим отримувати освіту. В інших країнах з'явилися освітні асоціації робітників, кореспондентські школи тощо. Цікавим є той факт, що навчання дорослих походить від руху робітників як економічного, політичного й освітнього фактора XIX ст. та перших десятиліть XX ст. Зусилля багатьох дослідників того часу були спрямовані на виявлення особливостей навчання дорослих і вивчення відмінностей їх навчання від навчання дітей. Андрагогічні ідеї в теорії навчання дорослих з'являлися й в інших країнах, насамперед у Польщі та Росії [3].

Попередні роботи дали можливість мислителям XIX ст. увести в обіг термін "андрагогіка", утворений за аналогією до терміна "педагогіка" (від грецьк. *anor*, *andros* – доросла людина + *ago* - веду), для позначення особливого розділу педагогіки, в якому досліджуються проблеми навчання та освіти дорослих (уперше використаний німецьким вчителем О. Каппом у 1833 році) [2].

Однак лише з середини XX століття він набув широкого вжитку в науковій практиці для позначення самостійної галузі знань. С. Змійов відзначає, що в цей період у роботах югославських учених Д. Павичева, М. Огризовича та Б. Самоловчева, німецького вченого Ф. Пеггелера, швейцарського теоретика Г. Хансельмана, польських учених М. Семенські та Л. Тураса обґрунтовувалася необхідність по-іншому, ніж у педагогіці, підходити до навчання й освіти дорослих [2, с. 90].

Початок формуванню теоретичних основ андрагогіки як самостійної науки було покладено в 70-80-і роки XX ст. у роботах видатного американського андрагога, теоретика і практика освіти дорослих М. Ноулза, англійця П. Джарвіса, американця Р. Сміта і групи англійських вчених з Ноттингемського університету, в яких визначалися деякі вихідні посилки андрагогічного підходу до навчання і пропонувалися андрагогічні моделі навчання [2, с. 91]. Андрагогічні дослідження на початку 80-х років активізували вчені Китаю, а з 90-х років XX ст. відповідні наукові розвідки активно проводяться науковцями США, Великої Британії, Угорщини, Польщі, Росії, Чехії, Фінляндії.

Уперше в російській періодиці термін "андрагогіка" було використано професором Київського університету М. Олесницьким 1885 року. Учений уживав цей термін у контексті розвитку освіти в межах періодів розвитку людини: дитинство, молодість, зрілість і старший (старий) вік. Спираючись на оптимістичний підхід до людського розвитку, М. Олесницький вважав, що особистість може навчатися протягом життя. У той час як фізична сила зменшується з віком, енергія інтелекту в зрілому і старшому віці залишається активною [4].

У перші два десятиліття ХХ ст. вітчизняний розвиток освіти дорослих отримав своє осмислення в концепції позашкільної освіти, розробленій видатним російським вченим Є. Мединським (1885-1957). Виходячи з уявлення про позашкільну освіту як про складову неперервної освіти (у сучасному розумінні), Є. Мединський, як зазначає С. Змійов, пропонував назвати науку про "виховання людини" протягом всього її життя антропагогікою (від грецьк. *antropos* – людина + *ago* – веду), але не дав чіткого визначення її співвідношення з педагогікою або іншими науками про людину. Проте саме він порушив питання щодо розширення меж наук про освіту з метою дослідження процесів навчання людини, не обмежуючись шкільним віком [5, с. 89-100].

У Радянському Союзі домінуючою концепцією освіти дорослих була концепція педагогіки дорослих, що є частиною педагогіки, як всебічної науки про освіту. Протягом довгого часу радянські автори відмовлялися схвалити концепцію андрагогіки внаслідок ідеологічних упереджень, оскільки концепція андрагогіки розвилася на ідеологічних засадах, що не визнавалися в радянській педагогіці. Проте ряд радянських учених виокремлювали дисципліну, предметом вивчення якої було дослідження навчання та освіти дорослих. Наприклад, А. Даринський, вважав, що педагогіка дорослих є невід'ємною складовою педагогіки як інтегративної науки про освіту. А Даринський визначав специфіку педагогіки дорослих, яка, насамперед, відображена в об'єкті освіти. Межі дослідження педагогіки дорослих, на думку А. Даринського, набагато ширші, ніж педагогіки взагалі [6; 7].

Сьогодні, згідно з принципами андрагогіки, дорослій людині належить ведуча роль у процесі навчання. Оскільки дорослі в процесі свого навчання мають свої яскраво виражені специфічні особливості, які радикально відрізняють їх від недорослих. Виділимо передумови, які обґрунтовують наш вибір на користь андрагогіки як теоретичного підходу в контексті удосконалення освітнього процесу в системі післядипломної педагогічної освіти:

- тому, хто навчається, належить ведуча роль у процесі навчання (тому він той, хто навчається, а не той кого навчають);
- дорослий, який навчається, прагне до самореалізації, самостійності, до самоуправління і визнає себе таким;
- дорослий, хто навчається, має життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід, який може бути використаний як важливий елемент навчання як для самої людини, так і для його колег;
- доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми в досягненні конкретної цілі;
- дорослий, який навчається, розраховує на швидке використання отриманих в ході навчання умінь, навичок, знань, особистісних якостей;
- навчальна діяльність дорослого, що навчається, значною мірою детермінується часом, простором, професійними, соціальними факторами, які чи обмежують чи спонукають до процесу навчання;

- процес навчання дорослої людини організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається і навчає на всіх його етапах: діагностики, планування, створення умов, реалізації, оцінювання, та певною мірою, корекції [2, с. 96].

Істотна відмінність наведених передумов андрагогіки від загальновідомих педагогічних принципів полягає в тому, що вони визначають діяльність насамперед тих, хто навчається, тоді як педагогічні принципи головним чином регламентуючі, діяльність того, хто навчає. Це нашо вухе на необхідність побудови освітнього процесу в системі післядипломної педагогічної освіти з урахуванням індивідуальних потреб та можливостей курсантів.

У контексті андрагогічної ідеї слід розглядати диференціацію та індивідуалізацію в системі післядипломної педагогічної освіти, спиратися на професійний досвід фахівців, рейтингову систему оцінювання, модульний підхід до навчання, побудову освітнього процесу не за предметним принципом, а на основі життєвої (професійної, виробничої) проблеми або ситуації та ін.

Підготовка вчителя до особистісного самовдосконалення в післядипломній освіті крізь призму освіти дорослих розглядається як певна система, яка має кінцеву множину характеристик, визначені функції, цілі, склад, структуру. До його загальних характеристик відносимо цілісність, структурність, взаємозв'язок з середовищем. Даний об'єкт дослідження – багаторівневий, оскільки він має ієрархічну будову і вміщує ряд підсистем з різними функціональними якостями. Можна виділити такі підсистеми, а саме:

- когнітивну, що реалізує функцію пізнання;
- регулятивну, що регулює діяльність та поведінку;
- комунікативну, яка виявляється у процесі спілкування педагога з учнями.

Система післядипломної педагогічної освіти має стати надійним гарантом подальшого професійного й особистісного зростання фахівця. Ми вважаємо, що на рінні особистості післядипломна освіта покликана вирішувати такі завдання:

- поєднання, взаємозв'язок, взаємодоповнення професійного та особистісного зростання, мотивації неперервного саморозвитку;
- формування сучасного стилю мислення, характерними ознаками якого є: системність, гнучкість, динамізм, перспективність, історизм, концептуальність тощо;
- засвоєння особистістю ефективних стратегій та технік самореалізації, життєтворчості в провідних сферах життя;
- створення власної системи діяльності, в якій органічно поєднуються індивідуальні якості та нормативні вимоги.

Узагальнюючи основні вимоги положення теорії післядипломної педагогічної освіти крізь призму освіти дорослих, психолого-педагогічні дослідження та практику навчання дипломованих педагогічних працівників,

ми вважаємо, що неперервна освіта вчителя (зміст, форми й методи навчання) повинні ґрунтуватися на особистісно орієнтованому, компетентісно орієнтованому, проблемному, ситуативному та культурологічному підходах, що у свою чергу, забезпечить якісну підготовку вчителя до особистісного самовдосконалення.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Житомирська область / Ред. рада, вид.: В.Г. Кремень (гол) [та ін.]. - К.: Знання України, 2009. -491с.

2. Змеев С.И. Андрагогика: основні теорії, історії і технології обучения взрослых / Змеев С.И. - М.: ПЕР СЗ, 2007. - 272 с.

3. Прийма С.М. Андрагогіка в системі наук про навчання і освіту людини: етапи становлення та перспективи розвитку / Прийма С.М. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/9/statti/priyma.htm>. - Загол з екрану. - Мова укр.

4. Олесницкий М. Полный курс педагогики: руководство для занимающихся воспитанием и обучением. Вып. 1: Теория воспитания / М. Олесницкий. - 2-е изд. - К., 1895. - 341 с.

5. Змеев С.И. Тенденции развития наук об образовании в XXI веке / С.И. Змеев //Психологические и педагогические проблемы развития образования: Вестник МГЛУ, - 2004. -Вып.-С. 89-100.

6. Даринский А.В. Кого и как включать в систему образования взрослых// Педагогика. - 1995. - № 2. - С. 61-64.

7. Даринский А.В. Непрерывное образование / Даринский А.В.// Советская педагогика. -1975. - №1.-С. 17.

*Олександр Пастовенський*  
*(комунальний заклад «Житомирський обласний інститут*  
*післядипломної педагогічної освіти»*  
*Житомирської обласної ради)*

## **АКТУАЛЬНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ УПРАВЛІННЯ СУЧАСНИМИ ОСВІТНИМИ СИСТЕМАМИ**

В умовах нинішніх докорінних суспільно-економічних змін, реформування освітньої галузі держави важливим є дослідження закономірностей управління освітою.

Під закономірностями більшість науковців розуміють стійкі причинно-наслідкові зв'язки між різними елементами системи, що забезпечують її стабільне функціонування та розвиток [1, с. 47].

Закономірності управління закладами освіти досліджували в своїх працях В. Андрущенко, В. Бондар, Л. Ващенко Л. Даниленко, Г. Єльнікова, І. Зязюн, Л. Карамушка, Ю. Конаржевський, В. Кремень, І. Лікарчук, В. Маслов, Н. Ничкало, С. Ніколаєнко, Н. Островерхова, В. Пікельна, О. Савченко, Є. Хриков та ін.

Зокрема Г. Єльнікова виділяє такі закономірності управління освітою: розвиток управління освітою характеризується змінами в змісті, структурі, технології управління; адаптація системи управління до зовнішніх і внутрішніх умов спрямована на розвиток системи; зв'язок між суб'єктами управління зумовлений завданнями, формами і методами управління, кваліфікацією та можливостями виконавців; збільшення кількості та рівня ступенів свободи посилює процеси самореалізації і підвищує мотивацію виконавців; управління має комунікативну основу; ефективність управління забезпечується узгодженістю цілей суб'єктів управління тощо [2, с. 64–65].

В. Маслов визначає три групи закономірностей управління освітою, до яких відносить залежність мети, технологій і стилю управління від соціально-економічних процесів та державного устрою; вирішальний вплив систем більш загального рівня на характер і зміст підпорядкованих систем; адаптивність, збалансованість зовнішніх і внутрішніх факторів; циклічність; єдність централістських і децентралістських тенденцій, відповідність внутрішньої структури управління меті та змісту діяльності, залежність ефективності управління від рівня аналітичного прогнозування та моделювання, збалансованість стратегічного й регулятивно-оперативного менеджменту, ієрархічність та якісна взаємозалежність структурних елементів управління, залежність мотивації до праці від стилю управління тощо [1, с. 47-58].

Водночас значна частина дослідників під час аналізу закономірностей управління освітніми системами недостатньо враховує особливості нинішнього етапу кардинальних змін у суспільстві, наявність значної кількості зовнішніх і внутрішніх викликів для освітньої галузі.

З метою уточнення закономірностей управління освітою коротко проаналізуємо на основі системного підходу особливості функціонування сучасних освітніх систем.

Під системою науковці розуміють множину елементів, що взаємопов'язані один з одним і утворюють певну цілісність, єдність.

Зазначимо, що освітня система, як будь-яка інша, характеризується певною мірою різноманітності (кількість різних елементів системи, їхніх станів і зв'язків між ними) [3].

Очевидно, що результативність діяльності освітньої системи в значній мірі залежить від кількості й інтенсивності збурень, які діють на неї, де під збуреннями розуміють зміни зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на ефективність функціонування системи.

У. Р. Ешбі сформулював для систем важливий закон «необхідної різноманітності», в якому зазначається, що система може ефективно функціонувати лише тоді, коли має здатність змінюватися у відповідь на можливі збурення [4, с. 32].

Не менш важливими є наслідки цього закону, у яких наголошується, що різноманітність збурень вимагає аналогічної різноманітності змін і, відповідно, аналогічної різноманітності *станів системи* [4, с. 32].

Зважаючи на значне зростання на сучасному етапі кількості та інтенсивності збурень, суспільних, економічних, демографічних, технологічних та ін. викликів, для управлінської підсистеми важливим є забезпечення можливості урізноманітнювати стани освітньої системи, що вимагає збільшення міри різноманітності зазначеної освітньої системи в науково-методичному, кадровому, організаційному, технологічному забезпеченні тощо.

Тому на сучасному етапі для управлінців одним з основних завдань є забезпечення необхідної різноманітності освітньої системи щодо видів і форм здобуття освіти, освітніх програм, змісту, методик, технологій і засобів навчання, кадрового і матеріального потенціалу тощо.

Це дає підстави сформулювати таку важливу закономірність управління освітніми системами:

*в умовах наростання збурень ефективно управління забезпечує збільшення необхідної різноманітності освітньої системи у науково-методичному, кадровому, організаційному і технологічному аспектах.*

Розглянута закономірність проявляється в діяльності кращих закладів загальної середньої, професійно-технічної освіти та вищої освіти країни, що свою успішну діяльність проводять на основі необхідного урізноманітнення форм здобуття освіти (очна, заочна, дистанційна, мережева, дуальна), освітніх програм і змісту (на основі компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів), методик і технологій (e-learning, корпоративне, змішане, перевернуте, адаптивне, проектне, мобільне навчання, гейміфікація, веб-квест, кейс-метод, бріколаж, розвиток критичного мислення тощо),



засобів навчання (у тому числі персональні комп'ютери, Інтернет, хмарні технології, мультимедійні пристрої тощо).

Водночас у процесі цілеспрямованого збільшення міри різноманітності освітніх систем виникає певна колізія. Адже відповідно до закону необхідної різноманітності У. Р. Ешбі для забезпечення ефективності управління різноманітність керуючої підсистеми має бути не меншою ніж різноманітність керованої підсистеми [4, с. 30]. Тому активне й цілеспрямоване збільшення різноманітності освітньої системи призводить до відставання темпів зростання різноманітності керуючої підсистеми та втрати ефективності управління, і, як наслідок, до зменшення результативності освітньої системи в цілому.

Теоретичні дослідження й практика управління стверджують, що ефективним способом вирішення зазначеної проблеми та приведення різноманітності керованої і керуючої підсистем освітньої системи у відповідність є делегування частини управлінських повноважень громадським структурам зазначеної освітньої системи [2].

У наших попередніх дослідженнях наголошено, що з наростанням збурень підсистема управління має делегувати громадському самоврядуванню освітньої системи все більше й більше управлінських повноважень. У результаті цього забезпечується перманентний розвиток освітньої системи, яка поступово проходить за синергетичним сценарієм фази від жорсткої системи ( $C_{ж}$ ) до системи з делегованими управлінськими повноваженнями ( $C_{дп}$ ), «м'якої» системи ( $C_{м}$ ), системи з мережевою взаємодією ( $C_{мв}$ ) і синергетичної системи ( $C_{с}$ ) [5].

Тому наступною важливою закономірністю є така:

*в умовах наростання збурень ефективно управління спрямовує освітню систему на розвиток за синергетичним сценарієм від жорсткої системи до системи з делегованими управлінськими повноваженнями, «м'якої», з мережевою взаємодією і синергетичної системи:  $C_{ж} \rightarrow C_{дп} \rightarrow C_{м} \rightarrow C_{мв} \rightarrow C_{с}$ .*

Ця закономірність узгоджується як з досвідом діяльності сучасних флагманів освіти країни, так і з ретроспективним аналізом функціонування видатних університетів середньовіччя або виховних колоній А. Макаренка з їхнім розвинутим самоврядуванням; унікальних шкіл В. Сухомлинського, І. Ткаченка, О. Захаренка, що діяли як «м'які» освітні системи в умовах авторитарної державної влади тощо.

До того ж зазначена закономірність дає підстави стверджувати, що в сучасних умовах заклади освіти мають розглядатися не як стаціонарні, а як постійно змінювані структури, які розвиваються за синергетичним сценарієм у напрямку визначених нами фаз. Неврахування зазначеної закономірності є, на нашу думку, однією з основних причин невдалих спроб упровадження управлінських і педагогічних інновацій в сучасній освіті, які часто зорієнтовані на усереднені стаціонарні освітні системи.

Крім того, в наших попередніх роботах доведено, що в різних фазах розвитку освітньої системи управління нею реалізується на основі

домінантних і найбільш ефективних для цих фаз принципів, функцій, форм і методів управління тощо.

Так з розвитком освітніх систем домінантні принципи управління ними змінюються від централізації до демократичного централізму, децентралізації, автономії, демократичності, колективізму тощо, характер реалізації функцій управління освітою трансформується від директивного до консультативного, узгоджувального, мережево-консультативного та інтеграційно-узгоджувального, методи управління змінюються від дисциплінарних (зауваження, догани, звільнення тощо) до економічних (преміювання, надбавки, доплати та ін.), психологічних (осуд, схвалення, комплімент) і соціальних (ціннісні орієнтири, громадська думка, моральне стимулювання тощо) [6].

При цьому ефективне управління, як зазначалося вище, має спрямовувати освітню систему до наступних фаз її розвитку.

Це дає змогу сформулювати ще одну важливу закономірність управління освітою:

*залежно від фази розвитку освітньої системи ефективне управління нею здійснюється на основі передусім домінантних для зазначеної фази принципів, функцій, методів управління тощо, спрямовуючи зазначену систему в оптимальному для неї темпі до наступних фаз її розвитку [7].*

Зазначена закономірність дає підстави стверджувати, що стиль управління має визначатися не особливостями характеру керівника чи конкретної ситуації, як це вважають окремі науковці і управлінці-практики, а фазою розвитку освітньої системи, забезпечуючи належну ефективність і постійний розвиток системи.

Зауважимо, що управління, яке залежно від фази розвитку освітньої системи (жорстка система, система з делегованими управлінськими повноваженнями, «м'яка», з мережевою взаємодією, синергетична) реалізується на основі передусім домінантних для зазначеної фази розвитку принципів, функцій, методів управління тощо, нами запропоновано називати релятивним (відносним) [6]. На нашу думку, саме релятивне управління соціальними, у тому числі освітніми, системами найбільше відповідає вимогам часу.

Отже, вище нами сформульовано актуальні закономірності ефективного управління освітніми системами, які ми вважаємо пріоритетними в сучасних швидкозмінних умовах і які спрямовують управління на:

- збільшення необхідної різноманітності освітніх систем;
- реалізацію синергетичного сценарію розвитку освітніх систем;
- релятивне використання домінантних для кожної фази розвитку освітніх систем принципів, функцій, методів управління тощо.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Маслов В. І. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія / В. І. Маслов, О. С. Боднар, К. В. Гораш. – Тернопіль : Крок, 2012. – 320 с.

2. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні [монографія] / Г.В. Єльнікова. – Харків: Крок, 1999. – 303 с.
3. Шабров О. Ф. Разнообразие как фактор эффективности государственного управления / О. Ф. Шабров // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 5. – Приложение 1. – С. 228–231.
4. Розанова Л. В. Основы кибернетики : конспект лекций / Л. В. Розанова. – Омск : Изд-во ОмГТУ, 2009. – 60 с.
5. Пастовенський О. В. Синергетичний сценарій розвитку ефективних освітніх систем / О. В. Пастовенський // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 2(84). – С. 102–106.
6. Пастовенський О. В. Релятивне управління ефективними освітніми системами / О. В. Пастовенський // American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research. – 2018. – 1(8). – P. 72–76.
7. Пастовенський О. В. Алгоритм релятивного управління ефективними освітніми системами [Електронний ресурс] / О. В. Пастовенський // Теорія та методика управління освітою. – 2018. – № 1 (21). – URL: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/metod\\_upr\\_osvit/v1\\_2018/%D0%9F%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D1%81\\_%D0%BA%D0%B8%D0%B9.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v1_2018/%D0%9F%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D1%81_%D0%BA%D0%B8%D0%B9.pdf)

*Віктор Плосков*  
*(комунальний заклад «Житомирський обласний інститут*  
*післядипломної педагогічної освіти»*  
*Житомирської обласної ради)*

## **СИСТЕМА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Розрив між здобутою професійною підготовкою вчителів та новими сучасними вимогами суспільства долається системою безперервної освіти, постійним розвитком компетентностей, яку надає післядипломна освіта.

Відповідно до Закону України «Про освіту», післядипломна освіта передбачає надання нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду [1].

На нашу думку, післядипломна педагогічна освіта потребує системних змін відповідно до нових потреб, враховуючи особливості кожної педагогічної спеціальності.

На сучасному етапі реформування система освіти України потребує надання можливості оволодіння іншими професіями відповідно до потреби закладу освіти, до потреб особи, яка здійснює перепідготовку.

У зв'язку з цим механізми стажування вчителів з можливостями вдосконалення набутих компетентностей потребують створення реєстру даних, де створенні можливості проходження стажування.

Нове законодавство про освіту передбачає багатоаспектність функцій і завдань післядипломної освіти відповідно до нового Закону України «Про освіту», Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року.

Реалізація основ безперервного професійного навчання, урізноманітнення методів і форм самоосвіти, розширюють для педагогічних працівників можливості вдосконалення раніше набутих компетентностей відповідно до потреб закладу освіти, соціально-економічного розвитку об'єднаної територіальної громади.

Основою для подальшого розвитку системи роботи з учителями і підвищення їх функціональної компетентності стала Концепція розвитку педагогічної освіти, затверджена наказом МОН України від 16 липня 2018 року №776, яка потребує від керівників закладів освіти здобуття нових управлінських компетентностей.

З появою нових видів педагогічної освіти, таких як: педагогічна інтернатура та кваліфікаційних іспитів для присвоєння професійної кваліфікації педагогічного працівника, після не менше ніж одного року роботи на посадах педагогічних працівників у системі загальної середньої освіти [2].

Післядипломна педагогічна освіта визначає цілі та завдання у справі розвитку професіоналізму, кадрового потенціалу, вдосконалення функціонування загальнонаціональної системи підготовки, перепідготовки та

підвищення кваліфікації фахівців для професійної діяльності в контексті Концепції розвитку педагогічної освіти.

Вироблення альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів потребує розробки нових механізмів управління, унормування законодавчої бази, систематизацію та створення реєстрів даних закладів освіти, які будуть мати ліцензійне право надавати освітні послуги.

Залучення фахівців інших професій до підготовки висококваліфікованих спеціалістів нової генерації до педагогічної діяльності надасть можливість здійснювати підвищення фахового рівня професійної майстерності, що, у свою чергу, розширює можливості осіб, які прагнуть підвищити кваліфікацію, характеризуючи перспективні шляхи безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, так як вони можуть здійснюватися шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти, покращення академічної доброчесності, розміщенням електронного портфоліо, що планується розміщувати на веб-сайті закладу освіти, оскільки прозорість і доступність для ознайомлення з такими матеріалами в соціальних мережах унеможлиблює плагіат або самоплагіат.

Багатовекторність підвищення кваліфікації педагогічних працівників вимагає мати ліцензію установам, організаціям для проведення освітньої діяльності за акредитованими освітніми програмами, розроблення нового положення про атестацію педагогічних працівників та атестацію стажерів.

Як буде відбуватися реєстр педагогічних працівників, які можуть виступати в ролі наставників, механізми їх матеріального заохочення, невідомо. Гостро стоїть питання щодо створення національного порталу педагогічної освіти, якості його наповнення, зворотного зв'язку, швидкості роботи й забезпечення свободи вибору дистанційних курсів за потребами освітнього закладу.

Освіта інформальна повинна мати законодавчо унормований механізм впровадження, із врахуванням роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, також і в умовах інклюзії. Впровадження передвищої освіти, не педагогічної за фахом, та призначення цих осіб на посади педагогічні на один рік для подальшої атестації, здобуття права працювати на педагогічній посаді розширює можливості кадрового забезпечення системи освіти в цілому.

Етапи реформування системи освіти в Україні впровадження принципів автономії закладу освіти та державно-громадського управління передбачають зростання вимог до підготовки керівників, їх професійний та особистісний розвиток. Потребує розробки механізмів впровадження ваучерної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників та отримання сертифікатів відповідності фаховій спеціалізації. Прагнення багатьох громадських організацій щодо коштів, які передбачає законодавство для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, потребує уважного й системного контролю зі сторони держави, оскільки пропонується дуже багато проектів підвищення кваліфікації педагогів організаціями, які декларують себе

освітніми, але при цьому організації не мають ліцензії щодо проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників а також системного викладу інформації на веб-сайтах закладів освіти щодо оприлюднення результатів підвищення кваліфікації педагогічними працівниками. На нашу думку, розміщення на веб-сайті, крім звітів та портфоліо працівників перед атестацією щодо підвищення кваліфікації, слід було б розміщувати питання, які педагогічні працівники хотіли б здобути, ознайомитися з особливостями впровадження компетентностей відповідно свого профілю викладання навчальної дисципліни.

Удосконалення державно-громадського управління потребує розмежування функцій і повноважень в управлінні післядипломної педагогічної освіти. На наше переконання, така інтерпретація державно-громадського управління освітою є дискусійною, оскільки в змісті чітко не означено проблемне поле суспільної практики й не встановлено галузь чи сферу, в яких відбувається “поєднання різноспрямованої діяльності державних та суспільних об’єктів управління”. Наразі “інтереси людини, соціуму, влади” не є тими феноменами або явищами, природа, суть і зміст яких першочергово розкриваються в освітянському діяльнісному контексті. До того ж загальновідомо, що зазначені інтереси переважно вступають у протиріччя один з одним, ще навіть не будучи пов’язаними в освітньому процесі. Тому навряд чи можна розглядати державно-громадське управління освітою як поєднуючу різноспрямовану діяльність різних суб’єктів управління – державних та суспільних, в інтересах різних феноменів – людина, соціум, влада. Варто нагадати, що діяльність державних та суспільних суб’єктів з управління освітою за своєю природою є цілеспрямованою і першочергово направлена на задоволення освітніх потреб людини й соціуму, а вже потім – інтересів. А влада (напевно, мала на увазі державна. – Авт.), як інструмент держави, і призначена для реалізації освітнього замовлення соціуму щодо організації та забезпечення як освіти, так і процесів управління нею. Тому державно-громадське управління освітою покликане, насамперед, врегулювати співвідношення владних повноважень, компетенцій, впливів державних структур і громадськості в механізмах регулювання й управління сферою освіти. Так як прояв розвитку демократичного суспільства виявляється не лише в правах і свободах, а і у відповідальності. На нашу думку, необхідно піднімати авторитет закладів освіти, педагогічних працівників, бо негативні явища, які відбуваються в нашому суспільстві, мають місце і в закладах освіти (булінг як до учнів, так і до вчителів).

Головним напрямком перебудови управління освітнім закладом і його радикального удосконалення, пристосування до сучасних умов стало масове використання новітньої комп’ютерної і телекомунікаційної техніки, формування на її основі високоефективних інформаційно-управлінських технологій.

Окреслюючи у найбільш узагальненому вигляді основні загальноцивілізаційні тенденції, що утверджуються в ХХІ столітті,

визначаючи шляхи модернізації національної освіти, науковці наголошують на необхідності переходу від кваліфікації до компетенції, що дозволяє людині знаходити вирішення питань у будь-яких професійних та життєвих ситуаціях.

Під компетентністю керівників освіти вчені розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що набуваються в процесі навчання. Вони дозволяють керівникам визначити, тобто ідентифікувати і розв'язати, незалежно від ситуації, проблеми, характерні для певної сфери діяльності.

На нашу думку, компетентність — це категорія, що належить до сфери відносин між знаннями та практичною діяльністю людини. Компетентність — це інтегральна характеристика особистості, що включає певний рівень інформованості, обізнаності, знань, досвіду, певний рівень підготовленості (прості і складні уміння, навички), а також поєднання значущих особистісних якостей і здібностей, вироблення ставлень, необхідних для успішної дієвості в рамках професії.

Відаючи належне різноманітності шляхів управління освітою, визначених у Концепції, потребує уточнення форма всебічної підтримки та сприяння активній діяльності численних громадських інституцій і засобів масової інформації, конкретизація механізмів залучення їх до розроблення та виконання рішень у галузі освіти, визначення способів і засобів розширення ролі студентського й учнівського самоврядування в освітньому процесі. Вимагають врегулювання нормативно-правові засади поєднання державного і громадського контролю, науково-методологічної розробки й упровадження нової етики управлінської діяльності у сфері освіти. Особливу увагу слід зосередити на формуванні технології забезпечення відкритості процесу розроблення нормативно-правових документів, їх експертизі й апробації та затвердження з урахуванням позиції громадського сектору. Також слід встановити статус і місце систем моніторингу ефективності управлінських рішень серед інших складових управління системою освіти, визначити методи й способи їх впливу на якість освітніх послуг на всіх рівнях, розробити законодавчі основи організації проведення експериментальної перевірки та експертизи освітніх інновацій із залученням громадськості.

Система післядипломної освіти, відповідно до вищезазначеної Концепції, створює умови для профільного, екстернатного і дистанційного навчання; упорядковує регіональну мережу спеціальних навчальних закладів усіх рівнів освіти для громадян з особливостями психічного і фізичного розвитку, забезпечує інтеграцію післядипломної освіти в загальний освітній простір; оптимізує та розвиває мережу різних форм власності з урахуванням демографічної ситуації, забезпечує трудовресурсну безпеку країни; забезпечує конкурентоспроможність вітчизняної освіти в європейському і світовому освітньому просторі, захищає і мобілізує людину на ринку праці в контексті особистісного, духовно-світоглядного вибору; реалізує основні завдання і заходи, визначені Дакарським (1999 р.), Паризьким (1998 р.) і Сеульським (1999 р.) всесвітніми форумами та Болонською декларацією, розширює участь

у міжнародних проектах і програмах; забезпечення подальшого розвитку співпраці з міжнародними міжурядовими і неурядовими організаціями, фондами і програмами (ООН, ЄС, ЮНЕСКО, Радою Європи, Світовим банком), залучає додаткові джерела для підтримки реформування післядипломної освіти та створює канали інформаційного обміну з іноземними державами.

Передбачається підвищення індексу рівня освіти та індексу людського розвитку на регіональному та загальнодержавному рівні відповідно до рейтингу України за цими індикаторами, більш рівномірний розподіл інтелектуального потенціалу в розрізі регіонів; узгодження потреб ринку освітніх послуг та ринку праці, підвищення якості та конкурентоспроможності.

МОН України затверджено план впровадження Концепції розвитку педагогічної освіти, який започатковує формування та наповнення реєстрів педагогів-наставників, створення ресурсу для поширення кращих практик із розвитку педагогічної майстерності [3].

Тепер на всіх рівнях системи освіти необхідно мобілізуватися, щоб втілити в життя запропоновані шляхи змін, адже, як свідчить практика, дуже багато залежить від політики уряду, який буде мінятися відповідно до чинного законодавства, після виборів нового Президента України.

Огляд запропонованих сучасних нормативно-правових документів дає підстави стверджувати про значний рівень оновлення системи післядипломної педагогічної освіти, її безперервний розвиток та потребу в здобутті нових управлінських компетентностей керівників закладів освіти.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print>
2. Концепція розвитку педагогічної освіти. Наказ МОН від 16.07.2018 №776 [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
3. Про затвердження плану впровадження Концепції розвитку педагогічної освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-planu-vprovadzhennya-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>



*Броніслава Ренькас*  
*(комунальний заклад «Житомирський обласний інститут*  
*післядипломної педагогічної освіти»*  
*Житомирської обласної ради)*

## **КРИТЕРІЇ САМООЦІНЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»**

Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» серед ключових положень Нової української школи називає сучасне освітнє середовище [1].

У наукових джерелах дослідження освітнього середовища, освітнього простору відображені у працях А. Каташова, О. Леонова, О. Мариновської, Н. Мельник, О. Сидоренко, О. Романовського, А. Цимбалару, І. Шендрик, які аналізують відмінності між такими поняттями, характеризують їх у широкому і вузькому значеннях, виділяють підходи, необхідні для створення освітнього середовища закладу тощо.

Увага до побудови та функціонування сучасного освітнього середовища потребує нових підходів, серед яких відбір критеріїв самооцінювання освітнього середовища закладу загальної середньої освіти.

Виокремлення критеріїв самооцінювання освітнього середовища закладу загальної середньої освіти потребує розуміння сутності поняття «освітнє середовище», сучасних підходів до його формування, очікуваних результатів щодо його існування. Проте слід зазначити, що таке поняття змінюється відповідно до суспільного бачення ролі і місця освіти та освітніх закладів, зміни очікуваних результатів їх діяльності. Разом з тим, формулювання цього поняття відбувається і відповідно до контекстуальних особливостей його застосування. Так у контексті гуманітаризації освіти освітнє середовище виділяється у широкому та вузькому значеннях. Відповідно освітнє середовище є різноманітним, різнорівневим світом, який оточує людину, формує її уявлення про цей світ, її ставлення до людей, природи, всієї навколишньої дійсності. У вузькому значенні йдеться про освітнє середовище закладу освіти, до якого входить освітній процес та про взаємодію учасників цього процесу в певному педагогічному просторі [2, с.98-100].

Стосовно закладів загальної середньої освіти освітнє середовище характеризують як сукупність матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, у яких відбувається навчально-виховний процес, а також чинників, що як сприяють, так і перешкоджають досягненню його ефективності [3, с. 93].

Сучасною проблемою є реалізація основних підходів до створення освітнього середовища закладу загальної середньої освіти [4, с. 88]. Серед основних підходів виділяють:

- гуманістичний – відображає людиноцентристський та дитиноцентристський підхід до розвитку сучасного освітнього середовища, гармонізацію педагогічних і соціальних відносин, формування у учасників освітнього процесу духовної та педагогічної культури;
- акмеологічний – дозволяє обґрунтувати закономірності творчого розвитку учасників освітнього процесу;
- системний – спрямований на модернізацію освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, установлення зв'язків між різними компонентами та визначення освітнього середовища як цілісної системи, яка формує як фахівця, так і особистість;
- інформаційний – забезпечує достатній рівень інформаційної культури учасників освітнього процесу, сприяє підвищенню ефективності діяльності педагогічних працівників і учнів шляхом забезпечення вільного доступу до якісних електронних підручників, енциклопедій, бібліотек, лабораторій;
- технологічний – спрямований на активне використання нових ІТ-технологій, удосконалення педагогічного процесу шляхом мультимедійних засобів навчання, оновлення лабораторної бази предметів природничо-математичного циклу, оптимізацію управлінських процесів;
- компетентнісний – акцентує увагу на компетентнісних засадах діяльності педагогічних працівників, формуванні ключових компетентностей та наскрізних умінь учнів;
- інноваційний – сприяє створенню інноваційної атмосфери в освітньому середовищі, формуванню у педагогів готовності до здійснення інноваційної професійної діяльності;
- дослідницький – передбачає необхідність діяти в проектах, організацію та проведення науково-дослідної роботи, формуванню навичок наукової діяльності;
- діяльнісний – передбачає командну, групову діяльність в організації педагогічного процесу, урізноманітнення варіантів організації навчального простору класу;
- ергономічний – акцентує на плануванні і дизайні освітнього простору, спрямованих на розвиток дитини і мотивації до навчання;
- інклюзивний – створення умов щодо сприятливого освітнього середовища для дітей з особливими потребами шляхом запровадження індивідуальних програм розвитку, корекційно-реабілітаційних заходів, психолого-педагогічного супроводу, необхідних засобів навчання;
- ресурсний – передбачає відношення до будь-яких елементів внутрішнього середовища як ресурсу для побудови сучасного освітнього середовища;
- здоров'язберігаючий – йдеться про збереження та зміцнення здоров'я учнів, створення умов для організації комплексної безпеки учасників освітнього процесу; превентивну освіту з питань збереження здоров'я тощо.

Реалізація цих підходів визначає необхідність виокремлення в процесі формування сучасного освітнього середовища критеріїв самооцінювання освітнього середовища закладу загальної середньої освіти.

Самооцінювання залишається актуальним інструментом дослідження якості освітньої діяльності у закладах загальної середньої освіти, реальним фактором демократизації управління шляхом залучення громадськості. Процедура самооцінювання передбачає етапи проведення, об'єкти та критерії самооцінювання. Основним методом самооцінювання можна вважати опитування яке є ефективним способом збору первинної інформації. Інструментарієм для проведення самооцінювання може бути анкета. Розроблена анкети повинна містити критерії, які деталізують досліджувані фактори.

Отже, відповідно до зазначених вище підходів, можна виокремити фактори, а відтак і критерії для самооцінювання якості сучасного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти в умовах реалізації концепції «Нова українська школа».

До факторів віднесемо інклюзив, ергономічність, діяльність, інноваційність, технологічність, інформаційність, системність, акмеологічність, гуманістичність, здоров'язбереження. Запропонуємо анкету, яка містить систему критеріїв, що відображають перераховані фактори, та рівень оцінювання (див. табл. 1).

*Таблиця 1*

**Критерії самооцінювання освітнього середовища  
закладу загальної середньої освіти**

№	Критерії самооцінювання	Рівень оцінювання			
		високий	достатній	середній	низький
1.	Наявні основні нормативні документи, в яких зазначені вимоги до освітнього середовища закладу				
2	В освітній практиці використовують методи і прийоми активізації навчальної діяльності				
3	Достатній рівень інформаційної культури учасників освітнього процесу				
4	Вільний доступ до якісних електронних підручників, енциклопедій, бібліотек, лабораторій				
5	Готовність педагогів до інноваційної професійної діяльності				
6	Модернізація освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти				
7	Наявність зв'язків між різними компонентами освітнього середовища				
8	Творчий розвиток учасників освітнього процесу				

9	Освітнє середовище є цілісною системою				
10	Активне використання нових ІТ-технологій				
11	Удосконалення педагогічного процесу шляхом використання мультимедійних засобів навчання				
12	Оновлення лабораторної бази предметів природничо-математичного цикл				
13	Оптимізація управлінських процесів засобами ІКТ				
14	Знання щодо ключових компетентностей та наскрізних умінь учнів				
15	Компетентнісні засади діяльності педагогічних працівників				
16	Інноваційно-творча атмосфера освітнього середовища				
17	Успішна діяльність в проектах різних рівнів				
18	Організація та проведення науково-дослідної роботи				
19	Формування навичок наукової діяльності та винахідництва				
20	Командна, групова діяльність в організації педагогічного процесу				
21	Урізноманітнення варіантів організації навчального простору класу				
22	Універсальний дизайн освітнього середовища				
23	Сприятливе освітнє середовище для дітей з особливими потребами				
24	Індивідуальні програми розвитку дітей з особливими потребами				
25	Корекційно-реабілітаційних заходи для дітей з особливими потребами				
26	Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами				
27	Застосування необхідних засобів навчання для дітей з особливими потребами				
28	Використання елементів внутрішнього середовища як ресурсу для побудови сучасного освітнього середовища				
29	Бібліотека як ресурсний осередок і експериментальний майданчик для учнів і вчителів				
30	Планування дизайну освітнього середовища закладу				
31	Умови для організації безпеки учасників освітнього процесу				
33	Оновлення форм і методів роботи із запобігання конфліктів				
34	Освіта з питань збереження та зміцнення здоров'я				

35	Заходи з запобігання булінгу в освітньому середовищі				
----	--	--	--	--	--

Визначені критерії, на нашу думку, мають універсальний але невичерпний характер, оскільки містять загальні уявлення щодо сучасного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти в умовах реалізації концепції «Нової української школи».

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-%D1%80>
2. Сидоренко О. Л. Освітній простір вищого навчального закладу як визначальний чинник формування фахівця нового типу / Педагогіка і психологія. 2003. №2. С.98-100.
3. Романовський О. Г. Освітнє середовище як важлива передумова формування гуманітарно-технічної еліти / Педагогіка і психологія. 2003. №2. С.93.
4. Мельник Н. А. Нові форми впровадження та поширення педагогічного досвіду як важлива умова створення інноваційного освітнього середовища / Управління школою. 2013. №34-36. С.88-93.

*Антоніна Сергієнко  
(комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія  
неперервної освіти»  
Дніпропетровської обласної ради)*

## **НЕОБХІДНІСТЬ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ УЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА, ЙОГО МОБІЛЬНІСТЬ ТА ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ**

Сучасні педагоги розуміють, що необхідні зміни в освіті відбудуться завдяки їхній майстерності, небайдужості, вмотивованості, фаховій компетентності. Учителі беруть активну участь в усіх перетвореннях, нововведеннях, інноваціях, які здійснюються в освітній сфері. Сьогодні ґрунтовні зміни відбуваються в початковій школі, а завтра вони торкнуться основної та старшої школи. Зважаючи на технічний прогрес, школа взагалі потребує модернізації, матеріально-технічного й навчально-методичного оновлення, перегляду питання реального фінансування тощо.

Та дуже важливою, на думку організаторів популярних (не)конференцій EdCamp Ukraine, залишається проблема готовності учителя до впровадження змін, особистого усвідомлення необхідності неперервного педагогічного розвитку, власного розуміння того, як ефективно навчатися самому і навчати інших [2, с. 11]. Тож педагоги швидкими темпами оволодівають комп'ютерними, медіа-освітніми, інтерактивними технологіями, методами критичного мислення, проектними та особистісно зорієнтованими методиками. Сьогоднішній учитель зобов'язаний реагувати на виклики часу, соціальні тенденції, суспільні події, обирати найбільш результативні технології, вибудовувати власну траєкторію педагогічної діяльності.

Працюючи в системі післядипломної освіти можна сказати, що вчителі мобільні, креативні, інноваційні особистості, які розуміють, що від них залежить рівень компетентності майбутніх фахівців. Тому вони постійно навчаються, беруть участь у фестивалях, тренінгах, вебінарах, інтернет-змаганнях та втілюють у практику зміни уже сьогодні. Крім усього іншого, учителі готуються до сертифікації знань, оскільки Державна служба якості освіти затвердила методику оцінювання професійного рівня українських педагогів. Серед критеріїв оцінювання є такі: здатність планувати і реалізовувати освітній процес на основі особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів; прагнення використовувати педагогічні технології в освітньому процесі; здатність до постійного професійного розвитку, самооцінювання та рефлексії; уміння аналізувати сильні і слабкі сторони своєї професійної діяльності, формувати і розвивати власну інформаційну компетентність та визначати шляхи подальшого саморозвитку тощо [4, с. 1].

Тож, щоб бути цікавим для дітей як фахівець, як особистість педагог має постійно навчатися. І не лише, щоб оновлювати знання з навчального предмета, а тому, що самоосвіта – це шлях професійного та особистісного зростання, який визначає і якість уроків, і підготовку до них, і рівень співпраці

з учнем, і професійну мотивацію та самооцінку. Серед напрямків професійної мотивації учителя можна виокремити такі: бажання творчості, безпосередній інтерес до предмета вивчення, швидкі зміни у суспільстві, зокрема і в технічній та технологічній сферах, важливість громадської думки, авторитет серед учнівської, учительської та батьківської спільнот, конкуренція в педагогічному колективі тощо.

У сучасних умовах особливої ваги набуває мобільність педагога, оскільки педагогічна діяльність є однією з найскладніших за функціями, здійснюється в мінливих умовах одночасного впливу багатьох чинників, що потребує від педагога, з одного боку, бути адаптивним, а з іншого – динамічним, креативним, неупередженим, здатним вирішувати нестандартні завдання та ситуації, вільно переходити від одного виду професійної діяльності до іншого.

Професійна мобільність передбачає не лише активне пристосування особистості до професії, а й бачення індивідом завдань особистісної самореалізації як стратегічної мети життя; уміння приймати самостійні рішення, спрямовані на підвищення рівня власного професіоналізму, здатність швидко освоювати нове професійне, освітнє, соціальне середовище.

Соціально-професійна мобільність педагога розглядається як ціннісно-смысловий конструкт особистості, інтегративна особистісна якість, що дозволяє вчителю в динамічних умовах сучасного світу бути професійно компетентним, конкурентоспроможним, соціально активним, здатним до самореалізації та самовизначення і модернізації власної професійно-педагогічної діяльності у різних соціальних умовах [1, с. 15]. Професійно-мобільного учителя можна охарактеризувати як соціально активного, креативного, толерантного, гнучкого, готового відмовитися від стереотипів і легко перейти від однієї діяльності до іншої. Дуже важливо для педагога бути комунікабельним, уміти працювати в команді, прагнути до можливих професійних змін, бути готовим до прийняття нестандартних рішень тощо.

Для впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування освіти, зокрема для розбудови Нової української школи, сучасному вчителю слід змінити деякі стереотипні підходи, навчитися працювати з новітніми засобами зв'язку, брати активну участь в освітніх проєктах, проходити навчання з громадською спільнотою «Освіторія», міжнародним фондом «Відродження», студією онлайн-освіти EdEra і т. ін. Адже одним із компонентів формули української школи є новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві [3, с. 4].

Відповідно до потреб часу збільшується кількість та урізноманітнюються форми післядипломної педагогічної підготовки. Найкориснішою є участь учителів у міжкурсових заходах, які найчастіше проходять на базі закладу післядипломної педагогічної освіти. Вона передбачає спілкування з колегами, обмін досвідом, отримання інформації щодо реформ, які відбуваються в освітній галузі, ознайомлення зі змінами в нормативній базі, відвідування

майстер-класів колег, отримання знань про сучасні методики викладання та їх практичну спрямованість тощо. Неперервний професійний розвиток та підвищення кваліфікації педагогічних працівників таким чином передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої інформації та практичного досвіду

Нещодавно на базі Дніпровської академії неперервної освіти було проведено семінар «Формування учнівських компетентностей на уроках української мови і літератури в умовах переходу до Нової української школи», на який було запрошено Калинич О. В., заслуженого учителя України із Закарпаття. На довгоочікувану зустріч з колегою злетілося майже 500 спраглих до творчості вчителів-філологів Дніпропетровщини (реєстрація була добровільна без усіляких квот), учителі були знайомі з авторською навчально-методичною літературою і творчими ідеями переможця конкурсу «Учитель року – 2015». Кожну свою цікавинку Олеся Василівна супроводжувала мотивацією – це ж так просто! І кожен учитель зрозумів: зовсім не складно щоденно придумувати креативні завдання-змагання для своїх учнів, створювати з ними цікаві картки, візуалізації, твори-есе, просто любити дітей і залюблювати їх у свій предмет! Учитель провів практикум занурення в методику з проблемними питаннями: «Як зробити урок не тільки ефективним, а й ефективним? Ми *запроваджуємо* інновації чи тільки імітуємо? Що таке бізнес-гра на уроці за принципом «*низькі пороги і високі стелі*»? Коли один бал є позитивною оцінкою на уроці? Як організувати роботу в міні-групах, щоб вона була цікавою і дієвою?». Такі семінари вмотивовують мобільного вчителя до творчості, самовдосконалення, самореалізації, бо це справжній приклад того, як серце віддавати дітям.

Надзвичайно конструктивними були семінари-зустрічі з авторами сучасних підручників з української мови і літератури, зокрема з О. Данилевською, Л. Коваленко, В. Солопенком, які розкрили концепцію нових підручників, продемонстрували шляхи реалізації авторських знахідок, знайшли одностумців серед педагогів і переконалися у правильності власних підходів до створення підручників. А вчителі, спілкуючись з авторами, змогли висловити свої побажання, відзначити позитивні зміни у структурі підручників, поділитися власними ідеями, думками, баченнями.

Уже традиційним стало проведення в академії заслуженим учителем України з Дніпропетровщини Криворотенко О. Г. серії навчально-методичних майстер-класів. У необхідності оволодіння навичками критичного мислення переконалися уже всі, зрозуміли, що розвивати їх треба постійно і систематично. Тож оволодівши прийомами розвитку критичного мислення під час практичних занять з учителем-практиком, філологи активно використовують їх на своїх уроках. Це такі прийоми та методи: взаємне навчання, мозкова атака, робота за ролями в малих групах, дошка запитань, обмін проблемами, почергові запитання, припущення на основі запропонованих слів, дебати, залиште за мною останнє слово та інші. Цей методичний інструментарій широко використовується під час аналізу



художнього твору, характеристики літературних персонажів, вирішенні проблем, висвітлених автором твору, та розв'язанні життєво важливих ситуацій.

Фестиваль педагогічних ідей «Фест-Дніпро 2019» окреслив спектр методичних уподобань сучасних педагогів, розкрив високий рівень зацікавленості учителів у сучасних змінах, продемонстрував прагнення до оволодіння новими технологіями, методами, підходами, зокрема інструментами розвитку когнітивного мислення, акмеологічними стратегіями творчої життєдіяльності, методиками проблемного, інтерактивного, ситуативного навчання, проектними та комп'ютерними технологіями на уроках української мови і літератури та інше. Головне, що учителі мали змогу ознайомити колег зі своїм досвідом, отримати від них схвальну оцінку своєї діяльності (це дуже важливо для вчителя), почерпнути нові ідеї, щоб уникнути одноманітності на уроках. Цікавим є досвід Чернявської А. І., учителя Вільногірської СЗШ №3, щодо уміння організувати навчання з використанням мобільного зв'язку. Завдання формулюється так: «Тобі надійшов меседж, прочитай його». Наприклад: розглянь сімейне дерево родини Косачів; розгадай кросенс до твору; відскануй QR-код та дізнайся 10 цікавих фактів про Лесю Українку; охарактеризуй поведінку й риси характеру Федька за хмаркою тегів; упізнай героя тощо. Саме такі творчі завдання забезпечують реалізацію особистісно зорієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів до навчання.

Звичайно, такі практичні заходи необхідні й для того, щоб вирішувати нагальні педагогічні задачі. Нещодавно мали розмову з молодими спеціалістами, викладачами історії, на тему міжпредметних зв'язків, інтеграції літературно-історичного матеріалу, літературного контексту в історичному на уроках історії. Здивувала позиція молодих фахівців, їхні думки на кшталт: для чого нам література – це художній вимисел, ми маємо оперувати тільки історичними фактами, нехай викладачі літератури та художньої культури переймаються тим, як сформувати читача, здатного навчатися упродовж життя тощо. І тільки один учитель із присутніх продемонстрував знання і уміння, як зробити історичні факти яскравішими за допомогою історичного твору П. Куліша «Чорна рада», п'єси М. Старицького «Оборона Буші», поеми Т. Шевченка «Кавказ», інших літературно-історичних творів. Тож хочеться, щоб кожен учитель намагався особисто для себе знайти відповіді на запитання:

1. Які освітні можливості сучасного вчителя для самовдосконалення і самореалізації?
2. Які реалії та перспективи професійного розвитку і зростання педагога?
3. Чи використовуєте ви в повній мірі потенціал вашого навчального предмета для формування в учнів предметних, загальнонавчальних, ключових компетентностей?

4. Як ви мотивуєте учнів до читання? Чи знижується мотивація до читання у старших класах? Якщо знижується, то як намагаєтеся це змінити? Якщо не намагаєтеся, то як досягаєте результатів?
5. Що читаєте, чим захоплюєтеся? Яка Ваша траєкторія підвищення професійної майстерності?

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Балакірева О. М. Процеси соціальної мобільності у сучасному суспільстві : колективна монографія за ред. О.М.Балакіревої. – Київ : Інститут екон. та прогноз. НАН України, 2014. – 287 с.
2. Навчати і навчатися: як і куди зростати українському вчителю? Результати дослідження сфери підвищення кваліфікації й сертифікації у рамках спільної ініціативи руху EdCamp Ukraine і Міністерства освіти і науки України / заг. ред. О. Елькіна. – Харків : Вид-во «Дім Реклами», 2019. 120с. URL: [https://www.edcamp.org.ua/teachandlearn?fb\\_comment\\_id=1557958350941787\\_1589204984483790](https://www.edcamp.org.ua/teachandlearn?fb_comment_id=1557958350941787_1589204984483790) (дата звернення: 18 березня 2019).
3. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення 11.04.2019).
4. Сертифікація учителів. Як це працює? URL: <https://uk.etcetera.media/sertifikatsiya-vchiteliv-yak-tse-pratsyuje.html?fbclid=IwAR2pPOS25zCb8gVurfNOuS0mMqubzu8bqfZY4E9MPzix1mTFWLPsPRsazlc> (дата звернення 07 квітня 2019 року).

*Антон Шегеда*  
*(комунальний заклад «Житомирський обласний інститут*  
*післядипломної педагогічної освіти»*  
*Житомирської обласної ради)*

## **СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НА ЗАСАДАХ МОНІТОРИНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Реалізація Концепції «Нова українська школа», що відбувається в Україні з 2016 року, створила необхідність оновлення освітнього змісту, освітнього середовища, нових підходів до партнерських стосунків зацікавлених осіб для підвищення компетентності учнів та їх подальшої життєвої діяльності. Поряд з готовністю педагога до змін, розвитку його професійної компетентності важливе місце в роботі займає вміння проводити педагогічні дослідження. Унікальними є моніторингові дослідження, які дають можливість вчителю не тільки визначати наявні успіхи учнів, а й впливати на майбутню якість їхнього навчання.

При проведенні моніторингових досліджень чи моніторингової діяльності важливо дотримуватися технології. Це дасть можливість виконати всі необхідні дії для реалізації поставлених завдань.

Моніторинг якості освітньої діяльності здійснюється у відповідності до принципів – об'єктивності, безперервності, своєчасності, рефлексивності, відкритості і оперативності, що позитивно вплине на результат підвищення компетентності учнів. Більш ефективними є моніторингові дослідження, моніторингова діяльність при дотриманні етапів їх проведення. Це дає можливість чітко визначити мету і завдання, об'єкт, сформулювати вибірку, побудувати графік та визначитись у методах. Не менш важливим є розробка інструментарію моніторингової діяльності, що сприятиме проведенню більш повного дослідження певного об'єкта. Оцінювані параметри та показники освітнього процесу мають конкретизуватись, щоб стати вимірюваними. Для кількісного оцінювання необхідно формалізувати якісні характеристики відповідних явищ і процесів через їх розподіл на простіші та визначити нормативний їх перебіг. Через сукупність показників із застосуванням відповідної математичної моделі ми отримуємо комплексну оцінку якості.

Фактори, за які умовно приймаються напрямки діяльності як чинника, складають факторно-критеріальну модель. Складові факторів умовно приймаються за критерії як міра вимог до цих напрямків. Серед усіх факторів і критеріїв обчислюється значення їх вагомості. Фактори, критерії і вагомості зводяться в таблицю.

Для порівняння абсолютно всіх замірів між собою та з метою автоматизації обчислень розрахунки виконуються за правилами кваліметрії в межах одиниці.

Щоб відслідковувати освітній простір, його вплив на освітній процес пропонуємо факторно-критеріальну модель вимірювання якості освітнього простору у відповідності до наказів [1] та [2].

**Факторно-критеріальна модель якості освітнього простору Нової української школи в кабінеті початкових класів**

п / п	Фактор (F)	Вагомість (Г)	Критерії (К)	Вагомість (V)	Ступінь прояву показників					F
					0	0,25	0,50	0,75	1	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Осередок навчально-пізнавальної діяльності	0,2	1.Столи учнівські одномісні. 2.Стільці учнівські. 3. Відкриті шафи для зберігання засобів навчання. 4.Контейнери для роздаткового матеріалу. 5.Дошка аудиторна магнітно-крейдова стаціонарна-мобільна. 6. Дошка коркова. 7.Єкран для проекції. 8.Друковані засоби освітніх галузей. 9.Інструменти. 10.Прилади. 11.Пристоосування.	0,05 0,05 0,05 0,03 0,04 0,04 0,04 0,30 0,10 0,15 0,15						
2	Змінні тимчасові осередки	0,1	12.Дошка магнітно-маркерна стаціонарна мобільна. 13.Флінчарт. 14.Стенди.	0,37 0,31 0,32						
3	Осередок для гри	0,1	15.Настільні ігри (шахи, шахмати). 16.Інвентар для рухливих ігор.	0,45 0,55						

4	Осередок художньо-творчої діяльності	0,1	17. Полички для зберігання приладдя. 18. Стенди для змінної виставки дитячих робіт.	0,48 0,52						
5	Куточок живої природи	0,1	19. Кімнатні рослини. 20. Акваріум. 21. Тварини.	0,40 0,31 0,29						
6	Осередок відпочинку	0,1	22. Килим для сидіння та гри. 23. Стільці. 24. Крісла-пуфи. 25. Подушки з м'яким покриттям.	0,28 0,23 0,27 0,22						
7	Дитяча класна бібліотека	0,1	26. Місце для зберігання класної бібліотеки. 27. Книги, журнали, газети.	0,40 0,60						
8	Осередок вчителя		28. Стіл учителя. 29. Стілець. 30. Комп'ютер. 31. Полиці/ящики, шафи для зберігання дидактичного матеріалу. 32. Багатофункціональний пристрій-принтер, сканер, копір. 33. Ламінатор та витратні матеріали. 34. Мультимедійні цифрові навчальні програми, комп'ютерні ігри.	0,08 0,08 0,17 0,07 0,20 0,19 0,18						

$$F1 = M1 (V1 K1 + V2 K2 + V3 K3 + V4 K4 + V5 K5 + V6 K6)$$

$$F2 = M2 (V7 K7 + V8 K8)$$

$$F8 = M8 (V28 K28 + V29 K29 + V30 K30 + V31 K31 + V32 K32 + V33 K33 + V34 K34)$$

Загальний рівень освітнього простору кабінету початкової школи визначається за формулою:  $D = F1 + F2 + F3 + F4 + F5 + F6 + F7 + F8$ . Градація критерію дає можливість уточнити його ступінь прояву. Запропоновано факторно-критеріальна модель вимірювання дає можливість визначити наявність у відсотках створеного освітнього простору кабінету початкових класів та розробити шляхи його подальшого удосконалення.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Наказ Міністерства освіти і науки України від 13.02.2018р. №137 «Про затвердження примірного переліку засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для навчальних кабінетів початкових класів».

2. Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.03.2018р. №283 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору нової української школи».

*Іван Якухно*  
*(комунальний заклад «Житомирський обласний інститут*  
*післядипломної педагогічної освіти»*  
*Житомирської обласної ради)*

## **НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

Постановка проблеми та її наукової розробленості дають змогу виявити суперечності, які гальмують інноваційний розвиток післядипломної освіти. Насамперед, це суперечності між неперервними змінами в суспільстві та невідповідністю освіти викликам часу; між існуючими традиційними педагогічними теоріями і недостатньо узгодженими з ними емпіричними результатами інноваційної педагогічної практики; централізованим характером управління освітою та зростаючими потребами регіоналізації управління; випереджальними можливостями інноваційного досвіду і нерозробленістю теоретико-методичних основ управління інноваційними процесами в післядипломній освіті регіону; прагненням педагогів до інноваційних змін та недостатньо розробленою в педагогічній теорії та практиці системою підготовки та перепідготовки вчителів-новаторів.

Як показує аналіз діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти, в Україні накопичений вагомий досвід в розробці і реалізації авторських інноваційних проектів і концепцій розвитку післядипломної освіти регіонального рівня (А. М. Зубко, Г. М. Сорочан, Р. Б. Шиян та ін.); професійно-педагогічного становлення вчителя в системі неперервної освіти; (Н. І. Клокар, Т. С. Паніна, В. Н. Скворцов та ін.); інформаційне науково-педагогічне забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (А.Г. Кузьмінський, Г. П. Чепуренко, В. В. Олійник, О. М. Отич, С. М. Ніколаєнко та ін.) [2].

Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні теоретичних основ і методичних засад інноваційного розвитку регіональної системи післядипломної педагогічної освіти.

Система післядипломної педагогічної освіти має розгалужену мережу закладів підвищення кваліфікації і перепідготовки вчителів, керівників шкіл, педагогічних працівників закладів загальної середньої, дошкільної і позашкільної освіти.

Післядипломна освіта – це спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

Під інноватикою слід розуміти комплексний процес створення, поширення і використання нових засобів, методів навчання для задоволення суспільної потреби. Однак сутність поняття «інновація» – це не тільки створення і поширення принципово чогось нового, але і якісне, в стилі

діяльності, мислення педагога. Іноваційна педагогіка – це педагогіка, сутність якої «творити майбутнє». Вона орієнтована не стільки на передачу знань, які постійно старіють, а й на оволодіння базовими особистими компетентностями, які дозволяють набувати знання самостійно, інновації – це ідеї, процеси, технології, що дають результати якісних змін педагогічного процесу і соціальних явищ. Інновація, пише Р. Н. Юсуфбекова, – це такі можливі зміни педагогічної дійсності, які ведуть до раніше невідомого результату, що розвиває теорію і практику навчання і виховання [2].

Інновації всебічно змінюють систему. «Інновації в навчанні – введення нового, зміст, методи, форми навчання і виховання, організація спільної діяльності вчителя і учня, зміни в стані мислення». У такому визначенні висловлена дуже важлива думка, пов'язана з основною сутністю інноваційного процесу – формуванням особистості з результатом, що досягає змін в стилі мислення.

Узагальнюючи ці визначення, можна сказати, що інноваційна педагогіка – це система нетрадиційних ідей і закономірностей, яка дає можливість цілеспрямовано проектувати і організовувати педагогічний процес з метою створення максимально сприятливої ситуації для розвитку особистості, готової прийняти виклик майбутнього, готовності особистості до успішної життєдіяльності в цьому майбутньому.

Таким чином, сутнісними характеристиками інноваційної педагогіки є: демократизація і гуманізація освітнього процесу, співробітництво педагогів і учнів тощо.

Важливою характеристикою інноваційної педагогіки є генерація педагогічних інновацій у вигляді нових ідей, знань. Породження інновацій має об'єктивно-суб'єктивну природу. Їх поява обумовлена необхідністю привести мету, зміст і форми навчання та виховання у відповідність до постійно змінюваних вимог суспільства і особи. Отже, інновації внутрішньо властиві будь-якій суспільній системі, що розвивається, і навпаки – відсутність інноваційних процесів у суспільстві є показником його консерватизму і застою. Суспільство, що розвивається, завжди відчуває гостру потребу в нових особистостях. Інноваційні процеси в системі освіти реалізують соціальне замовлення.

Післядипломна освіта педагогічних кадрів повинна будуватися на основі таких принципів, як:

- демократизація – відвертість освіти, залучення уваги громадськості, утвердження в освітній системі стосунків рівноправ'я, співпраці, децентралізації управління, варіативності змісту, форм і методів навчання;

- гуманізація – орієнтація всіх складових освітнього процесу на особу вчителя, повага до його людської гідності, подолання відчуженості вчителів від освітнього процесу: відмова від орієнтації на посереднього вчителя, створення умов для розвитку соціальної активності педагогів, розкриття їх творчих можливостей;



- гуманітаризація – надання значущості наукам про єдність світу, про суспільство і людину, що дозволяє збагатити духовний світ і сформувати життєву позицію;

- фундаменталізація – впровадження в освітній процес теорій високого ступеня узагальнення, що мають підвищену інформаційну ємність і універсальність;

- інтеграція – перехід від створення в слухачів диференційованого образу дійсності до узагальненого на основі міжпредметних зв'язків, впровадження інтегральних дисциплін на всіх рівнях навчання;

- індивідуалізація – облік всієї системи індивідуальних особливостей особи, поєднання індивідуальних і колективних форм роботи, відбір за здібностями, введення індивідуальних навчальних планів, різних видів навчання з різним рівнем підготовки;

- неперервність – єдиний процес, що охоплює всі ступені післядипломної освіти і обумовлює формування у вчителів навиків самоосвіти і вміння орієнтуватися в постійно зростаючому потоці інформації;

- прагматизм – посилення уваги до опанування професійно-практичними знаннями і вміннями, раціональної організації повсякденного життя [3].

Наше дослідження показало, що інформаційно-освітня сторона навчальної діяльності в системі післядипломної освіти в умовах регіональних ІППО виступає в процесах:

- освоєння вчителями нової галузі професійної діяльності (валеологія, практична психологія, соціальна педагогіка, краєзнавство, етика, християнська етика, історія рідного краю та ін.);

- поглиблення і розширення об'єму наукових знань, уявлень у зв'язку з варіативною організацією навчання (коледжі, гімназії, ліцеї, колегіуми та ін.);

- розвиток суміжних спеціалізацій і додаткової освіти (сумісники в умовах сільської школи, тощо).

При всій різноманітності освітніх ситуацій в системі післядипломної освіти в чисто процесуально-діяльнісному аспекті, як показують дослідження, не проявляється жодна з її сторін.

Конкретні функції дослідження цієї проблеми А. Г. Кузьмінським, В. І. Луговим, Н. Г. Протасовою формулюються так:

- адаптивна: стосується адаптації особистості педагога до своєї професії, до швидкозмінних умов педагогічної праці, трансформації моральних, духовних, ціннісних орієнтацій сучасного життя;

- компенсаторна: спрямована на відтворення частково втрачених або раніше не одержаних знань, а також на розширення та оновлення педагогічної підготовки;

- аналітична: передбачає критичне осмислення існуючої педагогічної реальності, забезпечує аналіз та оцінювання власної діяльності;

- рефлексивна діяльність педагога – важлива умова його конструктивного вдосконалення;
- перетворювальна: спрямована на подолання вироблених та застарілих стереотипів діяльності, негативних установок;
- розвивальна: забезпечує розвиток педагога як особистості і як професіонала;
- прогностична: спрямовується на передбачення результатів педагогічної діяльності, її проектування;
- стимулююча: підтримує й заохочує педагога до вдосконалення, самоосвіти та саморозвитку [1].

Урахування взаємозв'язків між функціями дає можливість дослідити причинно-наслідкову залежність, яка регулює розвиток системи післядипломної педагогічної освіти. При структурному аналізі функціональна сутність компонентів виступає як вихідна передумова, а основне навантаження несе структура. Вона суттєво зумовлює функціонування та розвиток системи, визначає її якість, особливості, поведінку її складових.

Система післядипломної освіти є підсистемою неперервної освіти людини, що вирішує завдання поступального розвитку педагога як особи і як професіонала на основі вдосконалення його професіональної діяльності. Поза діяльністю особа реально не розвивається.

Вчитель більшою мірою, ніж хто-небудь, потребує постійного поповнення, розширення і поглиблення своїх знань. Для вирішення цього завдання систематична робота з підвищення кваліфікації шляхом курсової підготовки повинна доповнюватися цілеспрямованою самоосвітньою діяльністю кожного педагога.

Проведені дослідження в Житомирському ІППО дозволяють визначити найбільш типові потреби керівників шкіл в здобутті додаткових знань. Понад 55% висловили потребу у виробленні вміння раціонально планувати свій робочий час; 62,1% – у використанні методик соціологічних досліджень серед учнів, їх батьків, педагогічного колективу і обслуговуючого персоналу школи.

Слід зазначити, що близько 55% керівників відчувають труднощі при розробці перспективних планів роботи школи, не вміють згуртувати, організувати колектив на вирішення актуальних педагогічних завдань – 59%; налагодити впровадження в практику роботи закладу досягнень педагогічної науки – 39%. Отримані результати дозволяють зробити висновки, що керівникам шкіл в процесі самоосвіти доцільно приділяти більше уваги таким проблемам [3]:

- реформуванню освіти і оновленню змісту шкільних програм (базисний план, держстандарт);
- різним видам освітніх закладів, їх структурі й специфіці роботи;
- змісту й специфіці організації дослідно-експериментальної роботи в умовах загальноосвітньої школи;
- теорії і практиці управління освітою в сучасних умовах;

- теорії і методиці викладання шкільних курсів в умовах їх інтеграції та ін.

Таким чином, йдеться про побудову інноваційної системи неперервної післядипломної освіти, яка стає важливою умовою ефективності і якості праці вчителя. Однак такий взаємозв'язок між діяльністю й розвитком особи визначається цілим рядом умов. Зокрема професійне зростання вчителя здійснюється лише в тому випадку, коли він має можливість:

- займати позицію активного суб'єкта діяльності, в якій реалізуються його творчі сили і здібності;
- включатися як вільний, рівноправний і відповідальний учасник в систему колективних міжособистісних відносин;
- поєднувати свій індивідуальний практичний досвід з широким соціальним і професійним досвідом;
- відчувати постійну соціальну турботу і справедливість в оцінці якості своєї праці [2] .

Розвиток творчого потенціалу особи вчителя – процес неперервний. Він не завершується раз і назавжди на якомусь певному етапі професійної діяльності. Розвиток особи, розвиток її потреб і здібностей здійснюється в діяльності і спілкуванні.

Таким чином, без постійного аналізу і самоаналізу вчитель не в змозі глибоко усвідомлювати виниклі в практиці проблеми, правильно вибирати шляхи їх вирішення, критично оцінювати і коректувати отримані результати. Іншими словами, ефективність неперервної післядипломної освіти вчителя слід оцінювати не стільки з точки зору збагачення знаннями, скільки з точки зору того вкладу, який вноситься освітою в розвиток творчого мислення вчителя як професіонала-практика.

Інститутом створюється єдине соціальне інформаційно-освітнє середовище, яке сприяє професійному росту кожного методиста, педагога, підвищенню якості надання освітніх послуг шляхом організації вільного доступу до інформаційних ресурсів, науково-методичних матеріалів. Стало традиційним розміщення на сайті інституту оперативної інформації про плани проведення курсів, організаційно-методичних заходів з педагогами області, звіти про їх проведення. На сайтах окремих структурних підрозділів регулярно подаються методичні та організаційні поради, рекомендації, відпрацьовується система зворотнього зв'язку.

Сьогодні в інституті сконцентровано вагомий потенціал кадрів вищої кваліфікації, наукові кафедри, лабораторії, центри, що дає можливість здійснювати суттєву перебудову освітнього процесу, орієнтованого на наукові напрацювання. Вважаємо, що саме такий заклад може здійснювати якісний науково-педагогічний аналіз змісту та належну організацію підвищення кваліфікації вчителів різних фахів.

Науковці кафедр протягом багатьох років успішно здійснюють міжнародну співпрацю в сфері загальної середньої та післядипломної освіти.

Вони були учасниками міжнародних освітніх проектів під егідою Європейської Комісії «Європа в школі» та «Толерантнісний підхід у вивченні історії України». Реалізувалася програма «Партнерство в навчанні» – спільний проект Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України та корпорації Microsoft.

У співпраці з Інститутом педагогіки Національної академії педагогічних наук України, громадською організацією «Вчителі за демократію та партнерство», міжнародною організацією «Глобальний план дій» за підтримки Агенції з питань розвитку співпраці (SIDA) Міністерства закордонних справ Швеції, інститут одним з перших в Україні почав роботу із впровадження в навчальний процес загальноосвітніх шкіл ідей освіти для сталого розвитку.

Щорічно за сприяння ООН понад 1 тис. школярів області беруть участь у програмах Конгресу США щодо міжнародного обміну в галузі освіти відповідно до «Акту на підтримку свободи – Програми обміну майбутніх лідерів» [3].

Сучасний зміст освіти передбачає запровадження методики диференційованого підходу до роботи з педагогами. Це, перш за все, збільшення питомої ваги науково-теоретичної підготовки, забезпечення планомірного зростання до фахівця вищої категорії, забезпечення інформацією про сучасні педагогічні технології та інноваційні процеси. Останнім часом цей напрямок набуває поширення і знаходить підтримку освітян, у тому числі і нашої області.

Окремо слід відмітити підходи до формування освітніх програм підвищення кваліфікації педагогів області. Сьогодні питома вага методичного модулю в них сягає 70 % від загальної кількості годин, які виділяються на групу слухачів. А це означає особливий акцент на опрацюванні сучасних методик викладання, педагогічних освітніх технологій, здійсненні науково-консультативного обслуговування з врахуванням інформації, яка постійно змінюється в результаті розвитку педагогічної науки. У процесі курсів вчитель отримує стійку мотивацію пізнання нового, навички самостійної роботи, усвідомлення необхідності вчитися упродовж життя.

Не можна не торкнутись ще однієї важливої складової в діяльності інституту – наукового керівництва районними та міськими методичними кабінетами в частині науково-методичного забезпечення системи дошкільної та загальної середньої освіти. Доцільно зазначити, що інститут ППО – єдиний заклад, який за будь-яких умов забезпечує мережеву взаємодію, скоординованість своїх дій з методичними службами на регіональному рівні із різних напрямів діяльності. У цьому контексті нове бачення методичної роботи з педагогічними кадрами зумовлює пошуки нового змісту та технології взаємодії з райміськметодкабінетами у світлі Положення про районний (міський) методичний кабінет (центр). Особливий акцент при цьому ставиться на трансформацію методичних кабінетів у науково-методичні установи із створенням інформаційних центрів. Це дає змогу організовувати наукові пошуки, експерименти та дослідження.

Інститути післядипломної педагогічної освіти за своїм призначенням і результативністю виконання багатофункціональних завдань є унікальними освітніми, методичними і науковими установами, які здійснювали та продовжують здійснювати величезний вплив на модернізацію освіти й, на нашу думку, виконують роль потужного двигуна запровадження всіх реформ в освіті.

Післядипломна педагогічна освіта, як і будь-яке соціальне явище, нині перебуває в стані інноваційних змін, які зумовлені об'єктивними суспільно-політичними та соціально-економічними потребами. На післядипломну педагогічну освіту впливають як зовнішні об'єктивні (політика, економіка, соціум, технологія), так і внутрішні суб'єктивні (мотивація діяльності, самооцінка) чинники, необхідність подолання суперечностей між соціально-детермінованими вимогами до професійно-педагогічної підготовки педагогічних працівників і фактичним рівнем їхньої кваліфікації, між сучасними потребами духовного, соціального, економічного розвитку України й недостатнім рівнем впровадження інноваційних змін у професійну діяльність освітніх установ і навчальних закладів.

Таким чином, дослідження дозволило визначити педагогічний інструментарій інноваційного освітнього процесу як динамічну систему наукового оснащення післядипломної освіти вчителя. Абсолютно зрозуміло, що в кожному конкретному випадку практичної діяльності освітніх закладів післядипломної освіти використовується не весь набір запропонованих засобів організації навчальної діяльності, а виникає необхідність на основі системного аналізу визначити оптимальний варіант ефективного вибору інноваційної моделі навчання, і відповідний набір засобів педагогічного інструментарію, що забезпечує її конкурентоспроможність на ринку надання освітніх послуг.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Синенко С. І. Тенденції розвитку післядипломної освіти педагогів у Європейських країнах / С. І. Синенко // Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку: наук-метод. посібник / За заг. ред. В.В.Олійника, Л.І.Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – с. 10-16.
2. Якухно І. І. Теоретико-методичні основи управління інноваційним розвитком післядипломної педагогічної освіти регіону: [монографія] / Іван Іванович Якухно. – Житомир : Полісся, 2011. – 536 с.
3. Якухно І. І. Теоретико-методичні основи інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти регіону / Іван Іванович Якухно. – Житомир : Полісся, 2014. – 479 с.
4. Саух П. Ю. Філософія в пошуках панацеї, роздуми небайдужого / П. Ю. Саух // Вісник Житомирського державного університету ім. І.Франка. Філософські науки. – 2017. – №1.
5. Пастовенський О.В. Інноваційний менеджмент у закладах освіти / О. В. Пастовенський // Вісник Житомирського державного університету ім.І.Франка. – 2017.

## НАШІ АВТОРИ

**Адамович Ірина Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки й андрагогіки КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР

**Безсонова Ольга Констянтинівна**, кандидат педагогічних наук, директор комунального дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 67 «Сонячний» загального типу Краматорської міської ради

**Богомолова Любов Валеріївна**, вихователь-методист дошкільного навчального закладу №14 «Золотий ключик» м. Новограда-Волинського

**Венцель Наталія Василівна**, викладач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР

**Вознюк Олена Миколаївна**, кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР

**Гончар Наталія Петрівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

**Дем'янчук Олена Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та андрагогіки КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР

**Добрянська Олена Миколаївна**, завідувач навчально-методичної лабораторії природничо-математичних дисциплін КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР

**Завязун Тетяна Володимирівна**, кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР

**Коврігіна Лілія Михайлівна**, кандидат філологічних наук, завідувач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР

**Кузнецова Тетяна Миколаївна**, психолог, вихователь ЗДО № 14 м. Коростеня

**Кухарчук Петро Михайлович**, кандидат наук з державного управління, доцент, професор кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР

**Мастеркова Тетяна Вікторівна**, викладач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР

**Орлова Ольга Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР

**Пастовенський Олександр Вікторович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін, заступник директора з науково-методичної роботи КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР

**Плюсков Віктор Олександрович**, кандидат історичних наук, професор кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР

***Ренькас Броніслава Мирославівна***, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР

***Сергієнко Антоніна Антонівна***, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»

***Шегеда Антон Федорович***, викладач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР

***Якухно Іван Іванович***, кандидат історичних наук, доцент кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР