

Комунальний заклад
«Житомирський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради

**Безперервний професійний розвиток
педагогічних працівників
Нової української школи
в умовах післядипломної освіти регіону**

збірник матеріалів регіональної науково-практичної
інтернет-конференції (онлайн)
26 жовтня 2020 р.

Житомир 2020

**УДК 374.7:373.3/.5.091](477.42)
Б 39**

Затверджено на Вченій раді КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР
(протокол № 10 від 23.10.2020)

Рецензенти:

Рябова З. В., завідувач кафедри менеджменту освіти та права ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

Новіцька І. В., доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук

Безперервний професійний розвиток педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти регіону : зб. матеріалів регіонал. наук.-практ. інтернет-конференції, 26 жовтня 2020 р. – Житомир : ЖОШПО, 2020

У збірнику представлені тези та наукові статті учасників конференції: педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів загальної середньої та післядипломної освіти.

Матеріали можуть бути корисними для педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів післядипломної освіти, закладів загальної середньої освіти, закладів дошкільної освіти, оскільки містять актуальну інформацію з питань організації безперервного професійного розвитку педагогічних працівників.

УДК 374.7: 373.3/.5.091](477.42)

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

Колектив авторів, 2020

ЗМІСТ

Андрійчук О. І.	Управлінський аспект формування освітньої стратегії педагогічних працівників регіону на базі інституту післядипломної педагогічної освіти	7
Бовсунівський В. М.	Роль мистецької освітньої галузі в розвитку особистісно-ціннісного ставлення школяра нової української школи до навколишньої дійсності	10
Бойко І. І.	Акмеологічний підхід у дослідженні професіоналізму педагога	13
Венцель Н. В.	Основні чинники мотивації професійного розвитку вчителів в умовах транзитивності українського суспільства	18
Глубока Г. Г.	Професійний саморозвиток педагога – ключова необхідність в умовах реформи Нової української школи	21
Голентовська О. С.	Профіль інклюзивного вчителя: вектор професійної підготовки в умовах післядипломної освіти	25
Градівська В. М.	Формування інклюзивної компетентності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти	29
Гуменюк А. В.	Професійний та особистісний розвиток педагогічних працівників в умовах реалізації інклюзивної освіти	32
Гуменюк І. Б.	Безперервний професійний розвиток вчителів англійської мови як необхідна умова реалізації концепції НУШ	35
Дікова-Фаворська О. М.	Управління якістю освіти - місце регіональних інститутів неперервної педагогічної освіти	39
Жабіцька О. М.	Взаємозалежність професійної компетентності педагога НУШ від рівня розвитку його особистісних якостей	42
Журба О.В.	Акценти індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку вчителя історії	44

Завязун Т. В.	До проблеми комунікативної компетентності педагога закладу дошкільної освіти	47
Калінін В. О. Печенюк А. П.	Академічна доброчесність учасників освітнього процесу	51
Кльоц Л. А.	Психолого-педагогічні умови розвитку професійної самосвідомості психолога	54
Коврігіна Л. М.	Розвиток професійної компетентності педагога інклюзивного класу	59
Козир В. В.	Реалізація технологій навчання в інклюзивному класі як запорука професійного зростання педагога в умовах післядипломної освіти	63
Колеснікова І. В.	Медіаосвіта як необхідна умова професійного розвитку педагогів	67
Кучинська Л. Ф.	Інноваційні підходи до організації методичної роботи з педагогами закладів дошкільної освіти	68
Мастеркова Т. В.	Інституціоналізація культурного капіталу творчого педагога	73
Новік Л. П.	Роль німецького цифрового дитячого університету та Юніор Уні в проектуванні індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку учнів та педагогів в умовах освітніх викликів	78
Орлова О. А.	Психолого-педагогічна характеристика категорії «самовдосконалення»	81
Осадчук Н. О.	Готовність педагога до інноваційної діяльності	86
Пастовенський О. В.	Модернізація освітніх систем і проблеми стійкості	89
Поліщук Н. М.	Проектування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку вчителя інтегрованого курсу «Основи здоров'я» в умовах освітніх викликів	93

Ренькас Б. М.	Безперервний професійний розвиток педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти	99
Роміцина Л. В.	Роль самоосвіти в проектуванні індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку вчителя математики	103
Смагіна Т. М.	Фактори впливу на проектування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагогів в умовах освітніх викликів	106
Шугай Т. Й.	Гра як засіб подолання дитячої агресивності та агресії	110
Шугай Т. Й.	Протидія насильству над дітьми та захист їх прав шляхом ефективної взаємодії педагогічних працівників з іншими органами та службами	113
Шуневич О. М.	Домінантні складові ресурсної карти розвитку професійної компетентності педагога	116
Щербань П. І.	Самоосвіта як безперервний процес саморозвитку та самовдосконалення професійної компетентності сучасного вчителя географії	120

Безперервний професійний розвиток педагогічних працівників є освітньою політикою держави, чинником професійного зростання, важливим орієнтиром в організації роботи закладів післядипломної освіти, орієнтує до аналізу теорії і практики реалізації в умовах регіону.

Увага практиків та науковців до наукових основ безперервного професійного розвитку педагогічних працівників спонукала до розгляду цієї проблематики в межах регіональної науково-практичної інтернет-конференції «Безперервний професійний розвиток педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти регіону».

Обґрунтованим, з точки зору організаторів, стало виокремлення основних напрямів діяльності конференції:

- андрагогічні засади особистісного та професійного розвитку педагогів НУШ у системі післядипломної освіти;
- психолого-педагогічний аспект професіогенезу педагога в умовах післядипломної освіти;
- інноваційні підходи до розвитку професійної компетентності педагогів НУШ в умовах післядипломної освіти;
- проектування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагогів в умовах освітніх викликів.

Учасники розглядають професійний розвиток педагога в контексті освітньої стратегії, побудови індивідуальної освітньої траєкторії, основних чинників мотивації, саморозвитку, професійного та особистісного розвитку, самовдосконалення, ключових компетентностей тощо. Привертає увагу той факт, що проблематика безперервного професійного розвитку розглянута як з традиційних, так і інноваційних підходів.

Про актуальність заявленої теми свідчить розгляд означеної теми відповідно до сфери дошкільної освіти, загальної середньої, післядипломної освіти регіону.

Збірник матеріалів «Безперервний професійний розвиток педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти регіону» адресований широкому загалу освітян, керівників, педагогічним та науково-педагогічним працівникам закладів післядипломної освіти.

Оргкомітет

О. І. Андрійчук

кандидат педагогічних наук
викладач кафедри методики
викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
Kleopatra_1969@ukr.net

**Управлінський аспект формування освітньої стратегії
педагогічних працівників регіону на базі інституту
післядипломної педагогічної освіти**

Сучасна освіта перебуває у стані реформування під тиском соціального запиту щодо зміни як формату навчання, так і результатів підготовки випускника, здатного до активної участі щодо побудови власної життєвої стратегії. Це передбачає здатність молодшої людини приймати рішення на засадах критичного мислення та емоційного інтелекту, володіння нею низкою компетенцій, що допоможуть усвідомити соціальні процеси, передумови, причини та наслідки викликів та криз, озброїть для вирішення проблемних ситуацій.

Підготувати такого випускника, здатного до дій, відповідних ситуації, пластичного до змін у соціальних процесах, – місія сучасного вчителя. Педагогічна майстерність формується під час здобуття професійної освіти, зокрема вищої, власної практичної діяльності та в процесі самоосвіти. Потреба в підвищенні кваліфікації є актуальною та закріпленою в нормативних документах Міністерства освіти і науки України [3].

Завдання регіональних інститутів післядипломної педагогічної освіти – це, перш за все, набуття педагогічними працівниками нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності [4].

Адже мобільність роботи регіональних інститутів післядипломної освіти забезпечує як вивчення запитів суспільства, професійної спільноти, так і потреби окремої навчальної групи слухачів та окремого слухача зокрема.

Зусилля професійних колективів регіональних інститутів післядипломної педагогічної освіти реалізує державну **освітню стратегію**, під якою розуміємо формування визначеного плану дій задля розвитку освіти, її осучаснення відповідно до запитів часу. Освітня стратегія дає можливість усвідомити алгоритм досягнення цілей і завдань розвитку освіти. Для кожного суб'єкта – це траєкторія професійного розвитку, реалізація можливостей, здібностей та інтересів. І в цьому контексті **траєкторія професійного розвитку**

вчителя – це індивідуальний путівник до реалізації особистісного потенціалу слухача в професійній діяльності, зміст, значення, мета і компоненти кожного з етапів алгоритму, що запропонований професійною командою наукових працівників та методистів інститутів підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Керуючись нормативними документами, [1; 2] що регламентують організацію навчального процесу, структурні підрозділи інституту формують освітню траєкторію післядипломної педагогічної освіти вчителів регіону.

Навчальний процес в інституті забезпечує реалізацію наступних складових:

- створення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу з урахуванням нових тенденцій та актуальних запитів сьогодення;
- використання форм, методів та засобів навчання, а також новітніх педагогічних та комунікаційних технологій, що мають забезпечити якісний освітній процес в умовах нових викликів, обумовлених COVID-19;
- побудова стратегії і тактики професійного зростання педагогічних працівників регіону;
- забезпечення методичного супроводу підвищення кваліфікації педагогічних працівників;
- здійснення аналізу особливостей професійної діяльності та професійно значущих якостей фахівця в умовах реформування освіти, зокрема НУШ;
- визначення і спрямування навчально-пізнавальної діяльності слухачів курсів підвищення кваліфікації;
- керівництво інноваційною діяльністю, формування інноваційної поведінки вчителя, обрання та реалізація форм, методів та освітніх технологій;
- застосування системного підходу до аналізу педагогічних явищ;
- використання інформаційних та комунікаційних технологій у професійній сфері, що потребують оновлення та інтеграції знань;
- створення сучасного контенту змішаного/дистанційного навчання з урахуванням вимог Міністерства освіти і науки та Міністерства охорони здоров'я, використовуючи платформи;
- побудова освітнього процесу на засадах здоров'язберігаючої концепції, що дозволить убезпечити всіх суб'єктів навчального процесу.

Представлена модель побудови освітньої стратегії педагогічних працівників регіону дозволить реалізувати завдання інституту післядипломної освіти вчителів, забезпечить підвищення кваліфікації педагогів відповідно до сучасних вимог, дозволить сформувати професійну уяву щодо інноваційних методів та технологій, поглибить розуміння нових тенденцій у професійній діяльності, озброїть слухачів новими інструментами, що в умовах віддаленого (дистанційного) навчання, яке пов'язане з пандемією COVID-19, потребує нових форм, методів, технологій освітньої діяльності та продемонструє відповідний зразковий формат організації освітнього процесу.

Таким чином, регіональні інститути післядипломної педагогічної освіти виступають мобільними освітніми структурами, що швидко реагують на запити суспільства, вимоги Міністерства науки та освіти України, насичуючи свій освітній продукт передовими технологіями та педагогічними новаціями, що, у свою чергу, дозволить осучаснити педагогічну діяльність та наповнити її новим актуальним змістом.

Список використаних джерел та літератури:

1. Положення про підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів та установ освіти за очно-дистанційною формою в комунальному закладі «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради.
2. Статут комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради.
3. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019>
4. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

В. М. Бовсунівський

кандидат педагогічних наук
старший викладач кафедри методики
викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)

**Роль мистецької освітньої галузі в розвитку особистісно-
ціннісного ставлення школяра Нової української школи до
навколишньої дійсності**

Одне із важливих завдань Нової української школи – це вирішення проблеми формування духовності людини, проблеми правильного виховання її в самому початку життя, ще з дитинства.

З року в рік до першого класу освітнього закладу приходять зовсім інші діти. Шукаємо, експериментуємо, так як вони мислять швидше, володіють багатьма джерелами інформації про події, факти та поняття. Розуміємо, що суспільство потребує активних та творчих людей.

Виникає питання: як зробити творчу діяльність потребою, необхідною частиною життя, щоб тенденція до байдужості не прогресувала?

Безумовно, що у становленні моральності, духовності, внутрішньої культури і гармонії дитини важлива роль належить **мистецтву**. Його роль є провідною серед усіх психоемоційних чинників впливу на людину, найбільш тонко, природно торкається дитячої душі. Адже мистецтво, за словами В.О. Сухомлинського – це час і простір, у якому живе краса людського духу. «Як гімнастика вирівнює тіло, математика – розум, музика – душу», – писав великий педагог. Це вказує на значення мистецтва на формування емоційно-інтелектуальної сутності дитини, у розвитку її світогляду.

Музика знаходить себе у єдиному комплексі з гуманітарними, точними, природознавчими науками і є одним із компонентів педагогічного впливу на становлення особистості. Адже ще в Давній Греції, Києво-Могилянській академії музика і поезія були обов'язковими предметами і відігравали провідну роль при підготовці фахівців різних спеціальностей.

Мистецтво має неоціненне значення для цілісного виховання учнів, їх естетичного та інтелектуального розвитку, так як є складовою частиною духовної культури.

Для художньо-естетичної, мистецької діяльності основна мета носить діяльнісний характер: «пережити», «оцінити», «збудувати», «відтворити».

Реалізуючи завдання освітньої галузі «Мистецтво» в Новій українській школі, важливо пам'ятати, що на уроках естетичного циклу чільне місце займають:

- власна дитяча творчість, навіть найпростіша;
- власні дитячі знахідки, навіть найскромніші;
- власні дитячі думки, навіть найнаївніші.

Все це в системі створює атмосферу радості пізнання, формує особистість, активізує розвиток творчих здібностей.

У Новій українській школі в умовах педагогіки партнерства та компетентнісного підходу, діяльність ґрунтується на багаточисленності «слів»: співпраці, співучасті, співтворчості, співраді...

Чинний Закон «Про освіту» декларує досягнення мети повної загальної середньої освіти через формування ключових компетентностей, серед яких – *культурна компетентність*. Передбачено залучення дітей до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтва) шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості.

Реалізація цілепокладання здійснюється за змістовими лініями:

- художньо-творча діяльність;
- сприймання та інтерпретація мистецтва;
- комунікація через мистецтво.

Уроки художньо-естетичного циклу забезпечують безперервність вивчення цієї галузі з першого по одинадцятий класи. Акцент вивчення самого предмету перенесено на його використання як засобу культурно-творчого формування особистості учнів, на виховання у кожного з них широкого кругозору та глибоко індивідуального гуманістичного ставлення до навколишнього світу.

Оновлення змісту галузі й методів її реалізації визначені і в меті освітньої галузі, яка зосереджує увагу:

- на всебічний художньо-естетичний розвиток особистості дитини;
- на освоєння нею культурних цінностей у процесі пізнання мистецтва;
- на плекання пошани до вітчизняної та зарубіжної мистецької спадщини;

- на формування ключових, мистецьких предметних та міжпредметних компетентностей, які необхідні для художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті.

Державний стандарт початкової освіти передбачає предмети «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво» та інтегрований курс «Мистецтво». Вони є домінуючими та спрямованими на залучення школярів до творчої діяльності в музичному, образотворчому, хореографічному, театральному та екранних видах мистецтва.

Така система різних видів мистецтва дає можливість вчителю реалізувати мету галузі, формуючи у школярів:

- систему естетичних ідеалів, смаків;
- почуття реальної відповідальності за збереження культурних надбань.

У зміст освітньої галузі (початкова школа) закладено принципи інтеграції різних видів мистецтва, що слугує опануванню знань, які необхідні для формування в свідомості дітей цілісної художньої картини світу, полікультурного простору і розвитку сенсорної, емоційної та інтелектуальної сфер особистості.

Вчителю необхідно обов'язково враховувати специфіку художньо-образної мови кожного з видів мистецтва, існуючих між ними взаємозв'язків, спільних освітніх цілей та завдань. Нова методологія вимагає комплексного, багатопланового вирішення, а саме:

- аналізу навчальних планів і програм;
- вчителя з високим творчим потенціалом;
- науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення.

Оновлення змісту освіти, покращення рівня викладання неможливе без створення належного освітнього середовища. Адже предмети художньо-естетичного циклу зможуть виконати свою естетичну, пізнавальну, виховну роль тільки тоді, коли учні навчаться по-справжньому чути музику, бачити картини, малювати, розмірковувати і відтворювати в процесі творчої діяльності. А вчителі, враховуючи розвивальний напрям предметів, зможуть забезпечити якісні зміни особистості, розвиток здібностей дитини і, зокрема, її творчої активності.

І ким би не стали наші діти надалі – музикантами чи лікарями, ученими чи робітниками, досить важливе завдання педагога: підтримати і розвинути в них творче начало, творче мислення.

Глибоко переконані, що у суспільстві, для якого характерне широке впровадження комп'ютерів, потужний інформаційний потік, людина інстинктивно хоче творити. Тому прищеплені бажання і вміння творити виявлятимуться у будь-якій сфері майбутньої діяльності людини.

Список використаних джерел та літератури:

1. Державний стандарт початкової освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (зі змінами, внесеними згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688).
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ, 1998. 204 с.
3. Масол Л. М., Очаківська Ю. О., Беземчук Л. В., Наземнова Т. О. Вивчення музики в 1- 4 класах : навч.-метод. посіб. для вчителів. Харків, 2003. 144 с.
4. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька. Київ, 2002. 270 с.
5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві : вибрані твори в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976.

УДК 37.015.3

І. І. Бойко

кандидат психологічних наук
доцент, завідувач кафедри психології
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
irenboyko60@gmail.com

Акмеологічний підхід у дослідженні професіоналізму педагога

Психологія професіоналізму трактується як інтегральна характеристика людини, яка передбачає наявність високого рівня здійснення його професійної діяльності і зрілість його особистості. Дослідження професіоналізму і професіонала здійснюються опорою на різні методологічні підходи, що представлені у науках про людину.

У нашому дослідженні ми розглядаємо проблеми педагогічної діяльності у контексті психолого-акмеологічного підходу, який розробляється Б. Г. Ананьєвим, К. А. Абульхановою-Славською, О. О. Диркачем, В. Г. Зазікіним, Е. А. Клімовим, Л. Г. Лаптевим, В. Г. Михайловським, Ю. В. Синягіним, В. Д. Шадріковим та іншими. Даний підхід розкриває психолого-акмеологічні механізми реального досягнення оптимуму у професії, принципи саморегуляції і самоорганізації. Використання такого підходу дозволяє нам

теоретично осмислити сутність *педагога* як суб'єкта професійної праці [1]. Поняття *суб'єкта* ми розглядаємо як специфічний спосіб організації, під яким розуміється якісна визначеність, цілісна система (С. Л. Рубінштейн). За зауваженням К. А. Абульханової-Славської, *функція суб'єкта* полягає у вирішенні протиріч між внутрішньою та зовнішньою детермінацією, необхідністю і свободою, регламентацією, нормативністю, стандартизацією та індивідуалізацією, актуальним і потенційним упродовж усього свого діяльнісно-професійного життя.

Категорія суб'єкта розкриває сенсожиттєві і спонукально-смыслові якості *особистості педагога* у його ставленні до діяльності: ініціативу і акмеологічні резерви. При цьому резерви виступають одночасно як комплексний регулятивний механізм *діяльності* і як *особлива якість* особистості. Акмеологічні резерви особистості – збереження певного рівня і певної якості діяльності упродовж певного (якогось) часу. Процес реалізації акмеологічних резервів проходить як особистісно-професійний розвиток, а його результатом є досягнення професіоналізму.

Таким чином, ми розглядаємо діяльність педагога у категоріях професіоналізму і особистісно-професійного розвитку. Розвиток професіоналізму *педагога* у нашому дослідженні ми розглядаємо з системних позицій, *а саме з розвитком підсистем* професіоналізму особистості та діяльності, нормативного регулювання, мотивації на саморозвиток і професійні досягнення, рефлексивної самоорганізації та у плані розкриття творчого потенціалу особистості. *Професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності знаходяться у діалектичній єдності та мають тісні функціональні зв'язки.*

Узагальнення результатів акмеологічних досліджень дозволяє дати наступні визначення професіоналізму (Е. Н. Богданов, О. О. Деркач, В. Г. Зазикін, А. К. Маркова та інші) [2].

Професіоналізм діяльності – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок і умінь, у тому числі заснованих на творчих рішеннях, володінні сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних задач, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю.

Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, що відбиває (показує) високий рівень розвитку професійно важливих і особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань,

мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця.

Головним *когнітивним компонентом* професіоналізму діяльності, принципово важливим для дослідження педагогічної діяльності, є професійна компетентність. Структура і зміст професійної компетентності багато у чому визначаються специфікою професійної діяльності та приналежності професії до певного класу. У структурі професійної компетентності, якщо діяльність відноситься до класів «людина – людина», «людина – група або колектив» і «людина – великі соціальні групи» (за класифікацією Е. А. Клімова), до яких належить і педагогічна діяльність, особлива роль належить психологічній компетентності, яка дозволяє ефективно взаємодіяти з «людською складовою» керованих систем.

Психологічна компетентність являє собою структуровану систему знань про людину як про індивіда, індивідуальність, суб'єкта праці та особистість, що включені у індивідуальну або спільну діяльність, що здійснює професійні та інші взаємодії. Психологічна компетентність складається з декількох взаємопов'язаних підсистем (за Н. В. Кузьміною): соціально-перцептивної компетентності (знання людей, її основу складає спостережливість і проникливість); соціально-психологічної компетентності (закономірності поведінки, діяльності та ставлень людини, вченої у професійну групу); аутопсихологічної компетентності (самопізнання, самооцінка, самоконтроль, вміння керувати своїми станом і працездатністю, самоефективність; комунікативної компетентності (знання про різні стратегії і методи ефективного спілкування); психолого-педагогічної компетентності (знання про методи здійснення впливу). Високий рівень психологічної компетентності забезпечує успішне засвоєння психологічних методів керування «людською складовою».

Професіоналізм особистості педагога досягається багато в чому у процесі розвитку здібностей та їх збагачення. Це важливі характеристики потенціалу суб'єкта праці. Як показує аналіз акмеологічних досліджень, такими здібностями є інтелектуальні здібності, загальні здібності до керування учнівською діяльністю (управлінської діяльності), психологічні і комунікативні здібності. Особливо підкреслюється роль вольових якостей особистості, які є необхідною умовою для досягнення поставлених масштабних цілей і внутрішнім регулятором саморозвитку та самовдосконалення, а також рефлексія. Рефлексії та професійній рефлексії як науковим проблемам присвячена значна кількість праць: загальнофілософських (В. Андрущенко, В. Дутчак, В. Лекторський, Т. Мазур, В. Чуйко та

ін.); загальнопсихологічних (Л. Виготський, Ю. Громико, В. Давидов, Г. Костюк, Б. Ломов та ін.); з професійної підготовки (В. Бондар, Н. Кузьміна, О. Плахотнік, Л. Хоружа, М. Шкіль та ін.); а також психолого-педагогічні концепції (Б. Вульф, Н. Гуткіна, І. Зязюн, І. Котик, В. Лефевр та ін.) та наукові підходи щодо формування рефлексії (О. Анісімов, І. Мельничук, Г. Щедровицький та ін.) [3].

Ефективність розвитку професіоналізму особистості педагога, її творчого потенціалу безпосередньо залежить від рівня розвитку *рефлексивної культури* суб'єкта праці та рефлексивної організації діяльності. Рефлексивна культура включає в себе готовність і здатність творчо, по-новому осмислювати і долати проблемні моменти, виходити із внутрішніх і зовнішніх конфліктних станів і ситуацій, вміння знаходити нові сили, смисли і цінності, залучати та залучатися у незвичні системи міжособистісних і ділових відносин, ставити і вирішувати неординарні практичні завдання. Деркач О.О., Семенов І. Н., Степанов С. Ю. визначають поняття «рефлексивна культура» як готовність і здатність переосмислювати і творчо перетворювати стереотипи свого особистісного і професійного досвіду, здійснювати пластичну і конструктивну інтеграцію породжених внаслідок цього інновацій у систему професійної діяльності і в систему ділових і міжособистісних відносин.

Для успішного здійснення професійної діяльності та досягнення професійної майстерності педагог осмислює свої способи організації та планування діяльності, принципи, що лежать в основі підходу до виховання, навчання, формування учня, цілі і стратегії здійснюваних педагогічних впливів, що зумовило ключову роль «регулятивної» функції рефлексії.

Суб'єкт праці прагне до особистісно-професійного розвитку і досягненню професіоналізму в тому випадку, коли у нього сильні, але адекватні мотиви професійних досягнень і професійної самореалізації. Професійна діяльність педагога завжди предметна і мотивована. Основний рівень мотивації досягається тоді, коли потреба педагога «знаходить» себе у предметі, яким є саме педагогічна діяльність і її результат – виховний вплив. Вищий рівень мотивації відображає потребу самореалізації педагога у педагогічній діяльності за рахунок залучення творчого потенціалу.

Як показує аналіз педагогічної діяльності, підсистема нормативності діяльності і поведінки є важливою складовою професіоналізму особистості педагога і становлення його як професіонала. Взаємодія педагога з учнями частково вже визначається тими регулюючими положеннями і «*должним*», у яких вказується

роль і основні завдання кожного суб'єкта педагогічної взаємодії, а також права та обов'язки кожного суб'єкта освітнього процесу. Необхідно відзначити, що професійно-групові норми набувають якісно моральних, коли вони мають головним чином позитивну спрямованість, з переважанням мотивів, що стимулюють розвиток і нормативність.

Таким чином, акмеологічний підхід дозволяє забезпечити дослідженні особистості і діяльності педагога з точки зору досягнення нею вершини професійної майстерності у педагогічній діяльності. Виступаючи підставою до розгляду педагогом його взаємозв'язків зі світом у всьому їх різноманітті, психолого-акмеологічний підхід не тільки забезпечує, але і передбачає у якості обов'язкової умови розгляду особистості і діяльності педагога, насамперед, як активного суб'єкта, який цілеспрямовано шукає та створює умови для успішної самореалізації, здійснення виникаючих і поставлених ним самим задач.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бойко І. І. Психологічний супровід професіогенезу: формування професійної компетентності фахівця у системі післядипломної освіти. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти* : зб. наук. праць / за заг. ред. Журби М. А. Ч. 2. Монреаль : ЦСП «НБК» ; Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. С 44-48.

2. Бойко І. І. Теоретико-практичні аспекти формування професійно значущих якостей вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти. URL: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/zbirk a.html

3. Васильєва М. О. Наукові підходи до формування навичок професійної рефлексії фахівців системи «людина-людина» в умовах вищого навчального закладу. *Вища освіта України*. Додаток 3, том II (9). 2008. Тематичний випуск «Вища освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ, 2008. С. 78–84.

Н. В. Венцель
викладач кафедри
суспільно-гуманітарних дисциплін
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
n.ventsel@ukr.net

Основні чинники мотивації професійного розвитку вчителів в умовах транзитивності українського суспільства

На сьогодні в умовах постійної транзитивності українського суспільства особливої значущості набувають питання мотивації професійного розвитку педагогічних працівників та визначення основних чинників, що їх супроводжують. Особливої актуальності ця проблема набуває у зв'язку з запобіганням поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2, та запровадженням дистанційної форми освіти в закладах загальної середньої освіти. При цьому саме на педагогічних працівників покладено відповідальність за визначення та реалізацію не лише освітньої програми для учнів, а й задоволення соціальних, духовних запитів учнів в умовах пандемії.

Виходячи з досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців саме формування мотиваційних чинників у працівників є одним із головних факторів, що впливають на формування їхнього професійного розвитку.

Відповідно до теорій мотивації А. Маслоу, Д. Мак-Клелланд та ін. виділяють дві групи чинників, які впливають на професійну діяльність та розвиток працівників, а саме особистісні та організаційні [1]. Зарубіжні науковці Б. Райт і Дж. Рорбаф у своїх дослідженнях запропонували чотиришарову модель відданості працівників установі, в тому числі професійній діяльності, в якій окремо виділили характеристику роботи, яка, на думку дослідників, має включати конкретність виконуваних працівниками завдань, а трудове стимулювання повинно представлятися можливостями професійного розвитку та наявністю винагород [2]. Багато наукових розвідок з вивчення питання мотивації працівників проводилося українськими дослідниками. На думку С. Нікітенка серед факторів, які формують відданість працівників установі, професійній діяльності слід виділити заробітну плату, емоційний та психологічний клімат у колективі, роль керівництва та можливості професійного розвитку і росту [3]. Відтак професійна діяльність і розвиток педагогічних працівників закладів освіти визначається не одним конкретним мотивом.

Розглянемо більш детально один із чинників матеріального стимулювання педагогічних працівників, який підсилює дію всього мотиваційного комплексу професійної діяльності і розвитку, - заробітну плату. Звісно поліпшення професійної діяльності та розвитку педагогічних працівників залежить не лише від матеріального стимулювання. Проте в умовах суспільної транзитивності, ускладненої соціально-економічним станом держави та пандемією Covid-19, саме розмір заробітної плати з доплатами і надбавками для педагогічних працівників перестає виконувати функцію додаткового стимулювання, а стає одним із основних мотиваційних чинників.

Відповідно до ст. 61 Закону України «Про освіту» посадовий оклад педагогічного працівника найнижчої кваліфікаційної категорії має встановлюватися в розмірі трьох мінімальних зарплат, а для кожної наступної підвищуватися не менше ніж на 10 % [4]. Зазначена частина Закону набрала чинності з 1 січня 2018 року та повинна реалізуватися відповідно до пп. 1 п. 6 Прикінцевих та перехідних положень. При цьому Кабінет Міністрів України повинен забезпечити до 2023 року поетапну реалізацію підвищення заробітної плати, передбачивши при цьому щорічне підвищення зарплати педпрацівників пропорційно розміру збільшення доходів Державного бюджету України [4]. Проте за інформацією, яка періодично з'являється у засобах масової інформації та інтернет-ресурсах, представники КМУ повідомляють про відсутність фінансового ресурсу для підвищення заробітної плати педагогічних працівників.

В таких умовах директору закладу освіти стимулювати своїх підлеглих педагогічних працівників до якісного здійснення професійної діяльності та професійного розвитку стає досить складно. При цьому саме директор як голова атестаційної комісії має оцінювати виконання педпрацівниками посадових обов'язків на черговій або позачерговій атестації, результатом якої може бути підвищення кваліфікаційної категорії, а відтак заробітної плати та її диференціації, оскільки розрахувати в умовах економічної кризи на додаткові доплати та надбавки педагогічним працівникам стає все складніше. Крім того метою самої атестації є необхідність стимулювання безперервного підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників, потреба забезпечення ефективності освітньої діяльності, а також зростання авторитету та престижу педпрацівників. Такі чинники виступають нематеріальними факторами мотивації професійного розвитку педагогічних працівників.

При цьому з моменту набрання чинності Постанови Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 року № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» необхідність щорічного підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти стало однією з умов відповідності займаній посаді, що визначається як на черговій так і на позачерговій атестації [5]. Ситуація ускладнюється відсутністю коштів на підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що може бути вирішено за рахунок надання таких послуг на умовах регіонального замовлення в комунальних закладах післядипломної педагогічної освіти, які фінансуються з обласного бюджету.

Відтак, матеріальний мотиваційний чинник професійної діяльності та розвитку педагогічних працівників, яким є розмір заробітної плати та її диференціація, хоча є одним із основних в умовах транзитивності українського суспільства, останнім часом стає суто формальним фактором. На сьогодні кожен педагогічний працівник в достатній мірі орієнтується у матеріальних витратах, які потрібно понести для проходження підвищення кваліфікації за власні кошти, придбання додаткових матеріалів для проведення занять, оплати послуг Інтернету та придбання технологічних засобів для забезпечення дистанційної форми освіти та ін. Проте достатній рівень заробітної плати педагогічних працівників, навіть визначений на законодавчому рівні, в умовах сучасної економічної кризи доволі складно забезпечити у комунальних закладах освіти. А при недостатньому рівні заробітної плати така система мотивації лише призведе до звільнення молодих і висококваліфікованих працівників та не сприятиме збільшенню якісного рівня професійної діяльності та розвитку педагогічних працівників.

Список використаних джерел та літератури

1. Карамушка Л. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломної освіти. Київ : ІНК ОС, 2005. 366 с.
2. Лебедева Н. Основні підходи до вивчення відданості організації. Актуальні проблеми психології. Т.1. Київ : Науковий світ, 2012. Ч. 36. С. 234-238.
3. Нікітенко С. Програма формування лояльності працівника до організації: розробка, реалізація та оцінка ефективності. Актуальні проблеми психології. Т.7. Київ : А.С.К., 2009. Вип. 20. Ч. 2. С. 42-45.

4. Про освіту : Закон України. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (дата звернення 20.09.2020 р.)

5. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : постанова Кабінету Міністрів України від 06.10.2010. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-п> (дата звернення 20.09.2020 р.)

УДК 374.7:373.3/5

Г. Г. Глубока
вчитель хімії, заступник директора з НВР
(Галіївська ЗОШ I-III ступенів,
Чуднівського району, Житомирської області)
e-mail: glubokiyo@ukr.net

Професійний саморозвиток педагога – ключова необхідність в умовах реформи Нової української школи

Реформування українського освітнього простору актуалізує проблему професійного та особистісного розвитку сучасного педагогічного працівника, його мотивування, підвищення соціального статусу. Необхідність цих змін зумовлена не лише нормативно-правовими документами, а й викликами сьогодення, новими підходами до організації освітнього процесу, зокрема і впровадженні дистанційного навчання в умовах карантину. Теоретико-методологічний аналіз проблеми професійного саморозвитку педагога свідчить про актуальність даного питання в наукових роботах В. Андрущенка, О. Вознюка, В. Гупаловської, А. Деркач, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, І. Зязюна, О.Євдокимова, О. Кокун, М. Лук'янової, А. Маркової, Л. Мітіної, І. Підласого, В. Рибалки, А. Смолюка, В. Фрицюк, О. Чудіної та інших вчених.

Мета: здійснити теоретичний аналіз поняття «професійний саморозвиток педагога», проаналізувати основні складові професійного саморозвитку педагога Нової української школи та визначити основні методи його професійного розвитку.

Професійна діяльність заповнює більшу частину свідомого життя людини, тим самим вона стає основою розвитку особистості – даючи можливість задовольнити власні потреби, розкрити здібності, реалізувати себе як особистість, досягнути певного соціального статусу. Професійне становлення фахівця, на думку Е. Зеєра, процес, який інтегрує в собі професійну спрямованість та компетентність, соціально значущі та професійно важливі якості, постійне професійне зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого

виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей людини [1].

Надзвичайно важливими є прогресивні зміни та можливість реального задоволення потреби у професійному саморозвитку для особистості, тобто певні зовнішні і внутрішні, біологічні та соціальні фактори.

Стрижнем особистості педагога є його професійна компетентність. Вона включає у свою структуру психологічні якості та властивості, систему мотивів і ціннісних орієнтацій, стилю індивідуальної діяльності та спілкування, набутий досвід (професійні знання та вміння з предмета (професії), педагогічні здібності та педагогічну майстерність, здатність до самоосвіти та саморозвитку. В свою чергу професійно-значимі особистісні якості включають: педагогічний такт, педагогічну майстерність, педагогічну техніку, стиль педагогічної діяльності, самоосвіту, саморозвиток, самоконтроль, емоційну стійкість, просоціальний характер мотивації, активність, здатність до переконання та сугестії, гуманістичну спрямованість, високий рівень моральності та загальної культури, педагогічні здібності (дидактичні, дослідницькі, науково-пізнавальні (гностичні), перцептивні або рефлексивні, комунікативні, організаторські, експресивні, сугестивні, конструктивні, фасилітативні, здібності до концентрації та розподілу уваги).

Л. Мітіна професійний саморозвиток педагога визначає як зростання, становлення, інтеграцію і реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і вмінь [2]. У сучасних умовах європейської інтеграції, освітнє середовище Нової української школи особливо потребує професійної мобільності педагога-професіонала, тобто «здатності до прийняття нового, системного мислення, розуміння взаємозв'язків і взаємозалежностей у суспільному розвитку (за Ф. Ваніскоттом)» та «можливості і здатності успішно переключатися з однієї діяльності на іншу або змінювати вид праці» [3: 77-78]. Отже, успішне виконання професійної діяльності зумовлюється наявністю у педагогічного працівника:

- педагогічних здібностей;
- високого рівня розвитку пам'яті, розподілу уваги; психічної й емоційної урівноваженості, здатності до співпереживання;
- особистісних якостей інтересів і схильностей: уміння зацікавити своїм задумом, предметом, собою як особистістю; високий ступінь особистої відповідальності; схильність до роботи в напрямі «людина-людина»; терпимість, безоцінне ставлення до людей; інтерес

і повага до іншої людини; прагнення до самопізнання, саморозвитку; оригінальність, різнобічність; тактовність; цілеспрямованість; мобільність, артистизм; вимогливість до себе й інших; спостережливість тощо.

Основними методами професійного розвитку сучасної особистості є професійне навчання, підвищення кваліфікації, побудова кар'єри, освіта та самоосвіта. Держава створює умови для формальної, неформальної та інформальної освіти кожної особистості [4; 5; 6]. Підтримка та партнерство педагогічних працівників і адміністрації закладу освіти щодо питань інформаційної, методичної, фінансової складової нової процедури підвищення кваліфікації, визначення необхідних компетенцій є запорукою позитивного мікроклімату в колективі та, відповідно, якості освітньої діяльності.

Розвиток професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і вмінь урівноважується правом педагогічних працівників на вільний вибір освітніх програм, форм навчання, закладів освіти, установ і організацій, інших суб'єктів освітньої діяльності, що здійснюють підвищення кваліфікації. Формами підвищення кваліфікації є інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева), дуальна, на робочому місці, на виробництві тощо. Крім того, форми підвищення кваліфікації можуть поєднуватись.

Основними видами підвищення кваліфікації є навчання за програмою підвищення кваліфікації (у тому числі участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо), а також стажування. Також педагогічні працівники можуть підвищувати кваліфікацію у різних суб'єктів підвищення кваліфікації. Основними напрямками підвищення кваліфікації виділяють: розвиток професійних компетентностей (знання навчального предмета, фахових методик, технологій); психолого-фізіологічні особливості здобувачів освіти певного віку, основи андрагогіки; використання інформаційно-комунікативних та цифрових технологій в освітньому процесі, включаючи електронне навчання, інформаційну та кібернетичну безпеку; формування у здобувачів освіти спільних для ключових компетентностей вмінь; створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, особливості (специфіка) інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами; мовленнєва, цифрова, комунікаційна, інклюзивна, емоційно-етична компетентність тощо.

Отже, професійний саморозвиток педагогічного працівника Нової української школи є цілеспрямованим і свідомим, постійним процесом розвитку професійно значущих якостей, вмінь та навичок, відповідно до зовнішніх соціальних вимог. Він включає підвищення рівня професійної компетентності особистості, згідно із індивідуальною програмою розвитку, покращення умов власної професійної діяльності. Самоосвіта педагога, виступаючи гнучкою формою отримання необхідних знань, вмінь та навичок, відіграє одну із провідних ролей у безперервному професійному розвитку особистості, забезпечуючи конкурентоспроможність педагога на ринку праці в реаліях Нової української школи.

Список використаних джерел та літератури:

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие. 2-е изд. Москва : Академия, 2007. 240 с.
2. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта, 1998. 200 с.
3. Освіта дорослих : короткий термінологічний словник / авт.-упоряд. Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко. Київ : Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 108 с.
4. Про освіту : закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 01.10.2020).
5. Щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти : лист МОН України від 04.03.2020 №1/9-141 URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/71473/ (дата звернення: 02.10.2020).
6. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 року № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#n114> (дата звернення: 01.10.2020).
7. Лукьянова М. И. Развитие психолого-педагогической компетентности учителя : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Московский государственный открытый университет. Москва, 1990. 196 с.

О. С. Голентовська

кандидат психологічних наук
завідувачка ресурсного центру
підтримки інклюзивної освіти
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
holentovska@gmail.com

Профіль інклюзивного вчителя: вектор професійної підготовки в умовах післядипломної освіти

Перманентність трансформаційних процесів сучасного освітнього середовища нерозривно пов'язується з пріоритетністю засад інклюзивності у його розбудові. Окрема увага зосереджується на навчанні та вихованні дітей, які мають особливі освітні потреби (далі – ООП). Низка викликів, що постали у зв'язку з цим, перед педагогічною спільнотою, вказують на необхідність відповідної професійної підготовки, плекання толерантного ставлення до дитини, попередження ситуацій дискримінаційного характеру, зміну закарбованої у свідомість освітян медичної парадигми розуміння неповносправності на соціальну, адже діагноз не характеризує особистості дитини.

Організація інклюзивного навчання для учня, що має особливі потреби, побудова оптимального освітнього маршруту для нього, розробка індивідуальної програми розвитку, визначення напрямку корекційних послуг, налагодження співпраці з батьками, підготовка учнівського колективу до навчання в інклюзивному класі – лише мала частка непростих завдань, з якими потрібно впоратись педагогічним працівникам. Відповідно, їх сприймання і ставлення до означених процесів супроводжується шквалом обурення, претензій і невдоволення тим, що цим «особливим» дітям не місце серед інших. Серед найтиповіших причин таких колізій є: відсутність належної взаємодії з батьками, єдності позицій між ними та закладом освіти; дефіцит необхідних навичок та знань про особливості різних категорій особливих освітніх потреб; специфіка розробки індивідуалізованої освітньої траєкторії; функціонування команд психолого-педагогічного супроводу; організації необхідної корекційно-розвиткової допомоги; недостатнє фінансування з боку держави; низький рівень кадрового забезпечення.

Відтак, рівень актуальності проблеми творення інклюзивного освітнього середовища у закладах освіти лише зростає, а окремі аспекти цієї проблеми потребують негайного вирішення. Йдеться про

гостру необхідність підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, зокрема в контексті розвитку інклюзивної компетентності (Т. Бондар [2], О. Кучерук [3], М. Чайковський [4]). Пріоритетне місце у цьому процесі займає сам профіль інклюзивного вчителя: які знання та вміння необхідно здобувати, яке ставлення – розвивати педагогу, аби забезпечувати інклюзивне навчання. Відповідь шукаємо, посилаючись на розробку Європейської агенції з особливих потреб та інклюзивної освіти – Teacher Education for Inclusion Profile of Inclusive Teachers [1].

Профіль інклюзивного вчителя неможливо сформувати без цінування різноманітності учнів, основне гасло – «Ми усі різні». З огляду на такий постулат, кожен вчитель має коректно розуміти поняття «інклюзивна освіта» та мати відповідний погляд на різницю між учнями.

Поняття інклюзивної освіти визначається: ставленням педагога до рівності прав всіх дітей, незалежно від соціально-економічного статусу, віросповідання або ж категорії неповносправності/ООП; знаннями теоретичних та практичних концепцій – інклюзивна освіта – не лише освіта для «особливих дітей»; вміннями – проявляти критичність у сприйманні, дотримуватись засад етики та конфіденційності, попереджати появу неінклюзивності.

Погляд вчителя на різницю між учнями так само визначається його ставленням, знаннями та вміннями. Ставлення – інтеріоризація позиції «бути іншим – це нормально», розуміння кореляції між ставленням педагога до дитини та сприйняттям нею самої себе, її самоцінністю, запобігати процесам стигматизованого ставлення до дитини з ООП. Знання – «усі навчаються різними способами». Вміння – зважати на різноманітність у реалізації навчальних програм, використовувати їх як ресурс для викладання.

Кожен український працівник освіти може оцінити власну відповідність поданим параметрам, проте цілком закономірно, що в перспективі, педагогічній спільності вдасться виплекати вітчизняний профіль інклюзивного вчителя. Особливе місце у цьому процесі відводиться професійній підготовці в умовах післядипломної освіти, адже здобуття нових компетенцій, можливість отримання методичної підтримки відбувається в межах щорічного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Відповідно до особливостей підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, десята частина 30-годинної програми має присвячуватись розгляду проблеми впровадження інклюзивного навчання в закладах освіти [5]. Досвід реалізації згаданих програм на базі КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР

свідчить про затребуваність розробки циклу навчальних заходів задля підвищення рівня обізнаності освітян регіону в тонкощах організації освітнього процесу для дітей з ООП.

Варто зазначити про особливість функціонування ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти, який є структурним підрозділом інституту післядипломної педагогічної освіти [6]. До пріоритетних напрямків діяльності цього осередку, належать підвищення кваліфікації фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, методична та консультативна підтримка педагогічних працівників та батьків щодо навчання, виховання та розвитку дітей з особливими потребами. З-поміж усіх функціональних обов'язків, значущою залишається потреба у якісному здійсненні інформаційно-просвітницької діяльності серед педагогічної спільноти, батьків, громадськості з метою зміщення акцентів у сприйманні, попередженні ситуацій булінгу, плеканні засад рівності у правах для усіх дітей без виключення.

Згадані кроки, що реалізуються в контексті щорічного підвищення кваліфікації освітян, доводять свою ефективність поряд із постійною консультативною підтримкою, що надає КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР. Якісна організація психоедукаційної діяльності, нормалізація досвіду, спростування міфів, якими наповнилась інклюзивна освіта в Україні, комплексний методичний супровід – кроки, що здатні змінити фокус уваги вчителя на проблему інклюзії як такої.

Практика педагогічного сьогодення позбавлена системної психологічної підтримки, розвитку стресостійкості та інтерперсональних навичок вчителів. Підвищення кваліфікації в умовах післядипломної освіти, також реалізовує теоретичну та практичну підготовку слухачів до опанування кроків турботи про власне психічне здоров'я, підтримки ресурсного стану та спроможності працювати в нових умовах, що вимагає інклюзія.

Становлення і розвиток гармонійної особистості дитини, що має особливі потреби пов'язується, серед інших факторів, з досвідом її участі у всіх типових шкільних процесах. Чи не визначальну роль у цьому відіграє особистість самого вчителя? Формування профілю інклюзивного педагога – невід'ємна складова плекання філософії інклюзії, здобуття необхідних компетенцій у прийнятті різноманітності дітей, побудови партнерських взаємин з батьками, турботи про психічне здоров'я школярів та власне, поширення досвіду серед колег. Якісно організована кваліфікаційна, методична та консультативна підтримка педагогічної спільноти в умовах

післядипломної освіти, підсилуватиме спроможність вчителів більш ефективно здійснювати свою професійну діяльність та вдосконалювати педагогічну майстерність.

Список використаних джерел та літератури:

1. Teacher Education for Inclusion Profile of Inclusive Teachers. *European Agency for Development in Special Needs Education*. 2012. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (дата звернення: 09.10.2020 р.)
2. Бондар Т. І. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. №7. С. 153-162.
3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_7_20 (дата звернення: 15.10.2020 р.)
4. Кучерук О. С. Характеристика мотиваційно-ціннісного компоненту інклюзивної компетентності майбутнього вчителя. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2012. Вип. 18. С.20-23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2012_18_7 (дата звернення: 09.10.2020 р.)
5. Чайковський М. Є. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал*. 2012. № 2. С. 15-21.
6. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/23642/1/4-15-21.pdf> (дата звернення: 07.10.2020 р.)
7. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 р. №800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15.10.2020 р.)
8. Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів : постанова Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 р. №617. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/617-2018-%D0%BF> (дата звернення: 09.10.2020 р.).

**Формування інклюзивної компетентності вчителів у системі
післядипломної педагогічної освіти**

Одним з основних пріоритетів розвитку сучасної освіти є забезпечення рівних прав на освіту для всіх дітей, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами. Ефективне створення інклюзивного освітнього середовища в умовах «Нової української школи» залежить від належної підготовки фахівців, здатних адаптуватися до його особливостей. До педагога висувуються вимоги, відповідно до яких він повинен мати високий рівень професійної компетентності не тільки у сфері навчання і виховання дітей з нормативним рівнем розвитку, а й надання освітніх послуг дітям з особливими потребами. Компетентність педагога набуває все більшої актуальності завдяки розширенню сфери освітніх послуг, зростаючому рівню запитів соціуму. Саме тому система підвищення кваліфікації повинна динамічно реагувати на нові тенденції, прогнозувати їх майбутнє і допомогти вчителю в його професійному зростанні. Формування професійної компетентності учителів у першу чергу, покладається саме на систему післядипломної педагогічної освіти, зокрема, на процес підвищення кваліфікації. Адже він спрямований на приведення професійного рівня педагогічних працівників у відповідність до світових стандартів та вимог сучасності.

Багато українських вчених (В. Засенко, А. Колупаєва, В. Бондар, М. Ворон, О. Таранченко, О. Коваль та ін.) працювали над проблемами інклюзивного навчання та впровадження його в освітній простір. Аналізуючи публікації зарубіжних вчених (Н. Хафізулліна, Н. Ф. Радіонова, А. П. Тряпціна та ін.) можна виділити етапи поєднання професійних завдань з професійною компетентністю інклюзивного навчання:

1) розуміння та знання психолого-педагогічних закономірностей та особливостей вікового й індивідуального розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища;

2) уміння відбирати найбільш оптимальні способи організації інклюзивного навчання, розробляти навчальний процес для спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами;

3) реалізування різних способів педагогічної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу;

4) створення середовища, що сприяє корекції і всебічному розвитку в умовах інклюзивного навчального середовища;

5) використання ресурсів і можливостей загальноосвітнього навчального закладу для розвитку дітей з особливими потребами та дітей без таких особливостей;

6) педагогічне проектування і здійснення професійного саморозвитку з питань виховання, навчання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчального середовища.

Інклюзивна компетентність включає систему інклюзивних знань та спеціальних інклюзивних умінь педагога, опанування яких необхідне для здійснення інклюзивної діяльності. Інклюзивні знання – це знання про інклюзивну освіту, інклюзивне навчання тощо. Фахова компетентність педагогів, які працюють в інклюзивному класі повинна включати знання з питань державних підходів до організації освіти дітей з особливими освітніми потребами, знання закономірностей розвитку даної категорії дітей, індивідуальні та диференційовані підходи навчання кожної із категорії дітей з особливими освітніми потребами. Освіта дітей є спільним завданням батьків і фахівців, тому педагоги мають знати зміст та методи роботи з родинами дітей.

Формування інклюзивної компетентності вчителів, в системі післядипломної педагогічної освіти, має розглядатися як один з етапів цілісного процесу їх особистісного і професійного зростання. Виходячи з цього, догматичний тип навчання, проведення лекцій, відсутність зв'язку з реаліями життя, орієнтація на засвоєння вже готових знань стають неефективними і вже не відповідають потребам дорослої людини, яка свідомо налаштована на професійне зростання у сфері інклюзивної освіти.

Формування інклюзивної компетентності вчителя відбувається за індивідуальною траєкторією, тобто залежить від його особистих якостей: особливостей характеру, темпераменту, рівня готовності педагога до впровадження інклюзивного навчання у освітній процес. Тому, процес підвищення кваліфікації, який має бути спрямований на розвиток інклюзивної компетентності вчителя організувати слід на основі: використання конкретних педагогічних ситуацій; організації навчання на основі ділових ігор, тренінгів, діалогів, диспутів, дискусій; здійснення системи навчальної роботи з педагогічними

кадрами на місцях; організації виїзних практичних занять, практики та практикумів, де вчителі набуватимуть саме практичного досвіду.

Перед початком навчання в системі післядипломної освіти доцільно визначати: на якому рівні професійної компетентності знаходиться конкретний педагог у питанні інклюзивної освіти; наскільки він володіє нормативно-правовою базою та етапами організації інклюзивного навчання; наскільки він здатен до зростання; чи здатний до самоосвітньої діяльності; якої саме методичної допомоги він потребує. А зробити це можна обговоривши з учасниками їхні професійні проблеми. Перевагу варто надати реальним ситуаціям, які трапляються у навчальній роботі. Краще під час такого обговорення створювати дружню, неформальну атмосферу, основу на взаємній повазі, спільній роботі, підтримці, відповідальності всіх учасників навчання.

В системі післядипломної педагогічної освіти навчаючи педагогів, бажано розвивати їх здібності, впевненість в собі під час розв'язання педагогічних задач, розвивати комунікативні навички, вміння працювати в групі, навчатися й пізнавати в цьому процесі себе. Адже, в першу чергу, професійний розвиток знаходиться в руках самого вчителя.

Список використаних джерел та літератури:

1. Зубко А. М. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : монографія. Херсон : Айлант, 2006. 124 с.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 326 с.
3. П'ятакова Т. С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1 (11). С. 93-98.
4. Гладуш В. А. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: теорія і практика : монографія. Дніпропетровськ : Пороги, 2012. 292 с.
5. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків, 2015. 140 с.

А. В. Гуменюк

методист ресурсного центру
підтримки інклюзивної освіти
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
antoninag207@gmail.com

Професійний та особистісний розвиток педагогічних працівників в умовах реалізації інклюзивної освіти

Впровадження інклюзивного підходу в освітній діяльності вносить істотні зміни в організацію навчально-виховного процесу, орієнтує педагогічних працівників на пошук спеціальних методів навчання всіх учнів з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку та особливих освітніх потреб. Тому робота вчителя в інклюзивному класі виходить за рамки традиційної діяльності, властивої вчителям закладів загальної середньої освіти, тісно переплітається з різними видами психолого-педагогічної діяльності: соціально-педагогічної, реабілітаційної, консультативно-діагностичної, психотерапевтичної, корекційної та ін.

Такі нововведення неминуче призводять до підвищення вимог до діяльності вчителя, розширення його функціональних обов'язків, зміни професійно значущих якостей особистості [5].

Нові професійні компетенції педагога безумовно пов'язані з:

- готовністю приймати і навчати всіх дітей незалежно від їх реальних навчальних можливостей і особливостей психічного та фізичного здоров'я;
- готовністю до взаємодії з іншими фахівцями (команда психолого-педагогічного супроводу, ІРЦ та ін.);
- умінням складати спільно з іншими фахівцями індивідуальної програми розвитку дитини;
- володінням спеціальними методиками, що дозволяють проводити корекційно-розвиваючу роботу і ін.

Тому проблема підготовки педагогічних працівників щодо надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами останнім часом стає дуже актуальною, в зв'язку з тим, що у всіх фахівців спостерігаються труднощі в рішенні професійних завдань щодо організації освітнього процесу в умовах інклюзивного середовища:

- бракує навичок конструювання корекційно-освітнього процесу;
- фрагментарність знань психофізіологічних особливостей дітей з особливими освітніми потребами;

- складності відбору і реалізації педагогічних технологій в спільній діяльності учнів різних категорій;

- труднощі оперування спеціальною термінологією.

Численні дані свідчать про складність реалізації педагогами особистісно орієнтованого підходу в освіті, який є обов'язковою умовою інклюзії. Адже поява в класі/групі дитини з особливими освітніми потребами створює ситуацію, в якій педагогу необхідно діяти не тільки серцем, а й розумом: актуалізувати здатність вербалізувати принципи своєї діяльності в інклюзивній ситуації, здійснювати цілепокладання і аналіз своєї діяльності, усуваючи стихійність інклюзивного освітнього процесу, повсякденно фіксувати зміни, що відбуваються і в особистості кожної дитини, і в собі самому, роблячи спільне навчання усвідомленим [3].

Тому для удосконалення професійної та особистісної підготовки педагогічних працівників необхідно знати:

- що таке інклюзивна освіта, в чому її відмінність від традиційних форм освіти;

- нормативну базу національної і міжнародної політики про права дитини;

- психологічні закономірності і особливості вікового і особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами;

- методологічну базу розвитку інклюзивної освіти;

- специфічні технології викладання-навчання-оцінювання для різних категорій дітей з ООП;

- способи адаптації, модифікації, гнучкості, диференціації навчальних програмах дітей з ООП;

- технології складання/адаптації дидактичних матеріалів і способів їх використання;

- особливості менеджменту класу, де є діти з ООП;

- способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами освітнього середовища (з учнями окремо і в групі, з батьками, колегами-вчителями, фахівцями, керівництвом);

- про мережу організацій, установ, фахівці яких можуть надати додаткові послуги дітям з ООП [1].

Визначаючи особисті якості сучасного педагога, що працює в умовах інклюзивної освіти необхідно відзначити, що найважливішими професійно значущими рисами особистості педагога, який працює з дітьми з ООП є:

- терпіння і терпимість;

- позитивне ставлення і бажання бути корисним;

- висока позитивна самооцінка;
- емпатія;
- відповідальність і внутрішній локус контролю;
- толерантність до стресових ситуацій;
- повага до особистості проблемної дитини (суб'єкт-суб'єктний характер відносин) [2].

Також педагогічні працівники повинні знати і інтуїтивно відчувати, як і з ким спілкуватися в системах:

- педагог в умовах інклюзивної освіти та дитина;
- педагог в умовах інклюзивної освіти та батьки (або мікро соціальне оточення);
- педагог в умовах інклюзивної освіти та фахівці команди психолого-педагогічного супроводу;
- педагог в умовах інклюзивної освіти та фахівці інклюзивно-ресурсного центру (психолог, логопед, дефектолог, реабілітолог і т.д.);
- педагог в умовах інклюзивної освіти та асистент вчителя та ін [4].

Таким чином, ситуація організації інклюзивного освітнього середовища супроводжується труднощами, які є потенціалом професійного розвитку для педагогічних працівників.

Цей потенціал реалізується в повній мірі, якщо фахівець володіє спеціальними знаннями про психологічні та фізичні особливості розвитку учнів з ООП, використовує в освітньому процесі різні способи і прийоми роботи з ними, вміє користуватися освоєними методами вирішення проблем, причому в залежності від конкретних умов застосовувати метод, найбільш ефективний в конкретній ситуації, мати здатність серед безлічі рішень вибрати оптимальне, володіти критичністю мислення, а також має сформовані певні особистісні якості, що забезпечують стійку мотивацію до даної діяльності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Инклюзивное образование : метод. пособие для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей / Г. Булат, Р. Соловей, В. Балан и др. – Кишинев, 2016.
2. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади. Київ : Педагогічна думка, 2007.
3. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Київ, 2011.

4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посібник. Київ : Агенство «Україна», 2019.

5. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiioorganizatsiya-navchannyaoop.pdf>

УДК 37.091.12.011.3-051:811.111:373.3/5

І. Б. Гуменюк

викладач кафедри методики
викладання навчальних предметів,
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
ib_gr60@ukr.net

Безперервний професійний розвиток вчителів англійської мови як необхідна умова реалізації концепції нової української школи

Як зазначено у формулі Нової української школи умотивований вчитель, який має свободу творчості і розвивається професійно, є одним з її дев'яти ключових компонентів.

Сучасна школа має відповісти на глобальні виклики сьогодення та забезпечити розвиток освіти в умовах змін. Сучасне суспільство потребує вчителя, який є компетентним, творчим, гнучким у прийнятті рішень, готовим до змін та новацій, постійно розвивається та удосконалює свої професійні уміння, знаходить нові, креативні шляхи вирішення професійних задач, навчається впродовж усього життя.

«Переосмислення соціальної і професійної місії вчителя Нової української школи актуалізує необхідність підготовки фахівців, адаптованих до сучасних соціокультурних умов, здатних творчо працювати, приймаючи нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, уникаючи стереотипізації і шаблонів, засвоювати нові професійні ролі і функції, забезпечувати випереджувальність розвитку країни, реалізовувати освітні проекти національного масштабу, витримувати конкуренцію на європейському і світовому ринку освітніх послуг тощо» [1].

Перехід освіти на компетентнісно орієнтовану модель спонукає учасників освітнього процесу до якісних змін у безперервному професійному розвитку вчителів.

Неперервна освіта і самоосвіта є необхідною умовою розвитку професійної компетентності вчителя, допомагають проектувати професійну кар'єру, навчатися протягом усього життя. «Неперервна освіта – процес, який охоплює все життя людини і забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості та всебічне збагачення її духовного світу, це цілеспрямована систематична

пізнавальна діяльність щодо освоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, здобутих у загальноосвітніх і спеціальних установах, а також шляхом самоосвіти. Інакше кажучи, неперервна освіта – це освіта впродовж усього життя в умовах швидких змін як засіб адаптації» [2: 581].

Проблеми безперервного професійного розвитку педагогічних працівників досліджуються багатьма науковцями як за кордоном так і в Україні майже тридцять років.

Про розвиток безперервної освіти йдеться в працях багатьох вітчизняних науковців (І. А. Зязюн [3], С. П. Кудрявцева, В. В. Колос [4], В. Т. Лозовецька [5], М. П. Лукашевич [6], В. А. Семиченко [7], С. О. Сисоева [8] та інші).

Серед зарубіжних дослідників проблеми неперервної освіти, досліджувалися у роботах С. Бартлетта [9], А. Глетсорна [10], Р. Дейва [11], П. Ленгранда [12], О. Тоффлера [13] та інших.

В останні роки професійний розвиток став розглядатися як процес безперервного розвитку та навчання, спрямований на удосконалення професійної діяльності, результативності і успішності.

Професійне становлення та розвиток вчителів англійської мови відіграють важливу роль у реформуванні освіти, її адаптації до вимог міжнародного освітнього простору. В сучасних умовах досягнення життєвого і професійного успіху неможливе без освоєння нових знань, без професійного вдосконалення. Тому шляхи створення умов для безперервної освіти, постійного професійного зростання є актуальною проблемою для всіх учасників освітнього процесу.

Вирішенню цих питань допомагає використання різних інструментів керування власним професійним розвитком, які допомагають аналізувати, планувати професійну діяльність відповідно до компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів в умовах реалізації концепції Нової української школи, навчатися та удосконалюватися впродовж життя.

Для самопізнання, самооцінки і самоаналізу використання рефлексії, яка допомагає усвідомлювати, осмислювати і переосмислювати деякі питання професійної діяльності, є одним із шляхів неперервного навчання. Вчителі аналізують що вдалося і що хотілося б змінити в фаховій діяльності і чому, чи досягнуті очікувані результати і що засвідчує їхні досягнення або недосягнення, що є сильними сторонами їх процесу навчання і що потребує розвитку, удосконалення. Вчителі складають план професійного розвитку, який визначає професійне вміння, яке потребує розвитку, цілі, шляхи їх досягнення. Це допомагає вчителям самим вивчити, узагальнити свій

досвід, визначити проблеми та спланувати подальшу діяльність. До цього процесу можуть залучатися адміністрація, методисти, колеги.

Також з метою розвитку рефлексивних умінь для аналізу своєї діяльності, самовдосконалення та саморозвитку, вчителі можуть користуватися Рамкою безперервного професійного вдосконалення вчителів іноземних мов, яка є одним з документів спільного проекту Британської Ради та Міністерства освіти і науки України «Післядипломна освіта вчителів англійської мови» та є інструментом для вимірювання рівня фахової підготовки вчителів, описує їх професійну поведінку у таких сферах: планування уроків та курсів, розуміння учнів, організація уроку, евалюація та оцінювання навчальних досягнень, знання предмета «Англійська мова», керування власним професійним розвитком, а також є путівником для вчителів у плануванні подальшого удосконалення професійної компетентності.

Уміле використання Рамки в практичній діяльності дозволить учителю самостійно ставити та досягати цілі, обирати зміст та форми удосконалення, планувати конкретні шляхи свого розвитку, виховувати в собі необхідні якості для навчання впродовж життя.

Використання професійного портфолію вчителя – це ще один шлях до реалізації принципу сучасного життя – неперервна освіта, освіта впродовж життя. Мета порт фолію – продемонструвати найбільш значущі результати практичної діяльності вчителя, проаналізувати, узагальнити і систематизувати результати своєї роботи у навчальних та позанавчальних видах діяльності, об'єктивно оцінити свої можливості та спланувати дії з подолання труднощів і досягнення більш високих результатів. Портфолію – це інструмент для забезпечення моніторингу професійного вдосконалення вчителя, який сприяє його особистісному вдосконаленню, стимулюючи до самоосвіти і керування власним професійним розвитком.

Сприяють професійному зростанню та вдосконаленню професійної компетентності в безперервній освіті вчителів їх участь у фахових конкурсах, професійних асоціаціях, освітніх проектах, фахових Інтернет спільнотах, фахових форумах, мережах, онлайн курсах, конференціях, семінарах, вебінарах, тренінгах, творчих майстернях, майстер-класах.

Упровадження власного педагогічного досвіду, написання статей, методичних рекомендацій, проведення практичних семінарів, майстер-класів з отриманням і аналізом зворотного зв'язку, виконання додаткових ролей таких як керівник групи вчителів, тренер, розробник навчальних матеріалів є також шляхами професійного удосконалення в неперервній освіті вчителів.

На курсах підвищення кваліфікації використовуються деякі методи роботи зі слухачами, які допомагають їм проаналізувати та удосконалити процес навчання: метод кейс-стаді для вивчення проблеми, аналізу конкретної ситуації, проведення деяких досліджень, метод колективного пошуку оригінальних ідей, коли обираються найбільш складні професійні ситуації та вчителі, працюючи в групах, пропонують шляхи вирішення цих ситуацій, обговорюють оригінальні ідеї їх практичного застосування та інші.

Отже, необхідною умовою реалізації концепції Нової української школи є компетентний, творчий вчитель – агент змін, які відбуваються в освіті та в суспільстві в контексті реалізації змісту реформи НУШ, професіонал, здатний до опанування та застосування сучасних педагогічних технологій і нових методів навчання і виховання, фахівець, який має бажання та вміння самовдосконалюватися, самореалізовуватися, аналізувати власну педагогічну діяльність та результати своєї роботи, керувати власним професійним розвитком, виховувати в собі необхідні якості для навчання впродовж життя.

Список використаних джерел та літератури:

1. Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 15.01.2018 р. № 36. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-organizaciyi-i-provedennya-pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikiv-zakladami-pislyadiplomnoyi-pedagogichnoyi-osviti>
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : [монографія] / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти ; передм. Ничкало Н. Г. Київ, 2003. 246 с.
4. Кудрявцева С. П., Колос В. В. Міжнародна інформація : [навч. посібник]. Київ : Слово, 2005. 400 с.
5. Лозовецька В. Т. До питання оновлення професійної освіти. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* : [зб. наук. праць]. Київ : Педагогічна думка, 2012. С. 134-142.
6. Лукашевич Н. П. Социология образования. Київ : МАУП, 1997. 224 с.
7. Семиченко В. А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. № 1. С. 54-57.

8. Сисоєва С. О. Творчість і технології у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. 2008. № 2. С. 79-86.

9. Bartlett S. Education for Lifelong Learning. *Education Studies: essential issues* / ed. by S. Bartlett, D. Burton. London, Thousand Oaks, New Delhi : SAGE Publications, 2003. 191 p.

10. Glatthorn A. Teacher development : International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education / ed. by L. Anderson. London : Pergamon Press, 1995. 198 p.

11. Dave R. N. Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects. Hamburg, 1976. 344 p.

12. Lengrand Paul, Cropley A. J. Prospects of Lifelong Education. 1979. 197 p.

13. Toffler A. The Future of labor in the West. M. : Progress, 1986. 642 с.

14. Рамка безперервного професійного розвитку вчителів.
URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/year-of-english/updates/blog/professional-framework-teachers>.

УДК 373.2/5(477)

О. М. Дікова-Фаворська

доктор соціологічних наук,
професор кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін
(КЗ «Житомирський ОППО ЖОР») favorska@gmail.com

Управління якістю освіти - місце регіональних інститутів неперервної педагогічної освіти

Освіта України на сучасному етапі перебуває в стані корінних системних перетворень, що вимагає прийняття відповідних законодавчих актів, розробку стандартів та критеріїв, які дозволяють вимірювати результати змін в освітніх процесах. Найважливішим завданням процесу реформ, зокрема реалізація Концепції Нової Української Школи (НУШ), є забезпечення якості освіти, в цілому, та освітнього процесу, зокрема. Якість освіти виступає стратегічною ідеєю закладів освіти та розглядається як глибинна складова освітньої політики. Це, в першу чергу, пов'язано з реалізацією цілей та принципів сталого розвитку суспільства, яке базується на задоволенні соціальних запитів щодо покращення якості життя, однією із складових якої виступає якість в сфері освіти.

Якість освіти – комплексний показник співвідношення цілей та результатів навчання, ступеня реалізації очікувань суб'єктів навчального процесу від наданих освітніх послуг, а також рівня сформованості компетенцій тих, хто навчається. Українська дослідниця С. Щудло пропонує якість освіти розглядати як конвенційний феномен, тобто як результат узгодження між усіма учасниками освітнього процесу і співвіднесення їх потреб із нормативними вимогами, прийнятими в системі освіти та соціокультурними потребами, особливостями функціонування освітньої системи в суспільстві [1].

Управління якістю освіти передбачає охоплення широкого набору явищ, механізмів та процедур. Акцент здійснюється на науково-методичному та правовому забезпеченні процедур оцінювання якості освітнього процесу.

Правове забезпечення управління якістю освіти базується на принципах державної політики в галузі якості освіти, вимогах міжнародних стандартів, підзаконних актів, що роз'яснюють та надають алгоритм дій, який визначає цілі, завдання і механізми розвитку систем внутрішнього забезпечення якості в закладах освіти всіх рівнів. Зовнішнє забезпечення якості освіти реалізується на засадах та принципах Європейських стандартів для акредитаційних агенцій.

Україна активно долучається до реалізації прогресивних моделей оцінювання якості освіти. У вищих та середньо-спеціальних навчальних закладах створюються департаменти (відділи) якості освіти. Таким чином, як бачимо, формується запит на підготовку спеціалістів, здатних здійснювати діяльність по забезпеченню і контролю якості освітніх послуг. Цей запит може бути задоволений в системі перепідготовки педагогічних кадрів, адже моніторинг якості освіти сьогодні охоплює всі рівні освітніх закладів – від закладу дошкільної освіти – до національного закладу вищої освіти. Удосконалення системи забезпечення якості освіти передбачає формування експертного потенціалу шляхом підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Розробка відповідних навчальних планів та програм мають озброїти слухачів знаннями у розробці систем менеджменту якості в закладах освіти, моніторингу та контролю якості освіти, навчити застосовувати вимірювальні методи та технології оцінювання результатів освітньої діяльності.

Родзинкою змісту підготовки в галузі управління якістю освіти є двостороння спрямованість на формування професійних компетенцій в галузі управління освітніми системами та менеджменту

якості, а також в галузі оцінювання, моніторингу та контролю якості освітнього процесу фахівців.

По завершенню курсів підвищення кваліфікації слухач має володіти питаннями, пов'язаними з формуванням політики та цілей в сфері освіти, знати особливості розробки та впровадження системи менеджменту якості в закладі освіти, вміти документувати процеси діяльності, впроваджувати в практику відповідні процеси і процедури. Відповідальна особа за якість освіти в навчальному закладі має виконувати оперативні функції по забезпеченню якості, налагоджувати систему контролю, розумітися на проектуванні та використанні навчально-методичного забезпечення системи менеджменту якості в закладі освіти проводити внутрішній аудит та заходи по забезпеченню якості в процесах і проектах, володіти інформаційними технологіями, інструментами статистики та методами управління якістю в сфері освіти.

Надзвичайно важливою складовою в діяльності відповідальної особи за менеджмент якості освіти в закладі освіти є володіння технологіями оцінювання та вимірювання результатів діяльності суб'єктів освітньої діяльності та процедур оцінювання якості освітніх послуг. Така специфіка діяльності передбачає володіння наступними компетенціями: **вміти** розробляти і застосовувати методи оцінювання педагогічної діяльності, **вміти** проводити моніторинг як системне дослідження розвитку освітніх систем, їх окремих елементів із наданням відповідної інформації, комплексної характеристики, **уміти** кваліфікувати факти, надавати коректну оцінку якості освітнього процесу, аргументовано **складати висновки**, рекомендації та об'єктивно прогнозувати результати дослідження.

Таким чином, розробка та впровадження інноваційної програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників, на яких покладена відповідальність за менеджмент якості освіти в навчальному закладі, буде сприяти оптимізації системи підготовки кваліфікаційних кадрів, що в свою чергу посилить та унормує процес контролю за якістю освітніх послуг як в регіоні, так і в Україні в цілому.

Список використаних джерел та літератури:

1. Щудло С. А. Якість освіти як соціологічна проблема. *Наукові праці [Чорноморського державного ун-ту імені Петра Могили]*. Сер.:Соціологія. 2010. Т. 146. Вип.133. С. 70-73.

**Взаємозалежність професійної компетентності педагога
НУШ від рівня розвитку його особистісних якостей**

Соціально-економічні зміни в суспільстві привели до необхідності здійснення адекватних змін у системі освіти, зокрема до проблеми професіоналізму і професійної компетентності педагогів, які працюють в умовах НУШ. Узагальнюючий аналіз теоретико-методологічних та емпіричних досліджень, дає нам змогу побачити, що компетентність виступає, як готовність та здатність особистості мобільно діяти у відповідній професійній галузі. Визначено головні особистісні компетенції, якими повинні володіти педагоги, що необхідні для їх фахового професійного рівня (політичні та соціальні, міжкультурні та моральні, комунікативні, інформаційні та компетенції самоосвіти). Рівень розвитку особистісних якостей повинен взаємозалежати від відповідних загальнокультурних і професійних компетенцій, що визначає їх інтегральну особистісну характеристику, як фахівців та професіоналів, засновану на єдності мотиваційно-ціннісного, індивідуально-психологічного, когнітивного, афективного та дієвого компонентів. Отже, при формуванні необхідної структури професійної компетенції слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів, які працюють в умовах НУШ, ми традиційно виходимо з розвитку у них педагогічної майстерності, зокрема: особистісних якостей, знань та умінь, відповідних визначених професійних компетенцій, що слугують показниками вмінь їх подальшого практичного використання.

Суспільство вимагає від педагогів НУШ таких особистісно-вольових якостей, як: ініціативність, цілеспрямованість, наполегливість, активність, енергійність, комунікабельність, терплячість, толерантність, здатність до фасилітації (допомоги, полегшення, сприяння іншим тощо, управління не директивного, а суб'єктного, зокрема усіх учасників процесу), асертивність – затвердження (асертивна поведінка дає змогу висловлюватися на гуманістичних началах, що заперечує маніпуляції, жорстокість та агресію стосовно інших суб'єктів спілкування; асертивність – це ще й адекватна оцінка обстановки, своєї поведінки, шлях до самореалізації та саморозвитку) тощо. Не слід забувати і про розвиток у слухачів

ІППО особистісних якостей, які завжди пов'язані з рівнем професійної компетенції особистості, зокрема:

➤ особистісно-моральні (доброта, гуманність, інтелігентність, чесність, порядність, обов'язковість, усвідомленість, скромність, сумлінність, надійність, принциповість, уміння дотримуватися свого слова, готовність відстоювати власні переконання тощо);

➤ особистісно-вольові (витримка, самовладання, впевненість у собі, самостійність, рішучість, врівноваженість, схильність ризикувати тощо);

➤ особистісно-комунікативні (товариськість, авторитетність, повага до оточуючих, ввічливість, тактовність, готовність допомогти, увага та довіра до оточуючих, доступна мобільність, уміння бути гарним співрозмовником тощо);

➤ особистісно-адміністративні або особистісно-організаційні (асертивність, відповідальність, організаційність, схильність позитивно мотивувати інших, вміння адекватно оцінювати себе та інших, адекватна вимогливість, вміння відповідати за власні вчинки тощо).

Наш уряд все більше орієнтує педагогів на вільний розвиток, на прояв творчості, самостійності, що підвищує конкурентоспроможність, мобільність, зокрема вчителів, які працюють в умовах НУШ. Отже, однією з основних цілей підвищення кваліфікації педагогів, необхідно ставити саме виховання і розвиток компетентної особистості саме в такому розумінні.

Сьогодні ми прагнемо довести та підкреслити думку про те, що формування високого рівня розвитку всіх професійних компетенцій слухачів курсів підвищення кваліфікації ІППО, можливе лише в тому випадку, коли слухач є не пасивним суб'єктом педагогічних впливів викладачів, а займає активно-перетворюючу роль по відношенню до власної особистості, її особистісно-вольового, особистісно-морального та особистісно-адміністративного або особистісно-організаційного розвитку з метою професійного самовдосконалення.

Домінування внутрішніх професійних мотивів, наявність стійких професійних інтересів та досягнення високого рівня розвитку професійних здібностей є підґрунтям для формування нового інтегрального компоненту професійного самовизначення особистості – професійної спрямованості, під якою ми розуміємо побудову особистісно-професійних планів на основі обраної професії,

стійке прагнення працювати лише за нею, навіть всупереч власному благополуччю.

Підсумовуюче вищевикладені положення можливо зазначити на тому, що особистісна готовність до підвищення кваліфікації педагога НУШ, формується в умовах спеціально організованого навчання, важливу роль у цьому відіграє власний досвід слухача, зокрема:

- педагогічний стаж роботи в закладах шкільної освіти, навчально-реабілітаційних закладах різного призначення;
- взаємодія з корекційними педагогами, логопедами, практичними психологами, соціальними педагогами, спостереження за їх роботою;
- виконання слухачами курсів підвищення кваліфікації вчителів, що працюють в умовах Нової української школи, індивідуальних та практичних завдань, самостійної роботи тощо.

У процесі навчання викладачам слід звернути увагу на розвиток у слухачів професійних важливих особистісно-вольових, особистісно-моральних та особистісно-організаційних якостей, які закріплюють у них стійкий професійний інтерес, професійну компетентність та виступають основою створення позитивної внутрішньої мотивації щодо підвищення своєї кваліфікації.

Список використаних джерел та літератури:

1. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/1973-yakim-ma-buti-vchitel-novo-ukranksko-shkoli?error=1>
2. URL: <https://studfile.net/preview/5253383/page:4/>
3. URL: <http://um.co.ua/1/1-6/1-69207.html>
4. URL: <http://ped-kopilka.com.ua/pedagogika/rol-uchitelja-v-sovremenom-obschestve.html>
5. URL: <https://works.doklad.ru/view/WS8kbIguiJO.html>

УДК 374.7.011.3-051:94

О.В. Журба

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри методики
викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: zhurba2006@ukr.net

Акценти індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку вчителя історії

Головним завданням вчителя історії є формування особистості з високою громадянською свідомістю, яка має патріотичні почуття приналежності до власної країни та її історичних, політичних і

культурних цінностей, почуття толерантності і поваги до різних поглядів, релігій, звичаїв, культур. Сучасний педагог може досягти успіхів у своїй діяльності за умови постійного вдосконалення професійної майстерності, мобільного реагування на процеси, що відбуваються в освітньому просторі.

Зміна освітніх стандартів, необхідність освоєння нових навчальних програм, запровадження сучасних технологій навчання, пошук оригінальних методик навчання – усе це спонукає вчителя до самовдосконалення.

Саме тому в Законі України «Про освіту» (ст.1,53,54) утверджено право вчителя на навчання впродовж життя, академічну мобільність, вибір видів і форм професійного зростання; зазначено, що індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання [1].

Дослідники проблеми розвитку індивідуальної освітньої траєкторії (Г. Полякова, В. Гриньов, В. Лозова, Г. Троцько) розглядають її як доцільний вибір педагогом змісту, форм, методів, технологій, прийомів освіти на основі узгодження індивідуальних цілей, потреб, мотивів інтересів, вимог закладу освіти, наголошуючи, що це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу в освіті.

Індивідуальна освітня траєкторія може здійснюватися за двома напрямками: за вибором організованих форм системи неперервної освіти (підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації); шляхом моделювання змісту й засобів самоосвіти та саморозвитку [2].

Для того щоб педагог змоделював свою індивідуальну освітню траєкторію, йому необхідно, насамперед, проаналізувати рівень своєї професійної компетентності, а саме: мовно-комунікативну, предметну, інформаційно-цифрову, психологічну, інклюзивну, прогностичну, організаційну, оцінювальну, інноваційну, здоров'язберезувальну компетентності [3]. Така самооцінка мотивує вчителя до професійного зростання, сприяє вдосконаленню педагогічної майстерності.

Наступним кроком є планування вчителем індивідуальної освітньої траєкторії організації самостійної роботи, яка може включати:

- відвідування семінарів, круглих столів, майстер-класів, конференцій, тренінгів;
- навчання на курсах підвищення кваліфікації;
- участь у вебінарах, онлайн-семінарах;
- навчання на дистанційних курсах, тренінгах;
- розв’язування олімпіадних завдань, тестів, питань ЗНО;
- вивчення використання ІКТ на уроках історії;
- ознайомлення з публікаціями у фаховій періодиці;
- відвідування виставок та тематичних екскурсій;
- перегляд матеріалів сайтів Українського інституту національної пам’яті, Академії української преси, Історичної правди, Інститут історії України НАН України, електронного архіву українського визвольного руху тощо;
- робота над методичною проблемою;
- вивчення та впровадження сучасних педагогічних технологій.

Заключний крок у плануванні вчителем індивідуальної освітньої траєкторії – це створення методичного продукту:

- публікація напрацювань у педагогічних виданнях, на освітніх онлайн-платформах;
- формування особистого портфоліо педагога;
- презентація свого педагогічного досвіду на засіданнях методичного об’єднання вчителів;
- участь у професійних конкурсах, проєктах, фестивалях;
- представлення методичних матеріалів на педагогічних виставках передового педагогічного досвіду;
 - проведення для колег тренінгів, семінарів, майстер-класів, вебінарів з методики навчання історії;
 - ведення блогу, сайту вчителя.

На основі професійного інтересу й запиту, кожний вчитель формує індивідуальну освітню траєкторію, розробляє індивідуальний план професійного розвитку, тобто «навчається впродовж життя». Формування індивідуальної освітньої траєкторії залежить від того, наскільки стійку мотивацію до самоосвіти має педагог, яка спрямованість особистісного розвитку, чи готовий він до впроваджень технологій, чи достатньо об’єктивно оцінює рівень своїх професійних компетентностей.

Створення індивідуальної освітньої траєкторії сприяє:

- а) розширенню можливостей освітнього простору, можливостей вибору ефективних, зручних для педагогічного працівника шляхів і способів безперервної освіти;

- б) зростанню професійної компетентності вчителя, що забезпечує його цінність і конкурентно-спроможність в закладі освіти;
- в) формуванню й розвитку універсальних навичок, що урізноманітнює сфери професійної діяльності;
- г) зручний шлях освіти надає можливість кар'єрного зростання.

Результатом реалізації індивідуальної освітньої траєкторії є безперервний саморозвиток особистості педагога. За наслідками своєї роботи вчитель бачить проблеми, визначає способи їх вирішення, необхідні умови для отримання запланованого результату.

Список використаних джерел та літератури:

1. Про освіту : закон України від 5.09.2017. № 2145-VIII (Редакція станом на 24.06.2020) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 9.09.2020)
2. Полякова Г. Напрямки моделювання індивідуальної траєкторії безперервної освіти й самоосвіти педагогічних працівників. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 3. С.6-12. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10polspw.pdf> (дата звернення 9.09.2020)
3. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (проект). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-novij-profesijnij-standart-vchitelya-dokument-na-gromadskomu-obgovorenni>

УДК 373.2:37.011.3-051:005.336.2

Т. В. Завязун

кандидат психологічних наук
старший викладач кафедри психології
(КЗ «Житомирський ОШПО» ЖОР)
tanyazav@meta.ua

До проблеми комунікативної компетентності педагога закладу дошкільної освіти

Педагог закладу дошкільної освіти на сучасному етапі розвитку суспільства виступає рушійною силою у процесі творення особистості, її розвитку, навчання та виховання. Від рівня майстерності та професіоналізму педагога залежать в певній мірі як буде розвиватися потенціал, здібності та талант кожного вихованця. Тому, для того, щоб бути справжнім майстром своєї справи педагог має бути чуйним й доброзичливим, емоційно стабільним, володіти високим загальним та культурним рівнем, бути професійно обізнаним

й комунікабельним у спілкуванні з усіма учасниками освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Крім відповідного рівня теоретичної підготовки, основним інструментом роботи сучасного вихователя має виступати його власна особистість: моральні цінності, усвідомлення свого образу та навколишнього світу, самооцінка. Педагог закладу дошкільної освіти має систематично прагнути до самовдосконалення та самореалізації; вивчати новітні досягнення та приймати сміливі рішення; прагнути до творчості. Тільки тоді, під виховним впливом творчого наставника, може успішно розвинути цікава особистість, з високим інтелектом, багатим внутрішнім світом, обдарована й талановита. Авторитет та імідж самого педагога, в першу чергу, має залежати від рівня його комунікативної культури. На думку В. Сухомлинського, педагог має вміти користуватися словом, яке є основою культури мислення, культури мовлення та комунікативної компетентності.

Ефективність професійної діяльності педагога залежить від багатьох факторів, серед яких особливе місце належить професійній компетентності. Дослідники професійної компетентності Ю. С. Вторнікова [7], Л. І. Луценко [4], Т. В. Симоненко [6], С. О. Скворцова [7] стверджують, що вона має інтегральну характеристику та визначає здатність вирішувати професійні проблеми та задачі, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності з використанням відповідних знань, професійного та життєвого досвіду, особистих цінностей та здібностей.

Професійна компетентність педагога в галузі дошкільної освіти окреслюється на здатності, готовності та спроможності ефективно діяти, розв'язуючи при цьому завдання розвитку, навчання, виховання дітей дошкільного віку та наданні допомоги у набутті дошкільниками життєво важливих компетентностей та системи ціннісного ставлення до світу та самого себе.

У складній структурі професійної компетентності педагога закладу дошкільної освіти домінуюча позиція відводиться саме комунікативній складовій, яка посідає чільне місце у структурі професійної компетентності педагога, так як ефективне розв'язання будь-яких професійно-педагогічних задач неможливе без комунікації між учасниками освітнього процесу.

На важливість комунікативної компетентності, як складової професійної компетентності педагога, вказує Т. Симоненко та зазначає, що вона є сукупністю його сформованих професійних знань, комунікативних та організаторських здібностей, здатністю до самоконтролю, до вербальної та невербальної взаємодії [6].

Під комунікативною компетентністю академік А. Богуш розуміє комплексне використання мовцем мовних і немовних засобів з метою спілкування у конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, його ініціативність, а також обізнаність людини, певну систему знань, умінь і навичок, мовленнєвих здібностей [2].

Отже, комунікативна компетентність – це система знань, умінь та навичок особистості, що забезпечують ефективне спілкування, а саме: здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми, виконувати певні соціальні ролі у колективі, вміння розв'язувати конфлікти та усувати розбіжності, вміння співробітничати та працювати у групі або з групою, здатність особистості до отримання інформації, адекватного розуміння її смислу, висловлювання своїх думок, спроможність вільно, виразно, доступно оперувати висловлюванням.

Важливо зазначити, що комунікативна компетентність у широкому розумінні – це інтегрована здатність фахівця до спілкування. Без спілкування не можливо здійснювати практичну діяльність, так як спілкування є головним засобом професійної діяльності педагога закладу дошкільної освіти і пронизує усі сфери його роботи: виховну, розвивальну, навчальну, методичну, організаційну тощо. Маємо зауважити, що комунікативна діяльність, яка відбувається у взаємодії людей як суб'єктів спілкування в цілісній функціональній системі; забезпечується психічним контактом, який визначається взаємообміном інформацією, взаємопереживанням, взаєморозумінням; спрямовується та узгоджується об'єднанням зусиль з метою налагодження відносин та досягнення спільного результату.

Комунікативна компетентність ґрунтується на знаннях законів спілкування, психології, міжособистісної взаємодії, володіння мовленнєвими вміннями та передбачає наявність соціокультурних, регулятивних і нормативних умінь. У дослідженнях М. І. Лісіної [3] прослідковується твердження, що комунікативна діяльність базується на загальних характеристиках пізнання людського суспільства, а саме: комунікативна діяльність виступає формою життєдіяльності; соціальний зміст комунікації полягає в тому, що вона виступає засобом передачі суспільного досвіду від покоління до покоління і кожній конкретній особистості; специфіка комунікативної діяльності визначається тим, що в її процесі суб'єктивний світ однієї людини розкривається для другого, сама ж людина самовизначається,

самореалізується, розгортаючи при цьому свої індивідуальні здібності.

Отже, результат здійсненого аналізу проблеми комунікативної компетентності педагога закладу дошкільної освіти дозволяє зробити висновок про те, що комунікативна компетентність педагога виявляється у процесі професійно-педагогічної діяльності, базис якої складають знання, вміння, навички в галузі комунікації у професійно-педагогічному середовищі. Рівень педагогічної майстерності щодо комунікативної компетентності сучасного педагога закладу дошкільної освіти визначається досвідом професійно-комунікативної діяльності та емоційно-ціннісним ставленням до всіх учасників комунікації, в першу чергу, до дитини дошкільного віку.

Список використаних джерел та літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. А. М. Богуш. Київ, 2012. 26 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. 4-те вид. доопр. і доп. Харків : Ранок, 2013. 192 с.
3. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. Москва : Педагогика, 1986. 144 с.
4. Луценко Л. И. Компетентносная модель повышения квалификации директора школы. *Педагогіка*. 2005. № 3. С. 61-68.
5. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 152 с.
6. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія. Черкаси : Брама, 2006. 330 с.
7. Скворцова С. О., Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів : монографія. Одеса : Абрикос Компани, 2013. 290 с.

В. О. Калінін

заступник директора
з навчально-методичної роботи
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)

А. П. Печенюк

завідувач лабораторії
методичного забезпечення
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)

Академічна доброчесність учасників освітнього процесу

На сьогодні в Україні питання академічної доброчесності особливо гостро постає в розрізі того, що головним завданням Закону України «Про освіту» є удосконалення рівня освіти та сприяння реалізації конституційного права всіх громадян на рівний доступ до якісної освіти, адже саме питання якості освіти є важливою вимогою для визнання українських навчальних закладів на європейському та світовому рівнях. Дотримання академічної доброчесності є однією з головних вимог внутрішнього забезпечення якості освіти.

Згідно ст. 42 п. 4 Закону України «Про освіту», академічна доброчесність є сукупністю етичних принципів і визначених законом правил, якими повинні керуватися всі учасники освітнього процесу закладів освіти протягом навчання, викладання, наукової (творчої) діяльності задля забезпечення довіри до результатів навчання, наукових (творчих) досягнень та попередження порушень освітнього процесу [2].

Порушеннями академічної доброчесності, згідно зі згаданим вище документом, є академічний плагіат, самоплагіат, фальсифікація, хабарництво, фабрикація, обман, списування, необ'єктивне оцінювання [1].

Дотримуючись академічної доброчесності, педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники зобов'язані посилатись на джерела інформації при використанні чужих думок, ідей, тверджень, відомостей, розробок тощо; дотримуватись норм законодавства про авторське право; надавати достовірну інформацію про використані під час дослідження методики та результати цього дослідження, а також список використаних джерел інформації та власний вклад у педагогічну, науково-педагогічну чи творчу діяльність; контролювати дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти та об'єктивно оцінювати результати їхнього навчання [2].

У свою чергу здобувачі освіти зобов'язані самостійно виконувати всі навчальні завдання, завдання поточного і підсумкового

контролю результатів навчання; посилалися на всі джерела інформації, думки, ідеї, відомості, твердження чи розробки з яких були використані в процесі дослідження; дотримуватися норм законодавства про авторське право; надавати достовірну інформацію про власний вклад у педагогічну, науково-педагогічну чи творчу діяльність та його результати, про використані в процесі методики та джерела інформації [2].

Академічна доброчесність забезпечується наступними шляхами (рис.1):

Учасникам освітнього процесу

- дотримання Конвенції ООН «Про права дитини», Конституції, законів України;
- утвердження позитивного іміджу закладу, примноження його традицій;
- дотримання етичних норм спілкування на засадах партнерства, взаємоповаги, толерантності стосунків;
- запобігання корупції, хабарництву;
- збереження, поліпшення та раціонального використання навчально-матеріальної бази закладу;
- дотримання спеціальних законів за порушення академічної доброчесності та даного Положення, зокрема, посилання на джерела інформації у разі використання ідей, тверджень, відомостей;
- дотримання норм про авторські права;
- надання правдивої інформації про результати власної навчальної (наукової, творчої) діяльності;
- невідворотності відповідальності з підстав та в порядку, визначених відповідно Законом України «Про освіту» та іншими спеціальними законами.

Здобувачам освіти

- самостійного виконання навчальних завдань поточного та підсумкового контролю без використання зовнішніх джерел інформації, крім дозволених для використання, зокрема під час оцінювання результатів навчання (самостійні, контрольні, ДПА);
- особистою присутністю на всіх заняттях, окрім випадків, викликаних поважними причинами.

Педагогічним працівникам

- надання якісних освітніх послуг з використанням в практичній професійній діяльності інноваційних здобутків в галузі освіти;
- обов'язкової присутності, активної участі на засіданнях педагогічної ради та колегіальної відповідальності за прийняті управлінські рішення;
- незалежності професійної діяльності від політичних партій, громадських і релігійних організацій;
- підвищення професійного рівня шляхом саморозвитку і самовдосконалення, проходження вчасно курсової підготовки;
- дотримання правил внутрішнього розпорядку, трудової дисципліни, корпоративної етики;
- об'єктивного і неупередженого оцінювання результатів навчання здобувачів освіти;
- здійснення контролю за дотриманням академічної доброчесності здобувачами освіти;
- інформування здобувачів освіти про типові порушення академічної доброчесності та види відповідальності за її порушення.

Рис. 1. Шляхи забезпечення академічної доброчесності [1]

Задля дотримання учасниками освітнього процесу вимог академічної доброчесності, необхідно ознайомити їх з правилами внутрішнього розпорядку навчального закладу та зі ст.42 п. 4 Закону України «Про освіту».

У разі свідомого недотримання правил академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками, а також здобувачами освіти, передбачене притягнення до академічної відповідальності.

У випадку списування здобувачами освіти під час самостійних та контрольних робіт, контрольних зрізів знань, річному оцінюванні, моніторингах якості знань та ДПА необхідним є повторне проходження оцінювання. У випадку списування під час I етапу (шкільного) Всеукраїнських учнівських олімпіад робота даного учасника не оцінюється, анулюється; у випадку повторного списування учасник не допускається до участі в інших олімпіадах/конкурсах [1].

У випадку необ'єктивного оцінювання результатів навчання здобувачів освіти, тобто завищення чи заниження оцінок за різні види робіт, педагогічному працівнику буде рекомендовано опрацювати критерії оцінювання знань. Крім того, факти систематичних випадків необ'єктивного оцінювання будуть враховуватися при подальшому встановленні кваліфікаційної категорії працівника та присвоєння йому педагогічних звань.

У випадку встановлення порушень такого порядку, як обман, фальсифікація, фабрикація та плагіат у різноманітних навчально-методичних продуктах, створених педагогічними працівниками, таких як навчальні та навчально-методичні посібники, методичні рекомендації, наочні та практичні посібники, збірки, методичні вісники, статті тощо, з'являється підстава для відмови у присвоєнні або позбавленні раніше присвоєного педагогічного звання чи кваліфікаційної категорії [1].

Види академічної відповідальності зазвичай встановлюються незалежним органом, який має назву «Комісія з питань академічної доброчесності». Комісія займається моніторингом взаємного дотримання усіма учасниками освітнього процесу педагогічної доброчесності. Її склад затверджується рішенням педагогічної ради.

Отже, академічна доброчесність учасників освітнього процесу – це визначальний елемент розвитку якості освіти сучасної України та особиста відповідальність кожного педагогічного, науково-педагогічного та наукового працівника, а також здобувачів освіти.

Список використаних джерел та літератури:

1. Положення про академічну доброчесність учасників освітнього процесу навчально-виховного комплексу «Школа-гімназія-ліцей» № 10 м. Бердичева Житомирської області.

2. Протокол педагогічної ради НВК № 17 від 30.08.2019 р. Бердичів. 2019. Ст. 1-7.

3. Про освіту : закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Ст. 42. Дата оновлення: 24.06.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 18.10.2020).

УДК 159.923:374.7

Л. А. Кльоц

кандидат психологічних наук

доцент кафедри психології

(КЗ «Житомирський ОШПО» ЖОР)

lubanaklez@ukr.net

Психолого-педагогічні умови розвитку професійної самосвідомості психолога

Для обґрунтування змісту психолого-педагогічних умов розвитку професійної самосвідомості психолога, скористаємося у першу чергу дослідженнями В. Г. Маралова [1] у сфері проблем психології самопізнання і саморозвитку.

Самопізнання практичного психолога виявляє, якими знаннями, вміннями, навиками здібностями володіє спеціаліст, як він їх використовує у діяльності, як він їх розвиває. Самопізнання є умовою набуття психічного і психологічного здоров'я; є засобом набуття внутрішньої гармонії і психологічної зрілості, є єдиним шляхом для саморозвитку і самореалізації особистості психолога. В. Г. Маралов самопізнання трактує як процес виявлення у себе тих чи інших якостей, особистісних і поведінкових характеристик, фіксація їх, різнобічний аналіз, оцінка і прийняття. Де під процесом автор розуміє послідовність дій для досягнення визначеної цілі [1, 15]. З огляду на такий підхід, ми будемо розглядати самопізнання практичного психолога як сукупність і послідовність дій, що спрямовані на пізнання себе, образу Я, професійної Я-концепції. В. Г. Маралов зазначає, що оскільки самопізнання є послідовністю дій і представляє собою специфічну пізнавальну діяльність, то її можна описати через характеристику цілей, мотивів, способів і результатів.

Схематично процес самопізнання представляємо наступним чином (рис. 1):

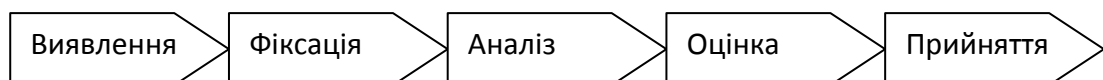


Рис. 1.Процес самопізнання

Першим етапом самопізнання є виявлення практичним психологом у себе певної особистісної якості чи поведінкової характеристики, яка потребує вдосконалення з подальшим закріпленням її у свідомості. Наступним кроком є аналіз тої чи іншої якості, поведінкової характеристики, вміння чи навику та ін. У ході аналізу психолог виявляє структуру якості, взаємозв'язок її з іншими властивостями та встановлює причинно-наслідкові зв'язки. Етап оцінювання полягає у створенні меж розвитку та моделювання ролі розробленої якості у професійній Я-концепції, що впливає на етап прийняття чи неприйняття самовдосконалення. У підсумку можна стверджувати, що самопізнання як процес – це виявлення практичним психологом певних якостей, особистісних чи поведінкових характеристик, що потребують удосконалення, фіксація їх, всебічний аналіз, оцінка і прийняття рішення самовдосконалення.

В. Г. Маралов до способів самопізнання відносить самоспостереження, самоаналіз, порівняння себе з певною «міркою», моделювання власної особистості, усвідомлення протилежностей у кожній якості, поведінковій характеристиці [1, 24]. Аналіз способів самопізнання запропонованих автором, дав можливість виявити ті, які є актуальні для психолога:

1. Цілеспрямоване самоспостереження як спосіб виявлення і фіксування у психолога властивостей особистості, рис характеру, особливостей спілкування та ін.

2. Самоаналіз як спосіб аналізу продуктів самоспостереження, у ході якого риса особистості чи поведінкова характеристика розкладається на складові частини та встановлюються причинно-наслідкові зв'язки. Як наслідок, відбувається процес роздумів про себе, про дану конкретну якість.

3. Порівняння себе з еталоном як спосіб впливу на самооцінку, пізнання і побудови Я-концепції.

4. Моделювання власної особистості як спосіб відображення окремих властивостей і характеристик у символах, знаках, об'єктах реальних процесів.

5. Усвідомлення протилежностей як спосіб самоприйняття своїх як позитивних, так і негативних характеристик. Самоприйняття є важливим актом самовдосконалення, саморозвитку, виступає одночасно і як етап самопізнання, і як спосіб досягнення гармонізації особистості, і як механізм саморозвитку.

Функціонування самопізнання визначають механізми ідентифікації та рефлексії. Де ідентифікація, на думку В. Г. Маралова дає можливість ототожнення себе з іншими людьми на основі

встановлення емоційних зв'язків, а рефлексія – забезпечує глибокий і повноцінний самоаналіз, самоорганізацію та самообілізацію особистості [1, 52].

Саморозвиток – це фундаментальна здатність людини розвиватися і бути активним суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність в предмет практичного перетворення [1, 60]. Саморозвиток здійснюється в рамках життєдіяльності людини в процесі прояву активності, яка визначається здатністю здійснювати особистісний вибір на основі пізнання себе. Як зазначає В. Г. Маралов, саморозвиток – це неперервний процес, у якому під впливом визначених мотивів ставляться і досягаються конкретні цілі завдяки змінам у власній діяльності, поведінці використовуються форми самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізації. Визначені автором форми саморозвитку ми будемо використовувати як базові психологічні умови розвитку афективного та поведінкового компонентів професійної самосвідомості.

Аналіз поглядів дослідника показав, що самоствердження надає можливість практичному психологу підтвердити чи підсилити цінність власного Я, риси характеру, способи поведінки і діяльності; самовдосконалення включає усвідомлене управління процесом власного розвитку; самоактуалізація відповідає за реалізацію психолога в діяльності шляхом пізнання і самореалізації себе в професії.

Зупинимось детальніше на аналізі вище зазначених форм саморозвитку практичного психолога.

Самоствердження практичного психолога розглядаємо як специфічну діяльність в рамках саморозвитку з виявленням і підтвердженням певних якостей особистості, рис характеру, способів поведінки і діяльності. В основі даної діяльності лежить потреба самоствердження спеціаліста у професійній діяльності. Цілями самоствердження у рамках нашого дослідження виступають: набуття впевненості у професійній діяльності, відчуття своєї унікальності, а результатами самоствердження є відчуття неповторності власного Я, корисності в діяльності.

Самовдосконалення практичного психолога – це процес усвідомленого управління розвитком особистості, своїх якостей і професійних здібностей. Даний процес розглядаємо як позитивний особистісний і професійний розвиток. У сучасній психологічній літературі є досить велика кількість концепцій, що описують особливості, цілі особистісного розвитку. Так, у парапсихології особистісний розвиток розглядається як духовна практика з

розширення свідомості. У якості засобів використовуються спеціальні техніки, що пробуджують парапсихологічні здібності.

У психоаналізі це тенденція до індивідуалізації, або саморозвитку, що розуміється як рух до свободи (К. Юнг); рух від центрування на собі в цілях особистісної переваги до конструктивного оволодіння середовищем, яке розуміється як рух до самовдосконалення (А. Адлер). В гештальттерапії – перехід опори на середовище до опори на себе і саморегуляцію (Ф. Перлз).

В гуманістичній психології особистісний розвиток означає набуття автономії, незалежності особистості (К. Роджерс) або послідовне задоволення вищих потреб (А. Маслоу).

Узагальнення цих підходів доводить, що в основі бажання до самовдосконалення лежить відповідна потреба, на базі якої формуються мотиви самовдосконалення, мотиви особистісного і професійного росту. Іншими словами, самовдосконалення практичного психолога необхідне для того, щоб найбільш повно реалізувати себе у професійній діяльності, а через самореалізацію зрозуміти своє значення у професії, що є характерним для більш високої форми саморозвитку – самоактуалізації. Способами самовдосконалення виступають засоби самовиховання. За В. Г. Мараловим, самовиховання – це свідомо і цілеспрямована діяльність по виявленню, утвердженню і вдосконаленню особистісних якостей, вмінь, способів поведінки у взаємодії з оточуючим світом [1, 87].

Виявлено, що до засобів самовиховання практичного психолога, з огляду на дослідження В. Г. Маралова, можна віднести самостимулювання як процес, у результаті якого особистість самостійно визначає собі мотиви для занять самовихованням, порівнює позитивні і негативні сторони досягнутих результатів, переваги, які отримала у ході самовиховання. Ефективними формами самостимулювання є самопереконавання (логічні переконавання у необхідності самозміни) та самонаказ (переборювання бар'єрів у вигляді інертності).

Наступним засобом самовиховання виділяємо самопрограмування, яке розуміємо як програму дій по самовдосконаленню. Також відносимо прийоми: самоспостереження за процесом саморозвитку, самоаналіз і самоконтроль, які у своїй сукупності дозволяють вносити необхідні корективи як у хід самої діяльності, так і в програму саморозвитку в подальшому.

Ефективними формами констатації досягнутого і визначення подальших перспектив реалізації власної програми є самозвіт і

самооцінка того, що було зроблено, тих якостей і особливостей поведінки, які були набуті.

До результатів самовдосконалення відносимо: задоволеність практичного психолога собою, своїми професійними досягненнями, ставленнями з колегами.

Самоактуалізація є вищою формою саморозвитку. За визначенням автора теорії самоактуалізації А. Маслоу, самоактуалізація – це вміння людини стати тим, ким вона здатна стати, реалізувати те, що в неї закладено у відповідності із власними вищими потребами. Таким чином, самоактуалізація практичного психолога відображається у реалізації потенційних можливостей особистості в професії, відчутті власної корисності в діяльності [2, 216].

Використовуючи шляхи самоактуалізації за А. Маслоу, виділяємо наступні способи самоактуалізації практичного психолога: здатність психолога прислуховуватися до самого себе (орієнтація не на думку інших, а на власний досвід); вміння брати відповідальність за власні вчинки; здатність бути незалежним (готовність відстоювати власну позицію); здатність усвідомлювати, приймати і корегувати власні помилки, недоліки. Результатом самоактуалізації практичного психолога є відчуття усвідомлюваності себе в професії, своїх професійних дій, своєї професійної позиції, задоволеності результатами діяльності. Самоактуалізований психолог вирізняється високим рівнем прийняття інших, впевненістю, гнучкістю, спонтанністю поведінки, чутливістю, відсутністю бажань домінувати, емоційною комфортністю.

Труднощі у самопізнанні і саморозвитку практичного психолога.

Теоретичний аналіз літератури з проблем самопізнання і саморозвитку вказує на ряд труднощів у їх розвитку, що можуть виникати у психолога та потребувати втручання спеціалістів у їх подоланні. За класифікацією, запропонованою В. Г. Мараловим, труднощі можна класифікувати на зовнішні і внутрішні, що обумовлені об'єктивними чи суб'єктивними факторами [1, 108].

До таких труднощів відносимо наступні:

1. Зовнішні об'єктивні труднощі: низька заробітна плата; велика завантаженість на роботі; незадовільний стан здоров'я.

2. Зовнішні суб'єктивні труднощі: у навчальному закладі не створюються сприятливі умови для саморозвитку психологів, зокрема не сприйняття адміністрацією психолога; наявність професійних конфліктів; відсутність підтримки і допомоги у професійній спільноті.

3. Внутрішні об'єктивні труднощі: відсутність мотивів самопізнання і саморозвитку; відсутність способів і прийомів самопізнання і саморозвитку; не сформованість психологічних механізмів самопізнання і саморозвитку; низький рівень володіння технологіями саморозвитку і самовиховання.

4. Внутрішні суб'єктивні бар'єри: власна інертність, нездатність і небажання мобілізувати себе на зміни, особистісний розвиток; розчарування у професії через невдачі, сприйняття професії як несприятливої, тієї, що не дає життєвого задоволення; надмірна самовпевненість, яка блокує бажання змінюватися; негативне ставлення до інновацій.

Список використаних джерел та літератури:

1. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. Изд. 2-е, стер М. : Академия, 2004. 256 с.

2. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы : пер. с англ. М. : Смысл, 1999. 425 с.

3. Кльоц Л. А. Професійний розвиток психолога: сучасні тенденції. Київ : Марич, 2009. 140 с.

УДК 374.7:376-056.2/.3

Л. М. Коврігіна

кандидат філологічних наук
завідувач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
kovriginalilija@i.ua

Розвиток професійної компетентності педагога інклюзивного класу

Процеси демократизації та гуманізації, які останні десятиліття набувають свого поширення у світі, у тому числі в Україні, зумовили усвідомлення суспільством необхідності інтеграції в соціум людей з обмеженими можливостями здоров'я. У системі освіти такі процеси втілюються в розробку концептуальних положень, які надають можливість дітям з порушеннями психофізичного розвитку мати рівний доступ до якісної освіти поряд із своїми здоровими однолітками, бути включеними в суспільство та зростати і навчатися в своєму природньому середовищі. Відтак пріоритетного значення набуває в Україні інклюзивна освіта, яку в широкому розумінні слід трактувати як «освіта для всіх».

Концепція розвитку інклюзивної освіти подає визначення інклюзивного навчання як комплексного процесу забезпечення

рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Також у документі наголошено, що інклюзивна освіта в Україні має охоплювати і заклади дошкільної освіти, де провідною є виховна діяльність [1].

Широке впровадження інклюзивного навчання в систему освіти висуває нові вимоги до формування та розвитку професійної компетентності педагогів закладів усіх ланок освіти.

Заклади післядипломної педагогічної освіти мають надати допомогу педагогічним працівникам у розвитку їхньої професійної компетентності та готовності до роботи за умов інклюзивного навчання. Тому одним із найактуальніших завдань в системі післядипломної педагогічної освіти постає оновлення змісту, форм, методів, засобів і технологій формування і розвитку професійної компетентності педагогів з урахуванням тенденції освітньої інклюзії.

Теоретичну базу досліджуваної проблеми становлять праці українських учених, які займалися і продовжують займатися питаннями інклюзивного навчання та впровадження його в освітній простір. При цьому такі науковці, як А. Колупаєва, Н. Софій, Т. Сак, В. Бондар, Л. Даниленко, Л. Петушкова, Ю. Рибачук, В. Синьов, О. Таранченко та ін., підкреслюють виняткову роль педагогічних працівників в успішному розвитку інклюзивної освіти та наголошують на їх високій професійній компетентності, пов'язаній з інклюзивним спрямуванням навчання і виховання.

Діапазон професійних обов'язків педагога в інклюзивному освітньому середовищі значно розширився. Крім зміни поглядів та психології, готовності сприймати і працювати з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, він повинен володіти низкою спеціальних компетентностей, які орієнтовані на індивідуалізацію освітнього процесу, створення комфортного освітнього простору для різноманітного дитячого колективу, включаючи учнів з особливими освітніми потребами. Педагог інклюзивного класу/групи має вміти співпрацювати в команді психолого-педагогічного супроводу спільно з іншими фахівцями, визначати пріоритетні корекційні, навчальні, виховні цілі, шляхи їх досягнення; розробляти індивідуальну програму розвитку для дитини з особливими освітніми потребами з урахуванням типу порушення; здійснювати адаптації та модифікації навчальних планів, програм технологій, стратегій навчання;

враховувати при цьому рівень розвитку дитини з особливими освітніми потребами, її соціальний досвід, пізнавальні можливості; вміти підібрати оптимальні прийоми методи та засоби навчання для сприяння загальному розвитку дітей інклюзивного класу; здійснювати спільне викладання (co-teaching) разом з асистентом вчителя та створювати умови для соціалізації учнів з порушеннями психофізичного розвитку в середовищі здорових однолітків.

На нашу думку, педагогічними умовами, що сприяють формуванню і розвитку професійної компетентності педагогів в умовах закладу післядипломної педагогічної освіти є:

- застосування технологій контекстного навчання. Звичайно здебільшого дану технологію використовують при підготовці студентів закладів вищої освіти до виконання своїх професійних обов'язків, але вона може бути ефективною також при роботі з педагогами, які тільки почали працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Оскільки для більшості вчителів робота в інклюзивному освітньому середовищі є новим видом діяльності, то контекстне навчання сприятиме формуванню в них моделі професійної поведінки з подальшим її втіленням у практичну діяльність. Теоретичною основою контекстного навчання є праці А. В. Вербицького, якого вважають основоположником даного методу. Він визначає контекстне навчання як таке, в якому мовою науки і за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання (традиційних та нових) послідовно моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності [2: 53]. При контекстному навчанні педагогам інклюзивних класів не надається порція нової інформації, а пропонується змоделювати педагогічну ситуацію та знайти шляхи її вирішення, що сприяє розвитку інклюзивної професійної компетентності, вмінню вирішувати проблеми навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Формами і методами контекстного навчання, які можна застосовувати на заняттях із слухачами курсів в інституті післядипломної педагогічної освіти, вважаємо такі: практичні заняття з елементами навчальних, навчально-ділових, імітаційних, рольових ігор, а також дискусії, проблемні лекції з моделюванням і вирішенням педагогічних задач та ситуацій, психодрами, психомалюнки, брейн-ринги, КВК, «мозковий штурм» тощо;

- обов'язкове включення до змісту програм і навчально-тематичних планів курсів підвищення кваліфікації тематики, яка сприятиме формуванню позитивної мотивації педагога до втілення ідей інклюзивного навчання, оволодіння ними знаннями про

особливості розвитку, навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами і про специфіку професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання;

- включення у зміст курсів підвищення кваліфікації навчальних тренінгів, семінарів, конференцій, практикумів, спрямованих на засвоєння технологій і шляхів реалізації конкретних дій в процесі інклюзивного навчання.

Вважаємо, що зміст занять на курсах підвищення кваліфікації для педагогів інклюзивних класів має відображати ідеї, цінності та принципи інклюзивної освіти не тільки в спеціальній тематиці, яка стосується інклюзивного навчання, а бути наскрізною в предметних галузях при розвитку професійної компетентності педагогів різних напрямків, оскільки актуальним буде таких підхід у викладанні і математики, і мови, і біології тощо. Цю роботу необхідно проводити впродовж усього п'ятирічного періоду підвищення кваліфікації, який загалом складається із 150 годин. У результаті цього педагоги інклюзивних класів оволодіють інклюзивною компетентністю багатогранно, що буде запорукою успіху інклюзивного навчання.

Міждисциплінарний зв'язок занять навчально-тематичного плану курсів підвищення кваліфікації педагогів інклюзивних класів, який відображає сутність, цінності інклюзивної освіти, особливості роботи в інклюзивному освітньому середовищі забезпечує реалізацію аксіологічної функції освіти. Це передбачає інтеграцію теоретичних, методологічних, психолого-педагогічних і спеціальних знань. Важливо забезпечити розгляд ідей інклюзивної освіти та формування інклюзивної компетентності педагогів за допомогою розгляду окремих питань теорії та практики інклюзивних процесів на інших заняттях, наприклад: на заняттях з методики викладання української мови озброювати педагогів методами і прийомами роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках української мови та літератури; при організації освітнього процесу на зазначених уроках наголошувати на використанні для мовного та літературного аналізів текстів, які розкривають проблеми дискримінації в суспільстві та освіти, взаємодії в загальному освітньому середовищі, на заняттях з педагогіки та психології розглядати питання про особливості розвитку дітей з різними порушеннями та технологій їх психолого-педагогічної корекції. Кафедра суспільних та гуманітарних дисциплін має пропонувати тематику, де порушуються проблеми цінності людського життя; толерантність як спосіб мислення, спілкування, взаємодії; доступність освіти для всіх.

Також доцільно забезпечити відвідування уроків в інклюзивних класах, де працюють досвідчені педагоги з метою набуття слухачами курсів підвищення кваліфікації практичних вмінь і навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Отже, інклюзивне навчання – пріоритетний напрямок сучасної системи освіти. Інститути післядипломної педагогічної освіти мають забезпечити цілеспрямований розвиток професійної компетентності педагогів інклюзивних класів, їхню готовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Для формування та розвитку інклюзивної компетентності педагогів різних напрямків така робота має бути наскрізною. Потрібно передбачити в програмах та навчально-тематичних планах курсів підвищення кваліфікації напрямки психологічного і педагогічного циклу формування певних умінь і навичок роботи з дітьми з різними категоріями порушень; вміння співпрацювати в команді психолого-педагогічного супроводу та спільно визначати освітній маршрут дитини з особливими освітніми потребами, вміння підбирати ефективні форми, методи, прийоми роботи в інклюзивному класі, бути готовими до спільного викладання з асистентом учителя, складати і реалізовувати індивідуальну програму розвитку інклюзивної дитини та ін.

Список використаних джерел та літератури:

1. Концепція розвитку інклюзивної освіти (наказ МОН України № 912 від 01.10.2010 р.). URL: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-31e5dbbf877ae/>.
2. Вербицький А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М. : ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.

УДК 374.7:376-056.2/.3

В. В. Козир

методист ресурсного центру
підтримки інклюзивної освіти
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
victoria.kzr@gmail.com

Реалізація технологій навчання в інклюзивному класі як запорука професійного зростання педагога в умовах післядипломної освіти

Сучасні вимоги часу оновлюють погляд та сприйняття освітніх тенденцій у світовій спільноті й в Україні зокрема. На противагу спеціальній формі здобуття знань приходить інклюзивна, яка вимагає взаємодії між фахівцями загальної та спеціальної освіти. Проте задля реалізації інклюзивної освіти варто не лише вдосконалювати нормативно-правову базу й надати інструментарій спеціальної

педагогіки фахівцям закладів загальної середньої освіти, а й підготувати усіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, суспільство загалом).

Зокрема виникає потреба належної реалізації технологій навчання в інклюзивному класі, яка може бути задоволена під час проходження курсів підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної педагогічної освіти, під час самоосвіти, в ході консультацій фахівців інклюзивно-ресурсних центрів тощо.

На сьогодні провідними методами навчання дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) є інноваційні технології. Відповідно до визначення ЮНЕСКО, педагогічна технологія – це, в загальному розумінні, системний метод створення, застосування і визначення всього процесу навчання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [4: 138]. Технології навчання в інклюзивному класі умовно поділяють на чотири групи (схема № 1).

Сутність технології індивідуалізації освітнього процесу полягає в такій організації навчання, під час якої педагог враховує індивідуальні особливості учнів, їхні здібності, ООП, наявний життєвий досвід в ході вибору педагогічних засобів навчальної діяльності. Тому варто акцентувати увагу й на особистісно-орієнтоване навчання, яке має на меті не лише перелік, а й максимальне включення особливостей психофізичного розвитку учнів. Особистісно-орієнтоване навчання – навчання, центром якого є особистість дитини, її самотутність, самоцінність [4: 139].

Схема № 1.



Ознаки особистісно-орієнтованого навчання: 1) учень є суб'єктом комунікації і пізнання; 2) дитина для вчителя є найвищою цінністю; 3) кожен учень розуміє свою неповторність та неповторність інших; 4) метою такого навчання є розвиток особистості вихованця відповідно до його сильних сторін; 5)

партнерство між педагогом й учнем формується за типом «дорослий-дорослий». Опираючись на таке навчання, вчитель організовує навчальну діяльність (визначає мету уроку, планує, налаштовує і коригує освітній процес) відповідно до потреб учня, його знань, умінь і навичок. Для учнів з ООП інколи більш важливим є набуття нових навичок й умінь, аніж отримання нової інформації.

В рамках поняття індивідуалізації освітнього процесу варто згадати про теорію множинного інтелекту, яку розробив американський психолог Говард Гарднер. Вчений зазначає, що людина володіє сукупністю інтелектуальних здібностей, що включають вербально-лінгвістичний, логіко-математичний, візуально-просторовий, кінестетичний, міжособистісний, внутрішньо-особистісний, музичний, натуралістичний, екзистенційний типи інтелекту [4: 140].

Так як кожному учню властивий певний домінуючий тип інтелекту, що визначає його можливості щодо сприймання та відтворення навчального матеріалу, когнітивної діяльності, розуміння взаємозв'язків, продукування власних висловлювань, то й навчальна діяльність має бути зорганізована відповідно. Вихованцям з ООП надаються різноманітні ролі, що сприятимуть їхньому індивідуальному розвитку та удосконаленню домінуючого інтелекту.

Плануючи педагогічну діяльність відповідно до теорії множинного інтелекту, вчитель повинен з великою точністю підібрати у завданні дієслово з метою найбільш ефективною стимуляції до навчання дітей і задоволення освітніх потреб усіх учнів [3: 305] (таблиця № 1).

Таблиця № 1.

Переважаючий тип інтелекту	Дієслова-дії
ВЕРБАЛЬНО-ЛІНГВІСТИЧНИЙ	Читати, писати, говорити, просити, пояснити, інформувати, передати, артикулювати, відправити, представити, оголосити, обговорити, дискутувати, декламувати, цитувати, описати, вияснити.
ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИЙ	Вирішувати, опитувати, формулювати гіпотези, перевіряти, досліджувати, аналізувати, експериментувати, довести, розшифрувати, оцінити, малювати, рахувати.
ВІЗУАЛЬНО-ПРОСТОРОВИЙ	Помічати, символізувати, проектувати, креслити, ілюструвати, фарбувати, обводити, переробити, візуалізувати, візуально демонструвати.
КІНЕСТЕТИЧНИЙ	Будувати, підняти, зібрати, зробити, структурувати, імітувати, грати роль, іти, бігти, стрибати, танцювати, колекціонувати, моделювати, формувати, переносити, вправлятися.

МІЖОСОБИСТІСНИЙ	Розподіляти, координувати, направляти, орієнтувати, допомагати, спостерігати, керувати, співпрацювати, кооперувати, запитувати, переконувати, домовлятися, погоджуватися, імпровізувати, розігрувати.
ВНУТРІШНЬО-ОСОБИСТІСНИЙ	Виразити, підтримувати, допомагати, виправдовувати, роздумувати, характеризувати, захищати, стверджувати, реабілітувати, оцінювати, вивчати, опитувати, залучати.
МУЗИЧНИЙ	Слухати, робити висновки, записувати, співати, стукати, повторювати, відповідати, відтворити, копіювати, імітувати, складати, гармонізувати.
НАТУРАЛІСТИЧНИЙ	Сортувати, класифікувати, порівнювати, співставляти, диференціювати, деталізувати, розставляти, структурувати, перевіряти, перелічити, документувати, створювати графіки.
ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ	Відображати, спостерігати, думати, синтезувати, асоціювати, контактувати, комунікувати, запитувати, ізолювати, розробити, оцінити, критикувати, мріяти, дослідити.

Таким чином, вчитель, працюючи в інклюзивному класі, має реалізовувати сучасні технології навчання, акцентуючи увагу на індивідуалізації освітнього процесу, адже інклюзивна освіта передбачає врахування індивідуальних особливостей, можливостей та сильних сторін учнів з ООП.

Список використаних джерел та літератури:

1. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / за ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А.С.К., 2012. 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.
3. Инклюзивное образование : учеб. пособие / Балан В., Бортэ Л., Ботнарь В. и др. ; М-во образования, культуры и исследований респ. Молдова. Кишиневу, 2017. 308 с.
4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : Агенство України, 2019. 300 с.

І. В. Колеснікова

кандидат педагогічних наук
старший викладач кафедри методики
викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
irina.kolesnikova@ukr.net

Медіаосвіта як необхідна умова професійного розвитку педагогів

Сьогодні можна з упевненістю констатувати, що медіатехнології стали невід'ємною частиною сучасного суспільства. Медіаформат освітнього простору та значний вплив цифрових технологій на свідомість людини дозволяють говорити про появу нової освітньої парадигми – медіаосвіти. Вітчизняними науковцями досліджуються можливості цифрових медіа та технологій для забезпечення ефективного навчання, вивчається вплив соціальних мереж на академічну успішність школярів, визначаються чинники, які можуть вплинути на компетенції вчителів, необхідні для здійснення професійної діяльності в сучасних умовах. Дослідники роблять обґрунтований висновок про те, що технології медіаосвіти – логічний етап розвитку освіти, компонент сучасного освітнього середовища, оскільки діяльність вчителя все більшою мірою включає використання медіа як професійного інструменту, засобу досягнення цілей освіти [3, с. 58].

У цих умовах необхідною професійною якістю сучасного педагога визначається його медіакультура, яка досить часто не відповідає новим можливостям цифрових технологій та медіакомпетентності учнів як споживачів освітніх послуг. Учителі відчують значні труднощі, пов'язані з недостатнім досвідом, слабким володінням методичними й організаційними формами проведення медіаосвітніх занять, у багатьох відсутня зацікавленість у використанні потенціалу медіасередовища. Перераховані фактори вказують на необхідність формування медіакультури вчителів шляхом спеціально організованої підготовки – медіаосвіти, яка, за визначенням в «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні» є «частиною освітнього процесу, спрямованої на підготовку особистості до безпечної й ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мережні сервіси і технології, мобільна телефонія тощо) медіа» [1].

Головним завданням медіаосвіти педагогів є підготовка до роботи в умовах інформаційного суспільства, уміння повноцінно сприймати, інтерпретувати, аналізувати, оцінювати інформацію, ознайомлення з інноваційними методиками організації освітнього процесу, наповнення навчального матеріалу новим інформаційним змістом, створення освітнього середовища з використанням сучасних технологій (ІКТ, хмарних технологій).

Узагальнюючи зазначимо, що позиціонування медіаосвіти як фундаментальної основи модернізації та розвитку освітнього простору підтверджує її актуальність. Медіаосвіта педагогів є однією з форм неперервної освіти, що ґрунтується на використанні сучасних інформаційно-цифрових технологій і новітніх медіа, постійний особистісний розвиток і підвищення рівня професійної компетентності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. URL: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vpro_vadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/ (дата звернення: 09.10.2020 р.)
2. Колеснікова І. В. Розвиток медіакультури педагогів у закладах післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти. Житомир, 2018. 292 с.
3. Тюнников Ю. С., Афанасьєва Т. П., Казаков І. С., Мазниченко М. А. Непрерывное формирование медиакомпетентности учителя в условиях постоянных изменений информационной и образовательной среды. *Медиаобразование*. 2017. № 1. С. 58-79.

УДК 373.2.011.3-51:001.895

Л. Ф. Кучинська

методист з дошкільної освіти
лабораторії методичного забезпечення,
викладач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
lilia.kuchynska@gmail.com

Інноваційні підходи до організації методичної роботи з педагогами закладів дошкільної освіти

Важливою складовою наукових досліджень в освітній сфері є пошук та застосування нових педагогічних концепцій, моделей, форм, методик, інструментів і технологій, які базуються на новітніх

досягненнях науки та використанні інтелектуального потенціалу педагогічних працівників.

Сучасні вимоги, які висуває суспільство до дошкільної освіти, набувають мінливості та динамізму, зокрема до підвищення її якості та забезпечення поступального інноваційного розвитку.

Успіх цих змін залежить, передусім, від професійної компетентності педагогів, рівня їх педагогічної та психологічної підготовки, національної свідомості, адже вони мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти.

Внутрішнім завданням кожного керівника та методиста закладу дошкільної освіти є проектування й підтримка такого освітнього середовища, в якому педагоги, що працюють спільно, були вмотивовані діяти продуктивно й ефективно в напрямку досягнення групових цілей. Доречно зауважити, що цілі окремого працівника й колективу загалом мають бути ідентичними, тотожними.

Актуальною на даному етапі у педагогіці є діяльність, яка здійснюється тріадою: *менеджмент – маркетинг – інновації*. У чому ж полягає актуальність педагогічного маркетингу?

Педагогічний маркетинг це вид діяльності, спрямований на вивчення освітнього середовища, створення та розвиток ринку освітніх послуг й стимулювання попиту на них.

Виходячи із зазначеного вище, нашою метою є інтеграція інструментів педагогічного маркетингу в методичну роботу з педагогічними працівниками закладів дошкільної освіти.

За словами І. Жерносека методична робота в сучасному закладі дошкільної освіти об'єктивно має виконувати роль сполучної ланки між життям і діяльністю конкретного педагогічного колективу та загальнодержавною системою освіти, психолого-педагогічною наукою, передовим педагогічним досвідом [2].

Як свідчить ґрунтовний аналіз даної проблеми, актуальність педагогічного маркетингу полягає у професійній діяльності педагогічного працівника, яка обумовлена економічними та освітніми викликами сьогодення, прийняттям нових законів, зростаючою роллю принципу дитиноцентризму в освіті та необхідністю підготовки конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг фахівця, який може забезпечити найвищу якість дошкільної освіти, одним із завдань якої є формування базових компетентностей дітей дошкільного віку, важливих для подальшого розвитку на наступних рівнях освіти.

Реалізація інноваційної політики у освітній сфері передбачає наявність у фахівця певних компетенцій:

– Професійні (hard skills – тверді навички) певні універсальні навички, які будуть потрібні в професійній діяльності: управлінські, педагогічні, дослідницькі, лінгвістичні, маркетингові, технічні

– Надпрофесійні, наскрізні (soft skills – гнучкі навички), а саме: постановка цілей, управління людськими ресурсами, лідерство, мотивація, емоційний інтелект, комунікація, планування, прийняття рішень, управління конфліктами, критичне мислення, креативність, когнітивна гнучкість опірність стресам

– Трансверсальні – пластичні компетенції, що засвоєні людиною у процесі інформальної освіти (самоосвіти), здобуті в одному контексті, або для вирішення однієї задачі чи проблеми, та можуть бути застосовані в іншому контексті.

Безперечно, актуальним на сучасному етапі є використання в методичній роботі інноваційних інструментів педагогічного маркетингу, як засобів маркетингового впливу на споживачів освітніх послуг з метою побудови ефективних взаємозв'язків між суб'єктами освітнього процесу та особистісного і професійного розвитку фахівців закладів дошкільної освіти.

Використання SWOT- аналізу як інноваційного інструментарію педагогічного маркетингу в методичній роботі закладу дошкільної освіти дозволить створити оптимальні умови для підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників та визначити стратегію їх подальшої професійної діяльності.

SWOT-аналіз – це аналіз у стратегічному плануванні, що полягає в розділенні чинників і явищ на чотири категорії, а саме: сильних (переваги) (Strengths) і слабких (недоліки) (Weaknesses) сторін проблеми, можливостей (Opportunities), що відкриваються за умов його реалізації, та ризиків (Threats), пов'язаних з його здійсненням [6: 54].

Так, ґрунтовний і детальний аналіз професійної діяльності дає нам можливість, на основі отриманих результатів, розробити систему методичних заходів, яка сприятиме мотивації педагога до ефективної педагогічної діяльності, забезпечить підвищення його культурно-естетичного рівня освіченості, різнобічності інтересів, бажання творчо втілювати інноваційні ідеї через реалізацію сучасної діяльнісної моделі: *плануй, роби, перевіряй, дій*.

У зв'язку з цим, при аналізі педагогічної діяльності актуально використовувати внутрішні фактори як *переваги* для професійного зростання педагога, а саме: освіта, курси підвищення кваліфікації, педагогічний досвід, майстерність, упровадження інноваційних

технологій, висококваліфікований педагогічний колектив закладу, високий рейтинг закладу дошкільної освіти серед батьків тощо.

Доречно зазначити, що зацікавленість адміністрації у розширенні партнерських зв'язків, вільний доступ педагогів до вибору форм підвищення кваліфікації, активна зацікавленість батьків у підвищенні якості надання освітніх послуг, створення єдиного інформаційного середовища, покращення фінансового стану є факторами зовнішнього впливу, які можна використати, як *можливості* для підвищення рівня професійної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти.

У той же час через SWOT-аналіз ми можемо визначити внутрішні фактори, які є *слабкими сторонами* та заважають професійному розвитку педагога, зокрема це: низька мотивація і кваліфікація, відсутність партнерських відносин, психологічний дискомфорт в макро-та мікросередовищі, неготовність педагогів до використання ІКТ, небажання засвоювати та упроваджувати інноваційні технології, фінансова нестабільність, необхідність постійної методичної підтримки, неможливість користуватися сучасною методичною літературою, тощо.

Разом з тим, SWOT-аналіз сприяє визначенню факторів зовнішнього впливу, які є *ризиками* для педагога, а саме: незацікавленість адміністрації, недостатність фінансування, вірогідні зміни потреб та переваг батьків (замовників освітніх послуг), стереотипи, пов'язані з низьким рівнем надання освітніх послуг, негативний вплив засобів масової інформації (дискредитація педагогів, дезорієнтація батьків).

Використання даного інструментарію педагогічного маркетингу також дозволяє виявити причини ефективності чи неефективності педагогічної діяльності і на їх основі зробивши висновок, розробити стратегію професійного розвитку сучасного педагога.

Отже, класичний SWOT-аналіз припускає визначення сильних та слабких сторін у діяльності педагога, потенційних зовнішніх ризиків і сприятливих можливостей та їх оцінку [1].

Виходячи із зазначеного вище, на основі ґрунтовного аналізу факторів, які впливають на професійну діяльність педагога, нами запропоновано ряд нетрадиційних форм, методів методичної роботи, які сприяють підвищенню рівня професійної компетентності фахівців, спонукають їх до саморозвитку і самовдосконалення.

Актуальними і результативними формами і методами методичної роботи є: подорож інтелектуальною картою «Модель професійної компетентності»; бліц-опитування «Тези про підвищення

фахової майстерності»; освітянські арабески «Комунікативна компетентність педагога»; презентаційний меседж «Я роблю так»; творчий захист тріади успіху «Я – педагог, я – вихователь, я – особистість»; оформлення та презентація нетрадиційного панно «Золотий розсип цікавих педагогічних ідей», «Незабутні емоції від подорожей», «Скарбничка ідей»; семінари-практикуми: «Індивідуальний освітній маршрут», «Траєкторія розвитку і саморозвитку», семінар-супутник «Розуміння – необхідність – педагогічна майстерність»; ділові ігри «Інтерв'ю з компетентності», «Конструктор заняття»; презентація методичного топ-листа «Педагогічне ноу-хау»; педагогічне шоу «Самоосвіта +»; самоосвітній вернісаж; педагогічний меседж «Я – знаю, я – вмію, я – можу» тощо.

Запропоновані форми і методи спрямовані на те, щоб сформувані у педагогічних працівників нові погляди на концепцію розвитку дошкільної освіти, спонукати їх до роздумів, міркувань про зміст самоосвіти, її значення для професійної самореалізації.

Проаналізувавши стан досліджуваної проблеми в науковій, психолого-педагогічній літературі слід відзначити, що методична робота в закладі дошкільної освіти має бути побудована на ефективному впровадженні інноваційних форм і методів з метою оптимізації її функцій, зокрема: *діагностичної*, яка включає регулярне вивчення співвідношення між рівнем професійної компетентності педагогів, що виявляється в узагальненому результаті їх діяльності та вимогами суспільства до якості професійної компетентності відповідно до встановлених державних стандартів; *фасилітативної*, що забезпечує сприяння особистісно-професійному розвитку всіх суб'єктів методичної роботи на основі сучасних суспільних та освітніх цінностей, ґрунтовних знань, оволодіння дидактикою навчання дорослих, технологіями взаємодії та умотивовує їх до саморозвитку, самоосвіти, до збагачення і ефективного використання професійних знань в освітній діяльності та *відновлювальної функції*, яка забезпечує гармонізацію відносин на рівнях: *адміністрація – педагог, педагог – педагог, педагог – дитина*.

Таким чином, перспективою подальшого дослідження актуалізованої проблеми є розробка ефективної моделі методичної роботи в закладах дошкільної освіти з використанням інструментів педагогічного маркетингу, що й стане предметом наших подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел та літератури:

1. Акмаева Р. И. Стратегическое планирование и стратегический менеджмент : учеб. пособие. М. : Финансы и статистика, 2006. 208 с.
2. Жерносек І. П. Науково-методична робота в навчальних закладах системи загальної середньої освіти. Київ : Ін-т педагогіки АПН України, 2000.
3. Зеер Е. Ф. Инновации в профессиональном образовании : научно-метод. пособие. Екатеринбург : РГППУ, 2007.
4. Калуська Л. В., Отрощенко М, В. Вірастюк І. М. Науково-методична робота в дошкільному навчальному закладі. Київ : Шкільний світ, 2011.
5. Маковецька Н. В. Теоретичні і методичні засади професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів у сфері освітньо-оздоровлювальної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Житомир, 2012.
6. SWOT–анализ. *Методы менеджмента качества*. 2006. № 6. С. 54.

УДК 37.091.12:005.962.131

Т. В. Мастеркова

викладач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
e-mail: tata_master62@ukr.net

Інституціоналізація культурного капіталу творчого педагога

В реаліях сучасного інформаційного суспільства рівень та якість отриманої людиною освіти, відкривають для неї широкі можливості професійної та особистої самореалізації в соціальному житті.

Питання культурного капіталу та сфери його впливу на соціальне життя людини було досліджено французьким соціологом і філософом П. Бурдьє. Власне саме поняття «культурний капітал» було введено в широкий науковий дискурс в його праці «Нарис теорії практичної дії» (1972). Культурний капітал осмислюється вченим як сукупність інтелектуальних здібностей, освіченості, вмінь, кваліфікаційної підготовки індивіда чи індивідів, що використовуються в процесі здійснення соціальної діяльності, і при цьому узаконюють володіння ним певним статусом. Культурний капітал виступає накопичуваним ресурсом, а джерелами його розвитку є держава, певні організації, сім'я та сімейні відносини, а також самі індивіди як його потенційні носії [1].

Освіта, на погляд П. Бурдьє, це поле, що найбільш орієнтоване на відтворення культурного капіталу, враховуючи те, що самі агенти (індивіди – авт.) достатньо компетентні для такого відтворення.

Говорячи про визначення культурного капіталу, можна окреслити його наступним чином: культурний капітал представляє собою реалізоване в практичній діяльності багатство у вигляді освіченості, інтелектуальних, морально-ціннісних та соціальних характеристик, втілене в професійній компетентності людини, і здатне приносити своєму носію додаткові прибутки і привілеї. Зовні він виявляється в стилі поведінки та практичній професійній діяльності індивіда. За своїм змістом, культурний капітал легітимізує професійні статуси, ролі та владу, підтримує встановлений соціальний порядок в суспільстві та його окремих підсистемах. У філософському вимірі культурний капітал є суспільним артефактом, який, будучи створеним та накопиченим людиною, транслюється наступним поколінням і тим самим підтримує зв'язки між ними [1].

Враховуючи зазначене вище, одним з найважливіших каналів відтворення культурного капіталу є система освіти, адже саме в ній знаходять своє відображення процеси набуття і засвоєння культурного капіталу та отримання академічних кваліфікацій. В ній передбачено доповнення інституціоналізацією, в якій простежується формалізація прав власності учасників освітнього процесу, їх рангів, сертифікатів, що засвідчують важливість та цінність сформованого в них культурного капіталу.

Дипломи переможця конкурсних змагань, освітні документи стають доволі вагомими відзнаками, які інституціоналізують культурний капітал окремого педагога та відкривають перед ним можливості робити наукову та професійну кар'єру.

Зокрема, регіональний етап Конкурсу «Учитель року», який проходить у Житомирській області забезпечує конкурсну діяльність у комплексі відповідних напрямів визначення складників системи розвитку професійної компетентності педагогів, де крім демонстрації викладацької компетентності, специфіки побудови урочної та позаурочної роботи учнів, оцінюється результативність взаємодії педагога й учнів, встановлюється рівень відповідності навчально-методичного забезпечення уроку, що обирає конкурсант в умовах сучасної освіти.

Отже, компетентність не означає відсутність труднощів у педагога під час виконання своєї ролі як учителя-предметника або учителя-вихователя.

Дійсно, особистісний підхід кожного конкурсанта до визначення педагогічної ідеї, аргументованість обраних форм і методів із урахуванням вікових особливостей учнів під час проведення таких конкурсних змагань, як «Методичний практикум», «Методичний експромт» вимагали від них справжньої професійної мобільності, здатності до рефлексії, творчості.

Зауважимо, наприклад, порядком проведення регіонального конкурсу «Учитель року-2020» були підібрані види змагань, які сприяли підвищенню інтересу конкурсантів до педагогічної професії, бажанню оволодіти сучасними формами педагогічної діяльності на вищому рівні, в свою чергу забезпечивши розвиток комунікабельності й адаптації педагогів у запропонованих умовах [5].

Відтак, будь-яка номінація конкурсу передбачала демонстрацію рівня інформаційної культури педагога, яка включала б у себе знання інформаційних процесів, моделей і технологій, використання вмінь і навичок щодо застосування засобів і методів оброблення інформації в різних видах педагогічної діяльності, вміння структурувати інформацію, формувати простий або складний план, використовувати сучасні інформаційні технології в освітній діяльності, показувати загальне бачення навколишнього світу як відкритої інформаційної системи.

Справді, конкурс відкриває багато можливостей для учасників. Це, в свою чергу, сприяє застосуванню педагогами набутих компетенцій, знань і вмінь щодо організації освітнього процесу. Конкурсант, майже кидає виклик самій системі освіти, не звертаючи увагу, наприклад, на традиційне викладання свого предмету, що вже склалось роками. Саме для цього існує конкурс «Учитель року», щоб унікальні практики, які без нього, можливо, залишились би не поміченими в регіонах чи окремих школах, стали відкритими для широкої педагогічної спільноти.

Безумовно, найоригінальніші ідеї, цікаві знахідки в ході змагань не залишаються непоміченими журі, до складу якого входять найдосвідченіші педагоги, методисти, переможці минулих років. Об'єктивність роботи обласного журі конкурсу на Житомирщині підтверджується результатами виступу наших переможців на всеукраїнському рівні.

Так, найяскравішим виступом команди педагогів Житомирської області вважаємо результати 2017 року, а саме перемога в трьох номінаціях Конкурсу та в номінації «Музичне мистецтво» (отримано диплом лауреата) [10].

Зауважимо, що умови проведення Конкурсу були затверджені Постановою Кабінету Міністрів України від 11.08.1995 р. № 638 та суттєво змінені в новій редакції від 16 05.2018 року № 370. Конкурс вже два роки не має районного етапу. Замість районного відбувається зональний етап, а зона створюється там, де троє учасників виявили бажання позмагатися. Формуванням зон займається оргкомітет обласного, тобто регіонального етапу. Склад журі теж формує регіональний оргкомітет із урахуванням того, з яких закладів зареєстровані учасники. Хід конкурсних змагань висвітлюється на сайті Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти з кожного виду змагань і в день їхнього завершення, чим забезпечується прозорість та об'єктивність конкурсних заходів.

Зазначимо, що у педагогіці не все просто з оцінкою професійності. Варто подивитись на рейтинг закладу освіти чи зробити висновок про конкретну особу – «хороший учитель», але продемонструвати вимірювані результати його діяльності складніше.

Наприклад, у Конкурсі «Учитель року» зараз недостатньо інструментів, які б результативнішому педагогові давали перевагу перед менш результативним. І це зупиняє багатьох досвідчених педагогів від участі в конкурсних змаганнях. Тому переможці та лауреати регіонального етапу другий рік, крім дипломів, отримують «Висновок фахового журі» (рис. 1) за результатами виступів на Конкурсі, де конкретно зазначені досягнення вчителя, результативність продемонстрованих форм і методів у ході змагань із рекомендацією для атестаційних комісій щодо перспективи позачергової атестації учасника відповідно до п. 4.7 діючого Положення про атестацію.

ВИСНОВОК

фахового журі обласного етапу конкурсу

«Учитель року - 2019». Номінація «Вчитель інклюзивного класу»

В період з 4 до 15 лютого 2019 року відповідно до наказу управління освіти і науки облдержадміністрації від 31.10.2018 року №328 «Про організацію в області заходів всеукраїнського конкурсу «Учитель року – 2019», на базі КЗ «Житомирський ОШПО» ЖОР відбулись фахові змагання обласного етапу.

Вчитель інклюзивного класу _____ виявив (ла) глибоку фахову підготовку під час проведення випробувань «Практична робота», продемонструвавши доцільність та оптимальність обраних методів _____, вдало врахував (ла) особливості психофізичного розвитку дітей. В конкурсі «Методичний практикум» конкурсант обґрунтував власну позицію при визначенні рівня організації освітнього процесу в інклюзивному класі.

Конкурсне випробування «Проект» виявило достатній рівень підготовки вчителя до проектування дослідницько - пошукової діяльності учнів.

Конкурсні змагання «Тестування з фахової майстерності» та «Урок» у _____ класі на тему _____ підтвердили теоретичні знання та педагогічну майстерність учасника з організації освітнього процесу в інклюзивному класі.

Відповідно п.4.7., Типового положення про атестацію педагогічних працівників вчитель _____ має право на позачергову атестацію без додержання послідовності в присвоєнні кваліфікаційних категорій та строку проведення позачергової атестації.

Голова журі

Секретар

Рис. 1. Висновок фахового журі обласного етапу конкурсу «Учитель року – 2019».

(Номінація «Вчитель інклюзивного класу»)

Зрозуміло, що основним документом, який інституціоналізує, тобто підтверджує рівень професійних досягнень педагогів у Конкурсі залишається диплом переможця або лауреата, проте рівень продемонстрованих у ході окремих видів змагань педагогічних знахідок, новинок, практик вдало підтверджує даний висновок.

Запропонований підхід створює умови для педагогів щодо формування портфоліо власного досвіду, здійснення об'єктивного самоаналізу педагогічної діяльності, сприяє встановленню перспектив розвитку професійної компетентності через демонстрацію власного бачення колегіальної професійної майстерності педагога.

Конкурс «Учитель року» є найоригінальнішим методичним заходом для підняття іміджу сучасного педагога, престижності педагогічної професії, одним із видів підвищення кваліфікації вчителів. Адже учасники потрапляють, певним чином, в екстремальну ситуацію, коли знання, вміння, швидкість реагування в ході змагань спонукають мобілізуватися на результат.

Отже, філософське осмислення культурного капіталу підводить до визначення його як важливого суспільного феномену в питанні поступального еволюційного розвитку людини та людства. Саме його відтворення у системі освіти сприяє особистісному зростанню та професійній реалізації особистості, а також зберігає культурний зв'язок між поколіннями.

Список використаних джерел та літератури:

1. Бурдые П. *Формы капитала. Социология образования: теории, исследования, проблемы.* Казань, 2004. С. 17-27.
2. Колотило М. О. Культурний капітал та особливості його відтворення у вищій освіті (соціально-філософський дискурс) / Нац. техн ун-т України «КПІ». *Вісник Дніпропетровського університету*, 2013, Т. 21, Вип. 23 (4) Філософія. С. 184-190.
3. Судакова Наталія, Мегединюк Мар'яна. URL: <http://studway.com.ua/diplom-ne-dopomagaie/>
4. Савенков А. І. Дитяча обдарованість
5. Закон України «Про освіту» (2017 р.)

УДК 37.014.25

Л. П. Новік

викладач кафедри методики
викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)

Роль німецького цифрового дитячого університету та Юніор Уні в проектуванні індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку учнів та педагогів в умовах освітніх викликів

Німецький цифровий дитячий університет – інноваційний проект, який розвиває креативне мислення у дітей та знайомить їх з німецькою мовою. Під час навчання діти можуть індивідуально або в групах під час уроків та в позаурочний час за підтримки вчителів засвоювати нові знання.

Головним компонентом університету є онлайн – платформа, до якої мають безкоштовний доступ усі діти, вчителі та батьки учнів.

Пропонуються матеріали для здійснення тематичних проєктів під час уроків іноземної мови, предметних занять CLIL, а також міждисциплінарних проєктів.

Для вчителів, які хочуть працювати з Німецьким цифровим університетом під час занять та в позаурочний час пропонуються дидактичні матеріали, які сприяють індивідуальній освітній траєкторії професійного розвитку педагога.

Німецький цифровий дитячий університет складається з трьох факультетів: «Людина», «Природа», «Техніка». Дитина разом з педагогом може в ігровій формі пройти всю університетську кар'єру від студента до професора з відзнакою.

Структура, зміст, методика та педагогічні аспекти німецького цифрового університету відповідають сучасним освітнім технологіям, які на міжнародному рівні визнані успішними. Головним принципом університету є принцип навчання, орієнтованого на потреби дитини. Навчання повинно пробуджувати зацікавленість та допитливість учнів до знань.

Лекції і доповіді є інтерактивними і при цьому чергуються, після кожної шести – чи десятихвилинної серії дитина переходить до виконання завдань. Вони базуються не лише на засвоєнні вивченого навчального матеріалу, але й спонукають учнів робити логічні заключення проводити паралелі та креативно мислити.

Дитячий університет не замінює навчання в школі, а доповнює його. Одна з цілей університету показати, що до кожного феномена повсякденного життя існує наукове пояснення. **Розширити власний горизонт, побачити світ новими очима, перевірити здобуті знання в повсякденному житті – завдання Німецького цифрового дитячого університету.**

Онлайн-формат університету сприяє набуттю дітьми та педагогами додаткового вміння у користуванні медіа – засобами, тобто вчить фаховому та свідомому використанню медіа – засобів та їх змісту відповідно до власних цілей. Університет дозволяє навчитися обходженню з комп'ютерними технологіями, що значно полегшить їх використання в майбутньому.

Методика CLIL (Content and Language Integrated Learning) фахово та мовне навчання набуває в усьому світі все більшого значення у сфері вивчення іноземних мов. Багато шкіл Центральної та Західної Європи використовують саме такі методи вивчення іноземної мови, а тому запровадили методику CLIL у освітній процес.

Головними персонажами університету виступають: неухажний, але геніальний **професор Ейнштейн**, його помічниця – наукова

співробітниця **Софі Шлау**, маленький робот – **JOWOGO**. Модератор **Крістоф** виконує функції польового дослідника.

Цифровий дитячий університет можна використовувати в різних контекстах та сферах застосування під час шкільного навчання. Окремі лекції можуть бути опрацьовані під час уроку відповідно до теми уроку або ж розглянуті в позаурочний час в поєднанні з іншими предметами в залежності від бажання та зацікавленості учнів та вчителів.

Лекції цифрового дитячого університету можуть бути використані як компоненти компетентнісного уроку німецької мови. Вчителі німецької мови спільно з учителями-предметниками можуть інтегрувати тему лекції у заняття, розширити їх та поглибити. Педагогам пропонуються дидактичні матеріали з рекомендаційними вказівками та методичними розробками. Окремі лекції можуть бути інтегровані як додатковий матеріал в заняття за методикою CLIL. Метою залишається отримання знань в певних фахових галузях за допомогою мови. Уроки німецької мови можуть використовуватися в якості підготовки до заняття за методикою CLIL.

Валіза дитячого університету – це валіза із захоплюючими експериментами, присвяченими науці та німецькій мові. Численні матеріали та предмети для здійснення експериментів призначені, перш за все для школярів, але придатні також для використання вчителями та батьками. В якості мобільної лабораторії валіза містить також матеріали для експериментів на усіх трьох факультетах. Методичні розробки дозволяють використовувати ці матеріали в закладах загальної середньої освіти у невеликих групах, так і під час занять у класі чи навіть в класах.

Дитячий університет у валізі був розроблений освітніми партнерами Goethe-Institut для його мобільного застосування. Завдяки наявності дитячого університету у валізі освітні заклади можуть проводити заняття дитячого університету на власній території. Партнери проекту: WDR, DW, центр STEM Сократ, технічна студія Винахідник, Мала Академія Наук України та інші.

Німецький цифровий Юніор Уні – це безкоштовний освітній проект Гете Інституту для шкільної молоді. Завдяки участі в проекті можна отримати відповідь на цікаві запитання зі сфери роботехніки, космосу, природознавства, енергетики та стабільного розвитку і вивчати при цьому німецьку мову.

Проектування і реалізація власного індивідуального освітнього маршруту (ІОМ) стає для педагога ситуацією «проживання» інновацій

і сприяє підготовці до вирішення актуального професійного завдання: проектування ІОМ учня.

Індивідуальний освітній маршрут (ІОМ) – це засіб реалізації індивідуальної освітньої програми сучасного педагога з урахуванням конкретних умов освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти, який призначений для самоосвіти кожного вчителя, спрямований на його саморозвиток. В Україні це неперервна, подальша освіта дорослих.

Головним сьогоденним завданням за думкою М. Ш. Ноулза стало виробництво компетентних людей – таких людей, які були б здатні застосовувати свої знання в умовах, що змінюються, і чия основна компетенція полягає в умінні включатися в постійне самонавчання упродовж всього життя.

Інноваційний проект «Німецький цифровий дитячий університет» та «Юніор Уні» Гете Інституту надають чудову можливість проектувати індивідуальні освітні траєкторії професійного розвитку учнів та педагогів в умовах освітніх викликів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Матеріали семінарів Гете Інституту в Україні. URL: <https://www.goethe.de/ins/ua/uk/spr/unt/for/gia.html>

УДК 374:37.015.311

О. А. Орлова

кандидат педагогічних наук
старший викладач кафедри
суспільно-гуманітарних дисциплін
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)

Психолого-педагогічна характеристика категорії «самовдосконалення»

Швидкі соціально-економічні та політичні зміни, які відбуваються у світі в ХХІ столітті зв'язані з формуванням постіндустріального суспільства. Сучасному суспільству потрібні нові особистості – цілеспрямовані, відповідальні, успішні, творчі, здатні до самовиховання і самовдосконалення, які спроможні самореалізуватися і направити свій потенціал на здатних навчатися впродовж життя. Такий виклик суспільства потребує кваліфікованих фахівців, які спрямовані самі та мотивують інших до активного сприйняття нового від безперервного особистісного до професійного самовдосконалення. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Законі України «Про освіту», Концепції громадянського виховання

особистості визначається завдання підготовки вчителя до особистісного самовдосконалення учнів через надання їм знань, умінь і навичок, які вони будуть застосовувати в подальшому в різних сферах суспільного життя. Зазначимо, що цей процес має бути забезпечений як теоретично, так і практично. Тому першочергову роль у реалізації поставлених завдань належать педагогу, оскільки саме від його особистісних та фахових характеристик залежить вміння надихати себе та учнів на особистісне самовдосконалення як у процесі навчання, так і у позанавчальний час. Тому дослідження проблеми є актуальним і невідкладним завданням.

Пошук ефективних шляхів особистісного самовдосконалення є проблемою міждисциплінарною. Численні дослідження, які з'явилися упродовж останнього десятиліття розглядають різні аспекти діяльності педагогів: проблема формування особистості вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки (О. О. Абдуліна, В. М. Білозерцев, О. О. Мороз). Діалектична єдність особистісного та професійного аспектів самовдосконалення обґрунтовується у наукових дослідженнях (І. Д. Донцов, В. Ф. Тертична), зв'язок самовдосконалення з творчістю, суб'єктністю, самореалізацією людини підкреслюється (М. О. Бердяєв, А. Х. Маслоу, В. С. Соловйов, С. Л. Франк, Е. Фром), як найвищу форму усвідомленого саморозвитку розглядає самовдосконалення, (О. О. Ухтомський). Підготовка вчителів до особистісного самовдосконалення потребує подальшого розгляду, як проблема з урахуванням теоретичних та практичних засад.

Категорія «особистісного самовдосконалення» як і будь-який науково-теоретичний об'єкт, потребує вивчення певного комплексу категорій і понять. Визначення змістової характеристики зазначеного поняття стало базовим завданням нашого дослідження.

Вивчення досліджень науковців, дало нам змогу, визначити, що самовдосконалення є процесом усвідомленим, цілеспрямованим, постійним, систематичним, самостійним, ініціативним, творчим, планомірним, повсякденним, багатоаспектним, цілісним, особистісним, надзвичайно індивідуальним, динамічним, що здійснюється осмислено та ґрунтується на творчому ставленні до себе та надає можливість людині пізнати власне «Я». Особистість прагне до самовдосконалення, усвідомлюючи свої досягнення і недоліки. Створюючи нові цінності, вона сама особистісно зростає тобто стає суб'єктом власного розвитку.

Зазначимо, що разом з тим, самовдосконалення розглядають як явище *соціально-особистісне*, оскільки воно завжди є результатом

усвідомлення взаємодії людини з конкретним соціальним середовищем, в ході якого вона реалізує потреби вироблення у себе таких особистісних якостей, які дають успіх у діяльності та взагалі у житті.

На перший погляд, частка «само» уже сама вказує на особистісну спрямованість поняття. Як зазначає ряд авторів, частка «само» окреслює лише наявність процесу самоактивності особистості [1: 29]. Уточнивши, зазначимо, що поняття «особистісне самовдосконалення» окреслює можливість визначення змістового наповнення цієї самоактивності або активності особистості, її самотворення, що здійснюється через самопізнання і саморегуляцію, формування суб'єктом себе як особистості [2: 19].

Визначимо, що активність суб'єкта (самоактивність), являє собою вміння мобілізувати свої власні можливості й визначати способи досягнення цілей, які реалізуються у діяльності [2: 27]. Таким чином, доповнення поняття «самовдосконалення» означальним терміном «особистісне» дає можливість визначити першорядну роль самого суб'єкта щодо актуалізації власних можливостей в діяльності, що відбувається в системі суспільних відносин.

Відповідно до мети та завдань нашого дослідження поняття «особистість» покладемо в основу конструювання поняття «особистісне самовдосконалення».

Теоретичний аналіз поняття «особистості» як категорії є достатньо складним, оскільки воно є базовим для кількох галузей знання: філософії, соціології, психології, педагогіки. Крім того, в ході дослідження зазначена категорія може ставати як об'єктом, так і суб'єктом вивчення, тому змінність її сутності впливає на змінність характеристик та категоріальних ознак.

Зокрема на думку К. К. Платонова, особистість – це людина, як носій свідомості [3]; особистість – це суб'єкт суспільної поведінки й комунікації за визначенням Б. Г. Ананьєва [4: 74]; як стверджував К. Ясперс «індивід називають особистістю в тому випадку, коли він наділений почуттям самодостатнього існування, почуттям власного, неподільного Я» [5].

Засновником індивідуальної психології вважають А. Адлера в наукових працях якого можна віднайти, комплексний аналіз категорії особистості. Учений вводить поняття особистої концепції світу, яка також розвивається способом аперцепції (суб'єктивного сприйняття оточуючої дійсності) [6: 92].

Таким чином, беручи до уваги вищезазначене, загалом можна дійти висновку, що категорія особистості окреслює особливості,

якості, стани індивіда, зумовлені його предметною діяльністю й особистісними комунікативними зв'язками та взаємодіями.

Зазначимо, що за висловом С. Рубінштейна, «властивості особистості ніяк не зводяться до її індивідуальних особливостей. Вони вміщують і загальне, й особливе, й одиничне» [10: 56]. К. Левін, якій є засновником відомої «теорії поля» також вважає, що поняття особистості не можна від'єднувати від поняття особистісних якостей, оскільки лише тоді можна претендувати на системний підхід до вивчення феномена особистості [11: 253].

Отже зазначимо, що аналіз філософської та психолого-педагогічної наукової літератури, а також завдання досліджуваної проблеми дають можливість визначити особистість як цілісність ознак людини, яка вміщує його індивідуально-психологічні й соціальні характеристики.

Поняття «особистість» пов'язано з категорією самовдосконалення через філософську категорію «самості», яка як раз і визначає численні «само процеси»: самовдосконалення, саморозвиток тощо [12]. На підставі діяльнісного ставлення до світу формується розвиток особистісних якостей.

Особистісне самовдосконалення це така усвідомлена форма саморозвитку, на думку Е. А. Коваленка, де індивід ставить за мету змінити себе власними зусиллями, де особистість виступає одночасно, як суб'єктом цілеспрямованої діяльності, так і її об'єктом, що необхідно змінити за допомогою цієї діяльності. Ми погоджуємося з висновком автора про те, що особистісне самовдосконалення є вищою формою саморозвитку та здійснюється в моральній системі координат як засіб самотворення, що потребує моральної (етичної) рефлексії, творчого виходу особистості у всій її цінності за межі дійсного [13: 7].

Особистісне самовдосконалення розглядають як оволодіння способами діяльності у власних інтересах з використанням власних можливостей, що виражається у неперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині якостей, формування культури мислення та поведінки.

Виходячи з цих міркувань, можна зробити висновок, що особистісне самовдосконалення – це така робота над собою, яка передбачає усвідомлений розвиток своїх (власних) здібностей, свідоме прагнення удосконалення свого (власного) особистісного потенціалу, формування здатності до самопізнання, самопроекування, самореалізації в процесі цілеспрямованої творчої самостійної діяльності та супроводжується прийняттям рішень.

Список використаних джерел та літератури:

1. Словник української мови / [за ред. І. К. Білодіда]. Київ : Наукова думка, 1978. Т. 9. 920 с.
2. Краснощок І. П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя у навчально-виховному середовищі педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Кіровоград, 2002. 213 с.
3. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М. : Наука, 1986. 255 с.
4. Ананьев Б. В. Человек как предмет познания. [Изд. 3-е]. СПб. : Питер, 2001. 288 с.
5. Ясперс К. Общая психопатия / [пер. Л. О. Акопян]. М. : Практика, 1997. 1053 с.
6. Adler. A The individual psychology of Alfred. *A systematic presentation in selections from his writings* / Н. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher, Eds. New York : Harper & Row, 1956. P. 92.
7. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека : [пер. с англ.] / общ. ред и предисл. Исениной Е. И. М. : Прогресс ; Универс, 1994. 480 с.
8. Эриксон Э. Г. Детство и общество / [пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеев]. СПб. : Летний сад, 2000. 592 с.
9. Лукашевич М. П. Соціологія економіки : навч. посіб. Київ : Знання, 1999. 112 с.
10. Абульханова-Славская К. А., Брушлинская А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна. М. : Наука, 1989. 243 с.
11. Левин К. Динамическая психология. М. : Смысл, 2001. 572 с.
12. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Теории личности и личностный рост. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freydjer/index.php.
13. Коваленко Е. А. Ціннісна природа усвідомленого саморозвитку особистості: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії». Харків, 2005. 16 с.

Н. О. Осадчук

завідувач навчально-методичного кабінету
психологічної служби системи освіти
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
zhytomyr06@ukr.net

Готовність педагога до інноваційної діяльності

Освітня дійсність – це завжди живий, динамічний процес, заснований на одночасному врахуванні безлічі факторів. Складність цього процесу вимагає не тільки глибоких знань, педагогічних умінь і навичок, загальної культури, наявності специфічних особистісних якостей, а й значної частки творчості. Педагогічна творчість розуміється як мистецтво педагога в постійному вдосконаленні освітнього процесу на основі професійних знань і здібностей до цієї діяльності. Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності. Джерела готовності до інноваційної діяльності осягають проблематику особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога.

Інноваціям в освіті присвячено фундаментальні дослідження ряду вітчизняних і зарубіжних вчених (І. Дичківська, Л. Ващенко, Л. Даниленко, В. Кремень, В. Паламарчук, О. Попова, Л. Пуховська, О. Савченко, В. Сластьонін, В. Туласевич, М. Галтон та ін.). Інноваційність – це, насамперед, відкритість для іншого, відмінного від власної думки. Системоутворювальним фактором готовності учителя до інноваційної діяльності є потреба у перетворенні, вдосконаленні педагогічної діяльності шляхом опосередкованого ставлення до своєї професії і до здобувачів освіти [3].

У сучасній практиці існує протиріччя між вимогами, які пред'являються до творчості педагога, і способами вирішення цих вимог в реальній практиці навчання. Нерідко серед педагогів спостерігається прагнення до шаблону, страх самовираження в професійній діяльності. Очевидно, що коли громадські вимоги трансформуються в державні, йому практично не вдається уникнути численних обмежень і консервативних підходів. У цьому випадку творчі пориви вчителя залишаються лише нереалізованими намірами, які знищуються певними нормами і стереотипами, що спрощують структурам управління оцінювати діяльність освітніх установ [1].

Творчість вчителя – це висока ступінь його професійної діяльності, спрямованої на пошук більш досконалих методів, прийомів і засобів навчально-виховного процесу. Але створення нового завжди пов'язане з успішним засвоєнням вже існуючої бази знань. Професійні знання включають в себе не тільки результати педагогічних і психологічних досліджень, а й накопичений поколіннями досвід педагогічної діяльності. Тобто, це знання, засвоєні на рівні їх застосування в реальному освітньому процесі. Специфіку педагогічних знань характеризує їх включеність в діяльність, в ході якої відбувається формування професійних умінь. Характер практичного використання знань може бути різним і залежить від конкретних видів інтелектуальної діяльності, які здійснює той, якого навчають. Рівень практичного оволодіння сучасними науковими знаннями визначає характер діяльності педагога.

Говорячи про складові готовності педагога до інноваційної діяльності, можна зазначити, що перша її складова – наявність мотиву включення в цю діяльність. Мотив надає сенс діяльності для людини. Залежно від змісту мотиву інноваційна діяльність може мати різні смисли для різних людей.

Відсутність мотивації свідчить про неготовність педагога до інноваційної діяльності з точки зору його спрямованості. Матеріальний мотив або мотив уникнення невдач говорять про слабку готовність до інноваційної діяльності. Високому рівню готовності до інноваційної діяльності відповідає зріла мотиваційна структура, в якій провідну роль відіграють цінності самореалізації і саморозвитку.

Спрямованість педагога на розвиток своїх професійних здібностей і на досягнення якомога кращих результатів – необхідна умова придбання інноваційною діяльністю сенсу цінності і цілі, а не кошти для реалізації якихось інших мотивів. Будь-яка людина в професійній діяльності зможе досягати все більш високих рівнів майстерності тільки змінюючись, тільки освоюючи все нові способи діяльності і вирішуючи все більш складні завдання. Працюючи лише в режимі репродукції, відтворення вже освоєних колись способів діяльності, висококласним професіоналом стати неможливо. Шлях досягти висот професійної майстерності лежить через критичне ставлення до себе, тому, що досягнуто, і пошуки шляхів і засобів розвитку своєї практики. Без усвідомлення участі в інноваційній діяльності, як цінності для себе особисто, не може бути і високої готовності до цієї діяльності.

Друга складова даної готовності – комплекс знань про сучасні вимоги до результатів освіти, інноваційних моделей і технологій освіти, про те, що визначає потреби і можливості розвитку існуючої педагогічної практики. Чутливість педагога до проблем визначається перш за все тим, як він розуміє цілі освіти взагалі і з них визначає вимоги до результатів своєї роботи. Якщо ці вимоги не будуть відповідати найвищим стандартам, то і проблем в результатах своєї роботи педагог бачити не буде. Якщо педагог слабо орієнтований в інноваційних моделях освіти та інноваційних програмах і технологіях, він і не бачитиме і недоліків педагогічної системи і своєї практики, і можливостей їх усунення.

Але недостатньо лише знати про існування інноваційних освітніх моделей, програм, технологій. Щоб педагог міг добре орієнтуватися в просторі можливостей і міг зробити правильний вибір, він повинен добре розуміти умови їх ефективного застосування. Будь-яка зміна в діяльності повинна бути не тільки актуальною, але й реалістичною, тобто відповідати реально існуючим умовам.

Ступінь компетентності педагога в інноваційному світі може бути різним, тому різним буде і рівень його готовності до інноваційної діяльності в цьому аспекті.

Третій компонент готовності педагога до інноваційної діяльності – сукупність знань і способів вирішення завдань цієї діяльності, якими володіє педагог, тобто компетентність в галузі педагогічної інноватики. Педагог, добре підготовлений до інноваційної діяльності в цьому аспекті володіє такими знаннями та вміннями:

- володіє комплексом понять педагогічної інноватики;
- розуміє місце і роль інноваційної діяльності в освітній установі, її зв'язок з освітньою діяльністю;
- знає основні підходи до розвитку педагогічних систем;
- вміє вивчати досвід педагогів-новаторів;
- вміє критично аналізувати педагогічні системи, навчальні програми, технології і дидактичні засоби навчання;
- вміє розробляти і обґрунтовувати інноваційні пропозиції щодо вдосконалення навчального процесу;
- вміє розробляти проекти впровадження нововведень;
- вміє ставити цілі експериментальної роботи і планувати її;
- вміє працювати в робочих групах впроваджувальних проектів і проведення експериментів;
- вміє аналізувати і оцінювати систему інноваційної діяльності;

- вмiє аналізувати і оцінювати себе як суб'єкта інноваційної діяльності.

Загальний рівень готовності педагога до інноваційної діяльності є функцією:

- рівня мотиваційної готовності;
- рівня компетентності в інноваційному світі;
- рівня компетентності в педагогічній інноватиці [2].

Готовність до інноваційної діяльності в сучасних умовах – найважливіша якість професійного педагога, без наявності якого неможливо досягти високого рівня педагогічної майстерності.

Список використаних джерел та літератури:

1. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М., 1996.
2. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности. *Сибирский педагогический журнал*. 2007. № 1. С. 42-49.
3. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. / авт.-укл.: О. Пометун, Л. Пироженко. Київ : А.П.Н., 2002. 136 с.
4. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактив. підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Слово, 2004. 616 с.
5. Сиротенко Г. О. Інновації як основа змін освітньої практики : інформ.-метод. зб. Полтава : ПОППО, 2005. 160 с.
6. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху : інформ.-метод. зб. / упоряд. Г. О. Сиротенко. Полтава : ПОППО, 2006. 124 с.

УДК 373.3/5.091

О. В. Пастовенський

доктор педагогічних наук,
професор кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
al.pastov@gmail.com

Модернізація освітніх систем і проблеми стійкості

Науковці зазначають, що будь-яка освітня система (ОС) характеризується певною мірою різноманітності (кількість різних елементів системи, їхніх станів і зв'язків між ними [1]) та мірою взаємодії із зовнішніми системами (кількість різних елементів зовнішніх систем, які взаємодіють із зазначеною ОС, їхніх станів та зв'язків з нею [2, с. 67]).

Очевидно, що ефективність освітніх систем залежить від збурень, під чим розуміємо зміну зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на функціонування систем.

Модернізація освітніх систем, що здійснюється у відповідь на зростання кількості та інтенсивності внутрішніх і зовнішніх збурень з метою забезпечення ефективності ОС, з позицій системного підходу, є збільшенням їхньої міри різноманітності та міри взаємодії із зовнішніми системами [2, с. 68].

Для ефективною модернізації освітніх систем необхідно забезпечити мінімальне відставання в часі змін від розвитку збурень та максимальну компенсацію цих збурень; а також здійснення модернізації з урахуванням специфіки ОС (особливостей їхніх елементів, структури, функцій тощо) та потенціалу зовнішніх систем, зацікавлених у розвитку освіти.

При порушенні зазначених вимог у процесі модернізації освітніх систем може виникнути загроза втрати ними стійкості, під чим розуміють здатність систем реалізовувати властиві їм функції під час зовнішніх і внутрішніх трансформацій.

Проаналізуємо цю проблему детальніше.

Очевидно, що наростання збурень зумовлює необхідність вчасних та адекватних змін освітніх систем на основі збільшення їхньої міри різноманітності та міри взаємодії із зовнішніми структурами. У випадку відставання в часі процесів модернізації ОС зростання кількості та інтенсивності збурень неминуче зумовить ризики втрати системами ефективності та виникнення кризових явищ у галузі. Модернізація в ідеальному випадку мала б здійснюватися на випередження з урахуванням тенденцій розвитку збурень, зменшуючи таким чином тривалість їхнього впливу на освітні системи.

Крім того, в процесі модернізації міра різноманітності освітніх систем має стати такою, щоб системи могли адекватно відповідати на збурення. Якщо зміни ОС такої здатності не забезпечують, існує загроза втрати системами стійкості. Тому модернізація системи загальної середньої освіти в Україні шляхом уведення 12-бальної шкали оцінювання у 2000 році цілком логічно не змогла підвищити ефективність такої складної системи як загальна середня освіта, у зв'язку із незначним збільшенням міри її різноманітності порівняно з великою кількістю та інтенсивністю збурень. Аналогічно можна зазначити також щодо ЗНО, яке само собою є достатньо успішним проектом, але впродовж тривалого часу так і не змогло в значній мірі позитивно вплинути на якість загальної середньої освіти в цілому.

Водночас необхідність постійного збільшення міри різноманітності та міри взаємодії освітніх систем із зовнішніми структурами зумовлює розширення меж різноманітності та зон взаємодії ОС із зовнішніми структурами. Якщо законодавство встановлює низьку межу різноманітності, що не забезпечує можливості системі збільшувати належним чином міру різноманітності й адекватно змінюватися у відповідь на збурення, загроза втрати освітніми системами стійкості залишається. Значна кількість та висока інтенсивність збурень призводить врешті до радикального реформування освітніх систем на основі кардинальної зміни чинних або прийняття нових освітніх законів, що досить наочно підтверджується українським досвідом.

Цілком очевидною загрозою для стійкості освітніх систем у процесі їхньої модернізації є порушення зв'язків між освітніми підсистемами, асинхронність у здійсненні змін та можливий розвиток внутрішніх конфліктів. Саме тому намагання модернізувати дійсно малоефективну систему професійно-технічної освіти країни шляхом реформування шляхів її фінансування без відповідних змін у формах власності й оптимізації мережі закладів було приречене на неуспіх.

Зазначимо, що процес збільшення міри різноманітності ОС має забезпечуватися відповідними ресурсами, недостатність яких також може спричинити втрату ефективності системи (як це було в Україні на початковому етапі запровадження курсу інформатики чи обов'язкового вивчення другої іноземної мови в масовій школі без належного кадрового, навчально-методичного і матеріального-технічного забезпечення тощо).

Історичний досвід свідчить, що в процесі модернізації освітніх систем робилися неодноразові спроби щодо конструювання складно організованих освітніх структур, які на практиці демонстрували свою неефективність (комплексний метод, лабораторно-бригадна форма навчання). Адже з теореми В. Левантовського випливає, що існує фундаментальна межа підвищення міри різноманітності систем, яка визначається так званим «принципом крихкості доброго», – чим складніша організація системи, тим більш вірогідна втрата її стійкості [3, с. 30-32]. Тому в процесі модернізації освітніх систем необхідно забезпечувати якомога більшу відповідність їхньої нової структури збуренням та внутрішнім особливостям ОС, інакше існуватиме загроза втрати такими системами стійкості.

Ще однією проблемою під час реформування освітніх систем є розширення меж їхньої різноманітності до параметрів, за яких можуть мати місце спроби переведення зазначених систем до наступних їхніх

фаз з порушенням синергетичного сценарію розвитку ОС. Адже стратегічно розвиток ефективних освітніх систем має відбуватися від жорсткої системи до системи з делегованими управлінськими повноваженнями, «м'якої», з розвиненою мережевою взаємодією і синергетичної системи [4]. Тому спроби надання школам повної фінансової автономії у 2008-2009 рр. без напрацювання ними досвіду функціонування з розширеними управлінськими повноваженнями виявилися невдалими.

Що стосується розширення зон взаємодії освітньої системи із зовнішніми структурами, то ці взаємодії стануть ефективними лише у випадку, коли буде досягнуто належного рівня розвитку зазначених структур, орієнтованих на співпрацю з ОС. Невідповідність між намаганнями значно активізувати такі взаємодії та невисоким потенціалом зовнішніх структур може спричинити втрату системою стійкості. Адже саме невисоким ступенем розвитку місцевого самоврядування в Україні можна пояснити невдалі в попередні десятиліття спроби передати опікування загальною середньою освітою місцевим громадам, низьким рівнем соціального капіталу – недостатню ефективність взаємодій освітян і громадськості в діяльності різноманітних рад/комітетів закладів освіти (батьківських, піклувальних, наглядових), повільним економічним зростанням – незацікавленість бізнесу у вирішенні проблем професійно-технічної освіти тощо.

І навпаки, якщо визначено занадто вузькі зони взаємодії при значному рівні розвитку зовнішніх структур (місцевого самоврядування, громадських об'єднань, релігійних організацій тощо), зазначені структури намагатимуться взаємодіяти з освітніми системами поза чинним законодавчим полем, що також може призвести до втрати стійкості освітніх систем.

Підкреслимо, що на сучасному етапі значної активізації демократичних перетворень в Україні мають розширюватися взаємодії освітніх систем саме з місцевим самоврядуванням і громадськими структурами, оскільки державні інституції, які володіють меншою мірою різноманітності і невисокою мобільністю, у випадку домінування в управлінні освітою гальмують розвиток галузі. Як свідчить досвід, від централізованих моделей управління освітою відмовилися практично всі європейські країни (у т. ч. Франція, де досить довго існувало централізоване управління галуззю).

І нарешті, ще однією проблемою в процесі модернізації освітніх системи може стати відсутність законодавчих фільтрів для недопущення розвитку можливих конфліктів між інтересами

внутрішніх і зовнішніх підсистем та елементів (наприклад, між громадами базового рівня і обласними радами в питаннях розвитку профільної освіти, між закладами освіти та громадськими організаціями щодо порядку використання благодійних коштів тощо), що також може призводити до порушення стійкості освітніх систем.

Вирішення в процесі модернізації освітніх систем розглянутих вище проблем на основі «м'якої» взаємодії всіх зацікавлених у розвитку галузі сторін дасть можливість забезпечити стійкість та ефективно функціонування зазначених освітніх систем під час їхніх внутрішніх і зовнішніх трансформацій.

Список використаних джерел та літератури:

1. Шабров О. Ф. Разнообразие как фактор эффективности государственного управления. *Успехи современного естествознания*. 2004. № 5. Приложение 1. С. 228-231.
2. Пастовенський О. В. Модернізація управління освітою в умовах інноваційних змін : [навч.-метод. посіб.]. Житомир : Полісся, 2018. 108 с.
3. Арнольд В. И. Теория катастроф. 3-е изд. доп. М. : Наука ; Гл. ред. физ.-мат. лит., 1990. 127 с.
4. Пастовенський О. В. Синергетичний сценарій розвитку ефективних освітніх систем. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2016. Вип. 2 (84). С. 102-106.

УДК 374.7.011.3-051:613

Н. М. Поліщук

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри методики
викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
polychuk@gmail.com

Проектування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку вчителя інтегрованого курсу «Основи здоров'я» в умовах освітніх викликів

Основною метою сучасної освіти є відповідність актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства, держави, підготовка різнобічно розвиненої особистості громадянина, здатного до самоосвіти та самовдосконалення, соціальної адаптації в суспільстві. В останні роки професійний розвиток педагога став однією з найактуальніших тем розвитку освіти у нашій державі. Це обумовлено тим, що в умовах глобалізованого суспільства зростають вимоги до професійної підготовки фахівців у всіх сферах трудової

діяльності людини. Тому від професійного розвитку педагога його творчої індивідуальності, здібностей адаптуватися у швидкоплинному світі та змінах у освітньому середовищі залежить підвищення якості освіти учнів.

Серед пріоритетних завдань професійного розвитку педагога мають бути питання здоров'я і здоров'язбереження. Як свідчать наукові дослідження, настанова на здоров'я, здоровий спосіб життя та здоров'язбереження формується в результаті цілеспрямованого педагогічного впливу. Тому вчені зазначають, що починати формування здоров'язбережувальної компетентності особистості важливо ще зі школи, адже це єдина структура, через яку «проходить» усе населення країни. Саме цілеспрямоване систематичне навчання та виховання дозволяють ефективно здійснювати цей процес. Відтак роль педагога у збереженні і зміцненні здоров'я є визначальною [4].

У 2001 році в освітню галузь «Здоров'я і фізична культура» впроваджено предмет «Основи здоров'я», метою якого є: «формування в учнів свідомого ставлення до свого життя і здоров'я, оволодіння основами здорового способу життя, навичками безпечної для життя і здоров'я поведінки» [3]. Конкретним результатом навчання з предмета є здоров'язбережувальна компетентність, формування якої здійснюється професійно компетентним учителем.

В Україні вищі навчальні заклади розпочали готувати спеціалістів за фахом лише в останні роки. Їх кількість не задовольняє потреби. Інтегрований курс найчастіше викладають вчителі біології, хімії, валеології, шкільні медичні сестри (що мають базові знання основ збереження життя і здоров'я), але велика частка вчителів, що викладають інтегрований курс є нефаківцями, а іноді це просто «довантаження» годинами до ставки. Тому інститутам післядипломної педагогічної освіти належить провідна роль у розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я, що може бути визначальним фактором якісного впровадження предмета у освітній процес ЗЗСО.

Питання професійного розвитку педагога знайшли своє відображення у роботах вітчизняних і зарубіжних науковців:

- феномен «професійна компетентність педагогів» у контексті професійного розвитку вчителів вивчали І. Смагін, С. Іванова, Ю. Запорожцева, О. Біляковська, В. Баркасі;
- шляхи розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я зазначено у роботах Н. Беседи, В. Горащука, О. Омельченко, А. Радченко;
- загальні питання викладання предмета та особливості впровадження компетентнісного підходу у навчанні основам здоров'я

в ЗЗСО досліджено у роботах Т. Бойченко, Л. Ващенко, Л. Горяної, О. Оржеховської, Н. Поліщук, С. Страшко;

- теоретичні основи післядипломної педагогічної освіти, вихідні позиції компетентнісного підходу у формуванні змісту підвищення кваліфікації систематизовано у працях Л. Даниленко, В. Дивака, Н. Клокар, В. Олійника, І. Смагіна Т. Сорочан.

В умовах реформування освіти в Україні, необхідності забезпечення її відповідності європейським стандартам, потребам сучасного життя країни, цілеспрямованій орієнтації на якісну та доступну освіту учитель постає як одна із дійових осіб у реформуванні сучасної освіти. За реалізації Концепції «Нова українська школа» суттєво змінюється його роль. «Нова українська школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін» [2].

Вітчизняна дослідниця В. В. Сидоренко зазначає, що у системі Нової української школи професійний розвиток педагога передбачає його саморозвиток і самореалізацію впродовж усього життя як актуальних соціально-культурних пріоритетів та смислів [7].

Зміни що відбуваються в останні роки, зажадали якісного перетворення і у діяльності вчителя основ здоров'я, його постійної і кропіткої роботи з самовдосконалення і побудови індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку. Сьогодні учитель інтегрованого курсу, це в першу чергу, приклад, для учнів, це людина, яка веде здоровий спосіб життя, не має шкідливих звичок, яка успішно і продуктивно співпрацює з учасниками освітнього процесу, володіє сучасними освітніми технологіями, здатна оперативно реагувати і швидко адаптуватися в різних педагогічних ситуаціях. Сьогодні вчитель – це коуч, фасилітатор, тьютор, модератор в індивідуальній освітній траєкторії дитини. В останні роки значне місце в дослідженнях посідає проблема розробки і реалізації індивідуальних освітніх траєкторій професійного розвитку педагога. Теоретико-методологічні засади цих питань сформульовані в працях А. Бударного, А. Воронцова, Л. Глазкіна, Т. Ковальова, М. Махмутова, Н. Суртаєва, А. Хуторського.

У Законі України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII зазначено, що «індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм,

навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання» [6].

Сучасним засобом розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я, може бути індивідуальна освітня траєкторія (маршрут, план, програма) професійного розвитку, яка являє собою цілеспрямовано-проектвану та диференційовану освітню програму. Програма спрямовує на визначення перспектив формування напрямків, засобів, методів і форм підвищення кваліфікації. Індивідуальна освітня траєкторія забезпечує розширення можливостей освітнього простору, вибір найбільш ефективних і зручних для педагогічного працівника способів безперервної освіти, розвитку професійної компетентності, допомагає врахувати індивідуальні потреби і професійно-особистісні запити, досвід, рівень підготовки, психофізіологічні і когнітивні особливості, дає можливість систематизувати і оптимізувати професійну діяльність, стійку потребу в розвитку.

На думку С. І. Гессена «кожна людина йде до знання своїм індивідуальним шляхом» [1]. Самоосвітня діяльність вчителя інтегрованого курсу здійснюється на різних рівнях, що свідчить про різні можливості побудови індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку. Тому на нашу думку можна визначити чотири рівні індивідуальної освітньої траєкторії вчителя інтегрованого курсу «Основи здоров'я».

Першим рівнем в проектуванні індивідуальної освітньої траєкторії вчителя основ здоров'я має бути: вивчення вимог до педагога, критеріїв самооцінювання, готовність до професійної діяльності, закладених в професійному стандарті («Вчитель початкових класів ЗЗСО», «Вчитель ЗЗСО» – набирає чинності з 01 січня 2021 року), а також аналіз професійних проблем і власного позитивного педагогічного досвіду відповідно до цих вимог [5].

Другим рівнем на основі аналізу та моделювання, необхідно визначити індивідуальні завдання підвищення педагогічної кваліфікації відповідно до вимог стандарту і скласти (спроєкувати) індивідуальний план професійного зростання (відповідно до професійних труднощів).

Третій рівень – це напрямки, засоби, форми і методи, терміни, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії.

Розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я та побудова індивідуальної освітньої траєкторії у курсовий період реалізується через освітню діяльність, а у міжкурсний період – через наукову, методичну, організаційну діяльність.

Форми роботи у курсовий період, який здійснюється на рівні ОШПО – традиційні аудиторні заняття для очно-дистанційної форми курсів (лекції, практичні заняття, семінари, тематичні дискусії з обміну досвідом) та інноваційні для семінарів – тренінги, на яких впроваджуються інтерактивні методи: проекти, конструювання уроку-тренінгу, коучинг, кейс-метод та інші. В умовах карантинних заходів (*COVID-19*) – навчання у синхронному або асинхронному режимі, вебінари (майстер-класи, стартапи, практикуми).

Засобами, які супроводжують процес розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти, є: навчально-методичні ресурси на друкованих та електронних носіях, мультимедійні валеологічні засоби та електронні освітні ресурси, конструктори уроків з основ здоров'я, програми занять, професійне портфоліо.

У міжкурсовий період вчитель може передбачити наступні напрямки діяльності:

- вивчення нормативних документів, науково-методичної, психологічної, медичної та педагогічної літератури, наявного досвіду з проблеми;

- участь в роботі методичного об'єднання (виступ на засіданнях), в рамках реалізації плану методичного об'єднання: методичні (предметні) тижні, майстер-класи, відкриті заходи, семінари тощо.);

- участь у конкурсі «Вчитель року», інших конкурсах та турнірах, що сприяють підвищенню професійного рівня;

- участь у системі методичної роботи громади (проведення семінарів, майстер-класів, консультацій, стажувань, виступів на нарадах, круглих столах тощо).

Четвертий рівень – це узагальнення знань, умінь, навичок з методики основ здоров'я та здійснення здоров'язбережувальної діяльності на практиці, а також умінь на високому рівні конструювати уроки з основ здоров'я, створювати програми занять та власне професійне портфоліо, карту, шкалу особистісного зростання.

Важливим засобом індивідуальної освітньої траєкторії може бути портфоліо, в якому зафіксовані особисті професійні досягнення педагога.

Основна мета портфоліо – проаналізувати і представити значущі професійні результати, досягнуті вчителем, забезпечити моніторинг професійного зростання. Портфоліо служить не тільки інструментом, що полегшує зовнішню експертизу діяльності і її результатів, а й забезпечує можливість саморефлексії і самооцінки, а головне служить

засобом, що підтримує професійне зростання, що дозволяє проектувати і контролювати його етапи, завдання, форми їх реалізації.

Актуальність проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я пов'язується з необхідністю формування здоров'язбережувальної компетентності учнів, яка, як інтегральне утворення, містить у собі особистісні якості, знання, уміння, життєві навички, досвід, завдяки чому забезпечується здатність до застосування їх в життєвих ситуаціях, готовність до ведення ЗСЖ у всіх сферах, піклування про власне здоров'я та здоров'я інших людей.

Список використаних джерел та літератури:

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва : Школа-Пресс, 1995. 448 с.
2. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд.: Л. Гриневич, О. Елькін та ін., заг. ред. М. Грищенко. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> .
3. Основи здоров'я : програма для ЗНЗ (Затверджена Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України наказом від 06.06.2012 № 664). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>.
4. Поліщук Н. М. Поетапна реалізація моделі підготовки вчителя у системі післядипломної освіти до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 5 (31). С. 303-313.
5. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : постанова Кабінету Міністрів України від 31 травня. 2017 р. № 373. URL: <https://mon.gov.ua/>.
6. Про освіту : закон України від 5 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/>.
7. Сидоренко В. В. Нова українська школа: концептуальні орієнтири : матеріали методологічного семінару з онлайн-трансляцією «Освітньо-філософські засади Нової української школи», 18 жовтня 2017 року, м. Київ, Україна. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/708457/>.

Безперервний професійний розвиток педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти

Освітньою політикою держави є посилення вимог до кадрового потенціалу системи освіти, безперервності освіти, навчання протягом життя, безперервного професійного розвитку педагогічних працівників.

Згідно Закону України «Про освіту» безперервний професійний розвиток педагогічного працівника розглядається як процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності [1].

Безперервний професійний розвиток педагогічного працівника таким чином стає системою, складовими якої є процеси навчання та вдосконалення професійних компетентностей, у тому числі засобами післядипломної освіти.

Увага до сфери післядипломної освіти, підвищення кваліфікації педагогічних працівників посилилась внаслідок появи у правовому полі вітчизняної освіти ряду документів спрямованих на її демонополізацію.

З нашої точки зору, завершеного вигляду демонополізація системи післядипломної педагогічної освіти набула із появою постанови Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 року № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», відповідно до якої унормованою стала ідея введення в систему підвищення кваліфікації нових суб'єктів, зокрема громадських організацій.

Разом з тим, згідно означеної постанови, педагогічні працівники закладів освіти мають долучатися до складання орієнтованого плану підвищення кваліфікації у закладі освіти, подавати до нього відомості щодо проходження у році наступному підвищення кваліфікації, а саме, назвати суб'єкта підвищення кваліфікації, тему, термін тощо. Окрім того, згідно з нормативними документами, проходження підвищення кваліфікації для педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти обов'язкове щороку в обсязі 30 годин. На

цій підставі можна дійти висновку, що безперервний професійний розвиток педагогічних працівників є освітньою політикою держави, об'єктом аналізу, який дозволить вибудовувати моделі організації освітньої діяльності у закладах післядипломної освіти.

Реагування закладів післядипломної педагогічної освіти на появу нових чинників, інших вимог до їх освітньої діяльності стає необхідною умовою ефективності такої діяльності. Зрозуміло, що увага спрямована на замовника освітніх послуг, якими є педагогічні працівники закладів загальної середньої, дошкільної та позашкільної освіти, які у свою чергу вибудовують індивідуальні освітні траєкторії, спираючись, у тому числі, і на пропозиції суб'єктів підвищення кваліфікації, наприклад, інститут післядипломної педагогічної освіти.

Отже, у теперішніх умовах існування системи післядипломної освіти в цілому і закладів післядипломної освіти їх діяльність спрямовується на забезпечення потреби педагогічних працівників не тільки у підвищення кваліфікації, а й у безперервному професійному розвитку. Відбувається пошук моделей ефективної діяльності закладу для вирішення поставлених мети і завдань. Складовими такої моделі стають основні фактори, до яких віднесено організаційне, кадрове, науково-методичне, матеріально-технічне та програмне, інформаційне забезпечення.

Зрозуміло, що постановка і вирішення таких завдань відбувається з урахуванням елементів стратегічного менеджменту, серед яких значної ваги надаємо функції аналізу у контексті аналізу зовнішнього і внутрішнього середовища закладу післядипломної освіти.

Аналіз зовнішнього середовища закладу післядипломної освіти потребує уваги до потреб основних споживачів у безперервному професійному розвитку, а отже до можливостей і загроз для закладу післядипломної освіти.

Аналіз внутрішнього середовища закладу післядипломної освіти спрямований на пошук сильних сторін, ресурсів для розгортання пропозицій, диверсифікації основних видів діяльності, тем, термінів, методів, форм організації курсів підвищення кваліфікації, посилення місця і ролі в регіоні, задоволення потреб основних споживачів.

З цією метою, виправданою є увага до проведення системних опитувань зовнішніх і внутрішніх стейкхолдерів, створення центру моніторингових досліджень у закладі післядипломної освіти, пошук інформації щодо реакції на безпосередню діяльність, забезпечення стійкого зворотного зв'язку, своєчасне реагування на рекламації.

Таким чином, зміна нормативно-правового поля, поява як нових можливостей, так і загроз, обмежень щодо діяльності посилює організаційну складову процесу управління закладом післядипломної освіти, оскільки ретельно розроблене внутрішнє унормування діяльності є сильною стороною та позитивною характеристикою закладу освіти, тим, що робить його діяльність прозорою, зрозумілою, цілеспрямованою, а сам заклад – організацією з позитивним іміджем. На часі перегляд та оновлення основних організаційних документів – положень, посадових інструкцій, номенклатури справ, планів, звітів тощо.

З точки зору стратегічного менеджменту основним ресурсом будь-якої організації є його персонал. Отже кадрове забезпечення стає домінантним фактором діяльності закладу післядипломної освіти, оскільки зусиллями працівників створюється той зміст контенту, який стане затребуваним педагогічними працівниками у процесі пошуку можливостей забезпечити свій безперервний професійний розвиток. Увага до набуття педагогічними та науково-педагогічними працівниками ключових компетентностей, які потрібні на сучасному етапі, є внутрішньою проблемою закладу післядипломної освіти. На часі розширення структури набуття нових знань, умінь, навичок, компетентностей, цінностей як традиційними засобами організації системи внутрішніх методологічних семінарів, конференційної діяльності, залучення до партисипативного управління, оновлення змісту навчальних занять, участь у різноманітних заходах підвищення кваліфікації, інших способів самоосвіти, так і інноваційними, до яких відносимо роботу у різноманітних проєктах, експериментах, вітчизняних та міжнародних програмах, конкурсах тощо.

Науково-методичне забезпечення як складова моделі ефективної діяльності передбачає увагу до програм та навчально-тематичних планів курсів підвищення кваліфікації, розроблення та використання інструктивно-методичних матеріалів до організації різного виду навчальних занять, особливо у нинішніх умовах з проблем використання дистанційних технологій, різних форм навчання тощо. Динамічність такої діяльності позитивно характеризує заклад післядипломної освіти, оскільки створює можливості для вибору як курсів підвищення кваліфікації, так і напрямів у безперервному професійному розвитку педагогічних працівників, що є, мабуть, основним аргументом на користь задоволення/незадоволення потреб замовника.

Матеріально-технічне та програмне забезпечення у закладі післядипломної освіти завжди було актуальним питанням, оскільки

така база є суттєвою якісною характеристикою його діяльності. Особливої ваги така складова моделі ефективної діяльності набуває в умовах карантинних обмежень, пов'язаних з поширенням захворювань на COVID-19. Проте, прогнозується, що нині набуті педагогічними працівниками знання, навички, уміння та компетентності стануть суттєвим арсеналом у можливостях здійснювати безперервний професійний розвиток у майбутньому. А відтак, заклади післядипломної освіти змушені посилювати, нарощувати своє матеріально-технічне та програмне забезпечення, модернізувати його, для того, щоб мати, у тому числі, й альтернативні можливості для здійснення освітньої діяльності з організації курсів підвищення кваліфікації. Створення власних веб-ресурсів, організація різноманітних баз даних власних інформаційних матеріалів, їх збір, накопичення, збереження є актуальним завданням на сучасному етапі розвитку закладів післядипломної освіти.

Оскільки пошук інформації є важливою складовою системи безперервного професійного розвитку педагогічного працівника, у закладі післядипломної освіти нагальною умовою ефективної діяльності стає організація інформаційного забезпечення. Інформаційне забезпечення розглядається нами тут в контексті побудови системи інформування зовнішнього споживача про заклад, умови провадження освітньої діяльності, організації курсів підвищення кваліфікації, актуальних питань освітнього законодавства тощо. Зрозуміло, що сайт закладу нині основний мобільний та динамічний ресурс, який забезпечує встановлення системи інформаційних зв'язків із зовнішнім середовищем. Увага до організації сайту, розширення його функціональності, актуалізації матеріалів та наповнення сайту є складовою політики закладу освіти.

Отже, безперервний професійний розвиток педагогічного працівника можна вважати необхідною умовою здійснення професійної діяльності педагогічних працівників закладів загальної середньої, дошкільної, позашкільної освіти, важливим чинником розвитку закладів післядипломної освіти, складовою освітньої політики держави.

Список використаних джерел та літератури:

1. Закон України «Про освіту» :
https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text=%D0%9F%D1%96%D1%81%D0%BB%D1%8F%D0%B4%D0%B8%D0%BF%D0%BB%D0%BE%D0%BC%D0%BD%D0%B0+%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0#w1_5

Л. В. Роміцина

методист математики,
викладач кафедри методики
викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
e-mail: matem32@ ukr.net

Роль самоосвіти в проектуванні індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку вчителя математики

Сучасна освітня система характеризується масштабними змінами і всебічним реформуванням. Тільки висока компетентність вчителя математики, вміння самостійно формулювати і вирішувати професійні завдання, сформованість мотивації до самонавчання і саморозвитку, здатність до самоаналізу і оволодіння новітніми освітніми технологіями дозволить йому результативно працювати в постійно мінливих сучасних умовах.

Дмитро Писарев про освіту сказав так: «Справжня освіта – це тільки самоосвіта. Постійна самоосвіта – активність життя сучасної людини, яка допоможе не відстати від «потяга сучасності» [4: 8].

Необхідність самоосвіти та самовдосконалення викликана самою діяльністю вчителя математики та значенням особи вчителя в житті учня, потребою швидко і вправно реагувати на різні ситуації, уміло, практично і творчо вирішувати всі завдання, постійно «рости» в очах своїх учнів.

Якість навчання математиці в школі безпосередньо залежить від рівня підготовки вчителя. Цей рівень повинен постійно зростати і чималу роль тут відіграє самоосвіта педагога в наступних напрямках:

1. Формування і вдосконалення компетентності в розробці методичних, дидактичних матеріалів з математики з урахуванням навчальних модулів та здібностей учнів.

2. Формування педагогічної компетентності в освоєнні сучасних педагогічних технологій.

3. Формування педагогічної компетентності в галузі мотивування учнів на вдосконалення навчальних дій з математики.

4. Удосконалення педагогічної компетентності в організації здоров'язбережувального освітнього середовища.

Оцінюючи виклики сьогодення та потреби педагогів, держава передбачила можливість безперервного навчання вчителів у Законі про освіту, відповідно до якого вчитель має можливість обирати один з видів освіти впродовж життя – формальну, неформальну чи інформальну. Проте найбільш оптимальним буде поєднання курсів

підвищення кваліфікації в закладі післядипломної освіти (формальна освіта), курсів, семінарів, тренінгів, що дозволить швидко отримати потрібні знання та навички (неформальна освіта) та самоосвіту (інформальна освіта), яка допоможе підвищити свій професійний рівень.

Алгоритм заняття самоосвітою можна представити так: визначається тема – ставиться мета і завдання – занотовується бібліографія до обраної теми – добір теоретичного матеріалу – визначення методів для практичної роботи – адаптація теоретичного матеріалу безпосередньо до діяльності вчителя математики – практична апробація у класі з учнями – створення особистих напрацювань з теми – відстеження результативності – систематизація матеріалу, узагальнення, оформлення.

Перехід на нові освітні стандарти вимагає більш ретельної підготовки вчителя до кожного уроку. Учитель той – хто сам постійно вчиться. Саме цими обставинами обумовлена необхідність безперервної самоосвіти, яка набуває особливого значення, так як в практику роботи активно впроваджуються нові нетрадиційні форми навчання і виховання, педагогічного спілкування. Це означає, що необхідна наявність не стільки знань і умінь, скільки здатність повному вирішувати вже відомі завдання і проявляти творчий підхід до освітнього процесу.

Творча педагогічна індивідуальність вчителя математики характеризується його особистісними якостями. Щоб легше було розробити стратегію з їх формування і реалізації, науковцями згруповані особистісні якості сучасного педагога в кілька блоків:

- *мотиваційні*: соціальна активність, почуття обов'язку, вмотивованість до навчальної діяльності;
- *професійні*: глибокі знання з предмета, педагогіки та психології викладання предмета, методики навчання;
- *особистісні*: вміння ставити і вирішувати педагогічні цілі, виявляти і корегувати причини труднощів, володіти навичками адекватної самооцінки, комунікативної взаємодії, готовність до самоактуалізації, самореалізації та самовдосконалення;
- *моральні*: чесність і правдивість, доброзичливість, вимогливість до себе і учнів, толерантність, розвинене почуття відповідальності [3].

У процесі соціальних змін загострилися проблеми розвитку математичної освіти, а саме:

- вибір змісту залишається, в переважній більшості підручників, відірваним від життя;

- важко простежується наступність між рівнями освіти;
- потреба майбутніх фахівців в математичних знаннях і методах враховується слабо;
- фактична відсутність відмінностей в навчальних програмах, оціночних і методичних матеріалах, у вимогах ДПА, ЗНО для різних груп учнів.

Все це призводить до низької ефективності навчального процесу, до підміни навчання «натаскуванням» на іспит, до ігнорування дійсних здібностей і особливостей підготовки учнів, відірваності від сучасної науки і практики.

Від рівня професійної майстерності вчителя, творчості, професіоналізму залежить результат його роботи, а отже, і кінцевий продукт його діяльності – ступінь навченості, готовність до професійної діяльності учнів. Сучасний вчитель має врахувати такі складові якісної освіти: освітнє середовище має бути здоровим, забезпеченим ресурсами й сприятливими умовами; зміст освіти повинен відображатися у навчальних програмах і матеріалах для опанування учнями базових знань, набутих умінь, навичок, цінностей; навчально-виховний процес має бути спрямованим на розвиток і формування компетентної особистості.

Вчитель завжди має бути в пошуку, адже навчаючи, ми вчимося самі. Самоосвіта є основною формою безперервної освіти педагогічних працівників в умовах постійних змін.

Список використаних джерел та літератури:

1. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38-39, ст. 380.
2. Осипова Т. Ю., Куденко Т. Б. *Сутність поняття «індивідуальна освітня траєкторія»*, 2013.
3. Завалевський, Юрій. *Управління процесом професійного зростання вчителя. Рідна школа*. 2012. № 4-5. С. 52-58.
4. Лігула Ю. С. *Якість освіти і новітні технології навчання в контексті інтеграції в Європейський освітній простір. Педагогіка і психологія*. 2011. № 2 (7).

Т. М. Смагіна
кандидат педагогічних наук
завідуюча кафедри методики
викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
Smagina1967@gmail.com

Фактори впливу на проєктування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагогів в умовах освітніх викликів

Кардинальна зміна змісту діяльності педагога в умовах Нової української школи є відповіддю на державне замовлення, яке чітко сформульоване сучасними нормативними документами та професійними стандартами педагога, які наразі перебувають на громадському обговоренні.

У зв'язку з цим передбачається новий формат розвитку професійної компетентності педагога. Особливого значення набуває готовність використання технологій саморозвитку та самовдосконалення.

Саме такою технологією є індивідуальна освітня траєкторія професійного розвитку, яка націлена на побудову і реалізацію індивідуального освітнього маршруту, самоосвіти педагога на різних етапах його професійного шляху.

Проблема індивідуальної освітньої траєкторії перебуває в центрі уваги науковців достатньо давно. Так, Т. Алексеєва, Л. Бережнова, С. Воробйов, Н. Лабунська, О. Піскунова та інші науковці досліджували ідеї індивідуального освітнього маршруту. Не можна не зважати на те, що науковці мають різні погляди на поняття «індивідуальний освітній маршрут». Так, А. Алексюк, В. Беспалько, В. Лозова, О. Пехота розглядають його як педагогічну технологію, в той час, як В. Бондар, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Н. Ничкало, П. Підкасистий – як елемент системи професійної підготовки фахівця, а О. Коваленко, В. Краєвський – як один із критеріїв формування змісту навчання.

Натомість, незважаючи на достатню кількість наукових розвідок щодо зазначеної теми, проблема факторів впливу на проєктування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагогів недостатньо розробленою та заслуговує на додаткову увагу.

В основу нашого дослідження ми візьмемо унормоване Законом України Про освіту 2017 року поняття: «індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу

здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання» [1].

Відповідно до цього педагог, з одного боку створює індивідуалізований і диференційований маршрут розвитку власної професійної компетентності, а з іншого – розробляє та реалізовує візуалізований сценарій його професійного прогресування.

За нашим переконанням, це своєрідна програма, яка забезпечує педагогу позицію суб'єкта вибору, розробку й реалізацію особистої траєкторії розвитку професійної компетентності.

На етапі створення індивідуальної освітньої траєкторії особливого значення набувають проєктувальні вміння і навички педагогів щодо своєї професійної діяльності й професійного зростання [2].

Проєктна діяльність є не тільки засобом зміни педагогічної дійсності, а й способом забезпечення особистісного професійного зростання.

В основу проєктування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагога ми пропонуємо взяти професійний стандарт: «Вчитель початкових класів» та врахувати діагностично-узагальнюючий, навчально-практичний, аналітично-рефлексивний етапи.

Тому модель індивідуальної освітньої траєкторії перетворюється на багатовекторну площину, яка може містити 7 полів відповідно до трудових функцій, визначених стандартом [3].

У нашому дослідженні модель індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагогів передбачає три поля: поле «А» – відправну точку траєкторії або поле рівня сформованості професійної компетентності педагога. Поле «Б» – розрахований індивідуальний маршрут розвитку власної професійної компетентності. І поле «В» – кінцевий пункт даного маршруту – отримані результати (Рис. 1).

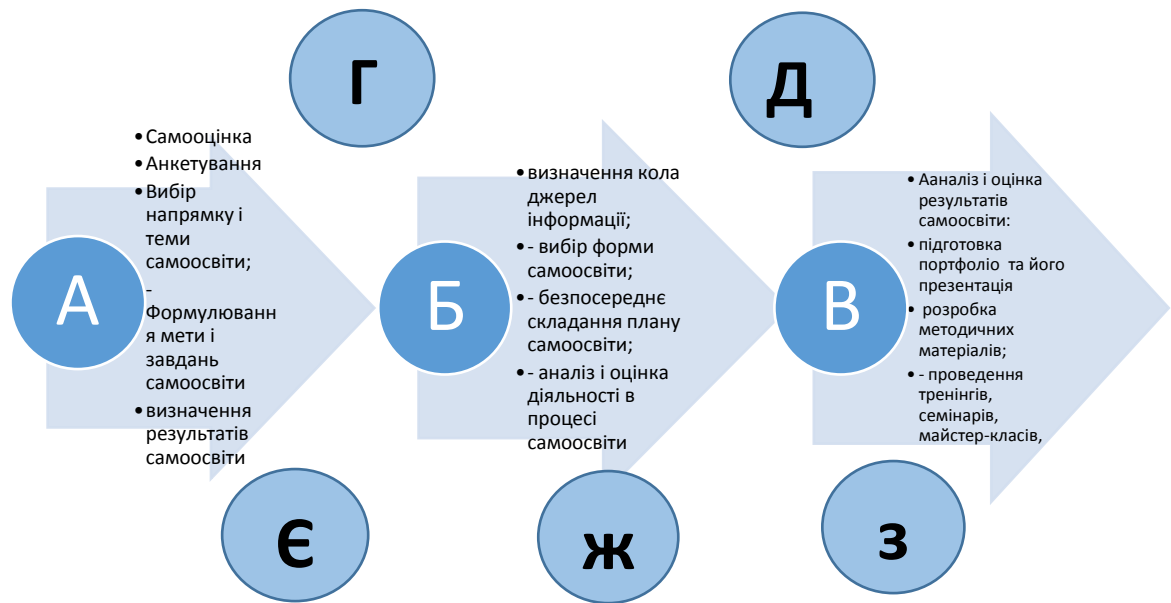


Рис. 1. Багатовекторна модель індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагогів

Це своєрідна модель спроектованої та диференційованої освітньої програми, яка забезпечує педагогу позицію суб'єкта вибору, розробку і реалізацію особистої індивідуальної освітньої траєкторії розвитку професійної компетентності. Тому кількість полів у моделі може варіюватися.

Також необхідно зазначити, що в нашому варіанті поле «Б» передбачає добровільний вибір варіативних розвиваючих освітніх програм підвищення кваліфікації, режиму й темпу їх освоєння (офлайн/онлайн), створення конкретного персонального освітнього продукту та право вибору надавача освітніх послуг.

Є очевидним, що у зв'язку з викликами сьогодення, тобто ситуацією, яка склалася в умовах пандемії в системі післядипломної освіти, відбулися кардинальні зміни освітньої діяльності.

Запропонована нами багатовекторна модель дозволяє педагогу варіювати та обирати різні види і форми навчання з відповідним комплексом прийомів, методів, технологій навчання; комбінувати навчальні дисципліни відповідно до освітньої галузі та внутрішніх мотивів.

Індивідуальна освітня траєкторія професійного розвитку буде ефективна лише в тому випадку, коли педагог, який її проектує, буде готовий визначити власний рівень професійної компетентності, усвідомлювати необхідність підвищити рівень відповідної складової, рухаючись за індивідуальною траєкторією, до особисто запланованого

результату в конкретному освітньому закладі в конкретних часових та інших умовах.

Тому індивідуальна освітня траєкторія не може бути просто перенесена на іншого педагога або в інший освітній заклад.

Матеріали здійсненого нами дослідження дозволяють визначити фактори, які слід враховувати при проектуванні індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагогів.

1. Особистісні:

! рівень сформованості професійної компетентності педагога;

! загальнокультурний рівень (імідж педагога, власний стиль спілкування, лідерські якості);

! мотивація педагога (готовність працювати над власними змінами);

! емоційний інтелект;

! інтереси, хобі.

2. Предметно-методичні:

! галузь підготовки (предмет/и викладання);

! зміст навчальних предметів;

! методика навчального/них предмета/ів (педагогічні технології, форми, методи і прийоми навчання);

! методи оцінювання.

3. Інформаційно-комп'ютерні технології:

! технічне забезпечення;

! рівень володіння цифровою компетентністю.

Отже, урахувавши зазначені фактори педагог, в умовах сучасних викликів може спроектувати індивідуальну освітню траєкторію професійного розвитку, векторність якої залежить від самого педагога, а роль адміністрації освітнього закладу в цьому процесі зміщується з контролюючої функції в сторону функції стимулюючої та консультуючої.

Список використаних джерел та літератури:

1. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. Дата оновлення 24.06.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 24.09.2020.)

2. Андрощук І. П. Використання проектної технології у позаурочній художньо-технічній діяльності. *Науковий вісник УМО «Педагогіка»*. № 1 (2016). URL: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/6074/1/%D0%90%D0%>

BD%D0%B4%D1%80%D0%BE%D1%89%D1%83%D0%BA%20%281%29.pdf

3. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». URL: <http://osvita.ua/doc/files/news/616/61635/20180815.pdf>

УДК 373.3/5:793.7:316.613.434

Т. Й. Шугай

методист навчально-методичного
кабінету психологічної служби
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
tatyanka_shugai@ukr.net

Гра як засіб подолання дитячої агресивності та агресії

Проблема агресивності та агресивної поведінки дітей на сьогодні є достатньо актуальною.

Проявів агресивної поведінки у дитини в сучасних умовах безліч.

Важливим є тлумачення таких понять, як «агресивність» та «агресія».

Агресивність (лат. *aggressio* – напад) – короткий емоційний стан (властивість особистості дитини (психічний стан)), що проявляється у **готовності** заподіяти моральну чи фізичну шкоду або збитку іншим особам.

Агресія – це мотиваційна поведінка або акт, які суперечать нормам (правилам), загальноприйнятим у суспільстві, з метою завдання шкоди об'єктам атаки-нападу або фізичного спаду іншим людям, що супроводжуються депресією, напругою, страхом, відчуттям пригніченості, іншими аномальними психопереживаннями.

Агресивні діти – це діти з особливостями індивідуальної поведінки, що містить у собі дії, спрямовані на завдання фізичної або психологічної шкоди іншій особі.

Пропрацювання агресивності пов'язано с широким колом задач, а саме:

- 1) формуванням емоційної стабільності,
- 2) робота з почуттями;
- 3) робота з відчуттями;
- 4) відпрацювання мотиваційної сфери (вольова регуляції);
- 5) корекція поведінкової сфери (навички конструктивної міжособистісної взаємодії).

Серед відомих тренінгових програм з проблеми подолання агресивності та агресії є система корекційної роботи Т. П. Смірної, яка є в межах професійної компетентності працівників психологічної служби при активній підтримці педагогів, взаємодії з ними та батьками.

Для дитини з агресивною поведінкою характерні різкі негативні реакції на незначні зауваження, прояви агресії за відсутності причин та врахування ситуації. Характеризуючи таку дитину, педагоги використовують певну термінологію: «під час уроків (занять) або гри може «вибухнути» криком», «у гніві може скинути всі речі зі столу», «ініціатор сварок та бійок, але в конфлікті, як правило, звинувачує інших», «не здатна залишатися спокійними», «некеровані» тощо.

Детермінантами агресивної поведінки дитини (дошкільників та молодших школярів) є:

- **індивідуально-психологічні** (високий рівень тривожності, бажання домінувати серед однолітків, низький рівень самоконтролю, несформованість моральних якостей);
- **соціально-психологічні** (низький рівень соціальної адаптації, деструктивна модель поведінки батьків, а саме: авторитарна гіперсоціалізація, надмірна інфантилізація дитини батьками, нехтування батьками дитини, наслідування дитиною поведінки одного з батьків (значимих для дитини дорослих).

Основними шляхами попередження агресивної поведінки є відреагування та катарсис, що пов'язаний з розрядкою агресивності на певних об'єктах. Таке відреагування є можливим у процесі помірною фізичного навантаження, зокрема гри та спортивних змагань зокрема.

Ефективним способом зниження агресивної поведінки дітей є активний метод, оснований на руховій активності, адже, рівень адреналіну, який завжди супроводжує напруження, гнів, значно зменшується під час фізичних вправ, фізичного навантаження.

Робота педпрацівника з агресивною дитиною має відбуватися у двох напрямках:

По-перше, необхідний пошук позитивних способів приборкання гніву. Дослідники зазначають 4 етапи такої роботи:

- допомога в усвідомленні та прийнятті почуття гніву,
- навчання соціально сприйнятливим способам прояву гніву, а також способам стримування гніву;
- надання можливості встановлення вербального контакту з почуттям гніву (можливість проговорити);
- обговорення з дітьми проблеми гніву: його причини, особливості поведінкових проявів.

По-друге, дорослим, що взаємодіють з агресивною дитиною, необхідно пам'ятати, що виникнення та закріплення агресивної моделі поведінки обумовлюють агресивність та агресія дорослих. На агресію ніколи не можна відповідати агресією. Доросла людина має надати бажану модель поведінки та продемонструвати приклад конструктивного розв'язання конфлікту. За агресію не доцільно суворо карати, тому що це закріплює деструктивні моделі поведінки, але й залишати без уваги агресію не можна.

Враховуючи особливості провідного виду діяльності дітей дошкільного, молодшого шкільного віку, кращим шляхом зниження рівня та пропрацювання їх агресивності та агресії з врахуванням причин та мотивів є **гра**. Під час гри відпрацьовуються ті навички, без яких неможливим є вирішення проблеми агресивності та агресії. Такими навичками є навички усвідомлення та керування гнівом, навички самопрезентації, впевненості, навички усвідомлення та прояву емоцій та почуттів, розпізнання відчуттів, а також навички щодо самоналаштування. Саме ці навички є ефективною профілактикою дитячої агресивності та агресії.

Список використаних джерел та літератури:

1. Абрамова Г. С., Гаврилова Т. П., Лідер А. Г. Психолог в початковій школі : навч.-практ. посіб. / під ред. Т. Ю. Андрущенко. Волгоград : Зміна, 1995. 152 с.
2. Уяви собі. Пограємо, помріємо. Москва : Ейдос, 1994. 112 с.
3. Ігри : навчання, тренінг, дозвілля / під ред. Петрусинського В. В. Москва : Нова школа, 1994.
4. Казанський О. А. Ігри в самих себе : книга для вчителя / О. Казанський. 2-ге вид. Москва : Роспедагенство, 1995. 128 с.
5. Кедюсон Х., Шефер Ч. Практикум з ігрової психотерапії. СПб. : Пітер, 2000. 416 с.
6. Лендрет Г. Л. Ігрова терапія: мистецтво стосунків. Москва : Ін-т практи. психології, 1998. 368 с.
7. Самоукина Н. В. Ігри в школі та вдома. Москва : Нова школа 1995. 144 с.
8. Залеська О. С., Коваленко Е. П., Худякова Н. Ю. Збірка матеріалів по профілактиці і психотерапії посттравматичного стресового розладу у дітей. ПАДАП, 2014. 122 с.
9. Санджвеладзе Н., Беберашвілі З., Джавахишвілі Д. Травма та психологічна допомога. Москва : Сенс, 2005. 180 с.
10. Семенович А. В. Нейропсихологічна діагностика і корекція в дитячому віці. Москва : Академія, 2002. 232 с.

11. Практичне керівництво по соціально-освітній анімації / Лунгу Т., Прусс А., Морару О., Сокира С., Давиденко Н. Кишинів : БФ «Дитинству турбота і увага», 2012. 59 с.

12. Тарабріна Н. В. Практикум по психології посттравматичного стресу. СПб. : Пітер 2001. 272 с.

13. Черепанова Е. М. Психологічний стресс. Допоможи собі та дитині : книга для шкільних психологів, батьків та вчителів. 2-ге вид. Москва : Академія, 1997. 96 с.

14. Фігдор Г. Психоаналітична педагогіка. Москва : Вид-во ін-ту психотерапії, 2000. 288 с.

УДК 37.06:364.632-053.2-048.66

Т. Й. Шугай

методист навчально-методичного
кабінету психологічної служби
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
tatyanka_shugai@ukr.net

**Протидія насильству над дітьми та захист їх прав шляхом
ефективної взаємодії педагогічних працівників з іншими
органами та службами**

Відповідно до Закону України «Про охорону дитинства» та Конвенції ООН про права дитини, кожній дитині гарантується право на свободу, особисту недоторканність, захист гідності та забезпечення її інтересів. Але проблема соціального та правового захисту дітей завжди була та залишається надзвичайно актуальною для України. Під час військових подій в країні, в період політичної, економічної нестабільності та соціальної кризи зазначена проблема набуває надзвичайного загострення.

Жорстоке поводження з дитиною – будь-які форми фізичного, психологічного, сексуального або економічного насильства над дитиною в сім'ї або поза нею.

Фізичне насильство над дитиною – дії із застосуванням фізичної сили стосовно дитини, спрямовані на завдання їй фізичного страждання, що заборонені законом. Фізичне насильство в сім'ї передбачає умисне нанесення одним членом іншому побоїв, тілесних ушкоджень, що може призвести до смерті, порушення фізичного або психічного здоров'я, а також посягання на його честь та гідність.

Педагогічному працівнику є вкрай важливим бачити певні ознаки, які можуть свідчити про жорстоке поводження з дитиною, акти насильства стосовно дитини. Саме ці ознаки є підставою для негайного втручання та відповідного реагування із залученням при

необхідності відповідних служб, організацій, фахівців тощо.

Існує перелік достатньо чітко визначених ознак фізичного, психологічного, економічного, сексуального насильства.

Педагогічні працівники, працівники психологічної служби зокрема, не мають залишати без уваги ознаки, що вказують на ймовірність виникнення ризиків для життя, здоров'я, розвитку та благополуччя дитини, своєчасно долучати інших фахівців, зокрема фахівців державних силових структур.

Педагогічні працівники, медичний та господарсько-обслуговуючий персонал освітнього закладу при виявленні ознак чи факторів насильства, факторів, що можуть вказувати на СЖО, жорстоке поводження з дитиною або ризики щодо їх виникнення стосовно дитини, передають соціальному педагогу/практичному психологу, а у разі їх відсутності заступникові директора (класному керівнику) чи безпосередньо керівникові освітнього закладу (директорові) інформацію про дитину з метою планування подальших дій щодо її захисту.

Певний перелік питань потребує міжвідомчої взаємодії, наприклад:

- робота у випадках виявлення факту та розгляду звернень та повідомлень з приводу жорстокого поводження з дітьми або загрози його вчинення;
- робота з дітьми, які мають проблеми у поведінці (делінквентна, девіантна поведінка);
- робота з дітьми, схильними до проявів суїцидальної поведінки;
- робота з дітьми, їх сім'ями, які опинилися у СЖО тощо.

Актуальним є формування вмінь та навичок щодо виявлення, протидії та попередження насильства, жорстокості, а також налагодження тісної взаємодії педпрацівників, працівників психологічної служби з:

- органами опіки та піклування;
- комісією з питань захисту прав дітей;
- службою у справах дітей;
- кримінальною міліцією у справах дітей (ювенальна поліція);
- органами охорони здоров'я;
- центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Кожний зі згаданих суб'єктів має певні повноваження, обов'язки та права, що визначені певними нормативно-правовими документами.

Отже, у розв'язанні проблеми насильства над дітьми важливими є чіткий алгоритм дій у межах відповідної компетентності, а також тісна та результативна співпраця різних суб'єктів соціального супроводу та правового захисту.

Список використаних джерел та літератури:

1. Конвенція Міжнародної організації праці «Про заборону та негайні дії щодо ліквідації найгірших форм дитячої праці».
2. Конвенції Ради Європи «Про захист дітей від сексуальної експлуатації та сексуального насильства».
3. Сімейний, Кримінальний та Кримінально-процесуальний кодекси України, Кодекс України про адміністративні правопорушення.
4. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII;
5. Закон України «Про охорону дитинства» від 26 квітня 2001 року № 2402-III.
6. Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» від 07.12.2017 р. № 2229-VIII.
7. Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» від 13 січня 2005 року № 2342-IV.
8. Постанови Кабінету Міністрів України від 1 серпня 2013р. № 573 «Про затвердження Загального положення про центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді».
9. Постанови Кабінету Міністрів України від 28 листопада 2007 р. № 1364 «Про затвердження Типового положення про відділ охорони здоров'я районної державної адміністрації».
10. Постанови Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2007 № 1068 «Про затвердження типових положень про службу у справах дітей»
11. Наказ МОН України 22.05.2018 р. № 509 «Про затвердження Положення про психологічну службу системи освіти».
12. Наказ Міністерства внутрішніх справ України від 19.12.2012 р. № 1176 «Про затвердження Інструкції з організації роботи підрозділів кримінальної міліції у справах дітей» (zareєстрований в Міністерстві юстиції України 15 січня 2013 р. за № 121/22653).
13. Міжвідомчий наказ від 19.08.2014 р. № 564/863/945/577 «Порядок розгляду звернень та повідомлень з приводу жорстокого поводження з дітьми або загрози його вчинення (лист МОН від 29.09.14 № 1/9-498).

14. Скривджені діти. Аналіз проблеми / за ред. В. Г. Панка. Київ : Ніка-Центр, 1997. 71 с.
15. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.
16. Максимова Н. Ю., Мілютіна К. Л. Соціально-психологічні аспекти проблем насильства. Київ, 2003. 337 с.
17. Олифірович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. СПб. : Речь, 2006. 360 с.
18. Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник / [укл.: М. В. Лемак, В. Ю. Петрище]. Вид. 2-ге виправл. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. 512 с.

УДК 374.7:37.011.3-051:005.336.2

О. М. Шуневич

кандидат педагогічних наук
доцент кафедри методики
викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
oshunevich@gmail.com

Домінантні складові ресурсної карти розвитку професійної компетентності педагога

Освітні виклики, з якими стикнулася вчительська спільнота впродовж останнього року, зокрема необхідність організації екстреного дистанційного навчання в умовах карантинних заходів щодо COVID-19, спровокували низку протиріч, які суттєво вплинули на професійне самовизначення вчителя. Так, з одного боку, спостерігається потреба суб'єктів освітнього процесу в якісному контенті для дистанційних курсів, а з іншого – неготовність учителів створювати/добирати такий контент. Виникла проблема в необхідності залучення учнів до роботи в дистанційному режимі, що, в свою чергу, вимагає володіння педагогами способами такого залучення. Відбулося розширення каналів для отримання інформації щодо використання цифрових платформ, застосунків, з одного боку, а з іншого учителеві стало важко зорієнтуватися й вибрати дійсно якісний ресурс. Зрештою, необхідність стрімких змін в освітніх підходах, формах, засобах викладання нерідко призводить до професійного виснаження й вигорання через невміння розставити пріоритети й знайти підтримку серед колег, об'єднати зусилля для кращого результату.

У таких умовах посилюється необхідність виокремлення домінантних векторів професійного поступу вчителя.

Насьогодні проблема розвитку професійної компетентності педагога досліджується в різних аспектах: і як складова освіти дорослих, і як умова особистісного розвитку, і як основа підвищення кваліфікації, і як результат неперервної освіти педагога. Візьмемо за основу визначення І. Смагіна, сформульоване згідно з нормативно-функціональним підходом до трактування цієї дефініції «професійна компетентність педагога – це інтегрована здатність особи здійснювати професійну педагогічну діяльність за нормативно визначеними функціями в межах вимог до професійної діяльності» [1: 6].

Професійний розвиток сучасного педагога наразі відбувається в процесі кардинальних змін і необхідних особистісних переходів. Досліджуючи питання управління змінами, У. Бріджес запропонував модель змін і переходів, у якій зазначав, що зміни – це те, що відбувається зовні (наприклад, карантин, дистанційне навчання), а переходи – це внутрішній процес прийняття людиною нових способів діяльності, який складається з таких фаз: завершення, нейтральна зона, новий початок [2]. Людині необхідно спочатку усвідомити, що попередній етап завершений. Це часто супроводжується втратою ідентичності, втратою сенсів, розчаруванням, соромом та іншими негативними проявами. Нейтральна зона – найцінніший період, коли людина може осмислити, що відбулося, куди рухатися, вибудувати свій подальший розвиток. Новий початок – фаза, у якій людина внутрішньо приймає зміни й починає осмислено рухатися в бік оволодіння новими способами діяльності. Багатьом педагогам сьогодні тією чи іншою мірою доводиться долати ці фази й вибудувати власний професійний шлях у перспективі [2].

Для означення таких перспектив розвитку педагога в сучасному середовищі змін і переходів фахівці послуговуються низкою термінів, зокрема професійна траєкторія (Г. Полякова, В. Сидоренко) [3; 4], програма професійного розвитку (Т. Водолазська) [5], освітній маршрут педагога (Л. Мартинець) [6].

У межах цього дослідження використаємо загальний термін «ресурсна карта розвитку педагога», а також «професійний маршрут» як набір домінантних точок такої карти, досягнення яких передбачає свободу вибору, зміну цілей.

Робота над складанням карти включає самоусвідомлення попереднього досвіду вчителем, визначення освітніх та професійних потреб, виявлення альтернативних шляхів розвитку, опри явлення

цілей педагога, фіксація напрямків руху (вибір змісту, вибір форм професійного розвитку, вибір форми участі, добір способів рефлексії). Обов'язковим елементом карти є виокремлення освітніх ресурсів – елементів освітнього середовища, які зможе використовувати учитель.

Робота з ресурсною картою розвитку може здійснюватися з допомогою тьютора – людини, яка допомагає вчителеві самовизначитися, урахувавши її потреби і запити, створює умови для неперервного поступу на основі виявлених внутрішніх і зовнішніх ресурсів.

Для покращення процесу професійного поступу застосовуються різні способи візуалізації думок і рішень. Тьютор може запропонувати вчителеві такі можливості для візуалізації своєї карти: таймлайн, інтелект-карта, омега-карта, скрайбінг, кластер, морфологічна валіза, дзеркало перетворень.

Орієнтирами для складання карти можуть стати складники, виокремлені як у результаті усвідомлення власного досвіду і потреб, так і в результаті вивчення нормативних документів, які, власне, і визначають напрямки розвитку педагога в сучасному освітньому середовищі. Так, у проекті професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» знаходимо перелік трудових функцій, які має опанувати вчитель [7]. Зробимо спробу конкретизувати їх з акцентом на сучасні вимоги щодо організації змішаного, а в період карантинних заходів – дистанційного навчання.

Табл. 1 Домінантні складові змісту ресурсної карти професійного розвитку педагога

Трудові функції (проект профстандарту)	Домінантні точки професійного розвитку педагога
Застосування сучасних змісту освіти, методик і технологій	Цифрові ресурси для організації змішаного та дистанційного навчання Діалогові методи в умовах змішаного навчання Методика роботи з медіатекстами
Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу	Методи отримання й опрацювання зворотного зв'язку Методи налагодження комунікації з усіма суб'єктами освітнього процесу Способи розвитку командності в учасників освітнього процесу
Організація здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища	Розвиток емоційного інтелекту суб'єктів освітнього процесу Способи вивчення потреб суб'єктів освітнього процесу Способи надання підтримки під час навчання Методи збереження і відновлення психологічних ресурсів учителя

Управління освітнім процесом	Поєднання підсумкового та формувального оцінювання. Методи залученості учнів в процес дистанційного навчання Способи збільшення усвідомленості учнями процесу власного навчання
Безперервний професійний розвиток	Вибір способів і каналів професійного розвитку Етика участі у роботі мережеских вчительських спільнот Створення власної професійної спільноти в соціальній мережі Академічна доброчесність як чеснота всіх суб'єктів освітнього процесу Досвід у набутті моделей рольової поведінки педагога: фасилітатора, тьютора, модератора

Показово, що під час опитування вчителів щодо запитів про вектори підвищення кваліфікації більшість із цих домінуючих точок (84%) були названі (у тій чи іншій інтерпретації).

Очевидно, що цей перелік не є вичерпним, а швидше фокусує вчителя, методиста, викладача на проблемних місцях, які потребують глибшого опрацювання. Зрештою цей перелік стане основою для розроблення програми підвищення кваліфікації педагогів, а також канвою для обговорення під час тьюторської підтримки педагогів.

Список використаних джерел та літератури:

1. Смагін І. Структура професійної компетентності педагога: нормативно-функціональний підхід. *Електронне наукове фахове видання «Народна освіта»*. Вип. № 3 (33), 2017 р. URL: file:///D:/Downloads/NarOsv_2017_3_3.pdf (Дата звернення 17.09.2020).

2. Бريدжес У. Время перемен: как контролировать изменения в вашей жизни. Москва, 2008. 159 с.

3. Полякова Г. Напрями моделювання індивідуальної освітньої траєкторії безперервної освіти педагогічних працівників. URL.: <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10polspw.pdf> (Дата звернення 20.09. 2020).

4. Сидоренко В. Планування і реалізація індивідуальної освітньої траєкторії вчителя української мови та літератури за кредитно-модульною системою підвищення кваліфікації URL.: file:///D:/Downloads/Vpo_2010_1(1)__24.pdf (Дата звернення 17.09.2020).

5. Водлазська Т. Професійна програма розвитку педагога в системі підвищення кваліфікації. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/vodolazska.htm (Дата звернення 20.09. 2020).

6. Мартинець Л. Управління професійним розвитком учителів: навч.-метод. посіб. Вінниця, 2016. С. 50-52.

7. Проект професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL.: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-profstandartu-za-profesiyami-vchitel-pochatkovih-klasiv-zzso-vchitel-zzso> (Дата звернення 17 .09. 2020).

УДК 37.041:37.011.3-051:91

П.І. Щербань

методист лабораторії методичного забезпечення
(КЗ «Житомирський ОШПО» ЖОР)
e-mail: p_sch@ukr.net

**Самоосвіта як безперервний процес саморозвитку та
самовдосконалення професійної компетентності сучасного
вчителя географії**

Безперервний професійний розвиток вчителя географії на сучасному етапі розвитку освіти України є однією із головних умов реалізації Концепції «Нова українська школа». Освіта України стала на шлях реформ, а реформа середньої освіти – реформа, орієнтована на те, щоб випустити зі школи всебічно розвинену, здатну до критичного мислення цілісну особистість, патріота з активною позицією, інноватора, здатного змінювати навколишній світ та вчитися впродовж життя. Нові підходи в освіті орієнтовані на впровадження компетентнісного підходу. Його сутність полягає саме у формуванні професійно та особистісно компетентної особистості, здатної до побудови нових соціальних відносин, міжкультурного діалогу, самореалізації у дорослому житті [5].

Світова практика показує, що якість освіти нерозривно пов'язана з якісними показниками вчительської діяльності. Зі змінами в суспільстві зростають вимоги до особистості вчителя, до його діяльності. Сьогодні ефективність педагогічної праці залежить не тільки від базової професійної підготовки, а й від інших сучасних компонентів професіоналізму. В умовах модернізації сучасної освіти України особливої гостроти й актуальності набувають питання підвищення й розвитку професійної компетентності вчителів. Вчителів доводиться самостійно розв'язувати такі завдання, які раніше не входили до його компетенції – діагностування, прогнозування, проєктування, розроблення авторських програм, впровадження змішаного навчання, оптимізація всіх аспектів

освітнього процесу. Сучасний вчитель має мати необхідні гнучкість і нестандартність мислення, уміння адаптуватися до швидких змін умов життя [5].

Для вирішення даних завдань сучасному вчителю географії необхідно значну увагу приділяти самоосвіті. Самоосвіта є однією із основних форм підвищення професійної компетентності вчителя. Організація самоосвітньої діяльності вчителя – це шлях до формування професійної майстерності вчителя.

Сьогодні, в умовах інформаційного суспільства, рівного доступу до інформації самоосвіта вчителя має вирішальне значення у формуванні його професійної компетентності. Тому самоосвіта є для сучасного вчителя об'єктивною потребою. Самоосвіта – це, в першу чергу, процес свідомої самостійної діяльності, що планується та здійснюється вчителем самостійно. В умовах післядипломної освіти регіону, під час курсів підвищення кваліфікації, семінарів, тренінгів постійно наголошується на значення самоосвіти для формування професійної компетентності педагога.

У сучасній освітній системі України існує суперечність між реальним рівнем професійної компетентності вчителя і сучасними вимогами до його особистості, що загострює необхідність пошуку шляхів її формування і розвитку. Нові вимоги до вчителя як суб'єкта освітнього процесу полягають у здатності до професійно-особистісного самовизначення і саморозвитку в умовах компетентнісного підходу. Ці обставини зумовлюють потребу в здійсненні самоосвітньої діяльності з метою оволодіння сучасними компетентностями усіма педагогічними працівниками, зокрема вчителями географії.

Проектування та реалізація індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагога є важливою умовою формування професійної компетентності на сучасному етапі розвитку освіти України. складовою. Сьогодні є необхідність постійної адаптації вчителя до змін у суспільстві та у професійній діяльності, що формує потребу в систематичному оновленні й збагаченні професійних знань, адже за сучасними уявленнями професійний розвиток педагога – це розвиток інтелекту, емоційно-вольової, моральної сфер, самостійності, автономності, мотивації самовдосконалення і самоактуалізації. Такі умови дають можливість учителю реалізувати в житті свій пізнавальний, творчий та діяльнісний потенціал [5].

Основними напрямками самоосвіти сучасного вчителя географії є:

- а) професійний;

- б) психолого-педагогічний;
- в) методичний;
- г) інформаційно-комунікаційний.

Професійний напрямок самоосвіти вчителя географії потребує вдосконалення фундаментальних і спеціальних географічних знань (глибокі та всебічні пізнання в галузі спеціальності: знання основних географічних понять, об'єктів і явищ, їх взаємозв'язків і наслідків взаємодії; розуміння місця географії в системі сучасних наукових знань та її значення; знання головних напрямів сучасного розвитку географічної науки в умовах глобального потепління на Землі).

На сучасному етапі розвитку освіти України і світу надзвичайно важливим напрямком самоосвіти є психолого-педагогічний. Цей напрямок самоосвіти спрямовано на вдосконалення взаємодії між учителем і учнем, учителем і батьками тобто вдосконалення комунікативної компетентності вчителя. Знання психології сприяють формуванню в учителя емоційного інтелекту. Емоційна компетентність має особливе значення серед широкого переліку професійно значущих компетентностей, що визначають успішну професійну діяльність вчителя географії.

Методичний напрям є надзвичайно важливою складовою професійної компетентності вчителя. Педагогічна наука не стоїть на місці, постійні зміни в обґрунтуванні методик, технологій, методів і прийомів навчання потребують уваги тих, хто їх використовує. Це мотивує вчителя географії до самореалізації та постійного самовдосконалення; готовності до проведення занять за різними навчально-методичними комплектами, готовності використовувати сучасні навчальні технології, методики, прийоми, що створює підґрунтя для спроможності результативно діяти, ефективно розв'язуючи методичні задачі, що виникають під час навчання учнів географії.

Сучасний вчитель має мати необхідний рівень інформаційно-комунікативної культури, що дозволить йому самостійно опанувати нові технічні засоби й використовувати їх на уроках географії. Самоосвіта вчителя в даному напрямку допоможе йому орієнтуватись в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства.

Рівень професійної компетентності вчителя географії в сучасній школі спрямовано на європейський вимір, де основою досягнення високого рівня знань є набуття готовності до самостійності,

самовдосконалення, вміння здобувати знання та використовувати їх у професійній діяльності [3].

Самоосвіта як безперервний процес саморозвитку та самовдосконалення професійної компетентності сучасного вчителя географії потребує проектування індивідуальної освітньої траєкторії. В комунальному закладі «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради створені всі умови для формування професійної компетентності сучасного вчителя географії.

Список використаних джерел та літератури:

1. Кисельова О.Б. Самоосвіта як невід’ємна складова підготовки вчителя до професійної діяльності в умовах профільного навчання. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Суми : Вид-во СумДПУ, 2009. № 1.

2. Литвинова С. Г. Інформаційно-комунікаційні компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2011. № 5. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp> (дата звернення: 16.09.2020).

3. Тімець О. В. Моделювання системи формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : Педагогіка і психологія. 2012. № 36. URL: file:///C:/Users/User_16/Downloads/190158-423142-1-SM.pdf (дата звернення: 18.09.2020)

4. Шуканова А. А. Самоосвітня діяльність вчителя географії. *Імідж сучасного педагога*. Полтава, 2011. № 8-9 (117-118). URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/7280/1/shukanova1.pdf> (дата звернення: 17.09.2020)

5. Чухан І. Б. Розвиток професійної компетентності вчителя. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 1. URL: file:///C:/Users/User_16/Downloads/Tvo_2017_1_16.pdf (дата звернення: 18.09.2020).

Наукове видання

Безперервний професійний розвиток педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти регіону
(26 жовтня 2020 року)

Збірник матеріалів
Регіональної науково-практичної інтернет-конференції (онлайн)

Відповідальні за випуск:
Ренькас Б. М.

Технічний редактор:
Бондарчук Т. А.

Надруковано з оригінал-макета авторів
У збірнику збережено орфографічні та пунктуаційні особливості авторського тексту