

Комунальний заклад
«Житомирський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти» Житомирської обласної ради
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПНУ
Навчально-науковий інститут менеджменту та психології
Комунальний навчальний заклад Київської обласної ради
«Київський обласний інститут післядипломної освіти
педагогічних кадрів»
Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної
освіти
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ НОВОЇ
УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції (онлайн)

14 травня 2021 р.

Житомир 2021

Затверджено на вченій раді КЗ «Житомирський ОШПО» ЖОР
(протокол № 5 від 13.05.2021)

Рецензенти:

Рожнова Тетяна Євгенівна, кандидат педагогічних наук, доцент, директор Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

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

Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників
Р64 Нової української школи в умовах післядипломної освіти : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (онлайн), 14 травня 2021 р. – Житомир : КЗ «Житомирський ОШПО» ЖОР, 2021. – 263 с.

У збірнику представлені тези та наукові статті учасників конференції: педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів вищої та післядипломної освіти, магістрантів, аспірантів.

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

УДК 373.3/.5.011.3-051:005.336.2:374.7

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

ЗМІСТ

Адамович І. В.	Андрагогічні підходи у діяльності викладача системи післядипломної педагогічної освіти	10
Андрійчук О. І.	Умови формування здоров'язберезувальної компетентності педагогічного працівника в умовах підвищення кваліфікації з використанням дистанційних технологій у синхронному або асинхронному режимі	14
Аносова А. В.	Мотиваційний потенціал післядипломної освіти в особистісному саморозвитку педагога Нової української школи	16
Барабаш О. Д.	Професійний розвиток учителів початкових класів в умовах реалізації завдань Нової української школи	20
Баяновська М. Р. Вергеш-Гапак О. Е.	Право інтелектуальної власності та його захист	24
Бобир В. Г.	Професійний розвиток педагогів НУШ як експертів, що залучаються до проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти	28
Бойко І. І.	Особистісний професіогенез: психологічна компетентність педпрацівника та технології акме-професіоналізму	32
Вихрестенко Ж. В.	Забезпечення ефективного виконання професійних функцій майбутніх учителів початкових класів засобами технології партнерства	35
Вознюк О. В.	Фрактальне моделювання системи компетентностей сучасного вчителя	39
Глинянюк Н. В.	Психолого-педагогічні умови забезпечення гуманістичної спрямованості підвищення кваліфікації педагогів НУШ	43

Голентовська О. С.	До проблеми розвитку психологічної грамотності інклюзивного педагога	49
Грабовський П. П.	Система управління навчальною діяльністю Human як засіб дистанційної освітньої взаємодії	52
Градівська В. М.	Формування інклюзивної компетентності педагога в системі сучасної освіти	55
Гречина М. І.	Андрагогічний супровід особистісного та професійного зростання сучасного педагога	59
Гуменюк А. В.	Психологічні особливості розвитку професійної компетентності педагога Нової української школи	61
Гуменюк І.Б.	Навчання англійської мови у контексті реалізації Державних стандартів початкової і базової середньої освіти	65
Гусак В. М.	Професійний розвиток педагогів у контексті вимог НУШ: педагогіка партнерства	68
Гуцол Л.М.	Самоосвіта педагога як умова підвищення його професійної компетентності	72
Дишлева І. М.	Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників Нової української школи в умовах реалізації Державного стандарту початкової освіти	78
Дікова-Фаворська О. М.	Трансформація запитів щодо ролі вчителя в умовах сучасних освітніх викликів	84
Завязун Т. В.	Комунікативна компетентність як провідна професійна характеристика сучасного педагога	88

Запорожцева Ю. С.	Інформаційно-комунікаційне середовище як засіб формування медіаграмотності педагога Нової української школи	92
Калінін В. О. Печенюк А. П.	Використання технології «перевернутого класу» як засобу оволодіння іноземною мовою в умовах дистанційного навчання	95
Келембет Л. І. Фляк О. О.	Розвиток професійної компетентності педагога в умовах післядипломної освіти	99
Кльоц Л. А.	Дослідження ведучих копінг-стратегій сучасного педагога	104
Коврігіна Л. М.	Трирівнева модель підтримки учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі	109
Козир В. В.	Профіль інклюзивного вчителя як передумова професійного зростання педагога в умовах НУШ	113
Колеснікова І. В.	Використання цифрових технологій в освітньому процесі закладу післядипломної педагогічної освіти	117
Коновалов О. Д.	Формування професійної компетентності пілотів-інструкторів в умовах післядипломної освіти	119
Корнілова Т. Б.	Програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників у контексті реалізації траєкторії професійного розвитку педагога	123
Косигіна О. В.	Інструменти тайм-менеджменту як ресурс для підвищення ефективності професійної діяльності педагогів Нової української школи	127
Лізунова О. Ю.	Модель освітньо-розвивального середовища НУШ	132
Мастеркова Т. В.	Самопрезентація як складова професійної компетентності педагога	137

Матушевська О. В. Стаднік Н. В.	Педагогічні умови розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагогічних працівників	141
Махиня Т. А.	Зміст і структура вибіркового курсу «Маркетингове управління закладом освіти» у системі підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури	146
Мірошник С. І.	Підготовка вчителів до реалізації Державного стандарту базової середньої загальної освіти	150
Орлова О. А.	Особистісне самовдосконалення педагога в системі післядипломної освіти та застосування домінантного підходу у зазначеному контексті	153
Орос В. М.	Групові форми роботи при дистанційному навчанні	156
Осадчук Н. О.	Вимоги щодо формування професійних компетентностей практичного психолога закладу освіти	159
Островська М. Я. Островський О. О.	Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті ЄВО	163
Пастовенський О. В.	Аналіз деяких аспектів розв'язання проблеми забезпечення якості освіти	168
Педько О. П.	Діяльнісний підхід в освітньому процесі дошкільного закладу	171
Петечук В. М. Петечук Ю. В. Петечук К. М.	Формування і удосконалення фахових компетентностей у системі освіти України	176
Поліщук Н. М.	Шляхи розвитку професійної компетентності педагога Нової української школи в умовах післядипломної освіти	180
Ренькас Б. М.	Індивідуальна освітня траєкторія професійного розвитку педагогічного працівника закладу загальної середньої освіти	185

Роміцина Л. В.	Модель професійної компетентності вчителя математики в системі безперервної освіти	189
Семенчук С. П.	Особливості середовища розвитку професійної компетентності педагога в умовах карантинних обмежень	191
Сіданіч І. Л. Острианська О. А.	Науково-методичний супровід особистісного та професійного зростання педагога Нової української школи	195
Смагіна Т. М.	Компоненти розвитку професійної компетентності вчителів суспільствознавчих дисциплін в КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР	201
Сотніченко І. І.	Роль інститутів післядипломної освіти в організації інформальної освіти педагога Нової української школи	204
Сюрвачик М. К. Шегеда А. Ф.	Вимірювання розвитку інноваційної компетентності педагогічних працівників	206
Фамілярська Л. Л.	Особливості використання педагогами НУШ цифрових технологій в умовах карантинних обмежень	211
Федунь М. Р.	Майстерність учителя НУШ і мистецько-педагогічні засади Марійки Підгірянки (Марії з Ленертів Домбровської)	216
Химинець В. В.	Інноваційно-компетентнісна спрямованість післядипломної педагогічної освіти в системі неперервної освіти	220
Ходанич Л. П.	Мовно-комунікативна компетентність педагога в умовах полікультурного середовища	225
Ходанич П. М.	Формування в учнів початкової школи уявлень про рідний край засобами образотворчого мистецтва на уроках курсу «Я досліджую світ»	229

Часнікова О. В.	Педагогічна діяльність в умовах діджиталізації освітнього процесу	235
Шабінська О. Д.	Спеціальні заходи щодо протидії домашньому насильству як інструменти правового захисту	237
Шевченко А. М.	Забезпечення психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій як складова їхньої професійної компетентності	241
Шугай Т. Й.	Особливості соціально-педагогічного супроводу дітей у період складної соціально-політичної ситуації та військових дій в Україні	247
Шуневич О. М.	Розвивальний зворотний зв'язок у структурі оцінювальної компетентності педагога	253
Щербань П. І.	Розвиток педагогічної креативності вчителів географії на курсах підвищення кваліфікації в умовах переходу на Державний стандарт базової середньої освіти	258

Проблема формування професійної компетентності педагогів є актуальною для вітчизняної системи освіти. Цим обумовлена увага практиків та науковців до її розгляду на Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції (онлайн) «Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти».

Напрямами діяльності конференції стали:

- Професійний розвиток педагогів у контексті вимог НУШ: суспільно-гуманітарні аспекти;
- Андрагогічний супровід особистісного та професійного зростання педагога Нової української школи;
- Моделі розвитку професійної компетентності педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти;
- Розвиток інформаційно-комунікаційного середовища педагогічного працівника Нової української школи в умовах післядипломної освіти;
- Психологічні особливості формування професійних компетентностей педагогічних працівників Нової української школи.

Реагуючи на виклики часу, учасники конференції розкривали різні підходи до розгляду означеної проблеми: розвиток професійної компетентності педагогів в умовах дистанційного навчання; трансформація запитів щодо ролі вчителя в умовах сучасних освітніх викликів; науково-методичний супровід особистісного та професійного зростання педагога Нової української школи; аналіз деяких аспектів розв'язання проблеми забезпечення якості освіти; розвивальний зворотний зв'язок у структурі оцінювальної компетентності педагога; інноваційно-компетентнісна спрямованість післядипломної педагогічної освіти в системі неперервної освіти; самоосвіта педагога як умова підвищення його професійної компетентності тощо.

Окреслена тематика не вичерпує весь діапазон наукових і практичних інтересів учасників конференції, тому збірник містить окремі розкриття відмінних від заявленої тематики тем, які оргкомітет з повагою розміщує у збірнику. Збірник наукових праць «Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти» адресований широкому загалу освітян, а саме: керівникам, педагогічним та науково-педагогічним працівникам закладів післядипломної освіти, педагогічним працівникам закладів загальної середньої освіти.

Оргкомітет

І. В. Адамович,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки й андрагогіки
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
adamovich-irina@ukr.net

**Андрагогічні підходи у діяльності викладача системи
післядипломної педагогічної освіти**

Неперервність освітнього процесу у контексті сучасного культурно-освітнього простору виступає як ідеологічний принцип навчання, якісний процес освіти, важлива умова становлення людини як особистості та професіонала [1: 44].

Дослідження наявного досвіду підтверджує, що освіта уже не підготовка до життя, а, власне, саме життя: щодня, щогодини, і воно кінцеве. За останній період обсяг інформації надзвичайно зріс як у своїй масі, так і у потоці надходження. Сума знань окремого індивідуума протягом XVI або XVII ст. на початку третього тисячоліття продукується за один тиждень, причому інформація за попередній період існування людства додається та оновлюється. Наприклад, щоденне видання газети «Нью-Йорк Таймс» містить більше інформації, ніж пересічний англієць XVII століття засвоював за все своє життя. А за даними, на які посилається Рада міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX), на подвоєння інформації у 1750–1900 рр. було 150 років, 1900–1992 рр. відповідно 50 років, 10 та 5 років. З 2020 року очікуване подвоєння інформації – кожні 73 дні [3].

Тому формою захисту особистості під час невизначеності сучасного світу стає навчання та розвиток протягом усього життя. Під час підрахунку Індексу Людського Розвитку враховуються три показники: передбачувана тривалість життя; основний рівень грамотності населення держави та очікувана тривалість навчання; рівень життя, оцінений через валовий національний дохід на душу населення. Таким чином, одним із ключових індикаторів рівня людського розвитку є очікувана тривалість навчання (неперервна освіта) упродовж життя (continuing education) [4: 27]. У 90-х роках XX ст. у сфері навчання дорослих проведено поєднання принципу неперервності освіти та принципу навчання протягом життя як процесу формування суспільства знань. Це важливо для підвищення взаємної відповідальності громади суспільства, держави та окремого індивідуума за процес розвитку освіти [1: 49].

Неперервна освіта характеризується трьома значимими компонентами, що пов'язані з дорослою категорією населення:

підвищення грамотності в широкому сенсі, що включає комп'ютерну, функціональну, соціальну та ін.; професійне (фахове) навчання, складовими якого є професійна підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації та загальнокультурна додаткова освіта, пов'язана з іншими сферами життєдіяльності індивіда [1: 107].

Навчання дорослих в системі ПК, його організація та процес здійснюється у межах андрагогічної парадигми, де викладач-андрагог може виступати експертом у галузі структури освіти дорослих, фасилітатором спільної діяльності, консультантом, співавтором професійного вектора програм навчання, організатором функціональних умов процесу навчання тощо [2: 25]. Викладач, який працює в системі інституцій підвищення кваліфікації освітян, повинен володіти:

- системним мисленням щодо професійної специфіки та власної реалізації у цій системі;
- проектними вміннями та аналізом освітньо-професійних програм як індивідуального, так і професійного зростання педагога;
- розумінням значення рефлексивного аналізу процесу різнопланової методичної, наукової та організаційної діяльності;
- навичками організації та проведення групової, командної та індивідуальної роботи; важливим етапом підвищення ефективності викладання є активний пошук та упровадження інноваційних технологій навчання під час курсів з використанням як вибіркового зразків вітчизняної педагогічної спадщини, так і загальних тенденцій неперервності та європейського досвіду освіти дорослих, представлених у міжнародних дослідженнях;
- структурними, загальними та спеціальними (фаховими) компетентностями та навичками ефективного педагогічного спілкування, методами педагогічного впливу на слухачів;
- розумінням специфіки, змістовим наповненням та сучасними методами, формами навчання дорослих відповідно до положень андрагогічної науки, в т. ч. технологіями організації освітнього процесу в офлайн- і онлайн-режимах;
- підтримкою мотивації слухачів до підвищення власного рівня кваліфікації, особливо у період онлайн-режиму навчання («віртуальної освіти» та «дистанційної освіти» як форми освіти [5: 9]), та організаційними навичками, що формують механізми саморозвитку, самодисципліни та стимулюють до професійної активності педагогів.

Використання досвіду вітчизняного і зарубіжного стилів освіти дорослих у КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР пов'язане з низкою особливостей регіонального підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів. Ефективність та результативність у виборі стилю роботи викладачів зі слухачами курсів підвищення кваліфікації визначає: навчання педагогічних працівників, які мають різні кваліфікаційні категорії, педагогічні звання та належні до різних вікових груп, відповідно наявність різного життєвого та професійного досвіду, а також співвідношення усвідомленої потреби фахівців у підвищенні кваліфікації, удосконаленні професійної діяльності та значної завантаженості в аспекті соціальних та сімейних обов'язків; значення має також форма безпосереднього проходження курсів, що потребує навичок технічного плану та психологічної готовності до їх здійснення.

Узагальнене розуміння дорослої людини надано фахівцями UNESCO: «Дорослий – це будь-яка людина, що визнана такою у тому суспільстві, до якого належить». Аналітиками (А. Роджерс) сформульовано особливості дорослих, які можна визначити як передумову успішного навчання:

- природа людини апріорі включає потенціал до навчання;
- ефективність навчання підвищується за умови відчуття суб'єктом безпеки та актуальності предмета вивчення;
- процес навчання сприяє самоорганізації та самосприйняттю особистості, його результат є продуктом дії;
- самокритика та самооцінка сприяє творчості та впевненості в собі за умови толерантності та відкритості.

Ці положення наближені до основних принципів андрагогічної науки, визначених дослідниками:

- провідна роль у процесі навчання у того, хто навчається;
- доросла людина, маючи різновекторний життєвий досвід як важливе джерело інформації, прагне самостійності, самоуправління;
- дорослі, навчаючись, вирішують життєві проблеми для досягнення своєї мети, для дорослого важливі внутрішні мотиватори, що ґрунтуються на розумінні цінності матеріалу, що засвоюється. Зовнішні мотиватори зазвичай бувають другорядними. У дорослого, який навчається, може бути багато обмежень у навчанні (соціальні, часові, фінансові, професійні та ін.) [2: 26].

Особливої уваги у процесі ПК педпрацівників заслуговує чотириступінчаста емпірична (циклічна) модель стилів навчання

дорослих, що розроблена Д. Колбом та може бути основою розробки моделей навчання. Окрема людина надає перевагу поведінці, яка відповідає одній із стадій циклу: практичній діяльності або теоретизації (стосується тих, хто навчає і хто навчається). Домінуючі тенденції можуть бути визначальними у стилі навчання, особливості процесу навчання, застосуванні певних методів діяльності. Тому викладачусистеми ПК варто прагнути структурувати заняття з освітянами таким чином, щоб зацікавити їх у проходженні всіх чотирьох стадій, що утворюють цілісний цикл навчання від практики до практики. Розвитком моделі Колба є цикл шведського спеціаліста у сфері навчання Класа Мелландера, який виділив етапи практичного заняття: мотивація, інформація, обробка, висновки, застосування та зворотний зв'язок.

Модель Д. Колба доцільна у використанні з будь-якою віковою категорією дорослих, дозволяє побудувати освітній процес, використовуючи особистий досвід та максимально наблизити до практики ситуацій в побуті та професійній діяльності. Вона адекватно відповідає основним принципам та ідеям андрагогічної науки. Можливості, які надає застосування циклічної моделі Колба у системі освіти дорослих, дозволяють створювати педагогічні ситуації, де основним джерелом навчання є індивідуальний досвід педагога, його колег та узагалі освітян; максимально підвести практичне підґрунтя освіти до основних положень психолого-педагогічної науки, збагачуючи її освітніми технологіями, педагогічними дослідженнями, впливати на інноваційний розвиток освітньої системи загалом.

Список використаних джерел та літератури

1. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах східної Європи (друга пол. ХХ ст.) : монографія / Т. М. Десятов. Київ : АртЕк, 2005. 405 с.
2. Адамович І. В. Проблеми освіти дорослих. URL: <https://drive.google.com/file/d/14F-S9Vb8D6XST6YCyE3AL-Mxb0oUn85s/view> (дата звернення: 29.04.2021 р.).
3. Епштейн М. Політичне відлуння інформаційного вибуху. URL: <https://zbruc.eu/node/60657> (дата звернення: 26.04.2021 р.).
4. Синоненко С. І., Гончаренко Н. М. Навчання протягом життя як складова європейської соціальної моделі неперервної освіти в умовах цивілізаційної кризи. *ScientificJournal «ScienceRise»*. 2015. № 12/5 (17). 185 с.
5. Васильченко Л. В., Шевченко В. Л. Дистанційне навчання: науково-методичне забезпечення; інформаційний простір навчального закладу. Харків : Основа, 2006. 216 с.

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

Умови формування здоров'язбережувальної компетентності педагогічного працівника в умовах підвищення кваліфікації з використанням дистанційних технологій у синхронному або асинхронному режимі

Людина та її здоров'я були, є та повинні бути найвищими людськими цінностями на будь-якому етапі розвитку суспільства. Саме вони є показником рівня цивілізованості суспільства, критерієм ефективності його діяльності.

Учені М. Безруких, В. Безрукова, Н. Бібік, Т. Бойченко, Є. Вайнер та ін. провели психологічні дослідження формування культури здоров'я особистості, її здоров'язбережувальної компетентності. Формування здорового способу життя та основ валеологічної освіти представлені в працях В. Бобрицької, Л. Дробот та ін.

Проблема збереження здоров'я особистості набуває особливої значущості та є однією із ключових компетентностей людини, які мають бути обов'язково сформованими в кожного для повноцінної життєдіяльності й життєтворчості.

Поняття «здоров'я» має дві сторони. З одного боку, це «стан саморегуляції організму та його динамічної взаємодії із середовищем, сукупність відносно врівноважених психосоматичних станів, що забезпечують можливість оптимального функціонування людини у різних сферах життя» [1]. З другого боку, це не тільки відсутність захворювань, а й здатність організму швидко пристосовуватися до змінюваного соціально-психологічного та природного оточення, до виконання всіх функцій, властивих людині. А здоров'язбереження педагогічних працівників у період карантину під час підвищення кваліфікації в синхронному режимі з використанням дистанційних технологій – це вирішення освітніх завдань із урахуванням стану здоров'я педагогів з метою його збереження та зміцнення.

Як зазначає науковець Т. Федоренко, власне фізичне, соціальне, психічне, духовне здоров'я та здоров'я власного оточення людини забезпечують рівень здоров'язбережувальної компетентності людини.

У публікаціях таких науковців, як В. Горащук, Н. Васильєва, С. Якименко, розкриті теоретичні та методологічні засади здоров'язбережувальних технологій у роботі вчителя.

Крім цього, у своїх дослідженнях Н. Башавець трактує здоров'язбережувальну компетентність як здатність особистості на високому рівні майстерності виконувати здоров'язбережувальну діяльність. Для цього необхідно володіти глибокими знаннями щодо збереження та зміцнення здоров'я, можливістю вільного володіння здоров'язбережувальною діяльністю та відповідними компетенціями. Вона супроводжується переконаністю у важливості організації власних здоров'язбережувальних дій [2: 121].

Умови, які забезпечують формування здоров'язбережувальної компетентності педагогічного працівника в умовах підвищення кваліфікації з використанням дистанційних технологій в синхронному або асинхронному режимі, наступні:

- сприятливе емоційно комфортне освітнє середовище;
- особиста вмотивованість педагогічного працівника;
- урізноманітнення змісту, форм, методів, засобів організації освітнього процесу;
- урізноманітнення форм занять, які передбачають здоров'язбережувальну діяльність;
- обов'язковість у змісті програм занять для педагогів тем, спрямованих на здоров'язбереження;
- наявність особистого робочого місця;
- належний рівень технічних умов та ін.

Отже, особливості підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах карантину з використанням дистанційних технологій у синхронному або асинхронному режимі з дотриманням умов, які забезпечують здоров'язбережувальне середовище організації освітнього процесу, є запорукою покращення здоров'я учнів, ефективності використання вчителем дистанційних засобів навчання та результативності діяльності закладу освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Бойченко Т. Є. Здоров'язбережувальна компетентність як ключова в освіті України. *Основи здоров'я і фізична культура*. 2008. № 11–12. С. 6–7.
2. Башавець Н. А. Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього фахівця як основа його культури. *Наука і освіта*. 2013. № 1–2. С. 120–121.

А. В. Аносова,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки,
психології та менеджменту освіти
(Комунальний навчальний заклад
Київської обласної ради
«Київський обласний інститут післядипломної
освіти педагогічних кадрів»), м. Біла Церква)
annast@ukr.net

Мотиваційний потенціал післядипломної освіти в особистісному саморозвитку педагога Нової української школи

Саморозвиток особистості педагога в умовах впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року є актуальним в силу потреби у цілеспрямованих і системних зусиллях щодо підвищення його фахової компетентності, гармонізації внутрішнього світу у непростій соціокультурній ситуації в країні, уважного ставлення до збереження і примноження психофізичного ресурсу. Тому завдання пошуку шляхів формування внутрішньої мотивації вчителів до саморозвитку, готовності до самопізнання і самовдосконалення, активізації до конструктивних самозмін набуває рис необхідності і доцільності, а система післядипломної освіти постає для здійснення означених завдань ресурсно наповненим простором. У зв'язку з цим метою даної публікації визначено розкриття мотиваційного потенціалу закладів післядипломної педагогічної освіти в процесі особистісного саморозвитку педагогів Нової української школи.

Зміни в освітньому процесі, які вносить парадигма Нової української школи, виступають зовнішнім мотивом у особистісно-професійному саморозвитку вчителів. Для того, щоб з'явилась внутрішня мотивація, педагоги мають здійснити суттєву внутрішню роботу з подолання сумнівів, страхів, упереджень щодо впровадження нових концептуальних засад роботи з учнями, внутрішньо прийняти нові акценти комунікації з учнями, опанувати програмні нововведення. Це актуалізує завдання закладів післядипломної педагогічної освіти щодо синхронного і постійного супроводу вчителів, які вже працюють за новою парадигмою освіти, та тих, хто готується до її впровадження.

Під мотиваційним потенціалом післядипломної освіти в контексті означеної теми маємо на увазі можливість закладів післядипломної педагогічної освіти в активізації особистісного саморозвитку

педагогів шляхом андрагогічного супроводу процесу їх опанування когнітивним, емоційно-ціннісним, діяльнісним компонентами Концепції Нової української школи та адаптації до реформаційних процесів на рівнях від загальнодержавного до рівня конкретного закладу освіти, класу.

Як вже зазначено, успішним процес особистісного саморозвитку може бути за умови переходу зовнішньої мотивації до особистісно-професійних самозмін в умовах Нової української школи у мотивацію внутрішню, коли педагог інтеріоризує постулати нової парадигми у свою систему професійних та особистісних поглядів, переконань, цінностей. Відзначимо, що процес свідомого особистісного саморозвитку актуальний для педагога, який самостійно виробляє свої погляди, прагне поглиблювати професійну підготовку, має достатній рівень культури ментальної праці (що в тому числі передбачає розвиток наукового мислення), здатний до педагогічної творчості. Активізації цього процесу можуть і повинні сприяти заклади післядипломної освіти, до структури мотиваційного потенціалу яких належать стимули професійно-кваліфікованого розвитку, мобільне інформаційно-методичне забезпечення професійної діяльності, статусний розвиток, соціальне визнання, психологічна підтримка тощо.

Потреба у зазначеному андрагогічному супроводі підтверджується результатами анонімного опитування, що проводилось у 2020–2021 н. р. на курсах підвищення кваліфікації учителів початкових класів у КЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» (234 особи). Кількісний та якісний аналіз отриманих даних показує наступне:

- вважають, що розуміють зміст Концепції Нової української школи 97,4% опитаних, з них – 47,8% повністю підтримують дану Концепцію та задоволені освітнім процесом, 12% підтримують Концепцію, мають окремі зауваження, 32% ставляться до НУШ як чергової і не останньої реформи, до якої їм треба адаптуватися, 5,6% не задоволені практичним втіленням концептуальних положень НУШ, до яких в цілому ставляться прихильно;
- відчують потребу у особистісному саморозвитку у зв'язку з впровадженням Концепції Нової української школи 83,7%, з них 100% готові опанувати самопізнавальну, саморефлексивну діяльність та потребують у цьому фахового супроводу;
- потребують психоемоційної підтримки у своїй професійній діяльності 98,7% учасників опитування, що, з одного боку, є

природним у процесі опанування чогось нового, а з іншого – демонструє наявність внутрішніх протиріч та певного психоемоційного напруження.

Акцентуємо у зв'язку з отриманими результатами доцільність оволодіння педагогами системною самопізнавальною діяльністю. За визначенням Т. Черкашиної, самопізнавальна діяльність – це свідомий процес системного вивчення особистих негативних і позитивних властивостей, з подальшою трансформацією їх у більш високі якості, з цілеспрямованим створенням накопичувального ресурсу чеснот у діяльній праці, зокрема у педагогічній практиці [2; 4]. Системна самопізнавальна діяльність допоможе успішному особистісному саморозвитку педагогів, зокрема у частині якісних змін бажань, емоцій і думок, що у свою чергу призведе до підвищення їхнього рівня внутрішньої культури (Е. Пінковська). Зміст таких поетапних змін полягає у набутті миролюбності у бажаннях, терпіння в емоціях і розуміння в думках, що дозволить педагогу зберігати внутрішню рівновагу у позаштатних педагогічних ситуаціях, будувати мирні взаємини з тими, хто йому протирічить, усвідомлювати сенс змін, що відбуваються у його особистісно-професійному розвитку. В результаті цього зменшаться прояви (або й зовсім зникнуть) таких негативних рис характеру, як непомірність, задрість, осуд. Таким чином, у бажаннях стабілізується почуття міри, що зробить їх доцільними особистим потребам і можливостям; у емоціях – радість від здатності самостійно рухатись за індивідуалізованою траєкторією особистісно-професійного розвитку, гідно долаючи перешкоди і труднощі; у думках – щирість при досягненні іншими успіхів. Цей етап досягнень сприятиме виникненню поступливості у межах нормативних педагогічних комунікацій, внутрішньої зібраності при неочікуваних педагогічних ситуаціях, здатності визнавати інших рівними собі, не дивлячись на існуючі відмінності. У професійному житті такого педагога примножаться засоби для досягнення бажаних цілей, які базуються на принципі «Не нашкодь!», здоров'я, забезпечуючи повсякденні бадьорість і радість, а також знання про свої нові можливості у самовдосконаленні [3: 112–113]. Адже високий професіоналізм педагогічної діяльності ґрунтується на неперервному самовдосконаленні індивіда.

У контексті викладеного обґрунтованою постає потреба у розробленні та апробації навчально-методичного комплексу з

реалізації моделі особистісного саморозвитку вчителя Нової української школи на засадах самопізнання і самовдосконалення у системі післядипломної освіти, до складу якого будуть входити відповідні навчально-методичні посібники, програми курсів підвищення кваліфікації («Особистісний саморозвиток педагога у реалізації функцій професійного стандарту», «Проектування життєвого шляху педагога Нової української школи»), освітні модулі відповідної тематики; діагностичні методики щодо визначення рівнів особистісного саморозвитку вчителів, методики їхнього особистісного саморозвитку на засадах самопізнання і самовдосконалення, акме-орієнтовані технології побудови індивідуалізованої траєкторії особистісного саморозвитку вчителів у системі післядипломної освіти, навчальні тренінги, семінари, майстер-класи, воркшопи тощо.

Система підвищення кваліфікації має необхідні умови як для росту професіоналізму, так і стимулювання та підтримки особистісного саморозвитку педагогів Нової української школи. Взаємозв'язок різноманітних видів курсів підвищення кваліфікації, заходів міжкурсового періоду, самоосвітньої діяльності вчителів, урахування готовності до особистісно-професійного самовдосконалення дозволяє здійснювати індивідуалізацію підвищення кваліфікації з урахуванням потреб кожної конкретної особистості у професійному зростанні та саморозвитку.

Список використаних джерел та літератури

1. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. 217 с.
2. Євтух М. Б., Черкашина Т. В. Культура взаємин : підручник. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2012. 340 с.
3. Самопізнання і самовдосконалення в схемах, формулах, таблицях : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Е. А. Пінковської, Т. В. Черкашиної; уклад. А. В. Аносова. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2018. 152 с.
4. Черкашина Т. В. Теоретичні і методичні засади педагогічної системи самопізнання і особистісно-професійного самовдосконалення : навч.-метод. комплекс для післядипломної освіти пед. працівників. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2019. 134 с.

О. Д. Барабаш,
кандидат педагогічних наук,
доцент, проректор з наукової роботи
(Івано-Франківський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти)
o.barabash@ifippo.org.ua

Професійний розвиток учителів початкових класів в умовах реалізації завдань Нової української школи

Навчальні потреби учителів початкових класів мають динамічний характер і значною мірою пов'язані з початком реалізації нового Державного стандарту початкової освіти. Проблеми, типові утруднення, що виникають у роботі вчителя, ведуть до появи нових професійних запитів, які у майбутньому мають стати основою оновленого змісту підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти. Особливості навчання педагогів у сучасних умовах, коли, з одного боку, розширюють його автономність і надають право академічної свободи, а з другого – вимагають повноцінно реалізувати компетентнісний підхід, можна лаконічно сформулювати таким чином: від практики до теорії. Відповідно підвищення кваліфікації учителя початкових класів має будуватися на основі постійного відстеження його професійної діяльності, знанні й розумінні того, як і чому він так діє на практиці. Це можна вважати найбільшим викликом для системи післядипломної педагогічної освіти, яка має забезпечити оптимальні умови для професійного розвитку педагога, демонструвати високий рівень готовності працювати з ним як із дорослим учнем, з власним життєвим та професійним досвідом, ціннісними орієнтаціями й установками, професійними інтересами та потенційними можливостями.

Розробники Концепції Нової української школи окремо виділили необхідність використання інтерактивних методів навчання, які найбільшою мірою забезпечують навчальне співробітництво та партнерство. Для визначення суб'єктивного рівня готовності педагогів до використання інтерактивних методів навчання було проведено опитування, у якому взяло участь 103 педагогічних працівники, із них дві курсові групи керівників закладів освіти і три групи вчителів початкових класів за спеціально розробленою нами анкетною та на підставі структурованого спостереження. Результати анкетування уможливають висновок про те, що інтерактивні методи стали звичними для сучасної практики, вчителі адаптувалися до їх застосування в умовах класно-урочної системи. Так, 100% респондентів зазначають, що використовують групову і парну роботу.

Дещо різняться між собою відповіді на уточнююче запитання: з якою метою їх використовують. Для керівників закладів освіти означає: працювати в команді – 69%; використовувати на практиці отримані знання – 19%, досягати бажаного результату – 6%; розвивати лідерські якості – 6%. Учителі виділяють дещо інші позиції: для організації спілкування – 52%; кращого оцінювання й опитування дітей – 32%; формування соціальних навичок – 32%; засвоєння навчального матеріалу – 24%. Потрібно уточнити, що завдання з опитування й оцінювання більшою мірою стосуються не групової, а парної роботи. Деколи вчителі прямо вказують, що використовують її на уроках узагальнення, для закріплення матеріалу, окремих турбує пасивність слабких дітей в груповій роботі. Фактично «вмонтовують» інтерактивні методи в педагогічні умови традиційної парадигми навчання, хоча окремо, як позитив, можна виділити використання інтерактивних методів для формування навичок соціальної взаємодії. На запитання «Якщо б у вас була можливість пройти навчання щодо організації взаємодії вчителя й учнів, чого б ви хотіли навчитися?», ми отримали такі відповіді: 59% керівників закладів освіти висловлюють побажання опанувати методикою проведення групової роботи; 12% хочуть краще навчитися виявляти її ефективність і доцільність, а 5% вказують на потребу поглибити свої знання з психології спілкування. Тобто навчальні потреби більшою мірою відображають специфіку управлінської діяльності та необхідність володіти методами педагогічної діагностики. На особистісно-професійні характеристики вказують 12% опитаних (комунікативні вміння). Не відповіли на запитання 12% респондентів.

На аналогічне запитання відповіді вчителів початкових класів розподілилися так: 36% респондентів вважають, що їм необхідно навчитися краще розуміти учня (зокрема і психологічні аспекти спілкування), 24% – будувати ефективну взаємодію, 20% – побачити на практиці, 16% взагалі не відповіли або вважають, що їм це не потрібно. Таким чином, більшість учителів вказує на практичну спрямованість навчання. Як навчальну формулюють потребу матеріально-технічного забезпечення (4%). Зрозуміло, що педагоги цього справді потребують, але навряд чи це можна визнавати як власне навчальну потребу стосовно готовності до використання інтерактивних методів навчання. Позитивними можна вважати результати опитування щодо потреби у психологічних знаннях. Зокрема, в есе вчителі висловлюють побажання більше розуміти дітей, їхні потреби й інтереси, вчинки та дії в різних ситуаціях, ефективніше взаємодіяти з батьками, а також вказують на важливість

самої атмосфери спілкування.

Дані, якими будемо оперувати нижче, було отримано групою працівників Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти у процесі пілотування Державного стандарту початкової освіти у 2018–2020 н. р. закладами освіти області.

Одним із основних завдань пілотування нового змісту початкової освіти є робота з інтегрованими курсами. Так, уроки інтегрованого курсу «Я досліджую світ» передбачають формування в учнів дослідницьких навичок, системного мислення, використання проблемного навчання. Водночас усі вчителі відзначають сучасний і цікавий зміст запропонованих навчальних матеріалів, завдання й тексти викликають у дітей справжній інтерес. Для того, щоб показати взаємозв'язок і взаємозалежність між явищами, що вивчаються, вчителі час від часу проводять їх за межами класу (шкільне подвір'я чи шкільна їдальня, парк чи шкільний сад, театр, магазин тощо). Це надає практичну спрямованість навчання, посилює його компетентнісну зорієнтованість завдяки тому, що діти експериментують, досліджують, спостерігають, набувають навичок виявляти і формулювати дослідницькі проблеми, визначати мету дослідження і висувати гіпотезу, планувати дослідження, моделювати й експериментувати, аналізувати результати та формулювати висновки. Педагоги вказують: для них є цінним те, що, працюючи у малих групах для виконання дослідницьких завдань, діти отримують неоціненний досвід командної роботи. Також було виявлено, що вчителі пілотних класів недостатню увагу приділяють проєктному навчання, мотивуючи це тим, що у них на це бракує часу.

Втім, як відзначили всі вчителі, у них є побоювання, що за великою часткою самостійної чи групової роботи втрачається системне вивчення природознавчої освітньої галузі. Їм хочеться, як у традиційному навчанні, більше уваги приділяти змісту, фактам та іншій інформації. З цим можна погодитися лише частково, адже метою цієї галузі є навчити учнів початкової школи відкривати світ природи, набувати досвіду її дослідження, спостерігати за навколишнім світом, отримувати радість від пізнання природи, усвідомлювати її розмаїття тощо. Тому необхідно спонукати вчителів до практичної спрямованості навчання, акцентувати увагу на формуванні відповідних умінь, передбачених стандартом, а не тільки роботі з інформацією.

Учні пілотних класів області вивчають українську мову за модельною програмою І. Старагіної. Зауважимо, що у процесі роботи над самим Державним стандартом початкової освіти, а згодом і

модельною програмою, автор опиралася на досвід проектування таких курсів у системі розвивального навчання Д. Єльконіна – В. Давидова. Упродовж тривалого періоду в дослідженнях науковців, представників цього напрямку, було доведено, що розвивальний ефект забезпечується не тільки змістом навчального матеріалу, а й діалогічними відносинами, спільною дослідницькою діяльністю вчителя й учнів [3]. Тому в запропонованих для вчителів матеріалах такою є увага до якості самого діалогу як методу навчання. Окрім того, І. Старагіна здійснила наукове дослідження, в якому довела значення сценічної творчості як засобу розвитку усного та писемного мовлення молодших школярів [1; 2]. Такого характеру взаємодія учнів між собою, яка одночасно поєднує гру з елементами навчальної діяльності, максимально відповідає особливостям адаптаційно-ігрового періоду, який триває упродовж перших двох років навчання.

Зміст професійної діяльності вчителів початкових класів, які апробують навчально-методичні матеріали, визначається не тільки посиленою компетентнісною спрямованістю нового Державного стандарту початкової освіти, а й справді новаторськими підходами до його реалізації. Наші спостереження уможливають висновки про те, що вчителі часто нехтують організацією театралізованої діяльності, тим самим не дають змоги дітям бути учасниками безпосереднього спілкування, які, рефлексуючи, відкривають для себе структуру первинного і вторинного висловлювання, їхньої моделі, вчать бачити у поведінці інших й використовувати несловесний складник висловлювання (жести, міміка, інтонація, поза, дії тощо). Такий незвичний зміст для вчителів, які мають досвід лише традиційного навчання, викликає неоднозначні відгуки – від повного захоплення до нерозуміння. Найбільше схвальних відгуків стосуються текстів, з якими необхідно працювати на уроці, бо переважно це твори сучасних українських авторів, які дуже подобаються дітям.

Найбільше труднощів у вчителів викликає діяльнісна складова інтегрованого курсу, оскільки потребує нового професійного мислення, а не перенесення у принципово нові умови штампів і стереотипів професійної діяльності. Тому, розробляючи зміст модулів для навчання самих педагогів, важливо враховувати внутрішній дискомфорт, в якому може перебувати вчитель, пропонувати тренінги, окремі заняття для профілактики професійного вигорання. Варто пропонувати окремі завдання, що безпосередньо не стосуються методик навчання, а розвивають професійне мислення сучасного педагога, розширюють бачення ним горизонтів педагогічної реальності, яку він творить разом з учнями, батьками, іншими

педагогами.

Список використаних джерел та літератури

1. Старагіна І. П. Переход от сюжетно-ролевой игры к сценическому творчеству в младшем школьном возрасте как задача развития. *Психология третьего тысячелетия* : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. Дубна : Гос. ун-т «Дубна», 2015. С. 369–373.
2. Старагіна І. П. Когнітивна, виконавча та афективно-оціночна частини дії висловлювання в контексті культурно-історичної психології. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. Вип. 48. Харків : ХНПУ, 2014. С. 225–233.
3. Швалб Ю. М. Методология и теория экспертной деятельности: психологические аспекты : монография. Київ : Основа, 2013. 240 с.

М. Р. Баяновська,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент, завідувач кафедри
суспільно-гуманітарної та етико-естетичної освіти
(Закарпатський інститут післядипломної
педагогічної освіти, м. Ужгород)
bayanovskamr@zakinppo.org.ua

О. Е. Вертеш-Гапак,

викладач німецької мови
(Ужгородська спеціалізована школа-інтернат)

Право інтелектуальної власності та його захист

Нова українська школа створює сприятливі умови для творчої самореалізації педагогічних працівників. Розширення її автономії дає можливість учителю створювати власні духовно-інтелектуальні продукти, удосконалювати професійний педагогічний досвід та збагачувати свою творчу лабораторію. Саме тому згадані вище об'єктивні чинники, як і гідне представлення України на міжнародному рівні, ми маємо на увазі те, що знання та дотримання законів полегшить вступ України до Європейського Союзу, актуалізують тему дослідження.

Кожен науковець, дослідник, винахідник, інноватор у своєму житті вирішував питання: що робити, коли плодами його інтелектуальної праці скористалися інші особи? Ми не можемо достеменно знати і бути впевнені в тому, чи завтра хтось не використає нашу духовно-інтелектуальну працю, видаючи її за свою, а що ще гірше, без нашої згоди опублікує її, не покликаючись на джерело.

В історії людства, зокрема в науці та техніці, є доволі велика кількість прикладів, коли винахідник не запатентував свій винахід і цим скористались інші, видаючи чуже за своє. Ось, наприклад, історія зі смайликом у банківській сфері, який сьогодні активно використовується в шкільному спілкуванні та соціально-педагогічній комунікації.

Інтелектуальна власність є правом на її результат. На відміну від матеріальних об'єктів, тобто таких, що можна відчутити на дотик – книги, комп'ютерні технічні засоби, зокрема смартфони, планшети та будь-яка інша річ, право не можна відчутити тактильно. Воно розглядається у проєкції духовно-морального, етико-естетичного, професійного, в тому числі наукового, педагогічного, громадянського, соціального. Отже, інтелектуальна власність є нематеріальним об'єктом. З цього випливає низка важливих наслідків для життя і професійного педагогічного зростання. У багатьох випадках, на відміну від матеріальних об'єктів, набагато легше привласнити собі чужу інтелектуальну власність.

Відразу виникає запитання у правовому аспекті: яким чином захистити свої духовно-інтелектуальні продукти від небажаних наслідків, неетичних, протиправних дій?

Визначення поняття «право інтелектуальної власності» наведено у статті 418 Цивільного кодексу України, відповідно до якої право інтелектуальної власності – це право особи на результат інтелектуальної, творчої діяльності або на інший об'єкт права інтелектуальної власності.

Наявність сучасної, міжнародно визнаної системи інтелектуальної власності є необхідним елементом для досягнення високого економічного та соціального розвитку будь-якої держави. Охорона інтелектуальної власності сприяє використанню та подальшому розвитку винахідницьких і творчих талантів та досягнень, підтримує та зберігає національний потенціал у сфері інтелектуальної діяльності та залучає інвестиції, стабілізуючи економічний стан, при якому як вітчизняні, так і зарубіжні інвестори можуть бути впевнені в тому, що їхні права будуть дотримуватися. Створення саме такої системи має особливе значення для України – країни зі значним науково-технічним та інтелектуальним потенціалом. Згідно з Конституцією України, яка гарантує кожному громадянину свободу художньої, наукової і технічної творчості, наша держава послідовно створює свої власні механізми захисту інтелектуальної власності, авторських прав, моральних і матеріальних інтересів, які виникають у зв'язку з різними видами інтелектуальної діяльності.

Поняття «інтелектуальна власність» виникло в процесі тривалої практики юридичного закріплення за певними особами їхніх прав на результати інтелектуальної діяльності у сфері науки, мистецтва, літератури тощо.

Право інтелектуальної власності є строковим, тобто воно припиняється з перебігом певного строку, після чого об'єкт права інтелектуальної власності стає суспільним надбанням. Відповідно до Цивільного кодексу України дія авторського права на публікацію твору діє протягом життя автора та 70 років після його смерті, право на винаходи – 20 років, корисні моделі – 10, право на промислові зразки – 15 років, право на торговельні марки – 10 років від дати подання заявки на отримання патенту (за умови щорічної сплати реєстраційного збору для підтримання чинності патенту або свідоцтва) [2: 76].

У загальному розумінні терміну «інтелектуальна власність» – це право на результати розумової діяльності людини в різних сферах, які є об'єктом цивільно-правових відносин у частині права кожного володіти, користуватися і розпоряджатися результатами своєї інтелектуальної, творчої діяльності, які, будучи благом не матеріальним, зберігаються за його творцями і можуть використовуватися іншими особами лише за узгодженням з ними, покликанням на джерела [1: 138].

Об'єктом авторських прав виступає результат творчої діяльності людини.

Авторським правом регулюються відносини, які виникають у процесі створення та використання літературних, музичних, художніх, мистецьких творів, наукових праць, серед яких також комп'ютерні програми та бази даних [3].

Якщо згадати події з історії, зауважимо, що 14 липня 1967 року у Стокгольмі було підписано Конвенцію про заснування Всесвітньої організації інтелектуальної власності зі змінами та перехідними положеннями, внесеними 2 жовтня 1979 року. Різні права визначені нею як інтелектуальна власність [4].

У процесі роботи над національним законодавством України у сфері інтелектуальної власності було висунуто завдання – максимально використати правові норми, визнані всіма цивілізованими країнами світу.

В Україні, за роки незалежності, сформовано оновлену нормативно-правову базу із зазначеної проблематики, яка уможлиблює регулювання відносин в різних сферах життєдіяльності та життєтворчості людини щодо права інтелектуальної власності та

його захисту. Чинними сьогодні є закони України «Про розповсюдження примірників аудіовізуальних творів, фонограм, відеограм, комп'ютерних програм, баз даних», «Про науково-технічну інформацію», «Про авторське право і суміжні права» та інші.

В процесі регулювання відносин у різних сферах життєдіяльності та життєтворчості людини щодо інтелектуальної власності та її захисту у разі необхідності застосовуються міжнародні договори, згода на обов'язковість яких надається Верховною Радою України. Перелік таких договорів подано в Інформаційному листі Вищого Господарського суду України від 08.10.2003 № 01-8/1199 «Про нормативно-правові акти, що регулюють питання, пов'язані з охороною прав на об'єкти інтелектуальної власності».

Значним досягненням правового регулювання відносин у сфері життєдіяльності та життєтворчості людини щодо інтелектуальної власності та її захисту є прийняття 16 січня 2004 року нового Цивільного кодексу України, більшість норм якого з інтелектуальної власності містяться в книзі IV «Право інтелектуальної власності».

Книга IV Цивільного кодексу України враховує сучасний стан економіки, національні традиції і звичаї, вона максимально наблизила систему охорони інтелектуальної власності до світових стандартів. У ній містяться найновіші досягнення як світової, так і правової науки України з урахуванням правового досвіду і практики. Тут подається тлумачення поняття «право інтелектуальної власності», відображено його співвідношення з правом власності на річ. Право авторства закріплюється за авторами наукового відкриття, але, як бачимо, в житті цього недостатньо. Виправдано часом питання правового захисту інтелектуальної власності. Стимулювання розвитку та охорони інтелектуальної власності набуває ролі одного з найважливіших чинників політико-економічних відносин та економічної безпеки держави.

Україна має накопичений великий інтелектуальний потенціал як творіння розуму людини. Ми можемо сміливо констатувати, що він має велике значення для розвитку інтелектуальної власності, духовного та економічного зростання держави. Однак не можна зупинятися на досягнутому. З боку держави необхідно забезпечувати створення належних умов для наукової, освітньої, мистецької, винахідницької та іншої творчої діяльності, що сприятиме покращенню іміджу України на світовій арені.

Список використаних джерел та літератури

1. Питання охорони авторського права у наукових виданнях : методичні рекомендації / Ю. М. Капіца, К. С. Шахбазян,

Д. С. Махновський, О. Г. Вакаренко, А. І. Радченко, З. А. Болкотун.
Київ : Академперіодика, 2017. 110 с.

2. Капіца Ю. М., Ступак С. К., Жувака О. В. Авторське право і суміжні права в Європі : монографія / Центр інтелектуальної власності та передачі технологій НАН України. Київ : Логос, 2012. 696 с.

3. Право інтелектуальної власності : академічний курс : підручник / за ред. О. А. Підпригори, О. Д. Святоцького. 2-е вид., перероб. та допов. Київ : Ін Юре, 2002. 672 с.

4. Право інтелектуальної власності Європейського Союзу та законодавство України / за ред. Ю. М. Капіци; кол. авт.: Ю. М. Капіца, С. К. Ступак, В. П. Воробйов та ін. Київ : Слово, 2006. 1104 с.

В. Г. Бобир,

стажист-дослідник кафедри

педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти

Навчально-наукового інституту менеджменту та психології

ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

(Державна служба якості освіти України, м. Київ)

valentina.boby79@gmail.com

Професійний розвиток педагогів НУШ як експертів, що залучаються до проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти

Реформування загальної середньої освіти розпочалося в 2017/2018 навчальному році з пілотування нового Державного стандарту початкової освіти [1]. У пілотуванні взяли участь сто закладів освіти (200 класів), освітня діяльність яких ґрунтувалася на реалізації Концепції Нової Української школи [2].

Наразі всі вчителі, які викладають у перших – третіх класах та у двохстах четвертих класах початкової школи, у своїй повсякденній професійній діяльності реалізують філософію Нової української школи (далі – НУШ). Водночас навчання на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти щодо роботи в умовах НУШ пройшли всі вчителі, що працюють в системі загальної середньої освіти. Вони також можуть практикувати впровадження окремих елементів концепції НУШ під час викладання в 5–11 класах базової та профільної школи. Наприклад, використовувати засади формульованого оцінювання (самооцінювання, взаємооцінювання) в системі оцінювання результатів навчання учнів.

Оскільки умови роботи вчителя в реаліях сьогодення постійно змінюються, це ставить педагога перед новими викликами, які потрібно долати, бути професійнокомпетентним за будь-яких умов та

забезпечувати належну якість освіти незалежно від зовнішніх викликів.

Таким викликом можуть бути, наприклад, запровадження інклюзивного навчання, пандемія, пов'язана з поширенням коронавірусної інфекції, сертифікація чи процедура проведення інституційного аудиту закладу освіти, в якому працює вчитель.

Відповідно одним із пріоритетних завдань, що постає перед сучасним педагогом, є здатність управляти змінами, діяти на випередження. Для формування цієї компетентності педагогам потрібно забезпечити власний безперервний професійний розвиток.

Розглянемо особливості та актуальність такого вектору професійного розвитку вчителя, як експертна діяльність під час проведення процедури інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти.

Держава здійснює державний нагляд (контроль) за діяльністю закладів освіти щодо дотримання ними вимог законодавства. У закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) однією з форм заходів державного нагляду (контролю) у сфері загальної середньої освіти є плановий (позаплановий) інституційний аудит [3], під час якого відбувається перевірка додержання закладом освіти вимог законодавства у сфері освіти та оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу освіти та внутрішньої системи забезпечення якості освіти [4].

Порядок проведення інституційного аудиту в ЗЗСО визначено наказом Міністерства освіти і науки України від 09.01.2019 № 17 (зі змінами) (далі – Порядок). У ньому передбачено залучення експертів (педагогічних працівників) до оцінювання освітніх та управлінських процесів за напрямками:

- освітнє середовище закладу освіти;
- система оцінювання здобувачів освіти;
- педагогічна діяльність педагогічних працівників закладу освіти;
- управлінські процеси закладу освіти.

Пунктом 10 Порядку визначено, яка категорія педагогів можуть бути експертами та умови їх залучення до складу експертної групи, яка буде проводити інституційний аудит у закладі освіти. Так, експертами можуть бути вчителі, які пройшли сертифікацію та/або мають вищу кваліфікаційну категорію, керівники (заступники керівників) закладів освіти, які пройшли інституційний аудит [4].

Вимогами до експертів є наявність вищої педагогічної освіти та/або професійної кваліфікації вчителя, практичний досвід роботи у

ЗЗСО 5 і більше років та обов'язковість проходження навчання, що організовується Державною службою якості освіти України (далі – Служба) [4].

Наразі таке навчання експертів організовується територіальними управліннями Служби на базі закладів вищої освіти, що надають освітні послуги в сфері післядипломної педагогічної освіти.

Обираючи такий вектор власного професійного розвитку, педагоги отримують низку переваг, а саме:

- теоретичну обізнаність з процедурою проведення оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу освіти (знання напрямів, вимог, критеріїв та індикаторів оцінювання освітніх та управлінських процесів ЗЗСО, у тому числі педагогічної діяльності), розуміння філософії інституційного аудиту;
- вміння практично реалізовувати набуті під час навчання знання: здійснювати вивчення та оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників та системи оцінювання результатів навчання учнів під час спостереження за проведенням навчальних занять чи вивчення освітніх ресурсів (у разі асинхронного навчання), проводити спостереження за освітнім середовищем, опрацьовувати документацію закладу на відповідність вимогам нормативної бази;
- можливість реалізувати себе в новій, якісно іншій ролі – ролі експерта і тим самим розширити горизонти професійної діяльності;
- ознайомлення з кращими практиками колег, що стануть у нагоді й у власній професійній діяльності, тим самим підвищити рівень якості освіти;
- рефлексію власної педагогічної діяльності, виокремивши свої сильні сторони та окресливши коло питань, які потребують доопрацювання;
- розширення кола партнерів;
- отримання сертифікату, що містить певну кількість кредитів за певний обсяг годин.

Окрім учителя, переваги від експертної діяльності педагога/педагогів отримує заклад освіти, в якому він/вони працюють. Адже під час оцінювання напряму «Педагогічна діяльність педагогічних працівників» оцінюється такий аспект, як постійне підвищення професійного рівня і педагогічної майстерності педагогічних працівників (вимога 3.2 додатку до Порядку), у тому

числі обов'язково оцінюється участь педагогів у здійсненні експертної діяльності (індикатор 3.2.2.2.) [4].

Враховуючи вищевикладене, питання якісної підготовки експертів інституційного аудиту набуває все більшої актуальності. Адже експерту потрібно буде набути певних знань, відпрацювати певні навички, сприйняти цінності філософії аудиту та діяти відповідно до них. Загалом сформувати в педагога набір певних компетентностей, необхідних для ефективного здійснення експертної діяльності під час проведення інституційного аудиту ЗЗСО.

Аналіз програм підготовки експертів у різних регіонах країни дають підстави стверджувати, що сьогодні відсутнє єдине бачення моделі експерта інституційного аудиту. Різняться між собою програми різних закладів вищої освіти, що здійснюють свою діяльність у системі післядипломної педагогічної освіти та проводять навчання експертів. Відповідно якість підготовки експертів в різних регіонах різна. Даний факт підтверджується практикою залучення експертів до процедури проведення інституційного аудиту в 2020 та 2021 роках.

Отже, вирішення проблеми якісного навчання педагогів НУШ, як майбутніх експертів інституційного аудиту, тим самим забезпечення їхнього професійного розвитку в якісно іншій для них ролі є актуальною проблемою, що потребує подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел та літератури

1. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 року № 462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти». URL: <https://nus.org.ua/news/mon-vyznachylos-yaki-shkoly-pilotuvatymut-novuj-standart-pochatkovoyi-osvity>.
2. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>.
3. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n918>.
4. Наказ Міністерства освіти і науки України від 09.01.2019 № 17 «Про затвердження Порядку проведення інституційного аудиту в закладах загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text>.

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

Особистісний професіогенез: психологічна компетентність педпрацівника та технології акме-професіоналізму

Зростання на сучасному етапі соціальної ролі психологічної науки (зокрема щодо готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах реформування української школи) вимагає постійного вдосконалення професійної майстерності та психологічної компетентності педпрацівника освітнього закладу. Очевидно, що його складна і багатогранна педагогічна діяльність повинна бути сформованою на науковій основі. Мова йде про такі умови формування та розвитку професійної компетентності педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти, які максимально ґрунтуються на досягненнях психологічної науки та впровадженні технологій акме-професіоналізму.

Підґрунтям цьому слугує актуальність та інноваційність Experience-технології (експірієнс-технології): технології, яка розуміється як сукупність технологій освіти дорослих, основою яких є опанування і застосування різних видів досвіду особистості, та як інноваційний крок до реалізації провідного принципу і цінності освіти дорослих – забезпечення безперервності освіти особистісного і професійного розвитку [1].

У контексті Experience-технології досвід тлумачиться як знання, які людина здобуває завдяки безпосереднім контактам із дійсністю, реальністю; цілісність і універсальність діяльності особистості, сукупність і єдність знань, навичок, почуттів, волі; механізм соціального, культурного, історичного наслідування, що відкриває шлях до особистого успіху. Змістовими компонентами технології виступають поняття:

- типологія досвіду (соціальний, особистий, історичний, життєвий, позитивний/негативний, значний/недостатній, корисний/марний, перспективний/минулий, цінний/непотрібний, успішний/не корисний; методами роботи з досвідом є накопичення, аналіз, систематизація, поширення (дисемінація), експертиза, опанування, передавання, упровадження;
- етапи Experience-технології: 1) пошук досвіду; 2) вибір/відбір; 3) адаптація/модернізація; 4) новий досвід; 5) рефлексія;

технології опанування досвіду: накопичення (спостереження, опис фактів і подій (текст); способи фіксації і представлення (скрайбінг, відеоролик, презентація, інфографіка); опрацювання (аналіз, узагальнення, систематизація), зміни (моделі поведінки і діяльності; цінності; ставлення); передавання (навчання; формування і розвиток; самостійна робота; індивідуальна робота);

- технологія створення досвіду (ідея/задум; опис/представлення; запровадження/умови; апробація відтворення);
- форми організації професійного розвитку фахівців на основі досвіду (навчання в малих групах; консультації; наукові проекти; робота в команді; практикум, тренінг, кейси; майстер-клас/воркшоп; наставництво/менторство); діджитал-хаб (це – центр діяльності у цифровому форматі; місце зустрічі, обміну (думками, досвідом, інформацією, порадами); осередок знайомства з успішними людьми; простір нових можливостей трансформації професійного розвитку) [1; 2].

Інноваційний крок до реалізації провідного принципу і цінності освіти дорослих (забезпечення безперервності освіти особистісного і професійного розвитку), на думку Б. Г. Ананьєва, можливий заумов теоретичного осмислення сутності педагога як *суб'єкта* професійної праці; вдосконалення, корекції, організації професійної діяльності педагога у напрямку забезпечення більш високих результатів у досягненні його професійного «акме» (*акмеологія* – наука, предметом якої є становлення людини професіоналом, закономірності, умови і чинники, що сприяють і перешкоджають самореалізації її творчого потенціалу на шляху до вищих досягнень (вершина – «акме»).

Отже, лише особистісні технології, комплекси вмій, знань, «технології творення самого себе» невичерпні й надаватимуть конкурентні переваги особистості-професіоналу як суб'єкту (*суб'єкт* як специфічний спосіб організації), під яким розуміється якісна визначеність, цілісна система (С. Л. Рубінштейн); як сенсожиттєві і спонукально-сміслові якості особистості педагога у його ставленні до діяльності (ініціативу і акмеологічні резерви), функція якого полягає у вирішенні протиріч між внутрішньою та зовнішньою детермінацією, необхідністю і свободою, регламентацією та нормативністю, стандартизацією та індивідуалізацією, актуальним і потенційним упродовж усього свого діяльнісно-професійного життя. Акмеологічним резервом особистості є: 1) резерв як комплексний регулятивний механізм діяльності; як особлива якість особистості; як збереження певного рівня і певної якості діяльності упродовж певного

часу; 2) здібності, вольові якості; рефлексивна культура; 3) психологічна компетентність; 4) професійна майстерність.

Сам процес реалізації акмеологічних резервів проходить як особистісно-професійний розвиток, а його результатом є досягнення професіоналізму: професіоналізму діяльності та професіоналізму особистості. Важлива роль у цьому досягненні належить психотехнологіям формування психологічної компетентності педагога, складовими якої є *соціально-перцептивна* (знання людей, її основу складає спостережливність і проникливість); *соціально-психологічна* (закономірності поведінки, діяльності та ставлень людини); *комунікативна* (знання про різні стратегії і методи ефективного спілкування); *психолого-педагогічна* (знання про методи здійснення впливу), *аутопсихологічна* (самопізнання, самооцінка, самоконтроль, вміння керувати своїми станом і працездатністю, самоефективність).

Ефективність застосування психотехнологій, зокрема самоменеджменту як універсального методу (засобу) досягнення акме-професіоналізму (основними психологічними механізмами якого є самоосвіта, саморегуляція, самореалізація), забезпечується за умов наявності сильних, але адекватних мотивів професійних досягнень і професійної самореалізації [3]. Ці аспекти знаходять своє відображення у теорії самодетермінації та вольової (мотивованої) поведінки людини Едварда Дісі та Річарда Райяна, завданням якої є: 1) з'ясування тих чинників соціального оточення, які перешкоджають природній ініціативності або руйнують її, перешкоджають функціонуванню у соціумі та особистісному благополуччю; 2) запобігання фрустрації базових потреб у автономії, компетентності та у зв'язках з іншими людьми. Основним поняттям теорії є поняття «Well-being» (з англ. – благополуччя); термін «Well-being» також ключове поняття позитивної психології, яке означає не лише задоволеність життям, а повноцінне та гармонійне психологічне функціонування особистості.

Використання Experience-технології, особистісних технологій, комплексів вмінь, знань, «технології творення самого себе» у досягненні професійного «акме» є актуальними, інноваційними та такими, що надаватимуть конкурентні переваги особистості-професіоналу у досягненні мети.

Список використаних джерел та літератури

1. Зубарева М. А. Прикладні антикризові PR-технології: навч. посіб. Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька акад.», 2014. 340 с.

2. Сорочан Т. М. Антикризовий менеджмент підвищення кваліфікації. *Електронне освітнє середовище*. 2020. URL: <http://uvuro.ues.net.ua/>.

3. Бойко І. І. Самоменеджмент як універсальний засіб формування акме-професіоналізму. *Технології інтелектуального розвитку*. 2019. URL: https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/author/submitmission/419.

Ж. В. Вихрестенко,

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри педагогіки,
психології та менеджменту освіти
(Комунальний навчальний заклад
Київської обласної ради
«Київський обласний інститут післядипломної
освіти педагогічних кадрів», м. Біла Церква)
star1302@meta.ua

**Забезпечення ефективного виконання професійних функцій
майбутніх учителів початкових класів засобами технології
партнерства**

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні триває реформування освіти, що спрямоване на оновлення змісту, удосконалення педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх фахівців, комп'ютеризацію освіти тощо. Основні положення національної освіти знайшли відображення у прийнятих державних нормативних документах: Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2012), Законі України «Про вищу освіту» (2014), проєкті Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2014), Законі України «Про освіту» (2017), Концепції «Нова українська школа» (2016), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) та ін. Основні положення цих нормативних актів сьогодні впроваджуються в практику роботи закладів вищої освіти, систему професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів первинної ланки освіти.

У структурі готовності майбутніх учителів початкових класів М. Марко виділено такі компоненти: мотиваційний, когнітивний та операційний. Причому мотиваційний компонент відображає морально-психологічну готовність студента до педагогічної діяльності та характеризується мотивацією студентів до навчально-пізнавальної діяльності й участі в процесі формування цієї готовності, інтересом майбутнього вчителя до педагогічної діяльності з викладання

шкільних предметів у початкових класах, а також самооцінкою професійної підготовки та її відповідності оптимальним професійним зразкам. Когнітивний компонент характеризує загальнопедагогічні, методичні та спеціальні (ігротехнічні) знання, а також педагогічні (термінальні та інструментальні) цінності. В операційному компоненті стрижневими складовими виступають загальнопедагогічні, методичні та спеціальні (ігротехнічні) вміння, необхідні для досягнення якості і високих результатів професійної педагогічної діяльності.

Т. Мієр у структурі готовності педагога до організації діяльності молодших школярів виокремлює наступні компоненти: мотиваційний – визначається пізнавальними мотивами (спрямованість на пізнання нового) та професійними (професійне самовдосконалення, тобто досягнення успіху, отримання визнання серед колег, учнів та їхніх батьків); діяльнісний компонент передбачає сформованість знань про вид навчальної діяльності, спрямованої на відкриття учнями суб'єктивно нових знань і способів дій на основі пізнавальної самостійності та взаємодії з іншими; уміння організовувати діяльність молодших школярів; рефлексивний компонент виявляється в умінні здійснювати поточну рефлексію власної діяльності та діяльності учнів та в умінні здійснювати підсумкову рефлексію власної діяльності та діяльності учнів.

Отже, при визначенні структури готовності майбутніх учителів початкових класів до різних видів діяльності науковці (Л. Костюченко, М. Марко, Т. Мієр, Т. Тесленко та ін.) часто використовують три компоненти. Ґрунтовний аналіз компонентного складу готовності майбутніх учителів початкових класів до певного виду педагогічної діяльності надав можливість узагальнити наукові доробки вчених та зробити певні висновки. Так, майже всіма авторами виокремлюється мотиваційний або мотиваційно-ціннісний компонент готовності, який передбачає визначення ціннісних орієнтацій, мотивації майбутніх учителів початкових класів, їхніх професійних настанов та інтересів, ставлення до професії тощо. Наступним компонентом, що виділяє більшість науковців, є когнітивний або когнітивно-операційний, до якого належать формування знанневої бази (педагогічних теорій, концепцій, ідей), умінь оперування теоретичним матеріалом, система знань фахових, психолого-педагогічних та суспільних наук у поєднанні із сукупністю цілеспрямованих, взаємопов'язаних інтелектуальних і практичних дій, розвиток педагогічного мислення тощо. Проте зауважимо, що в авторському трактуванні ці компоненти або відокремлюються (М. Марко), або мають інше найменування, наприклад, змістовий

компонент (С. Ратовська, О. Старовойтова, О. Чернякова). Операційний компонент готовності в інтерпретації різних авторів виступає як діяльнісний (Т. Мієр, В. Ушмарова), креативно-діяльнісний (О. Олійник), діяльнісно-технологічний (О. Будник), технологічний (О. Зосименко), процесуальний (Н. Бахмат) тощо.

Обов'язковим компонентом готовності майбутніх учителів початкової школи до різних видів діяльності науковці визначають рефлексивний (Ю. Веклич, О. Котенко, Т. Мієр) або діяльнісно-рефлексивний (Т. Тесленко), творчо-рефлексивний (Л. Костюченко), рефлексивно-особистісний (В. Ушмарова), оцінно-рефлексивний (О. Олійник), рефлексивно-корекційний (М. Ковальчук) компонент, який включає цілепокладання, цілезабезпечення і ціледосягнення результатів навчально-професійної діяльності, оцінювання і самооцінювання стилю та результату суб'єкт-суб'єктної взаємодії, здатність майбутніх учителів початкових класів до саморозвитку та прогресивної самореалізації.

Висновок. У процесі дослідження визначено структурні компоненти, критерії та показники готовності до групової навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів. Мотиваційно-ціннісний компонент – критерій готовності: мотиваційні утворення особистості; показники готовності: мотивація навчальної діяльності, усвідомлення соціальних та педагогічних цінностей; орієнтація на ділову співпрацю. Когнітивно-емоційний компонент – критерій готовності: наявність системних педагогічних знань, здатність до емпатії; показники готовності: теоретико-методична обізнаність щодо організації групової навчальної діяльності; здатність знаходити компромісні рішення у процесі групової роботи; емпатійність, схильність встановлювати товариські відносини з іншими. Креативно-операційний компонент – критерій готовності: творча взаємодія учасників групової роботи, сформованість вмінь групової навчальної діяльності, поведінкова гнучкість; показники готовності: здатність до педагогічної творчості; наявність комунікативних та організаторських вмінь; здатність будувати власний алгоритм дій в процесі групової навчальної діяльності; уміння співпрацювати з різними партнерами в групі та команді. Особистісно-рефлексивний компонент – критерій готовності: автономність, рефлексія власної діяльності; показники готовності: самостійність під час планування діяльності та поведінки в груповій навчальній діяльності, незалежність суджень, здатність до аналізу і самооцінювання стилю та результату суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Список використаних джерел та літератури

1. Концепція «Нова українська школа» / упоряд. Л. Гриневич. Київ, 2016. 34 с.
2. Беловолова С. П., Орлова Р. А. Готовность учителя к профессионально-педагогической деятельности как качество личности. *Сибирский педагогический журнал*. 2008. № 14. С. 140–157.
3. Ратовська С. В. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів. *Advanced technologies of science and education: матеріали XIV Міжнар. наук. інтернет-конф.* (19–21 квіт. 2018 р.). URL: <http://int-konf.org/>.
4. Котенко О. В., Веклич Ю. І. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до іншомовно-навчальної діяльності. *Проблеми освіти*. № 74. Ч. 2. 2013. С. 144–149.
5. Зосименко О. В. Структура готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності у контексті впливу проектної технології. «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи» : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 20–27 квіт. 2015 р.). *Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. 2015. Вип. № 1 (19). URL: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip19.html.
6. Тесленко Т. В. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання типових задач професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника. Київ, 2017. 297 с.
7. Костюченко Л. В. Формування готовності до майбутньої професійної діяльності вчителів початкових класів у комплексі «училище–університет» : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2013. 19 с.
8. Мієр Т. І. Дидактичні засади організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09 / Ін-т педагогіки. Київ, 2017. 594 с.

О. В. Вознюк,
доктор педагогічних наук,
доцент, професор кафедри
англійської мови з методиками
викладання у дошкільній та початковій освіті
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
alexvoz@ukr.net

Фрактальне моделювання системи компетентностей сучасного вчителя

Сучасні події (глобалізаційні процеси, лавиноподібне поширення різнобічної інформації, швидке старіння виробничих технологій, технологічних і наукових знань, поширення міждисциплінарних досліджень), що відбуваються у світі та Україні, актуалізують докорінну зміну освітньої парадигми, яка має орієнтуватися на міждисциплінарне знання, що базується на засадах інтеграції та фундаменталізації. Цей процес впливає із феномену *«напіврозпаду компетентностей сучасного фахівця»*, коли результати професійної підготовки (у тому числі у контексті відповідних компетенцій і компетентностей) застарівають через короткий проміжок часу (від 10 до 15 років).

Ця проблема розв'язується за допомогою впровадження в освітню галузь парадигми освіти впродовж життя, відповідно до якої система післядипломної освіти та самоосвіта сучасного фахівця відіграють вирішальну роль у процесі його професійної підготовки.

Одним із засобів, що використовуються у процесі розвитку та саморозвитку сучасного фахівця, постає компетентнісний підхід в освіті, який розробляється у працях як зарубіжних (Р. Бадер, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен а ін.), так і вітчизняних науковців (І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, Л. Гончаренко, І. Єрмаков, І. Жорова, О. Локшина, О. Овчарук, В. Олійник, Л. Паращенко, О. Пометун, В. Примакова, О. Савченко, С. Трубачева, О. Худенко та ін.) [1].

За таких умов компетентнісна парадигма набуває *міждисциплінарного характеру*, оскільки проблематика компетентнісного підходу актуалізується у контексті аналізу різних педагогічних проблем [2–4]. Аналіз впровадження компетентнісного підходу у сфері педагогічної освіти дозволяє дійти висновку про комплексний характер його використання з метою визначення множини професійно-особистісних якостей педагога [4].

Мета дослідження полягає в окресленні фрактального моделювання системи компетентностей сучасного вчителя, що дозволяє звести всю множину його компетентностей до певних

моделей.

Якщо компетентність постає *інтегральною та динамічною характеристикою* сукупності певних компетенцій, то це означає, що множина різних компетенцій емерджентним чином (коли «ціле більше частин»), а системні властивості цілого не зводяться до властивостей складників цього цілого) має синергетичним чином трансформуватися у принципово нову системну якість, яка окреслюється певною компетентністю. За таких умов і сама компетентність постає тільки частковою характеристикою цілісної особистості педагога, що виявляє питання: яким чином цей цілісний образ освітянина системним чином поєднує розмаїття компетенцій та компетентностей? Для вирішення зазначених проблем використаємо метод фрактального моделювання.

Аналіз освітніх документів, у тому числі Концепції «*Нова українська школа*», дозволяє дійти висновку, що учасник освітнього процесу розвивається, виховується і навчається. Завдяки чому освітянин виявляє тріадну характеристику, яка охоплює педагога, який розвиває, вихователя, який виховує, вчителя, який навчає. Також той, хто бере участь в освітньому процесі, виявляє три аспекти (учень, вихованець, учасник освітнього процесу) та має досягнути стану, що виражається трьома зазначеними процесами: 1) через розвиток учень має досягти рівня гармонійної особистості, 2) через навчання – рівня творчого, компетентного, інноваційного фахівця, 3) через виховання – рівня громадянина-патріота.

Фрактальне моделювання (фрактал – об'єкт, у якому частини деяким чином подібні до цілого, тобто окремі складові частини є самоподібними) передбачає, що компетентності реалізуються у фрактальному контексті, коли відповідні феномени розташовуються в системі взаємного узгодження і суперпозиційного накладення, що нагадує фрактальний трикутник В. Ф. Серпінського, котрий ілюструє фундаментальний геометричний принцип фрактальної будови Всесвіту.

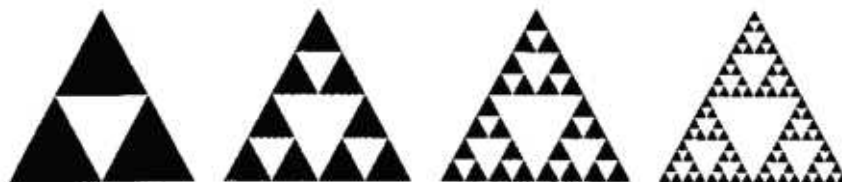


Рис. 1. Фрактальний трикутник В. Ф. Серпінського

Всі компетентності педагога можна уявити у вигляді трьох сфер, які відображають три аспекти людини, яка є суб'єктом спілкування,

пізнання, праці (Б. Ананьєв), коли вона реалізується в системі відносин до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В. Мясищев): компетентності, що стосуються самої людини як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми; компетентності, що відносяться до діяльності людини, що виявляються у всіх її типах і формах.

За таких умов можна говорити про класифікацію компетентностей за трьома засадами: суб'єкт-особистість, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діяльність.

Зазначене узагальнення цілком відповідає універсальному пояснювальному тріадному принципу. Виділені тріадні елементи взаємно корелюють та системно співвідносяться один з одним. Це співвідношення відповідно реалізується в принципах загальної теорії систем, яку розробив Ю. А. Урманцев.

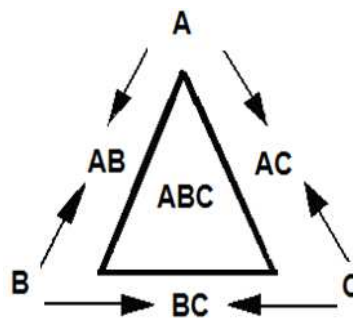


Рис. 2. Графічне вираження загальної теорії систем

Закон системних перебудов (який є системною універсалією і який виявляє сім можливих фундаментальних типів систем) свідчить, що будь-який об'єкт як системна сутність перебудовується (перетворюється) сімома способами: шляхом зміни кількості, якості, відносин між елементами або одним з можливих з'єднань цих ознак; якщо представлені ознаки позначити як А (якість), В (відношення), С (кількість), тоді одержимо чотири додаткові з'єднання: АВ, АС, ВС, АВС. Отже, всього є сім способів формування систем: А, В, С, АВ, АС, ВС, АВС.

У гексаграмній моделі компетентностей педагогічного працівника знаходять місце універсальні аспекти фахівця як такого.

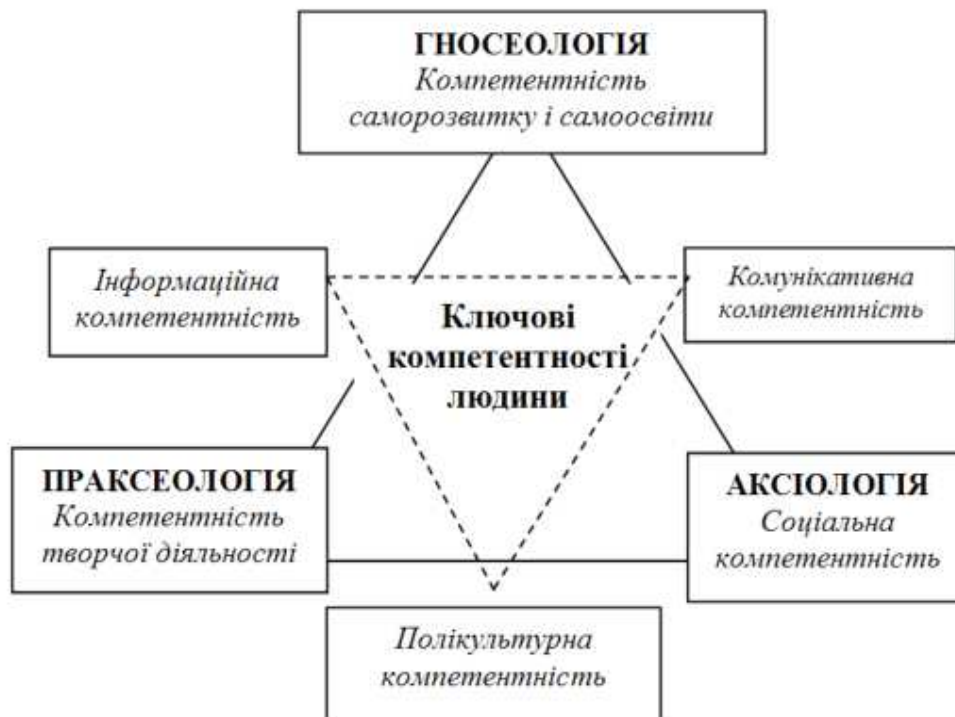


Рис. 3. Гексаграмна структура компетентностей універсального фахівця

Зазначимо, що подібна до зазначеної вище реалізується і структура, побудована на основі запропонованої А. Хуторським системи ключових компетенцій.

Список використаних джерел та літератури

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 12 (17,18). С. 5–7.
2. Вознюк О. В. Новий підхід до формування професійних компетентностей у майбутніх фахівців. *Конкурентоспроможність вищої освіти України в умовах інформаційного суспільства : збірник тез I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернігів, 9 листопада 2018 р.)* / Чернігів. нац. технол. ун-т. 2018. С. 343–345.
3. Вознюк О. В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 608 с.
4. Вознюк О. В. Методологія професійної акмеології. *Теорія і практика професійної акмеології*. Житомир : Вид-во ПП «Євро-Волинь», 2020. С. 11–179.

Н. В. Глинянюк,
старший викладач кафедри педагогіки та психології
(Івано-Франківський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти)
Natali182009@meta.ua

Психолого-педагогічні умови забезпечення гуманістичної спрямованості підвищення кваліфікації педагогів НУШ

Гуманістичне спрямування сучасної освіти, що задеклароване основними державними документами, складає фундаментальну основу її змісту та пов'язане з гуманізацією суспільства загалом. Нова Українська Школа (НУШ) як реформа шкільництва базується на гуманістичних цінностях. Однак помітний великий розрив між глибиною наукового гуманістичного розуміння природи людини, сутності відповідно спрямованої педагогічної практики з одного боку, а з іншого – осмисленням цього великою кількістю її суб'єктів. Йдеться про світоглядну позицію сучасного педагога НУШ, а не окремий метод чи технологію. Тому педагогічна практика складно і повільно її приймає. Але очевидним є те, що допоки фундаментальна основа сучасних змін в суспільстві і в освіті буде хиткою, навіть дуже хороша і міцна надбудова від цього буде тільки потерпати. Саме гуманістична сутність освітньої реформи виступає їх фундаментом. Змінити цей стан речей можна в тому числі за допомогою післядипломного навчання педагогів, в першу чергу – курсової підготовки, що так чи інакше на постійній основі охоплює всі категорії педагогічних працівників. Бачимо два шляхи в даному контексті: перший – забезпечення гуманістичної спрямованості навчання педагогів наскрізно і другий – набуття ними спеціальних знань, вмінь, досвіду, що стосуються гуманістичної традиції в педагогіці і психології.

Щодо першого шляху, то варто зазначити, що педагоги, будучи спеціалістами у сфері «людина–людина», добре навчаються не тільки тому, що є змістом матеріалу, а й тому, як він поданий, як поведяться викладачі на заняттях та поза ними, як організоване їхнє навчання тощо. Дорослі в силу свого досвіду, професійного та життєвого, краще, ніж діти, усвідомлюють все це. І за певних умов зроблені ними висновки часто стають керівництвом до дії. Тому особливо важливим чинником вирішення проблеми гуманістичного спрямування педагогічної практики в умовах реформування освіти вважаємо *представлення відповідних цінностей: в змісті матеріалу, формах і методах роботи з дорослими, поведінці викладачів, організації середовища*. Йдеться про гуманістичні цінності, котрі мають стати

фундаментальною основою діяльності тих, хто працює з педагогами НУШ.

Особистість, згідно з працями вчених, які представляють цей напрям в психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Ш. Бюлер, Р. Мей та ін.), володіє власною активністю, а її розвиток визначається не зовнішніми умовами, а внутрішньою можливістю самоактуалізації – прагненням стати всім, чим людина може стати, прагненням реалізувати свої потенційні можливості [5]. Отже, саме задачі, що пов'язані з розвитком особистості, визначають те, чи буде вона навчатися, чому і як. А той, хто навчає, створює сприятливі або несприятливі умови для розгортання цієї людської сутнісної характеристики. Ми виділили як основні такі.

1. Побудова навчання на основі рефлексії професійного та життєвого досвіду педагогів

В рекомендаціях ЮНЕСКО стосовно освіти дорослих наголошується на тому, що за допомогою освіти потрібно *змінювати «стиль життя людей на більш рефлексивний, пізнавальний, свідомо організований з програмою власного самоусвідомлення»* [7: 10]. Саме гуманістичні теорії особистості пояснюють привернення уваги до рефлексії як звернення індивіда до свого внутрішнього світу. Аджеодна з п'яти основоположних засад гуманістичної психології звучить так: «Людина усвідомлює себе (і не може бути зрозумілою психологією, яка не враховує її безперервне багаторівневе самоусвідомлення)» [2]. Те, що індивід усвідомлює як власний досвід, на відміну від того, що він об'єктивно пережив, є результатом роботи його рефлексивного мислення. Воно розглядається психологами-гуманістами як індивідуальна здатність людини до самозміни. В психологічній та педагогічній літературі часто підкреслюється зв'язок професійного росту педагога і рівня розвитку його рефлексії. Адже і особистісний, і особистісно-професійний розвиток педагога здійснюється завдяки механізму рефлексії. Тому чим більше уваги цьому приділяє викладач (тренер, ведучий...), тим вища ефективність навчання. Хоча це не завжди простіше. Насамперед варто подбати про форми та методи навчання, де рефлексивний компонент буде найбільш природним впродовж всього заняття, а не тільки вкінці. Вочевидь, такими є тренінг та інтерактивні методи, що передбачають наявність особливих ресурсів (часових, матеріально-технічних, людських тощо).

Незважаючи на те, що рефлексивна оцінка достатньо суб'єктивна, її використовують у процесі навчання для того, щоб виявити відповідність запланованих цілей до реально отриманого

результату. Йдеться про власні судження щодо себе самого, професійної діяльності та її результатів, професійних дій інших учасників. Організація навчання дорослих на основі рефлексії власного досвіду допомагає їм вивести нове особистісно значиме для себе знання (або спосіб професійної діяльності). Це дає відчуття причетності до результату, ставлення до нього як власного інтелектуального відкриття. Щодо викладача, який працює з педагогами, то така робота має певну особливість – треба створювати умови для постійного відстеження учасниками свого ж мислення, емоційних станів та дій.

Зміни в поведінці людини є результатом досвіду, тому що він включає в себе повний набір необхідних елементів повноцінного формуючого середовища, тобто емоції, рефлексію, смислові переживання, мотивацію та ін. Отже, для того, щоб навчання педагогів не нагадувало «натаскування», необхідно, щоб вони мали змогу вчитися на основі власного досвіду шляхом його активного обміну, творчого пошуку на основі рефлексії.

2. Побудова особливих міжособистісних стосунків у спілкуванні з педагогічними працівниками

Зважаючи на одну із засад гуманістичної психології про те, що «людське буття розгортається в контексті міжлюдських відносин» [2], особливу увагу в процесі навчання педагогів НУШ важливо приділити характеру міжособистісних стосунків між учасниками, в тому числі викладачем (тренером). Серед них: *особлива увага до емоцій та почуттів тих, хто навчається, безумовне позитивне ставлення, підтримка, довіра, неформальність психологічного клімату, який базується на взаємоповазі і спільній роботі*. Натомість атмосфера конкуренції і критики має сприйматися як дефіцитна для навчання, оскільки не сприяє виникненню почуття безпеки, впевненості в своїх силах. В той же час викладачу (тренеру, ведучому...) важливо не боятися говорити про свої почуття. Варто зазначити, що в гуманістичній психології переживання людини – це частина основної психологічної реальності, яка в умовах навчання разом з переживаннями тих, хто навчається, визначає характер, результативність тощо спільної роботи.

Важливою характерною ознакою ефективної взаємодії педагогів-учасників навчального процесу між собою та з викладачем є *діалогічність*. У дорослих людей є досвід, попередня підготовка, певні чіткі очікування стосовно результатів навчання, вони зрілі як особистості і частіше просто не приймають антидіалогічних взаємин,

близьких до маніпуляцій. При цьому викладач веде діалог не лише з партнером, а й собою, аналізуючи ефективність втілення задуманого.

У зв'язку з особливим розумінням природи людини і її розвитку в гуманістичній психології з'явилося поняття «недирективність» у взаємодії. Для її означення вчені використовують такі видові характеристики: «відсутність маніпуляції, організації, керування й керівництва» [4]; «емпатія, прийняття і автентичність»; «супровід», «допомога, яка запускає механізми саморозвитку і активізує власні ресурси людини» [8] тощо. Саме недирективність як характеристика поведінки викладача в певних ситуаціях дозволяє вивільнити «добру природу людини» [6], направлену на творення самого себе і світу навколо себе. Педагог, інтуїтивно відчувши переваги такої взаємодії, за результатами нашого дослідження, часто сам згодом починає вибудовувати її з учнями, безумовно приймаючи їх, легко «дозволяє» своїм вихованцям виявляти свої почуття, по-іншому інтерпретує їх прояв тощо. В той же час навчитися реалізувати дану модель поведінки не завжди легко. Насамперед через такі характеристики недирективності, як відсутність обмежень, директив в організації навчання, невизначеність наперед. Дана модель взаємодії в процесі навчання педагогів життєздатна в силу наступних причин: доросла людина здатна сама визначати чому і як їй вчитися, брати на себе відповідальність за результати, максимально свідомо приймати рішення стосовно власного особистісно-професійного розвитку, ставати компетентнішою в своїй професії, активізуючи свій потенціал, про який ніхто не знає краще, ніж вона.

3. Аксиологічна вираженість змісту освіти педагогів НУШ

Наш досвід показує, що там, де навчання педагогів стосується суттєво нового для них, особливо в контексті їхньої підготовки як агентів сучасних освітніх змін, важливо насамперед дбати про цінності, які лежать в основі цих змін. Все інше, зокрема конкретні вміння, навички, – це надбудова на фундаменті ціннісно-сислової сфери особистості. В сучасних державних документах функція освіти вже не обмежується підготовкою кадрів, а розглядається ширше, як моделювання соціальних процесів шляхом формування життєвих орієнтирів, ціннісних орієнтацій людей. Дослівно одне з п'яти основних положень гуманістичного напрямку в психології звучить так: «Людина інтенційна (звернена у майбутнє, в її житті є мета, цінності та сенс)» [2]. Тобто там, де йдеться про свідому діяльність людини, фундаментальним є те, в ім'я чого, задля чого вона здійснюється. І якщо для дорослої людини певна діяльність має сенс, є

цінною сама по собі, то звідкись беруться сили, швидко і якісно набуваються відповідні знання і вміння, знаходиться час і т. д. Тому саме аксіологічна вираженість змісту освіти педагогів має стати його особливістю. Найбільш вираженим в цьому плані є наш досвід з підготовки педагогів НУШ до роботи в умовах інклюзивної освіти. Коли ми сформувавши зміст даного навчання саме з акцентом на формування ціннісних орієнтацій учасників, їхня мотивація до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами (ООП) в умовах загальноосвітнього, а не спеціального закладу, набула вираженого позитивного характеру. А вже потім відповідні дуже конкретні знання і вміння, як-от: складати індивідуальну програму розвитку, конструювати навчальне заняття в інклюзивному класі – набуваються педагогами якісно і без опору.

4. Визнання провідної ролі того, хто вчиться

Світ впливає на людину, але її психіка проявляє власну активність. Тому конструювання занять з усвідомленням провідної ролі учасників навчання є визнанням людської природи. «Людина має вибір (не є пасивним спостерігачем процесу свого існування: вона творить свій власний досвід)» [2], – так звучить одна із основоположних засад гуманістичної психології. І йдеться не тільки про те, що педагог має мати можливість обирати спецкурс, який вивчатиме, форму курсової підготовки, час проходження навчання тощо. Це про те, що глибина засвоєння матеріалу великою мірою залежить від того, що *доросла людини обирає через сформовану спрямованість особистості: мотивацію, пріоритети, ідеали, ціннісні орієнтації*. В залежності від цих індивідуальних особливостей один і той же зміст навчання по-різному відфільтровується увагою, проходить в довготривалу пам'ять і обробляється більш складнішими видами мислення. Тому результативність роботи щодо різних учасників часто полярно різна. До цього викладачу психологічно треба бути готовим. Адже саме завдяки переживанню смислів, цінностей людина володіє певним ступенем свободи від зовнішніх впливів – це центральна позиція гуманістичних теорій. Водночас ціннісні орієнтації, мотивація, ідеали, уподобання тощо формуються у спільній діяльності з іншими, особливо тими, хто представляє референтну групу (група людей, з думкою яких людина рахується). Тому тренінг, інтерактивні методи, неформальні зустрічі з колегами насправді мають великий вплив на розвиток спрямованості дорослих. Останнім часом в системі післядипломної освіти, в тому числі у підготовці педагогів НУШ, спершу працюють з лідерами змін, котрі згодом виступають не тільки носіями нових знань, а й певних

цінностей та інших особистісних характеристик. Така тактика роботи відповідає гуманістичному розумінню природи людини і її розвитку.

Важливо ще й те, що вибір може робити людина не тільки в бік розвитку, але й стагнації. Адже ставати компетентнішим важче, ніж залишатися на вихідному рівні. Тому що це пов'язано з певними труднощами і навіть небезпеками. А отже, важливим є *відповідний рівень емоційного напруження*, що мотивує до роботи. Йдеться про так званий невеликий стрес, що викликає потребу розібратися. На противагу від сильного стресу, що провокує паніку. Тому побудова заняття в послідовності «від проблеми (дискомфорт) до нового знання (комфорт)» є більш ефективною. Тим більше, що з проблемами в професійній діяльності кожен педагог стикається. Головне їх усвідомити і перевести у ранг задачі, котру можна вирішувати.

Список використаних джерел та літератури

1. Болтівець С. І. Андрагогіка. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 22.
2. Б'юджентал Дж. Третя сила у психології. *Гуманістична психологія: антологія в 3 т.* / за ред. Р. Трача, Г. Балла. Київ : Пульсари, 2001. С. 80–90. Т. 1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ століття.
3. Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки : монографія / [Балл Г.О., Медінцев В.О., Нікуленко О. О., Російчук Т. А.] ; за ред. Г. О. Балла. Київ : Пед. думка, 2007. 98 с.
4. Дорожко І. І. Концептуальні основи індивідуального підходу до професіоналізації студента в процесі навчання у вищому навчальному закладі. *Вісник Харківського національного педагогічного університету. Психологія*. 2012. Вип. 43 (1). С. 73–80.
5. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / пер. з англ. А. М. Татилбаевой. Киев : PSYLIB, 2004. 478 с.
6. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды / [пер. Л. Трубицыной и Д. Леонтьева] ; под общ. ред. Д. Леонтьева. М. : Смысл, 2002. 462 с.
7. Рекомендация о развитии образования взрослых, принятая Генеральной конференцией на 19-й сессии, Найроби, 26 ноября 1976 г. Париж : ЮНЕСКО, 1976.
8. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия / пер. з англ. Т. Рожкової, Ю. Овчиннікової, Г. Пімочкіной. М. : Квітень Прес ; ЕКСМО-Прес, 2002. 512 с. (Серія «Психологічна колекція»).

О. С. Голентовська,
кандидат психологічних наук,
завідувач ресурсного центру
підтримки інклюзивної освіти
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
holentovska@gmail.com

До проблеми розвитку психологічної грамотності інклюзивного педагога

Проблема розбудови інклюзивного освітнього середовища в Україні не втрачає своєї актуальності. Попри стрімкість законотворчих механізмів, що мають на меті врегулювати етапність процесу адаптації освітньої системи до потреб дитини, у фокусі уваги перманентно залишатиметься особистість педагога як рушійна сила очікуваних трансформацій.

Спектр вимог до сучасного вчителя вражає своєю різноманітністю, а зміст складових, що формують професійну компетентність, поготів. Йдеться про: цінності та переконання педагогічної спільноти щодо рівноправності доступу до освітніх послуг абсолютно усієї учнівської громадськості незалежно від інтелектуальних чи фізичних можливостей, соціально-економічного статусу сім'ї, віросповідання, національної приналежності та інше; знання тонкощів організації навчального процесу для дитини з особливими освітніми потребами за засадах його індивідуалізації; спроможність бути активним учасником команди психолого-педагогічного супроводу разом із здатністю до рольового переключення, аби в разі потреби переймати на себе потрібні командні ролі; вміння якісно організувати та планувати власну діяльність, виокремлюючи також місце не лише для самовдосконалення, підвищення професійної майстерності, а й для турботи про психічне здоров'я, створення сприятливої психологічної атмосфери у своєму життєпросторі.

Багатозадачність та стресогенність педагогічного сьогодення вимагає від освітян розвитку вміння критично оцінювати середовище навколо себе, специфіку його впливу на власний психологічний стан та ресурсність. Також важливою є здатність використовувати свої знання для розуміння поведінкових, емоційно-вольових особливостей учнів, турботи про їхнє психічне благополуччя. У цьому контексті слід розглянути конструкт «психологічна грамотність». Наукові розвідки Т. Надвиничної у напрацюваннях А. Фурмана зосереджують нас на трактуванні психологічної грамотності як одного з рівнів психологічної культури особистості, який вказує на можливість

засвоєння знань у галузі психологічної науки, здатності до рефлексії, розвитку суб'єктності, розуміння унікальності внутрішньої організації інших людей, розуміння базових засад побудови міжособистісної взаємодії, збереження стабільного рівня власного психічного здоров'я [1].

Цілком закономірно, що відповідальність за вибір цілей, змісту та завдань навчального процесу, методів та стратегій, якими варто послуговуватись, покладається на вчителя. Йдеться не лише про дітей з особливими потребами, а про всіх учнів класу без винятку, бо це передбачають принципи інклюзивності закладу освіти в цілому та кожного класу зокрема [2; 3; 4]. Учнівська аудиторія може переживати безліч особистісних змін з огляду на психофізіологічні особливості кожного вікового етапу. Навчальна успішність, пізнавальний інтерес, розвиток інтерперсональних навичок учнів можуть бути прямо пропорційними обсягу, якості та інтенсивності цих змін. Здається можливим припустити, що між рівнем психологічної грамотності вчителя та якістю організації ним педагогічної підтримки дітям, комплексного розуміння сутності проблемних ситуацій, необхідністю скерування до отримання вузькопрофільної допомоги також існує прямий зв'язок. Тож ефективність педагогічних втручань здатна суттєво знижуватись без належних інвестицій освітян у розвиток власної психологічної грамотності.

Плекання психологічної грамотності починається із розуміння детермінації усіх психічних станів, процесів та явищ – є причина і є її наслідок. Наприклад, низька успішність учня або раптове зниження самоконтролю, емоційної регуляції мають низку причин. Часто погляд /розуміння вчителя на проблему з успішністю або поведінкою учня є достатньо поверхневим, відповідним до конкретних ситуацій, в яких ця проблема проявляється, але водночас далеким від дійсних, реальних причин. Отже, постає потреба розширити межі цього сприйняття, вивчати можливі варіанти пояснення: низька успішність є результатом низького рівня концентрації уваги, а низька працездатність виникає через тривале порушення сну, апетиту, конфліктність у взаєминах, спад мотивації. Дитина почала погано вчитися зовсім не від того, що стала безвідповідальною, небов'язковою чи апатичною, а внаслідок депресії (як психічного розладу), яку переживає, наприклад, у відповідь на розлучення батьків. Шляхів розгортання такого сценарію може бути дуже багато. Завдання вчителя у цьому процесі – спробувати розпізнати причину труднощів, надати підтримку, організувати при нагоді взаємодію з

батьками чи найближчим оточенням учня, скерувати за отриманням допомоги, як мінімум, до психолога.

Найбільш дієвим та доступним методом розпізнання справжніх причин є спостереження та бесіда, а також вивчення продуктів діяльності. Проте педагог також може скористатись стандартизованими шкалами та опитувальниками, які мають на меті означити «проблемні точки» у поведінці учня. Наприклад, такими, що диференціюють емоційні симптоми, симптоми гіперактивності, поведінкові проблеми, проблеми у міжособистісній взаємодії, просоціальну поведінку та інше. Причому опитувальниками можуть користуватися батьки дитини та інші вчителі для більш детального вивчення ситуації.

Більшість часу учень проводить в межах навчального закладу, а педагогічний колектив як освічена громадськість має змогу спостерігати зміни, надавати підтримку, запобігаючи тим катастрофічним наслідкам, про які повідомляють із кримінальних хронік, інакше кажучи, проявляти та розвивати власну психологічну грамотність.

Розвиток, впровадження та популяризація програм турботи про психічне здоров'я в закладах освіти, підвищення рівня психологічної грамотності дітей та молоді, педагогічних працівників, батьківської спільноти є запорукою покращення якості життя, збереження благополуччя та підвищення стресостійкості.

Список використаних джерел та літератури

1. Психологічна грамотність соціального працівника як складова його професійної культури. *Психологія і суспільство*: спецвыпуск. Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (16–17 травня). 2013. С. 90.
2. Гуменюк А. В. Психологічні аспекти формування готовності педагогічних працівників до здійснення освітнього процесу в умовах інклюзивного середовища. *Андрагогічний супровід особистісного та професійного зростання педагога*: зб. матеріалів регіонал. наук.-практ. інтернет-конференції (м. Житомир, 30 вересня 2020 року). Житомир : ЖОІППО, 2020. С. 207–211. URL: <https://drive.google.com/file/d/14F-S9Vb8D6XST6YCyE3AL-Mxb0oUn85s/view>.
3. Козир В. В. Реалізація технологій навчання в інклюзивному класі як запорука професійного зростання педагога в умовах післядипломної освіти. *Безперервний професійний розвиток педагогічних працівників Нової української школи в умовах*

післядипломної освіти регіону : зб. матеріалів регіонал. наук.-практ. інтернет-конференції (м. Житомир, 26 жовтня 2020 року). Житомир : ЖОІППО, 2020. С. 63–66.

4. Градівська В. М. Формування інклюзивної компетентності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Безперервний професійний розвиток педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти регіону* : зб. матеріалів регіонал. наук.-практ. інтернет-конференції (м. Житомир, 26 жовтня 2020 року). Житомир : ЖОІППО, 2020. С. 29–31.

П. П. Грабовський,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
педагогіки й андрагогіки
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
grabovskyp@gmail.com

Система управління навчальною діяльністю Human як засіб дистанційної освітньої взаємодії

Всесвітня пандемія COVID-19 здійснює вплив на різні сфери життєдіяльності українського суспільства. Зокрема, заклади загальної середньої освіти (ЗЗСО), заклади вищої освіти (ЗВО) відповідно до нормативних документів [1; 2; 3] на період карантинних заходів заборонено відвідувати. За таких умов перевага надається електронному дистанційному навчанню (ДН) – «різновид дистанційного навчання, за яким учасники навчально-виховного процесу здійснюють переважно індивідуалізовану навчально-виховну взаємодію як асинхронно, так і синхронно в часі, переважно і принципово використовуючи електронні транспортні системи доставки засобів навчання та інших інформаційних об'єктів, медіа-навчальні засоби та інформаційно-комунікаційні технології» [4: 86]. Провідну роль при організації електронного ДН відіграють системи управління навчальною діяльністю (learning management system – LMS).

Відповідно до опитувань, здійснених у 2020–2021 рр., педагогів ЗЗСО, які проходили підвищення кваліфікації у комунальному закладі «Житомирський ОІППО» Житомирської обласної ради, основними LMS, що застосовуються вчителями для здійснення дистанційної освітньої взаємодії з учнями, є такі: Classroom (вказали більше 45% респондентів), Edmodo (менше 10%), Мій клас (менше 10%), Moodle (менше 5%). Інші LMS застосовує близько 10% респондентів і решта не використовує зазначене програмне забезпечення через певні

причини, серед яких переважає відсутність якісного доступу до мережі «Інтернет» як у педагогів, так і в учнів.

Наразі для педагогічних працівників пропонується на безоплатній основі спеціалізована для ЗЗСО українська LMS Human [5]. Цей програмний засіб, що працює за принципом хмарного сервісу, передбачає можливість доступу для таких користувачів: адміністраторів, учителів закладу освіти, учнів та їхніх батьків.

Адміністратор має можливість використання такого функціоналу:

- додавання та редагування основних відомостей про заклад освіти: адреса, контактні данні, вибір мови навчання, системи оцінювання (доступні 5-, 12- та 100-бальна), налаштування оцінювання у 1–4 класах (позначками, рівнями) тощо;

- додавання користувачів: учителів, учнів, адміністраторів;

- створення навчальних років, відповідних семестрів, вибір шкільних предметів, методів розрахунку пропонованої тематичної оцінки (як середнє арифметичне наявних оцінок або з урахуванням коефіцієнтів вагомості доступних видів діяльності);

- створення навчальних класів, відповідних груп у них, курсів (поєднання навчального класу, предмета, вчителя, який його викладає), факультативів, гуртків;

- внесення розкладу дзвінків, а також занять за наявними курсами для кожного вчителя;

- моніторинг навчальної діяльності вчителів, учнів, класів закладу щодо успішності за вибраний період: середня оцінка за кожен день з цього періоду, загальна середня оцінка за весь період, загальна кількість оцінок, розподіл оцінок за рівнями (відмінно, добре, задовільно, незадовільно), оцінка за конкретне заняття;

- моніторинг відвідуваності учнів;

- моніторинг оцінок учнями навчального матеріалу вчителів за такими критеріями: цікаво (не цікаво), зрозуміло (не зрозуміло), корисно (не корисно);

- перегляд журналів курсу з оцінками;

- перегляд пропонованих для учнів дидактичних матеріалів учителів;

- затвердження навчального плану та дидактичних матеріалів курсу;

- ведення електронного документообігу;

- створення спільнот, розміщення повідомлень, планування Zoom конференцій для інших користувачів системи, проведення опитувань тощо.

Для вчителя можливо таке:

- перегляд повідомлень від адміністратора, участь у відеоконференціях, опитуваннях;
- перегляд запланованих адміністратором уроків згідно з розкладом, додавання відповідного дидактичного матеріалу, самостійного планування уроків (дія синхронізується із іншими користувачами);
- робота із власними курсами – розміщення необхідних повідомлень, опитувань, посилань на Zoom конференції для учнів, внесення тем курсу та створення відповідних дидактичних матеріалів (у вигляді вебсторінок із текстовим матеріалом, графічними файлами, посиланнями на зовнішні ресурси), внесення у журнал курсу оцінок учнів, фіксація відвідуваності тощо;
- заповнення журналів, перегляд завдань, розкладу занять успішності учнів класу, де педагог виконує роль класного керівника;
- моніторинг успішності, відвідуваності, оцінок учнями навчального матеріалу по класах, курсах, до яких педагог має відношення;
- обмін повідомленнями із учнями;
- створення та участь у роботі шкільних спільнот тощо.

Для учня доступно таке:

- перегляд повідомлень від адміністратора, вчителів, участь у відеоконференціях, опитуваннях;
- перегляд запланованих учителями уроків згідно з розкладом, відповідного дидактичного матеріалу, завдань, а також отриманих оцінок, наявних позначок щодо запізнення або відсутності;
- перегляд навчально-тематичного плану курсу, прогнозованої тематичної оцінки;
- моніторинг власної успішності по курсах, відвідуваності на заняттях;
- оцінка за вказаними вище критеріями дидактичного матеріалу вчителя;
- створення спільнот (з можливістю організації опитувань, Zoom конференцій), участь у інших спільнотах закладу тощо.

Зазначене дозволяє зробити висновок про значні функціональні можливості LMS Human, які більшою мірою, в порівнянні із іншими LMS, використовуваними наразі педагогами, відображають особливості освітньої взаємодії вчителів, учнів, адміністрації ЗЗСО.

Отже, для організації та розвитку інформаційно-комунікаційного середовища вчителя ЗЗСО, для здійснення ним дистанційної освітньої взаємодії із учнями в сучасних умовах доцільно проводити ознайомлення педагогічного працівника із LMS Human під час підвищення кваліфікації у закладі післядипломної педагогічної освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Про запобігання поширенню на території України коронавірусу COVID-19: постанова Кабінету Міністрів України від 11.03.2020 р. № 211. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zapobigannya-poshim110320rennyu-na-teritoriyi-ukrayini-koronavirusu-covid-19> (дата звернення: 17.04.2021).
2. Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 11 березня 2020 р. № 211: постанова Кабінету Міністрів України від 08.04.2020 р. № 262. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesennya-zmin-do-postanovi-ka-a262> (дата звернення: 17.04.2021).
3. Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19: наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2020 р. № 406. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizacijni-zahodi-dlya-zapobigannya-poshirennyu-koronavirusu-s-ovid-19> (дата звернення: 17.04.2021).
4. Биков В. Ю. Дистанційна освіта: актуальність, особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сфера застосування. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології*: колективна монографія. Київ, 2005. С. 77–92.
5. Система управління навчальною діяльністю Human. URL: <https://human.ua>. (дата звернення: 17.04.2021).

В. М. Градівська,

методист ресурсного центру
підтримки інклюзивної освіти
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР
gradivska.vita@gmail.com

Формування інклюзивної компетентності педагога в системі сучасної 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. Відповідно інклюзивне навчання є невід’ємною частиною Концепції Нової української школи (НУШ), де створюється безпечний та інклюзивний освітній простір, де обирають індивідуальний підхід з урахуванням сильних сторін, потреб та можливостей кожної дитини. Ефективне створення інклюзивного освітнього середовища в умовах НУШ залежить від належної підготовки фахівців, здатних адаптуватися до його особливостей. До педагога висуваються вимоги, згідно з якими 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.

Інклюзивна компетентність розглядається, зазвичай, як складова професійної компетентності педагога. У цьому зв'язку окремі складові компетентності продовжують виконувати свої безпосередні функції, але їхній зміст адаптується до специфіки інклюзивного навчання. Серед них:

- діагностична – ефективний аналіз наявного рівня розвитку, рівня знань та норм поведінки учнів, навчального процесу загалом та структурно в умовах інклюзивної освіти;
- прогностична – прогнозування результатів педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання;
- конструктивна – формування доцільного напрямку розвитку педагогічного процесу шляхом постановки завдань та планування шляхів їх вирішення відповідно до освітніх потреб учнів з ООП із застосуванням різних методів, засобів та форм навчання;
- організаційна – організація гнучкого педагогічного процесу в умовах інклюзивної освіти (застосування індивідуального підходу);
- технологічна – реалізація методів та технологій інклюзивної освіти для учнів з особливими освітніми потребами;
- корекційна – контроль та керівництво за навчальним процесом загалом та на окремих його етапах відповідно до результатів проміжного та підсумкового аналізу;
- дослідницька – вивчення та аналіз педагогічного процесу та проведення дослідно-експериментальної роботи.

Розглядаючи інклюзивну компетентність, варто виділити три компоненти її формування: мотиваційно-ціннісний, інформаційний та оперативний. Ці компоненти мають певні критерії, досягнення яких є однією з умов формування інклюзивної компетентності педагога. Мотиваційно-ціннісний компонент утворюють такі складові:

- наявність мотивації до участі в інклюзивній освіті;
- особливості педагога: толерантність, відсутність забобонів;
- орієнтація на спілкування і взаємодію;
- необхідність розвитку теорії та методики інклюзивної освіти.

Інформаційний – формують базові знання та навички:

- теорії: правових знань, розуміння психологічно-педагогічних закономірностей та особливостей вікового та особистісного розвитку дітей з ООП;

– технології: форм, технологій, методів, засобів та умов ефективної інклюзивної освіти дітей.

Сутність оперативного компоненту полягає у вмінні комбінувати професійні компоненти реалізації інклюзивного навчання з метою стратегічного планування, налагодження комунікації та управління освітнім процесом.

Мотиваційно-ціннісний компонент безпосередньо відображає професійне мислення педагога, його готовність до прояву позитивних якостей. Враховуючи той факт, що мотив спонукає до дії, доцільно зазначити, що рівень мотивації педагога до роботи в рамках інклюзивної освіти має великий вплив на ефективність його діяльності.

Головною умовою ефективного здійснення інклюзивної освіти є визнання дітей як цінності незалежно від їхніх фізичних та інших можливостей. Тільки визнавши інклюзивну освіту цінністю, вчитель готовий до саморозвитку в рамках інклюзивної освіти. Це сприяє формуванню ставлення до вчителя як до члена гуманного демократичного суспільства, де цінується кожна людина, і це ставлення має проявлятися через роботу. Тільки за умови безперервної еволюції досліджуваних параметрів можна розраховувати на формування мотиваційно-ціннісного компонента, тобто готовності педагога до роботи в рамках інклюзивної освіти. Таким чином, показником сформованості такого мотиваційно-ціннісного комплексу у педагогів можуть бути:

- прийняття ідеї інклюзивної освіти як цінності;
- готовність до безперервної освіти і саморозвитку в рамках інклюзивної освіти.

При цьому основним компонентом сформованості має бути ціннісно-понятійний зміст, тобто «учень як цінність» і «толерантність», тобто «Бути іншим – нормально».

Компетентність педагога в інклюзивній освіті може бути виміряна наступними рівнями: адаптивним, репродуктивним і досконалим. Адаптивний рівень може характеризуватися недостатньою обізнаністю та частковим прийняттям ідеології та філософії інклюзивної освіти, відсутністю бажання працювати з дітьми з особливими потребами, фрагментарністю знань про форми, методи та інструменти ефективно реалізації інклюзивної освіти дітей.

Репродуктивний рівень характеризується відносною відповідністю критеріям готовності вчителів до роботи в рамках інклюзивної освіти: низьким прагненням до знань в галузі інклюзивної освіти дітей з особливими потребами, не

диференційованими теоретичними знаннями з організації інклюзивної освіти, низьким засвоєнням інформації щодо вирішення професійних завдань в рамках інклюзивної освіти.

Досконалий рівень відображає відповідність готовності педагогів критеріям готовності до інклюзивної освіти: усвідомленість, самостійність у пошуку рішень навчальних і професійних завдань, розуміння і прийняття ідеології інклюзивної освіти, особистісна спрямованість і орієнтація на інклюзивну освіту дітей. Педагоги цього рівня високо мотивовані, виявляють емпатію і толерантність; визнають цінність інклюзивної освіти; володіють системними, цілісними, всебічними знаннями щодо особливостей роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; твердо переконані в тому, що діти з особливими освітніми потребами – індивідуальні і неординарні; можуть розробляти, прогнозувати, оцінювати і описувати результати розвитку дітей в рамках інклюзивної освіти; готові працювати «в команді» з батьками та іншими фахівцями.

Інклюзивна компетентність сьогодні є вимогою до педагога, від рівня сформованості якої буде залежати подальший розвиток інклюзивної освіти в Україні.

Список використаних джерел та літератури

1. Гевко І. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. С. 52–58.
2. Голентовська О. С. Профіль інклюзивного вчителя: вектор професійної підготовки в умовах післядипломної освіти. *Безперервний професійний розвиток педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти регіону* : зб. матеріалів регіонал. наук.-практ. інтернет-конференції (м. Житомир, 26 жовтня 2020 року). Житомир : ЖОППО, 2020. С. 25–28.
3. Гуменюк А. В. Професійний та особистісний розвиток педагогічних працівників в умовах реалізації інклюзивної освіти. *Безперервний професійний розвиток педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти регіону*: зб. матеріалів регіонал. наук.-практ. інтернет-конференції (м. Житомир, 26 жовтня 2020 року). Житомир : ЖОППО, 2020. С. 32–35.
4. Козир В. В. Профіль інклюзивного вчителя як запорука толерантності в освітньому закладі. *Міжкультурна комунікація учасників освітнього процесу як умова формування успішної особистості в глобалізованому світі*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Київ, 14 травня 2020 р. / уклад.: Нетецька С. М., Фрунзе А. В., Мігалуш А. О. Київ, 2020. С.119–122.

М. І. Гречина,
методист лабораторії змісту
та моніторингу післядипломної
педагогічної освіти,
викладач кафедри методики викладання
навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)

Андрагогічний супровід особистісного та професійного зростання сучасного педагога

Проголошена в Україні докорінна освітня реформа має відповісти на глобальні виклики сьогодення.

Проблеми соціально-економічного розвитку досить гостро і чітко окреслили питання про необхідність вчитися не лише для дітей та молоді, а й дорослих людей. Існує думка, що рівень соціального та економічного розвитку багатьох провідних країн світу дозволив забезпечити таке навчання шляхом надання фінансів та матеріально-технічними засобами [1].

У другій половині ХХ століття вся сфера освіти стала істотно видозмінюватися. Почали виникати концепції вільного («відкритого») навчання і безперервної освіти протягом усього життя.

Навчання впродовж життя є своєрідною відповіддю на нестабільність у сфері зайнятості і професій. Щодо реалізації Концепції «Нова українська школа», видозмінюється соціальна й професійна місія сучасного педагога. Тепер суспільство хоче побачити педагога нової формації. Він повинен бути компетентним, умотивованим, кваліфікованим. Сучасний педагог це той, який розвивається професійно впродовж життя, самостійно здобуває інформацію, творчо підходить до викладання.

Закон України «Про освіту» визначає освіту дорослих як складову освіти впродовж життя. Цим забезпечується право кожної повнолітньої особи на безперервне навчання, з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки.

Андрагогічний підхід є одним із перспективних напрямків професійної підготовки фахівців. Сутність його полягає в навчанні та самовдосконаленні дорослої людини у процесі професійної підготовки, врахуванні форм і методів навчання, ідивідуального і соціального досвіду.

Андрагогічні принципи навчання відрізняються від педагогічних. Вони визначають діяльність тих, хто навчається, а

також тих, хто навчає. Педагогічні принципи головним чином регламентують діяльність того, хто навчає.

Інформаційний простір сьогодення настільки мінливий, що отримані знання швидко застарівають і виникає потреба постійно їх оновлювати.

В системі євроінтеграційних процесів та глобальних перетворень в суспільстві виникла необхідність розробки системи освіти дорослих. Вона спрямована на всебічний розвиток особистості, розвиток творчих здібностей, професійної та соціальної компетентності.

Сучасні трансформації суспільства обумовили перехід від концепції освіти, що «нібито» на все життя, до концепції освіти, яка впродовж життя.

Доведеним сьогодні є факт залежності між ефективністю функціонування системи освіти дорослих та підготовкою «добре інформованих, кваліфікованих, відданих своїй справі педагогів для дорослих» [2: 29–30].

У системі післядипломної педагогічної освіти також змінюються підходи щодо проведення занять з дорослими. В таких випадках навчання часто спирається на інноваційні методи проведення занять та на принципи андрагогіки.

Важливим і обмеженим ресурсом в освіті дорослих є час. Сучасне суспільство вимагає розвитку креативного потенціалу та гарних творчих здібностей. Ці риси в майбутньому будуть запорукою успішної професійної кар'єри. Проте, крім сучасних знань, величезного значення набувають універсальні управлінські навички, а саме: вміння створити команду та бути лідером, шукати й аналізувати інформацію. Це дозволить бути набагато мобільнішим на ринку праці.

Освіта допомагає людині управляти собою. Це стане ключовою компетентністю. Управляти собою означає володіти основними універсальними навичками, а також способами діяльності, що застосовуються не тільки в рамках освітнього процесу, а й під час вирішення реальних життєвих і професійних проблем [3: 63–66].

Однією з важливих складових професійного зростання є колективна та індивідуальна діяльність. Найпоширенішою формою колективної методичної роботи є методичне об'єднання вчителів. Індивідуальними організаційними формами підвищення кваліфікації і надалі можуть бути наставництво, консультації. Найбільш часто вони використовуються в роботі з молодими фахівцями.

На державному рівні поряд із формальною освітою є визнання неформальної та інформальної освіти. При цьому важливим є

створення рівних умов для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, які надають відповідні освітні послуги, та заохочення до здобуття освіти.

Важливою є однакова статусність усіх видів освіти, оскільки результати здобутого навчання визнаються в системі формальної освіти [4].

Список використаних джерел та літератури

1. Лук'янова Л. Педагогічний персонал для роботи з дорослими: зміст поняття та сутність діяльності. *Європейський Союз – Україна: освіта дорослих* : збірник матеріалів Форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні (м. Київ, 4–6 листопада 2014 р.). Київ ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М, 2015. 200 с.
2. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М. : ПЕР СЭ, 2007. 272 с.
3. Сігаєва Л. Є. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні /Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України ; уклад. Л. Є. Сігаєва. Київ : ЕКМО, 2009. 44 с.
4. Про освіту : закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

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

Психологічні особливості розвитку професійної компетентності педагога Нової української школи

Характерні зміни в освітній системі, пов'язані з модернізацією, реформуванням, впровадженням інноваційних підходів, методів, технологій навчання і виховання, вимагають спеціальної підготовки вчителя до швидкого та адекватного реагування на такі зміни, до трансформування своєї педагогічної діяльності, системи навчальної та виховної роботи з дітьми. Водночас багато вчителів виявляються не готовими до таких змін, що породжує ряд негативних сценаріїв, таких як протидія змінам, неправильне розуміння напрямків реформування освіти, втрата своєї творчої індивідуальності в результаті бездумного впровадження інновацій та ін.

Трансформації, що відбуваються, можуть нести як конструктивний, так і деструктивний характер, що гальмує розвиток. Тому ефективна робота в умовах постійних змін освітньої системи вимагає відповідної підготовки педагога [1]. Однак аналіз освітньої

практики показує поширеність серед педагогічних працівників неефективних сценаріїв реагування на зміни освітньої системи:

- протидія будь-яким змінам освітньої системи, обумовлена небажанням що-небудь міняти в собі, в системі своїх цінностей і переконань, у своїй діяльності, освоювати нові методи і технології, високою ригідністю мислення, професійним консерватизмом. Зазвичай таку протидію педагог виправдовує негативною оцінкою змін, що відбуваються («реформи/стандарты/нові освітні програми/підручники погані»). Важливо зазначити, що багато змін в освітній системі дійсно «нав'язуються» педагогу ззовні, і саме це викликає протидію, проте вчитель не усвідомлює, що він суб'єкт впровадження цих змін, і багато в чому від його умінь, від його особистості залежить результат їх впровадження;
- постійне, не обумовлене реальними запитами практики внесення змін до своєї діяльності, викликане прагненням презентувати себе як педагога-інноватора, творчу особистість. При цьому зміни можуть не бути спрямовані на вирішення конкретних проблем і створювати додаткові труднощі;
- механічне реагування на зміни, сліпе копіювання діяльності колег, чітке виконання інструкцій керівництва без усвідомлення сенсу, мети впровадження інновацій, їхнього впливу на результати освіти;
- неправильне розуміння напрямків реформування освіти, коли педагог спотворює сенс внесених змін, відтворюючи тільки їхню зовнішню сторону;
- втрата своєї творчої індивідуальності в результаті бездумного впровадження інновацій, коли педагог вважає себе зобов'язаним чітко дотримуватися всіх інструкцій, і в процесі впровадження нав'язаних інновацій втрачає індивідуальний стиль діяльності.

Для корекції описаних сценаріїв на більш продуктивні необхідна безперервна підготовка вчителів до змін в освітній системі, метою якої виступає формування готовності до адекватного реагування на трансформаційні процеси освітньої системи. Таку готовність слід розуміти як інтегральну характеристику особистості вчителя, сукупність мотивації, особистісних якостей, умінь, навичок, досвіду, що дозволяє прогнозувати, виявляти, оцінювати зміни в освітній системі, відповідно до них конструювати суб'єктивну педагогічну реальність, педагогічну діяльність та власну особистість [2]. Тому реформа освіти повинна ґрунтуватися на перебудові певних

особистісних установок учителя, що реалізуються в процесах його міжособистісної взаємодії з учнями.

Особистий шкільний досвід кожного вчителя також накладає відбиток на ставлення до світу і до навчання. Часто вчитель намагається викладати так, як викладали йому, і відмова від цього шаблону вимагає розуміння того, що корисно для учня, а не що звично для мене. Вкрай важко прийняти такі зміни, якщо ми не відчуваємо глибокої віри в людський організм і його можливості. І внаслідок недовіри ми намагаємося навантажити дитину тією інформацією, яку ми самі обрали.

В сучасних умовах посилюється необхідність реалізації суб'єктного підходу в навчанні, забезпечення безумовного права кожної дитини активно вибирати і самостійно конструювати своє шкільне життя. У школі пріоритетними повинні стати три нових напрямки: як ефективно вчитися, як думати і приймати рішення, як стати самостійним менеджером свого майбутнього. Дійсно, молоде покоління вступає в світ, зміни в якому фіксуються в усіх сферах життя: наука, технології, політика, економіка, культура та ін. Зрозуміло, що при цьому істотно змінюється роль вчителя: від трансляції знань і способів діяльності він переходить до спільного проектування індивідуальної траєкторії інтелектуального і особистісного розвитку кожної дитини та педагогічної підтримки і супроводу просування школярів за індивідуальним освітнім маршрутом. Значною мірою в основі навчання має бути присутня така установка, як справжність/реальність. Якщо вчитель поводить себе як реальна людина (така, яка є), якщо вступає у відносини з учнем, не повертаючись до нього своїм виграшним фасадом, то йому з більшою ймовірністю вдасться домогтися успіху. Це означає, що пережиті ним почуття доступні його свідомості, він здатний ділитися ними, якщо це доречно. В підсумку він вступає в безпосередню особисту комунікацію з учнем, спілкується з ним як людина з людиною. Це значить, що вчитель є самим собою, не відрікається від себе [4].

Звідси ясно, що в стосунках з учнями вчитель може виступати реальною людиною. Він може відчувати ентузіазм, нудьгу, інтерес до учнів, може сердитися на них, переживати, симпатизувати їм. Оскільки він сприймає ці почуття як свої власні, йому немає необхідності нав'язувати їх учням. Таким чином, він виступає для своїх учнів особистістю, а не втіленням шкільних вимог або стерильною трубою, по якій знання перетікає від одного покоління до іншого. Цілком очевидно, що така установка, яка довела свою ефективність в психотерапії, різко протилежна прагненню більшості

вчителів подати себе учням лише в якості виконавця ролі. Вважається нормальним, що вчитель цілком свідомо надягає на себе маску, відповідну ролі вчителя, і носить цю маску цілий день, знімаючи її лише ввечері, коли залишає школу [5].

Враховуючи все сказане, потрібно чітко усвідомлювати, що реальність сьогодення – це стрімкі щоденні зміни. Вчений Мартін Гілберт пояснює, що сто років тому більшості людей доводилося прочитати лише 50 книг за все життя. У 1986 році люди отримали стільки інформації, скільки вміщує 40 газет. Тепер кожен день людина отримує інформацію, яка б вмістилася в 174 друкованих виданнях. А отже, наш мозок засвоює і обробляє інформацію, навіть якщо її дуже багато. Вчений стверджує, що зараз ми ще знаходимося лише на самому початку інформаційної епохи і в майбутньому кількість даних буде тільки збільшуватися. Тому можна бути абсолютно впевненими в тому, що більшість інформації, що викладається сьогодні на уроках фізики, хімії, біології, психології, виявиться застарілою через декілька років. Тобто більшість інформації (знань) знаходиться сьогодні в такому рухливому стані, що будь-яке положення, стійке на сьогоднішній день, напевне зазнає змін на той час, коли учневі доведеться застосовувати свої знання. Ми зіткнулися з абсолютно новою ситуацією, в котрій якщо ми хочемо вижити, то маємо змінюватися. Освіченим є тільки той, хто навчився вчитися, пристосовуватися і змінюватися, хто усвідомив, що безпека міститься не в самому знанні, а в умінні його здобувати [3]. Довіра до динамічних (а не статичних) знань – ось єдина розумна мета освіти в сучасному світі.

Отже, сьогодні в безперервно мінливому світі традиційне навчання перетворилося в майже не потрібну функцію. Воно досягає успіху лише в породженні у дітей відчуття провалу, коли вони не можуть засвоїти матеріал, а також в тому, щоб учні відвернулися від навчання, зрозумівши, що матеріал викладається їм в такий спосіб, який абсолютно не відповідає їхньому реальному життю. Нікого не слід спонукати вчитися чогось такого, у чому він не бачить сенсу. Жодна дитина не повинна відчувати почуття невдачі, що породжене нашою системою оцінювання, критикою і насмішками з боку вчителів і товаришів через повільний темп засвоєння та опрацювання навчального матеріалу.

Однак дітям корисно проживати відчуття поразки, коли вони намагаються досягти чогось надто важкого, бо таке відчуття спонукає їх до подальшого навчання, розвитку і прогресу в засвоєнні нових знань.

Список використаних джерел та літератури

1. Голентовська О. С. Роль міжособистісної взаємодії між учителем та учнем в інклюзивному класі. URL: https://drive.google.com/file/d/1bTCBvThCycjtj3JFDiyEe11i9eRvu_Ub_/view.
2. Козир В. В. Профіль інклюзивного вчителя як запорука толерантності в освітньому закладі. URL: <https://drive.google.com/file/d/11q2BJP91SDpznJSgyXMUcLzzJnxcVnUK/view>.
3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс, 1994. 433 с.
4. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться / пер. с англ. под ред. А. Б. Орлова. 2-е изд. М. : Смысл, 2019. 527 с.
5. Свобода учиться: К. Роджерс идет навстречу В. В. Давыдову (контуры новой философии образования). *Психологическая наука и образование*. 2010. Том. 15. № 4.

І. Б. Гуменюк,

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

Навчання англійської мови у контексті реалізації Державних стандартів початкової і базової середньої освіти

Відповідно до державної мовної політики навчання іноземних мов є одним із пріоритетів сучасної освіти. Як зазначено в 7 статті (пункт 3) Закону України «Про освіту», «держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування, насамперед англійської мови, в державних і комунальних закладах освіти» [1]. Зміна ставлення до вивчення іноземної мови закладена у Державних документах щодо викладання іноземних мов. Іноземна мова сьогодні вже не просто навчальний предмет, а життєве уміння, яке передбачає користовування мовою в повсякденному житті. Таке зміщення акценту збігається із сучасною тенденцією – використанням компетентнісного підходу в освітньому процесі, за яким спілкування іноземною мовою є однією з ключових компетентностей людини XXI століття.

Основна мета Нової української школи – дати не тільки знання, а й розвинути ключові життєві уміння критично мислити, розв'язувати проблеми, спілкуватися, висловлювати власну думку, співпрацювати з іншими, бути креативними тощо. Розвиток життєвих умінь не обмежується окремими завданнями, має наскрізний характер

і є основою для формування ключових компетентностей особистості. Вивчення англійської мови, як і будь-якого іншого предмета, забезпечує послідовне та поступове набуття учнями ключових умінь. Для цього під час навчання учнів учителі опановують різні способи створення сприятливих умов для учіння, віддаючи перевагу компетентнісному, особистісно зорієнтованому, діяльнісному підходам та добираючи сучасні технології, методи, прийоми.

Як зазначено в ДС початкової освіти, «метою іншомовної освіти є формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей та задоволення різних життєвих потреб здобувача освіти» [2]. Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти мета мовно-літературної освітньої галузі, до якої належить іншомовна освіта, зазначена як «розвиток компетентних мовців й читачів, які володіють українською мовою, здатні спілкуватися мовами відповідних корінних народів і національних меншин, іноземними мовами – для духовного, культурного й національного самовираження та міжкультурного діалогу» [3]. Якщо також проаналізувати вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти, то можна побачити, що іншомовні комунікативні уміння розвиваються паралельно з такими вміннями ХХІ століття, як спілкування, взаємодія, співпраця, критичне мислення, креативність тощо. Здобувач освіти сприймає інформацію, висловлену іноземною мовою, в умовах безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування та критично оцінює таку інформацію, розуміє прочитані іншомовні тексти різних видів для отримання інформації або емоційного задоволення, використовує прочитану інформацію та критично оцінює її, надає інформацію, висловлює думки, почуття та ставлення, взаємодіє з іншими особами усно, письмово та в режимі реального часу, використовуючи іноземну мову [2; 3]. Вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу до навчання, в основу якого покладено ключові компетентності.

Тобто ми бачимо, що відповідно до нормативних документів питання розвитку умінь ХХІ століття на уроках англійської мови і на початковому етапі навчання, і в базовій середній школі є одним із головних завдань іншомовної освіти. Оновлення змісту навчання іноземних мов, перегляд окремих усталених методів, форм і засобів навчання, пошуки нових або оновлених методичних підходів до організації освітнього процесу, їх імплементація в сучасній школі

пов'язується саме зі змінами у стратегічних напрямках розвитку сучасної іншомовної освіти, спрямуванням освітньої діяльності на розвиток в учнів необхідних ключових умінь XXI століття, що в майбутньому давали б змогу випускникам комфортно почуватися в сучасному світовому мультинаціональному та полікультурному просторі.

Роль учителя – органічно інтегрувати розвиток ключових умінь XXI століття в процес розвитку іншомовної освіти. Тому майже на кожному уроці іноземної мови вчителі через зміст навчання, форми, види навчально-пізнавальної діяльності, за допомогою правильно підібраних завдань, які враховують вікові, психологічні особливості та інтереси дітей, реалізують компетентнісний потенціал іншомовної освіти. Цьому сприяє організація освітнього процесу таким чином, коли виникає необхідність за своїми основними параметрами, видами і формами діяльності відтворювати реальний процес мовленнєвої взаємодії, створювати різноманітні соціальні умови спілкування і забезпечувати умотивоване творче виконання вправ і завдань, які сприяють організації поставленої мети у різноманітних інтерактивних видах комунікативної діяльності, таких як навчально-мовленнєві ситуації, пошукові, проблемні, проєктні завдання, дидактично спрямовані ігрові види діяльності, рольові ігри тощо. І саме комунікативні завдання як вид творчої діяльності є засобами, що характерні такому підходу до навчання мовлення. Окрім того, значущість їх виявляється також у здатності творчо і комплексно інтегрувати розвиток в учнів умінь, що визначають їхній навчальний прогрес, рівень досягнення результатів навчання, компетентнісний потенціал і розвиток ключових, життєвих умінь XXI століття. Це дозволяє учням оволодіти обсягом умінь, які можуть забезпечити їхню комунікативну та соціальну комфортність в реальних умовах життя.

Нові Державні стандарти початкової і базової середньої освіти передбачають, що вчителі мають подолати усталені стереотипи щодо ролі вчителя у навчально-виховному процесі як ретранслятора інформації та сприяти їхньому усвідомленню власної ролі як фасілітатора освітнього процесу, що зосереджує особливу увагу на учінні та навчальних досягненнях учнів.

Дуже важливо застосовувати ефективні педагогічні технології у комунікативному контексті, оволодіти методиками розвитку в учнів розумової діяльності та умінь XXI століття, удосконалювати знання концептуальних засад реформування галузі освіти України, забезпечення якості освіти, рівного доступу до неї учням із особливим

потребам, реалізовувати можливості індивідуалізованого навчання, принципів педагогіки партнерства, бути здатними орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних професійних потреб, критично оцінювати результати професійної діяльності, бачити помилки і шляхи їх усунення, бути відповідальними за свою професійну діяльність.

Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/>.
3. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>.
4. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/novaukrayinska-shkola>.
5. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2008. 261 с.

В. М. Гусак,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки й андрагогіки
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
vgusak@i.ua

Професійний розвиток педагогів у контексті вимог НУШ: педагогіка партнерства

Сучасна освіта торує складний шлях перетворень у контексті соціально-політичних трансформацій. Важливим кроком у комплексі державних новацій стало розроблення стратегії реформування загальної середньої освіти та ухвалення Концепції «Нова українська школа». У зазначеному документі йдеться про те, що нова школа працюватиме на засадах педагогіки партнерства, в основі якої – учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими одnodумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат [3; 6].

Опитування, проведене серед слухачів курсів підвищення кваліфікації різних категорій у КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР,

засвідчило, що поточний контекст розвитку сучасної взаємодії школи та родини здебільшого формується на основі традиційних методів за недостатністю навичок та знань про те, як підтримувати конструктивну співпрацю; епізодично використовуються можливості та потенціал соціально та особистісно компетентних батьків, хоча саме вони здатні закласти основу для згуртованості суб'єктів освітнього процесу.

Респонденти зазначають, що комунікація з батьками переважно здійснюється у кризових ситуаціях. Більша частина опитуваних мають сумніви щодо здатності родини справлятися з педагогічними проблемами та визнають їхню теперішню співпрацю як мало конструктивну через пасивність сторін, низький рівень готовності батьків до взаємодії, існування старих стереотипів у стосунках, прискіпливого ставлення, недовіри, пасивності тощо. Під час батьківських зібрань зазвичай йдеться про результати оцінювання учнів у навчанні, вирішуються матеріально-фінансові проблеми, розглядаються питання загального характеру тощо.

Аналіз отриманих результатів підтверджує існування нагальної потреби здійснення системної просвітницької роботи з родинами щодо переваг педагогіки партнерства, де учасники освітнього процесу здобувають нові права, використовують владу разом, займають нове становище, встановлюють нові правила комунікації, яка сприяє згуртованості спільноти.

Розробники проекту «Throughschooltocommunity: peaceandtoleranceeducationforearlyconflictprevention» («Від школи до громади: навчання культури миру і толерантності для раннього попередження конфліктів») [4] переконані, що до реалізації ключових ідей педагогіки партнерства ведуть два шляхи, а саме: шлях, який можна назвати «романтичним» – «віддавши серце дітям», що став основою педагогіки Я. Корчака, В. Сухомлинського та Ш. Амонашвілі [1; 2]. Однак досвід свідчить про те, що не всі педагоги готові до такого стилю стосунків, та далеко не всі діти повірять у свою «рівність» з учителем та батьками. Інший шлях – шлях розподілу функцій кожного учасника партнерської взаємодії та доцільно організованої співпраці, де ніхто ні над ким не домінує, не застосовує владу, реалізує ідеї рівності та несе персональну відповідальність за дотримання власної ролі.

Означене підтверджує потребу у розробленні нової системної моделі партнерства. Пропонуємо орієнтовний алгоритм розроблення дорожньої карти.

I етап. Початок співпраці. Створення експертного середовища. Опрацювання нормативної бази та наукових джерел з проблеми партнерства. Визначення та вивчення потенційних суб'єктів партнерства, їхніх проблем, потреб, ресурсних можливостей, вироблення зрозумілих для усіх учасників правил та дій, аналіз отриманих результатів. Його можна здійснювати за допомогою онлайн-ресурсів (сайти, соціальні мережі) за спеціально розробленим інструментарієм, як результат індивідуальних та групових дискусій, групових зустрічей. Акцентуємо увагу на тому, що запропонований етап багатоступеневий та має модеруватися на рівні класу (класний керівник), школи (адміністрації), батьківської спільноти. Дуже важливо отримати об'єктивні дані від усіх респондентів і порівняти відповіді дорослих та дітей, визначити протиріччя.

II етап. Напрацювання пропозицій та механізмів їх реалізації. Проектування процесу партнерської взаємодії – формування нових правил, обов'язків, чітке встановлення взаємозв'язків спільної співпраці на основі цінностей.

Це передбачає ранжування можливих стратегій за технологією SWOT-аналізу, проектування спільної мети, завдань, очікуваних результатів та способів їх досягнення для кожного суб'єкта взаємодії відповідно до функцій та загальноновстановлених правил, які забезпечать атмосферу захищеності кожного.

На зазначеному етапі відбувається чітке окреслення пріоритетів освітнього процесу щодо досягнення вершин траєкторії розвитку здобувачів освіти, планування та розроблення конкретних моделей концепцій, програм, проєктів та послідовних етапів їх реалізації з урахуванням розподіленої відповідальності за конкретні види спільної діяльності. Учасники можуть працювати над розробленням цінностей освітнього середовища та похідних від нього правил поведінки в освітньому закладі, включаючи усіх партнерів.

Вважаємо, що серед завдань партнерської взаємодії окремим аспектом слід виділити питання спільної просвітницької діяльності між педагогами (адміністрацією) та батьками, врахувати ресурси закладів позашкільної освіти, закладів культури, спорту, охорони здоров'я, громадських організацій для створення безпечного середовища усіх його суб'єктів.

III етап. Реалізація моделі партнерської взаємодії відповідно до розробленого проєкту концепції (програми) засобами доцільних форм та методів роботи, базовою основою яких є принципи особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів.

Фокус уваги слід спрямувати на запровадження спільних колективних творчих справ, різноманітних форм просвітницької педагогізації батьків, педагогічних консилиумів з партнерською участю, сімейно-педагогічних проєктів, ділових ігор, портфоліо досягнень сім'ї, днів самоврядування в школі, де батьки виконуватимуть роль учителів, а вчителі – дітей, (не) конференції, клуби за інтересами для усіх бажаючих, зустрічі з різнопрофільними фахівцями тощо. Крім того, ефективними засобами є індивідуальні зустрічі, дискусії, тренінги, круглі столи та ін.

IV етап. *Рефлексивний. Аналіз результатів ефективності впровадження розробленої моделі, виявлення проблем взаємодії, встановлення причин неефективності, корекція програм, планів, дій та оптимізація подальшого процесу.*

Етап включає моніторинг системи партнерської діяльності кожного; спільне обговорення її результатів на основі самоаналізу всіма учасниками; вироблення пропозицій щодо внесення найбільш конструктивних змін [5].

Звертаємо увагу на те, що партнерство взаємодії є внутрішнім продуктом освітньої організації з довгостроковою перспективою, що дозволяє розділити ризики, визначити зони відповідальності у команді, оптимізувати процес реформування та крок за кроком рухатися вперед у становленні Нової української школи.

Список використаних джерел та літератури

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 496 с.
2. Василь Сухомлинський: життєвий шлях та педагогічні погляди / В. В. Кузьменко, Н. В. Слюсаренко, Г. М. Кондратенко, О. В. Рідкоус. 3-тє вид. Херсон : Херсон. Акад. неперервної освіти, 2018. 150 с.
3. Концепція «Нова українська школа». URL: <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepczziya.pdf>. (дата звернення: 30.05.2021).
4. Культура добросусідства. Батьківські збори по-новому : методичні матеріали та практичний досвід / [автори-укладачі: М. А. Араджионі, А. І. Гусев, Г. А. Коломоєць, В. І. Потапова]. Київ : Прометей, 2017. 328 с. : іл.
5. Оржеховська В. М., Кириченко В. І., Ковганич Г. Г. Взаємодія навчального закладу і сім'ї : стратегії, технології, моделі: [практико орієнтований посібник]. Харків : Точка, 2007. 200 с.
6. Розпорядження КМУ «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» № 988-р від

14.12.16 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (дата звернення: 30.05.2021).

Л. М. Гуцол,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
природничо-математичної освіти
та інформаційних технологій
(Закарпатський інститут післядипломної
педагогічної освіти, м. Ужгород)
hutsol_09@ukr.net

Самоосвіта педагога як умова підвищення його професійної компетентності

На сьогодні проблема самоосвіти педагога має неабияке значення, оскільки реформування системи освіти потребує істотних і якісних змін і в освітньому процесі загалом, і в професійній діяльності педагогічних працівників.

Сучасному суспільству потрібна компетентна, творча, конкурентоспроможна особистість, яка здатна до самовизначення, самовдосконалення та самореалізації, може брати активну участь у розвитку економіки, науки, культури. Перед педагогом постають нові сучасні вимоги, зокрема систематична самостійна робота з розвитку професійної компетентності, поглиблення теоретичних знань та практичних умінь. Отже, сучасний учитель повинен бути гарним професіоналом, а це означає бути в постійному пошуку, зростанні, бути готовим до сприйняття нових ідей, технологій, методів, засобів педагогічної діяльності; здатним постійно навчатись. Постійний творчий пошук дозволяє педагогу свідомо йти в ногу з сучасністю, не відставати від розвитку нашого суспільства.

Проблема самоосвіти відображена в дослідженнях таких психологів, як Г. Гнезділова, В. Зав'ялова, Н. Іванова, С. Калініна, Н. Ковалевської, Л. Ковтун, Л. Рувінського, Г. Сухобської, А. Усової, Н. Хміль, Ю. Шарова та інших. Окремим аспектам проблеми самоосвіти особистості в педагогіці присвячується низка праць Т. Баришнікової, Н. Борисової, Л. Дроздікової, Є. Нікітіної, О. Фоміної та ін.; історичні та соціальні її аспекти (А. Айзенберг, Б. Райський, М. Скаткін, Є. Шукліна та ін.). Визначенню сутності, функцій, особливостей самоосвіти, її місця у професійній діяльності присвячено праці А. Громцева, Н. Кузьміна, І. Наумченко, Г. Сухобської та ін. Дослідження шляхів та засобів формування

потреби в самоосвіті розглядали у своїх працях В. Буряк, Т. Климова, Г. Серіков, А. Усова та ін.

У Законі України «Про освіту» самоосвіту визначено як інформальну освіту, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю [4].

У науковій літературі автори характеризують поняття самоосвіти досить різнобічно. Так, С. Гончаренко зазначає, що самоосвіта – це освіта, яка набувається в процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі. Самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань [1: 296].

Дещо інший акцент щодо визначення цього питання трактується в Енциклопедії освіти, згідно з якою «самоосвіта» – це самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей: задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищення професійної кваліфікації тощо. Самоосвіта є умовою розвитку, самоствердження та самореалізації особистості і складовою навчання її протягом життя [3].

За визначенням І. Зязюна, С. Сисоєвої, «самоосвіта» – це спеціально організована, самостійна, систематична пізнавальна діяльність, спрямована на досягнення певних особистісно і суспільно значущих освітніх цілей; неперервне продовження загальної та професійної освіти, завдяки якому актуалізуються і розширюються знання і заповнюються прогалини в духовному розвитку людини [5; 12].

Науковці В. Буряк, А. Громцева, О. Малихін значно розширюють визначення цього поняття і розглядають самоосвіту як систематичну, цілеспрямовану, особистісно зорієнтовану пізнавальну діяльність індивіда, яка дозволяє вдосконалити його освіту та опанувати нові для нього знання, уміння й навички; вона має свій зміст, етапи становлення та перебігу, організацію, джерела тощо.

Самоосвіта в її сучасному трактуванні, як психолого-педагогічна і соціальна категорія, сприймається як вид пізнавальної діяльності, що характеризується активністю, самостійністю, добровільністю і спрямованістю на вдосконалення розумових сил і здібностей особистості. Науковиця І. Маслікова виокремлює декілька підходів до визначення поняття «самоосвіта», як-от: 1)

характеризується розумінням самоосвіти як цілеспрямованої, планомірної, самостійної роботи особистості над підвищенням своєї професійної майстерності. У такому контексті самоосвіта розглядається як професійна функція, а її мета пов'язується з підвищенням ефективності професійної діяльності; 2) характеризується як процес цілеспрямованого і систематичного самовдосконалення, саморозвитку особистості та її діяльності. У цьому разі суто особистісний характер самоосвіти допускає розвиток самопізнання; 3) третій аспект розглядає самоосвіту як форму і засіб формування пізнавальної активності, що є ключовим моментом у процесі самоосвітньої діяльності [11: 8].

У своїх дослідженнях науковиця Л. Коростіль розглядає самоосвіту як вид спеціально організованої, самостійної діяльності, спрямований, відповідно, до мотивації і мети особистості, на пошук та творче опрацювання інформації для отримання нових знань щодо саморозвитку (самовдосконалення) й самореалізації (самоактуалізації) сучасними способами і засобами дій [6: 99].

Актуальним у контексті визначення питання самоосвіти є напрацювання Л. Лузан, І. Маслікова, Л. Сисоєвої. Так, Л. Лузан підкреслює, що самоосвіта – це потреба творчої й відповідальної людини будь-якої професії, тим більше професії з підвищеною моральною й соціальною відповідальністю, якою і є професія вчителя [11].

Самоосвіта є об'єктивною потребою, яка мотивується такими чинниками: щоденна робота з інформацією; творча атмосфера; конкуренція; зміни в суспільстві; громадська, суспільна думка [8: 23].

Науковиця Л. Сисоєва зазначає, що самоосвіта гнучко реагує на запити й вимоги суспільства, постійно вимагаючи зростання фахової компетентності. І тут на перше місце виходять самоосвіта та самовиховання [11: 46].

Самоосвіту вчителя О. Василішина розглядає як сукупність таких складників: самооцінка, самооблік, самовизначення, самоорганізація, самореалізація, самокритичність, саморозвиток. Формуючи цю сукупність, можна передбачити свідому самоосвітню діяльність педагога [2: 53].

Ми поділяємо думку С. Пазюка, що самоосвіта – це провідна форма вдосконалення професійної компетентності, що полягає в засвоєнні, оновленні, поширенні й поглибленні знань, узагальненні досвіду шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої роботи, спрямованої на саморозвиток та самовдосконалення особистості, задоволення власних інтересів й об'єктивних потреб освітнього

закладу [9]. Сьогодні важливо, щоб педагог був творчою, ініціативною, креативною, саморозвиненою особистістю, яка здатна шукати оптимальні шляхи для підвищення якості навчання та розвитку інтересу до предмета.

З вищезазначеного випливає, що поняття «самоосвіта» є *специфічним видом пізнавальної діяльності*, метою і результатом якої є розширення світогляду, поповнення знань, посилення почуття власної гідності, формування власних пізнавальних інтересів та потреб, професійне та особистісне самовдосконалення. Самоосвіта є важливим складником професійної діяльності вчителя, яка націлює на систематичний самоконтроль самоосвітньої діяльності, самооцінку інтелектуальних і найбільш значущих для фахівця особистісних якостей, розвиває пізнавальний інтерес.

Сьогодні мережа «Інтернет» стала невід'ємною частиною життя людей, оскільки стає основним інструментом, основним джерелом нової, важливої інформації, фактором розвитку інтелектуального потенціалу, засобом для реклами і самореклами та масової інформації, світовим довідником, дошкою оголошень.

Інтернет-ресурси – це важливий фактор розвитку інтелектуального потенціалу, важливе джерело нової, соціально актуальної інформації. Постійне використання інформаційних електронних ресурсів інтернету стало потребою в усіх галузях людської діяльності, та й в педагогічній зокрема.

Сучасні вимоги сьогодення спонукають учителя до пошуку, досліджень, експериментів, глибокого вивчення й апробації. Важливим стає усвідомлення потреб і бажання їх реалізувати (мотивація), вияв суб'єктної активності й готовності особистості до діяльності як цілеспрямованого самоперетворення через постійну самоосвіту та самопізнання. Процес професійного самовдосконалення вчителя набуває циклічного характеру та може бути реалізований через організацію самоосвіти (самостійної роботи).

Глобальна комп'ютерна мережа зі своїми різноманітними функціями стає повсякденною реальністю та відкриває нові перспективи для забезпечення самореалізації особистості в професійній діяльності. З появою інтернет-ресурсів життя вчителя набуває перетворень, зокрема з'являються новітні засоби самоосвіти: розробка електронних уроків, посібників тощо; розробка пакета тестового матеріалу в електронному вигляді; розробка пакета стандартного поурочного планування з теми чи групи тем; комплект дидактичного матеріалу з предмета: самоосвітні, практичні, контрольні роботи; розробка комплекта роздавального матеріалу з

предмета; створення термінологічного словника з предметної теми, розділу; розробка тематичних класних годин, батьківських зборів чи позакласних заходів; розробка навчальних проєктів; розробка пакета олімпіадного матеріалу для підготовки учнів; база даних запитань і задач із предмета тощо.

Основним змістом самоосвіти є оновлення й удосконалення знань, що є в спеціаліста, його умінь і навиків із метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності.

Розглядаючи основні напрями самоосвіти, А. Кузьмінський підкреслює, що самоосвіта (професійне самовдосконалення) відповідає меті й завданням підвищення кваліфікації й відповідно до родово-видової залежності є видом підвищення кваліфікації. Науковець виділяє наступні різновиди самоосвіти:

- самоосвіта в період навчання на курсах (вивчення першоджерел, літератури, підготовка до семінарів, заліків, до участі в конференціях, рольових ігор, виконання курсових робіт, докурсових і післякурсів завдань та ін.);
- самоосвітня цілеспрямована робота, пов'язана з підготовкою до занять (уроків) чи конкретних заходів (конференцій, бесід, семінарів, нарад, виховних заходів, бесід з батьками тощо) за місцем роботи;
- самоосвіта, пов'язана з удосконаленням рівня загальнокультурної, спеціальної, психолого-педагогічної й методичної підготовки, вивченням, узагальненням і втіленням у практику передового педагогічного досвіду [7: 37].

Досліджуючи цю проблему, М. Кузьміна виділяє такі істотні ознаки самоосвіти: 1) самоосвіта може мати місце тільки на основі глибоких перспективних внутрішніх мотивів, окремі випадки пошуку відповідей на питання, що цікавлять людину під впливом яких-небудь спонук, не можна ще вважати самоосвітою, придбання знань як додаткова до основного заняття пізнавальна діяльність; 2) самоосвіта протікає на основі самодіяльності особистості відповідно до її індивідуальних особливостей, її мета – розширення знань у одній або декількох сферах знань і особистісне самовдосконалення, засноване на самоконтролі, оволодіння знаннями за своєю ініціативою; 3) самоосвіта здійснюється без детального керівництва з боку, це індивідуальна самостійна пізнавальна діяльність з оволодіння знаннями.

Таким чином, самоосвіта вчителя, з однієї сторони, є специфікою педагогічної діяльності, а з іншої – вимогами часу та потребою педагога у навчанні впродовж життя, оскільки в системі

неперервної освіти змінюються і потреби суспільства, і вимоги до педагога закладів початкової загальної освіти.

Висновок. Сьогодні самоосвіта є ключовим фактором розвитку педагогічної компетентності вчителя, оскільки суспільству потрібні ініціативні, самостійні, творчі, комунікативні, креативні люди, які здатні постійно вдосконалювати свою особистість та діяльність, розширювати арсенал навичок і вмінь, адекватно виконувати свою функцію, відрізняючись високою сприятливістю, соціально-професійною допитливістю, готовністю до швидкого відновлення знань.

Список використаних джерел та літератури

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
2. Деза І. С. Формування готовності студентів до самоосвіти як актуальна педагогічна проблема. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. праць. Кривий Ріг : КДПУ, 2010. Вип. 27. С. 43–68.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. Київ : Віпол, 2000. С. 11–57.
6. Коростіль Л. А. Самоосвіта як умова профільного навчання та адаптації до життя. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Суми : СумДПУ, 2009. № 1. С. 95–105.
7. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук:13.00.04. Київ, 2003. 443 с.
8. Маслікова І. В. Моніторингова система освітнього менеджменту. *Бібліотека журн. «Управління школою»*. 2005. № 10 (34). С. 23.
9. Пазюк С. А. Формування педагогічної майстерності вчителя засобами самоосвіти. URL: ipro.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/.
10. Сидоренко І. І. Проблеми самоосвіти у вітчизняній педагогічній пресі другої половини XIX – початку XX століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2006. 22 с.
11. Сисоєва Л. Є. Неперервна освіта в Україні: її складові і тенденції розвитку. *Післядипломна освіта в Україні*. 2011. № 1. С. 46–51.

І. М. Дишлева,
доцент кафедри педагогіки,
психології та менеджменту освіти
(Комунальний навчальний заклад
Київської обласної ради
«Київський обласний інститут післядипломної
освіти педагогічних кадрів», м. Біла Церква)
dishleva@ukr.net

**Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників
Нової української школи в умовах реалізації Державного
стандарту початкової освіти**

Концепція Нової української школи проголошує збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що забезпечують психологічний комфорт і сприяють вияву творчості дітей. Увага до проблем розроблення та апробації нового навчально-методичного забезпечення початкової освіти актуалізується у зв'язку зі змінами пріоритетів розвитку початкової освіти, зумовленими реформуванням системи загальної освіти, упровадженням Концепції і похідних документів (Державний стандарт початкової освіти, Модельна (Типова) навчальна програма, Навчальна програма предмета або курсу та ін.).

Як свідчать міжнародні дослідження, особистість педагога чи не найважливіша для успіху змін у шкільній системі.

Система професійного розвитку вчителів потребує оновлення, що ґрунтується передусім на посиленні співпраці за чотирма орієнтирами та має відповідати таким вимогам:

— орієнтована на активність того, хто навчається: педагог вільно обирає відповідні можливості професійного розвитку або бере участь у їх формуванні;

— орієнтована на досвід і знання: актуальну інформацію подають у контексті наявного досвіду і знань та з урахуванням потреб учительства;

— орієнтована на оцінювання: дає можливість педагогам отримувати якісний зворотний зв'язок, доброзичливу оцінку діяльності та процесу, щоб підвищити ефективність роботи;

— орієнтована на спільноту: розбудова професійної спільноти зі стійкими горизонтальними зв'язками, що надають підтримку, зокрема на етапі впровадження нових ідей до навчальної діяльності [1].

Аналіз змісту наявних у вітчизняній практиці різних видів забезпечення і супроводу початкового навчання засвідчив, що в них

недостатньо враховано системний підхід. Переважна їх більшість подана як сукупність методів, засобів та форм навчання, які дають змогу підтримати, удосконалити окремі компоненти освітнього процесу. Натомість реалізація компетентнісного підходу вимагає системних розроблень, створення навчально-методичних комплексів до освітніх галузей чи навчальних предметів, де має бути розгорнуто цільові і методичні орієнтири компетентнісно орієнтованого навчання із зазначенням пріоритетних способів навчальної взаємодії; педагогічні умови, за яких вони дадуть змогу досягти вищих результатів. Це забезпечить ефективну реалізацію сучасних методів і технологій навчання і гарантоване досягнення цілей компетентнісно орієнтованого навчання. Отже, навчально-методичний супровід має розроблятися як цілісна дидактико-методична система, що постійно розвивається [8].

Професійне навчання є одним із способів підвищення професійної компетентності фахівців, яке передбачає врахування психологічних особливостей і закономірностей навчання дорослих. Соціально-економічні перетворення в державі, процеси євроінтеграції та інформатизації суспільства визначають нові пріоритети професійної підготовки педагогічних працівників в системі післядипломної освіти.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. обумовлює необхідність змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції вітчизняної системи підготовки педагогів у міжнародний освітній простір [5].

Поширений в освітній практиці навчально-методичний супровід освітнього процесу не повною мірою забезпечує умови для особистісного розвитку й урахування індивідуальних особливостей учнів, набуття навичок навчальної взаємодії, само- і взаємооцінювання, рефлексії. Тому доцільно акцентувати увагу на суб'єктності й полісуб'єктності навчальної взаємодії, урізноманітненні палітри засобів децентрації навчання і розширенні кола об'єктів освітнього середовища. Від цього залежатиме ефективність опанування учнями ключових і предметних компетентностей, що охоплюють знання, уміння, навички, способи діяльності, досвід та здатність застосовувати їх у навчальних і життєвих ситуаціях, а також особистісно ціннісне ставлення до життя і здоров'я, соціуму, природи, праці, навчання і мистецтва, здатність до творчого самовираження.

На теоретичному рівні окремі аспекти проблеми здійснення інноваційної освітньої діяльності є предметом міждисциплінарних досліджень українських і зарубіжних учених. Так, фундаментальні питання професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів і формування готовності вчителів до інноваційної діяльності розглядають О. Абдулліна, Є. Белозерцев, А. Бойко, О. Глузман, С. Гончаренко, Г. Гребенюк, В. Євдокимов, І. Зязюн, Л. Коваль, В. Ковальов, Л. Кондрашова, З. Левчук, О. Міщенко, О. Мороз, Л. Разборова, В. Сластьонін, В. Щербина та інші.

О. Бартків [2] переконаний, що готовність до інноваційної педагогічної діяльності – це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними спробами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії та є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, що спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності.

Г. Щекатунова [7] та інші науковці також трактують здійснення інноваційної діяльності як особливий особистісний стан, що передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії. Розглядувана якість педагога є передумовою його ефективної діяльності, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу.

Післядипломна педагогічна освіта (ППО) залишається основною ланкою підвищення кваліфікації та поінформованості вчителів, своєрідним випереджувальним механізмом, що забезпечує професійний розвиток педагогів та долучення їх до інноваційної освітньої діяльності як однієї із нових форм організації професійної підготовки.

Пошук нових форм організації професійної підготовки, а також підвищення кваліфікації вчителів – важливий шлях реформування як вищої, так і післядипломної педагогічної освіти [6]. Оновлення змісту підвищення кваліфікації педагогів шкіл всіх типів визначається рівнем професійної компетентності, кваліфікаційними характеристиками та змістом професійної діяльності педагогів закладів освіти.

Отже, здійснення інноваційної освітньої діяльності є процесом, за якого відбувається розвиток ціннісних орієнтацій і гуманістичної спрямованості, усвідомлення методології вирішення професійно-педагогічних проблем, конкретних концепцій, способів реалізації

концептуальних схем у досвіді діяльності, осмислення результатів педагогічних нововведень, вироблення критеріїв їх оцінювання й самооцінювання.

Розроблення та апробація навчально-методичного забезпечення початкової освіти зумовлені потребою в систематичному використанні можливостей початкової школи для здійснення особистісно орієнтованого навчання і створення науково-методичного супроводу для реалізації Концепції Нової української школи.

Таким чином, наявне навчально-методичне забезпечення початкової освіти виявляється недостатньо ефективним, не дозволяє повною мірою реалізувати на практиці компетентнісний підхід, забезпечення реалізації положень проєктом Державного стандарту початкової загальної освіти. Зазначені суперечності визначили актуальність проблеми розроблення та апробацію навчально-методичного забезпечення компетентісно орієнтованого навчання в початковій школі на основі засадничих положень Концепції Нової української школи за проєктом Державного стандарту початкової загальної освіти та сприяли розробленню програми проведення експерименту регіонального рівня з теми «Розроблення та апробація навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації проєкту Державного стандарту початкової загальної освіти» на базі 56 закладів освіти Київської області (наказ департаменту освіти і науки Київської обласної державної адміністрації від 11 листопада 2017 року № 374).

Мета дослідження – розроблення та апробація навчально-методичного забезпечення початкової освіти за новим Державним стандартом початкової освіти.

Об'єкт дослідження – освітня діяльність за новим Державним стандартом початкової освіти.

Предмет дослідження – навчально-методичне забезпечення початкової освіти за новим Державним стандартом початкової освіти.

Гіпотеза дослідження. Реалізація Державного стандарту початкової освіти буде здійснюватися оптимальним чином, якщо буде розроблено та апробовано навчально-методичне забезпечення початкової освіти; створено методичні матеріали щодо підготовки вчителів до апробації вказаного вище навчально-методичного забезпечення початкової освіти; вчителі початкових класів будуть підготовлені до апробації означеного навчально-методичного забезпечення за допомогою методичних заходів, які проходять на всеукраїнському, обласному рівнях, рівні закладу освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробленні та апробації навчально-методичного забезпечення початкової освіти за новим Державним стандартом початкової освіти. Вірогідність результатів і висновків дослідження забезпечено теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; використанням широкої джерельної бази; комплексом застосованих методів діагностики, адекватних предмету, меті й завданням роботи; проведенням дослідження в різних умовах організації навчального процесу (міські й сільські школи, загальноосвітні та спеціалізовані заклади освіти); репрезентативністю вибірки респондентів, залученням до експерименту вчителів з різним педагогічним стажем, а також системою якісного й кількісного аналізу результатів.

Експериментальна база дослідження: 56 закладів освіти Київської області.

Участь педагогічних працівників у експерименті регіонального рівня «Розроблення та апробація навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації проєкту Державного стандарту початкової загальної освіти» сприятиме підвищенню рівня професійної компетентності сучасного педагога. Адже головним суб'єктом прогресивного змінювання освітнього процесу в умовах сьогодення є компетентний педагог, який готовий до впровадження нового, прагне постійно вдосконалюватися, працює над власним професійним розвитком.

На думку І. Зязюна [4], професійна компетентність сучасного педагога містить:

- 1) нормативно-законодавчі знання;
- 2) теоретико-методологічні знання і вміння;
- 3) науково-методичні знання і вміння та практичні навички з основ наук, методик та технологій;
- 4) діяльнісно-особистісні особливості, моральні якості особистості педагога.

Готовність педагогічних працівників до здійснення інноваційної освітньої діяльності в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової загальної освіти визначають такі психолого-педагогічні аспекти:

- наявність сприятливих і комфортних для педагогів умов (матеріальних, фінансових, організаційних, психологічних, методичних та розвивальних) для здійснення інноваційної освітньої діяльності;
- володіння педагогами теоретичним підґрунтям інноваційної освітньої діяльності;

- обізнаність педагогів з особливостями організації інноваційного освітнього процесу;
- досконале володіння педагогічними працівниками інструментарієм забезпечення інноваційної освітньої діяльності;
- методичне забезпечення педагогічної діяльності та апробації нового навчально-методичного забезпечення інноваційного освітнього процесу [3].

Різноманітні форми роботи з підвищення кваліфікації педагогічних працівників під час реалізації експерименту можуть і повинні впливати на розвиток мотивів професійної самоосвіти і самовдосконалення.

Професійне навчання дає досвід встановлення контактів, взаємозалежних ідеологічних і концептуальних відносин зі світом (культура, природа), досвід діалогічної пізнавальної діяльності, соціальних комунікативно орієнтованих відносин і самопізнання.

Список використаних джерел та літератури

1. Алфімов Д. В. Інноваційна освітня система: шляхи відродження. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : збірник наукових праць / ред. кол. Л. І. Даниленко та ін. Київ : Логос, 2000. С. 158–160.
2. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 52–58.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Зязюн І. А. Неперервна освіта : концептуальні засади і сучасні технології. *Творча особистість в системі неперервної освіти*. Харків, 2000. С. 8–16.
5. Мазур І. Самовдосконалення інноваційного стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів. *Імідж сучасного педагога*, 2012. № 6.
6. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи. *Початкова школа*. С. 35–37.
7. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / [Г. Д. Щекатунова, В. В. Тесленко, А. Д. Цимбалару, К. В. Гораш, Д. О. Пузіков, В. Ю. Варава, Г. М. Волченкова] ; за ред. Г. Д. Щекатунової. Київ : Педагогічна думка, 2013. 264 с.
8. Ціннісний дискурс в освіті в епоху глобалізації та інформаційної революції : вибрані публікації представників наукової школи академіка АПН України, доктора філософських наук, професора,

заслуженого діяча науки і техніки України Віктора Андрущенка.
Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 550 с.

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

Трансформація запитів щодо ролі вчителя в умовах сучасних освітніх викликів

Освіта – один з головних соціальних інститутів суспільства, що забезпечує його розвиток та виступає гарантом стабільності. Виклики в освіті щільно пов'язані з проблемами суспільства загалом, і рівень освіти акторів суспільних відносин впливає на результат та спосіб вирішення завдань, що обумовлені сьогоденням. Проте спроби вирішити одночасно всі проблеми, зокрема в освіті, вивести її на відповідний рівень, що забезпечувало б провідну роль у суспільному прогресі, здійснити кардинальні зміни у короткий проміжок часу не є вдалими. Тому рух – покроковий, уповільнений, або без чіткого алгоритму досягнення стратегічних цілей, а тому такий, що приречений на створення ситуації ризику. Задля уникнення загрози уповільненого суспільного розвитку необхідно визначити пріоритети, які б унеможливили ситуацію невизначеності, професійної розгубленості, що поглиблюється відсутністю суспільної підтримки. Таким пріоритетом, на нашу думку, виступає усвідомлена місія сучасного вчителя.

Виховання дитини, формування свідомої особистості в сучасному українському суспільстві набуває значної ваги, особливо в ситуації ризику, що пов'язана зі стрімким поширення вірусу COVID-19, а також із загостренням зовнішньополітичної ситуації з боку Російської Федерації. Саме на вчителя покладається місія допомогти вихованцям у формуванні цінностей власного життя, стійких моральних принципів, чіткої громадянської позиції та сформуванню стратегію власного життя на засадах суспільно схвального успіху.

У провідних положення Концепції Нової української школи випускник школи – це цілісна особистість, всебічно розвинена, здатна до критичного мислення; патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами та здатний приймати відповідні рішення; новатор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя [1].

Отже, завдання Нової української школи – не забезпечити дитину певним обсягом знань як таких, а навчити шукати інформацію, користуватися набутими знаннями, використовувати їх у повсякденному житті. У навчальному процесі мають панувати методи та технології, що передбачають формування навичок щодо з'ясування проблеми, її коріння, створення умов щодо креативного пошуку варіантів вирішення завдань, удосконалення мистецтва аргументації, ведення діалогу у безконфліктний спосіб. Таким чином, методика викладання навчальних предметів в закладах загальної середньої освіти має базуватися на розвитку критичного мислення учнів, стимулюванні їхньої пошукової активності, реалізації перших дослідницьких проєктів та командних завдань. Розуміння як спосіб пізнання світу створює підвалини для самоусвідомлення, життєтворчості, особистісного зростання та самореалізації.

Сучасний світ перед соціальним інститутом освіти формує глобальні виклики, що зумовлені необхідністю системних змін в суспільстві, трансляції цінностей, що мають стати основою цих змін. Освіта має готувати особистість до самостійного життя, сформувавши в неї певні стійкі характеристики, що дозволяють не тільки досягти певного рівня в професійній діяльності, але і забезпечують формування громадянської позиції для повноцінної участі у всіх соціальних процесах на засадах соціального партнерства.

В. О. Ядов, сучасний класик соціології, ввів термін «диспозиція», чим окреслив усвідомлену готовність особистості до оцінювання ситуації та поведінки, що обумовлені її попереднім досвідом [2]. Досвід, здобутий особистістю в умовах закладу освіти, формує її ціннісні установки, моральні норми, рольові моделі, які зумовлюють її стійкі реакції в майбутньому.

Освітня реформа України передбачає, що головним завданням освіти є формування певного набору компетентностей – стійких поведінкових характеристик, що зумовлені попереднім досвідом, знаннями та особистісними якостями. До основних компетентностей відносяться наступні:

- інноваційність,
- комунікабельність та якісне опрацювання інформації,
- здатність до навчання протягом життя,
- підприємливість та фінансова грамотність,
- уміння висловлювати свою думку усно та в письмовій формі,
- критичне та системне мислення,
- здатність логічно обґрунтувати власну позицію,
- творчість,

- ініціативність,
- вміння конструктивно керувати емоціями,
- здатність оцінювати ризики, приймати рішення, вирішувати проблеми,
- здатність співпрацювати з іншими.

Громадянські та соціальні компетенції, що ґрунтуються на засадах демократії, справедливості, рівності, прав людини, цінності життя та здоров'я людини, сьогодні, як ніколи, набувають особливої гостроти. Формування цих компетентностей у форматі аудиторної роботи, а сьогодні у форматі дистанційного навчання, здійснити вкрай важко. Адже вони потребують активної участі в реальних акціях по захисту довкілля, здоров'язбереження, захисту прав людини тощо. Тому перед педагогічними працівниками постають нові завдання – як в умовах віддаленої або обмеженої взаємодії залишитися поруч з учнем, сформуванню та підтримувати те поле довіри, що допоможе зберегти емоційну та психологічну рівновагу як в родині учнів, так і з вихованцями зокрема.

Ситуація, що зумовила кардинальні зміни в системі освіти всіх рівнів, торкнулася всього світу та пов'язана зі стрімким поширенням загрозливого вірусу планетою. Освіта потребувала переходу на нові формати навчання задля збереження здоров'я суб'єктів навчального процесу. Цей процес відбувався надзвичайно болісно, тому що виявив низку проблем, що потребували мобільного вирішення. До головних бар'єрів в реалізації дистанційного навчання маємо віднести:

- низький рівень технічного забезпечення як освітніх закладів, так і домашніх господарств;
- відсутність швидкісного інтернету, зокрема в сільській місцевості;
- неготовність родин до переходу на домашнє навчання як організаційно, так і психологічно, що було пов'язано з ситуацією невизначеності;
- неспроможність організувати ефективно інклюзивне навчання на карантині тощо.

До того треба відзначити, що набула швидкого розвитку цифровізація освіти, під якою маємо розуміти не перехід на дистанційний формат навчання, а кардинальну технологічну зміну, що розкриває можливості цифрових технологій, наповнення новим контекстом сучасний урок, розкриваючи нові горизонти для творчості, пошуку та дослідницьких практик. Ситуація невизначеності у часі та форматі створила безумовні переваги у формуванні компетентностей суб'єктів освітнього процесу. Відбулася свідомо переоцінка цінностей

– від важливості збереження власного здоров'я, цінності родини як осередка стабільності, гаранта захисту та безпеки до необхідності осучаснення традиційного освітнього процесу шляхом впровадження цифрових технологій та введення нових інструментів для забезпечення якості навчання.

Отже, можемо підсумувати, що в умовах сьогодення Учитель виступає носієм сучасних знань, необхідних у дорослому житті, взірцем та гідним провідником морально-етичних цінностей, демонстратором вільного володіння сучасними інформаційними технологіями, що наповнюють навчання новим змістом та цікавими практиками.

Відкрито новий етап розвитку освіти, що потребує гнучкості та швидкості в прийнятті управлінських рішень, тонкої професійної адаптації та чутливості до запитів соціально вразливих груп, гідного технічного забезпечення навчального процесу, створення умов для якісної перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які мають модернізувати урок, наповнити його новим контентом, що сприятиме подоланню напруження в освітньому середовищі та сформує прогресивний поштовх до подолання виклику через озброєння усвідомленими компетентностями, новими знаннями для побудови успішної життєвої стратегії молодших суб'єктів навчального процесу. І в цьому процесі місце Учителя є центральним, бо саме від його професіоналізму, впевненості та готовності працювати в нових умовах залежить соціальний результат національної системи освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>.
2. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. *Методологические проблемы социальной психологии*. М. : Наука, 2015. С. 89–108.

Т. В. Завязун,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
tanyazav@meta.ua

Комунікативна компетентність як провідна професійна характеристика сучасного педагога

Адаптація людини до радикальних соціальних і економічних перетворень є однією із ключових проблем сучасного світу, який характеризується сьогодні як невизначений, складний, мінливий, непередбачуваний, неясний, двозначний. Американський футуролог Е.Тоффлер ще на початку 80-х років минулого століття констатував той факт, що якщо людина конструктивно не буде вміти контролювати швидкість змін у своєму особистому житті, то суспільство приречене на масовий адаптаційний зрив. Тому здатність індивіда пристосовуватися до нових умов соціально-економічного середовища, серед яких важливими є вміння впливати на оточуючих, переконувати їх, бути цікавим і привабливим співрозмовником, вимагає від особистості розвитку у себе головної людської здібності – здібності до комунікації. Загальна комунікативна компетентність в сучасному світі виступає важливим показником адаптованості особистості до нових умов життя, до засвоєння невідомих раніше людству соціальних ролей, які постійно оновлюються, до взаємодії з соціальним середовищем та до обробки різного роду інформації. В свою чергу виклики сучасності спонукають особистість розвивати в собі комунікативну активність, яка є головною умовою і засобом соціально-психологічної адаптації людини в сучасному світі, невід'ємною складовою якої є професійна адаптація.

У психолого-педагогічній літературі [4; 5; 6] визначення понять «комунікація» та «комунікативна компетентність» трактується багатьма авторами по-різному. Так, комунікація (від лат. communicatio – повідомлення) розглядається як специфічний обмін усвідомленою інформацією, процес передачі емоційного та інтелектуального змісту (А. Панфілова). Поняття «комунікативна компетентність» трактується як емпатична властивість (співпереживання), або як знання про способи орієнтації в різних ситуаціях, вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування (Л. Петровська). Б. Спіцберг розглядав комунікативну компетентність як прояв певної комунікативної поведінки, яка відповідає даній ситуації та впливає на її ефективність.

У сучасному глобалізованому, інформаційному суспільстві комунікативна компетентність виступає однією із головних складових високого професіоналізму особистості. Комунікативна активність особистості важлива практично у всіх галузях професійної діяльності сучасної людини і є провідною складовою професійної майстерності працівників, діяльність яких пов'язана з системою людських стосунків, до яких також відноситься професія педагога.

Комунікативність (за В. Кан-Каліком) є професійною здатністю педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування. Надійною основою співпраці педагога є спілкування, що ґрунтується на повазі до особистості, незалежно від її віку чи соціального статусу і становища. На успішність педагогічної діяльності впливають умови, які включають вміння спілкуватися, яке є важливим чинником психологічної культури педагога, а саме: вміння розуміти інших людей, адекватно реагувати на їхню поведінку, обирати такі способи взаємодії, які відповідають індивідуальним особливостям учасників комунікації. Комунікативна компетентність для педагога є провідною професійною характеристикою, від якої залежить власний успіх та визнання (дітьми, батьками, колегами), особистісне задоволення та прояв конкурентоздатності як важливої складової сучасного педагога-новатора.

У зв'язку з технологізацією навчання І. Зязюн зауважує, що застосування технологій аж ніяк не означає, що «сократівський діалог» застарів. Сьогодні, на думку вченого, він є актуальним, як ніколи раніше, у системі «учень – технологія – учитель», оскільки в цьому випадку педагог перетворюється з інформатора (транслятора знань) в педагога-методолога, технолога, а учень стає реально активним учасником процесу навчання [4: 8].

Педагог, який прагне розвивати в дітей комунікативні здібності, сам має володіти відповідними комунікативними знаннями, вміннями й навичками, демонструвати вихованцям зразки комунікативної культури на практиці для наслідування та використання дітьми в своїй майбутній практичній діяльності.

Якості, які є суттєвими для розвитку комунікативної культури педагога та необхідні для успішного педагогічного спілкування, окреслив свого часу О. Бодальов, а Г. Васянович обґрунтував їх актуальність для нашого часу [2]. Такими якостями науковці вважали спрямованість педагога на іншу людину, вміння враховувати індивідуальну своєрідність кожного і здійснювати вибір відповідних

способів взаємодії; спостережливість стосовно інших людей; здатність аналізувати вчинки людини, усвідомлювати мотиви їх здійснення, визначати її поведінку в різних ситуаціях і умовах; вихованість емоційної сфери, вміння поставити себе на місце співрозмовника, здатність проникнути в його внутрішній світ, вміння співчувати іншим людям; вміння вибирати стосовно іншої людини найбільш адекватні способи поведінки, творчий підхід до вибору засобів впливу на іншого.

Комунікативна компетентність учасників взаємодії є не стільки характеристикою їхньої поведінки чи послідовності дій, скільки вмінням сприймати себе і у вмінні сприйняти їх іншими. Компетентність оцінюється на основі дій особистості в процесі комунікації через особистісну мотивацію; через знання про ефективну комунікацію та через комунікативні навички. Міжособистісний характер педагогічної діяльності зумовлений тим, що педагоги, діти, батьки взаємопов'язані спільною метою та впливають один на одного. Взаємодія між ними стає неможливою без взаєморозуміння. Саме процес сприймання однієї людини іншою є обов'язковою складовою спілкування. Мова йде про пізнання співбесідника, коли педагог прагне дізнатися про нього якомога більше, щоб потім максимально задовольнити його бажання та потреби. Пізнаючи дитину, педагог формується сам і навпаки. Таким чином здійснюється взаємовплив особистостей під час спілкування.

Для формування комунікативної компетентності педагогу важливо розвивати міжособистісні стосунки у професійній сфері; опанувати технології конструктивного діалогу; вміти говорити і вчитися не просто чути, а слухати, користуватися засобами невербальної комунікації; виробляти навички утримувати в полі зору декілька справ, проявляти швидку реакцію та уміння «переключатися».

Перехід від суб'єкт-об'єктної до особистісно орієнтованої парадигми освіти вивів проблему комунікативної компетентності педагога на провідне місце у професійній педагогічній діяльності. За визначенням академіка О. Савченко, особистісно орієнтовна система навчання цілеспрямовано змінює позицію учнів і вчителів у спілкуванні, сприяє переходу від рольового до особистісного спілкування (підтримка, розуміння, співчуття, довіра), в основі якого є діалог як домінуюча форма навчального спілкування, яка спонукає до обміну думок, вражень та врахування бажань усіх учасників комунікації.

Основою педагогічного спілкування є інформаційно-комунікативна складова, яка спонукає педагога до прояву його комунікативного вміння надавати оптимальну кількість інформації з врахуванням психологічного стану партнера (учня, батька, колеги), його здатності та готовності сприймати інформацію. Тому і форма подачі інформації, яку транслює педагог, має бути зрозумілою дитині, відповідати рівню її розвитку. Результативність комунікативної діяльності залежить від уміння педагога встановлювати зворотний зв'язок з учнями, вчасно і правильно реагувати на сприйняття ними інформації, бути спроможним залежно від ситуації переводити монолог в діалог.

Також ефективність педагогічного спілкування залежить від соціально-перцептивної складової, яка включає сприйняття та розуміння партнерами один одного, самоприйняття та самоутвердження.

Тому вся система особистісних відносин педагога і дітей має ґрунтуватися на прийнятті один одного як цінностей. Професіоналізм педагога якнайяскравіше проявляється через комунікативну діяльність педагога, яка, на думку С. Вітвицької, включає повагу до учня (рівність, шанобливість, партнерство у стосунках) у поєднанні з максимальною вимогливістю до нього.

Комунікативна діяльність є складовою людської діяльності, яка ґрунтується на тому, що людина живе для задоволення своїх власних потреб, для самореалізації, самовираження, самоутвердження, має можливість жити для інших і лише у взаємозв'язку та в єдності з іншими. Тому життєво важливою для кожної людини є сформована у неї комунікативна компетентність, яка необхідна для підвищення комфортності її життя та реалізується через взаєморозуміння, доброзичливі стосунки з оточуючими людьми і побудову успішної професійної діяльності як невід'ємної складової життя сучасної людини.

Список використаних джерел та літератури

1. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник. Київ: КНЕУ, 2004. 384 с.
2. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навчально-методичний посібник. Львів : Норма, 2005. 313 с.
3. Дрозд Т. М. Розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 275 с.
4. Зязюн І. А. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія. Київ : ВІПОЛ, 2001. 503 с.

5. Семиченко В. Психология общения. Київ : Магістр-S, 1998. 152 с.
6. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды. Москва : Аргау Литагент ; НПФ «Смысл», 2007. 145 с.

Ю. С. Запорожцева,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
педагогіки й андрагогіки
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
yulyaza@ukr.net

Інформаційно-комунікаційне середовище як засіб формування медіаграмотності педагога Нової української школи

Наш час – це доба кардинальних перетворень у технологіях масових комунікацій та в системі засобів масової інформації. Лінійні потоки інформації змінюються розгалуженими, зростає розмаїття видів і жанрів інформаційних повідомлень (медіатекстів), запропонованих споживачу. На зміну неефективним формам праці приходять нові – творчо-дослідницькі: фахівець стає високоінтелектуальним, інформаційно освіченим професіоналом, а це має зумовити зміну соціальних відносин та взаємодії всього соціуму, привести до якісно нової структури суспільства, основу якого складатиме інформація.

Модернізація системи освіти в Україні актуалізувала проблему розвитку медіаграмотності педагогів у процесі підвищення кваліфікації. Використання медіа в навчальному процесі є важливим засобом для розбудови системи освіти відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства [1].

Наукові дослідження в різних галузях свідчать про те, що вдосконалення інформаційно-комунікаційного середовища суспільства ініціює формування прогресивних тенденцій розвитку продуктивних сил, змінення структури суспільних взаємозв'язків в усіх його сферах і, звісно, в сфері освіти [3].

Тісний зв'язок саме з освітнім середовищем і створення взаємозв'язків, що пов'язують освітян з інформацією і технологіями в соціальній ефективності, у виконанні інформаційних завдань, може не тільки допомогти сформувати належний рівень медіаграмотності педагогів, але й підняти їхній загальнопрофесійний рівень.

Інформаційно-комунікаційне середовище – це сукупність умов, що забезпечують здійснення діяльності користувача з інформаційним

ресурсом за допомогою інтерактивних засобів інформаційно-комунікаційних технологій і таких, що взаємодіють з ним як з суб'єктом інформаційного спілкування та особистістю [6].

Освіта стала усвідомлювати той факт, що накопичено великий масив інформації та її кількість продовжує зростати. В даний час ми маємо справу з новою комунікативною ситуацією, медіаграмотність фахівців стимулює до рішення нових завдань, в тому числі освітніх. Саме підвищення впливу медіазасобів у сучасній освіті та проблеми у їх використанні визначають актуальність проблеми підвищення рівня медіаграмотності педагога НУШ, без якої виконання соціального замовлення закладу освіти є неможливим. Так, істотні зміни в системі освіти зумовлюють наступні вимоги до педагогів НУШ: професійно орієнтоване використання новітніх інформаційних технологій та глобальної мережі «Інтернет», а отже, – необхідність формування й розвитку медіаграмотності у системі педагогічної освіти.

Таким чином, важливе завдання сучасної освіти полягає в підготовці медіаграмотного педагога, який здатний формувати та розвивати ці якості в собі та готовий поширювати їх серед здобувачів освіти.

Формування медіаграмотності особистості тісно пов'язане із проблемою широкого запровадження медіаосвітньої практики у закладах освіти. Дослідженням моделей та методів медіаосвіти займаються Д. Бекінгем, Л. Зазнобіна, Д. Консідайн, С. Пензін, Ю. Усов, О. Шариков та ін. Психолого-педагогічні дослідження з питань медіаграмотності використовують у роботі такі дослідники: Л. Баженова, О. Баранов, О. Бондаренко, Н. Габор, Р. Куїн, О. Федоров та ін. [2; 3; 6].

Медіаграмотність педагога полягає в сукупності його мотивів, цінностей, знань, умінь і можливостей, які сприяють добиранню, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створюванню та передачі медіатекстів різних форм, жанрів, аналізу складних процесів функціонування інформаційного середовища в суспільстві, а також здатності організувати медіаосвіту для учнів [5].

Інформаційно-комунікативне середовище має виконувати функцію простору (інформаційно-комунікаційного), в якому педагоги практично реалізуватимуть інформаційну діяльність, використовуючи такі інструменти, які дозволятимуть найбільш ефективно виконувати зазначені вище інформаційні процеси, вирішуючи поставлені перед ними освітні завдання, а саме: володіння інформаційно-комунікаційними технологіями; уява педагога про сферу функціонування інформації; конкретні уміння та навички аналізу,

оцінки інформації, критичного мислення тощо. Зауважимо, що в даний час інструментарій інформаційно-комунікаційного середовища значно розширився. При цьому педагог, занурений в інформаційне середовище, має бути медіаграмотним не лише у відповідності до традиційної медіапродукції, а й до нетрадиційних медіатекстів теж.

Виділяють чотири групи компетентностей із медіаграмотності: розуміння медіа, використання медіа, комунікація за допомогою медіазасобів та вміння застосовувати медіа для досягнення поставленої мети.

Методика формування та розвитку даних компетентностей в системі медіаграмотності педагога НУШ здійснюється завдяки реалізації наступних медіаосвітніх функцій:

- адаптивної: вивчення закономірностей їх функціонування, що призвичаює людину до медіасвіту;
- інформативної: надання учням теоретичних знань, які передбачають загальну обізнаність щодо медіаграмотності споживання інформації та ін.;
- розвивальної: стимулювання адекватного сприйняття, критичного мислення, оцінювання медіатекстів за змістом і формою; активізація самостійності власних суджень (конструктивне переосмислення медіатекстів);
- практичної: вироблення практичних навичок, спрямованих на пошук, засвоєння, зберігання потрібної медіаінформації та дистанціювання від непотрібної;
- творчої: стимулювання творчих умінь у створенні власних медіатекстів; розвиток творчого сприймання як уміння творчо інтерпретувати, переосмислювати зміст і форму медіапродуктів [4].

Сучасний медіаграмотний педагог має підготувати молодь до активної грамотної поведінки у світі інформаційно-комунікаційного середовища: навчити орієнтуватися в загальних інформаційних потоках; критично ставитися до медіатексту та мати власну позицію щодо його змісту та форми вираження; на основі аналізу аргументовано оцінювати медіатексти; відшукувати, структурувати, запам'ятовувати, застосовувати медіаінформацію. Однією з цілей сучасного закладу освіти є прищеплення здобувачам освіти первинних навичок медіаграмотності, а саме: адекватно витратити час на використання інформаційно-комунікаційного середовища, застосовувати захисні психологічні вправи, звільняти себе від непотрібної чи надлишкової медіаінформації, створювати власні виразні медіапродукти за допомогою сучасних мультимедіа.

Отже, педагогу Нової української школи необхідно мати високий рівень професійної компетентності, в тому числі й медіаграмотності, надавати перевагу творчому мисленню, постійно орієнтуватися на пошук та новизну в інформаційно-комунікаційному середовищі, використовувати науково-технічні знання для вирішення технічних проблем. Так, медіаграмотність сучасного педагога є ресурсом, що сприяє забезпеченню ефективності навчання здобувачів освіти Нової української школи.

Список використаних джерел та літератури

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні : схвалено постановою Президії НАПН України 20.05.2010, протокол № 1-7/6-150/. URL: <http://osvita.mediasapiens.ua>.
2. Медіакомпетентність як складова методичної підготовки вчителя та її діагностування. URL: http://ite.kspu.edu/webfm_send/349.
3. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / ред.-упоряд.: В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; за ред. В. В. Різуна. 2-е вид., стер. Київ : Центр Вільної Преси, 2012. 352 с.
4. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід : навч.-метод. посіб. / за ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Баришпольця ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соціальної та політичної психології. Київ : Міленіум, 2010. 440 с.
5. Череповська Н. І. Медіаторчість як соціально-психологічний ресурс особистості. Типологія відеосприймання. *Збірник наукових праць Інституту психології АПН України «Актуальні проблеми психології»*: у 12 т. Т. 12. Вип. 8 / за ред. В. О. Моляко. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 318–325.
6. Колеснікова І. В. Визначення критеріїв та показників рівня розвитку медіакультури вчителів у закладі післядипломної педагогічної освіти. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5011.

В. О. Калінін,
заступник директора
з навчально-методичної роботи
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)

А. П. Печенюк,
завідувач лабораторії
методичного забезпечення
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)

Використання технології «перевернутого класу» як засобу оволодіння іноземною мовою в умовах дистанційного навчання

Наприкінці ХХ століття постійне зростання обсягу інформації, соціально-економічні, державні й політичні перетворення в країні в умовах інтеграції в інформаційне суспільство призвели до необхідності інформатизації освіти, яка трактувалася як «оволодіння комп'ютерною грамотністю», що стало невід'ємною складовою загальноосвітньої підготовки кожного.

У ХХІ столітті комп'ютерні технології впевнено увійшли в усі сфери діяльності людини, включаючи освітню. Нові життєві реалії та стрімкі перетворення, за яких випускникам українських шкіл доведеться розвиватися й займатися самоосвітою протягом усього життя, зумовлюють необхідність оволодіння комп'ютерною грамотністю на високому рівні, щоб бути готовими до навчання не лише в традиційному «контактному» режимі, але й в режимі дистанційного та змішаного навчання.

Однак наші спостереження за освітнім процесом в умовах сьогодення свідчать про те, що покоління школярів, яке добре обізане у комп'ютерах, добре знайоме з роботою на нових гаджетах, часто відчуває значні труднощі в процесі дистанційного навчання.

Аналіз науково-методичної літератури з даного питання, зокрема робіт Є. В. Вульфович, С. Ю. Ніколаєвої, П. Д. Фірсової, M. Horn, J. Saliba, N. Hamdan, K. McKnight, K. Artsform та інших, засвідчив, що питання навчання іноземної мови в умовах дистанційного навчання потребує нових технологій через специфіку предмета «Іноземна мова» (формування інтонаційно-вимовних навичок учнів, розвиток вмінь іншомовної комунікативної компетентності, навчання аудіювання та писемного мовлення тощо). З огляду на зазначене, перед педагогами та методистами постали завдання пошуку й впровадження освітніх ресурсів та віртуального середовища у навчання.

Наші дослідження засвідчили, що використання технології «перевернутого класу» (flippedclassroom) має велике значення для

підвищення якості та ефективності навчання іноземної мови. Крім того, дана технологія не лише допомагає підвищити мотивацію учнів до вивчення іноземної мови, а й значно сприяє організації їхнього самостійного оволодіння іноземною мовою.

Впроваджена в процес навчання у 2000 р. в США вчителями А. Семсоном і Дж. Бергманном технологія «перевернутого класу» стала новим явищем у викладанні іноземної мови. Сутність даної технології полягає в перестановці ключових компонентів на основі активного використання електронного освітнього середовища.

I компонент – самостійне оволодіння новим мовним та мовленнєвим матеріалом з теми, що вивчається. Учні ознайомлюються з новим матеріалом, який потрібно засвоїти, виконують запропоновані завдання репродуктивного характеру на основі підготовлених учителем електронних навчальних матеріалів у вигляді відеороликів, презентації, спеціальної онлайн-програми тощо.

Працюючи самостійно над запропонованими завданнями онлайн, учні отримують можливість вивчити й осмислити новий матеріал у зручному для них темпі та у зручний час, повторно переглянути незрозумілий матеріал. У випадку виникнення питань, необхідності в роз'ясненні учні можуть залишити коментар на сайті, де розміщено програму вчителя, або сконтактувати з учителем/однокласниками за допомогою соціальних мереж. Метою учителя є підбір такого матеріалу та завдань, які надади б можливість кожному учню проявити активність в оволодінні новим іншомовним матеріалом. У такий спосіб буде реалізовано особистісно орієнтований підхід у навчанні, забезпечено індивідуалізацію та диференціацію в оволодінні іноземною мовою з урахуванням рівня навченості школярів. Основою для такого навчання є взаємодія вчителя та учня засобами елементів онлайн-навчання.

II компонент – робота в класі – спрямована на активізацію самостійно отриманих знань, вдосконалення іншомовних навичок та вмінь за допомогою спеціально організованих вправ у різних контекстах.

Наші спостереження свідчать про те, що навчання іноземної мови на основі даної технології суттєво змінює роль учителя та учнів. З джерела знань учитель перетворюється на фасилітатора, організатора, менеджера усього процесу оволодіння іноземною мовою, підбираючи необхідний, достатній і посильний для учнів певного класу мовний і мовленнєвий матеріал та засоби навчання з метою створення цікавого, стимулюючого віртуального освітнього

середовища й обираючи електронний сервіс для зворотного зв'язку з учнями.

За умови такого навчання учень не є споживачем, який пасивно сприймає готовий матеріал, а є активним учасником пізнавального процесу. Технологія «перевернутого класу» дозволяє йому/їй проявити самостійність в оволодінні матеріалом й відчуті відповідальність за якість отриманих знань, вмінь та навичок. В процесі самостійної онлайн-роботи розвиваються й інші особистісні характеристики учнів, ініціативність, самоорганізація, креативність тощо.

Студенти ННІ іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка під час педагогічної практики розробляють спеціальні онлайн-курси з елементами гейміфікації, які вони вдало використовують у своїй педагогічній діяльності. Наприклад, Кузьменко О. розробила онлайн-курс «Globetrotters» для учнів старшої школи на тему «Travelling», який викликав неабияку зацікавленість як у дітей, так і у вчителів, що свідчить про доцільність використання технології «перевернутого класу» в оволодінні іноземною мовою.

Список використаних джерел та літератури

1. Використання технологій змішаного навчання у процесі викладання іноземних мов : навч.-метод. посібник / Калініна Л. В., Безверха О. Д., Кузьменко О. А., Антонюк Д. С., Умінська А. П. Житомир : Арт Майстер, 2016. 127 с.
2. Фірсова П. Перевернутый класс: технология обучения XXI века. URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/perevernutyi-klass-tekhnologiya-obucheniya-21-veka>.
3. Horn M. and Staker H. The Rise of K-12 Blended Learning. San Mateo, CA: Innosight Institute, 2011. 18 p. URL: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/The-rise-of-K-12-blended-learning.pdf>.
4. Saliba G., Rankine L. and Cortez H. Fundamentals of Blended Learning. University of Western Sydney, 2013. 38 p. URL: https://www.westernsydney.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/467095/Fundamentals_of_Blended_Learning.pdf.
5. The Flipped Learning Model: a white paper based on the literature review title “A Review of Flipped Learning”. Pearson, 2013. 15 p. URL: https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf.

Л. І. Келембет,
старший викладач кафедри
менеджменту та освітніх інновацій
(Івано-Франківський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти)
l.kelembet@ifoiippo.org.ua

О. О. Фляк,
старший викладач кафедри
менеджменту та освітніх інновацій
(Івано-Франківський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти)
o.fliak@ifoiippo.org.ua

Розвиток професійної компетентності педагога в умовах післядипломної освіти

На сучасному етапі розвитку українського суспільства визначальними векторами модернізації післядипломної педагогічної освіти є неперервність та системність підвищення професійної компетентності вчителя, доступність освіти, інноваційність, гнучкість, зорієнтованість освітньої галузі в цілому та її окремих складових на розвиток творчості, компетентнісний підхід до забезпечення саморозвитку і самореалізації особистості на всіх етапах професіоналізації. Післядипломна педагогічна освіта, за визначенням ЮНЕСКО, є «короною освіти», що дає можливість кожному педагогу постійно оновлювати та поглиблювати загальні й професійні знання і вміння. Професію педагогічного працівника в Європі розглядають як висококваліфіковану, мобільну, таку, що потребує неперервності навчання і ґрунтується на партнерстві. Тому головною у системі післядипломної освіти є підготовка таких педагогів, які *мають інноваційне мислення, належну мотивацію до самовдосконалення і самонавчання впродовж життя*. Це є важливим завданням сучасної андрагогіки.

Проблема особистості педагога в умовах неперервної освіти набуває першочергового значення. Адже ніякі, навіть найрозумніші під кутом зору логіки, структури і схеми освітньої діяльності, не зможуть забезпечити досягнення заданих цілей навчання та розвитку педагога, якщо він має лише пристосуватися до вимог. Варто здійснити поворот усіх компонентів педагогічної освіти до особистості: не педагог для системи педагогічної освіти, а вона – для педагога. Цілком очевидно, що така орієнтація освітньої діяльності уможливило виділення принципів, за якими має вибудовуватися процес формування та розвитку психолого-педагогічної

компетентності педагогів закладів освіти, а саме: принципи гуманізації, індивідуалізації, диференціації, гуманітаризації, демократизації, наступності та інтеграції. Водночас для вільного просування фахівця у професійному освітньому просторі слід забезпечити максимальну гнучкість і різноманітність форм навчання. У змістовий аспект педагогічної освіти, згідно з динамікою руху особистості, входять багаторівневність, доповнення, маневреність.

Передусім «формування та розвиток психолого-педагогічної компетентності педагогів у підвищенні кваліфікації педагогічних працівників розглядаються як цілісний процес їхнього особистісного і професійного зростання, який забезпечує умови для реалізації цього завдання в системі освіти, набуття та подальшого розвитку професіоналізму, що сприяє успіху в професійній діяльності педагога. Рівень професійної компетентності педагога позначається не тільки на його професійній діяльності, а й на самому процесі його життя, самореалізації як засобу самоутвердження через самовираження і саморозвиток» [11: 10].

Базою професійної компетентності є конкретні знання, уміння і компетенції. Таким чином, система підвищення кваліфікації педагогічних працівників у всіх її складових має забезпечувати розвиток професійної компетентності педагогів, який проявляється у ставленні педагога до світу і самого себе, способі самоствердження, досягненні вищого ступеня професійної активності та майстерності, необхідності свободи у виборі змісту і форм навчання.

Методологія інноваційних змін в освіті набуває сьогодні принципово нових ознак. Позиція українських учених (І. Бех, Н. Бібік, М. Вашуленко, І. Зязюн, В. Олійник, В. Кремень, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.) щодо цих змін така: сучасний учитель потребує науково-методичного супроводу власної педагогічної діяльності під час опанування сучасних інноваційних технологій та оновленого змісту освіти, організації навчальної діяльності учнів у системі суб'єкт-суб'єктних відносин тощо. Суттєвим є доробок науковців, які працюють безпосередньо над розробленням нових моделей професійного розвитку педагогічних кадрів, зокрема В. Базелюка, А. Гуралюка, Л. Даниленко, Б. Дьяченка, Г. Єльнікової, Н. Клокар, Л. Покроєвої, Н. Протасової, М. Романенка, З. Рябової, Т. Сорочан, В. Семиченко, Н. Чепурної, Р. Шияна тощо [12: 11].

У сучасній науці розрізняють поняття «модель», «моделювання», «модельне дослідження». Моделлю вважають відображення об'єкта, процес її створення – моделюванням, а використання в науці – модельним дослідженням і модельною практикою. Методологічною

основою моделі неперервної освіти в Івано-Франківському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти є положення Національної доктрини розвитку освіти, яким визначено, що «неперервна освіта... є провідною умовою всебічного розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, засобом реалізації її здібностей, а також є важливим фактором соціально-економічного розвитку суспільства, його духовної та виробничої сфери, конкурентоспроможності держави на світовій арені» [7]. Принцип неперервності освіти передбачає появу в практиці роботи інституту пролонгованої моделі, у процесі реалізації якої систематичні курси підвищення кваліфікації відбуваються певними циклами різного змісту і різних форм організації.

Регіональна система підвищення кваліфікації педагогічних працівників ґрунтується на принципах неперервності освіти й стратегічних функціях – прогностичній та інноваційній. В Івано-Франківському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти впроваджено **інноваційні моделі** освітніх послуг, зокрема *кредитно-модульна, дистанційна, авторська творча майстерня педагогів, міні-інтенсив психологічної просвіти лідерів освітніх змін, тематичні курси в системі неперервної освіти педагогів*. Процес підвищення кваліфікації – це ініціатива самого педагога. Наші дослідження свідчать, що педагогічні працівники нині надають перевагу саме інноваційним формам підвищення кваліфікації, які допомагають організувати неперервний процес саморозвитку і самовдосконалення, відмовитися від стихійного продукування і поширення знань, перейти до високої самоорганізації.

Упровадження в Івано-Франківському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти **кредитно-модульної системи** підвищення кваліфікації сприяє підготовці педагога впродовж життя; створює умови для мобільності слухачів у процесі навчання та забезпечує гнучкість системи курсової підготовки на основі швидкозмінних вимог національного і міжнародного ринків праці; забезпечує можливості навчання за варіативною частиною модульних програм професійної підготовки, що формуються на основі вимог замовників та побажань слухачів; стимулює учасників освітнього процесу саморозвиватися за індивідуальними освітніми траєкторіями. Працівниками кафедр та лабораторій розроблено навчальні модулі, що відповідають вимогам сучасності, ефективність яких в узгодженні таких важливих складників, як: зміст освіти, організація освітнього процесу, наявність інноваційного науково-методичного супроводу і науково-методичного забезпечення й відповідності цих компонентів

соціокультурним та освітнім викликам. Їхня перевага – у наповненні практичної складової, а саме: майстер-класи, воркшопи, ділові ігри, обмін досвідом, тренінги, проекти та ін.

Успіх цієї моделі полягає в тому, що педагог розвивається за індивідуальною освітньою траєкторією, самостійно обираючи час, форму і місце навчання, у результаті чого формується позитивна мотивація до навчальної діяльності. Так, 2019 року за кредитно-модульною системою пройшло навчання 10 178 педагогічних працівників (326 груп) за такими формами: очна, очно-накопичувальна, очно-перманентна, очно-поетапна, очно-дистанційна, очно-заочна.

На сьогоднішній день пріоритетом і необхідністю життя є **дистанційна освіта**. Дистанційне навчання у підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів дає змогу забезпечити новий, більш високий рівень післядипломної педагогічної освіти. Саме використання інформаційно-комунікативних технологій сприяє широкому використанню педагогами освітніх ресурсів, зокрема електронної бібліотеки, банку тестів і контрольної-оцінювальної складової курсової підготовки, колекції цифрових ресурсів тощо, гарантує неперервний доступ до якісної освіти навіть у найвіддаленіших сільських районах.

В Івано-Франківському ОППО дистанційна освіта у підвищенні кваліфікації педагогічних працівників використовується впродовж кількох останніх років. Її особливості в порівнянні з іншими моделями організації навчального процесу дозволяють ефективно і всебічно задовольняти потреби освітян у підвищенні їхньої професійної майстерності. Особливої актуальності дистанційне навчання набуло в зв'язку з обмеженнями, введеними з епідемією COVID-19. У такій ситуації воно залишилося єдиною можливою ланкою організації навчального процесу в ОППО.

Крім того, дистанційне навчання покращило інформаційну підготовку слухачів, підвищило рівень і якість застосування у навчанні інтернет-технологій, завершило формування єдиного інформаційно-освітнього середовища. Така модель підвищення кваліфікації забезпечила зростання рівня комп'ютерної грамотності слухачів, сприяла набуттю ними практичних навичок у застосуванні інформаційних технологій, телекомунікаційних мереж у навчанні, формуванню вмінь самоосвіти впродовж життя.

Працівники інституту надають важливого значення розвитку професійної компетентності педагога в міжкурсовий період, залучаючи до навчання у різних формах, зокрема: семінарах, майстер-класах, тренінгах тощо.

Процес модернізації освітньої галузі в контексті Нової української школи, оновлення змісту освіти неможливий без розвитку професійної компетентності педагога – усвідомлення себе як інноваційної особистості, готової до змін, відходу від стереотипів, відкритої до нового досвіду. Сьогодні закладу освіти потрібен педагог: дослідник, науковець, автор, здатний креативно мислити і вирішувати професійні завдання, співпрацювати з іншими та вести за собою, той, хто любить і розуміє дітей. У становленні і розвитку такого педагога важлива роль системи післядипломної педагогічної освіти, спроможної інтегруватися в європейський та світовий освітній простір з урахуванням національних ідей, української самоідентичності та стратегій розвитку країни.

Список використаних джерел та літератури

1. Андрущенко В., Бондар В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття. URL: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:9F8rbmrrmmQMJ:www.nbuv.gov.ua/portal/>.
2. Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. Вип. 1 / ред. кол.: В. В. Олійник та ін. Київ : Міленіум, 2005. 264 с.
3. Карпенко М. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/252/>.
4. Клокар Н. І. Управління обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти: теорія і практика: наук.-метод. посіб. Київ : Міленіум, 2004. 218 с.
5. Ковальчук В. Ю. Педагогічна освіта: актуальні проблеми модернізації. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7678/97/>.
6. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати : монографія. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
7. Лапенко М. І. Безперервна педагогічна освіта. Досвід системного дослідження діяльності інституту післядипломної освіти : монографія / М. І. Лапенко, І. М. Авдєєва, Л. М. Гура. Севастополь : Рібест, 2003. 165 с.
8. Мариновська О. Я. Педагогічна інноватика & Менеджмент інновацій : навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2019. 504 с.
9. Сайт дистанційного навчання Івано-Франківського ОІППО. URL: <https://dn.ippo.if.ua/login/index.php>.
10. Сайт передового педагогічного досвіду Івано-Франківського ОІППО. URL: <https://www.ippo.if.ua/>.

11. Сорочан Т. М. Післядипломна педагогічна освіта: пошук сучасних моделей. *Управління освітою*. 2008. № 16. С. 6–10.
12. Сорочан Т. М. Післядипломна педагогічна освіта: можливі відповіді на виклики модернізації. *Післядипломна освіта в Україні*. 2015. № 2 (37). С. 9–12.
13. Удод О. А. Інновації в освіті – основа модернізації галузі в сучасних умовах. URL: http://innovosvita.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=24.
14. Форми та зміст курсового підвищення кваліфікації керівних і педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти / Л. І. Шевчук, Л. К. Джус, Н. М. Каспрік, К. В. Супрун, О. В. Тертична, О. Л. Шамралюк, А. П. Щерба ; за заг. ред. В. В. Супруна. Хмельницький : Цюпак А. А., 2012. 720 с.

Л. А. Кльоц,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР
lubanaklez@ukr.net

Дослідження ведучих копінг-стратегій сучасного педагога

Професійна діяльність педагога – один з найбільш напружених видів соціальної діяльності. Тому все більша увага приділяється стратегіям поведінки в конфліктних, стресових ситуаціях. У даний час проблема вивчення стресостійкої поведінки педагогів в процесі здійснення ними професійної діяльності позначена особливо гостро і обумовлена зростаючими вимогами з боку суспільства до особистості вчителя і його ролі в освітньому процесі. Наявність у педагогічній діяльності великої кількості стрес-факторів висуває підвищені вимоги до такої професійно значимої інтегральної характеристики вчителя, як стресостійкість. Збереження або підвищення стресостійкості особистості пов'язане з пошуком, збереженням і адекватним використанням ресурсів, які допомагають їй у подоланні негативних наслідків стресових ситуацій.

Особливу категорію ресурсів стресостійкості представляють характер і способи подолання стресових ситуацій – це стратегії та моделі поведінки, або копінг-стратегії. Непродуктивні копінг-стратегії, що включають використання неадаптивних розумових схем, непродуктивних емоційних і поведінкових способів реагування, є передумовами до формування синдрому емоційного вигорання.

Особливої актуальності набувають питання, пов'язані з функціонуванням, адаптацією і виробленням особистістю педагога ефективних стратегій подолання ситуацій, пов'язаних з невизначеністю, різними стресовими ситуаціями, які залежать від життєвої позиції, активності особистості, від потреб в самореалізації своїх потенціалів і здібностей.

Основні підходи до розуміння копінг-поведінки розроблені вітчизняними і зарубіжними дослідниками [1; 2; 3; 4; 5; 6].

У вітчизняній психології поняття «копінг» розглядається в основі теорії стресу і перекладається як психологічне подолання стресових станів за допомогою набору методів і прийомів. Поняття «копінг» передбачає різноманітні форми активності людини під час взаємодії з вимогами зовнішнього або внутрішнього характеру з метою якнайкраще адаптуватися до труднощів. Для цього необхідно вирішити проблеми, взяти їх під контроль, пом'якшити, звикнути до них або уникнути [1; 2; 3].

У дослідженнях Л. І. Анциферової, В. А. Бодрова, В. С. Мерліна копінг розглядається з позиції «емоційної стійкості». У роботах Р. М. Грановської, Б. Д. Карвасарського, А. В. Лібіна, І. М. Микільської, В. А. Ташликова копінг є усвідомленим, цілеспрямованим, конструктивним способом реагування, що передбачає ефективне подолання ситуації, спрямованість дій «всерединою себе» або на зовнішні умови.

Копінг-стратегії, в підході М. С. Міщенко, припускають чотири види подолання:

1) Когнітивні подолання – осмислення причин стресу, розуміння ситуації і включення її образу в уявлення людини про себе, свого оточення і взаємозв'язки з ним. Це пошук та оцінка засобів для мобілізації в подоланні стресу, самооцінка внутрішніх ресурсів, аналіз конструктивних стратегій, можливостей самопідкріплення і соціальної підтримки.

2) Емоційне підкріплення – усвідомлення і прийняття своїх почуттів, бажань і потреб, оволодіння соціально прийнятними формами їх вираження, контроль за динамікою переживань, усунення застрягання і неповного відреагування.

3) Поведінкове подолання – трансформація поведінки, зміна стратегій і планів, завдань і умов діяльності, активізація поведінки або бездіяльність.

4) Соціально-психологічне подолання – зміна спрямованості особистості, перегляд пріоритетів життєвих цінностей, розширення соціальних ролей, позицій і міжособистісних відносин [7].

З метою вивчення домінуючих копінг-стратегій сучасних педагогів протягом 2021 року на базі КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЖОР проведено онлайн-дослідження, яким було охоплено 450 педагогічних працівників. Для дослідження була обрана методика діагностики копінг-механізмів Едгара Хайма [2]. Дана методика дає можливість виявити індивідуальні особливості дії когнітивного, емоційного і поведінкового копінг-механізмів, здійснити оцінку ступеня адаптивності бажаних стратегій у педагогів.

Автор методики розглядає індивідуально значущі для кожної людини дії, що знаходяться в складній ситуації. Представлено 26 ситуаційно-специфічних варіантів копінга, розподілених відповідно за трьома основними сферами психічної діяльності на когнітивний, емоційний і поведінковий копінг-механізми. При цьому когнітивне подолання передбачає прояв позитивного і раціонального мислення щодо причин стресу і оцінки власних можливостей для вибору способів справитись з важкою ситуацією. Емоційне подолання проявляється в усвідомленні і прийнятті своїх почуттів і бажань, умінні контролювати динаміку переживань, не допускаючи як застрягання, так і неповного їх відреагування, а також оволодіння соціально прийнятними формами прояву емоцій. Поведінковий проявляє здатність до коригування планів, завдань, умов власної діяльності в стресовій ситуації, підвищення або зниження активності.

Таким чином, більшість представників обстеженої групи педагогів виявили здатності ефективно впоратися із стресовими ситуаціями (58% на рівні емоційного копінг-механізму, 54% на рівні когнітивного і 51,5% – поведінкового) присутні переважання в усвідомленому виборі і застосуванні в повсякденному житті адаптивних копінг-стратегій, які допомагають успішно і в короткий термін впоратися зі стресом. Це стає можливим завдяки подоланню складних ситуацій за допомогою стійкої позитивної самооцінки, розвинених навичок самоконтролю, вміння аналізувати причини виникнення та варіанти виходу зі складних ситуацій. Такі педагоги мають віру в можливість подолання стресу, вдаються до співпраці з досвідченими людьми, вміють приймати і надавати підтримку іншим.

Варто відзначити, що абсолютну адаптивність стратегій когнітивного, емоційного і поведінкового копінг-механізмів в обстеженій вибірці педагогів мають лише 34%. У проведеному дослідженні також виявлена група педагогів, яка має адаптивні стратегії в дії одного чи двох копінг-механізмів (14% на рівні когнітивного і поведінкового копінг-механізмів і 17% на рівні емоційного), які вдаються до використання відносно адаптивних копінг-стратегій, тобто тих, що допомагають лише в деяких складних життєвих обставинах – 25% на рівні когнітивного і поведінкового копінг-механізмів і 13% на рівні емоційного. Ці педагоги схильні когнітивно оцінювати власні труднощі у порівнянні з труднощами інших людей, надавати особливого сенсу їх подолання. Вони схильні до зняття емоційної напруги в стресовій ситуації за рахунок бурхливого відреагування почуттів або передачі відповідальності за її усунення іншим людям. У поведінці такі педагоги часто прагнуть тимчасово відійти від вирішення виниклих проблем за допомогою занурення в улюблену справу, виконання власних заповітних бажань, застосування заспокійливих лікарських засобів та ін. Відносна продуктивність стратегій таких педагогів в професійно складних ситуаціях є не достатньою і вимагає додаткової уваги в напрямку підвищення адаптивних можливостей копінга.

Найбільш значущим в ході застосування методики діагностики копінг-механізмів Е. Хайма стало виявлення категорії педагогів, які застосовують неадаптивні копінг-стратегії, у результаті дії одного або одночасно декількох копінг-механізмів (12% на рівні когнітивного і поведінкового копінг-механізмів і 6% на рівні емоційного), що перешкоджають їх подоланню та підсилюють дію стресу. Для таких педагогів характерно когнітивне подолання за допомогою пасивних стратегій: «примирення», «розгубленість», «дисимуляція», «ігнорування». Тобто вони навмисне недооцінюють неприємності і відмовляються від подолання труднощів з причини невпевненості в своїх інтелектуальних ресурсах і внутрішніх силах. Емоційні копінг-механізми таких педагогів характеризуються почуттям безвиході, провини і злості на інших і самого себе, які проявляються у вигляді стратегій «придушення емоцій», «покірність», «самозвинувачення», «агресивність». Поведінковий репертуар у даних педагогів відрізняється прагненням відмовитися від вирішення виниклих проблем, уникнення активної міжособистісної взаємодії за

принципом дії стратегій «активне уникнення», «відступ». Неадаптивність хоча б однією зі сфер психіки (когнітивної, емоційної, поведінкової) призводить педагога до внутрішньоособистісного конфлікту, вносячи збій в систему копінг-поведінки. Загалом по вибірці респондентів неадаптивність копінг-механізмів характерна для 23%, з яких 5% володіє загальною неадаптивністю стратегій когнітивного, емоційного і поведінкового копінг-механізмів.

Виходячи з результатів емпіричного дослідження, варто виробити певні рекомендації щодо підвищення рівня стресостійкості педагогів.

Перший аспект роботи полягає в інформуванні про руйнівні наслідки стресу. Основне його завдання – забезпечити педагогів здатністю розпізнавати стресові ситуації в професійній діяльності, а також розумінням своїх індивідуальних особливостей, сильних і слабких сторін особистості.

Другий аспект пов'язаний з підвищенням психологічного благополуччя особистості. Як відзначав А. Г. Маклаков, психологічні здібності людини визначають її особистісний адаптаційний потенціал, який опосередкований такими показниками, як [8]: адекватна самооцінка особистості, що є основою саморегуляції та впливає на адекватність сприйняття умов діяльності і власних можливостей; нервово-психічна стійкість, рівень формування якої забезпечує стрес-толерантність; конфліктність особистості; набутий досвід соціального спілкування; почуття соціальної підтримки, що забезпечує особисту значимість і значущість для оточення. Третій аспект пов'язаний із допомогою у пошуку найбільш адаптивних стратегій подолання стресових ситуацій на рівні професійної діяльності в цілому. У цьому сенсі проблема емоційного благополуччя розглядається у зв'язку зі здатністю управляти власними діями, вчинками, а також можливостями довільного і ефективного управління власною психоемоційною сферою, що є важливою складовою у професійній діяльності педагога.

Список використаних джерел та літератури

1. Проблеми сучасної психології: збірник наук. праць Кам'янець-Подільського університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України/ за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. Вип. 14. 928 с.

2. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.
3. Войцеховська О. Сучасні напрями досліджень копінг-стратегій особистості. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 2. С. 95–104.
4. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы. *Психологические исследования*. 2011. № 3 (17). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3>.
5. Fugate M., Kinicki A. J., Ashford B. E. Employability: A psychosocial construct, its dimensions and Applications. *J. Vocat. Behav.* 2004.V. 65. № 1. P. 14–38.
6. Lazarus R.S. Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*. 1993. № 55.
7. Мищенко М. С. Особенности исследования синдрома эмоционального выгорания с помощью методики «диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко. *Молодой ученый*. 2015. № 4–3 (19). С. 105–109.
8. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.

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

Трирівнева модель підтримки учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі

Включення дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір України визначається як один із напрямів гуманізації всієї системи освіти та є важливим завданням державної політики. Передбачається створення умов для здобуття учнями якісної освіти відповідно до їхніх здібностей та індивідуальних можливостей. Таким чином, інклюзивна освіта як пріоритетна набуває подальшого розвитку в нашій державі.

Метою інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами є їхня соціалізація в природному середовищі,

надання якісних освітніх послуг та корекція порушень психофізичного розвитку. Реалізація цієї мети забезпечується командою психолого-педагогічного супроводу, до складу якої входять учителі, асистент учителя, психолог, соціальний педагог, корекційні педагоги, батьки дитини з особливими освітніми потребами та ін.

У широкому розумінні поняття «модель» трактується як зразок якого-небудь нового виробу, взірцевий примірник чогось [1]. На наш погляд, модель підтримки учнів з особливими освітніми потребами – це певний узгоджений алгоритм дій членів команди психолого-педагогічного супроводу, спрямований на розвиток дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі.

Команда психолого-педагогічного супроводу здійснює підтримку на трьох рівнях:

I рівень (загальна підтримка) забезпечується вчителем;

II рівень (інтенсивна підтримка) надається асистентом учителя;

III рівень (спеціальна підтримка) – це участь спеціальних педагогів.

Інклюзивне навчання слід розуміти як включене навчання, при якому всі без винятку учні, у тому числі учні з особливими освітніми потребами, залучені в єдиний спільний освітній процес, який відбувається за типовими навчальними планами та програмами загальноосвітніх навчальних закладів.

На **I рівні** підтримки вчитель, працюючи з усіма дітьми інклюзивного класу та залучивши їх у спільну діяльність, диференціює викладання з метою створення гнучкого освітнього простору, який би відповідав потребам різноманітного дитячого колективу, забезпечуючи тим самим універсальний дизайн навчання.

Диференціація викладання на основі врахування психофізіологічних особливостей школярів розглядається як підхід, який надає педагогові можливість урахувати відмінності між учнями та забезпечувати оптимальний і результативний освітній процес для кожного з них. Це досягається завдяки гнучкості:

- *змісту навчання* (диференціація типової освітньої програми);
- *процесу навчання* (диференціація методів навчання і навчальних матеріалів);
- *продукту навчання* (способів і форм оцінювання навчальних результатів учнів).

Завдяки *диференціації змісту навчання* діти з особливими освітніми потребами отримують можливість навчатися за гнучкою освітньою програмою: загальноосвітньою, адаптованою чи модифікованою.

У процесі вивчення загальноосвітньої програми учень з особливими освітніми потребами засвоює однаковий з школярами з типовим розвитком зміст навчання за спільними для всіх методиками навчання.

Зміни в типовій освітній програмі відбуваються під час її адаптації та модифікації.

Адаптація типової освітньої програми передбачає зміну стратегій, технологій навчання і оцінки, які відповідають індивідуальним особливостям, потенціалу учня, для забезпечення його розвитку, кореляції кінцевих досягнень його навчання із загальноосвітньою програмою. При цьому зміст навчання залишається незмінним у порівнянні з типовою освітньою програмою.

Модифікація типової освітньої програми забезпечується шляхом зміни освітніх цілей, змісту, технологій оцінювання відповідно до потенціалу учня з особливими освітніми потребами. Передбачається гнучкість змісту, процесу і продукту навчання.

Крім того, як зазначає Т. Сак, у змісті навчання диференціації підлягають Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, представлені у критеріях оцінювання навчальних досягнень. Сутність диференціації полягатиме у визначенні оптимальних рівнів засвоєння змісту навчання, які свідчать про міру його опанування учнем. Об'єктом оцінювання мають бути складові навчальної діяльності учня: змістовий (обсяг знань, визначених індивідуальною навчальною програмою); операційний (уміння, навички — предметні, навчально-пізнавальні, контрольно-оцінні); мотиваційний (ставлення до кінцевого результату діяльності та опанування способом діяльності) [2].

Диференціація процесу навчання передбачає добір оптимальних технологій навчання, що відповідають особливостям розвитку дитини з порушеннями. Педагог застосовує гнучкість у доборі видів навчальної діяльності, які виконують учні для осмислення та засвоєння змісту навчального матеріалу:

- гнучкі методи формування груп;
- взаємодія учнів один з одним і кооперативне навчання.

Загальні принципи добору методів навчання в інклюзивному класі:

- використання моделювання, докладних пояснень;
- перевага практичних методів навчання та опора на життєвий досвід школярів;
- зв'язок навчального матеріалу з життям;
- покрокова демонстрація застосування потрібного вміння;

- попередня лексична робота перед вивченням теми;
- створення ситуації успіху та похвала;
- використання рольової ігрової діяльності та ігрового моделювання;
- взаємодія з учнями: створення можливості для керованої практики та зворотний зв'язок.

Диференціація *продукту навчання* – тих завдань, у результаті виконання яких учні закріплюють, застосовують, поглиблюють та вдосконалюють набуті знання, вміння, навички. Такий підхід дає можливість різним учням продемонструвати або проявити свої знання і розуміння по-різному.

II рівень підтримки (інтенсивна підтримка) реалізується завдяки участі в освітньому процесі асистента вчителя.

Асистент вчителя, спільно викладаючи з учителем в інклюзивному класі, у першу чергу має надати допомогу дітям з особливими освітніми потребами у вигляді адаптацій:

- середовища (доступність та пристосування місць для загального вжитку, зонування простору, зміна навчального простору);
- стратегій викладання (зменшення кількості завдань, додатковий час на виконання завдання, використання візуальних розкладів, алгоритмів, покрокових інструкцій виконання завдань тощо);
- навчальних матеріалів та завдань (збільшення шрифту, усунення другорядних елементів, кольоровий шрифт тощо), а також оцінювання.

III рівень підтримки забезпечується участю спеціальних педагогів, які здійснюють корекцію порушень психофізичного розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Відповідно до висновку інклюзивно-ресурсного центру для таких учнів передбачається від 3 до 8 годин на тиждень корекційно-розвиткових занять з психологом, логопедом, сурдопедагогом, тифлопедагогом, учителем лікувальної фізкультури та ін. залежно від типу порушення. Такі заняття проводяться у другій половині дня. Корекція розвитку направлена на формування та розвиток мовлення, пізнавальної та емоційно-вольової сфер, позитивного становлення особистості дитини з особливими освітніми потребами, психомоторного розвитку та навичок соціалізації.

Трирівнева підтримка учнів з особливими освітніми потребами здійснюється вчителем, асистентом вчителя та спеціальними педагогами, які забезпечують для них гнучкий освітній процес та корекцію порушень психофізичного розвитку. Описана модель підтримки надає можливість школярам з особливостями

психофізичного розвитку отримувати якісну освіту, бути успішними повноправними членами учнівського колективу, отримувати необхідну допомогу з боку команди психолого-педагогічного супроводу для успішної реалізації своїх потенційних можливостей.

Список використаних джерел та літератури

1. Словник української мови : [в 11 т.] / [АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні] ; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ : Наук. думка, 1970–1980. Т. 4 : І-М / ред. тому П. Й. Горещкий [та ін.]. 1973.
2. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. Київ : Актуальна освіта, 2005. 246 с.

В. В. Козир,
методист ресурсного центру
підтримки інклюзивної освіти
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
zt.rcpio@gmail.com

Профіль інклюзивного вчителя як передумова професійного зростання педагога в умовах НУШ

Основне завдання української системи освіти – це відродження національних й духовних цінностей суспільства, освіта наступних поколінь громадян, у тому числі й осіб з особливими освітніми потребами, які будуть спроможні оберігати й поповнювати цінності національної культури, зміцнювати державу. Відповідно до тенденцій світової спільноти перспективними напрямками інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах є соціальна адаптація та включення в життя осіб з особливими освітніми потребами.

Окрім спеціальних шкіл, в Україні діти з особливими освітніми потребами можуть навчатися і в інклюзивних класах у закладах загальної середньої освіти, тому необхідно налагодити ефективну взаємодію між фахівцями загальної та спеціальної освіти. Також з метою реалізації інклюзивної освіти варто вдосконалювати нормативно-правову базу, надавати інструментарій спеціальної, корекційної педагогіки фахівцям закладів загальної середньої освіти, і найголовніше – підготувати морально усіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, суспільство загалом).

Інклюзивна освіта є одним із пріоритетних напрямків розвитку системи освіти тому, що вона забезпечує право дітей на здобуття якісної освіти за місцем проживання; також її рекомендують міжнародні організації, такі як ЮНЕСКО, ОБСЄ. В Україні процеси

змін у реформуванні шкільної системи освіти розпочалися із прийняттям постанови Верховної ради України «Про ратифікацію Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю» № 1767 – VI у 2009 році. Важливим фактом залишається і те, що батьки (законні представники) дитини з особливими освітніми потребами мають право обирати заклад освіти та форму організації освітнього процесу [3]. Також впровадження інклюзивної освіти є невід’ємною складовою реалізації Концепції «Нова українська школа».

Українські науковці постійно вивчають питання інклюзивного навчання: М. Ярмаченко, В. Андруще Е. Андреева, В. Бондар, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, Н. Сабат, Є. Ярська-Смирнова, О. Акімова. Також П. Таланчук, М. Синьов, Р. Ануфрієва, О. Євдокимов, Л. Коваль, Г. Шевцов внесли значний внесок у розбудову вищої освіти з урахуванням інклюзивної складової, адже майбутні педагоги вже вивчають корекційну педагогіку. Варто зазначити, що вітчизняні психологи, зокрема Л. Виготський, О. Венгер, Г. Костюк, Б. Корсунська, С. Максименко, Н. Морозова, В. Синьов, П. Таланчук, В. Тарасун, М. Ярмаченко, досліджували тему оптимізації функціонування спеціальних закладів освіти, оскільки в Україні налічується велика кількість дітей зі складними порушеннями розвитку.

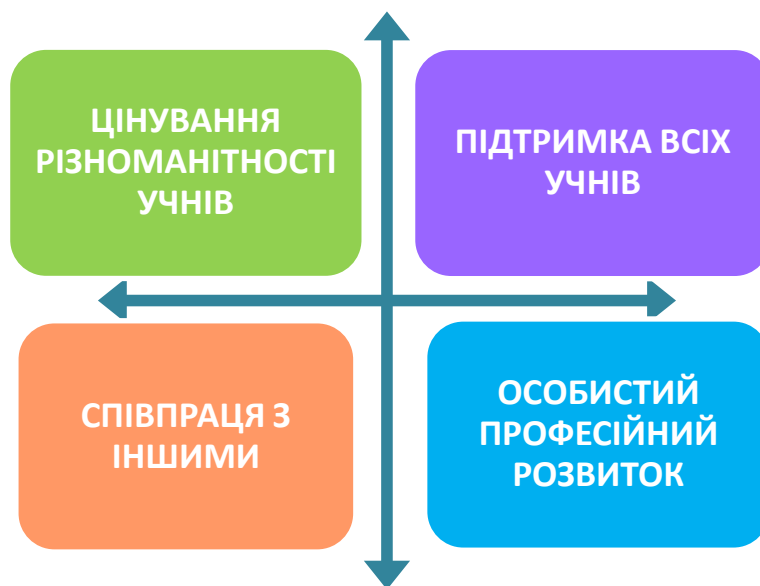
У зв’язку із модернізацією системи освіти сучасний учитель відіграє вже іншу роль, оскільки учень стає суб’єктом. Також на перше місце ставляться потреби, можливості, сильні сторони кожної дитини в класі, тому у закладах орієнтуються на універсальний дизайн інклюзивної освіти.

Прогресивний, інклюзивний педагог має постійно підвищувати рівень власного професіоналізму, отже, володіти певними знаннями, компетентностями, вміннями й навичками у сфері інклюзивної освіти. Тому Європейське Агенство з Особливих Потреб і Інклюзивної Освіти залучили 55 експертів із 25 країн для розробки документа «Профіль інклюзивного вчителя», у якому зазначений перелік цінностей і компетентностей, якими необхідно оперувати вчителю з метою ефективного провадження освітнього процесу в інклюзивному класі. Також до розробки даного документа долучились понад 400 інших зацікавлених сторін – учителів, керівників шкіл, місцевих адміністраторів освіти, представників громадських організацій, політиків, учнів, їхніх батьків та сімей. Він є своєрідним керівництвом для проєктування та впровадження програм інклюзивного навчання для всіх педагогів та містить чотири розділи [4] (схема 1).

Компетентність «Цінування різноманітності учнів» передбачає, що педагог має не лише досконало володіти поняттями у сфері «інклюзивна освіта», а й мати власний погляд на різницю між учнями. Найголовнішим показником ефективної інклюзивної освіти є не доступність закладу, а безпосередня участь дитини з особливими освітніми потребами у навчальному процесі як ключова компетенція.

В основі компетентності «Підтримка усіх учнів» покладено трирівневу модель, яка реалізується на таких рівнях: універсальний рівень (80% учнів класу); додаткова підтримка (15% учнів класу); спеціальна підтримка (5% учнів класу).

Схема 1



Універсальний рівень відповідає універсальному дизайну у сфері освіти, а саме: навчання з урахуванням різних сенсорних стилів і їхнього впливу на освіту та поведінку; теорія множинного інтелекту; принципи навчання, орієнтовані на учня; диференційоване викладання; оцінювання, засноване на успішності; навчання під час реалізації проєкту. На рівні додаткової підтримки фахівці інклюзивно-ресурсного центру мають вивчити можливості дитини, тому виникає потреба у наявності асистента вчителя. На рівні спеціальної підтримки проводять корекційно-розвиткові заняття та з'являється необхідність залучення асистента дитини. Своєрідним підсумком у рамках цієї компетентності є те, що ефективні вчителі навчають усіх учнів [1].

«Співпраця з іншими» включає налагоджену взаємодію з батьками (сім'ями) учнів та з іншими фахівцями в галузі освіти. В українській нормативно-правовій базі щодо інклюзивної освіти батьки дітей з особливими освітніми потребами теж зазначаються як основні учасники проведення комплексних оцінок, засідань команди психолого-педагогічного супроводу при складанні індивідуальної

програми розвитку й моніторингу її виконання тощо. Робота з іншими фахівцями передбачає командний підхід, партнерство та розуміння переваг спільної роботи. Міжвідомча діяльність дозволить налагодити ширше партнерство школи з іншими закладами освіти, громадськими організаціями та іншими установами за потреби.

Рамки компетентності в межах «Особистий професійний розвиток» стосуються: вчителі як практики проведення рефлексії; початкова освіта вчителів як фундамент для постійного професійного навчання та розвитку [4]. Педагогічна діяльність в інклюзивному класі може бути реалізована за допомогою таких моделей, як консультування, навчання і співпраця. Проведення рефлексій спрямовано на налагодження співпраці з батьками та з іншими педагогами, тому вчителі мають знати й розуміти наступне: як рефлексія може бути представлена та реалізована; методи оцінювання власної роботи; розробка стратегій вирішення проблем тощо. В інклюзивній освіті спостерігаються постійні зміни та розвиток, тому вчитель має не лише володіти базовими поняттями, а й постійно навчатись, розвиватись, вдосконалюватись, адже неперервне навчання є важливим для сучасного педагога.

Отже, професійний профіль інклюзивного вчителя в умовах НУШ вимагає не лише певних знань в сфері інклюзії, спеціальних технологій й методик для навчання дітей з особливими освітніми потребами, а й особисті переконання з приводу філософії інклюзії як уособлення толерантності загалом.

Список використаних джерел та літератури

1. Голентовська О. С. Роль міжособистісної взаємодії між учителем і учнем в інклюзивному класі. *Методика реалізації наскрізних змістових ліній у процесі викладання навчальних предметів*: збірник матеріалів регіональної науково-практичної інтернет-конференції (м. Житомир, 28 квітня 2020 року). Житомир : КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР, 2020. С. 98–101.
2. Градівська В. М. Професійна компетентність учителя-дефектолога в інклюзивному освітньому просторі. *Інклюзивний освітній простір: виклики сьогодення* : матеріали регіональної науково-практичної інтернет-конференції (м. Житомир, 25 червня 2020 року). Житомир: КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР, 2020. С. 145–147.
3. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.

4. Профіль інклюзивних учителів: що вони мають знати та вміти.
URL: <https://nus.org.ua/articles/profil-inklyuzyvnyh-uchyteliv-shho-vony-mayut-znaty-ta-vmity/>.

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

Використання цифрових технологій в освітньому процесі закладу післядипломної педагогічної освіти

Сучасний етап реформування післядипломної педагогічної освіти характеризується процесом цифровізації, що викликаний глобальними тенденціями переходу до цифрової економіки та цифрового суспільства.

Інформатизація освіти створила підґрунтя для переходу на новий рівень – цифровізацію, яка спрямована на підготовку фахівців, які будуть затребувані на ринку праці, вільно володітимуть мобільними та інтернет-технологіями, а також орієнтовані на неперервне навчання (підвищення кваліфікації) засобами цифрових технологій. Усе більшого поширення набуває мобільне та інші види електронного навчання, відбувається певне переформатування електронних освітніх ресурсів, формується нове покоління навчальних засобів – цифрові освітні ресурси.

На необхідності цифровізації освітньої сфери акцентовано увагу в низці нормативно-правових документів. Зокрема, у Законі України «Про освіту» поміж ключових компетентностей визначено інформаційно-цифрову [1]. У проєкті Концепції Цифрової адженди України – 2020 зазначено, що використання «цифрових» технологій в освітньому процесі закладів освіти має носити кросплатформовий (наскрізний) характер [2].

Одним із дієвих механізмів підготовки педагога до використання цифрових ресурсів у професійній діяльності є післядипломна педагогічна освіта, яка забезпечує запит держави щодо підвищення професіоналізму педагогічних кадрів, здатних компетентно й відповідально виконувати професійні обов'язки, упроваджувати інноваційні технології в освітній процес, а також задовольняє індивідуальні освітні потреби педагогів у професійному та особистісному зростанні.

Цифрові ресурси дозволяють інтенсифікувати освітній процес

курсів підвищення кваліфікації педагогів, збільшити швидкість та якість сприйняття, розуміння та засвоєння інформації. Вони вирізняються дидактичним потенціалом, що забезпечує свободу пошуку інформації, її персоналізацію (орієнтацію на потреби педагогів – різний рівень складності, темп, подача матеріалу), інтерактивність, мультимедійність. Важливі не лише самі цифрові інструменти, а й їх правильний підбір, поєднання й управління ними з метою налагодження ефективної освітньої взаємодії.

До основних напрямів цифровізації освітнього процесу в закладі післядипломної педагогічної освіти можна віднести:

1. Створення цифрового освітнього середовища з підтримкою інтерактивного й мультимедійного контенту (освітня платформа для проходження курсів підвищення кваліфікації).

2. Використання інформаційно-цифрових, хмарних технологій для розробки викладачами авторських курсів на освітній платформі підвищення кваліфікації.

3. Розвиток дистанційної форми підвищення кваліфікації учителів у синхронному та асинхронному режимі з використанням програмного забезпечення для проведення групових відеозустрічей, відеоконференцій, консультацій (Zoom, Google Meet, Big Blue Button, Jitsi Meet та ін.).

Підсумовуючи, зазначимо, що використання цифрових технологій у закладі післядипломної освіти орієнтоване на індивідуалізацію навчання в умовах колективної діяльності в межах єдиного освітнього процесу. За цих умов кожен слухач курсів залучається до активної діяльності. Використання інформаційно-цифрових ресурсів дає можливість педагогу: підвищувати професійний рівень; займатися самоосвітою, самовдосконаленням; отримувати найсучаснішу інформацію з різних джерел; мати доступ до бази методичних розробок навчального матеріалу; спілкуватися з колегами на форумах, чатах; публікувати особисті матеріали; обмінюватися досвідом роботи з колегами з інших регіонів.

Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про освіту». 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 03.05.2021).

2. Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний – 2020»). Концептуальні засади. Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 р. 90 с. URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 03.05.2021).

3. Цифрові технології в освітньому процесі закладів освіти : збірник матеріалів VII Всеукраїнської інтерактивної науково-практичної конференції / упоряд. Н. А. Басараба. Рівне : РОППО, 2019. 126 с.

О. Д. Коновалов,

аспірант

(ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

НАПН України, м. Київ)

konovvaloww@gmail.com

Формування професійної компетентності пілотів-інструкторів в умовах післядипломної освіти

Актуальність теми щодо формування професійної компетентності пілотів-інструкторів в умовах післядипломної освіти зумовлена вимогами сьогодення, оскільки наукових досліджень здійснено не достатньо, а сучасні реалії практичного життя вимагають від пілотів-інструкторів постійного професійного розвитку, підвищення рівня своєї компетентності.

Відповідно до міжнародної організації цивільної авіації (ІКАО), найвищим пріоритетом авіаційної галузі є безпека польотів. У нашому дослідженні ми проаналізували вибірку статистичних даних, що надані в доповіді європейського агентства з питань безпеки авіації (EASA) у 2020 році [1]. Разом із цим нами було проаналізовано оцінку ризиків в сфері виконання комерційних перевезень пасажирів, вантажу і пошти на літаках, та в сфері польотів авіації загального призначення на літаках, до яких відносяться учбово-тренувальні польоти первинної льотної підготовки екіпажів цивільної авіації. В таблиці 1 наведено найвагомші ризики під час виконання польотів відповідно до експертів EASA.

Таблиця 1

Найвагомші ризики під час виконання польотів відповідно до експертів EASA

Тип польотів	Ризик
Комерційні перевезення пасажирів, вантажу і пошти	1.1 Психофізіологічний стан екіпажу
	1.2 Дії екіпажу під час технічних несправностей
	1.3 Управління ресурсами екіпажу (CRM)
	1.4 Моніторинг польотної інформації та вибір режиму автоматизації польоту
	1.5 Планування та підготовка до виконання польотів
Польоти	2.1 Надійність технічних систем

авіації загального призначення	2.2 Сприйняття інформації та ситуаційна обізнаність
	2.3 Прийняття рішень і планування
	2.4 Планування та підготовка до виконання польотів
	2.5 Досвід підготовки та компетентність окремих осіб

Нашу увагу привертають ризики 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 2.3, 2.4 та 2.5, адже одним із методів зменшення таких ризиків є належна підготовка членів екіпажів, яка в свою чергу залежить від професійної компетентності пілотів-інструкторів.

Аналіз наукових джерел та матеріалів науково-практичних конференцій засвідчив, що проблема підготовка пілотів цікавила багатьох учених. Зокрема, даною проблемою займалися такі науковці, як: В. Асріян, І. Галімска, О. Москаленко, Т. Плачинда, Г. Пухальська та інші. Але разом з тим, незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених підготовці членів екіпажів, подальшого дослідження потребує проблема підготовки пілотів-інструкторів, а саме формування їхньої професійної компетентності.

Вимоги до підготовки пілотів-інструкторів викладено в технічних вимогах та адміністративних процедурах Авіаційних правил України [2], які були опубліковані в 2017 році Державною авіаційною службою України (ДАСУ). Вони вступили в дію в 2018 році із перехідним періодом до 31 грудня 2021 року.

До 2017 року в Україні замість компетентнісного підходу до підготовки пілотів-інструкторів застосовувався підхід, заснований на кількісній складовій – обов’язкове проходження мінімального об’єму льотної та теоретичної підготовки. Таким чином, більшість пілотів-інструкторів, які пройшли своє навчання до вступу в дію нових Авіаційних правил, можуть не мати стандартизованих та сформованих професійних компетентностей, як того зараз вимагає ДАСУ.

Тому особливої уваги заслуговує післядипломна освіта пілота-інструктора, яка може бути реалізована шляхом додаткового навчання, семінарів, курсів підвищення кваліфікації тощо. Відповідальність за проведення такої підготовки покладається на затверджені навчальні організації, які мають сертифікат схвалення від ДАСУ. Авіаційні правила вимагають від пілотів-інструкторів обов’язкового проходження курсів підвищення кваліфікації та оцінки компетентності під час льотної перевірки з екзаменатором один раз на 3 чи 6 років залежно від обставин.

Здійснивши аналіз наукових джерел та нормативно-правових документів, ми виявили, що наразі формування професійної компетентності пілотів-інструкторів в Україні практично не

досліджено. Відсутні методичні та практичні рекомендації, на які б могли спиратися як затверджені навчальні організації, так і пілоти-інструктори в рамках післядипломної освіти.

В рамках нашого дослідження ми вирішили розробити модель формування професійної компетентності пілота-інструктора в умовах післядипломної освіти, адже характерною ознакою модернізації освітньої галузі є використання методу моделювання як найбільш адекватного способу, пошуку оптимального вирішення поставлених завдань, оскільки він дає змогу відтворити цілісність об'єкта та спрогнозувати його перспективи.

Модель формування професійної компетентності пілотів-інструкторів в умовах післядипломної освіти складається з чотирьох блоків: цільового, змістового, процесуально-методичного та діагностично-результативного.

Цільовий блок ґрунтується на засадах компетентнісного, системного, суб'єктного, особистісно розвивального, контекстного та діяльнісного підходів. У рамках цього блоку вони поєднуються із загальнодидактичними та інноваційними принципами науковості та доступності, систематичності й послідовності, наочності, зв'язку теорії з практикою, індивідуалізації, диференціації, інноваційності та інтегративності.

Змістовий блок – структура та зміст формування професійної компетентності пілотів-інструкторів цивільної авіації – представлено в площині суб'єктної взаємодії між пілотами-інструкторами та експертами, які проводять їх підготовку. На основі результатів аналізу понять компетентнісного піходу узагальнено, що професійна компетентність пілотів-інструкторів є динамічною категорією, що проявляється здатністю особистості здійснювати навчально-виробничу діяльність в процесі підготовки в закладах професійної освіти та за умов успішного подальшого розвитку ціннісно-мотиваційного, когнітивно-інноваційного, професійно-діяльнісного та особистісно рефлексивного компонентів забезпечує ефективне виконання пілотами-інструкторами їхніх професійних функцій в авіаційній галузі.

Процесуально-методичний блок відображає етапи організації підготовки пілотів-інструкторів шляхом впровадження методики формування професійної компетентності пілотів-інструкторів в умовах післядипломної освіти. Даний блок інтегрує практико-орієнтовані прийоми підготовки і спрямований на реалізацію педагогічних умов.

У рамках нашого дослідження нами визначено педагогічні умови формування професійних компетентностей пілотів-інструкторів, а саме: підвищення мотивації пілотів-інструкторів до набуття фахових знань, умінь та навичок; оновлення змісту професійної підготовки з урахуванням сучасних технологій авіаційної галузі; здійснення професійної підготовки на основі проєктних технологій; використання інтегративного навчально-методичного комплексу формування професійної компетентності пілотів-інструкторів. Такі умови реалізуються на основі урахування особливостей функціонування цілісної системи професійної освіти та шляхом впровадження ціннісно-мотиваційного, пізнавально-творчого, когнітивно-діяльнісного та рефлексивно-результативного етапів методики. Застосування індивідуальних та групових форм роботи, використання традиційних, інтерактивних методів та інноваційних педагогічних технологій навчання в поєднанні з сучасними засобами підготовки комплексно забезпечують відтворення взаємозв'язків між компонентами моделі й націлені на формування структурних компонентів професійної компетентності пілотів-інструкторів в умовах післядипломної освіти.

Для цілей перевірки ефективності моделі реалізується діагностично-результативний блок. Він представляє оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності пілотів-інструкторів на основі критеріального апарату, а саме: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного.

Мотиваційний критерій являє собою прояв інтересу до професійної діяльності, орієнтацію на досягнення успіху у професійній кар'єрі та сформованість ключових компетентностей. Когнітивний критерій стосується засвоєння теоретичних знань, розуміння інноваційних технологій в авіаційній галузі, володіння знаннями з професійної етики та етикету. Діяльнісний критерій окреслює володіння такими навичками та вміннями: виконання польотів, проведення теоретичної та льотної підготовки, прояв ініціативи у практичній діяльності, готовність до відповідальних дій та прийняття самостійних рішень в рамках своїх компетенцій. Рефлексивний критерій розкриває: здатність до критичного аналізу причин суб'єктивних та професійних труднощів; володіння навичками професійної мобільності; готовність до постійного навчання впродовж життя.

Наразі дане дослідження не вичерпує себе, а ставить за мету продовжити теоретичне обґрунтування та практичне підтвердження

переваг використання моделі формування професійної компетентності в умовах післядипломної освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. European Aviation Safety Agency (EASA) Annual safety review 2020. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/82542147-e131-11ea-ad25-01aa75ed71a1/language-en> (дата звернення: 19.04.2021).
2. Про затвердження Авіаційних правил України «Технічні вимоги та адміністративні процедури для льотних екіпажів цивільної авіації»: наказ Державної авіаційної служби України від 20.07.2017 р. № 565. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1056-17#Text> (дата звернення: 20.04.2021).
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
4. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання* : матеріали Всеукр. (звіт.) наук.-практ. конф. [23 березня 2012 р., м. Київ] / Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [за заг. ред. В. О. Радкевич]. Київ, 2012. Вип. 1. С. 9–15.
5. Ягупов В. В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : наук. метод. журн. / [голов. ред. С. Сисоєва]. Київ, 2003. Вип. 1. С. 28–36.

Т. Б. Корнілова,

завідувач лабораторії змісту та
моніторингу якості післядипломної освіти,
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
tat.kornilowa@gmail.com

Програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників у контексті реалізації траєкторії професійного розвитку педагога

В умовах змін в післядипломній педагогічній освіті впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» [1] педагогічний працівник має можливість створення траєкторії власного професійного розвитку та вибору форм й шляхів її здійснення, що ґрунтується на вільному виборі закладу освіти, видів, форм підвищення кваліфікації [2].

Професійний запит на підвищення кваліфікації іде від педагога: саме він несе відповідальність за власний професійний розвиток. Відповідно одним із завдань післядипломної освіти стає організація освітнього процесу з надання допомоги педагогічному

працівнику проектувати та реалізовувати власну індивідуальну траєкторію професійного розвитку, що втілюється в проведенні курсів підвищення кваліфікації, а також семінарів, практикумів, тренінгів, вебінарів, майстер-класів для набуття та вдосконалення слухачами компетентностей у межах професійної діяльності [2], серед яких окремо визначають загальні і професійні [3].

Використання компетентнісного підходу до професійного розвитку педагогів робить пріоритетним під час проведення занять не додаткову інформованість слухача курсів, а розвиток його ціннісного ставлення до знань, вміння вирішувати практичні завдання у професійній діяльності. За таких умов андрагог (викладач та/або методист системи освіти дорослих) і той, хто навчається, на думку Сорочан Т. М., стають партнерами у безперервній освіті [4], яка передбачає вміння самостійно планувати підвищення рівня професійних компетентностей, реалізації траєкторії професійного розвитку з урахуванням як власних професійних потреб, можливостей, індивідуальних особливостей, так і запитів суспільства та закладу освіти. Важливо, що переваги від реалізації траєкторії професійного розвитку під час підвищення кваліфікації отримують і педагогічний працівник, і заклад освіти, в якому він працює [5].

Розглянемо компетентнісну модель професійного розвитку педагога на прикладі КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР.

Слід зауважити, що всі програми підвищення кваліфікації розроблені відповідно до актуальних нормативних документів; на засадах Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, затвердженого постановою КМУ № 800 від 21.08.2019 р. зі змінами, внесеними згідно з постановою КМ № 1133 від 27.12.2019 р., з урахуванням новітніх науково обґрунтованих підходів до навчання дорослих, нормативно-правових документів Міністерства освіти і науки України, Державного стандарту освіти, типових освітніх програм, а також з урахуванням освітніх потреб педагогів, які можуть обрати підвищення кваліфікації за програмами тематичних, інтегрованих, суто предметних/функціональних курсів. Можливість реалізації траєкторії професійного розвитку педагогів забезпечується вибором ними термінів, програм підвищення кваліфікації, кожна з яких оприлюднена на вебсайті інституту та містить інформацію про розробника (-ів), найменування, мету, напрям, зміст, обсяг, форму підвищення кваліфікації, перелік

компетентностей, що вдосконалюватимуться/набуватимуться, строки виконання, місце виконання програми, вартість/безоплатність надання освітньої послуги, документ, що видається за результатами підвищення кваліфікації. Зміст кожної програми складається з психолого-педагогічної, предметно-методичної, інформаційно-цифрової, оцінювально-аналітичної складових.

Після проходження підвищення кваліфікації слухачам пропонується виконати індивідуальне завдання «Професійний розвиток сучасного педагога» щодо удосконалення/набутих знань, умінь з кожної запропонованої теми та пройти онлайн -опитувальник щодо якості освітньої діяльності на курсах підвищення кваліфікації КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР», в якому необхідно оцінити актуальність, практичну значущість та представлення кожної теми за 12-бальною шкалою оцінювання. Це дозволяє оперативно вносити зміни в програми, навчально-тематичні плани курсів та планувати тематику занять на майбутнє з урахуванням професійних потреб педагогів.

Крім того, як окремий вид підвищення кваліфікації, педагогічні працівники мають можливість взяти участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо, тематику яких вони можуть обрати самостійно, виходячи зі своїх професійних потреб. Реєстрація на ці види підвищення кваліфікації здійснюється кожним педагогом на дистанційній платформі інституту самостійно.

Зазначимо, що своєрідною реакцією на зміни, які відбуваються в освіті, все більш затребуваними серед слухачів стають курси підвищення кваліфікації за тематичними та інтегрованими програмами. Наприклад, педагогічних працівників приваблюють курси підвищення кваліфікації за темами: «Онлайн-інструменти психологічного консультування» (для практичних психологів), «Створення сучасного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами» (для педагогічних працівників закладів освіти), «Артметоди в діяльності практичного психолога», «Створення сучасного освітнього середовища» (для педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти). Звертаємо увагу, що остання тема пропонується і для педагогічних працівників закладів дошкільної освіти, і для педагогічних працівників закладів позашкільної освіти з урахуванням зміни змістового наповнення складових програми підвищення кваліфікації.

Таким чином, програми підвищення кваліфікації сприяють розвитку особистості педагога, надають професійні знання, що виходять за межі функціональних обов'язків, формують бажання

самовдосконалюватися та пізнавати себе. Сучасні курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників з використанням діяльнісного підходу до проведення занять об'єднують процеси індивідуального особистісного розвитку із професійним та направлені на всебічну реалізацію траєкторії професійного розвитку педагога.

Слід відзначити, що впровадження освітньої діяльності у сфері післядипломної освіти щодо забезпечення доступу здобувачів освіти до навчання, розвиток інформаційно-освітнього простору, вдосконалення цифрових компетентностей педагогів сприяють проведенню курсів підвищення кваліфікації за формою дистанційного навчання з використанням дистанційних технологій у синхронному або асинхронному режимі. У КЗ «Житомирський ОШПО» ЖОР використовується система управління навчанням Moodle, встановлена на власному сервері, яка доступна за адресою <https://dist2.zippo.net.ua/>. Зарахування слухачів на відповідну категорію курсів підвищення кваліфікації відбувається з бази даних слухачів, зареєстрованих на електронному ресурсі інституту «Реєстрація за регіональним замовленням».

На платформі дистанційного навчання інституту слухачі курсів підвищення кваліфікації отримують доступ:

- до навчальних матеріалів занять, які подаються у вигляді електронних ресурсів та пропонуються за визначеним порядком: назва теми, викладач, глосарій, бібліотека, корисні посилання, текстові матеріали, мультимедійні презентації, аудіо- і відеоматеріали, що включають: теоретичні та практичні відомості з теми; довідкові джерела інформації;
- до додаткових матеріалів (книги, довідники, посібники, методичні розробки) та засобів для спілкування і тестування;
- до засобів для групової роботи (форум, чат, вебінар) мають можливість:
- перегляду результатів проходження дистанційного курсу слухачем;
- перегляду результатів проходження тесту;
- спілкування з викладачем через особисті повідомлення, форум, чат.

Отже, в системі післядипломної педагогічної освіти в процесі розроблення та виконання програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які мають бути мобільними, використовуючи для цього всі можливості реагування на динамічні зміни в освітній політиці, враховуються можливості реалізації кожним педагогом траєкторії власного професійного розвитку.

Список використаних джерел та літератури

1. Розпорядження КМ України від 14.12.2016 № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>.
2. Постанова КМ України від 21.08.2019 № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>.
3. Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736 «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/78704/.
4. Сорочан Т. М. Створити освітній простір професійного розвитку. *Управління освітою*. 2010. № 17. С. 13–15.
5. Полякова Г. М. Напрями моделювання індивідуальної траєкторії безперервної освіти й самоосвіти педагогічних працівників. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 3.

О. В. Косигіна,

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки й андрагогіки
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
okos@ukr.net

Інструменти тайм-менеджменту як ресурс для підвищення ефективності професійної діяльності педагогів Нової української школи

У сучасному суспільстві освіта протягом життя відіграє важливу роль, визначаючи розвиток особистості в контексті її професійного становлення, а тому ставить перед системою післядипломної освіти актуальні завдання: якісне переосмислення змісту та організації освітнього процесу, необхідність впливати на розвиток у педагога навичок самоорганізації, вміння планувати власний час – від яких залежить успішність, продуктивність та подальша кар'єра педагога.

Швидкий темп життя особистості в умовах дефіциту часу призводить до дезорганізації діяльності. Час сьогодні є окремою цінністю, і від того, наскільки ефективно педагогічний працівник

організує свою діяльність, залежить його особистісне та професійне зростання, рівень стресостійкості, психічне та психосоматичне здоров'я. Наукова категорія «тайм-менеджмент» інтерпретується як сукупність технологій планування роботи, які особистість впроваджує у власне життя (професійну діяльність) з метою підвищити ефективність використання свого робочого часу; контролювати завдання, кількість яких постійно зростає. Тайм-менеджмент – це і вміння ставити завдання; своєчасно виконувати їх. Певною мірою тайм-менеджмент є стилем, філософією життя зрілої особистості, у якій зростає усвідомлення цінності часу у великому потоці інформації, у світі, що постійно змінюється.

Дослідженню проблем управління часом присвятили свої праці такі науковці: Г. Архангельський (розглянув способи ефективного планування часу на особистому, командному та корпоративному рівнях, розробив методи і правила досягнення особистої ефективності шляхом самомотивації та розстановки пріоритетів); І. Абрамовський (здійснив аналіз шляхів ефективного управління часом); П. Берд (планування та контроль часу); Д. О. Тайлер (мистецтво управління часом); Б. Трейсі (мотиваційна теза: «Керувати своїм часом і подвоювати результати»).

Серед вітчизняних науковців питанням використання інструментів тайм-менеджменту на підприємствах та в організаціях присвячені дослідження А. Холодницької, Г. Євтушенко, Г. Писаревської та інших. Незважаючи на широке теоретичне висвітлення питань управління часом, мало вивченою залишається проблема розвитку внутрішньої мотивації у педагогічних працівників впроваджувати технології тайм-менеджменту у професійну діяльність.

Наші *психологічні дослідження*, які здійснювались на експериментальній вибірці педагогів закладів загальної середньої освіти Житомирської області у період 2019–2021 рр. (анкетування, психологічне діагностування, індивідуальні психологічні консультації), свідчать, що переважна більшість педагогічних працівників (79%) мають труднощі щодо планування власного часу, раціонального його використання. З них майже дві третини досліджуваних зазначають власну неготовність систематично виділяти із всього арсеналу вільного часу «час для якісного відпочинку»; ігнорування власних потреб, почуттів, відчуттів. У 11% педагогів виявлено певні проблеми щодо постановки цілей і визначення термінів виконання роботи (проблема у площині стратегічного планування); 16% педагогів продемонстрували схильність до прокрастинації. А в ході індивідуальних психологічних

консультацій майже кожен із педагогів наголошував на власній наявній проблемі із визначенням пріоритетів, поясненням якої в більшості ситуацій ми визначили фактор гіпервідповідальності як деструктивної особистісної та поведінкової характеристики.

Зрозуміло, що психоемоційний, фізичний ресурс представників однієї із найбільш стресогенних професій потребує своєчасного відновлення. Одним із таких потужних джерел для психоемоційної реабілітації, профілактики професійного виснаження, деформацій, явищ особистісної деструкції педагогів може слугувати тайм-менеджмент, спрямований на організацію як робочого часу, так і часу для ресурсного відпочинку, на встановлення пріоритетів при його використанні [1].

Педагог Нової української школи має усвідомлювати важливість розвитку у себе таких базових сучасних життєвих навичок, як: ефективне планування, здатність до постановки цілей та ухвалення рішень, розв'язання міжособистісних конфліктів, уміння співпрацювати у команді, керувати собою у часі, розвиток самооцінки, уміння активно слухати співрозмовника, проявляти ініціативу і креативність, брати на себе відповідальність та уміти делегувати повноваження. Саме тому до педагогів, особливо в умовах комплексного реформування освітньої галузі, висувуються вимоги перманентного розвитку власного інтелектуального потенціалу, а також ефективне його використання на задоволення своїх потреб та досягнення загальних цілей суб'єктів освітньої взаємодії шляхом організації та управління власним часом [2].

Для ефективного управління часом існує велика кількість **методик та інструментів тайм-менеджменту**, при систематичному застосуванні яких можна навчитися:

- ефективно розподіляти свій робочий час;
- своєчасно відновлювати втрачений ресурс;
- уникати такої вкрай неконструктивної поведінки, як звичка прокрастинувати (відкладати) виконання стресогенного завдання;
- усвідомлювати, які ситуації, події, конкретні люди хронічно виступають у якості «поглиначів» нашого часу (хронофагів), виснажують нас, «втручаються в наше життя», вплив яких завершується зростанням рівня тривожності у нас, відчуттям порожнього втрачання часу, «пустопорожніх розмов», незадоволенням собою.

За допомогою тайм-менеджменту педагогічний працівник отримує можливість ефективно планувати свій розпорядок дня,

місяця, року. В освітньому процесі є обов'язкові, першочергові справи, які потребують чіткої організації, контролю, планування, своєчасного виконання. Тайм-менеджмент допомагає, зокрема, визначити, що для педагога є головним і потребує організації, планування, а що – другорядним і може бути відтермінованим. Уміння визначати пріоритети уможливорює здатність контролювати власний час, ефективно розпоряджатися ним, фокусуючи увагу на необхідності чергування як інтелектуального, так і фізичного навантаження, своєчасного та повноцінного відпочинку, з метою запобігання формуванню у педагогічних працівників синдрому професійного вигорання, погіршення психічного та психосоматичного здоров'я.

Водночас планування – процес оптимального розподілу ресурсів, необхідних для досягнення поставлених цілей і виконання завдань, а також сукупність процесів, які пов'язані з їх постановкою і реалізацією.

Отже, між бажанням і результатом знаходиться дія, а планування прискорює процес досягнення мети. Планування, по-перше, дозволяє визначити конкретні кроки, які потрібно здійснити для того, щоб досягти бажаного результату. По-друге, воно допомагає визначити необхідні для цього ресурси та їх джерела; по-третє, дає можливість поставити тимчасові рамки [3].

Основними принципами технології тайм-менеджменту педагогічного працівника є:

1. Орієнтація на час як цінність.
2. Самостійна робота та індивідуальність рішень.
3. Необхідність моніторингу власної ефективності мислення.
4. Спрямованість на ефективність, досягнення та невичерпність резервів ефективності [4].

З метою досягнення пріоритетних цілей освітнього процесу, управління часом педагогічного працівника має базуватися на ефективності використання часового простору в його професійній діяльності, для чого рекомендується розробити максимально ефективну технологію планування шляхом створення **програми тайм-менеджменту**.

Серед структурних компонентів зазначеної програми управління часом визначаються такі:

- інвентаризація часу (за декілька робочих днів, з метою аналізу власного робочого стилю, фіксування причин виявленого дефіциту часу);

- перманентний аналіз використання власного часу (з метою виявлення непродуктивності його витрат);
- планування робочого часу (систематичне);
- чітка диференціація виробничих та особистісних планів (взаємоузгодження їх);
- розвиток власної культури ставлення до часу із повагою[5].

Слід зазначити, що тайм-менеджмент як система заходів, спрямованих на розвиток здатності педагога ефективно управляти часом, раціонально спланувати свою професійну діяльність, охоплює визначені етапи цілеспрямованої діяльності педагогічного працівника:

- аналіз використовуваного робочого часу;
- формування стратегії (за підсумками здійсненого аналізу);
- постановка мети (для досягнення якої використовується технологія управління часом);
- планування робочого часу (для чого – визначення пріоритетів);
- реалізація (конкретні дії, у відповідності до запланованого);
- систематичний контроль щодо досягнення мети (виконання планів; раціонального використання часового ресурсу) [1].

Висновки. Результати комплексного психолого-педагогічного дослідження свідчать, що впровадження в освітній простір технології тайм-менеджменту сприятиме розвитку та вдосконаленню здоров'язбережувальної компетентності у педагогічних працівників, створенню безпечного освітнього середовища, в якому здатність до самоорганізації часу (формулювання цілей, планування, перенесення пріоритетів, раціональне використання часу) являє собою додатковий, потужний ресурс для профілактики професійних деформацій, синдрому психоемоційного вигорання, для зростання продуктивності професійної діяльності педагогів в умовах Нової української школи.

Список використаних джерел та літератури

1. Алюшина Н. О. Тайм-менеджмент. Мистецтво планувати та управляти своїм часом. Київ : Нац. акад. держ. упр. при Президентові України, 2008. 119 с.
2. Майсюра О. М. Про ефективність використання особистого часу (до питання тайм-менеджменту). *Актуальні проблеми економіки*. 2010. № 2 (104). 200 с.
3. Управління часом. URL: <http://uk.wikipedia.org/wiki/E%D0%BC>.
4. Каньковський І. Є. Педагогічна система підготовки фахівця. *Пробл. інж.-пед. освіти*: зб. наук. пр. 2010. Вип. 28–29. С. 215–221.

5. Керівник: мистецтво самоуправління : тижневик самоменеджменту / автор-упоряд. Л. В. Галіцина. Київ : Шк. світ. 2010. 182 с.

6. Косигіна О., Марченко О., Мірошніченко О. Психопрофілактика стресових перевантажень у педагогічних працівників: досвід закладів освіти в Україні та Польщі. *Українська полоністика*. Житомир. 2020. № 18 (2). С. 136–145.

О. Ю. Лізунова,

студентка 2 курсу магістратури

Навчально-наукового інституту педагогіки

(Житомирський державний університет ім. І. Франка)

lizynovaalena@gmail.com

Модель освітньо-розвивального середовища НУШ

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку початкової освіти в Україні характеризується реформуванням її системи. Основні підходи до здійснення освітньої реформи викладені в Концепції «Нова українська школа», виконання яких забезпечить умови для всебічного розвитку молодших школярів відповідно до їхніх вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, сприятиме формуванню в учнів необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечать готовність кожної дитини до продовження навчання в основній школі. Щоб надати якісні освітні послуги учням на етапі початкового навчання, необхідно сформулювати ефективне освітньо-розвивальне середовище.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій показав, що різні аспекти організації освітнього середовища відображені в наукових працях Т. Водолазської, О. Дзядик, Л. Ковальчук, М. Кудли, О. Савченко, В. Ясвіна та ін.; питання моделювання освітньо-розвивального середовища висвітлено в дослідженнях К. Крутій, О. Писарчук, С. Смолюк, А. Цимбалару, О. Ярошинської та ін. Проте модель освітньо-розвивального середовища в умовах Нової української школи наразі не розроблена.

Метою статті є розробка моделі освітньо-розвивального середовища НУШ та аналіз її структурних компонентів.

Виклад основного матеріалу. Освітнє середовище, на нашу думку, є системою (сукупністю певних умов, елементів, засобів), яка має певну структуру. Створимо модель освітньо-розвивального середовища початкової школи.

Як зазначає С. Смолюк, моделювання розвивального освітнього середовища – це складний багаторівневий процес, що передбачає

схематичне (спрощене) зображення його основних складників на основі поєднання реалізації різноманітних функцій професійної діяльності педагога [23: 166].

Аналіз наукової літератури з теми дослідження доводить, що сьогодні не існує чітко визначеної моделі освітньо-розвивального середовища. Науковці у її структурі виокремлюють наступні складові: компоненти освітньо-розвивального середовища, функції освітньо-розвивального середовища; принципи, що регулюють освітньо-розвивальне середовище (О. Писарчук); наукові підходи; принципи, які забезпечують ефективність процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; структурні компоненти освітнього середовища (О. Ярошинська); структурування навчального процесу; організація навчальної взаємодії школярів; зонування і обладнання (А. Цимбалару).

Проведений аналіз науково-педагогічних праць дає можливість визначити модель освітньо-розвивального середовища НУШ (рис. 1).

До складових освітньо-розвивального середовища НУШ віднесемо: підходи до навчання та виховання в умовах НУШ, компоненти освітньо-розвивального середовища; функції освітньо-розвивального середовища; принципи, що регулюють освітньо-розвивальне середовище.

Охарактеризуємо запропоновану модель.

Невід'ємною складовою моделювання розвивального освітнього середовища в початковій школі є використання наступних підходів: компетентнісного; діяльнісного; особистісно орієнтованого.

Впровадження компетентнісного підходу в навчальний процес дозволить сформувати у молодших школярів знання, уміння, навички та здатності, які потрібні учню для подальшої освіти в постійно змінних соціальних умовах, сприятиме соціалізації та адаптації учнів молодшого шкільного віку, дозволить підготувати дитину до освоєння та виконання основних соціальних ролей у суспільстві.

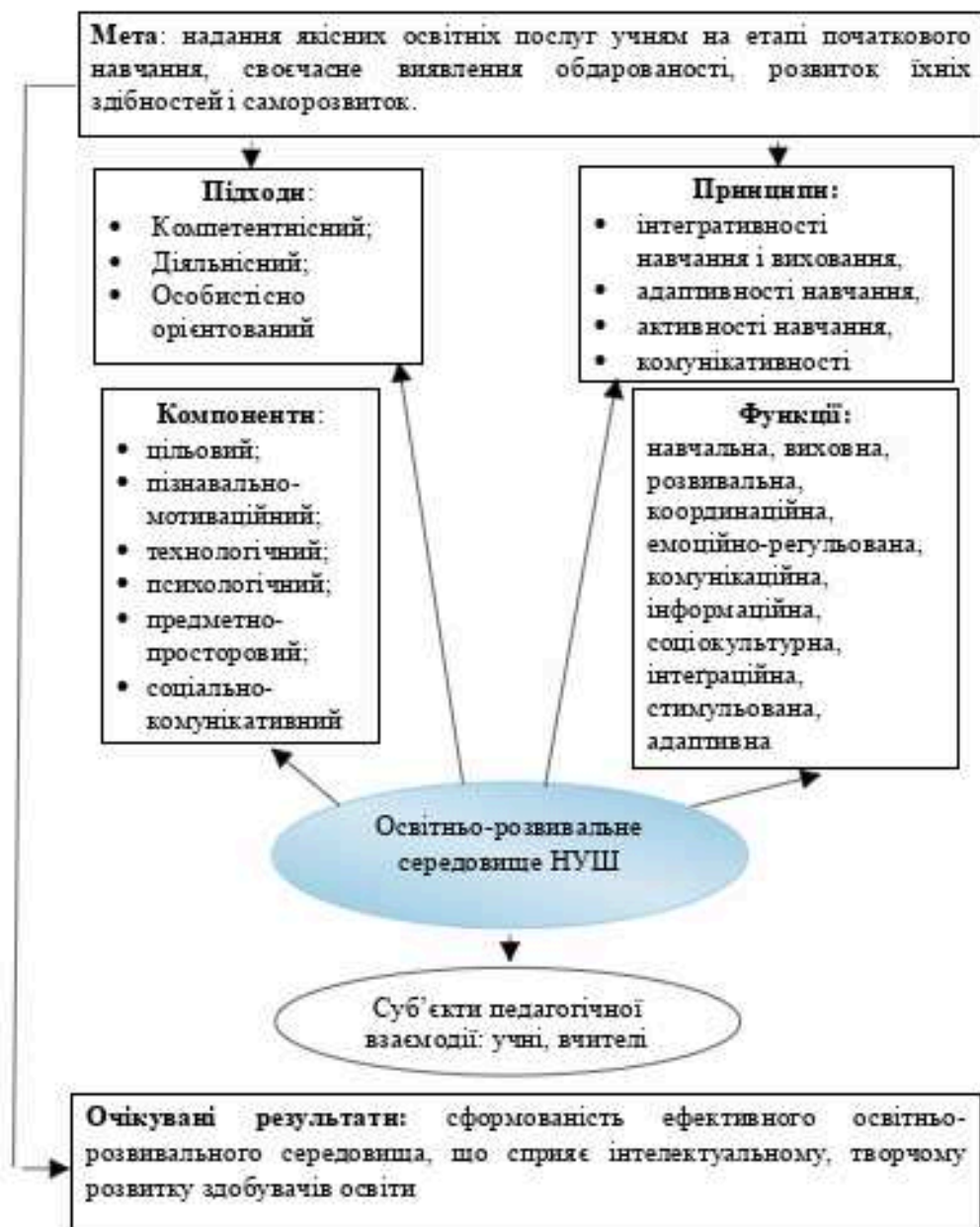


Рис. 1. Модель освітньо-розвивального середовища НУШ

Особистісно орієнтований підхід до навчання має забезпечити розвиток і саморозвиток особистості молодшого школяра, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей.

Організація освітньо-розвивального середовища НУШ на основі діяльнісного підходу, який спрямований на розвиток умінь і навичок в учнів застосовувати на практиці здобуті знання з різних навчальних предметів, формування здібностей до колективної діяльності та

самоосвіти, сприятиме розвитку самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

В моделі освітньо-розвивального середовища одне з провідних місць належить його структурним компонентам. Беручи до уваги дослідження науковців, у структурі освітньо-розвивального середовища початкової школи виокремлюємо такі компоненти: цільовий – включає навчальні, розвивальні й виховні цілі організації освітньо-розвивального середовища; пізнавально-мотиваційний – пов'язаний з наявністю індивідуальної емоційної комфортності, атмосферою довіри, співпраці, співтворчості; зі знайомством з соціальним світом, спрямований на формування основних пізнавальних процесів (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уявлення); технологічний – визначає технології, форми, методи, дидактичні стратегії навчання, розвитку і виховання учнів; психологічний – спрямований на індивідуальні психологічні особливості розвитку учня в освітньому процесі; соціально-комунікаційний – забезпечує розширення життєвого простору у стосунках, відображає соціальні відносини в колективі; предметно-просторовий – передбачає послідовний і опосередкований вплив навколишнього природного, соціально-побутового та проєктованого середовища на розвиток особистості учня.

Важливою складовою моделі освітньо-розвивального середовища НУШ є дотримання принципів його організації.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури [1; 2; 3] визначено наступні принципи організації освітньо-розвивального середовища НУШ: принцип доступності навчання; принцип інтегративності навчання і виховання, принцип адаптивності навчання, принцип активності навчання, принцип комунікативності.

Науковці К. Крутій [1], О. Писарчук [2] до принципів, що регулюють функціонування освітньо-розвивального середовища початкової школи, відносять і специфічні принципи організації освітньо-розвивального середовища, а саме: принцип стабільності, динамічності, змістовної насиченості предметно-розвивального середовища; комплексності і гнучкого зонування, емоційності, поєднання звичних і неординарних елементів в естетично-предметній організації ОРС, відкритості-закритості, урахування статевих та індивідуальних відмінностей учнів, взаємозв'язку і наступності, розвивального навчання.

Дотримання перерахованих принципів дозволить сформувати ефективне освітньо-розвивальне середовище в сучасній початковій школі.

В структурі моделі освітньо-розвивального середовища НУШ важливо виокремити його функції. У педагогічній науці відомі різні підходи до визначення функцій освітньо-розвивального середовища. О. Писарчук у власному дослідженні функції освітнього розвивального середовища поділяє на основні (освітня, розвивальна та виховна) і специфічні (емоційно-регульовальна, інформаційна, соціокультурна, адаптивна, стимульовальна, інтеграційна, комунікаційна, компенсаційна та координаційна) [2: 49].

С. Смолюк у дисертаційному дослідженні виокремила наступні функції освітньо-розвивального середовища: дидактично-виховувальну; інформаційно-розвивальну; координаційну; комунікаційну; адаптивно-емоційну; інтеграційну; соціокультурну [3: 44].

На основі аналізу педагогічної літератури визначимо наступні функції освітньо-розвивального середовища НУШ: навчальна, виховна, розвивальна, координаційна, емоційно-регульована, комунікаційна, інформаційна, соціокультурна, інтеграційна, стимульована, адаптивна.

Всі функції між собою взаємопов'язані та реалізуються комплексом виховних і дидактичних цілей, змістом діяльності основних суб'єктів освітнього процесу, різними технологіями навчання і виховання.

Висновок. У результаті проведеного дослідження науково-педагогічної літератури нами була розроблена модель освітньо-розвивального середовища НУШ, у структурі якої визначено наступні складові: компоненти освітньо-розвивального середовища; функції освітньо-розвивального середовища; принципи, що регулюють освітньо-розвивальне середовище; підходи до навчання та виховання в умовах НУШ.

Розроблена модель освітньо-розвивального середовища НУШ за пропонованими компонентами дозволить надавати якісні освітні послуги учням на етапі початкового навчання, сприятиме інтелектуальному, творчому розвитку здобувачів освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія: у 2 ч. Ч. 1. Київ : Освіта, 2009. 302 с.
2. Писарчук О. Т. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Тернопіль, 2016. 272 с.

3. Смолюк С. В. Організаційно-педагогічні умови становлення розвивального освітнього середовища в системі початкової освіти України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луцьк, 2017. 277 с.
4. Цимбалару А. Д. Підготовка вчителя до педагогічного проектування освітнього простору в школі І ступеня в системі внутрішньошкільної методичної роботи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 12. С. 175–180.
5. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Умань, 2015. 544 с.

Т. В. Мастеркова,
викладач кафедри
суспільно-гуманітарних дисциплін
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
tata_master62@ukr.net

Самопрезентація як складова професійної компетентності педагога

Актуальність проблеми розвитку фахівцем навичок самопрезентації викликана необхідністю вдосконалення напрямів і змісту професійної діяльності педагога. Здійснення вчителем самопрезентації власного досвіду, поширення практик, демонстрації ресурсів, надання іншим педагогам методичної допомоги у плануванні та організації освітнього процесу передбачене вимогами Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки від 23.12.2020 року № 2736 [1].

Узагальнення й опис власних результатів достатньо важливе та складне завдання. На сьогодні для атестації, участі в різних конкурсах, обміну досвідом педагогу важливо навчитися здійснювати рефлексію власних професійних досягнень, вмінь, напрацювань. Педагогічний досвід – це шкала виміру якості діяльності фахівця, тобто рівень професійної компетентності, який дозволяє досягати оптимальних результатів в освітньому процесі при порівняно незначних витратах сил і часу. Ефективність є визнаним рівнем досягнень запланованої педагогічної мети в неперервному розвитку фахівця. Тож сучасний учитель має можливість самостійно обирати

зміст і форму самопрезентації, визначати особливості структурування, збору і накопичення матеріалів, перетворювати обов'язкову вимогу поширення власного досвіду на професійну потребу демонстрації кращих власних досягнень [2].

Специфіка самовдосконалення, як фактор саморозвитку особистості, полягає в тому, що серед усіх інших чинників цей найбільше спирається на індивідуальні властивості особистості, її потреби та нахили.

Зазначимо, що об'єктивна реальність, пов'язана з пандемією, зумовила практично всі установи освіти перейти на онлайн-комунікацію. Розглядаючи онлайн-взаємодію Центрив професійного розвитку педагогічних працівників з практикуючими вчителями, можна відзначити, що в сучасній педагогічній науці відсутні напрацювання системного аналізу щодо цифрового представлення професійного досвіду самим педагогом.

У загальному вигляді оприлюднення сучасного педагогічного досвіду являє собою один із варіантів організації процесу представлення систематизованих матеріалів в освітньому середовищі з використанням можливостей мережі «Інтернет» та мультимедіа. Такий підхід до організації фахового зростання педагогічних працівників є пріоритетним в діяльності центрив професійного розвитку педагогів. Адже онлайн-формат самопрезентації дозволяє «масштабувати» досвід найкращих учителів на всю країну і створює умови для взаємонавчання, поширення кращих практик тощо.

Основною метою створених центрив професійного розвитку педагогів відповідно до Положення визначено сприяння професійному розвитку педагогічних працівників, їхній психологічній підтримці та консультуванню [3]. Тому їхня діяльність передбачає узагальнення, поширення інформації з питань професійного розвитку педагогічних працівників, координацію діяльності професійних спільнот, формування та оприлюднення бази даних програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, інші джерела інформації, необхідні для професійного розвитку педагогічних працівників.

Центри організують консультування педагогічних працівників з питань планування та визначення траєкторії їхнього професійного розвитку, проведення супервізії, особливостей організації освітнього процесу за різними формами здобуття освіти, у тому числі з використанням дистанційних технологій навчання, впровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, інклюзивного підходів до навчання здобувачів.

Спеціалісти центрів професійного розвитку сприяють створенню належних умов для активного обміну ідеями та освітніми практиками, взаємодії та партнерства, разом з педагогами громади розбудовують таке професійне синергетичне середовище, яке б надихало та мотивувало до професійного зростання. Нова сучасна та дієва модель спілкування, сприятлива психологічна атмосфера покликана забезпечувати результативну співпрацю з педагогами. Центри прагнуть відповідати потребам кожного педагога, конкретним професійним запитам.

Наприклад, створена інформаційна сторінка на сайті управління освіти і науки виконавчого комітету Бердичівської міської ради складається з семи розділів, що вміщують актуальну інформацію для педагогів та керівників закладів освіти, а також онлайн-замовлення необхідних консультацій, зокрема «Про нас», «Нормативна база», «Підвищення фахового рівня», «Атестація», «Сертифікація», «Інституційний аудит», «Дистанційне навчання», «Замовлення консультацій», «Рекомендації щодо підвищення кваліфікації».

Справжнім комунікативним майданчиком для педагогічної громади міста стало створення сторінки Центру у соціальній мережі Facebook, яка знайомить зі щоденними публікаціями, серед яких інформаційно-методичні матеріали, актуальна інформація щодо діяльності міських професійних спільнот педагогів, професійного розвитку педагогічних працівників, можливостей підвищення кваліфікації, методичні цікавинки, творчі звіти педагогів в ході підготовки до майбутньої атестації тощо.

Для організації якісної, адресної консультативної роботи Центру було проведено опитування серед педагогів міста (рис. 1). В даний час створюється сучасна модель спілкування через залучення педагогів до участі у професійних спільнотах, вивчення їхніх запитів та очікувань.

Форма реєстрації до професійної спільноти педагогічних працівників ЗЗСО Бердичівської територіальної громади

*Обов'язкове поле

Адреса електронної пошти *

Ваша відповідь

Ваше прізвище, ім'я та по батькові *

Ваша відповідь

Оберіть назву закладу освіти, в якому працюєте *

- Спеціалізована загальноосвітня школа з поглибленим вивченням іноземних мов І-ІІ ступенів №1 ім. Т.Г. Шевченка
- Бердичівська міська гуманітарна гімназія №2
- Вечірня (змінна) школа ІІ-ІІІ ступенів №3
- Бердичівський загальноосвітній навчально-виховний комплекс №4
- Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №5
- Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №6 ім. Житинченка І.В.

Рис. 1. Опитувальник для педагогів

Адже процес самопрезентації, самовизначення означає активний пошук можливого розвитку педагога, формування себе як учасника спільноти професіоналів. Тому така діяльність педагога не короткострокове явище, а тривалий процес самопізнання і саморозвитку, обов'язковий елемент становлення спеціаліста [4].

Професійна здатність педагога до самопрезентації свідчитиме про сформованість особистісного контуру регулювання процесу професійного розвитку, про ступінь усвідомлення співвідношення спеціалістом фахових можливостей і вимог, які висуваються до нього. Професійна зрілість є провідним показником становлення суб'єкта професійної діяльності. Тому діяльність методичних структур щодо супроводу професійного становлення педагога має розвиватися як система заходів, спрямованих на створення умов для успішного розвитку особистості, навичок забезпечення педагогічного професійного самозбереження, задоволення власною діяльністю, попередження професійного самовигорання.

Список використаних джерел та літератури

1. Реєстр професійних стандартів. *Сайт Мінекономіки*. 2021. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk->

UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv.

2. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної ради України*. 2019. № 2657-VIII. 2661 – VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

3. Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників : постанова Кабінету Міністрів України від 29.07.2020 р. № 672. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF#n10>.

4. Мастеркова Т. В. Професійна компетентність: сучасні формати поширення педагогічного досвіду та методичних розробок. *Молодь і ринок*. 2021. № 3 (189).

О. В. Матушевська,
вчитель української мови і літератури
Городище-Пустоварівського закладу
загальної середньої освіти
I–III ступенів – закладу дошкільної освіти
Володарської селищної ради Київської області,
викладач кафедри педагогіки, психології
та менеджменту освіти
(Комунальний навчальний заклад
Київської обласної ради
«Київський обласний інститут післядипломної
освіти педагогічних кадрів», м. Біла Церква)
matushevska.olena@gmail.com

Н. В. Стаднік,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки і
психології дошкільної та початкової освіти
(Комунальний навчальний заклад
Київської обласної ради
«Київський обласний інститут післядипломної
освіти педагогічних кадрів», м. Біла Церква)
n.stadnik72@ukr.net

Педагогічні умови розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагогічних працівників

Визначення педагогічних умов розвитку інформаційно-цифрової компетентності (далі – ІЦК) педагогічних працівників здійснено нами на основі науково-педагогічних засад формування і застосування інформаційних освітніх середовищ (В. Биков, Ю. Жук, В. Олійник, Є. Полат

та ін.) [30: 69], положень професійного стандарту за професіями: «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [5].

Педагогічні умови визначають як «сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм, матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення завдань професійної діяльності; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у педагогіці завдань» (А. Кочарян) [1; 2].

На основі аналізу наукової літератури, результатів досліджень С. Акимова, Т. Архипової, А. Кочаряна, Г. Кучаковської, М. Львова, О. Мацейко, Н. Осипової, О. Пінчук, Т. Сорочан [2; 3; 4] нами визначено такі педагогічні умови розвитку ІЦК педагогічних працівників: забезпечення системи якості освіти на основі ефективного управління і продуктивного освітнього процесу; створення інформаційно-освітнього середовища закладу освіти, наповнення його якісним контентом; підготовка педагогічних працівників до освітньої діяльності в цифровому освітньому середовищі закладу освіти [1].

Реалізація першої умови – «забезпечення системи якості освіти на основі ефективного управління і продуктивного освітнього процесу – передбачає розвиток навичок, що є складовими ІЦК педагогічних працівників, які забезпечують такі характеристики мислення: неординарність, інноваційність, адаптивність мислення, обчислювальне мислення, проєктний спосіб мислення; а також соціальний інтелект, когнітивне управління, міжкультурну компетентність, трансдисциплінарність, віртуальну взаємодію» [1; 22: 36–37].

Реалізація другої умови – створення інформаційно-освітнього середовища закладу освіти, наповнення його якісним контентом – передбачає розвиток умінь і навичок педагогічних працівників правильно та творчо використовувати дані для вирішення проблем, спільно створювати освітній контент, брати участь і залучати інших учасників до реалізації проєктів на основі використання різних форм комунікації (вікі-сторінки, форуми, опитування, голосування, коментарі, персональні повідомлення, чат тощо), планувати (заходи, зустрічі тощо), використовувати мобільні та вебзастосунки.

Реалізація третьої умови – підготовка педагогічних працівників до освітньої діяльності в цифровому освітньому середовищі закладу освіти – передбачає організацію вільного доступу до освітнього контенту, формування готовності до освітньої діяльності в ньому; орієнтацію

змісту освітньої діяльності на індивідуальні професійні потреби і запити педагогічних працівників; урахування суспільних запитів у процесі освітньої діяльності; стимулювання творчої, дослідницької та групової, командної роботи педагогічних працівників; упровадження інноваційних педагогічних технологій (проектна діяльність, перевернуте навчання, вебквест тощо) та форм навчання (ділові ігри, дискусія, мозковий штурм, тематична дискусія, круглий стіл, майстер-клас, педагогічна студія); використання рефлексивних практик; використання інтерактивних форм педагогічної взаємодії у процесі здійснення комунікативного дискурсу; підготовку педагогічних працівників до виконання нових професійних ролей у цифровому освітньому середовищі закладу освіти [1].

Реалізація вищезазначених педагогічних умов передбачає розвиток ІЦК педагогічних працівників, яка поєднує **здатності**: орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності; ефективно використовувати наявні та створювати нові цифрові освітні ресурси; використовувати цифрові технології в освітньому процесі [5].

Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності передбачає володіння педагогічними працівниками **знаннями**: про функціональну грамотність у використанні цифрових пристроїв, їх базового програмного забезпечення, онлайн-сервісів мережі «Інтернет»; правила критичного оцінювання інформації та критерії медіаграмотності; цифрові середовища, професійні онлайн-спільноти та цифрові ресурси для безперервного професійного розвитку впродовж життя; вимоги законодавства щодо академічної доброчесності та використання об'єктів авторського права, мережевий етикет у професійній діяльності; правила безпеки в цифровому середовищі, наслідки впливу цифрової інформації на людину; **уміннями та навичками**: використовувати цифрові пристрої, їхнє базове програмне забезпечення; працювати з операційними системами, онлайн-сервісами, застосунками, файлами, мережею «Інтернет»; критично оцінювати достовірність, надійність інформаційних джерел, вплив інформації на свідомість і розвиток учнів, на прийняття рішень; використовувати відкриті цифрові освітні ресурси педагогічного спрямування для професійного розвитку та обміну педагогічним досвідом, створювати та наповнювати власне е-портфоліо; уникати небезпек в інформаційному просторі; забезпечувати захист і збереження персональних даних (власних персональних даних, а також персональних даних інших осіб, якщо вони використовуються вчителем у професійній діяльності) [5].

Здатність ефективно використовувати наявні та створювати нові цифрові освітні ресурси передбачає володіння педагогічними працівниками **знаннями**: про класифікацію цифрових освітніх ресурсів та їх призначення, ознаки цифрового освітнього середовища; правила зміни, модифікації відкритих цифрових освітніх ресурсів, створення нових цифрових освітніх ресурсів та їх спільного використання; підходи до захисту цифрових освітніх ресурсів, механізм захисту власних авторських прав; **уміннями та навичками**: добирати цифрові освітні ресурси, оцінювати їх ефективність для досягнення навчальних цілей відповідно до умов навчання, вікових особливостей, рівня підготовки та потреб учнів; модифікувати, редагувати, комбінувати існуючі цифрові освітні ресурси; створювати особисто або спільно з іншими особами нові цифрові освітні ресурси; впорядковувати ресурси і надавати до них доступ учасникам освітнього процесу; дотримуватися академічної доброчесності під час створення та використання цифрових освітніх ресурсів, вимог законодавства щодо охорони авторського права, а також здійснювати заходи щодо захисту власних авторських прав [5].

Здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі передбачає володіння педагогічними працівниками **знаннями**: про підходи до організації освітнього процесу з використанням цифрових технологій (у тому числі дистанційного навчання), умов організації цифрових робочих місць; цифрові технології та цифрові освітні ресурси для навчання учнів предметів (інтегрованих курсів), оцінювання та моніторингу результатів навчання учнів та організації їхнього самоконтролю, відстеження прогресу учнів у навчанні (е-журнали, електронні форми оцінювання, у тому числі рівнів сформованості компетентностей, е-портфоліо тощо); **уміннями та навичками**: використовувати безпечне цифрове освітнє середовище для організації та управління освітнім процесом (у тому числі під час дистанційного навчання), організації групової взаємодії, зворотного зв'язку, спільного створення цифрових освітніх ресурсів; аналізувати та інтерпретувати в цифровому освітньому середовищі інформацію про активність та ефективність навчальної діяльності учнів; реалізовувати стратегії оцінювання за допомогою цифрових сервісів; добирати цифрові інструменти оцінювання, критично аналізувати доцільність їх використання [5].

Отже, педагогічні умови розвитку ІЦК педагогічних працівників передбачають: забезпечення системи якості освіти на основі ефективного управління і продуктивного освітнього процесу; створення інформаційно-освітнього середовища закладу освіти, наповнення його якісним контентом; підготовку педагогічних працівників до освітньої діяльності в

цифровому освітньому середовищі закладу освіти. Реалізація означених педагогічних умов розвитку ІЦК педагогічних працівників поєднує низку здатностей, знань, умінь та навичок професійної діяльності в цифровому освітньому середовищі закладу освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Бендерезь Н. М., Матушевська О. В., Стаднік Н. В., Ткач О. Ю. Розвиток інформаційно-цифрової компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти : науково-методичний посібник. Біла Церква : КНЗ КОР «КОІПОПК», 2021. 164 с.
2. Кочарян А. Б. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічних працівників гуманітарних спеціальностей класичних університетів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.10 – інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Київ, 2016. 280 с.
3. Пінчук О. П. Аналітичний ретроспективний огляд використання електронних соціальних мереж у навчанні. *Цифрова трансформація відкритих освітніх середовищ: колективна монографія* / за ред. В. Ю. Бикова, О. П. Пінчук. Київ, 2019. С. 69–87.
4. Пінчук О. П. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності учнів з використанням відкритих електронних освітніх ресурсів та електронних соціальних мереж. *Цифрова трансформація відкритих освітніх середовищ: колективна монографія* / [колектив авторів] ; за ред. В. Ю. Бикова, О. П. Пінчук. Київ, 2019. С. 88–100.
5. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23 грудня 2020 року № 2736. URL: <https://base.kristti.com.ua/?p=8311>.

Т. А. Махиня,
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки,
адміністрування і спеціальної освіти
(Навчально-науковий інститут менеджменту
та психології ДЗВО
«Університет менеджменту освіти», м. Київ)
t_st@umo.edu.ua

Зміст і структура вибіркового курсу «Маркетингове управління закладом освіти» у системі підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури

Варіативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти за освітньо-професійною програмою (далі – ОПП) «Управління навчальним закладом», сформульований у термінах результатів навчання Стандарту вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» для другого (магістерського) рівня вищої освіти [1], конкретизується у дисциплінах вільного вибору навчального плану підготовки здобувачів ОПП «Управління навчальним закладом» другого (магістерського) рівня вищої освіти [2].

Навчальна дисципліна *«Маркетингове управління закладом освіти»* вивчається згідно з навчальним планом підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Менеджмент».

Актуальність дисципліни для майбутніх менеджерів освіти визначається необхідністю модернізації системи освіти, у тому числі повної загальної середньої; необхідністю формування професійної компетентності керівників закладів освіти; забезпеченням якості надання освітніх послуг та формуванням системи конкурентоспроможності освітніх закладів.

Об'єктом вивчення варіативної дисципліни є маркетингові механізми управління закладом освіти.

Структурними складовими об'єкта вивчення є: якість освіти на рівні освітнього закладу та маркетингові дослідження стану його позиціонування.

Предметом дисципліни «Маркетингове управління закладом освіти» є забезпечення якості освіти на рівні освітнього закладу.

Дисципліна «Маркетингове управління закладом освіти» має міждисциплінарний характер. Вона інтегрує відповідно до свого предмета знання з інших освітніх і наукових галузей: філософських, соціологічних, економічних, психологічних тощо. Крім того, згідно з навчальним планом підготовки здобувачів за освітньо-професійною

програмою «Управління навчальним закладом», вивчення дисципліни «Маркетингове управління» вважається доцільним на самому початку навчання одночасно з такими взаємопов'язаними між собою дисциплінами, як «Теорія організації»; «Побудова ефективної організації», «Керівник закладу освіти», «Освітній менеджмент» та ін.

Програмний матеріал дисципліни «Маркетингове управління навчальним закладом» відображає:

- основні сутнісні характеристики маркетингу та його особливості під час використання в освіті;
- принципи побудови і структуру маркетингових досліджень;
- основи управління освітнім закладом і зміст планування його діяльності;
- сучасний стан, проблеми та тенденції розвитку закладів освіти з урахуванням стану їх позиціонування на ринку освітніх послуг та ринку праці;
- ключові поняття освітнього маркетингу та позиціонування онлайн і офлайн;
- особливості організації маркетингових досліджень в мережі «Інтернет»;
- питання організації самостійної роботи здобувачів.

Здобувачі мають опанувати базові поняття, які слугують актуалізації і розумінню проблемних питань та структурують змістовну частину курсу.

Самостійна робота є основним засобом засвоєння здобувачами навчального матеріалу в час, вільний від аудиторних занять. Вона передбачає опрацювання монографій та інших наукових праць, підручників, навчальних і методичних посібників, вивчення та ознайомлення з положеннями законодавчих та інших нормативно-правових актів, матеріалів, отриманих засобами інформаційних технологій тощо.

Для засвоєння знань і формування вмінь, що передбачаються внаслідок вивчення дисципліни «Маркетингове управління закладом освіти» використовується написання індивідуальної самостійної роботи у формі проєктних завдань й організація її виконання у середовищі Google Classroom. Наведемо приклади таких завдань.

1. Провести онлайн-опитування на предмет задоволеності здобувачів чи їхніх законних представників якістю надання освітніх послуг та виявлення їхніх потреб. У коментарях до курсу поділитися посиланням на відповідне онлайн-опитування. Проаналізувати отримані відповіді та подати їх у вигляді інфографіки.

2. Із переліку засобів маркетингових комунікацій (реклама, стимулювання збуту, PR, паблісіті, прямий маркетинг, виставки та ярмарки, спонсоринг, брендинг, product placement) обрати один та детально проаналізувати його в контексті діяльності закладу освіти. Результати аналізу подати у вигляді презентації.

3. Провести SWOT-аналіз комплексу маркетингових комунікацій закладу освіти як системи заходів інформаційної діяльності, спрямованої на те, щоб інформувати учасників освітнього процесу щодо діяльності освітнього закладу.

4. Опрацювання одного безкоштовного онлайн-курсу на вибір:

1) «Ефективні комунікації для освітніх управлінців» на онлайн-платформі EdEra за посиланням: <https://courses.edera.com/courses/course-v1:EDERA-SMARTOSVITA+EC101+EC101/about>.

Мета курсу – сформулювати розуміння ролі та місця стратегічних комунікацій у системі управління та нівелювання стереотипів щодо побудови комунікацій; продемонструвати ключові техніки та інструменти, що роблять комунікацію ефективною.

Цей курс дозволить здобувачам вищої освіти навчитися швидко і доступно доносити інформацію про свої успіхи. Опанувати техніки, як обертати собі на користь кризові ситуації. Дізнатися, як планувати комунікацію та окремі заходи, а також підготуватися до ефективного спілкування з журналістами.

2) «Комунікаційні інструменти для побудови репутації» на онлайн-платформі Prometheus за посиланням: https://edx.prometheus.org.ua/courses/NaUKMA/CI101/2014_T1/about.

Мета курсу – ознайомлення здобувачів вищої освіти з особливостями використання комунікаційних інструментів для побудови:

- власної репутації (починаючи з правильного резюме, розміщення інформації про свій професійний досвід у соціальних мережах та просування свого профілю);
- просування послуг, товарів чи соціально важливих повідомлень (визначення цільових груп та їхніх потреб, креативність, інструменти для медіавідносин та інформаційної діяльності);
- успішної побудови репутації організації та компанії (створення комунікаційних планів та стратегій, оцінка успішності).

Курс спрямований на набуття практичних навичок розробки та реалізації комунікаційних кампаній з використанням різних мультимедійних інструментів.

Результатом виконаного завдання є іменний сертифікат про проходження відповідного курсу, який необхідно завантажити на платформу. Доцільність використання масових відкритих онлайн-курсів у підготовці майбутніх менеджерів в умовах магістратури обґрунтовано у статтях автора [3; 4].

Презентації навчальних досягнень здобувачів є певним підсумковим засобом контролю формування вмінь і засвоєння знань з питань маркетингового управління.

Після опанування дисципліни «Маркетингове управління навчальним закладом» здобувач повинен усвідомлювати:

- актуальність та необхідність використання маркетингових механізмів в управлінській діяльності;
- різницю між моніторингом та контролем, місце маркетингу у зворотному зв'язку і ефективністю їх використання в управлінській діяльності за їх функціональною доцільністю;
- необхідність проведення маркетингових досліджень під час планування діяльності закладу освіти.

Вважаємо, що навчальний курс «Маркетингове управління закладом освіти» оптимально має бути розраховано на 90 годин, що відповідає 3 кредитам ECTS, з них – 6 лекційних години, 6 практичних години та 48 годин самостійної роботи.

Список використаних джерел та літератури

1. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» для другого (магістерського) рівня вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 10 липня 2019 р. № 959. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/07/12/073-menedzhment-magistr.pdf> (дата звернення: 01.09.2020).
2. Навчальний план підготовки здобувачів ОПП «Управління навчальним закладом» другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 073 «Менеджмент». URL : <http://umo.edu.ua/pidghotovki-magistriv-np>.
3. Махия Т. А. Інтеграція масових відкритих онлайн-курсів у процес підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури. *Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика»*. Серія «Педагогіка». № 10 (19). 2020. URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/306/277> ([https://doi.org/10.33296/2707-0255-10\(19\)-17](https://doi.org/10.33296/2707-0255-10(19)-17)).
4. Махия Т. Впровадження масових відкритих онлайн-курсів у підготовку майбутніх менеджерів закладів освіти. *Професійний розвиток фахівців в умовах цифровізації суспільства: сучасні тренди :*

матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю / наук. ред. О. М. Спірін, О. А. Остряньська. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2021. С. 207–214.

С. І. Мірошник,
кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри суспільно-гуманітарної освіти
(Комунальний навчальний заклад
Київської обласної ради
«Київський обласний інститут післядипломної
освіти педагогічних кадрів», м. Біла Церква)
svitlana.mir64@gmail.com

Підготовка вчителів до реалізації Державного стандарту базової середньої загальної освіти

Актуальність проблеми. 2022 року учні 5 класів закладів загальної середньої освіти почнуть навчатися за новим Державним стандартом базової середньої освіти. Відповідно до концептуальних ідей зазначеного нормативного документа [1] у навчанні в закладах освіти має бути зреалізовано ідею дитиноцентризму (учень – дитина, підліток, який навчається); освітній процес має бути організовано на основі діяльнісного й компетентнісного підходів та педагогіки партнерства, що передбачає активну участь, співпрацю і взаємодію всіх учасників освітнього процесу; провідною функцією вчителя має стати організація освітнього процесу, зокрема й створення комфортного освітнього середовища; в освіті має бути забезпечено просування індивідуальних освітніх траєкторій учнів; освітній процес має бути переорієнтовано із процесу навчання на досягнення результату навчання, визначеного у вимогах до обов'язкових результатів навчання учнів на рівні базової середньої освіти. Тож нині особливої ваги набула проблема підготовки педагогів до реалізації концептуальних ідей Державного стандарту базової середньої освіти й упровадження модельних освітніх навчальних програм із різних предметів.

Мета публікації – розкриття форм організації і змісту підготовки вчителів до реалізації концептуальних ідей Державного стандарту базової середньої освіти й упровадження модельних освітніх навчальних предметних програм в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Безперечно, для вирішення означеної проблеми Міністерством освіти й науки України нині на всеукраїнському рівні здійснюється підготовка регіональних

координаторів-тренерів (онлайн-курс «Нова українська школа: перехід на наступний рівень») з метою подальшої підготовки вчителів до навчання учнів в умовах Нової української школи. Оскільки в кожній області визначено пілотні заклади загальної середньої освіти, у яких буде апробовано модельні навчальні програми з різних предметів, також здійснюється підготовка керівників шкіл, учасників інноваційного освітнього проєкту всеукраїнського рівня. Однак вважаємо, що в системі післядипломної педагогічної освіти цьому питанню також потрібно приділити значну увагу. Для формування загальних і професійних компетентностей вчителів на курсах підвищення фахової кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти вчителям необхідно розкрити зміст Державного стандарту базової середньої освіти, його концептуальні ідеї, сутність, техніки й види та способи упровадження формувального оцінювання навчання школярів, планування й розроблення уроків за модельними навчальними програмами тощо. Для цього до нового навчального року працівниками кафедр Комунального навчального закладу Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» було розроблено нові освітні програми (30/120 год) для різних категорій педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти: «Реалізація нового Державного стандарту базової середньої освіти у вивченні української мови і літератури», «Компетентнісний потенціал громадянської та історичної освітньої галузі в контексті реалізації нового Державного стандарту базової середньої освіти», «Реалізація положень Державного стандарту базової середньої освіти у вивченні зарубіжної літератури», «Упровадження Державного стандарту базової середньої освіти: математична освітня галузь», «Організація освітнього процесу з хімії в умовах реалізації концептуальних засад Нової української школи», «Оновлення шкільної географічної освіти в контексті реалізації Державного стандарту базової середньої освіти»; та для керівників закладів освіти: «Стратегія розвитку закладу загальної середньої освіти», «Інтеграція діяльності освітнього закладу й батьківської спільноти в умовах Нової української школи» та інші.

Для якісної підготовки освітніх програм КПФК для вчителів різних навчальних предметів на кафедрах інституту було обговорено питання змісту й організації навчання та визначено, що до освітніх програм із реалізації Державного стандарту базової середньої освіти у вивченні предметів у базовій школі варто включити низку занять (практичних занять, навчальних тренінгів, моделювання) за такою орієнтовною тематикою: «Компетентнісний підхід до навчання в

контексті ідей Нової української школи», «Новий Державний стандарт базової середньої освіти: концептуальні положення», «Формувальне оцінювання навчання учнів: мета, форми проведення, інструментарій», «Зміст і структура, особливості навчальних модельних програм із шкільних предметів», «Моделювання навчальних занять за модельними програмами». Так, на першому із зазначених занять мають бути активно опрацьовані (проаналізовані) питання сутності поняття «компетентність» (когнітивний, діяльнісний і ціннісний компоненти); модернізації навчальних програм (2017 рік) на основі компетентнісного підходу й спрямованості на результат; ролей учителя в освітньому процесі; педагогіки партнерства в закладі загальної середньої освіти (активна участь, співпраця і взаємодія всіх учасників освітнього процесу); способів організації освітнього процесу (форми організації, методи і прийоми навчання, завдання; освітнє середовище), що сприяють формуванню й розвитку ключових і предметних компетентностей учнів.

Навчальний тренінг щодо концептуальних ідей Державного стандарту базової середньої освіти має слугувати засвоєнню й усвідомленню педагогічними працівниками концептуальних положень цього документа для організації на цій основі освітнього процесу: ідеї дитиноцентризму; організації освітнього процесу як провідної функції педагога; організації навчання на основі діяльнісного й компетентнісного підходів і педагогіки партнерства; забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії кожного учня; спрямованості освітнього процесу на результат навчання, який визначений у вимогах до обов'язкових результатів навчання учнів на рівні базової середньої освіти.

Оскільки серед обов'язкових результатів навчання учнів, до прикладу, у мовно-літературній освітній галузі визначено таку групу результатів, як «Взаємодія з іншими особами усно, сприймання і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях», учитель має оцінити здатність школяра співпрацювати, спілкуватися, приймати рішення, тож має впроваджувати як підсумкове, так і формувальне оцінювання. Отже, оптимальна та якісна реалізація положень Державного стандарту базової середньої освіти передбачає компетентність учителя щодо формувального оцінювання навчання учнів. Тому одне із занять має бути присвячене саме цьому питанню, а педагог на когнітивному та діяльнісному рівнях має засвоїти мету, сутність, види і техніки, інструментарій формувального оцінювання.

Переконані, що до освітньої програми аналізованих КПФК обов'язково варто включити заняття (спецкурс) для ознайомлення, аналізу та розроблення навчальних занять за модельними навчальними предметними програмами з метою формування відповідних компетентностей педагогів.

Окрім цього, на нашу думку, заявлені теми доцільно включити до інших освітніх програм КПФК, а також організовувати за цими темами інші методичні заходи – навчальні тренінги, майстер-класи, педагогічні студії, семінари тощо, що, безперечно, забезпечить формування як готовності, так і здатності педагогів до організації освітнього процесу в 5–9 класах на основі концептуальних засад Нової української школи.

Висновки. У психології [2] утверджено, що особистість діє якісно, ефективно, якщо вона вмотивована, розуміє мету і сутність діяльності, володіє способами виконання завдань. Тож успішне реформування освітнього процесу в системі загальної середньої освіти можливе за умови якісної і ґрунтовної підготовки педагогічних працівників до реалізації концептуальних ідей Державного стандарту загальної середньої освіти (початкової, базової та старшої профільної школи), упровадження нових навчальних предметних програм тощо на рівні держави, зокрема й у системі післядипломної педагогічної освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт базової середньої освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. *Освіта.іа*. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/.
2. Дубравська Д. М. Основи психології : навч. посібник. Львів : Світ, 2001. 280 с.

О. А. Орлова,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
суспільно-гуманітарних дисциплін
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)

Особистісне самовдосконалення педагога в системі післядипломної освіти та застосування домінантного підходу у зазначеному контексті

Постановка проблеми. В наш час у зв'язку з підвищенням ролі людського фактора в розвитку виробничих відносин суспільства та реформування освіти набуває все більшої актуальності проблема особистісного самовдосконалення педагога. Динамічна зміна

сучасного українського суспільства сприяє формуванню адекватних йому особистостей, здатних до саморозвитку та самовдосконалення. Проблема педагога, його професіоналізму, світоглядної культури – одна з найактуальніших у педагогіці, оскільки саме від його особистісних характеристик залежить реалізація освітніх завдань, якість освітніх послуг, виховання учнів як у процесі навчання, так і у позанавчальний час. Одним із найважливіших факторів для здійснення успішності подальшої професійної діяльності педагога є особистісне самовдосконалення в системі післядипломної освіти. Тому дослідження проблеми формування особистості сучасного педагога, здатного до особистісного самовдосконалення, є невідкладним завданням.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. До проблеми формування особистості сучасного педагога зверталися такі вчені, як В. Андрущенко, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кушерець, О. Савченко, О. Сердюк, І. Надольний, В. Огнев'юк та ін. Однак, незважаючи на публікації цих та багатьох інших вчених, проблема залишається актуальною. В її структурі існують такі не достатньо визначені питання, як загальнофілософські проблеми особистості, особистість учителя як ідеал і реальність, модернізація підготовки сучасного вчителя в педагогічному університеті, напрями та фактори формування особистісних характеристик педагога в сучасних умовах. Важливою для дослідження у зазначеному контексті є проблема особистісного самовдосконалення педагога. Ефективним шляхом її розв'язання є його підвищення кваліфікації у системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку великої кількості авторів (зокрема О. Борденюк, В. Гриньова), самовдосконалення, в широкому розумінні, розглядають як роботу над собою [1: 22]. І. Чемерилова вважає, що самовдосконалення є «результатом усвідомленої взаємодії спеціаліста з конкретним соціальним середовищем, в ході якої він реалізує потребу виробити в собі такі особистісні якості, які забезпечують успіх у його діяльності та житті взагалі» [3: 11]. Абстрагуючись від суб'єкта діяльності, Н. Лосєва розглядає самовдосконалення як *процес* свідомого керування особистості розвитком своїх якостей, здібностей [4: 4].

Спираючись на дослідження науковців, визначимо, що самовдосконалення є процесом усвідомленим, цілеспрямованим, постійним, систематичним, самостійним, ініціативним, творчим, запланованим, повсякденним, багатоаспектним, цілісним, особистісним, надзвичайно індивідуальним, динамічним, що

здійснюється осмислено, за власним бажанням та ґрунтується на творчому ставленні до себе.

Дослідження, проведені на базі Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, показали, що ефективність розв'язання зазначеної проблеми підвищується за рахунок застосування принципу домінанти до організації навчальної інформації, запропонованого О. О. Ухтомським, у інтерпретації домінантно-контекстного підходу (ДК-підходу) [5: 22].

Основна ідея домінантно-контекстного підходу до організації навчальної інформації полягає в тому, що навчальна інформація повинна бути організована у вигляді системи, яка складається з домінанти (змістове ядро навчальної інформації), периферії (більшість дидактичних одиниць, що не входять у змістове ядро), контексту (сукупність логічних і асоціативних зв'язків між елементами системи).

На курсах підвищення кваліфікації учитель, з одного боку, повинен мати необхідний рівень знань, щоб включитися до роботи, а з іншого – має бути готовий до самовдосконалення, розробки нових методик і технологій. Для цього він за короткий термін отримує цілісні, системні уявлення у певній галузі знань. Домінантно-контекстний підхід дозволяє розпізнати і виявити ті знання слухачів, які входять у нову, раніше невідому галузь освіти; забезпечити системність, цілісність і повноту навчального матеріалу, підвищити ефективність навчального процесу за умови економії навчального часу в умовах підвищення кваліфікації.

Ідея реалізації ДК-підходу полягає в поетапному перетворенні маси навчальної інформації в систему навчальної інформації. Розглянемо етапи цього перетворення.

I етап передбачає створення системи навчальної інформації на основі ДК-підходу шляхом накопичення певної кількості навчального матеріалу. Ця інформація подається набором коротких текстів, які входять в коло дисциплін, що вивчаються. Складання таких закінчених коротких описів формує матеріал для майбутньої периферії системи навчальної інформації.

II етап охоплює визначення цілі, відкриття закону з галузі дійсності, що вивчається. Але відкриття закону ще не вирішує дидактичної задачі створення системи навчальної інформації, а тільки зосереджує все необхідне для її розв'язання.

III етап. На цьому етапі подається як сам масив інформації, так і головна закономірність цієї її кількості у вигляді певної цілісної системи, яку зручно сприймати у загальному вигляді.

Висновок. В результаті складається змістовне ядро, яке являє собою мінімальну систему навчальної інформації з наочно визначеним контекстом.

ДК-підхід до вивчення навчальної інформації доречно використовувати в інститутах післядипломної освіти, оскільки завдяки саме цій системі навчання за короткий час відбувається вивчення великої, систематизованої, необхідної, актуальної навчальної інформації.

Список використаних джерел та літератури

1. Борденюк О. В. Психологические факторы профессионального самосовершенствования будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики». Київ, 1983. 24 с.
2. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспект : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 256 с.
3. Чемерилова И. А. Формирование готовности будущего педагога к профессиональному самосовершенствованию : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / И. А. Чемерилова. Чебоксары, 1999. 22 с.
4. Лосева Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи : навч. посібник. Донецк : Дон НУ, 2003. 336 с.
5. Касатиков А. А. Доминантно-контекстный подход как основание организации содержания учебной информации в системе повышения квалификации : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. А. Касатиков. Краснодар, 2007. 22 с.

В. М. Орос,

кандидат фізико-математичних наук,
завідувач кафедри природничо-математичної освіти
та інформаційних технологій
(Закарпатський інститут післядипломної
педагогічної освіти, м. Ужгород)
oros.teacher@gmail.com

Групові форми роботи при дистанційному навчанні

Групові форми роботи традиційно застосовуються в освіті для організації навчальної діяльності. Розглянемо можливості, які надають сучасні інформаційні технології для організації групової взаємодії у системі освіти в умовах дистанційного навчання.

Як відомо, групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах учнів, що об'єднані спільною навчальною метою за опосередкованого керівництва вчителя і в співпраці з учнями [1]. У проєкції на роботу з педагогами отримуємо специфіку, пов'язану з дією андрагогічних принципів, зі зміною вертикалі вчитель–учень на горизонталь андрагог–педагог, де останній має активну освітню позицію, використовує набутий досвід, є сформованою особистістю. Ця особливість дозволяє при організації підвищення кваліфікації педагогів поєднати навчальну діяльність із самостійною роботою вчителів, які самі стають джерелом знань для інших учасників освітнього процесу (триалогічне навчання) [2].

Найбільш ефективними інформаційними технологіями для організації групових форм взаємодії є відео-, аудіоконференції та вебінари, які відносяться до синхронних інформаційних процесів [3]. Тривалість останніх може бути суттєво диференційована в залежності від поставленої навчальної мети. Технологічною основою для проведення дистанційних занять служать інтернет-платформи, які забезпечують всі етапи групової роботи: організаційний, аналітичний та контрольний-підсумковий.

Для організації групової роботи при дистанційному навчанні можна запропонувати два основні способи: *заочну дистанційну роботу* з наступною демонстрацією створеного продукту для всіх учасників і *очну форму роботи* з поділом здобувачів освіти на групи в онлайн-режимі.

При організації заочної форми роботи викладач (учитель) створює ресурс (наприклад – GoogleПрезентацію, GoogleJamboard або аналогічні) та надає групі доступ до редагування створеного ресурсу.

Перед початком роботи формулюється завдання для групи, яке учасники мають спільно вирішити, пояснюються вимоги до роботи, види діяльності, які можуть виконуватись, визначається час для виконання завдання (залежить від складності завдання та рівня підготовки здобувачів), критерії оцінювання. Усне пояснення бажано продублювати у письмовій формі (наприклад, на першому слайді презентації, на першому листочку Jamboard тощо).

Виокремлюємо деякі особливості заочної форми групової роботи:

- здобувачі виконують завдання, не перебуваючи у візуальному контакті (як правило);
- взаємодія здійснюється засобами мобільного зв'язку або з використанням вбудованого чату, написами на спільно використовуваному ресурсі;

- учасник може виконувати завдання спільно або окремо від інших членів групи, погоджуючи свої дії з іншими учасниками або враховуючи їхню роботу;
- у разі потреби можна внести суттєві зміни у створюваний контент.

Такий вид початкової діяльності має багато спільних рис із методом проєктів, але дещо відрізняється на рівні педагогічних цілей, які планується досягти. Слід наголосити, що застосування спільного ресурсу дає можливість здійснювати довготривалі групові проєкти, які суттєво відрізняються від аналогічних традиційних (без використання доступного всім учасникам ресурсу).

Для організації очної форми групової роботи необхідно мати програмний засіб, який забезпечує розподіл здобувачів освіти у віртуальні кімнати онлайн. Одним із таких популярних продуктів є платформа Zoom. Організація навчання включає всі компоненти, які є при заочній формі: роз'яснення завдання, опис видів робіт та очікуваного результату, часові критерії, систему оцінювання. Але разом з тим наявні і деякі особливості:

- здобувачі виконують завдання, перебуваючи у візуальному контакті (у кімнаті Zoom);
- можуть одночасно висловлювати думки та обговорювати почуте;
- всі дії всіх учасників видимі всій групі (без уточнення – хто саме виконує дію);
- координувати роботу групи має визначений викладачем учасник (для надання слова, вирішення спірних питань тощо);
- результати діяльності групи публікуються одразу після завершення роботи, тому відсутня можливість внесення змін у створений спільно артефакт;
- обмеження в часі спонукають до мобілізації внутрішніх знанневих ресурсів учасників.

З огляду на поширення популярності дистанційного навчання дослідження різних форм групової роботи стає все більш актуальним. На сьогодні поєднання трьох освітніх компонентів: інформаційних комунікаційних технологій (чат, відеозв'язок), хмарних ресурсів із спільним доступом та групових форм діяльності – сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, розширює педагогічний операційний простір як для викладачів, так і для учнів (студентів), забезпечує поєднання усталених педагогічних схем з інноваційними.

Для подальших наукових досліджень видається важливим розробити методики поєднання STEM-технологій з груповими

формами роботи як у загальноосвітніх школах так і в процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Список використаних джерел та літератури

1. Освітні технології : науково-методичний посібник / О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська ; за заг. ред. О. Пехоти. Київ : А. С. К., 2001. 489 с.
2. Орос В. М., Петечук В. М. Використання триалогічного навчання у системі післядипломної освіти педагогів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Педагогіка. Соціальна робота.* 2020. Вип. 1 (46). С. 180–184. URL: <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/download/217864/217656>.
3. Hrastinski S. Participating in Synchronous Online Education: PhD dissertation. Lund, 2007. 154 p. URL: <http://www.lu.se/o.o.i.s?id=12588&postid=599311>.

Н. О. Осадчук,

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

Вимоги щодо формування професійних компетентностей практичного психолога закладу освіти

Проблема компетентності достатньо широко досліджується у сучасній науці. Однак поняття професійної компетентності не має єдиного визначення у світовій науковій літературі. Питання професійної компетентності і компетенцій спеціаліста розглядаються в роботах зарубіжних вчених (Р. Боуз, Р. Бояцис, Дж. Равен, К. Флетчер, А. Фарнэм, Д. Макклеланд, С. Уиддет, С. Холлифорд та ін.). У вітчизняній науці розвивають компетентнісний підхід в системі вищої освіти В. І. Байденко, А. О. Деркач, Є. Ф. Зеєр, І. А. Зимня, А. К. Маркова, В. Ф. Єнгаличев, С. О. Дружилов, О. М. Столяренко, А. С. Белкін, Ю. В. Варданян, В. І. Гінецинський, Т. П. Зинченко, Є. О. Клімов, О. В. Ключев, Н. В. Кузьміна, Л. В. Львов, Т. В. Савінова, В. О. Сластьонін, В. М. Соф'їна, Ю. Г. Татур, В. Д. Шадріков, Р. В. Овчарова, М. С. Пряжніков та інші [5].

Професійна компетентність у зарубіжній науці розглядається найчасті як сукупність особистісних якостей і здібностей суб'єкта професійної діяльності, його професійних знань, компетенції та досвіду, які дають змогу брати участь у виробленні та прийнятті ефективних рішень й успішно здійснювати професійну діяльність [1].

Сучасні умови діяльності практичних психологів обумовлюють необхідність різнобічних знань, умінь, готовності і здатності навчатися на випередження, великої автономності і самокерованості, високого рівня професійної культури [5].

Психолого-педагогічними умовами формування професійних компетентностей практичного психолога закладу освіти, які необхідні для реалізації функцій його діяльності, є: комунікативна (С. Демченко, Н. Завіниченко, Є. Кузьмін, С. Макаренко, Т. Ніколаєва, Є. Сидоренко), інформаційна (Н. Насирова, С. Сисоєва), соціально-психологічна (С. Архипова, І. Кох, Л. Лепіхова, Л. Петровська), психологічна (А. Деркач, В. Зазикін, Л. Мітіна), життєва (С. Литвин-Кіндратюк, Л. Сохань, І. Єрмаков) тощо [7].

Складові професійної компетентності психолога вивчали та визначали такі науковці: К. Арджиріс, Д. Шон (здатність адекватно реагувати на нові ситуації в професійній діяльності; вміння ефективно поводитися в практичних ситуаціях); Р. Епштейн, Е. Гандерт (вміння керувати своїм робочим часом; набуття експертних навичок; вміння сформулювати стратегію самонавчання та професійного вдосконалення; вміння організувати колективну роботу; вміння бути лідером за певних обставин); К. Елісон (різні компоненти, залежно від того, наприклад, з якими групами населення має працювати психолог); І. Зимня (компоненти пізнавальної діяльності; компоненти діяльності; компоненти інформаційних технологій); Т. Соколова (мотиви професійної діяльності; ціннісні орієнтації; інтереси; професійні наміри); А. Новіков (самостійність дій; творчий підхід до будь-якої справи; готовність постійно оновлювати знання; гнучкість розуму; готовність до системного й економічного мислення; вміння вести діалог; вміння співпрацювати в колективі; вміння спілкуватися з колегами); М. Чошанов (мобільність знань; критичність мислення; гнучкість методу) [6].

Однією з найважливіших подій у житті працівників психологічної служби системи освіти України стало створення професійного стандарту за професією «Практичний психолог закладу освіти» [3; 4].

Вказаний професійний Стандарт є інструментом для створення посадових інструкцій, для підготовки молодих фахівців та їх подальшого розвитку, для оцінювання діяльності практичного психолога та для підвищення кваліфікації працівників. Даний Стандарт рекомендовано використовувати для створення освітніх програм закладами вищої освіти та для підвищення кваліфікації практичних психологів.

У документі зазначено, що допуск до роботи за професією практичного психолога відбувається за умови наявності вищої освіти відповідного рівня Національної рамки кваліфікацій (наявність диплома за спеціальністю 053 «Психологія»).

Докладно виписана сфера загальних компетенцій та професійних компетентностей. Проте не всі вони є зрозумілими в рамках критеріальності їх вимірювання.

Перелік трудових функцій/професійних компетентностей Стандарту відрізняється від визначених компетентностей і функцій, що містяться в основних документах щодо регулювання діяльності працівників психологічної служби.

У Положенні про психологічну службу у системі освіти України зазначено наступні функції психологічної служби: діагностично-прогностична; організаційно-методична; корекційно-розвиткова; консультативна; просвітницько-профілактична; соціально-захисна. Та визначено такі напрями діяльності працівників психологічної служби: діагностика; профілактика; корекція; навчальна діяльність; консультування; зв'язки з громадськістю; просвіта [2].

У Стандарті окреслено такі трудові функції (компетентності): здійснення психологічної профілактики; здійснення психологічної просвіти щодо психологічного благополуччя та психічного здоров'я; здійснення психологічної діагностики; надання психологічної допомоги за запитом та/або відповідно до виявленої потреби в такій допомозі (за видами: психологічне консультування, психологічний супровід, психологічний тренінг, розвивальна діяльність); здійснення власного професійного розвитку та самоосвіта; співпраця з педагогічними (науково-педагогічними) працівниками щодо організації ефективної освітньої діяльності та співучасть у створенні, підтримці та розвитку психологічно безпечного освітнього середовища в закладі освіти; здійснення організаційно-методичної діяльності під час виконання трудових функцій [3; 4].

В чому ж різниця Стандарту та Положення про психологічну службу? У Стандарті в переліку функцій відсутні поняття «навчальна діяльність» та «корекція», функція психологічного консультування вже входить до класу функцій із загальним визначенням «психологічна допомога». Майже не визначена робота практичного психолога з батьківською громадою. Також додалися такі види діяльності, як психологічний супровід, психологічний тренінг, розвивальна діяльність.

Проте з'явилися дві нові трудові функції: здійснення власного професійного розвитку та самоосвіта; співпраця з педагогічними

(науково-педагогічними) працівниками щодо організації ефективної освітньої діяльності та співучасть у створенні, підтримці та розвитку психологічно безпечного освітнього середовища в закладі освіти.

Така редакція Стандарту може викликати деякі труднощі у виконанні своїх посадових обов'язків практичними психологами, зокрема у розділі щодо навчальної діяльності.

Водночас у Стандарті з'явилися наступні нововведення: застосування інтервізій і супервізій у практичній діяльності, а також здатність до рефлексії, самопізнання та самовдосконалення.

Враховуючи всі реформування, з якими стикнулися практичні психологи України, слід зазначити, що формування професійної компетентності спеціаліста психологічної служби повинно відбуватися з урахуванням опанування вже діючих компетенцій. Сучасний спеціаліст повинен бути компетентним в організації справи, мати високий ступінь мотивації досягнення компетентних переваг у конкурентній боротьбі, бути психологічно стійким тощо. Цьому сприяє розвиток професійних компетентностей на курсах підвищення кваліфікації.

Список використаних джерел та літератури

1. Науково-методичне забезпечення діяльності психологічної служби системи освіти в умовах децентралізації (моделі, досвід): колективна монографія / наук. ред. В. Г. Панок. Київ : Ніка-Центр, 2020. 152 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/722337/1/nauk-metod-zabezpdialnosti.pdf?fbclid=IwAR20cmk4H2v3spEiIG1q4DIU2GIH4ozKSml4P6niO02o1XsRB4Da3Tu5iBA>.
2. Положення про психологічну службу у системі освіти України: наказ Міністерства освіти і науки України від 22 травня 2018 р. № 509. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18>.
3. Про затвердження професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти» : лист Міністерства освіти і науки України від 30.11.2020 р. № 6/1427-20. 31 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/12/Standart_Praktychnyy_psykholoh.pdf.
4. Про затвердження професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти» : наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 24.11.2020 р. № 2425-20. 30 с. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&isSpecial=True&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>.
5. Фальова О. Є. Основи особистісної та професійної самореалізації : навч.-метод. посібник. Харків, 2007. 120 с.

6. Чепелева Н. В., Пов'якель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. Вип. III. С. 35–41.
7. Шапошнікова А. Формування професійної компетентності майбутнього практичного психолога: обґрунтування психолого-педагогічних умов. *Рідна школа*. 2013. № 11 (листопад). С. 73–76.

М. Я. Островська,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та психології
(Закарпатський угорський інститут
ім. Ференца Ракоці II, м. Берегово)

О. О. Островський,

старший викладач кафедри
педагогіки та психології
(Закарпатський угорський інститут
ім. Ференца Ракоці II, м. Берегово)
marianna.29.1984@gmail.com.

Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті ЄВО

Увійти в освітній простір Європейського Союзу (ЄС) Україна намагається через запровадження його ідеології, стандартів та структур і при цьому прагне зберегти власні національні засади процесу підготовки фахівців. У проєкції на євроінтеграційну перспективу Україна, відповідно до Європейського виміру освіти (поняття ЄВО означає ідеологію, зміст і стандарти освіти в країнах ЄС), прагне здійснити в системі загальної середньої освіти [1]:

- структуру, мету, зміст освіти та їхній інституційний супровід привести у відповідність до європейських норм, стандартів та законодавства;
- запровадити профільне навчання в старшій школі і від знаннєвої навчальної парадигми перейти до освітньої компетентнісної (для цього потрібно ввести 12-річну профільну школу, змінити структуру та реформувати змістову основу освіти, в тому числі і початкової);
- сформувати через освіту основи громадянського суспільства (мова насамперед йде про учнів, студентів, учителів, їхні ментальність, культуру, демократичні основи співіснування полікультурного середовища тощо).

Особливістю соціально-економічного розвитку і створеного культурного середовища України є поліетнічний і міжкультурний

характер суспільства, що зумовлено наявністю багатьох культур, національних мов, різних релігій, звичаїв, традицій і устроїв життя. Розбудова України як демократичної, правової та багатокультурної держави передбачає консолідацію українського суспільства на принципах мирного та плідного співіснування різних етнічних, національних та соціальних груп.

Євроінтеграційна політика України, прагнення увійти в єдиний європейський освітній простір та стрімке зростання міжнародних контактів спонукають до подолання як мовних, так і культурно-ментальних перешкод, які існують між культурами різних народів. Одним із завдань, прописаних у законах України «Про освіту» (2017 р.) та «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), є освітній процес, в якому реалізується виховання в учнів шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй, які проживають в Україні. Інституційними документами окреслені головні завдання освітньої політики: міжкультурні відносини будувати з врахуванням інтересів як великих народів, так і національних меншин, етнічних груп, формувати у суб'єктів освітнього процесу міжкультурну компетентність, здатність функціонувати в рамках загальної культури і в інших культурах в умовах існуючого культурного, етнічного, конфесійного розмаїття.

Розпочата в контексті Концепції НУШ реформа загальної середньої освіти спонукає ЗВО педагогічного спрямування не тільки змістити акценти із знаннєвої до компетентнісної парадигми, а й до узгодження структури, змісту та стандартів підготовки вчителів з відповідними європейськими інституційними документами. Для багатонаціональних регіонів України це означає, що майбутні вчителі початкової школи у ЗВО мають отримати знання, які дозволять здійснювати ефективну освітню діяльність в полікультурному середовищі. Насамперед мова йде про відповідні компетентності з: основ міжкультурної освіти, ефективного використання «педагогіки партнерства» та створення інноваційно-гуманістичного середовища в школі полікультурного суспільства.

Прагнучи увійти до єдиного європейського науково-освітнього та полікультурного простору, наша держава дотримується основних Європейських Конвенцій, Декларацій і Стратегій з цих питань, зокрема й демократичних принципів і настанов, у галузі освітньої політики та починає будувати її на засадах міжкультурного підходу. Серед п'яти ключових компетентностей в освіті, визначених у звіті

«Ключові компетенції для Європи» за програмою Ради Європи, визначено компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві, покликані контролювати прояви расизму і ксенофобії, сприяти розвитку у зростаючих поколіннях міжкультурних компетенцій, таких як: прийняття відмінностей; повага до інших; здатність жити з людьми інших культур, мов і конфесій [2].

Полікультурна освіта базується на тому, що культури народів постійно змінюються і взаємодіють між собою, здійснюючи взаємовпливи та обміни одна з одною. Головне завдання такої освіти зrealізувати взаємоповагу між членами поліетнічних громад і усвідомлення внеску всіх культур до спільного культурного надбання. У самому загальному випадку, полікультурність середовища, що оточує індивіда, вимагає від нього: знання більше ніж однієї мови; знайомства з різними культурами народів світу; відкритості і толерантного ставлення до представників інших культур [3: 52].

Під міжкультурною компетентністю слід розуміти готовність особистості до міжкультурної взаємодії з представниками інших культур, толерантного ставлення до культурної своєрідності представників інших етносів, шанобливого ставлення до культурної спадщини рідного народу та культурних і життєвих цінностей інших людей, демонстрації норм міжкультурного етикету [3].

Досвідчений учитель початкової школи має враховувати й те, що початок навчальної діяльності починає по-новому формувати відносини дитини з дорослими та однолітками. Від особливостей взаємовідношень дитини з учителем, батьками, однокласниками, від усвідомлення своєї ролі у класі, від сформованих колективних стосунків багато в чому залежить і успішність навчання дітей та формування їхніх особистостей.

Створити освітнє середовище міжкультурної взаємодії означає надати місце для однакової участі, розвитку самовираження представників різних культурних спільнот, обміну думками та взаємопроникнення. Процес організації освітнього середовища початкової школи, сприятливого до проявів культурного різноманіття, визначається такими чинниками [4: 164–165]: освітня політика навчального закладу, спрямована на уникнення дискримінації за будь-якою ознакою під час навчання, оцінювання учнів, залучення їх до різноманітних заходів; формальні та неформальні правила співжиття усіх учасників освітнього процесу, оскільки вони визначають його загальний клімат; методики і технології, що забезпечують процес формування та практичного втілення міжкультурної компетентності в початковій школі.

Провідна роль у створенні розвивального освітнього середовища належить педагогові. Від його готовності до такої діяльності, від створеної ним позитивної атмосфери у середовищі початкової школи прямо залежить ефективність освітнього процесу в розвитку особистості школяра. Сім'я посідає первинне місце серед соціальних груп, які впливають на становлення та формування особистості. Сім'я з її родинними зв'язками краще за інші суспільні інституції формує в дитини почуття унікальності, важливості та суттєвості культури. Саме в сімейному середовищі починається розвиток характеру, основ природи дитини, тут вона приймає перші рішення щодо себе як особистості. Співпраця в трикутнику «учитель–учень–батьки» (загальноприйнятий термін «педагогіка партнерства») є особливо важливою для учнів початкової школи, для яких вказана тріада є основою не тільки виховання та духовного зростання, а й соціального та фахового формування, подальшої успішної життєвої траєкторії.

Співпраця учителя, учнів і батьків, суб'єкт-суб'єктні відносини на уроці, спільний процес пізнання і відкриттів, постійне створення ситуації успіху – ось складові самореалізації учня в освітньому середовищі. Треба прагнути, щоб дитина не тільки володіла сумою знань зі шкільних предметів, але й усім досвідом демократичних відносин у суспільстві, навичками управління собою, своїм життям у колективі, вміла брати відповідальність за свою діяльність. Для створення інноваційно-гуманістичного освітнього середовища, ефективної реалізації педагогіки партнерства надзвичайно важливими є фаховий рівень, психолого-педагогічні знання та загальна культура вчителя сучасної початкової школи.

Для досягнення цього в основу освітнього процесу майбутніх учителів у навчальні плани та програми всіх загальних і спеціальних курсів ЗВО, окрім психолого-педагогічних знань, закладаються об'єктивно існуючі загальні положення і принципи сучасного співіснування далеко не однорідної (за національними, культурними, мовними та релігійними ознаками, статками тощо) як української, так і європейської спільноти загалом.

Сучасний учитель, крім загальних і фахових компетенцій, наукового світогляду, має досконало володіти організаційно-педагогічними (організованість та послідовність у діях, педагогічний такт, об'єктивність в оцінюванні тощо), моральними (чесність, справедливість, повага до учнів тощо) та комунікативними (вміння встановлювати контакт та слухати, педагогічний та психологічний такт тощо) компетенціями. Саме тому навчальний план професійної

підготовки майбутнього вчителя початкової школи у ЗВО є гуманістично спрямованим і відводить у структурі та змісті професійної підготовки основну роль дисциплінам психолого-педагогічного циклу і практиці безпосередньо в школі. Акцент на педагогічних факультетах у ЗВО в усіх напрямках педагогічної підготовки майбутніх учителів робиться на впровадженні у практику навчання нових підходів до організації і використання сучасних інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі. Компетенції закладаються в освітній процес ЗВО технологіями, змістом освіти, стилем функціонування навчального закладу, взаємодією між викладачем та студентом.

Підготовлений до освітньої діяльності в полікультурному середовищі вчитель має бути не просто вчителем, а спеціалістом з людського розвитку, свідомим громадянином держави, розуміти сутність міжкультурного громадянського суспільства, володіти знаннями про права, свободи й обов'язки людини в демократичному суспільстві, бути обізнаним не тільки з науково-методичними методами, формами й інноваційними технологіями навчання, основами вікової психології й інклюзивної освіти, але й з теоретичними основами педагогічного впливу на батьків та співпраці з громадою.

Саме тому до освітньої діяльності майбутнього вчителя готують за новими програмами та Державними стандартами, створеними в контексті Концепції НУШ, філософія яких базується на загально визнаних демократичних принципах та стандартах ЄВО.

Список використаних джерел та літератури

1. Химинець В. В. Оновлення початкової ланки освіти в контексті євроінтеграційної політики України. *Учитель початкової школи*. 2018. Вип. 9. С. 3–5.
2. Іванець Н. В. Формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи : дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2020. 194 с.
3. Eurydice portal. URL: http://acea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php. (дата звернення: 10.02.2021 р.).
4. KhymynetsV., Holonič J., KhymynetsV. *Innovative educational activities*. Fairmont: Academic publishing Fairmont, 2020. 320 p.

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

Аналіз деяких аспектів розв'язання проблеми забезпечення якості освіти

Проблема забезпечення якості освіти наразі є однією з основних в освітній галузі. Про це, зокрема, свідчить той факт, що забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності розглядається в Законі України «Про освіту» (2017) як один з важливих принципів освітньої діяльності.

Водночас поняття «якість освіти», «якість навчання» тривалий час в освітніх нормативно-правових актах використовувалися без чіткого трактування.

Зокрема, в Законі УРСР «Про народну освіту» (1974) акцентувалася увага на відповідальності педагогів за «належну якість навчання і комуністичне виховання молодого покоління» [2], проте визначення поняття «якість навчання» в зазначеному акті немає.

У Законі України «Про освіту» (1991) декілька разів використовувалося поняття «якість освіти», однак його визначення там також відсутнє.

У Законі України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998) зазначається, що до основних напрямів діяльності закладів професійно-технічної освіти належить забезпечення «якості професійного навчання та виховання учнів», проте й у цьому нормативно-правовому акті поняття «якість професійного навчання» не конкретизується [3].

Крім того, зауважимо, що в прийнятих згодом законах України «Про загальну середню освіту» (1999), «Про позашкільну освіту» (2000), «Про дошкільну освіту» (2001) якість освіти та якість навчання взагалі не згадуються.

Уперше нормативне визначення поняття «якість освіти» було дано в Законі України «Про вищу освіту» (2002), де якість вищої освіти визначалася як *сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображають її професійні компетентності, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість і зумовлюють здатність задовольняти як особисті, так і суспільні потреби* [4].

У Законі України «Про вищу освіту» (2014) дано сучасне визначення якості вищої освіти як відповідність умов провадження освітньої діяльності та *результатів навчання* законодавчим вимогам

та стандартам вищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам, а також запитам суспільства [5].

У цьому ж законі (стаття 16) вперше на законодавчому рівні описується система забезпечення якості вищої освіти. І хоча в законі визначення такої системи не дається, у згаданій статті перераховуються складники системи, серед яких чільна увага приділяється системам внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості вищої освіти. У цій же статті закону прописані процедури і заходи системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, серед яких виокремлюють: принципи та процедури забезпечення якості вищої освіти; періодичний перегляд освітніх програм та оприлюднення інформації щодо них; щорічне оцінювання та оприлюднення результатів оцінювань здобувачів вищої освіти, педагогічних і науково-педагогічних працівників закладу; забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу та інформаційних систем для ефективного управління цим процесом, дотримання академічної доброчесності в закладі тощо.

Слід відмітити, що, на нашу думку, спеціальний Закон України «Про вищу освіту» (2014) є набагато прогресивнішим, ніж чинний на той час рамковий Закон «Про освіту» (1991). Тому цілком природно, що в новому Законі України «Про освіту» (2017) були реалізовані й інші прогресивні та вже апробовані у вищій освіті підходи щодо організації освітньої діяльності. Це стосується й питань якості освіти, яка в Законі «Про освіту» (2017) трактується як відповідність *результатів навчання* вимогам, встановленим законодавством, відповідними стандартами освіти та/або договорами про надання освітніх послуг. А в статті 41 зазначеного закону серед складників системи забезпечення якості освіти також виокремлюються внутрішня система та система зовнішнього забезпечення якості освіти.

Зауважимо, що складники внутрішньої системи забезпечення якості освіти значною мірою подібні до складників системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти: стратегія (політика) та процедури забезпечення якості освіти; система та механізми забезпечення академічної доброчесності; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів освіти, педагогічної та управлінської діяльності педагогічних і керівних працівників закладу; забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу та інформаційних систем для ефективного управління закладами освіти тощо [1].

Однак, на нашу думку, перенесення основних підходів щодо утворення й функціонування системи забезпечення якості вищої

освіти на всю галузь освіти має й певні негативні наслідки. Як показує практичний досвід, за таких підходів недостатньо враховується те, що малочисельні заклади дошкільної, позашкільної і загальної середньої освіти, на відміну від закладів вищої освіти, де зосереджено значний кадровий, технологічний та організаційний потенціал, не завжди мають відповідні ресурси для розроблення й упровадження на визначених законодавством засадах ефективної внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Тому наразі необхідність створення і впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти для багатьох таких закладів стала значною проблемою, навіть з урахування наявності відповідних методичних рекомендацій з даного питання, розроблених Міністерством освіти і науки та Державною службою якості освіти України (ДСЯОУ) для закладів загальної середньої, дошкільної і позашкільної освіти [6; 7; 8].

Особливою проблемою для малочисельних закладів освіти, як свідчить практика, є самооцінювання їхньої освітньої та управлінської діяльності, яке згадані методичні рекомендації пропонують здійснювати, в тому числі, на основі певних критеріїв та індикаторів, а в загальній середній освіті – використовуючи підходи інституційного аудиту [9]. Однак такі процедури є надто складними для здійснення невеликими педагогічними колективами і, на наш погляд, у багатьох закладах повноцінно реалізуватися не зможуть. Водночас альтернативні підходи до здійснення самооцінювання освітніх та управлінських процесів наразі не розроблені.

Крім того, сумніви щодо необхідності реалізації таких непростих процедур є ще й тому, що контроль у першу чергу має слугувати для отримання інформації щодо ефективності освітніх процесів, а не бути самоціллю й відволікати значні ресурси на його здійснення.

Складними також, на нашу думку, є ряд інших питань, зокрема щодо визначення в межах законодавства відповідальності учасників освітнього процесу за порушення академічної доброчесності тощо.

Тому для вдосконалення процесу розроблення й упровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти, в тому числі її нормативно-правового підґрунтя, було б доцільно:

- внести зміни до відповідних спеціальних законів щодо спрощення вимог до створення та функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти в окремих освітніх галузях;

- скасувати (або значно спростити) вимоги до закладів дошкільної, загальної середньої і позашкільної освіти щодо

проведення ними *обов'язкового* самооцінювання освітніх і управлінських процесів;

– відповідним державним структурам (МОНУ, ДСЯОУ) підготувати методичні рекомендації щодо системи та механізмів забезпечення академічної доброчесності в закладах освіти тощо.

Очевидно, що лише постійне вдосконалення інструментів, процедур та заходів системи забезпечення якості освіти створить надійні умови для її успішного впровадження й вирішення проблеми забезпечення ефективності функціонування освітньої галузі.

Список використаних джерел та літератури

1. Про освіту: закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Про народну освіту: закон УРСР від 28 червня 1974 року № 2778-VIII. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T742778.html.
3. Про професійну (професійно-технічну) освіту: закон України від 10 лютого 1998 року № 103/98-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text>.
4. Про вищу освіту: закон України від 17 січня 2002 року № 2984-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14#Text>.
5. Про вищу освіту: закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
6. Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 30.11.2020 № 1480. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1480729-20#Text>.
7. Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах дошкільної освіти: наказ Державної служби якості освіти України від 30 листопада 2020 року № 01-11/71. URL: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/77870/>.
8. Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах позашкільної освіти: наказ Державної служби якості освіти України від 07 грудня 2020 року № 01-11/78. URL: https://osvita.ua/legislation/pozashk_osv/77869/.
9. Про затвердження Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 09.01.2019 № 17. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text>.

О. П. Педько,
старший викладач кафедри педагогіки,
психології та менеджменту освіти
(Комунальний навчальний заклад
Київської обласної ради
«Київський обласний інститут післядипломної
освіти педагогічних кадрів», м. Біла Церква)
topolga@ukr.net

Діяльнісний підхід в освітньому процесі дошкільного закладу

Актуальність дослідження. Сучасні соціально-економічні, культурно-освітні процеси розвитку країни та світу визначають потребу в особистості з високорозвинутим продуктивним мисленням, соціально адаптованої, здатної не лише прийняти усталені традиції, соціальні настанови, а й здійснювати соціально значущу діяльність у різних сферах життя.

Актуальні тенденції розвитку дошкільної та початкової освіти в умовах реформування загальної середньої освіти на засадах Концепції Нової української школи мають багато спільного.

Грунтовні перетворення в освітньому просторі України зумовлюють активний пошук нових форм співпраці з дитиною, відмову педагогів від консерватизму й заорганізованості. Зміна пріоритетів з навчання на розвиток дитини, з накопичення нею запасу знань на вміння їх застосовувати в конкретних життєвих ситуаціях, забезпечення саморозвитку в умовах підготовленого середовища зумовлює впровадження в освітній процес дошкільних закладів діяльнісного підходу.

Мета дослідження – проаналізувати теоретичні підходи щодо впровадження діяльнісного підходу в освітній процес дошкільного закладу.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Теоретичному обґрунтуванню проблеми діяльнісного підходу присвячено наукові дослідження вчених, які здійснювалися в різних аспектах, зокрема: філософському (М. Гегель, І. Кант, М. Каган, В. Лекторський, І. Фіхте, І. Фролов, Г. Юдін та ін.), психологічному (М. Басов, І. Бех, Д. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, А. Реан), педагогічному (Г. Атанов, І. Бех, Н. Гузій, Л. Зайцева, І. Зимня, Г. Іванюк, В. Лозова, Т. Севустьяненко, Б. Сусь, М. Шут та ін.). Це є свідченням складності та багатогранності самої категорії «діяльнісний підхід», яка потребує комплексного вивчення.

Аналіз історико-педагогічних джерел свідчить, що в педагогіці, як і в філософії та психології, поняття «діяльнісний підхід» з'явилося значно

пізніше, аніж його сутнісна характеристика. Уже в XVII ст. Я. Коменський зазначав, що дитина привчається до діяльності через діяльність.

У середині XIX ст. Ф. Фребель наголошував, що можливості людини розвиваються у процесі її діяльності, й тому педагогічний процес має базуватися на «дії, праці, мисленні», а вся система освіти – на діяльності дітей під керівництвом педагога. Розуміння Ф. Фребелем значення діяльності для формування особистості привело його до висновку: різні види діяльності (гра, навчання, праця) мають особливе значення для виховання дітей дошкільного віку. Гру Ф. Фребель вважав найвищою сходинкою дитячого розвитку [2].

Наведені вище ідеї отримали розвиток у працях К. Ушинського. Заслуговує на увагу практичний доробок щодо розвитку ідей діяльнісного підходу у працях вітчизняних науковців з питань дошкільного виховання, а саме: О. Дорошенко, Т. Лубенця, Н. Лубенець, К. Маєвської С. Русової, К. Толмачевської, Я. Чепіги, В. Чередніченко, Е. Яновської та ін. Ними здійснено значні пошуки педагогічних ідей, практичних рекомендацій щодо формування особистості дитини дошкільного віку в діяльності. Їхні ідеї не втратили своєї значущості для сучасної науки та практики [3].

Основоположний принцип діяльнісного підходу – це принцип єдності свідомості та діяльності, який сформульований С. Рубінштейном ще у 30-ті роки XX ст. Загально визнана теза «особистість у діяльності набуває і вияву, і формування» вважають стислим викладом його концепції. Розглядаючи діяльність і свідомість як органічне ціле, що створюють нерозривну єдність, учений називав діяльністю предметну, практичну діяльність. На думку науковця, діяльність визначається своїм об'єктом, враховуючи її внутрішні закономірності, зовнішні причини діють, враховуючи внутрішні умови. Системою внутрішніх умов виступає особистість з її складною багаторівневою структурою [4].

Діяльнісний підхід визнано одним із провідних методологічних підходів педагогічної науки. Будь-який педагогічний напрям пов'язаний з організацією педагогічної діяльності, здійснюваної відповідно до таких методологічних принципів: розвитку предметності, історизму, активності тощо.

Діяльнісний підхід передбачає, насамперед, організацію діяльності, її характеристику (специфіку розміщення, умови), побудову логічної структури діяльності (об'єкт, предмет, форми, засоби, методи, результат діяльності), структуру діяльності (стадії, етапи) та методику чи технологію виконання діяльності.

Освітній процес у закладі дошкільної освіти регулюється відповідно до норм і положень Закону України «Про дошкільну освіту»,

Базового компонента дошкільної освіти, чинних програм та інших нормативно-правових актів.

Зміст та організація освітнього процесу у сфері дошкільної освіти визначаються принципами науковості, систематичності, активності, природовідповідності, які вимагають від педагога такої організації освітнього процесу, за якої максимально активізується діяльність дитини в пізнанні навколишнього світу, реалізація її творчих задумів та мрій.

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти – державного стандарту дошкільної, удосконалення змісту дошкільної освіти передбачає:

- впровадження принципу педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці усіх учасників освітнього процесу (дітей, педагогів, батьків);

- забезпечення рівного доступу всіх дітей до дошкільних закладів;

- втілення особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, соціокультурного та інтегрованого підходів;

- реалізацію самостійної творчої діяльності дитини в освітньому процесі з урахуванням вікових особливостей психофізичного розвитку дітей;

- визнання ігрової діяльності як провідної та принципу навчання через гру як наскрізного у взаємодії з дитиною [1].

Діяльнісний підхід до організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти є наріжним для прояву дитячої активності. Він передбачає пріоритет набуття особистого досвіду дитини та процесу його формування у всіх видах діяльності, які реалізуються в дошкільному віці: руховій, ігровій, комунікативній, мовленнєвій, здоров'язбережувальній, мистецько-творчій, пізнавально-дослідницькій, господарчо-побутовій.

Діяльнісний підхід спрямовує організацію освітнього процесу на отримання його результатів – відповідних компетенцій.

Ключові компетенції під час здобуття дошкільної освіти формуються за різними освітніми напрямками, спрямованими на розвиток особистості дитини. Освітні напрями визначають зміст роботи закладу дошкільної освіти через організацію педагогами базових видів діяльності, які збагачують досвід дитини та реалізуються як особистісне надбання дитини, результат її розвитку за підтримки батьків.

Організуючи освітній процес із дошкільниками, слід зважати на те, що соціальна ситуація їхнього розвитку зазнала історичних змін. Тому необхідна гуманізація взаємин дорослих і дітей, яка поліпшить організацію різних видів дитячої діяльності й форм спілкування.

У закладі дошкільної освіти важливо створити належні умови, які б дали змогу:

- задовольнити потреби, властиві дошкільному дитинству;
- застосувати дітям на практиці засвоєні знання, моральні норми, способи діяльності в доступних, цікавих для них справах та спілкуванні;
- використовувати сенситивні періоди дошкільного дитинства, щоб закладати основи й перспективи розвитку особистості;
- готувати дітей до навчання у школі, подальшого життя, творчої трудової діяльності [2].

Надважливою є професійна готовність педагогів до супроводу (фасилітації) провідного виду діяльності дітей дошкільного віку – гри. Це виявляється в їхній активній орієнтації в нових професійних ситуаціях, пов'язаних із ігровою взаємодією з дітьми; усвідомленості значення власної діяльності, власного ігрового досвіду; ініціативності, самостійному цілепокладанні, плануванні та передбаченні ігрової діяльності; прагненні до саморегуляції професійної діяльності загалом та супроводу дитячої гри; залученості в ігрову діяльність, інтенсивності зусиль, що докладаються; постійному прагненні до саморозвитку, виходу за власні межі; рефлексивній позиції, умінні усвідомлювати власні помилки, аналізувати власний професійний та ігровий досвід.

Висновки. Впровадження діяльнісного підходу в освітній процес дошкільного закладу є надважливим. Це сприятиме розвитку якості дошкільної освіти в цілому на основі всебічного розвитку кожної дитини, зокрема її життєвих компетентностей, необхідних для навчання й творчості впродовж усього життя; та становленню педагога-фасилітатора, який відійде від педагогіки копіювання, шаблонування, практики однієї правильної відповіді та нав'язування свого бачення дитині.

Список використаних джерел та літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
2. Бех І. Д. Як сформувати особистісну зрілість дошкільника. *Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу*. URL: <https://evykhovatel.mcfra.ua/871877>.
3. Іванюк Г. І., Січкара А. Д. Діяльнісний підхід до навчання і виховання дітей дошкільного віку в історико-педагогічному контексті ХХ століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 2 (46). С. 119–129. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/1432>.

4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком., 1998. 688 с.
5. Фребель Ф. Будем жить для своих детей / сост. предисл. Л. М. Волобуева. М.: Карапуз, 2001. 288 с.

В. М. Петечук,

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри природничо-математичної освіти
та інформаційних технологій
(Закарпатський інститут післядипломної
педагогічної освіти, м. Ужгород)
vasil.petechuk@gmail.com

Ю. В. Петечук,

кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри математики та інформатики
(Закарпатський угорський інститут
ім. Ференца Ракоці II, м. Берегово)
yuliia.petechuk@gmail.com

К. М. Петечук,

методист кабінету методики викладання
природничо-математичних дисциплін
(Закарпатський інститут післядипломної
педагогічної освіти, м. Ужгород)
katja.petechuk@gmail.com

Формування і удосконалення фахових компетентностей у системі освіти України

Сьогодні в системі освіти України відбуваються грандіозні зміни, спрямовані на всебічний розвиток особистості. Ще відомий педагог В. Сухомлинський наголошував на тому, що в процесі учіння потрібно відкрити в кожній людині самотнього творця.

Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про повну загальну середню освіту», Порядок підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників, листи МОН України щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників передбачають формування і вдосконалення компетентностей, в першу чергу фахових, підвищення професійного рівня і педагогічної майстерності тих, хто навчається.

Є багато педагогічних надбань щодо даного питання, але разом з тим триває інтенсивний пошук ефективних шляхів і методів підвищення якості освіти шляхом оновлення її змісту, інноваційного

підходу. Проблема професійного розвитку тих, хто навчається, є нагальною.

У сучасному інформаційному суспільстві затребуваною є конкурентоспроможна людина-фахівець.

Пріоритетність формування компетентностей проголошує Нова українська школа. У вищій і післядипломній освіті, самоосвіті природним продовженням модернізації системи освіти є розвиток фахових компетентностей тих, хто навчається.

Педагог покликаний змінити освітнє середовище, студент – майбутній фахівець – має стати інноватором суспільства.

Отже, постає завдання розбудови ефективного процесу навчання у вищій і післядипломній освіті.

Якість освіти залежить від її змісту як педагогічної моделі. Метою ж освіти, відповідно до Закону України «Про освіту», є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей.

Зміст вищої освіти визначений у Законі України «Про вищу освіту» і являє собою зумовлену цілями і потребами суспільства систему знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних, громадянських якостей особистості майбутнього фахівця.

Зміст післядипломної освіти визначається державними стандартами, навчальними планами, освітніми програмами та іншими нормативними документами органів державного управління освітою.

Сьогоднішній фахівець має мати не тільки ґрунтовні знання з фахової дисципліни і володіти професійною технологією, він повинен вміти переносити набуті компетентності в нестандартні життєві ситуації, аргументувати свої пропозиції щодо вирішення проблеми, доводити їх до логічного завершення, діючи в динаміці і співпраці.

В основі мети, змісту, форм, методів і технологій навчання лежить, як і в НУШ, компетентнісний та діяльнісний підходи з організацією особистісно орієнтованого, пошуково-дослідницького навчання з використанням сучасних технологій.

Серед форм здобуття освіти на сучасному етапі в умовах світової пандемії найбільш затребуваною і ефективною є дистанційна освіта. Адже, як вважає В. Биков, дистанційне навчання передбачає передачу і засвоєння знань, умінь і навичок та способів пізнавальної діяльності людини шляхом індивідуалізації цього процесу. Це навчання відбувається у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних технологій та ІКТ за

опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання.

Використання дистанційної форми навчання дає можливість кожному, хто навчається, опанувати його за своєю особистою траєкторією, що знов ж таки перегукується з основними положеннями НУШ щодо особистої траєкторії навчання.

В той же час можливою є і модель навчання за очно-дистанційною формою, в якій домінуючим є набуття нових компетентностей і удосконалення раніше набутих з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та інтернету.

Формування фахових компетентностей студентів Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II і удосконалення набутих компетентностей учителів математики в Закарпатському інституті післядипломної педагогічної освіти передбачає поглиблення і розширення їхніх знань, умінь та навичок, набуття досвіду креативної пошукової діяльності з елементами самостійності.

У Закарпатському інституті післядипломної педагогічної освіти для набуття і розвитку фахових компетентностей під час дистанційного навчання використовуються платформи Zoom і Moodle [1; 3; 4; 5].

З метою розвитку фахових компетентностей слухачів курсів підвищення кваліфікації учителів математики на платформі Moodle розташовані навчально-методичні матеріали науково-педагогічних та педагогічних працівників інституту, методичні рекомендації щодо розв'язування завдань відкритої форми з розгорнутою відповіддю зовнішнього незалежного оцінювання з математики, проекти «Все про квадрат», «Теорема Піфагора» з доступом до спільного редагування, опитувальник по STEM-освіті, відеоролик про інклюзивні аспекти викладання математики у контексті індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП, матеріали, виготовлені вчителями математики Закарпаття, матеріали на допомогу педагогам в опануванні професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти та ін. Водночас під час самостійного опрацювання матеріалів, які розташовані на платформі Moodle, слухачам надаються консультації. Також на цій платформі відповідно до освітньої програми розташовані тести для контролю рівня сформованості набутих та удосконалених компетентностей.

Набуття і удосконалення фахових компетентностей учителів математики відбувається також на платформі Zoom, де проводяться лекційні і практичні заняття з різноманітної тематики. Серед них –

«Теоретико-практичні основи використання проблемного навчання математики», «Створення компетентнісного середовища сучасного уроку математики», «Проблеми розвивального навчання в системі методичної підготовки вчителів математики», «Практична спрямованість курсу математики: використання елементів математичного моделювання». Учителі математики мають можливість переконатися у величності математики, набувають нових елементів математичного мислення, пізнання математики і навколишнього світу шляхом створення і осмислення проблемних ситуацій та їх вирішення. Відбувається співпраця між викладачами і педагогами. Аналогічним чином організовані заняття для студентів Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, які також проводяться на платформі Zoom і Google Classroom.

На платформі Zoom відповідно до освітньої програми підвищення кваліфікації учителів математики відбуваються вебінари, конференції, круглі столи, на яких відточується майстерність з питань зовнішнього незалежного оцінювання; розглядається методика розв'язування завдань підвищеної складності; викладання математики в умовах НУШ; STEM-підходи при викладанні математики; можливості використання комп'ютерних технологій та поглиблюються уміння вільного орієнтування в електронному інформаційному середовищі та ін.

Питання професійного розвитку є центральним у системі освіти, і тому постійно триває пошук шляхів підвищення якості фахових знань і вмінь, інноваційних підходів до підготовки тих, хто навчається.

Список використаних джерел та літератури

1. Орос В. М., Петечук В. М. Використання триалогічного навчання у системі післядипломної освіти педагогів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2020. Вип. 1 (46). С. 180–184.
2. Метод як засіб пізнання : навч.-метод. посібник / І. І. Шманько, О. В. Химинець, В. В. Химинець, В. М. Петечук. Ужгород : Інформ.-видав. центр ЗІППО, 2010. 244 с.
3. Петечук В. М., Петечук К. М. Особливості підвищення кваліфікації вчителів математики. *XIV Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) «Неперервна освіта: актуальні дискурси»*, 15–16 жовтня 2020 р., Ужгород: тези доповідей. С. 95–97.
4. Петечук В. М., Петечук К. М. Підвищення кваліфікації вчителів математики Закарпатської області в сучасних умовах. *Всеукраїнська*

науково-практична конференція «Шкільна природничо-математична освіта: виклики та шляхи розвитку», 25 листопада 2020 р., Одеса : тези доповідей. С. 39–41.

5. Петечук В. М., Петечук К. М. Про підвищення кваліфікації вчителів математики в умовах Нової української школи. *Всеукраїнська науково-практична конференція «Нова українська школа як простір формування ключових компетентностей учасників освітнього процесу»* : тези доповідей, 3 грудня 2020 р. Чернівці. С. 154–157.

Н. М. Поліщук,

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

Шляхи розвитку професійної компетентності педагога Нової української школи в умовах післядипломної освіти

В умовах переходу Нової української школи на новий рівень освіти сучасний учитель, що готується до викладання курсів природничого спрямування, має володіти певним набором професійних компетентностей. Формування цілісного світорозуміння учнів наукової картини світу, розуміння контексту і взаємозв'язку господарської діяльності і важливості збереження природи для забезпечення сталого розвитку суспільства як особистісно значущої її складової в кожного учня на всіх етапах його навчання – одне з основних завдань успішної реалізації адаптивних інтегрованих курсів «Пізнаємо природу» та «Довкілля», яке розпочнає свою реалізацію у 2021 році як пілотний проєкт [1]. Слід зауважити, що дані курси викладатимуть педагоги, предмети яких віднесені до освітньої галузі «Природника» (вчителі біології, географії, хімії, фізики) [3]. Реалізація освітнього процесу з адаптивних курсів відповідно до нового Державного стандарту загальної середньої освіти передбачає оволодіння педагогами сучасними методиками навчання, педагогікою партнерства, проблемним навчанням, компетентнісним підходом [1]. Проблема розвитку професійної компетентності педагога, здатного моделювати освітній процес, самостійно генерувати і втілювати нові ідеї та технології навчання і виховання, є наразі актуальною, оскільки професійно компетентний учитель має позитивний вплив на

формування творчих учнів НУШ і досягає кращих результатів у своїй професійній діяльності, що сприяє реалізації його професійних умінь.

Компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість, а вміння вирішувати проблеми, що виникають, дозволяє підвищити якість сприйняття, розуміння та глибину засвоєння учнями інформації, підвищити якість навчання, створити нові засоби ефективної взаємодії педагогів із здобувачами освіти. Тому основним напрямком у роботі вчителя є розвиток його професійної компетентності, яка допоможе йому вміло організувати діяльність учнів, передати певну суму знань для оволодіння ними здібностями до активної дії. Розглянемо роль учителя біології та з'ясуємо загальну структуру його професійної компетентності шляхом виділення її основних компонентів для успішної реалізації адаптивних курсів.

Професійна діяльність учителя біології забезпечує учнів знаннями для вирішення сучасних проблем життєдіяльності, формування природничо-наукової картини світу і правильної екологічної поведінки в природі, раціонального використання природних ресурсів, оволодіння гігієнічною грамотністю, організації здорового способу життя. Увагу специфіці професійної компетентності педагога розкрито у наукових дослідженнях І. Мельничук, О. Пехоти, Л. Романишиної та ін. Питанням методичної компетентності вчителів біології присвячено праці Л. Барни, Н. Грицай, А. Степанюк та ін. Засади компетентісно орієнтованої освіти висвітлено у працях Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Зимньої, О. Пометун, А. Хуторського та ін. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, специфіка її функціонування, особливості організації освітнього процесу досліджено науковцями С. Крисюк, Н. Протасовою, Л. Кузьмінським та ін. Теорію та методику розвитку професійної компетентності вчителя в умовах післядипломної педагогічної освіти розкрито у працях Ю. Завалевського, В. Олійника, І. Смагіна, Г. Сорочан та ін.

Професійна компетентність визначається дослідниками як інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей людини. Ці якості відображають рівень її знань, вмінь та навичок, які є необхідними для здійснення певної професійної діяльності, а також її моральну позицію. Фахова компетентність є наслідком професійного зростання особистості та розвитку професійних здібностей суб'єкта майбутньої професійної діяльності [4]. Вітчизняні та зарубіжні вчені визначають структурну багатовимірність педагогічного явища професійної компетентності. В. Олійник, Я. Болюбаш, Л. Даниленко

вважають, що професійна компетентність – це інтегрована якість особистості, що має свою структуру й дозволяє фахівцеві в найефективніший спосіб здійснювати свою діяльність, а також сприяє його саморозвитку й самовдосконаленню як у системі післядипломної освіти, так і в процесі самоосвіти [6].

З'ясовуючи структуру професійної компетентності педагога, вчені виділяють різну кількість компонентів, які можуть сильно відрізнятися як за змістом, так і за назвою. У структурі професійної компетентності вчителя А. Маркова запропонувала виділити такі елементи: - професійні психологічні та педагогічні знання; - професійні педагогічні вміння; - професійні педагогічні позиції, установки вчителя, яких він повинен дотримуватися в процесі здійснення виробничих функцій; - особисті якості, які забезпечували б оволодіння вчителем професійних знань і умінь [2]. На її думку, головним блоком професійної компетентності вчителя є такі системні характеристики: - мотивація (спрямованість особистості та її види); - якості (педагогічні здібності, характер, психологічний стан); - інтегральні характеристики особистості (педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність). Спираючись на наукові дослідження І. Беха, О. Савченко, І. Зязюна, О. Дубасенюк щодо структури професійної компетентності, можна визначити наступні компоненти професійної компетентності педагога: мотиваційно-ціннісний, змістовний, діяльнісний, когнітивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує формування професійної спрямованості педагога, включає мотиви, цілі, потреби в професійному навчанні, удосконаленні, самовихованні, саморозвитку. Передбачає наявність інтересу до професійної діяльності, який характеризує потребу особистості в знаннях, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності.

Змістовний компонент професійної компетентності будується на основі класифікації змісту загальноосвітньої, психолого-педагогічної й предметної підготовки та зв'язків між ними, створюючи структурну модель професійної підготовки.

Діяльнісний компонент професійної компетентності характеризується: сукупністю професійних умінь (гностичних, комунікативних, організаційних, дидактичних, проєктивних, конструктивних, управлінських); якостей, що зумовлюють ефективність реалізації відповідних професійних функцій.

У структурі когнітивного компонента можна виділити загальнопедагогічні і професійні вміння та навички:

загальнонавчальні, проєктувальні, діагностичні, методичні, технологічні, організаційні.

Головними загальнонавчальними вміннями, якими має володіти вчитель біології, є різноманітні способи отримання інформації про навколишній світ, вміння працювати з навчально-науковою біологічною, психолого-педагогічною та методичною літературою. Проєктувальні вміння мають забезпечувати стратегічні цілі професійної діяльності: вміння вибирати зміст навчального матеріалу відповідно до цілей навчання, вікових та індивідуальних особливостей учнів та мають бути спрямовані на оволодіння уміннями, необхідними для викладання адаптивного курсу, а саме:

- спостерігати, досліджувати, описувати, характеризувати, порівнювати, визначати об'єкти природи і явища, оцінювати, експериментувати, прогнозувати, пов'язувати знання з розумінням фізіологічних і біохімічних процесів живої матерії, єдності спадкової інформації, еволюційного розвитку органічного світу, складністю взаємин природних компонентів, практикою;

- самостійно вивчати актуальні питання сучасної біології та з'ясовувати проблеми розвитку біологічної науки.

Діагностичні вміння вчителя: використання різних методик діагностики та об'єктивної оцінки стану біологічної підготовки учнів.

Методичні і технологічні вміння забезпечують вибір ефективних методів, прийомів і засобів навчання; розробку тематичних планів і планів-конспектів уроків; впровадження в практику інноваційних педагогічних технологій.

Пріоритетними для вчителя біології є організаційні вміння, пов'язані зі специфікою викладання предметів біологічного циклу, а саме: організація і проведення навчальних екскурсій, навчально-польових практик, туристичних походів, науково-дослідницької діяльності в польових умовах тощо.

Творчо працюючий учитель біології повинен бути готовий до презентації власного досвіду за допомогою нових інформаційних технологій. Беззаперечними є навички та знання в сфері ІКТ для того, щоб брати участь у роботі мережевих утворень учителів біології, інтернет-конференціях, розробляти комп'ютерні тести, мультимедійні презентації, модулі дистанційного навчання. Інформаційна компетентність учня формується не тільки на уроках інформатики, а й на інших уроках, в тому числі і на уроках природничих курсів.

Професійна компетентність учителів забезпечується сформованістю її вказаних компонентів. Становлення кожного компоненту пов'язане з формуванням його характеристик і

властивостей як частини цілісної системи. Наприкінці грудня 2020 року був ухвалений новий професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Професійний стандарт є важливим документом, який регулює основні напрямки для професійного розвитку педагогів. У професійному стандарті вчителя чітко визначені компетентності педагога як загальні, так і професійні [5].

Для успішного старту адаптаційний цикл (нового освітнього рівня 5–6 класи) необхідно, щоб учителі біології, географії, хімії, фізики були ознайомлені з педагогічними інноваціями Нової української школи через систему опрацювання теоретичного матеріалу, навчальних тренінгів, вебінарів, практикумів, конференцій, майстер-класів, портфоліо, ділової гри, тематичних дискусій тощо. Основними принципами підвищення кваліфікації мають стати: індивідуалізація, наступність з початковою школою, саморозвиток, технологічність, модульність, відкритість, гнучкість та різноманітність засобів навчання тощо.

Представлені підходи не вичерпують все різноманіття варіантів визначення змістовних і структурних компонентів професійної компетентності вчителя біології. Адже тільки компетентний учитель, який знаходиться у постійному професійному розвитку, може досягти високоефективних результатів у розвитку, навчанні та вихованні учнівської молоді.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт повної загальної середньої освіти : постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 28.04.2021).
2. Маркова А. К. Психологія професіоналізму. М. : Знання, 1996. 312 с.
3. Про затвердження типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти : наказ МОН № 235 від 19.02.2021 року. Додаток 3, 4. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennyatipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 28.04.2021).
4. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища шк., 1997. 349 с.
5. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої

освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : наказ МОН № 1/11-6481 від 25.09.2020 URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>.

6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

Б. М. Ренькас,
заступник директора з
науково-методичної роботи
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
renkas.bronislava@gmail.com

Індивідуальна освітня траєкторія професійного розвитку педагогічного працівника закладу загальної середньої освіти

В останні десятиліття в системі освіти формуються явища та процеси, які є логічними підсумками пошуку в різних її сферах оптимальних шляхів розвитку. Найбільш характерні ознаки стають державною політикою в системі освіти, що фіксується в Законі України «Про освіту» (2017 р.), галузевих законах, інших нормативно-правових актах. Зрозуміло, що суспільні очікування до діяльності освіти випереджають унормування. На цій підставі виробляються та постійно продукуються освітні тренди, до яких варто віднести і побудову індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагогічного працівника закладу загальної середньої освіти.

Сфера загальної середньої освіти, реагуючи на явища освітньої політики, суспільні очікування, демонструє здатність до адаптації, характерною рисою якої стає інтерес до різних способів професійного розвитку педагогічних працівників, що є особливо актуальним в умовах підготовки до переходу Нової української школи від початкової освіти до базової.

Інтенсивний пошук шляхів реалізації безперервного професійного розвитку свідчить, що нормою стає той стан, коли практичний запит трансформується у закладах загальної середньої освіти у різного роду дослідження, опис фактичних станів реалізації, використання різноманітних підходів тощо. Аналіз фахових періодичних видань, конференційної діяльності в різних сферах системи освіти дає підстави стверджувати як про значний інтерес, так і про напрацювання значної емпіричної бази з питань безперервного професійного розвитку педагогічного працівника, у тому числі і в закладах загальної середньої освіти.

Перспективними шляхами безперервного професійного розвитку педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, таким чином, стають ідеї особистісно орієнтованого, компетентнісного підходів, здійснення індивідуального підходу у практиці методичного супроводу динаміки професійного зростання, вибудовування індивідуальної траєкторії професійного розвитку, використання технологій професійного розвитку педагогічних працівників, які зорієнтовані на особистісне та професійне зростання педагогічних працівників. Okремо варто відмітити увагу закладів загальної середньої освіти до побудови моделей, що розглядається як перспективний напрям індивідуалізації безперервного професійного розвитку педагогічного працівника в умовах змін в підходах до підвищення кваліфікації [2].

Отже, можна говорити про вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагогічного працівника закладу загальної середньої освіти та початки становлення такого поняття у вітчизняній теорії та практиці. Слід зазначити, що згідно з законом України поняття «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 їхньої складності, методів і засобів навчання [1]. Очевидно, що таке визначення стосується здобувача освіти, і на цій підставі тут ми розглядаємо його у контексті підвищення кваліфікації, де здобувачем освіти є слухач курсів підвищення кваліфікації.

Згідно з ст. 59 Закону України «Про освіту» професійний розвиток та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників є нероздільними процесами. «Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, підвищення кваліфікації, участь у програмах та будь-які інші види і форми професійного зростання» [1].

У сфері післядипломної педагогічної освіти реалізація ідеї індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагогічного працівника можлива в результаті організації курсів підвищення кваліфікації, зміст яких спрямовується на всебічне задоволення основних методичних потреб слухачів, формування загальних та фахових компетентностей тощо.

Під час організації курсів підвищення варто урахувати також фактори впливу на побудову індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагогічного працівника, до яких нами віднесено професійні потреби педагогічного працівника; рівень запиту на діяльність педагогічного працівника суспільства, держави, закладу освіти, в якому здійснюється професійна діяльність; нормативні вимоги.

Професійні потреби педагогічного працівника – складне динамічне утворення, яке базується загалом на вимогах до професійної діяльності педагогічного працівника у закладі загальної середньої освіти, на особистісному ставленні до формування власних компетентностей, під впливом освітньої політики, освітніх трендів тощо. Заслуговує на ретельний аналіз характер запиту на діяльність педагогічного працівника з боку суспільства, держави. Включення до змісту освітніх програм підвищення кваліфікації тем із характеристиками суспільних чинників і тенденцій, їхнього впливу на освітні явища і формування освітньої політики дозволить сприяти активізації професійних потреб. Нормативні вимоги супроводжують формальну частину організації курсів підвищення кваліфікації, вимагають ретельного вивчення, посилення, популяризації, оскільки є задокументованими елементами освітньої політики держави.

Процедура аналізу таких та інших факторів у закладі післядипломної освіти передбачає вивчення професійних потреб шляхом системного опитування слухачів усіх категорій під час щорічного відтепер перебування на курсах підвищення кваліфікації, урахування можливих етапів формування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку, розуміння місця і ролі закладу післядипломної освіти у вибудовуванні цих етапів, зменшення часу на їх реалізацію тощо.

Опитування слухачів курсів підвищення кваліфікації, якщо носить системний характер, фіксує динаміку змін в очікуваннях та потребах педагогічних працівників. Такі очікування дозволяють виокремити незмінну тематику та динаміку новоутворень у професійних потребах, виокремити рівень обізнаності та застосування методів, технологій тощо.

Щодо етапів формування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагогічного працівника закладу загальної середньої освіти, то, на нашу думку, вони вибудовуються на основі професійної потреби і передбачають проведення самим працівником аналізу, планування, організації, контролю власної діяльності, що зрозуміло трансформується в індивідуальній площині працівника як

самоаналіз, самопланування, самоорганізація, самоконтроль. Розуміння їх здійснення надає уявлення про характер сприяння закладом післядипломної освіти педагогічним працівникам у побудові індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку. Самоаналіз надасть особисту інформацію для діагностування та виявлення індивідуально-особистісних і професійних установок, рівня власної професійної компетентності, рівня мотивації щодо професійного та особистісного зростання, а також рівня знань, умінь для формування комплексу потреб, вибору тематики і проблематики курсів підвищення кваліфікації. На такому етапі відбувається самооцінювання власних фахових і загальних компетентностей, педагогічної майстерності. На цьому етапі бажана наявність оприлюднених програм та навчально-тематичних планів курсів підвищення кваліфікації. Під час самопланування важливо також вивчення змісту програм підвищення кваліфікації, термінів та форм їх проведення, обсягів та, як наслідок, планування курсової підготовки. Самоорганізація передбачає реалізацію запланованого на попередньому етапі, виконання індивідуальної траєкторії на основі розробленого раніше комплексу потреб. Самоконтроль як етап у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагогічного працівника виявляє ступінь поглиблення професійних компетенцій, застосування набутих знань у практичній площині.

Отже, побудова індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагогічного працівника закладу загальної середньої освіти стає умовою здійснення професійної діяльності, способом планового набуття необхідних компетентностей, засобом персонального професійного руху. Особливої ваги набуває в ситуації переходу до роботи в умовах Нової української школи.

Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145->
2. Мурзаков С. Проектування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагога в межах регіонального експерименту. *Збірник матеріалів регіональної науково-практичної інтернет-конференції «Напрямки та сучасні фактори розвитку професійної компетентності педагога: суспільно-гуманітарні аспекти* (29 травня 2020 року) / КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР, кафедра суспільно-гуманітарних дисциплін. Житомир, 2020. 134 с.

Л. В. Роміцина,
методист математики,
викладач кафедри методики
викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
matem32@ukr.net

Модель професійної компетентності вчителя математики в системі безперервної освіти

Професійна компетентність учителя математики набуває надзвичайної актуальності в умовах реформування освіти. Вчителю сьогодні потрібні не лише глибокі знання з предмета та високий рівень освіченості, а й постійне поновлення та поповнення знань, високий рівень професіоналізму.

Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) акцентують увагу на особистісному розвитку вчителя як найвищій цінності суспільства, що вимагає створення умов для освіти протягом життя відповідно до ідей інтеграції України в європейське і світове освітнє співтовариство. Здатність учителя математики до постійного збагачення своїх знань і вмінь, спрямованість на професійний саморозвиток і самореалізацію є важливими критеріями професіоналізму.

Неперервна освіта розглядається в наукових дослідженнях як система формальної, неформальної та інформальної освіти. Вона здатна сприяти професійному розвитку вчителя математики та є необхідною умовою підвищення якості й функціонування освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Останнім часом проблема професійної компетентності вчителя математики перебуває в центрі уваги дослідників: В. Бевз, М. Бурда, О. Співаковський, О. Скафа, Н. Тарасенкова, О. Чашечнікова, В. Швець та ін. Це є визнанням того, що професійна компетентність відіграє провідну роль у педагогічній діяльності. Бути компетентним означає бути здатним мобілізувати в певній ситуації отримані знання й досвід. Формування професійної компетентності вчителя математики розглядається як процес оволодіння стійкими, інтегрованими, системними знаннями з педагогіки, психології, математики, методики її викладання та вмінь застосовувати їх в нових ситуаціях, властивостями особистості, здатності досягати значних результатів у професійній діяльності.

В умовах зміни законодавства щодо підвищення кваліфікації учителів, розвитку е-освіти, збільшення свобод педагога щодо термінів для свого професійного зростання, вибору форм та методів є

потреба у додатковій увазі до моделей професійного розвитку вчителя.

В. Штоф, А. Дахін вважають, що «модель являє собою концептуальний інструмент, аналог певного фрагменту соціальної дійсності, що служить для зберігання та розширення знання про властивості і структуру процесів, що моделюються, орієнтований на керування ними» [1: 19].

В якості об'єкта моделювання виступає процес формування професійної компетентності вчителя математики. Модель передбачає п'ять етапів підготовки та становлення вчителя математики [2]:

- перший етап – здійснення розгорнутої самодіагностики рівня сформованості власної фахової компетентності за визначеними методиками;
- другий етап – математична, методична та особистісно-професійна підготовка вчителя математики;
- третій етап – продовження фундаментальної та особистісно-професійної підготовки з метою формування: спеціальних математичних та методичних знань та вмінь; ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, особистісно-професійних здібностей, самовдосконалення у фаховій діяльності;
- четвертий етап – завершення математичної, методичної та особистісно-професійної підготовки вчителем математики з метою формування когнітивного, операційно-діяльнісного, мотиваційно-ціннісного та особистісно-рефлексивного компонентів фахової компетентності;
- п'ятий етап – самодіагностика вчителем математики рівня сформованості фахової компетентності з метою прагнення до самовдосконалення мети, яка була намічена на першому етапі підготовки.

Модель є відкритою, постійно розвивається та у разі потреби може бути доповнена новими компонентами. Загалом професійний розвиток учителя математики у системі неперервної освіти відбувається цілеспрямовано за такими напрямками: навчання на курсах підвищення кваліфікації, постійна самоосвіта, стажування. Системні курси підвищення кваліфікації дають можливість кожному вчителю розвивати професійну компетентність.

Для удосконалення процесу зростання компетентності вчителя математики застосовуються сучасні форми роботи – широке використання інноваційних технологій, зокрема цифрових, відео- та інтернет-технологій. Це дозволяє створювати електронні навчальні посібники, тестові системи для комп'ютерної перевірки знань,

інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення предмета, використовувати електронні бібліотеки та інформаційні бази даних. Сучасний учитель математики може самостійно розробляти дидактичні матеріали засобами програм пакету Microsoft Office, графічних редакторів, хмарних сервісів, додатків Google.

Сучасними формами удосконалення науково-методичної компетентності вчителя математики є робота з онлайн-журналами, участь у всеукраїнських інтернет-конференціях, вебінарах, створення власних доробок, застосування дослідницьких технологій у навчанні, підготовка здобувачів освіти до участі в конкурсах та олімпіадах. Власний досвід роботи вчителі математики можуть презентувати у вигляді інтернет-блогу та сайту. Інтернет-блог – це сучасна, інноваційна форма узагальнення діяльності педагога, де він може ділитися досвідом роботи і тим самим створювати власне електронне портфоліо.

Розглянемо шляхи підвищення професійної компетентності вчителя математики.

1. Професійна взаємодія з колегами або формування науково-методичного середовища.
2. Формування гнучкої системи безперервної освіти.
3. Створення інформаційно-освітнього простору з рівноправним доступом всіх педагогів до інформаційно-освітніх ресурсів.
4. Готовність до інноваційної діяльності. Пріоритет – освітні технології навчання.
5. Організація дослідницької діяльності педагогів та учнів.

Модель професійної компетентності вчителя математики в системі безперервної освіти визначає мотивацію, ціннісне ставлення до професії, прагнення до самовдосконалення, рівень професійно-значущих здібностей, сформованість умінь до саморефлексії.

Педагоги є рефлексивними практиками, які входять у професію з певною базою знань і набувають нові знання і досвід. Тому модель професійного розвитку полягає в тому, щоб допомогти вчителю у створенні й реалізації нових педагогічних теорій і практик, а також у підвищенні їх компетентності щодо педагогічної діяльності.

Список використаних джерел та літератури

1. Штоф В. А. Моделирование и философия. М. ; Л.: Наука, 1996.
2. Введенський В. Н. Моделювання професійної компетентності педагога. *Педагогіка*. 2003. № 10.
3. Закон України (2020, 16 січня) «Про повну загальну середню освіту» (463-IX). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>.

4. Зязюн І. А. Технологізація освіти в контексті удосконалення професійного розвитку особистості. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні*. Харків : ОВС, 2002.
5. Марчук В. В. Ціннісні орієнтації в структурі педагогічної свідомості. URL: <http://visnyk.chnpu.edu.ua/download/vs111/48.pdf>.
6. Мирошник С. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4133.

С. П. Семенчук,
методист лабораторії ІКТ
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
semenchuk_sp@ukr.net

Особливості середовища розвитку професійної компетентності педагога в умовах карантинних обмежень

Пандемія і пов'язаний з нею карантин змусили всю освітню сферу детально зануритися в освоєння та застосування цифрових технологій, відчутти, як можна організувати онлайн освітній процес, при цьому не втративши якість навчання. Звичайно, не все вийшло відразу, але подібний досвід змусив усіх переконатися, які підходи і технології працюють, а які ні.

У професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», затвердженого наказом Міністерства освіти від 23.12.2020 року № 2736, передбачено вміння використовувати в діяльності фахівця цифрових технологій, здійснення вчителем самопрезентації досвіду, поширення практик, надання іншим педагогам методичної допомоги у плануванні та організації освітнього процесу [1].

Виклики суспільства, як передумова нових вимог до професіоналізму фахівця, зумовлюють оновлення змісту сучасного освітнього середовища, зокрема післядипломної педагогічної освіти (ППО), в якому здійснюється розвиток професійно значущих якостей особистості. Отже, збільшується відкритість освітнього процесу, в якому можливості реалізації особистісного та професійного розвитку педагога набувають характеристик мобільності.

Використання та значення освітнього середовища в процесі навчання досліджували О. Антонова, О. Кравчук, Л. Чернікова, О. Ярошинська та ін. Аналіз наукових праць свідчить про часткову розробленість аспекту використання можливостей синхронної й асинхронної взаємодії в професійній діяльності педагога, процесі

навчальної взаємодії, що сприяє розвитку адаптивної здатності педагога та виявляється в самоорганізації освітньо-розвивального середовища.

Аналіз наукових джерел з проблеми проектування та розвитку сучасного освітнього середовища дозволяє охарактеризувати його особливості в ППО, в якому здійснюється професійний розвиток педагога з урахуванням його потреб, можливостей розвитку відповідно вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики [2; 3; 4].

Зазначимо, що в кризовий момент екстреного переходу в онлайн було проведено опитування науково-педагогічних працівників КЗ «Житомирського ОППО» ЖОР. За результатами виявлено першочергові проблеми, що потребували оновлення та вдосконалення. Перша – технологічна складова освітнього середовища. В закладі був досвід роботи онлайн, але тільки в асинхронному режимі. Тому, з технологічної точки зору, науково-педагогічних працівників потрібно було навчати працювати онлайн з різними платформами. Друга складова – дидактична. Лекція онлайн – це не є звичайним перенесенням в інший формат. Тому що в аудиторії 1 годину 20 хв читаєш лекцію та можеш пройтися, зробити якусь паузу тощо. Перед монітором все зовсім інакше, так як освітнє середовище передбачає використання цифрових технологій і набуло ознак е-середовища.

Науковець Л. Л. Фамілярська визначає освітнє е-середовище як «динамічну сукупність інформаційно-навчальних електронних ресурсів, що використовуються розподіленими у просторі та часі суб'єктами для освітніх цілей. Йому властиві динамічність, мобільність та адаптивність, а реалізація діяльності в ньому може відбуватися без територіальних обмежень (вдома, в дорозі, на роботі тощо), географічних (з будь-якого місця знаходження), часових (в зручний час та зручному темпі). Ці аспекти є значимими при організації навчання дорослої досвідченої особистості у післядипломній освіті» [5: 75]. Таким чином, модель освітнього середовища оновлюється відповідно до вимог нормативно-правових документів, суспільства та карантинних обмежень (рис. 1).



Рис.1. Модель е-середовища розвитку професійної компетентності в КЗ «Житомирський ОШПО» ЖОР

Дана модель передбачає, що традиційна освітня діяльність педагога перетворюється в інші форми, а саме: індивідуальна робота (вивчення теоретичного матеріалу, самооцінювання, взаємооцінювання тощо) і групова робота (спільне обговорення, взаємооцінювання, взаємокоментування) здійснюються через онлайн-взаємодію в середовищі електронного навчання.

Це середовище дозволяє вибудовувати кожному педагогу індивідуальну освітню траєкторію з урахуванням особливостей навчання дорослої особистості.

Сучасні можливості цифрових технологій дозволяють реалізувати навчальний процес за допомогою е-середовища – освітнього простору, побудованого за допомогою їх інтеграції в навчальний процес.

Список використаних джерел та літератури

1. Реєстр професійних стандартів. *Сайт Мінекономіки*. 2021. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>.
2. Кравчук О. М. Інтерактивний портал як інструмент взаємодії в освітньому закладі Нової української школи. *Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах Нової*

української школи : збірник наук.-метод. матеріалів. 2019. URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=13>.

3. Семенчук С. П. Цифрова трансформація проєктування освітнього процесу Нової української школи. *Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах Нової української школи* : збірник наук.-метод. матеріалів. 2019. URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=30>.

4. Фамілярська Л. Л. Розвиток інформаційно-комунікаційної мобільності педагогів в освітньому середовищі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир. 2017. URL: http://eprints.zu.edu.ua/26076/1/dys_Familyarska.pdf.

5. Фамілярська Л. Л. Дослідження розвитку компонентів інформаційно-комунікаційної мобільності педагога в післядипломній освіті. *Педагогічні науки*. 2016. № 2 (70). С. 104–108. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/3526/3111>.

І. Л. Сіданіч,

доктор педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри педагогіки,

адміністрування і спеціальної освіти

(Навчально-науковий інститут менеджменту та психології

ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

НАПН України, м. Київ)

2363395@ukr.net

О. А. Острианська,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент відділу наукової роботи

(ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

НАПН України, м. Київ)

elena.ostryanskaya@ukr.net

Науково-методичний супровід особистісного та професійного зростання педагога Нової української школи

Актуальна проблема науково-методичного супроводу особистісного та професійного зростання педагогів Нової української школи з метою підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці в умовах складних викликів сучасності знаходиться в колі постійної уваги професорсько-викладацького складу кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України.

Кафедра педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти пропонує широкий спектр освітніх послуг для педагогів Нової української школи, що спрямовані на їхнє особистісне та професійне зростання, ефективну побудову кар'єри на довгострокову перспективу. Так, кафедрою ефективно здійснюється підготовка магістрів за кількома запитаними на сучасному ринку праці освітньо-професійними програмами та однією освітньо-науковою програмою, а саме:

1. Освітньо-професійною програмою *«Управління навчальним закладом»* галузі знань 07 *«Управління та адміністрування»* спеціальності 073 *«Менеджмент»*.

2. Освітньо-професійними програмами *«Педагогіка вищої школи»*, *«Християнська педагогіка»* та освітньо-науковою програмою *«Спеціальна освіта (за нозологіями)»* галузі знань 01 *«Освіта/Педагогіка»* спеціальності 016 *«Спеціальна освіта»*.

Фахівець, який завершив навчання в магістратурі за спеціальністю 073 *«Менеджмент»* галузі знань 07 *«Управління та адміністрування»* отримує кваліфікацію *«Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)»*. Фахівець може працювати у: закладах освіти всіх типів; установах державного і громадського управління освітою; соціальній службі тощо. Фахівець може обіймати посаду: керівника, заступника керівника закладу освіти усіх типів; керівника, заступника керівника структурного підрозділу закладу освіти; директора (завідувача, начальника), завідувача відділу, лабораторії, кабінету.

Метою освітньо-професійної програми *«Управління навчальним закладом»* є підготовка ефективного менеджера в сфері освіти з сучасним баченням управління закладом, здатного оптимізувати процес навчання, раціонально залучати (за рахунок інноваційних проєктів) та використовувати матеріальні й фінансові ресурси установи. Фахівець, який завершив навчання в магістратурі за спеціальністю 011 *«Освітні, педагогічні науки»* галузі знань 01 *«Освіта/Педагогіка»* за освітньо-професійною програмою *«Педагогіка вищої школи»*, отримує кваліфікацію *«Викладач університетів та закладів вищої освіти»*; за освітньо-професійною програмою *«Християнська педагогіка»* — *«Магістр з християнської педагогіки, викладач у закладах освіти»*. Фахівець може працювати у: закладах освіти усіх рівнів акредитації. Фахівець може обіймати посаду: науково-педагогічного працівника; педагогічного працівника; наукового працівника.

Метою освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» є формування нової генерації викладачів закладу вищої освіти на основі оволодіння сучасними знаннями педагогіки вищої школи шляхом використання активних методів і прийомів викладання дисциплін у закладах вищої освіти.

Метою освітньо-професійної програми «Християнська педагогіка» є підготовка фахівців, які зможуть, ґрунтуючись на новій філософії вищої освіти, професійно застосовувати на практиці сучасні методи та форми викладання у закладі освіти, ознайомлення майбутніх викладачів християнської педагогіки з теорією та методикою викладання освітніх програм духовно-морального спрямування, зі змістом, завданнями, принципами та засобами духовно-морального виховання на засадах християнських цінностей, сприяння становленню християнських і громадянських компетентностей особистості.

Метою освітньо-наукової програми «Спеціальна освіта (за нозологіями)» є формування фундаментальних знань з теорії і практики організації освітнього процесу у ЗВО, науково-дослідницької роботи з корекційної педагогіки і спеціальної психології, педагогіки і психології вищої школи на інноваційних засадах, розвиток компетентностей самостійно здійснювати викладацьку та інноваційну пошукову діяльність із дотриманням норм наукової етики й академічної доброчесності, набуття досвіду керування навчально-пізнавальною, науково-дослідницькою, корекційно-педагогічною діяльністю здобувачів вищої освіти.

Фахівець, який завершив навчання магістратури за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» за освітньо-науковою програмою «Спеціальна освіта (за нозологіями)» отримає кваліфікацію «Магістр спеціальної освіти (за нозологіями). Викладач закладу вищої освіти зі спеціальності. Вчитель-дефектолог (за нозологіями)». Фахівець може працювати у: закладах загальної середньої освіти; позашкільної освіти; реабілітаційних центрах; коледжах, закладах вищої освіти; науково-дослідних установах; закладах системи Міністерства освіти і науки України тощо. Фахівець може обіймати посаду: викладача закладу вищої освіти; вчителя-дефектолога; логопеда; наукового співробітника; лектора.

Вищезазначені освітні програми передбачають практичну підготовку, розвиток загальних та формування професійних компетентностей фахівців за заочною формою навчання терміном 1 рік і 6 місяців.

Варто підкреслити, що модель підготовки магістрів на кафедрі педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти має переваги в:

- реалізації людиноцентричного підходу до особистісно-професійного розвитку, формування компетентних професіоналів у своїй галузі;
- поєднанні теорії, практики, наукових досліджень шляхом залучення до освітнього процесу практиків, посилення практичної підготовки, організації навчання на основі діяльнісного та компетентнісного навчання, побудові навчання через дослідження;
- наявності відповідних фахівців, професорсько-викладацького складу для реалізації міждисциплінарного підходу до підготовки конкурентоздатних фахівців, формування та розвитку загальних і професійних компетентностей;
- застосуванні системи контрольної-аналітичної діяльності викладачів із урахуванням реалізації особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів;
- застосуванні тренінгового навчання, сучасних активних, інтерактивних, інформаційно-комунікаційних технологій;
- розробленні та використанні персональних освітніх систем як складової управління самостійною роботою студентів;
- диверсифікації магістратури за науковим і професійним спрямуванням;
- практиках у науково-дослідних установах Національної академії наук України, Національної академії педагогічних наук України, закладах вищої і загальної середньої освіти м. Києва;
- активному використанні інформаційних та дистанційних технологій, технологій інтерактивного навчання, педагогічного проєктування, ділових ігор, ситуативного моделювання, кейс-навчання, портфоліо, електронних джерел;
- вихованні готовності ефективно та раціонально діяти в умовах невизначеності, криз, стресів, загроз, ризиків та надзвичайних ситуацій.

Суб'єктами освіти, які запрошуються до навчання в магістратурі Навчально-наукового інституту менеджменту та психології Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, є: 1) випускники закладів вищої освіти («бакалаври», «спеціалісти», «магістри»); 2) директори, заступники директорів і педагоги закладів освіти (закладів загальної середньої освіти, закладів вищої освіти усіх рівнів акредитації, закладів професійної

(професійно-технічної) освіти, спеціалізованих закладів освіти, ліцеїв, гімназій тощо); 3) керівники методичних служб, методисти органів освіти; 4) начальники (завідувачі), інспектори управлінь і відділів освіти; 5) особи, що зараховані до кадрового резерву.

Успішне навчання в магістратурі дає можливість скласти кандидатський мінімум і продовжити навчання в аспірантурі, адже при кафедрі педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти ефективно здійснюється підготовка докторів PhD та докторів наук за спеціальністю 011 — Освітні, педагогічні науки. У межах співпраці із закладами освіти на кафедрі також проходять стажування науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України.

Слід наголосити, що з метою науково-методичного супроводу особистісного та професійного зростання педагогів було успішно здійснено: системну роботу кафедри щодо впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти основ управлінської діяльності, реалізовано міжнародні та всеукраїнські проєкти, комплексні дослідження з організації управління закладами освіти.

Науково-педагогічні працівники кафедри завжди відкриті до суб'єкт-суб'єктного спілкування, пропозицій щодо конструктивної взаємодії та активно співпрацюють із педагогічними колективами закладів загальної середньої освіти, зокрема і через соціальні мережі (<https://www.facebook.com/pages/Кафедра-управління-навчальними-закладами-та-педагогіки-вищої-школи-ДВНЗ-УМО/214713918736788>).

Доброю традицією найгостиннішого вишу України – Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України – стало щорічне запрошення майбутніх магістрантів на День відкритих дверей (<http://umo.edu.ua/denj-vidkritikh-dverej-magistr>), що у 2021 році відбудеться 12 травня. На цій важливій і доленосній для кожного потенційного магістранта зустрічі (у форматі онлайн на платформі Zoom <https://zoom.us/j/95559942416?pwd=ZUo3OFd3aVc2MzNiNCtZOXluS0k3UT09>) завідувачі кафедр, керівництво ДЗВО «УМО» та Навчально-наукового інституту менеджменту та психології, науковці та члени Приймальної комісії розкривають перед зацікавленою спільнотою: переваги навчання в університеті; особливості спеціальностей та освітні програми; характеризують основні здобутки наукової, освітньої, міжнародної діяльності; матеріально-технічне забезпечення та культурне дозвілля; наголошують на перспективах працевлаштування. До обговорення пропонуються такі теми: 1) особливості складання ЄФВВ та/або ЄВІ у 2021 році; 2) особливості підготовки висококваліфікованих кадрів відповідно до

потреб суспільства і держави. Які спеціальності є рейтинговими на ринку праці? Які ресурси стануть у нагоді вступникам? 3) особливості Правил прийому до ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України у 2021 році. Важливо, що онлайн-трансляція заходу здійснюється на YouTube (<https://youtu.be/8FfTSEZnH1Q>); відбувається попередня реєстрація учасників заходу, що є обов'язковою (<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf6wlsXr81Pkdh-T89JbKdZTt59R2qckAhVOowYAGtCDiMBSA/viewform>), а у програмі заходу передбачено *онлайн-консультування майбутніх магістрантів задля успішної професійної та творчої самореалізації*.

Плідну науково-дослідницьку діяльність колективу кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти відображено в чисельних наукових фахових публікаціях і статтях, методичних розробках та інших матеріалах для здобувачів вищої освіти, педагогів і керівників освітньої галузі, зокрема Нової української школи. Наукові доробки, адресовані керівникам закладів освіти, науково-педагогічним і педагогічним працівникам, докторантам, аспірантам, слухачам курсів підвищення кваліфікації закладів післядипломної освіти, здобувачам вищої освіти, розміщено в Електронній бібліотеці Національної академії педагогічних наук країни (<https://lib.iitta.gov.ua/>).

Список використаних джерел та літератури

1. Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» : головна. URL: <http://umo.edu.ua/>.
2. Кафедра педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» : про кафедру. URL: <http://umo.edu.ua/institutes/imp/struktura-institutu/kaf-upravl-navch-zaklad/o-kafedhi>.
3. Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» : головна : День відкритих дверей для майбутніх магістрантів. URL: <http://umo.edu.ua/denj-vidkritikh-dverej-dlya-majbutnix-magistrantiv>.

Т. М. Смагіна,
кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри методики
викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)

**Компоненти розвитку професійної компетентності вчителів
суспільствознавчих дисциплін в КЗ «Житомирський ОППО»
ЖОР**

Провідною стратегією модернізації сучасної освіти стала орієнтація її потенціалу й ресурсів на розвиток професійної компетентності, здатності до професійного та особистісного самовизначення, соціальної та громадянської активності.

Проведені нами дослідження дають змогу розглядати розвиток професійної компетентності як самостійну діяльність учителя, спрямовану на побудову індивідуальної освітньої траєкторії, на свідоме здійснення вибору суб'єкта підвищення кваліфікації на основі розуміння, усвідомлення і оцінки самого себе в професії [1].

Слід зазначити, що не тільки в Україні, але й за кордоном йде пошук якісно нових підходів до розвитку професійної компетентності вчителя та організації підвищення кваліфікації.

Нами встановлено, що якість розвитку професійної компетентності педагога залежить від низки факторів, ключовим з яких є інноваційна готовність педагога, яка включає наступні показники:

- усвідомлення потреби в інноваційних технологіях;
- інформованість про новітні досягнення педагогічної науки і практики;
- орієнтація на дослідницьку, експериментальну діяльність, розробку та впровадження авторських методик;
- готовність до подолання викликів, пов'язаних з нововведеннями, а також здатність до самоорганізації та саморерефлексії;
- готовність відмовитися від стереотипів педагогічного мислення;
- прагнення до творчих досягнень; самовдосконалення.

Сьогодні розвиток професійної компетентності педагогічних працівників має відповідати наступності та інноваційності, базуватися на інтегрованому змісті, діяльнісному підході, синтезі різних форм та видів навчання. У цьому контексті набуває актуальності вміння створювати індивідуальну освітню траєкторію вчителя суспільствознавчої галузі, який повинен вміти провадити власну

професійну діяльність у відповідності до вимог часу, безперервно підвищувати свій професійний рівень; бути готовим самостійно прогнозувати, планувати, вносити зміни, швидко й ефективно реагуючи на внесені зміни й нові виклики.

Шкільна суспільствознавча освіта є одним з найвпливовіших каналів формування світогляду школярів, тому від професійних і особистісних якостей учителя історії, правознавства та громадянської освіти залежать ціннісні орієнтири та громадянська позиція громадян України.

Виходячи з вищезазначеного, зауважимо, що індивідуальний маршрут розвитку власної професійної компетентності вчителя, який викладає суспільствознавчі предмети, має включати чотири обов'язкові компоненти.

По-перше, змістовий компонент. Якщо раніше знання вчителя оцінювалися за такими критеріями, як глибина і системність, то сьогодні до них додаються такі якості, як мобільність отримання знань і здатність до їх аналізу та інтерпретації.

По-друге, інформаційно-комунікаційний компонент, який забезпечить учителю здатність до управління інформаційними потоками, що містять різновекторну інформацію.

По-третє, сучасний учитель повинен володіти широким спектром сучасних педагогічних технологій і засобів навчання. Цей компонент традиційно домінує у формуванні змісту програм підвищення кваліфікації вчителів суспільствознавчих предметів КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР. Водночас він вимагає додаткових ресурсів щодо оснащення інституту сучасною технікою й посилення психолого-педагогічної та методичної складової підготовки вчителя.

По-четверте, значущим є мотиваційний компонент (емоційно-ціннісний), який визначає особистісний потенціал учителя, його професійну мотивацію. Формування професійної мотивації вимагає державної і громадської підтримки щодо підвищення престижу професії вчителя, формування привабливого образу вчительської праці.

Для формування власної траєкторії розвитку професійної компетентності кафедра методики викладання навчальних предметів Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти пропонує декілька можливих варіантів.

Перший передбачає перелік програми підвищення кваліфікації вчителів (викладачів) суспільствознавчих предметів зі сформованим переліком тем на 30 годин підвищення кваліфікації, які змінюються щорічно [2].

Другий варіант – це перелік інтегрованих програм підвищення кваліфікації вчителів (викладачів), які базуються на міжпредметному підході і є універсальними.

І третій варіант містить перелік вебінарів в межах програми підвищення кваліфікації вчителів (викладачів).

Перший варіант можна віднести до традиційної моделі підвищення кваліфікації, два інших більшою мірою характерні для інноваційної моделі. Зміст курсів та вебінарів підвищення кваліфікації, відповідно до цієї моделі, формується на основі узагальнених опитувань слухачів курсів підвищення кваліфікації, які проводяться протягом поточного року на платформі MOODLE.

Запити класифікуються і об'єднуються в групи за ознакою схожості (подібності) та розглядаються на кафедрах, а потім матеріалізуються у вигляді лекцій, семінарів, вебінарів, тренінгів, а за потреби – невеликих модулів. Крім змісту програм підвищення кваліфікації вчителів, викладачі кафедр готують навчально-методичні комплекси, що містять докладні кейси матеріалів до кожної програмової теми.

На наш погляд, представлена модель формування змісту підвищення кваліфікації курсів орієнтована на інноваційний розвиток і є продуктивною для вчителів суспільствознавчих предметів.

У той же час ми усвідомлюємо, що професійно-особистісне самовдосконалення вчителя не можливе лише в рамках окремої освітньої організації чи установи, тому рекомендуємо педагогам під час проєктування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку протягом п'яти років планувати власне зростання в межах кожного визначеного вчителем напрямку самовдосконалення [1].

Список використаних джерел та літератури

1. Смагіна Т. М. Фактори впливу на проєктування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагогів в умовах освітніх викликів. *Безперервний професійний розвиток педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти регіону* : зб. матеріалів регіональн. наук.-практ. інтернет-конференції, 26 жовтня 2020 р. Житомир : ЖОІППО, 2020. URL: <https://drive.google.com/file/d/1nhHoVSbegqo5GIqYwBupADsLHllgAAR0/view>.
2. Програма підвищення кваліфікації вчителів (викладачів) історії, правознавства, громадянської освіти. URL: https://drive.google.com/drive/folders/1QApDAUfs8fqqIPI3S_ASK94ApqITEj5f.

І. І. Сотніченко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки,
психології та менеджменту освіти
(Комунальний навчальний заклад
Київської обласної ради
«Київський обласний інститут післядипломної
освіти педагогічних кадрів», м. Біла Церква)
sotirina2020@gmail.com

Роль інститутів післядипломної освіти в організації інформальної освіти педагога Нової української школи

Удосконалення методичної майстерності – це передусім самоосвіта, особисті ваші зусилля, спрямовані на підвищення власної культури праці і в першу чергу культури мислення.

В. Сухомлинський

Перехід української школи у новий стан свого розвитку змінює всю систему освіти і в першу чергу має змінитися вчитель. Педагог був і залишається центральною фігурою в підвищенні якості освіти, що в Новій українській школі реалізується через модернізацію змісту, оптимізацію способів і технологій організації освітнього процесу, переосмислення цілей і результатів, впровадження компетентнісних, особистісно орієнтованих і діяльнісних моделей навчання.

Успіх інноваційних змін у першу чергу залежить від учителя, його творчого потенціалу, здібності до гнучкого соціально-педагогічного мислення, готовності до постійного професійного росту, безперервної самоосвіти. Вчителі, «які вже працюють у школі, мусять мати змогу постійно вдосконалюватися, опанувати нові творчі підходи й орієнтуватися в нових розробках і дослідженнях» [3: 129]. В переліку трудових функцій, що визначені новими професійним стандартами, – безперервний професійний розвиток, який включає професійну компетентність – здатність до навчання впродовж життя [2].

Педагогу сучасної української школи надано право вибору місця і способу підвищення кваліфікації в системі формальної, неформальної та інформальної освіти [1], які він має поєднати та побудувати власну освітню траєкторію. В умовах інформаційного суспільства провідною формою вдосконалення професійної компетентності педагога стає інформальна освіта, відбувається закономірне домінування самоосвіти. Виникає потреба в досконалій організації та управлінні самоосвітньою діяльністю педагогів. І ця функція, на нашу думку, має стати пріоритетною в системі

післядипломної педагогічної освіти, щоб допомогти сформувати в учителя потребу у неперервному професійному саморозвитку та забезпечити психолого-педагогічний супровід. Саме з самоосвіти починається післядипломна освіта.

Інститути післядипломної педагогічної освіти мають можливість забезпечувати наступність у розвитку професіоналізму педагогів під час підвищення кваліфікації на курсах і в міжкурсний період, скеровувати і координувати інформальну освіту педагогів. Важливо, щоб після завершення курсів підвищення кваліфікації кожний учитель критично переосмислив власний педагогічний досвід і, як наслідок, у нього виникла потреба у нових пошуках і професійному самовдосконаленні. Діяльність інститутів післядипломної педагогічної освіти має бути організована таким чином, щоб зацікавити, вмотивувати, спрямувати, створити ситуації невизначеності, а отже, спонукати до самоосвітньої діяльності.

Ефективна організація і продуктивність інформальної освіти значною мірою залежить від наявності у педагога певних знань та умінь, серед яких вважаємо за необхідне виділити ті, які, за результатами наших досліджень (опитування слухачів курсів підвищення кваліфікації), потребують психологічного і педагогічного супроводу, кваліфікованої допомоги в їх набутті, що може бути реалізована на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти:

- володіння способами самопізнання, самоаналізу, самоорганізації;
- освоєння методів дослідницької та творчої діяльності;
- володіння засобами узагальнення свого та колективного досвіду;
- вміння здійснювати поточне і перспективне планування;
- вміння підбирати раціональні форми та засоби засвоєння і збереження інформації;
- здатність до рефлексії та адекватної оцінки результатів власної діяльності.

До цієї групи потрібно додати так звані *soft skills* – м'які навички, навички міжособистісної комунікації: комплексне вирішення проблем; критичне мислення; координація з іншими; емоційний інтелект; вміння приймати рішення; гнучкість та інші, які, за результатами міжнародного дослідження, будуть актуальними для фахівців у третьому десятилітті XXI століття. Труднощі у формуванні таких навичок також потребують відповідної допомоги і координації.

Нова якість освіти не можлива без творчого самовдосконалення та саморозвитку педагогів. Цей процес потребує

відповідного супроводу. Роль інститутів післядипломної освіти в цьому аспекті є дуже важливою. В умовах зростання конкуренції на ринку освітніх послуг з підвищення кваліфікації педагогічних працівників виникає необхідність в оперативному реагуванні на запити суб'єктів освітньої діяльності, відповідність їхнім вимогам і потребам.

Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>.
2. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>.
3. Робинсон К., Ароніка Л. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту / пер. з англ. Г. Лелів. Львів : Літопис, 2016. 258 с.

М. К. Сюравич,

викладач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
220855@ukr.net

А. Ф. Шегада,

викладач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
ansheгада@gmail.com

Вимірювання розвитку інноваційної компетентності педагогічних працівників

Інноваційна компетентність передбачає здатність педагогічного працівника застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі та використовувати освітні інновації у професійній діяльності [3]. Компетентність працівника – це ступінь його кваліфікації, яка дозволяє успішно вирішувати завдання, що стоять перед ним. Володіючи знаннями наукових методів дослідження, рівнів і форм пізнання, освітніми інноваціями та їхніми характеристиками, методикою оцінювання інноваційної педагогічної діяльності, особливостями застосування освітніх інновацій у стандартних і нестандартних ситуаціях, педагог зможе активно впливати на якість освітньої діяльності.

Відповідно до Закону України «Про інноваційну діяльність» [2], Положення про здійснення інноваційної діяльності [4] пропонуємо виділити важливі напрямки розвитку інноваційної компетентності педагогічного працівника:

- готовність педагога до здійснення інноваційної діяльності;
- створення інноваційного середовища;
- самовдосконалення педагога в підготовці до інноваційної діяльності;
- інноваційна діяльність педагога;
- результативність інноваційної діяльності педагога.

Оскільки моніторинг якості освіти здійснюється з метою виявлення та відстеження тенденцій у розвитку її якості, дає змогу безконфліктно вирішувати найболючіші питання освітнього процесу, стимулює роботу вчителя над собою, то його використання для розвитку інноваційної компетентності педагогічних працівників буде ефективним.

Стан освітніх показників розвитку інноваційної компетентності визначаємо за допомогою апарату вимірювання – процедури визначення числового значення величин шляхом якоїсь міри.

За кваліметричним принципом – кількісному вимірюванню якості роботи за допомогою умовних балів із застосуванням відповідної математичної моделі – отримуємо комплексну оцінку якості. Умовні напрямки діяльності, як чинники, що впливають на якість, визначаємо як фактори діяльності. Складові кожного фактору умовно приймаємо за критерії – підставу для оцінки, мірило.

Методом експертних оцінок визначаємо вагомість факторів і критеріїв.

Визначаємо ступінь прояву кожного критерію:

- 0 – критерій практично не виконується;
- 0,25 – критерій виявляється менший ніж наполовину висунутих вимог;
- 0,5 – критерій виявляється наполовину висунутих умов;
- 0,75 – критерій виявляється більший ніж наполовину згідно з висунутими вимогами, але менший за висунуті вимоги;
- 1 – критерій відповідає встановленим вимогам.

Таблиця 1

**Факторно-критеріальна модель вимірювання розвитку
інноваційної компетентності педагогічного працівника**

№ з/п	Фактор (F)	Вагомість (г)	Критерій (к)	Вагомість (v)	Ступінь прояву критерію					Коефіцієнт відповідності	F
					0	0,25	0,5	0,75	1		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Готовність педагога до здійснення інноваційної діяльності	0,18	1. Рівень компетентності педагога (теоретична і практична підготовка до діяльності)	0,10							F1
			2. Здатність до самоорганізації та зростання	0,12							
			3. Самоаналіз діяльності педагога	0,09							
			4. Здатність до оціночних суджень, рефлексії	0,13							
			5. Критичність мислення	0,11							
			6. Прагнення до творчих досягнень	0,13							
			7. Відмова від стереотипів педагогічного мислення	0,10							
			8. Незадоволеність результатами особистої праці	0,08							
			9. Нове бачення особистої життєвої місії	0,14							
2	Створення інноваційного середовища	0,17	10. Створення умов для самоосвіти і саморозвитку педагога	0,08						F2	
			11. Підвищення професійного потенціалу педагога через добір оптимальних форм і	0,12							

			методів діяльності							
			12. Формування мотиваційної теоретичної готовності педагога до інноваційної діяльності	0,07						
			13. Формування мотиваційної практичної готовності педагога до інноваційної діяльності	0,09						
			14. Створення умов для презентації інноваційної діяльності педагога	0,11						
			15. Творча діяльність педагога у методичних об'єднаннях	0,09						
			16. Педагогічні ради, круглі столи, дискусії							
			17. Участь у науково-практичних конференціях, семінарах, конкурсах	0,10						
			18. Узагальнення власного досвіду роботи	0,11						
			19. Самостійна дослідницька робота	0,13						
3	Самовдосконалення педагога в підготовці до інноваційної діяльності	0,20	20. Прийняття рішення здійснювати інноваційну діяльність	0,18						F3
			21. Планування та вироблення програм та проєктів інноваційної діяльності	0,19						
			22. Самовдосконалення педагога	0,20						
			23. Самоконтроль	0,21						
			24. Самореалізація діяльності	0,22						

4	Інноваційна діяльність педагога	0,22	25. Варіативність педагогічної діяльності	0,20						F4
			26. Опанування методологією творчої діяльності	0,21						
			27. Володіння методами педагогічного дослідження	0,22						
			28. Здатність акумулювати та використовувати досвід творчої діяльності інших педагогів	0,19						
			29. Прагнення до співпраці та взаємодопомоги	0,18						
5	Результативність інноваційної діяльності педагога	0,23	30. Створення авторської ідеї навчання, виховання та управління	0,21						F5
			31. Розробка змісту планів і програм	0,22						
			32. Розробка методик та технологій	0,23						
			33. Апробація інновацій	0,20						
			34. Розповсюдження освітньої інновації	0,16						
			35. Виявлення інноваційної ініціативи	0,18						

Числові значення окремих факторів визначаємо за формулою:

$$F1=m1(v1*k1+.....+v9*k9)$$

$$F5=m5(v30*k30+.....v35*k35)$$

Загальний розвиток інноваційної компетентності визначаємо за формулою

$$D=F1+F2+F3+F4+F5$$

Висновки. Запропонована факторно-критеріальна модель вимірювання розвитку інноваційної компетентності педагогічного працівника дає можливість керівникам закладів загальної середньої освіти, педагогічним працівникам удосконалювати розвиток

інноваційної компетентності, виявляти і використовувати ресурси впливу.

Створення факторно-критеріальних моделей якості освітніх показників є перспективним напрямком внутрішнього моніторингу, оскільки впливає на динаміку розвитку і перспективи якості освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про освіту» (2145 – VIII), прийнятий Верховною Радою України 05.09.2017. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Закон України «Про інноваційну діяльність». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4015>.
3. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства освіти України № 2736 від 23.12.2020 р.
4. Наказ МОНмолодьспорт від 30.11.2012 р. № 1352 «Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z2111-12>.

Л. Л. Фамілярська,
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри педагогіки й андрагогіки
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
familyarskaya@gmail.com

Особливості використання педагогами НУШ цифрових технологій в умовах карантинних обмежень

Удосконалення професійної компетентності педагогів у застосуванні цифрових технологій, сервісів й інструментів в педагогічній діяльності наразі є найактуальнішою проблемою в освіті [1].

До переходу на онлайн-навчання технічні можливості, доступні учням вдома, цілком задовольняли запити і вимоги закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО). Перехід у формат синхронної взаємодії вимагає абсолютно інших показників «цифрової» домашньої оснащеності учнів і педагогів. Для часткового вирішення даної ситуації заплановано спрямувати 1 млрд грн на закупівлю ноутбуків для облаштування комп'ютерним обладнанням робочого місця вчителя ЗЗСО, – повідомив начальник головного управління загальної середньої та дошкільної освіти Міністерства освіти та науки України

Юрій Кононенко під час панельної дискусії «Рік в онлайні: як впоралася система шкільної освіти з викликами пандемії? Досвід України та Естонії». Недостатній рівень технічної оснащеності не тільки позначився на організації навчання онлайн, але й загострив існуючу проблему розвитку інформаційно-комунікаційної мобільності педагога [2].

Сучасний учитель розглядає цифрове середовище, в якому працює учень, і в якому він створює завдання, як педагогічно керовану (pedagogically-driven) діяльність в навчальній ситуації. Водночас розуміє його складові елементи та механізми закладених в них можливостей, усвідомлює і обмеження його використання. Учитель зосереджений не тільки на забезпеченні власного викладання, він стежить за процесом засвоєння знань і смислів учнями. Вчитель стає не просто постачальником контенту, а «тренером розуміння». Очікуваний результат будь-якого навчання – зробити так, щоб отримані знання зумовили якісні зміни в житті людини, допомагали вирішувати практичні завдання. Це відбувається тільки тоді, коли формуються нові навички: професійні, м'які або універсальні, які потім, після численних повторень, стають звичками [3].

Правильно підібрані інструменти для організації навчання з використанням дистанційних технологій дозволяють зробити його максимально комфортним й ефективним. Головні труднощі вибору в тому, що єдиного вірного рішення не існує. Все залежить від конкретних запитів: віку учнів, їх кількості, технічних можливостей тощо.

Нижче пропонуємо розглянути особливості використання педагогами Нової української школи сервісів, які допомагають вирішувати такі завдання, як: організацію онлайн-уроків, спілкування через месенджери, управління навчальною групою роботою, залучення та проведення опитувань, управління проектами, спільну роботу з документами тощо. Виділимо популярні функції сервісів, які забезпечують інтерактивну взаємодію онлайн в синхронному форматі (реальному часі). Заняття в синхронній формі – це час, коли учні можуть відпрацьовувати навички у супроводі педагога, отримуючи необхідний зворотний зв'язок.

Організація онлайн-уроків

Найбільш популярним, в умовах надзвичайної ситуації в Україні, для організації онлайн-взаємодії/онлайн-уроку з учнями в режимі реального часу виявився сервіс Zoom (www.zoom.us). У безкоштовній версії можна проводити зустрічі до 40 хвилин і на 100

осіб. Учні можуть підключитися до зустрічі через телефон (рекомендується встановити додаток Zoom) або через комп'ютер. Кожен учасник зустрічі має можливість спілкуватися в чаті, працювати на інтерактивній дошці, а педагог може об'єднувати учнів для дискусії у групі (сесійні кімнати).

Також популярним є сервіс Google Meet (<https://meet.google.com/>). Google продовжила безкоштовний безлімітний тариф, який зберігається для користувачів облікових записів Gmail до 30 червня 2021 року. Можна проводити зустрічі без обмеження в часі до 100 учасників. Можливо приєднатись до конференції зі смартфонів (Android, Apple), але для смартфона/планшета необхідно встановити програму. Створити веб-конференцію можливо після входу в обліковий запис. Є загальний чат. Є можливість планування вебконференції у календарі Google. У адміністратора немає можливості одночасно керувати аудіо- та відео-пристроями користувачів.

Практика під час онлайн-занять

Важливо зазначити, що для формування навичок при будь-якому форматі навчання потрібні:

- регулярна самостійна робота учнів, під час якої нові знання застосовуються на практиці;
- зворотний зв'язок від учителя, який допомагає вирішити виникаючі труднощі та коригує дії учнів;
- середовище, що підтримує застосування нових навичок.

Спільна робота з документами.

Сервіс Learningapps (<https://learningapps.org/>) – доступно створення вправ на вибір правильної відповіді, розподілення на пари, відновлення послідовності або заповнення пропусків тощо (рис. 1).

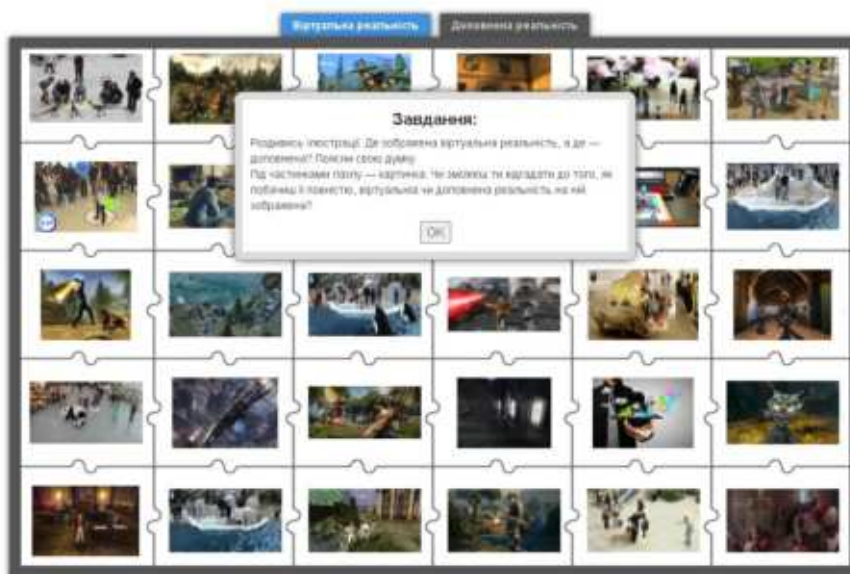


Рис. 1. Вправа, створена в сервісі Learningapps

А ще розробники пропонують безліч цікавих шаблонів – від «Парочки» до «Хто хоче стати мільйонером?», щоб зацікавити і залучити до навчання.

Liveworksheets (<https://www.liveworksheets.com/>) – інструмент для створення інтерактивних листів і зошитів. Багато хто використовує сервіс як банк вже створених листів і формує з них робочі зошити.

Управління навчальною групою роботою.

Робота в парі.

Спільне виконання завдань в форматі «рівний – рівному» (peer-to-peer learning) допомагає учням зайняти активну позицію в навчальному процесі, налагодити взаємодію в парі та застосувати на практиці отримані знання. Є різні варіанти роботи з напарниками в дистанційному форматі, наприклад, взаємоперевірка завдань.

Групова робота.

На вибудовування групової роботи навіть в очному форматі потрібно більше зусиль, ніж для організації індивідуальної. В онлайн-середовищі ситуація ускладнюється фізичною віддаленістю учасників один від одного у процесі синхронної комунікації, необхідністю використовувати часто нові та незвичні інструменти.

Інструменти для організації групової та роботи в парах, які підходять для розвитку комунікативних та м'яких навичок.

Formative (<https://goformative.com>) – допоможе створити якісний робочий лист за допомогою питань різних типів (більше 6 типів в безкоштовному обліковому записі). Можна вбудувати будь-який

контент за допомогою embed-коду і відео, є дошка і можливість додавати свої зображення.

Для залучення до опитування та тестування використовуємо Socrative (<https://www.socrative.com/>) – сервіс для створення онлайн-опитувань, на які учні відповідають через мобільні пристрої. Учителю може надати пояснення до кожного питання, що забезпечує оперативний зворотний зв'язок. Варто також звернути увагу на інший сервіс для проведення вікторин – Kahoot(<https://kahoot.com>). У зв'язку з карантинном розробники запропонували функції пакета Преміум використовувати безкоштовно.

Узагальнюючи сказане, пропонуємо пам'ятку «Успішне навчання у синхронному форматі».

1. Проведіть інструктаж учнів, пояснивши особливості синхронного формату: цілі і структуру вивчення теми, необхідність самостійної роботи з матеріалами, правила комунікації, терміни виконання завдань тощо.

2. Регулярно здійснюйте зворотний зв'язок від учнів та батьків, щоб оперативно долати технічні та змістові труднощі.

3. Під час проведення синхронних онлайн-занять використовуйте чат й інструменти для опитувань, робіть підсумки зустрічі, представляючи учасникам результати спільної роботи (ментальні карти, короткі висновки тощо).

4. Під час організації командної роботи:

- визначте правила роботи і комунікації;
- розподіляйте ролі в командах;
- створюйте загальний робочий простір і простір для комунікації;
- відстежуйте та модеруйте конфліктні ситуації командної взаємодії.

5. Заохочуйте взаємодію учнів між собою: участь в дискусіях, обмін досвідом, спільна робота над завданнями.

Зауважимо, що, окрім перерахованих сервісів, існує безліч інших, менш відомих або більш вузького спрямування. Регулярно з'являються нові інструменти і вдосконалюються старі з урахуванням мінливих потреб користувачів.

Висновок. Практико-орієнтований підхід в організації дистанційного навчання дозволяє створити умови для інтерактивної взаємодії, яка відрізняється чітко позначеним на перших же етапах результатом цінної та цікавої для всіх учасників процесу спільної діяльності.

Дистанційний формат навчання не виключає практичне відпрацювання навичок, так як передбачає: підтримку мотивації і велику гнучкість комунікації між учителем і учнями, де нові навички можуть відразу застосовуватися через комбінування в темі різних практичних завдань як запорука ефективного їх відпрацювання.

Список використаних джерел та літератури

1. Семенчук С. П. Цифрова трансформація проєктування освітнього процесу Нової української школи. *Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах Нової української школи* : збірник науково-методичних матеріалів. 2019. URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=30>.
2. Familiars'ka L., Kloyts. L. Methodological development of educator's information and communication mobility as adaptive ability of educational and developing e-environment self-organization. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2020. № 3 (36). С. 16–21. URL: http://journals.uran.ua/sr_edu/article/view/200468/203663.
3. Корнілова Т. Б. Освітня програма курсів підвищення кваліфікації як основа розвитку професійної компетентності педагога. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2019. № 1 (177). С. 195–199. URL: <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/241/195>.

М. Р. Федунь,

доктор філологічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та психології
(Івано-Франківський ОППО)
femaro@ukr.net

Майстерність учителя НУШ і мистецько-педагогічні засади

Марійки Підгірянки (Марії з Ленертів Домбровської)

Сьогодні (особливо нинішній рік) вкотре відкриває перед нами потребу звернутися до творчого доробку письменниць-педагогинь, цьогорічних ювілянок, як-от: Софія Русова, Іванна Блажкевич і Марійка Підгірянка (Ленерт-Домбровська). На мистецько-педагогічних засадах останньої (а до її творчого набутку зверталось чимало науковців, у т. ч. й наші земляки Л. Кіліченко, В. Левицький, В. Селезінський та інші), з огляду їх доцільності у час становлення НУШ, ми й хочемо зупинитися.

Педагогічну громадськість приваблює, без перебільшення, постать педагогині, яка, як часто зазначається в інтернет-ресурсах, хоча й закінчила два класи, однак, через самоосвіту здобула диплом на право викладати у школі, володіла десятима мовами, а на схилі літ

навіть вивчала англійську мову задля того, щоб читати англійські тексти в оригіналах. Чи не кращий це приклад акмеологічного росту особистості вчителя, зразок для наслідування!

Педагогічна діяльність нашої землячки обіймає сорок літ праці. Цікаво, що це була робота у рідному краї, на теренах Австрії (у бараках Гмінду й у містечку Вайнерн), про що свого часу (1929 року) переповідала у своїх споминах Осипа Заклинська, та на Закарпатті.

Розповідаючи про педагогічну діяльність Марійки Підгірянки в Австрії, О. Заклинська робить акцент на наступних фактах і рисах характеру подруги: неперевершеній скромності, виваженості (перебуваючи зі своїми дітьми на виселенні у бараці, мисткиня не лише займалася навчальною діяльністю, але й мережила вишиванку для своєї дворічної донечки), працелюбстві (мемуаристка наводить слова німця-священника, керівника баракових шкіл, як високу оцінку її, Підгірянки, діяльності), вмінні викликати повагу до себе тощо.

Не оминула увагою мемуаристка-подруга й років роботи Марійки Підгірянки на педагогічній ниві Закарпаття. На теренах закарпатського краю, як переповідає, шанували Марію Домбровську, особливої уваги надавали її п'єсі «У чужому пір'ї», яку авторка-критик слушно називає перлиною української дитячої літератури: «Грали її в усіх школах на Закарпатті. Тамошні учителі, хоч виховані у малярській школі, не затратили любови до всего, що рідне» [1: 3]¹. Коли письменниця працювала на закарпатських землях, її мелодійні вірші ставали у пригоді, щоб навчати дітей швидко запам'ятовувати букви, любити природу, завчати арифметичні дії тощо. А поруч з педагогічною роботою була громадська діяльність, зокрема, по створенню осередка «Просвіти»... Пізніше, зауважимо, ці засади стали домінуючими і під час роботи на Прикарпатті.

Не можна оминути увагою й глибоку патріотичну налаштованість письменниці-педагогині. Так, О. Заклинська у своїх споминах пише: «Як падали кулі, як ревіли гармати, а стрільці наші кров проливали за рідну країну – то над ними літала ніжна пісня поетки. Очима душі своєї бачила це змагання молодечих сил до свободи, цю страшну боротьбу за ліпшу долю, за волю України» [1: 2]. Не дивно, що мемуаристка цитує глибоко патріотичні рядки нашої землячки й педагогині:

«Україна, мережка з сліз, діамантів і крові
Предивна наша,

¹ Тут і далі при цитуваннях із джерел Галичини першої половини ХХ століття зберігаємо стиль оригіналу. Лексема «малярській» (поч. форма «малярська»), ужита у цій цитаті та побутуюча у тогочасній Галичині, нині відповідає слову «угорській» (поч. форма «угорська»).

Ясна, хрустальна, сповнена напунком правди і любови
Бездонна чаша,
Човно кедрове, пущене на бурхливій воді,
Ще й проти хвилі,
Україна отсе звернула на шлях свободи
В славі і силі...
Серце щасливеє – бий, хоч би востанне
На вершку долі,
Україна, моє найвище, святе коханне, –
Україна на волі!» [1: 2].

Цікаво, що ці рядки, написані на чужині, – це не лише осмислення тогочасних історичних подій, але й своєрідна візія майбутнього України.

О. Заклинська-критик слушно зауважує: «Марійка Підгірянки – це поетка війни і одна з кращих ліриків Західної України» [1: 3]. Пізніше, у другій половині ХХ століття, ці критичні орієнтири знайшли продовження у розвідці Л. Кіліченко, де науковиця, професорка Прикарпатського університету імені Василя Стефаника (нині Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника) слушно підмітила «простоту» («поетичну конкретність») Музи нашої поетки, її близькість до Музи Т. Шевченка. Л. Кіліченко зауважує, що в Марійки Підгірянки «прозаїзм стає закономірним чинником поетичної системи»; «Передусім впадає в очі пісенність Марійки Підгірянки, її зв'язок з фольклором» [2: 77]. Цікаво трактує науковиця зимовий цикл поезій нашої землячки, зокрема «Ой взимку», «Зимові радощі», «Баба Завірюха», «Дід Мороз», «Зима-Білосніжка» та інші. Збідненість колористичної гами, на слушну думку Л. Кіліченко, поетка компенсує дієвістю: «У неї [мисткині – М. Ф.] ніхто не спить, не нудить світом. Більше того, відбувається велика робота:

Ходить, ходить зима в полі Білосніжка,
Розклада в полях перини на ніжках,
Напува дбайливо ниви в час негоди,
Щоби спали без пригод озимі сходи» [2: 78–79].

Цитоване, як і інші приклади з творчості Марійки Підгірянки, викликає бажання повести мову з дітьми в руслі екокритики. А також дає можливість провести розмову про образне вмирання природи, що символізує вічний рух. Л. Кіліченко наводить уривок поезії, в якій мисткиня стверджує, що «світ не заснув, бо сніг працює» [2: 79]:

Сипле, сипле, сипле сніг,
Мов метелики сріблесті.

І сніжинки білі, чисті
Тихо стеляться до ніг.
Сипле, сипле, сипле сніг (2 р.).

У поезіях Марійки Підгірянки цілком очевидними є образність (на її зразках варто, на нашу думку, розвивати творчі здібності школярів), пісенність. Тому зрозумілим є те, що чимало поезій нашої землячки покладено на музику (наприклад, «Семеро дітей у тижня» (авторка музики Марійка Бурмака; див. в ютубі її «Онлайни на карантині»)).

Очевидним є й ігровий момент творчості Марійки Підгірянки. Не дивно, що І. Блажкевич, одна із засновниць дитячих садків на західних теренах України, звертала увагу на запропоновані педагогинєю ігри для малят. Зокрема, І. Блажкевич рекомендує використовувати взірці забав та ігор з книжки С. Русової, збірників «Промінь» та «Веснянка» А. Животка, з підручника Суховерської, а також з книжечок під назвою «Ластівка» М. Ленерт-Домбровської, виданих на Закарпатті.

Нинішній, 2021-ий, рік спонукав нас до проведення розширеного засідання обласної творчої групи вчителів української мови та літератури, яка працює під нашим керівництвом над проблемою «Літературне краєзнавство», за темою «Мистецько-педагогічний талант Марійки Підгірянки і НУШ». Метою заходу, який зібрав шістдесят три учасники, було передбачено наступне: привернути увагу широкої педагогічної громадськості до родинної педагогіки, дитиноцентризму та інших проблем, зафіксованих у творчій спадщині Марійки Підгірянки; розширити спектр інформації про письменницю-педагогиню; обговорити тематику її поезій та методику проведення уроків у НУШ на засадах педагогічного набутку педагогині-галичанки. «Благословенне будь, моє Село! Ослави Білі – мила батьківщино, мого дитинства чисте джерело...» (Марійка Підгірянка), – під таким девізом відбулася віртуальна презентація Білославського ліцею імені Марійки Підгірянки Делятинської селищної ради та експозицій Білославського Музею Марійки Підгірянки, ми віртуально побували у кімнаті-музеї письменниці, яка знаходиться у Тлумацькій дитячій бібліотеці. Мова йшла про ціннісні орієнтири творчої спадщини Марійки Підгірянки у сучасній початковій школі, громадсько-політичну та педагогічну діяльність Марійки Підгірянки тощо. На часі нове осмислення мистецько-педагогічних засад Марійки Підгірянки (Марії з Ленертів Домбровської).

Список використаних джерел та літератури

1. Заклинська О. Марійка Підгірянка (Марія з Ленертів Домбровська). *Нова Хата*. 1929. Ч. 5. С. 1–3.
2. «І все життя – подвижництво у рідному слові...». Статті, дослідження, спогади про професора Любов Миколаївну Кіліченко. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2017. 444 с.

В. В. Химинець,

доктор фізико-математичних наук, професор,
професор кафедри менеджменту та
інноваційного розвитку освіти
(Закарпатський інститут післядипломної
педагогічної освіти, м. Ужгород)
khimvasv@ukr.net

Інноваційно-компетентнісна спрямованість післядипломної педагогічної освіти в системі неперервної освіти

Постановка проблеми. Розпочата, відповідно до Концепції «Нова українська школа» (НУШ), реформа загальної середньої освіти спонукає заклади післядипломної педагогічної освіти не тільки змістити акценти із знанневої до компетентнісної парадигми, а й до узгодження структури, змісту та стандартів підвищення кваліфікації вчителів з відповідними європейськими інституційними документами. Зумовлено це прагненням України ввійти в освітній простір Європейського Союзу (ЄС), що можливо за умови запровадження його освітньої ідеології, стандартів та структур в національну систему освіти.

Виклад основного матеріалу. У проєкції на євроінтеграційну перспективу відповідні освітні інституції ЄС рекомендують Україні здійснити в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) наступне: структуру освіти, її мету, зміст, інноваційно-компетентнісну спрямованість та інституційний супровід привести у відповідність із основними положеннями та стандартами Європейського виміру освіти (ЄВО); запровадити профільне навчання в ЗЗСО і від знанневої навчально-виховної парадигми перейти до компетентнісної освітньої (ввести 12-річну профільну школу, змінити структуру та реформувати змістову основу освіти); сформувані через запровадження інноваційно-компетентнісної освіти основи громадянського суспільства (ментальність, культура учнів, студентів, учителів, демократичні основи співіснування полікультурного середовища тощо) [1: 286; 2].

Концепція НУШ, нові закони України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту», новий Професійний стандарт учителя спрямовують освіту та інституційно втілюють сучасний підхід до інноваційно-компетентнісного супроводу освітньої діяльності, визначають перелік та опис загальних і фахових компетентностей учителя відповідно до стандартів ЄВО. Тому до загальних компетентностей увійшли громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька. До переліку професійних компетентностей віднесені: мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язбережувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювальна-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя. Професійний стандарт спонукає вчителів визначати орієнтири інноваційно-компетентнісної траєкторії власного творчого професійного розвитку у контексті європейського принципу «Освіта упродовж життя».

Передумови реформування освіти. Система української освіти, вибудована у минулому столітті в рамках знаннєвої парадигми, з часом гранично раціоналізувалась і, як наслідок, із неї вихолощено ефектно-емоційну й гуманістичну складові процесу навчання. Форми, методи, цілі, способи і засоби реалізації змісту освіти, які інституційно оформилися і ефективно використовувалися в умовах індустріального суспільства, суперечать сьгоднішнім тенденціям, зорієнтованим на компетентнісну освітню парадигму. Проблема полягає в тому, що традиційна школа, яка була орієнтована на передавання знань, умінь і навичок від покоління до покоління, від учителя до учня, сьогодні не встигає за темпами їх нарощування в сучасному швидкозмінному, переповненому інформацією постіндустріальному світі. Головними недоліками традиційної системи освіти є породжені нею невміння вчителів творчо і креативно здійснювати освітній процес, і тому під їх впливом в учнів сформувалося небажання активно вчитися. У цілому це (і ряд інших причин) формує немотивованого до інноваційної освітньої діяльності усередненого вчителя, який сформував немотивованого з несформованим ціннісним ставленням до власного розвитку та освіти усередненого учня.

Роль учителя. Ефективне розв'язання цієї проблеми вбачається в наданні пріоритетності інноваційно-компетентнісному спрямуванню освітнього процесу в закладах вищої освіти (ЗВО), які здійснюють підготовку майбутніх учителів, і особливо в закладах, які здійснюють

підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти (ППО). Тільки такий комплексний підхід до освітньої діяльності дозволить сформувати вчителя, обізнаного із інноваційними педагогічними технологіями та інтерактивними методами освітнього процесу, який, крім загальних і фахових компетенцій, наукового світогляду, має досконало володіти організаційно-педагогічними, моральними та комунікативними компетенціями. Наголошуючи на особливій ролі вчителя реформованої школи як носія нових знань, усвідомленого ретранслятора створеної попередніми поколіннями інформації, творця та вихователя гуманістичних ідеалів, слід орієнтувати освіту у річище інноваційно-компетентнісної спрямованості освітнього процесу, а діяльність учителя – у творче русло [3].

У такій концептуальній інноваційно-компетентнісній освітній схемі вчителі мають вміти переорієнтуватися на суб'єкт-суб'єктну співпрацю з учнями, на застосування особистісно орієнтованих і діяльнісних моделей навчання. Це вимагає від учителя змістити акценти у своїй освітній діяльності із інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку вчитель відігравав роль «ретранслятора знань», а в другому має стати організатором освітньої діяльності. Змінюється й модель поведінки учня – від пасивного засвоєння знань до дослідницько-активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. В учня поступово формується ціннісне ставлення до освітнього процесу і готовність до успішної діяльності в реальному житті. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою інноваційно-компетентнісного освітнього процесу. У такому процесі зростає відповідальність учителя за результати своєї діяльності, він має вміти організовувати і керувати освітніми процесами, проектувати і реалізувати на практиці інноваційні технології, орієнтуючись, перш за все, на розвиток здібностей і критичного мислення учнів, а не тільки на трансляцію знань, умінь і навичок. Творчий стиль діяльності вчителя слід вважати важливим показником фахової підготовки в ЗВО і підвищення кваліфікації сучасного педагога в закладах ППО. Творчий стиль діяльності вчителя доцільно розглядати як складну багатовимірну систему, що інтегровано поєднує в собі мотиваційний, інтелектуальний та емоційно-вольовий компоненти. Така система підготовки вчителя може бути реалізована тільки за принципом «Освіта упродовж всього життя» [4].

Роль ЗВО. Для досягнення цього в основу освітнього процесу майбутніх учителів у навчальні плани та програми всіх загальних і

спеціальних курсів ЗВО, відповідно до ЄВО, закладаються об'єктивно існуючі загальні положення і принципи підготовки вчителя до творчої освітньої діяльності. Інноваційні підходи закладаються в освітній процес ЗВО технологіями, змістом освіти, стилем функціонування навчального закладу, взаємодією між викладачем та студентом. Розробляючи і впроваджуючи інноваційні технології у навчальний процес ЗВО, слід активно формувати ставлення студентів до педагогічної роботи: стимулювати мотивацію до дослідницького навчання, розвитку критичного мислення, виробляти прагнення займатися самосвітою та позааудиторною роботою.

Роль ППО, як самостійної ланки сучасного неперервного освітнього психолого-педагогічного процесу, особливо зросла в умовах ринкових трансформацій суспільства та євроінтеграційної політики України. Держава в таких умовах чекає від ЗВО і ППО забезпечення потреб суспільства в освітніх кадрах з високими фаховими та загальними компетенціями, створення умов для задоволення індивідуальних потреб освітян в особистісному та професійному зростанні, здатних відповідально виконувати посадові функції, впроваджувати у навчально-виховний процес новітні технології, сприяти формуванню критичного мислення та сучасного світогляду в учнів.

Суспільству, в цьому контексті, потрібні вчителі, які сприйняли ринкові умови, усвідомили роль європейських трансформацій в освіті, адаптувалися до них і мотивовано працюють на рівні вимог часу. Саме тому сучасна система української ППО має ґрунтуватися на концепції неперервної освіти та опиратися на парадигму ЄВО, які прийняті за стратегічні на континенті [4]. Пріоритетним завданням розвитку освітньої галузі Європейська спільнота вважає розвиток у вчителів відкритого мислення, розуміння і поваги до людей, які проживають у інших країнах, обізнаності з культурними стереотипами представників різних націй, витоками ксенофобії та расизму. Для цього вчителі мають оволодіти рядом нових умінь: щодо розвитку в учнів толерантності, прийняття ними плюралістичних цінностей, прав і свобод людей, які проживають у інших країнах та належать до різних культур і релігій, зміцнення у молоді почуття європейської ідентичності, європейського громадянства тощо [2; 4]. Європейська освіта, з одного боку, формує вартісні основи і критерії життєтворчого процесу, моральні ціннісні уявлення та почуття власної гідності особистості, а з іншого – покликана сприяти соціальній однорідності і справедливості, формувати основи сучасної ментальності та підвищувати культуру соціуму загалом. Система

післядипломної педагогічної освіти в ЄС передбачає не тільки підвищення педагогічної майстерності вчителя, але і формування в нього потреби та мотивації до самовдосконалення і самонавчання упродовж всього життя.

Саме такі підходи до освіти є основою для розбудови громадянського суспільства в ЄС. Це спосіб соціально усвідомленого життя та неперервної освіти, і саме на них орієнтується сучасна система ППО в Україні.

Висновки. Сучасній школі потрібні фахово підготовлені вчителі, здатні відповідально, інноваційно і творчо працювати в рамках обраної професії, які готові підвищувати свій професійний рівень неперервно.

Професійний успіх учителів ЗЗСО визначається сформованими у ЗВО розумінням сутті реформ освіти, орієнтацією на інноваційно-компетентнісну спрямованість освітньої діяльності. На заклади ППО покладено відповідальність за формування готовності вчителів здійснювати освітній процес за принципами Європейського виміру в швидкозмінному та глобалізованому світі.

Список використаних джерел та літератури

1. Левченко Т. І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція. Вінниця : Нова книга, 2007. 656 с.
2. Офіційна вебсторінка Східного партнерства. URL: http://www.eeas.europa.eu/eastern/index_en.htm (дата звернення: 15.03.2021р.).
3. Химинець В. В. Інноваційно-гуманістичне та компетентнісне спрямування сучасної післядипломної педагогічної освіти: Європейський вимір. *Післядипломна освіта в Україні*. 2018. № 2. С. 43–51.
4. Химинець В. В. Європейський вимір та інноваційно-компетентнісне спрямування безперервної освіти. *Зб. наук. праць «Педагогічні інновації у фаховій освіті»*. Ужгород. 2018. Вип. 1 (9). С. 202–210.

Л. П. Ходанич,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та психології
(Закарпатський інститут післядипломної
педагогічної освіти, м. Ужгород)
khodanich@ukr.net

**Мовно-комунікативна компетентність педагога в умовах
полікультурного середовища**

Вступ. Актуальність теми зумовлена процесами демократизації та гуманізації в освіті, проблемами глобалізації та євроінтеграційного розвитку українського соціуму [1]. Мовно-комунікативна компетентність людини – одна з передумов досягнення її життєвої мети, саме тому процес її становлення і розвитку перебуває у полі зору різних наук. Мовно-комунікативну компетентність учителя в різних ракурсах досліджували такі вчені, як-от: в аспекті комунікативної культури – С. Д. Абрамович, М. Бітянова, Н. П. Волкова, С. І. Дорошенко, Б. С. Кандінський, В. А. Кан-Калик, А. М. Капська, Г. М. Сагач, Лалл Джеймс, А. А. Леонт'єв та ін. Зокрема, визначені механізми формування комунікативних умінь педагога (Н. П. Волкова, М. М. Заброцький, А. А. Леонт'єв та ін.); окреслено сутність поняття «педагогічне спілкування» (А. А. Леонт'єв, З. С. Смелкова); висвітлена структура комунікативної культури педагога (І. А. Зязюн, А. М. Капська, І. Ф. Кривонос). Однак у названих вище джерелах майже зовсім не розглядається розвиток мовно-комунікативної компетентності вчителя в умовах полікультурного середовища. Досвід багатолітньої практичної та наукової діяльності в сфері післядипломної педагогічної освіти на полікультурному Закарпатті дозволив накопичити ряд важливих, на наш погляд, матеріалів, що адаптують дослідження щодо полікультурного середовища.

Метою статті є висвітлення особливостей ефективного розвитку мовно-комунікативної компетентності педагога в умовах полікультурного середовища та впливу на цей процес післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження. Вчителям, які працюють у полікультурному середовищі, вкрай важливо мати знання про особливості мовлення дітей у цих умовах. Післядипломна педагогічна освіта в полікультурному регіоні має забезпечити окреслені вище компетенції педагогів. Як переконує досвід, учителі мають отримати знання та набути практичних навичок у їх застосуванні про таке.

1. Полікультурне середовище – фактор, який впливає на формування та розвиток мовно-комунікативної компетентності людини. Так, якщо у сім'ї, де дитина, яка вчиться говорити, вживаються дорослими кілька мов, то дитина, за дослідженнями, обирає для себе головну мову, зазвичай це мова більшості, «великого кола», і нею спілкується, а інші мови, наприклад мову матері чи батька, вбирає в себе, розуміє, однак застосовує тільки в спілкуванні з тими, хто до неї звертається на тій мові, яку назвемо «мовою меншості». Так, в угорсько-українських родинах на території Потисся, де в соціумі переважає угорська мова, діти опановують угорську як основну, але якщо в родині або в близькому оточенні є хтось, хто з ними спілкується українською, то діти легко опановують і українську мову. Такі діти не відчують бар'єрів пізніше, під час вивчення державної мови. Як правило, у них словниковий запас з головної мови у дошкільній та в першому класі трохи нижчий, ніж у дітей з одномовного середовища, однак згодом, у 2–4 класі початкової школи, ці діти значно випереджають своїх однолітків, володіючи кількома мовами [2].

2. У полікультурному середовищі вища, ніж деінде, загроза змішування мовних контентів у мовленні учнів. Найбільше це стосується носіїв близьких за структурою мов, наприклад української та російської. На Закарпатті особливого поширення набуло змішування західноукраїнських діалектів (лемківських, бойківсько-долинянських, гуцульських) та української літературної мови. Хоча часто в побуті зустрічаються суржикові варіанти, у яких змішано словацько-український, угорсько-український, угорсько-російський, румунсько-російський, словацько-українсько-угорсько-ромський контенті. Все це становить загрозу у вивченні літературної української мови і вимагає від педагогів особливої уваги, адже процес опанування української мови в умовах полікультурного простору такий, що літературну норму дитина чує аж ніяк не вдома чи в соціумі, а перш за все в освітньому закладі. Тому мовлення педагога – зразок для наслідування його учнями [3].

3. Маргінальні явища в мові – наслідок дифузних явищ у культурі. Адже змішування мовних контентів відбувається там, де відбувається змішування національних культур. Однак на це явище можна поглянути в ракурсі тісних міжнаціональних контактів. Тому, вивчаючи мову, вчитель спирається на вивчення національної культури, на конструктивні факти історії міжнаціональних взаємин, намагається укріпити знання про все це в учнів на основі принципу

взаємоповаги та добросусідства так, щоб запобігти дифузії та «розмиванню» відчуття мовних норм [4].

4. Мовно-комунікативна компетентність педагога повинна включати в себе і знання про ціннісні орієнтири щодо мови у полікультурному середовищі: тут діють атитюди і комплекс меншовартості, мають вияв шовіністичні стереотипи тощо. Так, сьогодні на Закарпатті частина ромів соромиться свого походження і намагається його приховати, ідентифікує себе як словаки, угорці чи українці; частина угорців стереотипно «бачить себе» серед нащадків великої імперії, демонструючи в поведінці шовінізм; німецьке населення підкреслено інтровертивне щодо мови. З досвіду знаємо, як допомагає в опануванні цих знань розвиток загальної культури вчителя. Тому цей процес теж має бути постійно в полі зору післядипломної педагогічної освіти та самоосвіти педагогів.

5. Мовно-комунікативна компетентність педагога пов'язана з процесами демократизації, гуманізації в освіті, її не можна розглядати поза формуванням толерантного середовища та громадянського суспільства, де діє принцип: усі різні, однак рівні.

Реформу в освіті, окреслену в Концепції Нової української школи, можна розглядати і як перехід від моделі авторитарної до моделі демократичної школи. У такому разі мовно-комунікативна компетентність педагога повинна зазнавати відчутних змін у бік демократизації, що виражається в повазі до дитини, усвідомленні її неповторності та цінності для суспільства, у вірі в її можливості тощо [5: 14]. Дитиноцентризм, педагогіка партнерства в своїй основі виявлені через повагу до людини, хай іще не сформованої, хай іще в розвитку [3]. Педагог сьогодні в процесі самоосвітньої діяльності опановує кращі набуток демократичного стилю педагогічного спілкування, засвоює його конкретні практичні вияви, а науковий арсенал поповнюється методичними надбаннями, які дали свій позитивний результат на практиці. Завдання науково-педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти – спрямувати вчителя в його самоосвіті, озброїти його новітніми набутками, а також викликати інтерес до академічної риторики в умовах його професійної діяльності.

Під час лекцій та практичних занять особливий інтерес у педагогів полікультурного Закарпаття викликають, наприклад, питання особливостей національної культури у спілкуванні. Для обговорення слухачам курсів післядипломної педагогічної освіти пропоную розглянути особливості національної культури спілкування.

Врахування національної культури у спілкуванні:

- Угорці під час спілкування більш компліментарні, ніж слов'яни.
- Словаки, чехи частіше дякують, ніж українці.
- Українці більш інтровертивні, ніж росіяни, однак менш – ніж європейці-сусіди.
- Німці та євреї більш прагматичні, ніж інші.
- Українці, росіяни, угорці та роми – емоційні психотипи.
- Роми вітаються засобами угорської або української культури, своє вітання у них одне: «*Море!*»– «*я тебе бачу, ти наш*».
- В угорців, румунів, чехів, словаків та німців відсутнє ім'я по батькові.
- Представники східних культур – колективісти («ми» домінує над «я»), західних – індивідуалісти («я сам»).
- Німці найбільш пунктуальні і передбачувані.

Звичайно, в полікультурному просторі питання, які стосуються мови, культури народів, – це сфера, з якою необхідно поводитись обережно, виявляючи найвищий рівень толерантності. Однак це й та сфера, де діють чіткі нормативи законодавчої бази, усталених норм співжиття, які вчитель має опанувати і на які спирається у складні моменти професійної діяльності. Адже уміння вибудувувати спілкування з учнями, батьками, в колективі – основа фахової майстерності педагога, врешті-решт, оцінка школи як соціального інституту.

Від правильно дібраного слова, виразу, жесту чи усмішки інколи залежить результат спілкування, а подекуди – і вектор розвитку особистості того, кого навчаємо чи виховуємо.

Висновки. Мовно-комунікативна компетентність педагога – результат не тільки його природних та особистісних даних, загальної культури, а й набуток наполегливого цілеспрямованого навчання як самоосвітньої діяльності, результат усього життєвого і професійного досвіду. Ефективний розвиток мовно-комунікативної компетентності в полікультурному просторі потребує накопичення у вчителя цілого ряду додаткових знань та вибудованих на їх основі умінь і моделей застосування на практиці, серед яких – знання про особливості комунікативної культури різних народів та націй, що складають карту полікультурного регіону. Мовно-комунікативна компетентність педагога – інструментарій його фаховості, демократичних перетворень в освіті, зокрема запровадження в дію педагогіки партнерства та дитиноцентризму.

Список використаних джерел та літератури

1. Кремень В. Філософія освіти XXI століття. *Педагогіка і психологія*. 2003. № 1. С. 6– 16.
1. Діти і соціум. Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. М. Богуш та ін. Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : Академія, 2006. 256 с.
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Київ : Райдуга, 1994. 61 с.
4. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-com>.

П. М. Ходанич,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри суспільно-гуманітарної
та етико-естетичної освіти
(Закарпатський інститут післядипломної
педагогічної освіти, м. Ужгород)
khodanich@ukr.net

Формування в учнів початкової школи уявлень про рідний край засобами образотворчого мистецтва на уроках курсу «Я досліджую світ»

Вступ. Процеси демократизації та гуманізації освіти в сучасній Україні зумовлені тими суспільними викликами, що постали перед людством упродовж останніх десятиліть, серед них – процеси глобалізації, економічні катаклізми і проблеми зміни клімату, зростаюча мобільність людей, що сприяє культурному та науково-технічному взаємообміну, а з іншого боку, призводить до неймовірно швидкого поширення інфекцій, як це відбувається на прикладі розповсюдження COVID-19. Сучасна мультикультурність має не тільки позитивні, але й ряд негативних наслідків, зокрема несприйняття представниками певних культур інших видів і типів культури.

Естетичне виховання пов'язане з розумінням цінностей культури, розвиток естетичних почуттів людини пов'язаний з відчуттям радості самого буття, умінням насолоджуватися прекрасним. Адже «прекрасне – могутнє джерело моральної чистоти, духовного багатства, фізичної досконалості», – писав видатний педагог ХХ ст. В. О. Сухомлинський. Молодший шкільний вік –

відповідальна пора формування естетичних цінностей особистості, у цей період закладаються переконання, принципи поведінки, якими керується людина у спілкуванні з іншими.

Реформа школи обумовлена насамперед новими підходами до навчання та змісту освіти. Головним завданням школи постає виховання мислячої людини, громадянина, який може самостійно мислити, приймати рішення і бути відповідальним перед власним сумлінням і громадянством загалом. Таким чином, постає питання компетентностей, як комбінації знань, умінь і навичок, способів мислення, поглядів та цінностей. Закон «Про освіту» подає список відповідних компетентностей.

Актуальність нашої статті пов'язана передусім з екологічною та культурною компетентністю, естетичним вихованням. Екологічне виховання, формування естетичних смаків та ідеалів, що складають основу культурної компетентності людини, починається з родинного досвіду, із світу, що оточує дитину змалку. Образ рідної природи з часом стає своєрідним еталоном для порівняння інших форм довкілля. Так, для європейця усвідомленим уявленням є зміна пір року, що виявляється у відповідних кольорах, як-от: зима біла, літо зелене, весна рожево квітуча, осінь багряно-жовта. Уявлення про природу пов'язані з сільськогосподарським циклом, що, врешті, забезпечує наше харчування, різноманітними формами і видами людської діяльності, які впливають на довкілля, змінюють його: поля з різноманітними культурами, терикони, дороги, мости, тунелі, порти, летовища, фабрики тощо. Україна – велика і різноманітна за природою країна. Тому розуміння характеру рідної природи, ставлення до неї, що обумовлено самим існуванням людини, вимагає широкого кола знань і умінь поводження з природою, системного і критичного мислення, здатності логічно обґрунтовувати певну позицію, приймати відповідні рішення. Розвиток естетичного виховання сприяє збагаченню словника дитини естетичними поняттями, розвитку естетичної спостережливості, формуванню здатності до естетичного судження, активізації сенсорної сфери, формуванню умінь художньо-образного мислення у формі образотворчого мистецтва, літератури, музики.

Цій темі приділено увагу у дослідженнях сучасних зарубіжних та вітчизняних учених, зокрема В. Сухомлинського, В. Андрущенко, І. Бега [1], А. Гончаренка, В. Крем'я [2], С. Жупанина [3], П. Ходанича [4; 5].

Вагомим засобом формування в учнів початкової школи уявлень про рідний край може послужити образотворче мистецтво на уроках

курсу «Я досліджую світ». Компетентнісний підхід полягає в інтегрованому навчанні, що обумовлює: а) вивчення різноманітних форм і видів довкілля; б) взаємовідносини між природою і людиною; в) мистецтво, як художньо-образну форму відображення реального світу; г) початкові знання з історії мистецтва. Найбільш прийнятним, як то й передбачено методикою концепції НУШ, є проєктне навчання.

У процесі формування уявлень дітей про рідну природу особливу роль відіграють твори пейзажного живопису, створені художниками певного регіону. Закарпаття відоме у мистецькому просторі України *закарпатською школою живопису*, історія становлення якої сягає майже ста років. Її засновниками стали випускники Будапештської академії мистецтв Йосип Бокшай та Адальберт Ерделі. Після Першої світової війни вони стали викладачами малюнку в Ужгородській реальній гімназії та Ужгородській вчительській семінарії, а у 1926 р. створили Публічну школу малювання, яка стала першим мистецьким навчальним закладом у краї. У 1946 р. в Ужгороді розпочинає діяльність художньо-промислове училище (нині коледж мистецтв ім. А. Ерделі). Чимало його випускників присвятили свою творчість саме пейзажному живопису. Серед визначних пейзажистів Закарпаття поруч із зачинателями школи – Ф. Манайло, А. Коцка, Е. Контратович, А. Борецький, С. Шолтес, А. Кашшай, А. Шепа, Г. Глюк, В. Микита, Ю. Герц, І. Шутєв, Т. Данилич та ін.

Біографія кожного з цих художників може послужити своєрідним виховним засобом для дітей як приклад сильних та цільних особистостей, які зуміли реалізувати свої природні здібності.

Виходячи із запропонованої нами концепції, сформуємо кілька загальних проєктних завдань. Залежно від характеру завдання, тривалість виконання може складати один-два тижні. Перед початком роботи над проєктом учитель ознайомлює учнів з темою, метою і завданнями. Дуже важливим є поділ класу на групи за інтересами, розподіл завдань між учнями.

Як приклад пропонуємо використати таку таблицю.

Таблиця 1

Назва групи	Зміст завдання		
	Інформаційне	Творче	Розвивальне
Мистецтвознавці	Підготувати повідомлення про пейзажний живопис	Зробити ескіз картини на тему: а) гірський пейзаж, б) пшеничне	Скласти мистецтвознавчий кросворд з прізвищами

		поле	художників-пейзажистів
Географи, біологи	Дібрати інформацію про характер об'єктів зображення на картинах (ліс, гора, потік тощо)	Зробити контурні рисунки об'єктів зображення на картині і порівняти їх з формою зображення на полотні	Зробити повідомлення про відповідність-невідповідність художньо-образного зображення в реальному вимірі і на картині
Історики	Відшукати інформацію про час створення картини, коротку біографію художника	Створити словничок мистецтвознавчих термінів	Написати короткий допис у шкільну стінгазету на тему «Моє враження від картини...»

Позаяк пейзажний живопис передбачає зображення різноманітних об'єктів зображення, доцільно вибирати для уроку певну тему, яка може бути пов'язана з порами року, гірським чи рівнинним пейзажем, сільським, міським, індустріальним тощо. Як приклад можемо запропонувати наступні теми.

Тематика уроку «Мій рідний край в образотворчому мистецтві».

Таблиця 2

Назва уроку	Картина	Художник
Гірський пейзаж	Рання осінь у Карпатах	Кашшай А.
Моє місто	Ужгородський замок Осінь	Бокшай Й.
Моє село	Сільська вулиця	Глюк Г.
Синевирське озеро	Гірське озеро	Бурч В.
Весна в Карпатах	Цвіте терен	Бокшай Й.
Літо в Карпатах	Літо	Данилич Т.
Осінь в Карпатах	Рання осінь	Коцка А.
Зима в Карпатах	Зима	Манайло Ф.
Річки та озера Закарпаття	Річка Тиса. Вид на Хустський замок	Бокшай Й.
Історія краю, звичаї та обряди	Коляда	Герц Ю.

Таким чином, метод проєктів дозволяє педагогу залучити до активної творчої діяльності увесь клас, здійснюючи вплив на емоційно-вольову сферу дітей, привчаючи їх до колективної діяльності і спільного досягнення мети. Кожен із проєктів дозволяє розширювати коло знань учнів, привчає до системного та аналітичного мислення, формує навички до самостійної оцінки побаченого і пошуку необхідних знань для більш глибокого пізнання, підвищує рівень художньо-естетичної культури особистості, її здатності до естетичного освоєння дійсності. Природа рідного краю, відображена у різноманітних художньо-образних варіантах, сприяє розвитку естетичних почуттів дитини, формує патріотизм, уявлення про красу і виховує шанобливе ставлення як до самої природи, так і до мистецтва та рідного краю загалом.

Список використаних джерел та літератури

1. Бех І. Виховання особистості: у 2 т. Т. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003.
2. Кремень В. Філософія освіти XXI століття. *Педагогіка і психологія*. 2003. № 1. С. 6–16.
3. Жупанин С. Педагогічні основи формування в молодших школярів художнього образу природи. Ужгород : Карпати, 1994.
4. Ходанич П. М. Шляхом пізнання. Ужгород : Карпати, 2011.
5. Ходанич П. М. Знань і вражень чудових багато нам дарують українські Карпати. *Учитель початкової школи*. 2018. № 9. С. 42–46.

Додатки, ілюстративний матеріал



Кашшай А. Рання осінь у Карпатах



Бокшай Й. Ужгородський замок. Осінь



Глюк Г. Сільська вулиця



Бурч В. Синевирське озеро



Бокшай Й. Цвіте терен



Данилич Т. Літо



Коцка А. Рання осінь



Манайло Ф. Зима



Бокшай Й. Річка Тиса. Вид на Хустський замок



Герц Ю. Коляда

О. В. Часнікова,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу географії та економіки
(Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ)
maxlen123@gmail.com

Педагогічна діяльність в умовах діджиталізації освітнього процесу

Пандемія COVID-19 викликала бурхливий розвиток програмно-технічних засобів збереження й обробки інформації у світі. Ці процеси безпосередньо торкнулися і школи. Змінюється ставлення до застосування електронних засобів навчання і вчителів, і учнів.

Доступ до інформації спрощує процес діджиталізації, що пов'язана зі створенням, збереженням, передачею, обробкою та управлінням інформацією. Цей термін включає приведення будь-якого різновиду інформації в цифрову форму з використанням цифрових технологій [2]. Діджиталізація освітнього процесу дає ряд переваг. Процес здобуття знань мотивує учнів до навчання, заощаджує час на уроці; надає можливість багатогранної і комплексної перевірки знань учнів; підвищує мотивацію до навчання та інтерес учнів до уроків; дозволяє учневі обирати свій темп роботи; забезпечує самостійність роботи тощо.

Традиційна класно-урочна система зорієнтована на трансляцію знань від учителя до учня. В основі такого навчання – інформація, почута з вуст викладача або прочитана в підручнику. Сьогодні ж учитель, оперуючи різноманітними цифровими навчальними ресурсами, може організувати дослідницьку діяльність учнів, зорієнтувати їх в індивідуальному пошуку інформації, навчити

оцінювати надійність різних інформаційних джерел, створювати власні електронні продукти (малюнки, мультимедійні презентації, електронні моделі).

У зв'язку з цим особливого значення набуває розвиток інформаційно-цифрової компетентності вчителя, усвідомлення ним принципово нових вимог до його діяльності. У професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти визначені складові цієї компетентності: здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності, здатність ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси; здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі [1].

Діджиталізація передбачає застосування додаткових інформаційних навчальних ресурсів, широкого спектру педагогічних методів і технологічних варіантів навчання, посилення навчальних комунікацій. Водночас будь-який підхід до виділення етапу використання електронних засобів навчання має визначатися вчителем, який також приймає рішення про доцільність використання. Освітній процес стає більш цікавим, різноманітним, інтенсивним. Наприклад, застосування на уроці комп'ютерних тестів і діагностичних комплексів дозволяє вчителю за короткий час отримати об'єктивну картину рівня засвоєння учнями матеріалу, що вивчається, і своєчасно його скорегувати. Для учня ж важливо те, що відразу після виконання тесту він отримує об'єктивний результат із зазначенням помилок, що неможливо, наприклад, під час усного опитування. Такий підхід дозволяє здійснювати формувальне оцінювання. Загалом діджиталізація розширює можливості освітнього процесу, забезпечує ефективність освіти, готує учнів до життя в інформаційному просторі, створює умови для індивідуалізації і диференціації навчання.

Отже, замість насичення пам'яті учнів значним обсягом інформації набагато важливіше навчити її знаходити, користуватися та застосовувати її на практиці. Проте тільки вчитель може зацікавити учнів, викликати допитливість, завоювати їхню довіру; може спрямувати їхню увагу на зміст навчання; може відзначити їхні успіхи та знайти шляхи спонукання до навчання. Будь-який освітній процес базується на використанні педагогічних технологій, тому діджиталізація має набувати педагогічного змісту, оптимізувати енерговитрати педагогів, розвантажити вчителя і допомогти йому зосередитися на індивідуальній і творчій роботі.

Список використаних джерел та літератури

1. Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2021 № 2736 «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)».
2. Ковальчук В. І., Подольська І. С. Застосування цифрової педагогіки в підготовці майбутніх фахівців сфери підприємництва. *Молодий вчений*. 2018. № 5 (57). С. 523–526.

О. Д. Шабінська,
викладач кафедри
суспільно-гуманітарних дисциплін
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
osvita_zt@ukr.net

Спеціальні заходи щодо протидії домашньому насильству як інструменти правового захисту

Домашнє насильство – це порушення прав людини. Історично так склалося, що більша частина нашого суспільства вважає домашнє насильство приватним сімейним питанням, яке не потребує ні суспільного, ні силового втручання. Також досить поширеним є міф про те, що прояви домашнього насильства залежать від економічного стану родин, пияцтва тощо.

7 грудня 2017 року в Україні був ухвалений Закон «Про запобігання та протидію домашньому насильству» (далі – Закон), який встановив кримінальну відповідальність за домашнє насильство, а також запровадив новий підхід із використанням європейських стандартів до запобігання та боротьби з його проявами. Цим Законом вдосконалено порядок надання послуг постраждалим особам, створено спеціальні підрозділи поліції для розгляду випадків домашнього насильства.

Стаття 1 Закону визначає домашнє насильство як діяння (дії або бездіяльність) фізичного, сексуального, психологічного або економічного насильства, що вчиняються в сім'ї чи в межах місця проживання або між родичами, або між колишнім чи теперішнім подружжям, або між іншими особами, які спільно проживають (проживали) однією сім'єю, але не перебувають (не перебували) у родинних відносинах чи у шлюбі між собою, незалежно від того, чи проживає (проживала) особа, яка вчинила домашнє насильство, у тому

самого місці, що їй постраждала особа, а також погрози вчинення таких діянь [1].

Ефективним інструментом правового захисту постраждалих осіб є спеціальні заходи щодо протидії домашньому насильству, визначені ст. 24 Закону, а саме:

- 1) терміновий заборонний припис стосовно кривдника;
- 2) обмежувальний припис стосовно кривдника;
- 3) взяття на профілактичний облік кривдника та проведення з ним профілактичної роботи;
- 4) направлення кривдника на проходження програми для кривдників [1].

Так, у ст. 25 Закону визначено, що **терміновий заборонний припис** строком до 10 днів виноситься кривднику уповноваженими підрозділами органів Національної поліції України як за заявою постраждалої особи, так і за власною ініціативою (за результатами оцінки ризиків), у разі існування безпосередньої загрози життю чи здоров'ю постраждалої особи з метою негайного припинення домашнього насильства, недопущення його продовження чи повторного вчинення та може містити такі заходи, як: зобов'язання залишити місце проживання (перебування) постраждалої особи; заборону на вхід та перебування в місці проживання (перебування) постраждалої особи; заборону в будь-який спосіб контактувати з постраждалою особою.

Порядок винесення термінового заборонного припису стосовно кривдника уповноваженими підрозділами органів Національної поліції України визначено наказом МВС України від 01.08.2018 № 654 [2]. Під час вирішення питання про винесення термінового забороненого припису пріоритет надається безпеці постраждалої особи.

Сьогодні поліція уповноважена видавати заборонні приписи та негайно забороняти кривднику наближатися до постраждалої особи. При цьому, з метою припинення домашнього насильства, у разі безпосередньої небезпеки для життя чи здоров'я членів сім'ї, поліцейські мають право проникати до житла особи без вмотивованого рішення суду.

Винесення термінового заборонного припису стосовно кривдника є підставою для поставлення його на **профілактичний облік**. Порядок взяття на профілактичний облік, проведення профілактичної роботи та зняття з профілактичного обліку кривдника уповноваженим підрозділом органу Національної поліції України

визначений наказом Міністерства внутрішніх справ України від 25.02.2019 року № 124 [3].

Обмежувальний припис стосовно кривдника – це встановлений у судовому порядку захід тимчасового обмеження прав чи покладання обов'язків на особу, яка вчинила домашнє насильство, спрямований на забезпечення безпеки постраждалої особи [1].

Статтею 26 Закону визначені заходи, які можуть бути застосовані до кривдника на підставі обмежувального припису: заборона перебувати в місці спільного проживання (перебування) з постраждалою особою; усунення перешкод у користуванні майном, що є об'єктом права спільної сумісної власності або особистою приватною власністю постраждалої особи; обмеження спілкування з постраждалою дитиною; заборона наближатися на визначену відстань до місця проживання (перебування), навчання, роботи, інших місць частого відвідування постраждалої особи; заборона особисто і через третіх осіб розшукувати постраждалу особу, якщо вона за власним бажанням перебуває у місці, невідомому кривднику, переслідувати її та в будь-який спосіб спілкуватися з нею; заборона вести листування, телефонні переговори з постраждалою особою або контактувати з нею через інші засоби зв'язку особисто і через третіх осіб [1].

При цьому не є порушенням права власності тимчасові заходи щодо обмеження кривдника у користуванні житлом.

Програма для кривдника – це комплекс заходів, що формується на основі результатів оцінки ризиків та спрямований на зміну насильницької поведінки кривдника, формування у нього нової, неагресивної психологічної моделі поведінки у приватних стосунках, відповідального ставлення до своїх вчинків та їх наслідків, у тому числі до виховання дітей, на викорінення дискримінаційних уявлень про соціальні ролі та обов'язки жінок і чоловіків [1].

Наказом Міністерства соціальної політики України від 01 жовтня 2018 року № 1434 затверджено Типову програму для кривдників, відповідно до пункту 7 якої кривдника може бути направлено судом на проходження програми для кривдників на строк від трьох місяців до одного року у випадках, передбачених законодавством [4].

На жаль, не завжди робота з кривдниками є запорукою запобігання повторним проявам домашнього насильства.

Зважаючи на важливість даного питання, Генеральний прокурор України Ірина Венедиктова оголосила протидію домашньому насиллю пріоритетом роботи прокуратури на 2021 рік. Генпрокурор зазначила, що кожна третя родина в Україні зустрічається з насильством. Від 1

до 3 мільйонів дітей щороку стають його свідками чи жертвами. За 2020 рік кількість звернень з приводу насильства зросла більш ніж наполовину. З них 86% надійшли від жінок, 12% – від чоловіків і 2% – від дітей.

Протягом минулого 2020 року в ЄРДР загалом зареєстровано близько 3 тисяч таких правопорушень, майже 2000 з них направлені до суду з обвинувальними актами. Торік вчинено злочини, пов'язані з насильством в сім'ї щодо 199 дітей.

Тільки за січень – березень 2021 року зареєстровано понад 1000 таких кримінальних правопорушень, до суду вже передані більше 650 [5].

Домашнє насильство – це латентна проблема, і воно не обов'язково відбувається вдома.

Важливо пам'ятати, що відповідно до міжнародного та національного законодавства дитина, яка стала свідком насильства в сім'ї, вважається постраждалою, навіть якщо насильство не було спрямовано саме на дитину.

Насильство у стосунках між близькими особами може стати підґрунтям насильницької поведінки у взаємовідносинах дитини з іншими учасниками освітнього процесу в закладі освіти.

Враховуючи те, що учитель/вихователь працює з усіма учасниками освітнього процесу, він має бути спостережливим та здатним вчасно розпізнати і виявити факти домашнього насильства. На допомогу педагогічним працівникам в даному напрямі роботи Міністерством освіти і науки у 2018 році розроблені відповідні методичні рекомендації, в т. ч. щодо взаємодії педагогічних працівників з іншими органами та службами.

В закладах освіти має проводитись комплекс інформаційно-просвітницьких заходів з учасниками навчально-виховного процесу з питань запобігання та протидії домашньому насильству.

Список використаних джерел та літератури

1. Про запобігання та протидію домашньому насильству : закон України від 07 грудня 2017 року № 2229-VIII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text> (дата звернення: 20.07.2020).
2. Про затвердження Порядку винесення уповноваженими підрозділами органів Національної поліції України термінового заборонного припису стосовно кривдника : наказ Міністерства внутрішніх справ України від 01 серпня 2018 року № 654. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0965-18/#Text> (дата звернення: 20.07.2020).

3. Про затвердження Порядку взяття на профілактичний облік, проведення профілактичної роботи та зняття з профілактичного обліку кривдника уповноваженим підрозділом органу Національної поліції України : наказ Міністерства внутрішніх справ України від 25 лютого 2019 року № 124. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0270-19/#Text> (дата звернення: 20.07.2020).
4. Про судовий збір : закон України від 08.07.2011 No 3674-VI / Верховна Рада України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3674-17> (дата звернення: 22.10.2018).
5. Про затвердження Типової програми для кривдників: наказ Міністерства соціальної політики України від 01 жовтня 2018 року № 1434. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1222-18#Text> (дата звернення: 20.07.2020).
6. URL: https://www.gp.gov.ua/ua/news?_m=publications&_c=view&_t=rec&id=292798.

А. М. Шевченко,

кандидат психологічних наук,
завідувач кафедри педагогіки,
психології та менеджменту освіти
(Комунальний навчальний заклад
Київської обласної ради
«Київський обласний інститут післядипломної
освіти педагогічних кадрів», м. Біла Церква)
t131103@ukr.net

Забезпечення психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій як складова їхньої професійної компетентності

Актуальність дослідження. Психологічне здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій є необхідною умовою їхньої ефективної діяльності загалом і професійної зокрема. У наш час здійснюється перегляд уявлень про людину як особистість, її неповторну цінність і це потребує вирішення нових проблем. Найважливішою серед них є проблема збереження здоров'я людини, причому не тільки фізичного, а й психологічного.

Різномічна й тривала дія несприятливих соціальних, психологічних, економічних та інших чинників зумовлює виникнення в менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій високої нервово-психічної напруги. Це, в свою чергу, викликає різноманітні негативні прояви в їхній поведінці та діяльності, зокрема відчуття

душевного дискомфорту, негативні психічні стани, межові нервово-психічні розлади. В результаті цього виникає проблема психологічного здоров'я особистості.

Інтерес до проблеми психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій із кожним роком стає все помітнішим. Незважаючи на значну кількість теоретичних та емпіричних досліджень, ця проблема є маловивченою й актуальною, оскільки професійна діяльність менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій – одна із найбільш стресогенних. Адже така діяльність пов'язана із систематичними психологічними, фізичними, емоційними й інтелектуальними навантаженнями, що може призводити до порушення психологічного здоров'я.

Чинниками ризику для психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій є висока емоційна затратність і стресовість діяльності, відсутність у школах умов для зняття психологічної втоми, недостатня компетентність у питаннях збереження психологічного здоров'я.

Вивчення стану проблеми підготовки менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій до збереження психологічного здоров'я у педагогічній теорії і практиці дало змогу виявити суперечності між:

- високими вимогами професії до рівня здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій і низькими показниками психічного, фізичного і соціального здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій як професійної групи;

- об'єктивною потребою суспільства у збереженні здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій та особливостями організації освітнього процесу у навчальних закладах, що спричиняє погіршення здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій, носить здоров'язатратний характер, недостатнім упровадженням сучасних здоров'язбережувальних технологій у практику діяльності закладів освіти;

- соціальними потребами у вихованні здорового покоління і недостатнім рівнем усвідомлення менеджерами та педагогічними працівниками освітніх організацій цінності психологічного здоров'я для здоров'язбережувальної спрямованості освітнього процесу у школі;

- потребами сучасної школи у фахівцях з належним рівнем психологічного здоров'я і недостатньою розробленістю теоретичних основ і технології підготовки менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій до його збереження;

- необхідністю створення здоров'язбережувального освітнього

середовища в навчальних закладах і відсутністю у менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій чітких орієнтирів та реальних можливостей для реалізації здоров'язбережувальних технологій.

У зв'язку з актуальністю теми дослідження нами було розроблено програму експерименту регіонального рівня «Забезпечення психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій в умовах Нової української школи».

Мета дослідження: представити розроблену програму експерименту регіонального рівня «Забезпечення психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій в умовах Нової української школи».

Результати дослідження. *Мета експериментальної роботи полягає* у визначенні змісту, структури, рівня розвитку, психологічних чинників та умов забезпечення психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій, а також розробленні технології забезпечення психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій.

Відповідно до мети і гіпотези було поставлено такі *завдання дослідження:*

1. Проаналізувати основні теоретико-методологічні підходи до вивчення психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій.

2. Розробити теоретичну модель психологічного здоров'я та психодіагностичну карту показників психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій.

3. Емпірично дослідити рівень розвитку психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій, визначити типологію менеджерів відповідно до векторів реалізації психологічного здоров'я (стратегічний, просоціальний, творчий, духовний, інтелектуальний, сімейний, гуманістичний вектор, «я»-вектори).

4. Емпірично дослідити взаємозв'язок між рівнем розвитку психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій та чинниками *мезорівня*: а) *організаційно-функціональними*: тип навчального закладу; кількість працівників, які працюють у навчальному закладі; термін існування навчального закладу; б) *психологічними*: рівень організаційного розвитку навчального закладу; психологічний клімат у колективі; згуртованість колективу; мобінг-процеси в організаціях.

5. Емпірично дослідити взаємозв'язок між рівнем розвитку психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій та чинниками *мікрорівня*: а) *особистісними*: стресостійкість, тривожність, агресивність, фрустрація, ригідність, емоційна стійкість; б) *професійними*: креативність, мотиваційно-творча спрямованість особистості, інноваційність, саморозвиток, стиль управління; в) *соціально-демографічними*: вік, стать, сімейний стан; г) *організаційно-професійними*: посада в організації, рівень освіти, тип освіти, загальний стаж роботи, стаж роботи на посаді.

6. Розробити та апробувати технологію, спрямовану на збереження психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій.

Програма експериментальної діяльності базується на технологічному підході, розробленому в лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України Л. Карамушкою, який було покладено в основу програми тренінгу для менеджерів та педагогічних працівників організацій.

Загальний дизайн тренінгової програми поєднує три основні компоненти технології забезпечення психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій в умовах Нової української школи: а) *інформаційно-смісловий*; б) *діагностичний*; в) *корекційно-розвивальний*.

Відповідно до технологічного підходу психологічна підготовка менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій до забезпечення психологічного здоров'я здійснювалася за таким загальним дизайном:

а) *змістовно-смісловий компонент* – використання методів і форм роботи, які сприяють розумінню менеджерами та педагогічними працівниками освітніх організацій сутності поняття «психологічне здоров'я»; компонентів психологічного здоров'я (емоційний, когнітивний, мотиваційний); векторів психологічного здоров'я (стратегічний, просоціальний, «я»-вектор, духовний, інтелектуальний, сімейний, гуманістичний вектори); особливостей оцінювання здоров'я за такими шкалами, як: самооцінка здоров'я, психосоціальний стрес, задоволеність життям у цілому, задоволеність умовами життя, задоволення основними життєвими потребами; типології та психологічний детермінант психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій тощо;

б) *діагностичний компонент* – використання методів і форм роботи, які забезпечують діагностику особливостей психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій,

зокрема: 1) методики, спрямовані на дослідження особливостей психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій («Індекс ставлення до здоров'я» (С. Дерябо), «Індивідуальна модель психологічного здоров'я» (А. Козлов), «Експрес-діагностика рівня психоемоційної напруги» (О. Копіна, К. Суслов, Е. Заїкін)); 2) методики, спрямовані на виявлення взаємозв'язків між рівнем розвитку психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій та чинниками мезорівня (анкета-«паспортичка», опитувальник «Як розвивається Ваша організація?» В. Зігерта, Л. Ланга (модифікація Л. Карамушки), методика «Діагностика психологічного клімату в колективі» (В. Шпалінський і Е. Шелест), методика «Визначення індексу групової згуртованості» (Сішор), анкета «Психологічне здоров'я і мобінг-процеси в організаціях» (А. Шевченко)); 3) методики, спрямовані на виявлення взаємозв'язку між рівнем розвитку психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій та чинниками мікрорівня («Визначення рівня стресостійкості особистості (І. Усатов), «Діагностика самооцінки психічних станів» (Г. Айзенко), «Карта педагогічної оцінки здібностей менеджера до інноваційної діяльності» (А. Шевченко), «Здібності до творчого саморозвитку» (І. Нікішина), «Діагностика схильності до певного стилю керівництва» (Е. Ільїн), тест «Лідер або адміністратор?» (Е. Жаріков));

в) *корекційно-розвивальний компонент* – використання методів і форм роботи, необхідних для оволодіння менеджерами та педагогічними працівниками освітніх організацій компетентностями щодо забезпечення власного психологічного здоров'я та створення здоров'язберезувального освітнього простору (програма експериментальної роботи регіонального рівня «Забезпечення психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій в умовах Нової української школи» (2017–2021 роки) (наказ департаменту освіти і науки Київської обласної державної адміністрації від 14 листопада 2017 року № 375); авторські курси підвищення кваліфікацій з теми «Забезпечення психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій в умовах Нової української школи» (протокол засідання вченої ради КНЗ КОР «КОІПОПК» від 21 січня 2020 року № 1).

Основними формами реалізації програми експерименту є: проведення діагностичних психологічних обстежень в експериментальних загальноосвітніх навчальних закладах; проведення методологічних сесій у формі тренінгів (з менеджерами, педагогічними працівниками та практичними психологами освітніх

організацій); підготовка та проведення індивідуальних і групових консультацій з менеджерами та педагогічними працівниками освітніх організацій); підготовка публікацій за результатами експерименту; проведення науково-практичних конференцій та семінарів за результатами експерименту; представлення результатів реалізації програми експерименту на національних та міжнародних освітніх виставках тощо.

Нормативну базу експерименту становлять Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 11 липня 2017 року № 994, зареєстроване в Міністерстві юстиції України 22 вересня 2017 року за № 1171/31039, наказ департаменту освіти і науки Київської обласної державної адміністрації від 09 листопада 2017 року № 25 «Про організацію та проведення дослідно-експериментальної роботи регіонального рівня з теми «Забезпечення психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій в умовах Нової української школи» на базі закладів освіти Київської області».

Висновки. Реалізація розробленої нами програми експерименту регіонального рівня з теми «Забезпечення психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій в умовах Нової української школи» дозволить здійснювати ефективну психологічну підготовку менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій до збереження власного психологічного здоров'я.

Список використаних джерел та літератури

1. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. Київ : ІНК ОС, 2005. 366 с.
2. Шевченко А. М. Комплекс методик для дослідження психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2019. № 2–3 (9–10) : Організаційна психологія. Економічна психологія. С. 109–118.

Т. Й. Шугай,
методист навчально-методичного
кабінету психологічної служби
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
zhytomyr06@ukr.net

**Особливості соціально-педагогічного супроводу дітей у період
складної соціально-політичної ситуації та військових дій в
Україні**

Складна соціально-політична ситуація в Україні, що має місце вже кілька років поспіль, тривалі військові дії з чисельними людськими жертвами призвели та продовжують призводити до суттєвих наслідків порушень основних прав та свобод особистості, що гарантуються Загальною декларацією прав людини, рядом інших нормативно-правових документів.

Дослідження соціальних процесів свідчать про нові проблеми, що з'являються у життєдіяльності, зокрема у психіці як дорослих, так і дітей. Про це свідчать звернення різних учасників освітнього процесу до працівників психологічної служби освітніх закладів. Діти відмічають непорозуміння як з батьками, з педагогами, так і в самому дитячому середовищі між однолітками. Ці непорозуміння є наслідками тривалого високого рівня психоемоційної напруги.

Педагогічні працівники, батьки вказують на високий рівень тривожності в суспільстві, на зростання зневіри та невпевненості у майбутньому, на збільшенні дискомфорту та розпачу від нестабільності, на підвищення рівня агресивності та агресії, збільшення випадків насильства. У міжособистісних стосунках все частіше мають місце прояви насильства, агресії, напруги, страху тощо.

Діти є свідками та безпосередніми учасниками соціально-політичної ситуації, проживають весь спектр емоцій, почуттів та відчуттів. Емоції, певні переживання діти проживають в іграх як у освітньому закладі, так і поза ним. Достатньо широкий спектр емоцій проживають не тільки діти, а й дорослі. Існують страхи щодо обговорення емоцій та почуттів, а також щодо особливостей подій, які відбуваються в країні та в світі. Освітні заклади, мотивуючи аполітичністю, не вважають за потрібне обговорювати соціально-політичні події у стінах освітнього закладу. Батьки в більшості вважають, що події в країні дітей зовсім не стосуються. А проблема замовчування, здебільшого, від недостатньої компетентності дорослих.

Крім цього, простежується збільшення кількості випадків руйнування сімейних зв'язків та стосунків на ґрунті розбіжностей

поглядів щодо соціально-політичної ситуації в країні. Тому вкрай актуальною у таких випадках є допомога в усвідомленні, проживанні певних емоцій та почуттів, пов'язаних із подіями. Важливою є інформація щодо цінності та необхідності відновлення родинних зв'язків, формування толерантного ставлення до різних, навіть протилежних думок, надання права на власну думку, знаходження конструктивних способів розв'язання конфліктних ситуацій, а також конструктивної взаємодії у випадку розбіжностей у поглядах та ставленнях.

Суттєво збільшилась кількість проявів агресії, стигматизації, дискримінації, тиску, різних форм насильства, булінгу зокрема. Актуальним та широко розповсюдженим став достатньо тривалий процес свідомого жорстокого ставлення з боку однієї дитини або групи дітей до іншої дитини або групи дітей. Мова йде про «булінг». Булінг, або цькування, стало широко розповсюдженим негативним явищем у дитячому середовищі. Існує гостра потреба протидії цьому явищу.

Україна зіткнулася з необхідністю працювати з новою групою громадян – внутрішньо переміщеними особами. Це переважно мешканці східних областей України, які були змушені покинути свої домівки через небезпеку для життя. Цілими сім'ями люди переміщаються до інших областей України, де зазнають безліч побутових, соціальних, психологічних, медичних, освітніх, економічних та інших труднощів.

Складна економічна ситуація в Україні призводить до необхідності працевлаштування за кордоном. Це стосується перш за все випадків нелегального працевлаштування, що підвищує ймовірність ризиків потрапляння в ситуацію торгівлі людьми (сучасне рабство).

Особливо вразливими групами населення є:

- жінки та діти із соціально незахищених категорій сімей;
- сім'ї, члени яких загинули або були поранені в ході трагічних подій, зокрема вдови, які залишилися єдиними годувальниками родин;
- сім'ї військовослужбовців, що стають внутрішніми мігрантами тощо.

Особливої уваги потребують діти із сімей, в яких загинули рідні. Педагогічним працівникам, зокрема працівникам психологічної служби, потрібно знати про такі сім'ї, своєчасно надавати необхідну психологічну, соціально-педагогічну допомогу.

Сьогодні ситуація складна тим, що військові події тривають, неможливо передбачити їх перебіг та час завершення. Це ще посилює тривожність, страхи, розчарування у суспільстві та потребує ефективної компетентної діяльності педпрацівників.

Окреслені соціальні проблеми, як наслідки військових подій в країні, призводять до уточнення актуальних напрямків та змісту роботи працівників психологічної служби у тісній взаємодії та співпраці з іншими педагогічними працівниками, а також працівниками силових структур та інших соціальних сфер.

Актуальним у роботі працівників психологічної служби у тісній взаємодії з іншими суб'єктами соціальної сфери є:

1. Формування знань щодо соціально-політичної ситуації в країні.
2. Робота з вразливими групами населення, враховуючи їх особливості.
3. Протидія булінгу.
4. Протидія інформаційній війні.
5. Вирішення конфліктних ситуацій.
6. Активізація роботи ОТГ (об'єднаних територіальних громад).
7. Ефективна взаємодія з педагогічними працівниками та з батьками з метою підвищення життєвої, професійної, комунікативної компетентностей.

Стосовно формування знань щодо соціально-політичної ситуації доцільним є:

1. Інформування дітей, батьків, колег, преставників територіальної громади стосовно нововведень в законодавстві, що стосуються захисту прав дітей та надання допомоги особам, що її потребують.

Закон України «Про запобігання фінансової катастрофи та створення передумов для економічного зростання в Україні» від 27.03.2014 року визначає новий порядок виплати та суми грошових коштів допомоги по народженню дитини. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1166-18>.

Постанова КМУ від 5 квітня 2014 р. № 83 «Про посилення соціального захисту населення в умовах підвищення цін та тарифів на комунальні послуги» передбачає механізм надання населенню компенсації додаткових витрат на оплату комунальних послуг в умовах підвищення цін та тарифів на послуги. Дія цього документу поширюється на сім'ї, які складаються з громадян України, іноземців, осіб без громадянства, що на законних підставах перебувають на

території України, якщо середньомісячний сукупний дохід сім'ї за попередні 6 місяців не перевищував величини прожиткового мінімуму для сім'ї, що визначається як сума прожиткових мінімумів для кожного члена сім'ї.

2. Інформування про роботу органів державної влади, громадських організацій, ОТГ, органів місцевого самоуправління щодо надання допомоги особам, які опинились у СЖО, захисту їхніх прав.

3. Поради батькам щодо розмов з дітьми про події, які мають місце в країні. Пояснить, як краще це зробити.

4. Переконання дітей, батьків, колег, членів ОТГ у доцільності та необхідності звернень до педпрацівників, зокрема працівників психологічної служби освітнього закладу, на Національну дитячу «гарячу лінію» для отримання інформаційних, психологічних, правових консультацій

0 800 500 225 та 772 з мобільного (Київстар, Лайф).

Щодо особливостей роботи з вразливими групами населення, доцільно наголосити на необхідності виявлення дітей, що потребують соціально-педагогічної та/або психологічної допомоги.

А саме:

- активізувати роботу з формування навичок безпечної поведінки задля попередження випадків будь-якого насильства, булінгу зокрема;
- проводити з учнями соціально-психологічні тренінги з метою зниження ступеня агресивності та агресії, формування толерантності, попередження випадків насильства тощо;
- сприяти проведенню психологічної та соціально-педагогічної роботи з дітьми з сімей, члени яких загинули;
- сприяти адаптації дітей-переселенців в нових умовах;
- вивчення можливостей громади щодо надання необхідної допомоги дітям, батькам чи колегам, які її потребують.

Щодо протидії булінгу, по-перше, доцільно уточнити, що **булінг** (від англ. bully – хуліган, задирака, насильник) визначається як тиск, дискримінація, цькування. Шкільний булінг є тривалим процесом свідомого жорстокого ставлення з боку однієї особи або групи осіб по відношенню до іншої дитини або групи інших дітей.

По-друге, булінг може бути фізичним, психологічним, сексуальним, економічним.

Щодо подолання булінгу доцільним та необхідним вбачаємо:

Відстеження групової динаміки класу для своєчасного виявлення згаданих випадків та своєчасної реакції на них.

Якщо є підозра, що дитина стала жертвою булінгу, перш за все переконайтеся, що це дійсно цькування, а не локальний конфлікт.

Підвищення рівня довіри. Заохочуйте, переконуйте, мотивуйте дітей розповідати про свої проблеми саме педагогічним працівникам або своїм батькам, які є більш досвідченими.

Переконання у доцільності звернень до фахівців щодо вирішення проблемних питань у міжособистісних стосунках.

Щодо вирішення проблеми педагогу та працівникам психологічної служби необхідно працювати не лише з дитиною-жертвою булінгу або з кривдником, але й з усім класом (групою дітей).

Щодо протидії інформаційній війні вбачаємо за необхідне:

Проведення занять з дітьми, спрямованих на формування критичного мислення.

Рекомендації колегам в освітньому процесі використовувати технології формування критичного мислення дітей.

Поради учасникам освітнього процесу (дітям, батькам, педагогам) отримувати інформацію з різних джерел, аналізувати та співставляти її.

Поради батькам та колегам зменшувати емоційне навантаження щодо сприйняття певної інформації.

Щодо допомоги у вирішенні конфліктів звертаємо увагу на особливості попередження та вирішення конфліктів, а саме :

- необхідність зберігати витримку та здоровий глузд в будь-якій ситуації;
- уміння вчасно зупинитися, не доводити ситуацію до агресивного чи ворожого загострення;
- надання можливості людині-опоненту повністю висловитися;
- критика не особистості, а її ставлень та дій;
- знаходження конкретних аргументів задля обґрунтування власної позиції та контролю власних емоцій;
- аналіз співрозмови задля визначення та знаходження власних прорахунків та помилок;
- акцент на позитивному, конструктивному, перспективному у поведінкових проявах, бажаннях, думках рідних та близьких;
- демонстрація дітям прикладу конструктивного обґрунтування своєї думки;
- підтримка доброзичливих конструктивних стосунків з дітьми не залежно від стосунків з їхніми батьками;

- оцінка власного емоційного ресурсу у взаємодії із вороже налаштованими співрозмовниками. Час від часу доречно відкласти спілкування або уникати обговорення суперечливих питань;
- зміцнення доброзичливих конструктивних зв'язків, підтримка питань, що об'єднують.

Щодо активізації роботи ОТГ (об'єднаних територіальних громад).

Суттєву допомогу особам, що постраждали внаслідок трагічних подій у державі, мають та цілком спроможні надавати громади. Громада – це група людей, що об'єднана спільним походженням, расою, соціальним станом, релігійними переконаннями та місцем проживання. Важливим у роботі працівника психологічної служби, зокрема соціального педагога, є участь в активізації роботи ОТГ.

Особливе значення для розвитку громади в сільській місцевості має освітній заклад, який є її культурно-інформаційним та соціальним центром. Відповідно суттєвою є роль педагогічних працівників щодо розвитку та функціонування громади, а саме:

Визначення ресурсів громади щодо вирішення актуальних соціальних проблем та потреб членів громади.

Сприяння розвитку різних форм взаємодопомоги між членами громади.

Переконання членів громади стосовно доцільності активної взаємодії у вирішенні певних проблем.

Підтримка та розвиток зв'язків з органами державної влади, громадськими організаціями, ініціативними групами, що функціонують на території громади і можуть бути долучені до вирішення певних проблем.

Поширення інформації стосовно роботи громади через місцеві ЗМІ.

В будь-якому випадку потрібно підтримувати віру дитини в себе, віру у покращення ситуації. Згадується герой Роберто Беніньї з фільму «Життя прекрасне», який допомагав своєму синові пережити перебування в концтаборі. Мине час, і замість безсилля, страху, розпачу, печалі людина здобуває силу, розуміння, мудрість та досвід.

Кожна людина, що поважає себе, цінує своїх близьких та любить життя, прагне миру. Мир потрібно не тільки очікувати, його треба створювати, зміцнювати, вдосконалювати. Створювати та вдосконалювати своєю роботою, зокрема підвищенням професійної, комунікативної компетентності, своєю поведінкою, ставленням до себе, до оточуючих, колег, близьких, до сім'ї та дітей. Ця стаття – маленька краплинка на шляху досягнення миру в Україні.

Список використаних джерел та літератури

1. Беженар Г. Булінг: підліткове насильство в школі. *Школа*. 2012. № 2.
2. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді: навч. посіб. Київ : Центрнавч. л-ри, 2005. 176 с.
3. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. М., 1968.
4. Дольто Ф. На стороне подростка / пер. с фр. А. К. Борисовой. Екатеринбург: У-Фактория. 2006. 368 с.
5. Донцов А. И. Психология коллектива. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
6. Загальна декларація прав людини. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_015.
7. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? *Семья и школа*. 2006. № 11.
8. Кравцова М. М. Дети-изгои. М.: Генезис, 2005. 111 с.
9. Наказ Мінсім'ямолодьспорту, МОЗ, МОН, Мінпраці, Мінтранспорту, МВС та Держдепартаменту з питань виконання покарань від 14.06.2006 № 1983/388/452/221/556/596/106 «Про затвердження порядку взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах». URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0824-06>.
10. Ольвеус Д. Буллинг в школе: что мы знаем и что мы можем сделать? 1993.
11. Почепцов Г. Г. Інформаційна політика. URL: http://pidruchniki.ws/18000102/politologiya/informatsiyni_viyini.
12. Протидія булінгу. URL: <http://www.bullying.org/>.

О. М. Шуневич,

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

Розвивальний зворотний зв'язок у структурі оцінювальної компетентності педагога

Затвердження Професійного стандарту вчителя, перехід до впровадження Концепції НУШ у базовій школі актуалізують низку питань, що стосуються набуття педагогом умінь упроваджувати різні види оцінювання навчальних досягнень, забезпечуючи поступ учнів у набутті досвіду.

Це пов'язано з необхідністю розвитку в учителя оцінювальної компетентності, яка, здебільшого, зводиться до уміння оцінити навчальні досягнення учня у порівнянні з очікуваними освітніми результатами, прописаними в програмі. Однак, як показує аналіз нормативних документів [1; 2] й аналіз діяльності вчителя сучасної школи, оцінювальна компетентність – поняття, яке потребує глибшого вивчення й усвідомлення, особливо в умовах переходу до НУШ. Зокрема, однією зі складових змісту цієї компетентності є розвивальний зворотний зв'язок, від якого залежить, як стверджують дослідники, якість навчання та освітньої взаємодії в цілому [3; 4; 5].

Поняття «зворотний зв'язок» в освітньому процесі досліджували в багатьох аспектах, зокрема в контексті навчання учнів початкових класів [3], навчання учнів базової школи [4; 5], студентів ВНЗ [7; 8], післядипломної освіти педагогів [5; 9]. Останнім часом активізувалися дослідження надання зворотного зв'язку в умовах дистанційного та змішаного навчання [6; 7; 8]. Науковцями досліджено сутність, види, функції цього процесу, однак недостатньо вивченими залишаються питання змістового наповнення поняття «зворотний зв'язок», тому метою нашого дослідження є вивчення місця зворотного зв'язку в структурі оцінювальної професійної компетентності педагога.

Передусім звернемося до дефініції «зворотний зв'язок», яка вивчалася науковцями в контексті різних підходів, і зупинимося на дидактичному підході до визначення цього поняття як питомого складника, інваріантної стратегії формувального оцінювання, що дає змогу суб'єктам перманентно й оперативно отримувати дані про те, як відбувається процес навчання, інформувати про досягнення і прогалини здобувачів освіти з метою визначення рівня досягнення поставленої цілі і вибудовування подальшого поступу учня [5].

Систематизуємо результати наукових досліджень [4; 6; 7; 8] щодо функцій, які виконує зворотний зв'язок в освітньому процесі:

- інформативна (надає дані про результати й процес навчання учня педагогам, батькам, учневі; сигналізує про зміни в станах суб'єктів);
- оцінювальна (є питомим інструментом здійснення формувального оцінювання);
- регулятивна (надає можливість учителеві коригувати власну методику викладання, сприяє саморегуляції учнів у процесі навчання);
- фасилітативна (дає змогу здійснювати підтримку суб'єкта освітнього процесу, допомагає бачити перспективу власного поступу);

- комунікативна (сприяє налагодженню комунікації між суб'єктами);
- стимулювальна (підвищує рівень залученості учнів у процес навчання);
- розвивальна (сприяє особистісному розвитку, зокрема мисленню зростання; сприяє розвитку в суб'єктів освітнього процесу емоційного інтелекту й інших гнучких навичок).

Науковці достатньо активно працюють над визначенням видів зворотного зв'язку [4; 6; 7; 8]. Цікавим, з огляду на наше дослідження, є класифікація М. Золочевської, яка пропонує диференціювати цей процес відповідно до характеру інформації, що надходить, і виокремлює ретроспективний (інформація про те, як учень просувається до визначеної спільно цілі; вона з'являється через порівняння з еталонними зразками чи з попередніми досягненнями учня), перспективний (дані для цього отримують через визначення місця, в якому знаходиться учень на шляху до результату, та визначення цілей), інтроспективний (такий зворотний зв'язок – це «думка про думку», «де я на шляху? наскільки я змінився? що мені допомогло? чому не вдалося, де схибив і як виправити?»). Учитель спонукає учня до таких запитань через постановку власних) [6]. У результаті такого зворотного зв'язку відбувається інтеріоризація навчальної діяльності.

Розуміючи такий широкий функційний спектр впливу на перебіг освітнього процесу, спробуємо знайти місце зворотного зв'язку в структурі професійної оцінювальної компетентності вчителя – інтегральної професійної якості особистості вчителя, що характеризується здатністю здійснювати справедливе, неупереджене, об'єктивне, незалежне, недискримінаційне та доброзичесне визначення рівня навчальних досягнень учнів відповідно до конкретних цілей та критеріїв, готовністю аналізувати наслідки свого педагогічного впливу і коригувати власну методику викладання для забезпечення поступу учня [5].

Уміння надавати якісний розвивальний зворотний зв'язок тісно корелює з необхідністю виконувати професійні функції, визначені професійним стандартом [2], зокрема планування й здійснення освітнього процесу, забезпечення й підтримка навчання; виховання, розвиток учнів в освітньому середовищі й родині; рефлексія та професійний саморозвиток; проведення педагогічних досліджень; оцінювання результатів роботи вчителя. Тож учитель має бути націлений на різновекторний процес зворотного зв'язку: учень – учитель; учитель – учень; учень – однокласники; учень – батьки;

учитель – батьки, учитель – адміністрація, учитель – колеги, учитель – спільнота міста/села.

З огляду на це, пропонуємо конкретизувати структуру оцінювальної компетентності шляхом виокремлення акцентів, що стосуються процесу надання зворотного зв'язку як питомого її складника.

Таблиця 1

Зворотний зв'язок у структурі оцінювальної компетентності вчителя

Складники оцінювальної компетентності	Змістове наповнення
Знання	Розуміння сутності формувального оцінювання Усвідомлення умов здійснення розвивального зворотного зв'язку Знання методів аналізу даних про навчання учнів (процес і результат) Розуміння підходів до формулювання цілей, критеріїв
Уміння/навички	Здатність планувати процес оцінювання і надавати вчасний зворотний зв'язок Здатність створювати критерії оцінювання, зрозумілі всім учасникам освітнього процесу Здатність долучати учнів до цілетворення на уроці Здатність акумулювати і застосовувати репертуар технік зворотного зв'язку Здатність фіксувати сигнали і реакції учасників освітнього процесу в процесі взаємодії Здатність надавати коректний зворотний зв'язок, зауважуючи на зусиллях, а не на рисах характеру
Ставлення, цінності	Готовність до щоденного практикування зворотного зв'язку як навички Готовність залучати учнів до надання різновекторного зворотного зв'язку Готовність розвивати в учнів мислення зростання через усвідомлення ними власного поступу Готовність налагоджувати зворотний зв'язок з різними суб'єктами: учень–учитель; учитель–учень; учень–однокласники; учень–батьки; учитель–батьки, учитель–адміністрація, учитель–колеги, учитель–спільнота міста/села

Як бачимо, змістове наповнення зворотного зв'язку в процесі освітньої взаємодії стосується когнітивного діяльнісного та ціннісного складників структури оцінювальної компетентності. Важливо враховувати це під час створення програм підвищення кваліфікації

учителів, які працюватимуть у базовій НУШ, і добирати такі види роботи, які сприятимуть переосмисленню педагогом власної системи оцінювання і вибудовуванню траєкторії професійного розвитку в цій царині.

Насамкінець зауважимо, що уміння надавати зворотний зв'язок розвивального формату посідає чільне місце у структурі професійної компетентності вчителя. Це, своєю чергою, зумовлює розроблення програм підвищення кваліфікації, які б забезпечували здобуття знань, набуття досвіду, формування цінностей, що визначатимуть поведінкові реакції суб'єктів у процесі освітньої взаємодії.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 09.03. 2021).
2. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 10.03. 2021).
3. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра : посібник. Київ : Педагогічна думка, 2014. 176 с.
4. Hattie, J. and Timperley, H. The power of feedback. *Review of Educational Research*. 2007. Vol.77.P. 81-112. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487> (дата звернення: 11.03. 2021).
5. Шуневич О. Умови розвитку оцінювальної компетентності педагогів у закладах післядипломної освіти. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/70/part_4/14.pdf (дата звернення: 09.03. 2021).
6. Золочевська М. Зворотний зв'язок у навчальних курсах на платформах МВОК. *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету*. 2017. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeetu_2017_3_39 (дата звернення: 10.03. 2021).
7. Олійник Н. Зворотний зв'язок у електронному навчанні як педагогічна проблема. *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету*. 2016. Вип. 2. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/48/88> (дата звернення: 11.03. 2021).
8. Коваль Т. Проблема організації зворотного зв'язку в інформаційно-комп'ютерному освітньому середовищі. *Науковий*

часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2005. № 3 (10). С. 68–76.

9. Гуменюк І. Удосконалення рефлексивних умінь учителя англійської мови як засіб керування власним професійним розвитком. *Народна освіта.* 2016. № 3 (30). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4256 (дата звернення: 09.03. 2021).

П. І. Щербань,

методист лабораторії методичного забезпечення
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
p_sch@ukr.net

Розвиток педагогічної креативності вчителів географії на курсах підвищення кваліфікації в умовах переходу на Державний стандарт базової середньої освіти

В Державному стандарті базової середньої освіти особлива увага акцентується на формуванні в учнів креативного мислення. Вміння формувати і продукувати нові ідеї, впроваджувати їх, випробовувати, доопрацьовувати. Такі підходи сприятимуть формуванню в Україні дійсно інноваційного середовища і ефективної економіки.

Для забезпечення реалізації Державного стандарту базової середньої освіти необхідно, щоб учитель розвивав педагогічну креативність як складову власної професійної компетентності, вмів генерувати нові ідеї, знаходити оригінальні, нетрадиційні шляхи розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, тобто володіти креативністю мислення.

На основі аналізу наукової літератури були виділені основні параметри креативності, які необхідно розвивати в учителя під час проведення курсів підвищення кваліфікації:

- оригінальність, адаптаційна гнучкість (здатність реагувати нестандартним способом; здатність до нового, незвичного розв'язання проблем);
- продуктивність (здатність до генерування великої кількості ідей);
- гнучкість (здатність до продукування найрізноматніших думок та ідей; спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання);
- здатність до виявлення і формулювання проблем; продукування найрізноманітніших ідей у складних та не регламентованих ситуаціях;

- здатність удосконалювати об’єкт, додаючи деталі;
- здатність нетрадиційно розв’язувати проблеми, тобто вміти застосовувати аналіз та синтез [4].

Під час проведення інтерактивних лекцій, практичних занять, тренінгів максимально акцентується увага на формуванні в учителів педагогічної креативності. При цьому розвиваються креативні вміння і навички, що сприяє формуванню в учителя педагогічної креативності.

Сучасний учитель має мати такі основні ознаки педагогічної креативності, як:

- високий рівень соціальної та моральної свідомості;
- вміння застосовувати пошуково-перетворюючий стиль мислення;
- розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо);
- проблемне бачення, творча фантазія, розвинута уява;
- особливо розвинені комунікативні навички;
- специфічні особисті якості (любов до дітей, сміливість, непожадливість, цілеспрямованість, самостійність, допитливість, ентузіазм, наполегливість);
- бути готовим до викликів;
- здатність до самоуправління;
- захопленість творчим процесом та необхідність реалізувати своє «Я» [6].

Сучасне суспільство потребує вчителя з новим типом мислення, готового до сприйняття новаторських ідей і прийняття нестандартних рішень. Учитель, який знаходиться у стані безперервного наукового пошуку, здатен досягти найвищого ступеня професіоналізму та педагогічної майстерності. В професійній діяльності вчителя творення нового не є самоціллю, воно необхідно як засіб для досягнення бажаних освітніх результатів і вдосконалення педагогічної діяльності [5].

В умовах Нової української школи формування творчого, креативного мислення є основним чинником реалізації основних положень Державного стандарту базової середньої освіти. Здатність людини творити незвичайні ідеї, відхилитися від традиційних схем мислення, швидко розв’язувати проблемні ситуації – таким має бути результат освітніх реформ.

В таких умовах в учителя мають бути сформовані відповідні креативні компетентності:

- здатність до використання творчого підходу у педагогічній діяльності (вміння генерувати ідеї, які відрізняються від загальноприйнятих, приймати нестандартні рішення, імпровізувати, фантазувати, шукати нові форми, методи, засоби навчальної діяльності);
- здатність постійно розвивати свій творчий педагогічний досвід, формувати креативну компетентність (мати бажання підвищувати професійну компетентність, набувати у творчих пошуках нові знання, мати почуття задоволення від збагачення досвіду педагогічної діяльності, бути творчо невдоволеним рівнем творчих досягнень);
- здатність формувати та реалізувати креативну стратегію педагогічної діяльності (систематично збагачувати досвід педагогічної діяльності, вміння розробляти гнучку стратегію творчої педагогічної діяльності та мобілізація власного досвіду для розв'язання складних педагогічних проблем) [2].

Одним із напрямів формування креативності на курсах підвищення кваліфікації вчителів географії є включення елементів дослідницької діяльності під час проведення лекції, практичних занять, тренінгів. Дослідницька діяльність на курсах сприяє формуванню в учителя вміння досліджувати проблему, створювати нові знання, формувати нові ідеї, що впливає на самореалізацію та професійний розвиток.

Готовність сучасного вчителя географії до науково-дослідницької діяльності визначається за рівнем сформованості основних компонентів:

- мотиваційний компонент (відношення та ставлення до дослідницької діяльності, рівень дослідницького інтересу, пізнавальні потреби);
- когнітивний компонент (засвоєння теоретичних основ дослідницької діяльності, знання вимог, що висуваються у різних видах наукових робіт);
- операційний компонент (формування дослідницьких умінь і навичок, необхідних для успішного виконання науково-дослідної роботи, володіння методологічним апаратом дослідження);
- рефлексивний компонент (здатність до самооцінки рівня своїх дослідницьких вмінь, критичний аналіз досягнень, вміння оформити висновок дослідження) [5].

На таких заняттях можна використовувати завдання науково-дослідницьких робіт Малої академії наук: «Зміна ландшафтів Житомирського Полісся в умовах глобального потепління», «Процеси джентрифікації в Україні: європейський досвід та українські

перспективи», «Реорганізація міського транспорту в Україні, екологічний аспект».

Сприяє формуванню креативності вчителя географії використання на курсах підвищення кваліфікації тренінгових технологій. Тренінгові технології мотивують учителя, створюють ситуацію успіху, забезпечують особистісне та професійне зростання, сприяють формуванню та розвитку лідерських якостей.

Тренінг – це ефективний інструмент для формування умінь і навичок; активна форма розширення та вдосконалення досвіду. Проводячи тренінг, готуючи тренінгові вправи, потрібно дотримуватись принципів активності, творчої позиції, партнерської взаємодії. Під час тренінгів формуються вміння конструювати, оцінювати, створювати нове, нетрадиційне, бути раціональним і ефективним.

Важливою умовою підготовки тренінгових вправ є створення завдань і вправ, які максимально сприяють формуванню креативного мислення вчителя.

Основами креативного мислення є:

- швидкість думки (кількість ідей, які виникають в одиницю часу);
- гнучкість думки (вміння переключатися з однієї думки на іншу; бачити, як можна використати дану інформацію зовсім в іншому контексті);
- оригінальність (генерація нових ідей; можливість прийняття несподіваних рішень);
- допитливість (здатність отримувати більше знань і вмінь; бути відкритим до всього нового);
- точність (вміння концентрувати увагу на головному; удосконалювати або надавати вид своєму новому продукту);
- сміливість (вміння приймати рішення у невизначених ситуаціях; не боятися робити власні висновки і доводити їх до кінця, навіть у разі можливого неприйняття оточуючими).

Тренінгові вправи, що сприяють формуванню креативності, мають відрізнятися від традиційних:

- відсутністю великої кількості правил проведення тренінгу, що надає можливість краще виражати свої думки;
- інтенсифікацією навчання, що сприятиме формуванню варіативного мислення;
- здатністю мислити позитивно, що впливає на продуктивність;
- варіативністю завдань, що чергуються із відпочинком, тим самим підвищують продуктивність праці.

На сучасному етапі розвитку освіти України формування креативності є однією із основних і принципових цілей. Потребує зміни формат проведення курсів підвищення кваліфікації, де основний акцент має бути направлений на формування педагогічної креативності сучасного вчителя географії. Щоб успішно розвивати креативність в учнів, учитель сам має бути креативною особистістю.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 02.03.2021).
2. Антонова О. Є. Технологія розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Нові технології навчання* : зб. наук. праць. Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах. Спец. випуск № 58. Ч. 1. Київ: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України : Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, 2009. С. 77–85.
3. Антонова О. Є. Технологія розвитку педагогічної обдарованості майбутнього вчителя. *Освітні технології у процесі викладання навчальних дисциплін* : зб. наук. праць / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2004. 257 с.
4. Павленко В. В. Креативність учителя як чинник розвитку педагогічної творчості. *Формування дидактичної компетентності педагогі в дошкільній та початковій освіті* : зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Наумчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С.145–150.
5. Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології : зб. матеріалів III-ої Всеукр. інтернет-конференції, 18 квітня 2018 р., м. Київ : у 2 ч. Ч. 1 / наук. ред., упоряд.: В. В. Сидоренко, Я. Л. Швень. Київ : Агроосвіта, 2018. 286 с.
6. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.
7. Тренінгові технології навчання як засіб розвитку професійних компетенцій майбутніх фахівців / авт.: Дрючило О. А., Кордонська А. В. URL: <http://fpo.udpu.org.ua/wp-content/uploads/2013/.pdf> (дата звернення: 01.04.2021).

Наукове видання

**Розвиток професійної компетентності педагогічних
працівників Нової української школи в умовах
післядипломної освіти**

(14 травня 2021 року)

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

Відповідальна за випуск
Б. М. Ренькас

Технічний редактор
Т. А. Бондарчук

Коректор
Н. М. Макарова