

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ПУКАС ІВАННА ЛЕОНІДІВНА

УДК 37.011.3-051:005.963.5(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ САМОРОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ
У ПРОЦЕСІ СПІВПРАЦІ ШКОЛИ З ЗАКЛАДАМИ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ І. Л. Пукас

Науковий керівник: **Франчук Тетяна Йосипівна,**
кандидат педагогічних наук, доцент

Кам'янець-Подільський – 2018

АНОТАЦІЯ

Пукас І. Л. Професійно-педагогічний саморозвиток учителя у процесі співпраці школи з закладами педагогічної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, 2018. – Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2018.

ЗМІСТ АНОТАЦІЇ

Дисертацію присвячено проблемі підвищення ефективності професійно-педагогічного саморозвитку вчителя, використовуючи можливості співпраці із закладами педагогічної освіти. Проаналізовано стан розробленості проблеми та виявлено найбільш суттєві суперечності між вимогами до модернізації загальноосвітньої підготовки школяра та домінуванням інформаційно-репродуктивної моделі організації педагогічного процесу; потребою переходу на технології компетентнісної освіти та готовністю вчителів до їхнього практичного використання; необхідністю забезпечення неперервності професійно-педагогічного розвитку вчителя та рівнем сформованості його саморозвивальної діяльності; об'єктивною залежністю освітніх систем школи та закладів педагогічної освіти та реальною ефективністю традиційних форм їх співпраці.

З'ясовано, що в умовах переходу на компетентнісну модель освіти особливого значення набуває внутрішкільна система підвищення кваліфікації вчителів, оскільки вона має високий потенціал у забезпеченні неперервності розвитку професійної компетентності вчителя, відстежуванні змін, які безпосередньо позначаються на ефективності педагогічного процесу в школі.

Запропоновано трактування професійно-педагогічного саморозвитку вчителя як цілеспрямованого процесу програмування особистісно

орієнтованого самовдосконалення відповідно до базових критеріїв якості, на основі визначення наявного особистісного потенціалу розвитку, надбань власної педагогічної практики, а також пошуку адекватного змістово-технологічного забезпечення його практичної реалізації.

Визначено загальні шляхи оптимізації системи професійного розвитку вчителя, орієнтованого на саморозвиток, узагальнюючи головні теоретичні позиції щодо сутності компетентнісної професійної освіти, її структурної організації, системотвірних параметрів якості: а) подолання пріоритетності інформаційно-репродуктивної системи післядипломної освіти, методів і технологій її реалізації; б) забезпечення суб'єктної позиції педагога у процесі професійного розвитку та саморозвитку, програмування методики підвищення професійної компетентності, орієнтуючись на власний потенціал розвитку, особистісну орієнтованість освітньої діяльності; в) сприяння переходу від зовнішнього управління освітнім процесом до самоуправління, посилюючи процеси самодіагностики, самоаналізу, самопрограмування.

Доведено правомірність твердження, що інформаційно-репродуктивна система освіти не є сприятливою для конструктивних взаємовідносин учасників освітнього процесу всіх типів і рівнів, співпраці школи із закладами педагогічної освіти. Узгоджуючи позиції науковців із проблеми неперервності педагогічної освіти, досвіду та тенденцій розвитку системи професійної та післядипломної освіти, визначені актуальні проблеми, які є спільними для обох систем: концепція переходу на технології компетентнісної освіти; теоретичні основи професійної освіти на різних етапах її реалізації; динаміка розвитку цілей, змісту, форм, методів, технологій навчальної діяльності в системі неперервної освіти; інтегративні процеси в структурі взаємозв'язку та взаємозалежності професійної та загальної середньої освіти; інтеграція науки та освіти, теорії та практики в системі забезпечення неперервності освіти.

З'ясовано позиції, за яких співпраця із закладами педагогічної освіти є вигідною для школи. Зокрема, це стосується і можливостей залучення

педагогів до осучаснення внутрішкільної системи підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності вчителів і безпосередньої участі у її реалізації науково-педагогічних працівників. Визначені принципи забезпечення ефективності співпраці школи та закладів педагогічної освіти: принцип цілеспрямованості, системності, неперервності співпраці школи та закладів педагогічної освіти; принцип оперативності, мобільності, постійного осучаснення та оптимізації освітніх систем, форм та методів співпраці між ними; принцип інтерактивності, діалогічності, комунікативності, співпраці; принцип особистісної орієнтованості професійного розвитку та саморозвитку вчителя.

Виокремлено найбільш значущі для професійно-педагогічного саморозвитку вчителя можливості співпраці із закладами педагогічної освіти в умовах дистанційного навчання, що має свій набір інструментарію та технологій: програми-клієнти для обміну даними між користувачами мережі; інформаційні хостинги – інтернет ресурси, що надають послуги з розміщення інформації з постійним доступом на мережевих серверах, спеціалізовані навчальні сайти, спеціально створені для потреб дистанційного навчання; програми та сайти для планування, модерації та аналізу проектів.

Розроблено й обґрунтовано структурно-функціональну модель професійно-педагогічного саморозвитку вчителя у процесі співпраці школи та закладів педагогічної освіти, в контексті якої ці освітні системи були б зацікавлені у конструктивних взаємовідносинах. Модель відобразила логіку, головні чинники, засади, форми та методи професійно-педагогічного саморозвитку вчителя, дотримуючись визначеного концептуального, структурного, змістово-процесуального забезпечення, а також діагностичний інструментарій для з'ясування ефективності цього процесу. Перший блок моделі стосується ціннісно-мотиваційного компонента (постановка завдань дослідження, вивчення потенціалу школи щодо співпраці з закладами педагогічної освіти, прийняття спільних позицій; первинна діагностика для виявлення стартового рівня процесу. Другий блок представляє змістово-

технологічний компонент (власне компетентнісний) і передбачає визначення пріоритетних завдань співпраці для школи: наукове обґрунтування програми професійного саморозвитку вчителя; науково-методичний супровід інноваційних процесів; організаційні заходи щодо підвищення професійної компетентності вчителя. Третій блок співвідносний з контрольно-рефлексивним компонентом і передбачає діагностику результативності процесу (рівень підвищення професійно-педагогічної компетентності, ефективності самоосвіти; здатність до рефлексивної діяльності як основи визначення перспектив професійно-педагогічного саморозвитку; загальна діагностика рівня ефективності експериментального навчання, узагальнення результатів). Форми та методи розвитку, саморозвитку компетентності вчителя реалізувалися у рамках спеціально організованого навчання в школі; змістово-технологічного забезпечення професійного саморозвитку вчителя (пакет матеріалів); традиційних форм та методів співпраці.

Розроблено та конкретизовано методику дослідно-експериментальної роботи, сформовано комплекс критеріїв та методів діагностики ефективності професійно-педагогічного саморозвитку вчителя з орієнтацією на стандарти компетентнісної освіти, відповідно до структурних компонентів (ціннісно-мотиваційного, змістово-технологічного, контрольно-рефлексивного).

Сформовано та апробовано програму та змістово-технологічне забезпечення професійно-педагогічного розвитку вчителя з орієнтацією на саморозвиток, використовуючи ресурсні можливості школи та педагогічних навчальних закладів. Зокрема, розроблено систему діагностики ефективності професійно-педагогічного розвитку вчителя, навчальний курс «Теоретико-практичні основи розвитку та саморозвитку професійно-педагогічної компетентності вчителя», сформовано пакет методичних матеріалів, укладено методичні рекомендації щодо підвищення ефективності системи професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку вчителя. Розроблений комплекс методичних рекомендацій стосується: посилення тенденції переходу від управління професійно-педагогічним розвитком вчителів до

самоуправління; активного використання особистісно орієнтованих, інтерактивних технологій в рамках внутрішкільної професійної освіти; активізацію теоретичної складової системи професійного саморозвитку як основи оволодіння компетентнісною освітою; програмування поетапності професійного саморозвитку з періодичною діагностикою ефективності процесу; створення у школі науково-методичного центра, який би опікувався проблемами підготовки вчителів до переходу на компетентнісну модель освіти.

Проведено формувальний етап експерименту, в результаті якого доведено, що розроблена модель є ефективною авторською спробою сформувати науково обґрунтований варіант професійно-педагогічного саморозвитку вчителя. На основі моделі розроблено та експериментально перевірено змістово-технологічне забезпечення внутрішкільного професійно-педагогічного саморозвитку вчителя.

Зміст і результати наукового дослідження можуть бути використані в школах у процесі розробки програми переходу на технології компетентної освіти, при моделюванні форм та методів професійного навчання вчителів, сприяння процесу їхнього саморозвитку, а також викладачами закладів педагогічної освіти – для підвищення рівня професійної спрямованості навчальних занять, розробки методик діагностики педагогічної компетентності майбутніх учителів, управлінцями – для оптимізації форм співпраці з іншими навчальними закладами.

Ключові слова: професійно-педагогічний саморозвиток, професійна компетентність, особистісно орієнтовані технології, індивідуальна траєкторія розвитку, структурно-функціональна модель, змістово-технологічне забезпечення.

ABSTRACT

Pukas I.L. Teacher's professional and pedagogical self-development in the process of cooperation between the school and the institutions of pedagogical education. – Manuscript.

Thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. – Specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, 2018. – Rivne State University of Humanities. Rivne, 2018.

ABSTRACT CONTENTS

The dissertation analyzes the problem of teacher's profession-pedagogical self-development in the context of the transition to a competent educational model. It turns out, that the internal system of teacher training is of particular importance, since it has a high potential in ensuring the continuity of the teacher's professional development, that directly influence the effectiveness of the pedagogical process. It directed the research work on the personal orientation of teacher's professional and pedagogical development, the formation of an individual trajectory of their self-development.

Teacher's professional and pedagogical self-development is interpreted as a purposeful process of personality-oriented self-improvement, programming in accordance with the basic criteria of quality, on the basis of determining the existing personal development potential, own pedagogical practice, and also finding an adequate content and technological support for its practical implementation.

The main ways of optimizing the system of a teacher's self-developed are summarized, generalizing the main theoretical positions, regarding the essence of competent professional education, its structural organization, parameters of quality: a) overcoming the priority of the information-reproductive system of postgraduate education, methods and technologies for its implementation, orientation towards averaged, typical level of professional activity of the teacher;

b) ensuring the subject's position of the teacher in the process of professional development and self-development, programming methods for increasing professional competence, focusing on their own development potential, the personal orientation on educational activities, implemented on the individual trajectory; c) promoting the transition from external management to the self-management process, activating the processes of self-diagnosis, self-analysis, self-programming.

It is proved, that the informational-reproductive system of education is not conducive to constructive relations of participants in the educational process of all types and levels, as well as cooperation of the school with the institutions of pedagogical education. Agreeing the positions of scientists on the issue of continuity of pedagogical education, experience and trends as to development of the system of professional and postgraduate education, identified the actual problems, that are common to both systems: the concept of transition to competent technology education; theoretical basis of professional education at different stages of its implementation; the dynamic of goals' development, content, forms, methods, technologies of educational activity in the system of continuous education; integrative processes in the structure of interconnection and interdependence between professional and general secondary education; the integration of science and education, theory and practice in the system of ensuring the continuity of education.

It's clarified the positions, when cooperation with educational institutions is beneficial for school, in particular, it concerns the possibilities of attracting teachers to modernize the in-house system of raising the level of teacher's professional and pedagogical competence and involving in the process scientific and pedagogical workers. The principles of ensuring the effectiveness of cooperation between schools and educational institutions are defined: the principle of purposefulness, systemicity, continuity of cooperation between schools and institutions of pedagogical education; the principle of efficiency, mobility, continuous updating and optimization of educational systems, forms and methods

of cooperation between them; the principle of interactivity, dialogue, communicative cooperation; the principle of a teacher's personal orientation of professional development and self-development.

The most significant for the teacher's professional and pedagogical self-development is the possibility of cooperation with the institutions of pedagogical education in the conditions of distance learning, which has its own set of tools and technologies: client programs for data exchange between users of the network; information hosts – Internet resources, providing services for the placement of information with permanent access to network servers, specialized training sites, specially designed for the needs of distance learning; programs and sites for planning, moderating and analyzing projects.

The approach to formation of a structural and functional model of professional and pedagogical self-development of teachers in the process of cooperation between schools and educational institutions, in the context of which these educational systems would be interested in constructive relationships, is substantiated. The model reflected the logic, the main factors, the principles, forms and methods of teacher's professional development, following a certain conceptual, structural, content-technological provision, as well as a diagnostic tool for finding out the effectiveness of the process. The first block of the model relates to the target, motivational, diagnostic component (the task of the study, monitoring of the school's potential for cooperation with the institutions of pedagogical education, the adoption of common positions, the primary diagnosis for identifying the starting level of the process.

The second block – a content-technological component (actually competent) determines priority tasks to the cooperation for school: scientific ground of the program of professional self-development of a teacher; scientifically-methodical ensuring of innovative processes; organizational events as to increasing the professional competence of teachers. The third block – a control-reflective component – diagnoses effectiveness of process (level of increase of professionally-pedagogical competence, effectiveness of self-education; the

capacity of reflective activity as basis of determination of prospects of professionally-pedagogical self-development; general diagnostics of level of efficiency of experimental studies, generalization of results). Forms and methods of development, self-development of teachers' competence were realized through the specially organized studies at school, content-technological providing of professional self-development of teacher (package of materials); traditional forms and methods of cooperation.

Methodic of experimental work is worked out and specified, the complex of criteria and methods of diagnostics of efficiency of professionally-pedagogical of teacher's self-development is formed with an orientation on the standards of competent education, in accordance with structural components (valued-motivational, content-technological, control-reflexive).

It's formed and approved the program and content-technological providing of professionally-pedagogical development of teacher with an orientation on self-development, using resource possibilities of school and pedagogical educational establishments. In particular, its formed the system of diagnostics of efficiency of professionally-pedagogical development of a teacher, special course «Theoretical and practical bases of development and self-development of a teacher's professionally-pedagogical competence», the package of methodical materials, methodical recommendations as to the increase of efficiency of the system of professionally-pedagogical of teacher's development and self-development.

It is worked out the complex of methodical recommendations that touch : strengthening of transition tendency from a management professionally-pedagogical development of teachers to self-government within the framework of forming the individual trajectory; active use of the interactive technologies of the personality oriented in-house trade education system; strengthening of the theoretical component of professional self-development as bases of ensuring the competent education; programming of stage-by-stage professional self-development with periodic diagnostics of process' effectiveness; creation a

scientifically-methodical center at school, that would care the problems of teacher's preparation as to passing to competent model of education.

Key words: professional-pedagogical self-development, professional competence, personally oriented technologies, individual trajectory of development, structural-functional model, content-technological support.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

1. Пукас І. Л., Франчук Т. Й. Перспективи оптимізації взаємодії школи та ВНЗ на етапі переходу на стандарти компетентнісної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д. Г., 2016. Вип. 20. Ч. 1. С. 160–166.
2. Пукас І. Л. Мережева взаємодія в освіті як фактор підвищення професійної компетентності педагогів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. праць. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2017. Вип. 56. С. 297–305.
3. Пукас І. Л. Проблеми та тенденції розвитку професіоналізму вчителя в психолого-педагогічній літературі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д. Г., 2017. Вип. 23. Ч.1. С. 181–187.
4. Пукас І. Л., Франчук Т. Й. Інтеграційні процеси як базовий механізм формування відкритого освітнього простору навчального закладу. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький: ФОП Сікорська С. В., 2018. Вип. 24. С. 23–28.
5. Пукас І. Л. Програмування змістово-технологічних основ підвищення ефективності професійного розвитку вчителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*: зб. наук. праць. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. Вип. 54. С. 136–141 (Серія «Педагогіка і психологія»).

6. Пукас І. Л. Проблеми поєднання теорії та практики професійно-педагогічного розвитку вчителя. *Scientific Journal Virtus*. April № 23. Part 1. 2018. Р. 148–150.

Опубліковані праці апробаційного характеру

7. Пукас І. Л. Інформаційно-технологічний потенціал саморозвитку в умовах дистанційного навчання. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія*: зб. тез доповідей на Всеукраїнському науково-методичному семінарі з елементами вебінару (м. Харків, 25 лютого 2016). Харків: РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2016. С. 52–53.

8. Пукас І. Л. Актуальність проблеми оптимізації взаємодії школи та ВНЗ на етапі формування основ компетентнісної освіти. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів (м. Кам'янець-Подільський, 15–16 березня 2016). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. Вип. 15. Т. 3. С. 135–136.

9. Пукас І. Л., Франчук Т. І. Метапредметний підхід в системі компетентного образования. *Культура, наука, образование: проблемы и перспективы*: материалы V Международной научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 09–10 февраля 2016). Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2016. Ч. 1. С. 63–67.

10. Пукас І. Л. Метапредметний підхід в освіті як основа формування екологічної культури людини. *Екологія і природокористування в системі оптимізації відносин природи і суспільства*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 24–25 березня 2016). Тернопіль: Крок, 2016. Ч. 1. С. 153–155.

11. Пукас І. Л., Франчук Т. І. Образовательное пространство как основа формирования интегративного комплекса школы и вуза. *Актуальные вопросы обеспечения качества подготовки специалистов в профессиональных образовательных организациях*: материалы XVII Всерос.

науч.-практ. конф. (г. Воронеж, 19 мая 2016). Воронеж: ВГПГК, 2016. Ч. 2. С. 59–62.

12. Пукас І. Л. Компетентнісний підхід в системі професійного розвитку спеціаліста. *Інноваційні технології та інтенсифікація розвитку національного виробництва*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 20–21 жовтня 2016). Тернопіль: Крок, 2016. Ч. 2. С. 251–252.

13. Пукас І. Л. Форми взаємодії суб'єктів професійної освіти та виробничої діяльності. *Сучасні освітні технології дистанційного та електронного навчання*: зб. тез доповідей на Всеукраїнському науково-методичному семінарі з елементами вебінару (м. Харків, 28 лютого 2017). Харків: РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2017. С. 63–64.

14. Пукас І. Л. Пріоритети хмарних технологій щодо оптимізації професійного розвитку та саморозвитку вчителя. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів (м. Кам'янець-Подільський, 14–15 березня 2017). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 16. Т. 3. С. 123–124.

15. Пукас І. Л. Компетентнісний підхід в системі професійного саморозвитку вчителя. *Науково-методичний супровід педагогічних працівників у світлі Концепції нової української школи*: зб. матеріалів II обласного Інтернет-форуму (Хмельницький, 1–10 жовтня 2017). Хмельницький: ХОІППО, 2017. С. 122–125.

16. Пукас І. Л. Умови ефективності саморозвитку педагога в системі компетентнісної освіти. *Психологічне забезпечення інноваційних технологій підготовки фахівців у освітньо-професійному просторі вишу*: зб. наук. праць за матеріалами Всеукраїнського науково-практичного семінару (м. Кам'янець-Подільський, 19 травня 2017). Кам'янець-Подільський: «Медобори 2006», 2017. С. 40–42.

17. Пукас І. Л. Особистісно орієнтовані підходи до формування та розвитку творчої діяльності дошкільників. *Від творчого педагога до творчої дитини: гармонія партнерської взаємодії педагога з дитиною*: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Кам'янець-Подільський: Друк-Сервіс, 2017. С. 177–178.

18. Пукас И. Л. Взаимодействие как механизм формирования социально ориентированного образовательного пространства. *Социальное знание и проблемы современного развития Белорусского общества в условиях глобализации*: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Минск, 16–17 ноября 2017). Минск: Ковчег, 2017. С. 315–317.

19. Пукас И. Л. Ресурсные центры в системе сетевого взаимодействия субъектов образовательной деятельности. *Актуальные проблемы профессионального образования в Республике Беларусь и за рубежом*: материалы IV Международной научно-практической конференции (г. Витебск, 16 декабря 2016). Витебск, 2017. Ч. 1. С. 175–178. URL: http://vitebsk.mitso.by/sites/default/files/sborik_ch._1.pdf (дата звернення: 23.10.2018).

20. Пукас И. Л. Педагогические условия формирования индивидуальной траектории профессионального развития специалиста. *Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования*: сб. статей Национальной научно-практической конференции с международным участием. (г. Комрат, 30 марта 2018). Комрат: КГУ, 2018. С. 296–299.

21. Пукас І. Л. Дистанційне навчання як чинник професійного саморозвитку педагога. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів (м. Кам'янець-Подільський, 4-5 квітня 2018). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. Вип. 17. Т. 3. С. 176–177.

22. Пукас І. Л. Неперервність, наступність, як принципи компетентнісної системи професійної підготовки педагога. *Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти*: зб. матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, 17–18 квітня 2018). Київ: Міленіум, 2018. С. 223–227.

23. Пукас І. Л. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога у системі неперервної освіти. *Нові стратегії розвитку початкової освіти в умовах євроінтеграції*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції з міжнародною участю (м. Івано-Франківськ, 16 травня 2018). Івано-Франківськ: Кушнір Г. М., 2018. С. 41–44.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

24. Франчук Т. Й., Пукас І. Л. Основи професійного саморозвитку студента, педагога в умовах компетентнісної моделі освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2016. 168 с.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ	29
1.1. Суть та особливості професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку вчителя у психолого-педагогічній літературі.....	29
1.2. Професійно-педагогічний саморозвиток учителя в системі компетентнісної освіти.....	42
1.3. Педагогічні засади оптимізації співпраці школи та закладів педагогічної освіти на етапі переходу на технології компетентнісної освіти.....	62
Висновки до першого розділу.....	73
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ.....	77
2.1. Діагностика ефективності професійно-педагогічного саморозвитку вчителя	77
2.2. Структурно-функціональна модель професійно-педагогічного саморозвитку вчителів в умовах співпраці школи та закладів педагогічної освіти.....	92
2.3. Інформаційно-технологічне забезпечення ефективності реалізації моделі професійно-педагогічного саморозвитку вчителя	116
Висновки до другого розділу.....	124
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ СПІВПРАЦІ З ЗАКЛАДАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	129

3.1. Визначення стану професійно-педагогічного саморозвитку вчителя в умовах традиційної освітньої діяльності школи.....	129
3.2. Змістово-технологічні особливості забезпечення професійно-педагогічного саморозвитку вчителя	148
3.3. Ефективність експериментальної моделі професійно-педагогічного саморозвитку вчителів.....	189
Висновки до третього розділу.....	208
ВИСНОВКИ	213
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	218
ДОДАТКИ.....	247

ВСТУП

Актуальність теми. У зв'язку з переходом вітчизняної системи освіти з інформаційно-репродуктивних на інноваційні, особистісно орієнтовані технології організації педагогічної діяльності, прийняття нових стандартів якості освіти, орієнтованих на компетентнісну модель випускника школи актуалізується проблема удосконалення професійно-педагогічного розвитку вчителя, зокрема посилення тенденції переходу на рівень саморозвитку, що виступає основою забезпечення навчання впродовж життя. Означена проблема стосується пошуку нових можливостей та резервів модернізації педагогічного розвитку вчителя, орієнтованих на оптимізацію саморозвивальних процесів у його контексті, що в цілому сприятиме приведенню сучасної освіти у відповідність з новими завданнями розвитку.

Головні тенденції розвитку освіти в Україні, які визначають потреби та перспективи оновлення традиційної системи розвитку та саморозвитку вчителя, представлені в Указі Президента про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, регламентовані державними нормативно-правовими документами, у яких обумовлюються вимоги до професійно-педагогічної діяльності та особистості педагога (Національна рамка кваліфікацій (2011 р.) [137], наказ МОН «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» (2013 р.) [133], закони України «Про вищу освіту» (2014 р.) [72], «Про освіту» (2017 р.) [74], Концепція «Нової української школи» (2016 р.) [95], Національна стратегія розвитку освіти (2013 р.) [138]; документи, які пов'язані з педагогічною освітою (Концепція організації підготовки магістрів (2010 р.) [96], Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.) [97], Державна програма «Вчитель» (2002 р.) [50] та ін.

Підходи до оновлення системи сучасної шкільної освіти на компетентнісній основі, акцентування на значенні самоосвітньої діяльності

учнів, учителів, як її суб'єктів співвідносяться з європейськими освітніми тенденціями розвитку школи, практикою організації професійної освіти вчителів. Зокрема, йдеться про пошук моделі освіти, що виступає сприятливим середовищем для самоактуалізації, самореалізації особистості як того, хто вчить, так і того, хто вчиться, зважаючи на високий рівень взаємозалежності процесів. Найбільш помітною тенденцією у цьому відношенні є посилення саморозвивальної складової навчальної діяльності, яка трактується як мобільний засіб формування школяра, спроможного не лише адаптуватися до світу, який зазнає постійних змін, але і бути здатним до конструктивної перетворювальної діяльності, постійного самовдосконалення себе.

Сприяти реалізації цих функцій освіти може лише вчитель, який сам володіє високою здатністю до саморозвитку, неперервного підвищення своєї професійно-педагогічної компетентності.

Так, у законі «Про освіту» (2017 р.) [74], передбачена сертифікація вчителів, згідно з якою буде здійснюватися оцінювання професійних компетентностей педагога, у тому числі з педагогіки, психології. Відповідно посилюється значення теоретичної складової педагогічної компетентності педагога, яка дає можливість усвідомлювати сутність, структуру, механізми, принципи особистісно орієнтованої, компетентнісної освіти, щоб визначити основи її практичної імплементації у власну професійну діяльність, стати реальним суб'єктом освітніх реформ, продуктивного професійного саморозвитку впродовж життя [74].

Перехід на компетентнісно орієнтовану концепцію освіти (Концепція Нової української школи (2016 р.), передусім, передбачає необхідність забезпечення готовності вчителя до роботи за заданими інноваційними освітніми технологіями. Навчально-виховна діяльність є не лише основою педагогічного процесу в школі, вона також є основою професійної підготовки вчителя у закладах педагогічної освіти та саморозвитку вчителя, що реалізується впродовж всієї професійної діяльності [95]. Закономірно, що

загальна продуктивність освітнього процесу, реалізація принципів неперервності освіти буде забезпечена за умови, якщо ці три підсистеми будуть програмуватися на одній методологічній основі, за спільною формулою організації освітнього процесу.

Дослідження з проблем професійного розвитку та саморозвитку вчителя, методолого-теоретичних, практичних проблем компетентнісної освіти, інтеграційних процесів (як загальної так і професійної та післядипломної) належать І. Беху [11,12], В. Галузяку [38], Л. Даниленко [47, 48], І. Дичківській [54], О. Дубасенюк [60, 61], І. Зязюну [81, 82, 82, 84], М. Євтуху [66], В. Кременю [101], В. Луговому [112,113], М. Марусинець [118], О. Мірошко [127], Н. Ничкало, О. Овчарук [142], В. Олійнику [144, 145, 146], О. Отич [149], Ю. Пелеху [154], О. Пехоті [155, 157], І. Підласому [158], О. Пометун [162], О. Савченко [206, 207, 208], В. Семиченко [213], С. Сисоєвій [215, 216], І. Якухно [158, 159] та ін.

Перехід на компетентнісно орієнтовану систему освіти ускладнюється в ситуації, коли переважна більшість вчителів школи працюють за системою інформаційно-репродуктивної освіти і можливими для них шляхами оволодіння технологіями особистісно орієнтованої освіти є післядипломна освіта та професійний саморозвиток. Як зазначає О. Мірошко, «...внутрішній потенціал шкіл до оновлення вичерпується як з об'єктивних так і суб'єктивних причин. Тому взаємодія з ВНЗ сьогодні стає не бажанням окремих шкіл, а необхідністю для всієї системи загальної освіти. І не дарма найбільш успішними є школи, у яких вже давно склалися міцні зв'язки з ВНЗ» [127, с. 191].

Водночас, питання професійного розвитку та саморозвитку вчителя в контексті формування цілісного освітнього простору (освітнього округу), в основі якого – продуктивна взаємодія освітніх закладів, пов'язаних спільними цілями, означених високим рівнем взаємозалежності, залишається малодослідженою. Як показують наукові дослідження останніх років, саме у взаємодії школи та закладів педагогічної освіти всіх рівнів містяться значні

резерви щодо розвитку обох освітніх систем, у тому числі, забезпечення перманентності професійного розвитку, саморозвитку вчителя, посилюючи саморегулювальну складову.

Актуальність проблеми оптимізації професійно-педагогічного саморозвитку вчителя на компетентнісній основі, використовуючи можливості співпраці з закладами педагогічної освіти обумовлюється виявленими *суперечностями* між:

- вимогами до модернізації загальноосвітньої підготовки школяра та домінуванням інформаційно-репродуктивної моделі організації педагогічного процесу;
- потребою переходу на технології компетентнісної освіти та готовністю вчителів до їх практичного використання;
- необхідністю забезпечення перманентності професійно-педагогічного розвитку вчителя та рівнем сформованості його саморозвивальної діяльності;
- об'єктивною залежністю освітніх систем школи та закладів педагогічної освіти та реальною ефективністю традиційних форм їх співпраці.

Актуальність проблеми та у її контексті виявлені суперечності обумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Професійно-педагогічний саморозвиток учителя у процесі співпраці школи з закладами педагогічної освіти».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційну роботу виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка за темою «Педагогічні технології як засіб професійної підготовки майбутнього вчителя» (державний реєстраційний номер 0116U008413).

Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (витяг з протоколу №1 від 28 січня 2016 року) та узгоджено в Міжвідомчій раді з

координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (витяг із рішення №2 від 27 березня 2018 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність структурно-функціональної моделі професійно-педагогічного саморозвитку вчителя, змістово-технологічного забезпечення її реалізації у процесі співпраці школи із закладами педагогічної освіти.

Завдання дослідження:

1. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясувати теоретичні засади та особливості професійно-педагогічного саморозвитку вчителів, формування їх готовності до компетентісно орієнтованої освіти.

2. Визначити теоретико-практичні засади співпраці школи та закладів педагогічної освіти щодо підвищення ефективності внутрішкільної системи підвищення професійно-педагогічних компетентностей учителів.

3. Змодельовати структуру та розробити основи змістово-технологічного забезпечення саморозвитку професійно-педагогічної компетентності вчителя, використовуючи потенціал співпраці школи та закладів педагогічної освіти.

4. Експериментально перевірити ефективність структурно-функціональної моделі, змістово-технологічного забезпечення професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку вчителя, методичні рекомендації щодо підвищення ефективності процесу.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічний розвиток та саморозвиток учителя загальноосвітнього навчального закладу.

Предмет дослідження – структурно-функціональна модель та змістово-технологічне забезпечення саморозвитку вчителя з підвищення його професійно-педагогічної компетентності у процесі співпраці школи з закладами педагогічної освіти.

Гіпотеза дослідження: підвищення ефективності професійно-педагогічного саморозвитку вчителя буде забезпечуватися у разі: посилення тенденції до переходу на інноваційні моделі розвитку вчителя, актуалізуючи

складову саморозвитку; максимальної орієнтації на теоретико-практичні основи компетентнісної системи освіти; посилення співпраці школи та закладів педагогічної освіти на мотиваційно-ціннісному, змістово-технологічному, діагностично-рефлексивному рівнях організації процесу саморозвитку вчителя.

*Для реалізації мети та поставлених завдань, перевірки гіпотези дослідження використано комплекс **методів дослідження**:*

Теоретичні методи – метод системного аналізу використовувався для аналізу, зіставлення та узагальнення літературних джерел щодо теми дослідження, визначення рівня професійної компетентності вчителя, його теоретичних знань, розробки експериментальної моделі та програми саморозвитку; метод сходження від абстрактного до конкретного при програмуванні процесу та формуванні моделей професійного саморозвитку вчителя; структурно-функціональний, порівняльно-аналітичний дали змогу систематизувати напрацювання з теми дослідження, представлені в літературі, електронних матеріалах світової мережі Інтернет; структурувати власні розробки теорії і практики професійно-педагогічного саморозвитку вчителя; методи аналізу, синтезу, індукції, дедукції та метод моделювання застосовувалися при прогнозуванні, проектуванні та визначенні умов реалізації програми професійного саморозвитку вчителя.

Емпіричні методи – спостереження, психодіагностичні методики, опитування, тестування та інші використовувались для збору інформації стосовно рівня та особливостей професійного саморозвитку вчителів сучасної школи, використання можливостей співпраці з закладами педагогічної освіти у зазначеному аспекті; вивчення педагогічного досвіду організації системи післядипломної освіти вчителів; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) – для перевірки ефективності сформовано-функціональної моделі професійного саморозвитку вчителя; методи математичної статистики – для визначення валідності отриманих результатів, ефективності проведеного експерименту.

Експериментальна база дослідження. Експеримент проводили на базі таких закладів освіти: Кам'янець-Подільська загальноосвітня школа I-III ступенів №7, Тернопільський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа I-III ступенів – правовий ліцей №2, Рівненський економіко-правовий ліцей, Пальчиківський навчально-виховний комплекс «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа I-II ступенів». Участь в експерименті взяли 214 вчителів (для реалізації формувального етапу експерименту було задіяно 121 вчитель, контрольного – 93).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

уперше визначено засади модернізації професійно-педагогічного саморозвитку вчителя на компетентнісній основі з використанням співпраці із закладами педагогічної освіти; розроблено алгоритми та структурно-функціональну модель саморозвитку професійно-педагогічної компетентності вчителя (враховуючи мету, етапи, змістово-технологічні складники, форми, методи, критерії діагностування ефективності процесу); структуровано професійно-педагогічний саморозвиток учителя (ціннісно-мотиваційний, змістово-технологічний, контрольно-рефлексивний компоненти); запропоновано принципи співпраці школи та закладів педагогічної освіти щодо підвищення ефективності внутрішкільної системи професійно-педагогічного саморозвитку вчителя (цілеспрямованості, неперервності, мобільності, постійного осучаснення змісту, форм і методів співпраці; інтерактивності; особистісної орієнтованості);

уточнено зміст базового поняття «професійно-педагогічний саморозвиток учителя»; критерії діагностування професійно-педагогічного саморозвитку вчителя;

удосконалено змістово-технологічний супровід професійно-педагогічного саморозвитку вчителя в умовах співпраці з закладами педагогічної освіти, методику діагностування ефективності процесу;

подальшого розвитку набули інтерактивні форми та методи професійно-педагогічного саморозвитку вчителя в режимі очної та

дистанційної освіти; підходи до самоаналізу професійно-педагогічної компетентності вчителів, програмування на їхній основі логіки самоосвітньої діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці та експериментальній апробації програми та змістово-технологічного забезпечення (семінари, програми самоосвіти, методичні матеріали та рекомендації, діагностичні методики та ін.) професійно-педагогічного розвитку вчителя з орієнтацією на саморозвиток, використовуючи ресурсні можливості школи та педагогічних навчальних закладів різних рівнів, удосконалюючи форми спільної діяльності. Зокрема, розроблено систему діагностики ефективності професійно-педагогічного розвитку вчителя, навчальний курс «Теоретико-практичні основи розвитку та саморозвитку професійно-педагогічної компетентності вчителя», методичні рекомендації щодо підвищення ефективності системи професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку вчителя, оптимізуючи механізми, форми та методи співпраці навчальних закладів у відповідності до європейських стандартів розвитку освітніх систем.

Зміст і результати наукового дослідження можуть бути використані в школах у процесі розробки програми переходу на технології компетентнісної освіти, при моделюванні форм та методів професійного навчання вчителів, сприяння процесу їх саморозвитку, а також викладачами закладів педагогічної освіти для підвищення рівня професійної спрямованості навчальних занять, розробки методик діагностики педагогічної компетентності майбутніх учителів, управлінцями – для оптимізації форм співпраці з іншими навчальними закладами.

Матеріали дисертаційної роботи впроваджено в освітній процес: Кам'янець-Подільської загальноосвітньої школи I-III ступенів №7 (довідка про впровадження № 50 від 06.06.2018 р.), Тернопільського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа I-III ступенів – правовий ліцей №2 (довідка про впровадження № 108 від 07.06.2018 р.), Рівненського

економіко-правового ліцею (довідка про впровадження № 51 від 08.06.2018 р.), Пальчиківського навчально-виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа I-II ступенів» Черкаської області (довідка про впровадження № 67 від 24.05.2018 р.), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка про впровадження № 24/18 від 18.04.2018 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка про впровадження № 06/35 від 30.05.2018 р.).

Апробація результатів дослідження.

Основні положення та результати дослідження висвітлено на науково-практичних конференціях, семінарах з елементами вебінару й Інтернет-форумах різних рівнів, серед яких:

міжнародні – «Екологія і природокористування в системі оптимізації відносин природи і суспільства» (Тернопіль, 2016 р.), «Інноваційні технології та інтенсифікація розвитку національного виробництва» (Тернопіль, 2016 р.), «Культура, наука, образование: проблемы и перспективы» (Нижевартовск, 2016 г.), «Актуальные вопросы обеспечения качества подготовки специалистов в профессиональных образовательных организациях» (Воронеж, 2016 г.); «Социальное знание и проблемы современного развития Белорусского общества в условиях глобализации» (Минск, 2017 г.), «Актуальные проблемы профессионального образования в Республике Беларусь и за рубежом» (Витебск, 2017 г.), «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования» (Комрат, 2018 г.), «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти» (Кам'янець-Подільський, 2018 р.);

усеукраїнські – «Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія» (Харків, 2016 р.), «Сучасні освітні технології дистанційного та електронного навчання» (Харків, 2017 р.), «Психологічне забезпечення інноваційних технологій підготовки фахівців у освітньо-професійному просторі вишу» (Кам'янець-Подільський, 2017 р.), «Від творчого педагога до творчої дитини:

гармонія партнерської взаємодії педагога з дитиною» (Кам'янець-Подільський, 2017 р.), «Нові стратегії розвитку початкової освіти в умовах євроінтеграції» (Івано-Франківськ, 2018 р.);

регіональні – «Науково-методичний супровід педагогічних працівників у світлі Концепції нової української школи» (Хмельницький, 2018 р.).

Результати наукового пошуку викладено в доповідях на науково-практичних семінарах кафедри педагогіки та управління навчальним закладом, щорічних звітних науково-практичних конференціях викладачів, докторантів і аспірантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Кам'янець-Подільський, 2015–2018 рр.).

Особистий внесок автора. У статті «Перспективи оптимізації взаємодії школи та ВНЗ на етапі переходу на стандарти компетентнісної освіти» (у співавторстві з Т. Франчук) (2016) здобувачем досліджено пріоритети школи у співпраці з закладами педагогічної освіти, особливості їх реалізації (0,3 авт. арк.); у навчально-методичному посібнику «Основи професійного саморозвитку студента, педагога в умовах компетентнісної моделі освіти» (у співавторстві з Т. Франчук) (2016) – представлений комплекс методичних та діагностичних матеріалів для професійно-педагогічного розвитку студента, вчителя (3,5 авт. арк.); у статті «Образовательное пространство как основа формирования интегративного комплекса школы и вуза» (у співавторстві з Т. Франчук) (2016) авторським внеском є зроблений порівняльний аналіз взаємозалежних освітніх систем школи та закладу педагогічної освіти, виділені чинники формування цілісного освітнього простору (0,15 авт. арк.); у статті «Метапредметный подход в системе компетентного образования» (у співавторстві з Т. Франчук) (2016) – з'ясовується сутність метапредметного підходу у навчальному процесі школи, його важливість для переходу на технології компетентнісної освіти (0,15 авт. арк.); у статті «Інтеграційні процеси як базовий механізм формування відкритого освітнього простору навчального закладу» (у співавторстві з Т. Франчук) (2018) авторським внеском є

визначення сутності відкритого освітнього середовища, його структури, характерних ознак, чинників формування (0,3 авт. арк.).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження висвітлено в 23 публікаціях автора, з яких 19 – одноосібні; 6 – відображають основні наукові результати дисертації (3 статті у виданнях, що внесені до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus; 1 в зарубіжному науковому виданні), 17 мають апробаційний характер та 1 додатково представляє результати роботи (навчально-методичний посібник).

Структура та обсяг дисертації. Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотацій, вступу, трьох розділів і висновків до них, висновків, списку використаних джерел (270 найменувань, із них – 10 іноземними мовами) та 6 додатків на 65 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 312 сторінок друкованого тексту, із яких 197 сторінок основного тексту. Роботу ілюстровано 9 рисунками та 27 таблицями.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

1.1. Суть та особливості професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку вчителя у психолого-педагогічній літературі

Посилення інтересу науковців і педагогів-практиків до пошуку шляхів оптимізації та модернізації професійного розвитку, у його контексті – саморозвитку педагога, забезпечення неперервності його освітньої діяльності закономірно продиктоване радикальними змінами на рівні стратегічних орієнтирів, змісту освіти, технологічних підходів до її реалізації.

Концепція «Нової української школи» (2016) [94, 95], Закон України «Про освіту» (2017) [74] висувають підвищені вимоги до професійної діяльності вчителя, рівня його фахової, психолого-педагогічної компетентності. Педагог сучасної школи – це передовсім високопрофесійний фахівець, здатний до постійного вдосконалення та саморозвитку в процесі педагогічної діяльності, які програмуються за індивідуальною траєкторією і мають особистісно орієнтоване спрямування та технологічне забезпечення.

З огляду на проблематику дослідження важливо проаналізувати наукові джерела, що стосуються трактування сутності інноваційної освіти вчителя, місця професійно-педагогічного саморозвитку в її структурі, а також основних завдань, які стоять перед учителем, та умов їх реалізації, пов'язаних із необхідністю переходу на технології компетентнісної освіти.

Як зазначає М. Карпенко, «отримані знання та набута кваліфікація «старіють» упродовж чотирьох-п'яти років і не можуть відповідати сучасним потребам, а обсяг інформації з 2015 року буде подвоюватися через кожні чотири-п'ять місяців. Загалом динаміка розвитку сучасного суспільства потребує підвищення кваліфікації вчителя 7–10 разів впродовж життя» [87, с. 46].

На сьогодні педагогічну спільноту визнано «найбільш визначним носієм змін» у реалізації освітніх реформ. Вона одночасно виступає суб'єктом і об'єктом інноваційного розвитку у сфері освіти, актуалізуючи проблеми теорії і практики у зазначеному аспекті. На важливості модернізації підходів до професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку, підвищення рівня професійної компетентності педагога загалом, сучасного вчителя зокрема, наголошено в таких державних документах: законах України «Про освіту» (1991 р.) [74], «Про загальну середню освіту» (1999 р.) [73], «Про вищу освіту» (2014 р.) [72], «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.) [76], Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті (2002 р.) [136], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) [138], Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні (2013 р.) [93], Концепції «Нова українська школа» (2016 р.) [95], Законі «Про освіту» (2017 р.) [74] та ін.

В. Кремінь стверджує: «... сутністю, основним виміром і, разом з тим, основним важелем стає розвиток особистості, власне людський розвиток. Саме ця обставина буде визначати конкурентоспроможність кожної країни. Ось чому сфера освіти, що найбільшою мірою визначає рівень розвитку людини, стає загальнонаціональним пріоритетом у все більшому числі країн світу» [57, с. 2].

Проблема професійного розвитку та саморозвитку є об'єктом активних наукових пошуків у світовому освітньому просторі, при тому послуговуючись термінами: розвиток вчителя (teacher development), професійний розвиток (professional development), професійний саморозвиток (professional selfdevelopment), неперервна освіта (continuing education), освіта впродовж життя (lifelong learning) та інші [262, 263, 269]. Досліджуючи методологічні, теоретичні, практичні основи забезпечення оптимізації професійного розвитку вчителя, зокрема його саморозвитку як основи навчання впродовж життя, були проаналізовані наукові джерела, що стосуються як найбільш актуальних проблем, так і загальних стратегічних

тенденцій та напрямків розвитку професійної компетентності педагога в Україні, технологічних схем та практичних умов їх реалізації. Важливо було визначити як проблеми неперервності професійної освіти та професійного, особистісного саморозвитку в її контексті реалізуються на різних рівнях формування системи педагогічної діяльності та в конкретних формах навчально-виховного процесу на етапі переходу на технології компетентнісної освіти. Перехідний період до технологій компетентнісної освіти є досить складним, оскільки йдеться про зміну формули освітньої діяльності, взаємовідносин учасників педагогічного процесу, орієнтацію на інші освітні, життєві цінності.

У монографії «Вища освіта України в умовах глобалізації суспільства» автори В. Олійник, О. Отич вказують на значущість процесів саморозвитку, самовдосконалення вчителя в системі післядипломної освіти як чинника забезпечення її неперервності: «для забезпечення якості людського капіталу в Україні необхідно посилити увагу до формування у майбутніх фахівців компетентності самовдосконалення, що пов'язано з утвердженням у суспільстві знань ідеї безперервної освіти та стрімким розвитком освіти дорослих як важливої складової освіти впродовж життя» [146, с. 9–30].

Проблема професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку, підвищення професійної компетентності вчителя є складною та багатоаспектною, тому різні напрямки, форми та методи професійного розвитку особистості були предметом наукових досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (Г. Балл [101], І. Дичківська [54], І. Зязюн [81, 82, 84], Ю. Пелех [154], С. Сисоєва [215, 216], В. Семіченко [213] та ін.).

Професійний розвиток учителя дослідники розглядали в контексті: філософії освіти (О. Антонова [3], І. Зязюн [81, 82, 84], В. Кремень [101], О. Отич [149]), професійної освіти (Л. Павленко [150], С. Сисоєва [215, 216], І. Якухно [258]) професійно-педагогічного розвитку вчителя (В. Маслов [228], Л. Стащенко [222], Л. Чернікова [246], А. Чміль [248], О. Шевченко [250], І. Якухно [258]). Питання модернізації організації навчального процесу

в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, інших форм післядипломної освіти досліджувалися в роботах Л. Даниленко [47], А. Кузьмінського [104], В. Лугового [113], В. Олійника [145], О. Отич [149], Н. Протасової, І. Якухно [259] та ін.

Аналіз зазначених вище документів про освіту, наукових праць щодо професійної готовності педагогів до заявлених реформ у системі освіти, дав можливість виділити проблеми, що є особливо актуальними, серед них:

- консервативність педагогічної спільноти, недостатній рівень її готовності до продуктивного саморозвитку;
- недостатній рівень сформованості у вчителя мотиваційної основи до професійного зростання, забезпеченості адекватним інформаційно-методичним інструментарієм;
- не розробленість мобільного діагностичного інструментарію для контролю якості професійної діяльності педагога у масовому масштабі, врахування її результатів для визначення статусних позицій кожного в системі;
- недостатній рівень дієвості, мобільності системи післядипломної освіти, орієнтованої на неперервність, мотивацію до професійного, особистісного саморозвитку педагога.

Актуальність зазначених проблем зумовлена наступними суперечностями:

- між потребами цілеспрямованого, активного професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку педагогів, обумовленими сучасними соціально-економічними викликами в державі, відповідно, завданнями сучасної школи та реальними можливостями організації системи ефективного професійного розвитку вчителя, що набуває тенденцію до переходу на рівень саморозвитку;
- між формалізованим, масовим, типовим підходом, методикою підвищення кваліфікації вчителів та індивідуальними, особистісно орієнтованими особливостями професійного саморозвитку кожного вчителя;

– між інноваційним досвідом організації системи професійного розвитку й саморозвитку педагога та реальними можливостями масової практики в адекватному змістово-технологічному забезпеченні процесу.

На радикальність реформ освітньої сфери, пов'язаних з переосмисленням формули освітньої діяльності, умов забезпечення її неперервності, відповідно, функцій вчителя в системі інноваційної освіти на сучасному етапі її розвитку вказують українські науковці Т. Десятов [52], І. Зязюн [82], В. Кремень [57], В. Куценко [106], Л. Пуховська [200] та ін. Так, І. Зязюн підкреслює, що «Важливішими цілями створення системи неперервної освіти є: по-перше, творча діяльність спеціаліста, здатність до гнучкої її переорієнтації згідно зі змінами в системі соціальних і культурних інститутів сучасного суспільства, орієнтованого на людські цінності; по-друге, формування особистісних якостей людини, які визначають не лише її суто професійні характеристики, а й стиль мислення, рівень культури, інтелектуальний розвиток» [82, с. 9].

Аналіз наукових досліджень з питань модернізації педагогічної освіти всіх рівнів, у тому числі післядипломної, дає змогу акцентувати увагу на найбільш значущих її тенденціях (лат. *tendentia*, від *tendo* – прагну, пряму). Так, В. Маслов визначає тенденцію як «узагальнююче поняття, яке втілює в собі суттєві постійні протиріччя, умови, фактори тощо, які носять систематичний прояв і здійснюють суттєвий вплив на якість функціонування системи в цілому та її структурних компонентів» [120, с. 40–41]. При цьому автор зазначає, що тенденція є формою вияву законів, які взагалі не мають іншої реальності, а набувають відображення у наближеному вигляді, у тенденції. Питання тенденцій модернізації освітньої діяльності, навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, інших форм післядипломної освіти мають місце в роботах Л. Даниленко [47], А. Кузьмінського [104], В. Лугового [113], В. Олійника [145], Н. Протасової [169], І. Якухно [258, 259]. Шляхом узагальнення наукових позицій таких

авторів виокремлено загальні тенденції осучаснення освіти, найбільшою мірою пов'язані з проблемами професійно-педагогічного саморозвитку вчителя:

- тенденція до фундаменталізації, інтеграції, цілісності, неперервності освітнього процесу;
- тенденція до інформатизації освіти;
- тенденція до забезпечення особистісної орієнтованості освіти та ін.

Адаптація цих тенденцій до змістово-технологічних особливостей різних форм післядипломної освіти та самоосвіти педагога вказує на важливість забезпечення позиції вчителя як суб'єкта власного професійного розвитку, зокрема:

- розвитку професійної компетентності кожного окремого педагога на основі модернізації наявного власного досвіду професійної діяльності та професійного зростання, сформованої «Я-концепції» у процесі професійного становлення, розвитку та саморозвитку, інтеграції особистісного, професійного, життєвого просторів;
- забезпечення перманентності розвитку на основі інтеграції особистісного та професійного, формування особистості вчителя як суб'єкта власного професійного росту, реалізації наявного потенціалу.

Ці позиції повною мірою співвідносяться з європейськими освітніми стандартами, практикою організації професійної освіти вчителів. На основі порівняння зарубіжного та вітчизняного досвіду у сфері професійного розвитку вчителів Л. Пуховською представлені «характеристики, визначені Е. Віллегас-Реймерс: професійний розвиток учителів базується на конструктивізмі, тому педагоги – суб'єкти активного навчання; професійний розвиток – це процес, який проходить у межах певного контексту» [200]. Відтак найбільш ефективною формою професійного розвитку постає щоденна діяльність педагога у школі; цей процес нерозривно пов'язаний зі шкільною реформою, тому що він означає процес формування культури, а не лише забезпечення формування в учителів нових умінь реалізації навчальних програм; педагоги є рефлексивними практиками, які входять у професію з

певною базою знань і набувають нові знання і досвід, «дорошуючи» їх до попередніх.

Тому значення та функції професійного розвитку вчителя полягають у формуванні сприятливих умов для професійного, особистісного саморозвитку, тобто в тому, щоб допомогти вчителям у створенні й реалізації особистісно орієнтованих педагогічних методик і технологій, а також у підвищенні їх реальної готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

У контексті зазначеної проблеми особливої актуальності набувають питання самоосвітньої діяльності сучасного вчителя, що найбільшою мірою забезпечують неперервність, особистісну орієнтованість його професійного розвитку.

Грунтовно досліджені підходи до оптимізації підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі неперервної освіти у працях таких учених, як Т. Десятов [52], І. Зязюн [81], С. Сисоєва [216], А. Чміль [249] та ін. Як зазначає український дослідник С. Сисоєва, «Смислом і метою освіти є Людина в постійному (впродовж життя) розвитку. Кінцевий підсумок освіти – внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, освоювати знання, виробляти матеріальні й духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем» [154, с. 90].

Безальтернативним вважаємо судження, що сучасний вчитель повинен інтегруватися в систему розвитку інноваційної освіти, що має тенденцію до постійних змін, які диктуються змінами соціально-економічного розвитку держави, відповідно, зміною попиту на відповідний тип особистості молодої людини, здатної не лише до них адаптуватися, а і бути суб'єктом інноваційного розвитку у всіх сферах життєдіяльності. Д. Дзвінчук наголошує, що «...найближчими роками не лише поглибиться наша участь у Болонському процесі, а все українське суспільство обере собі європейські взірці життєдіяльності і відмовиться від застарілих та непридатних для майбутнього заокеанських філософських і соціальних поглядів та економічних моделей» [53, с. 25].

Тому сучасний вчитель повинен постійно розвиватися і в особистісному, і в професійному аспектах. Такий процес є перманентним, «пов'язаним з удосконаленням їх професійної діяльності і забезпеченням успішності учнів. Ефективність професійного розвитку структурована: лідерство, знання, доступні ресурси, високий рівень співробітництва, відповідне оцінювання роботи й підтримка» [1, с. 154].

Проблеми професійного розвитку та саморозвитку вчителів традиційно досліджують на основі різних методологічних підходів, які, відповідно, забезпечують визначеність головних орієнтирів, цілеспрямованість, системність процесу. Розглянемо найбільш поширені з них:

Андрагогічний підхід орієнтує на формування освітнього процесу, враховуючи особливості навчання дорослої людини. На основі досліджень вітчизняних та зарубіжних учених обґрунтовується позиція щодо необхідності навчання дорослих з якомога більшим урахуванням їх наявного досвіду у відповідній сфері діяльності, особистісних характеристик як суб'єкта розвитку.

Над проблемами теорії і практики андрагогічної організації навчання плідно працювали Н. Протасова [169], В. Пуцов [202] та інші. Узагальнюючи позиції дослідників цього підходу до організації навчання, було виокремлено такі його характеристики:

- високий рівень, самостійності, індивідуалізації своєї освітньої, самоосвітньої діяльності, тенденції до посилення самокерованості процесу;
- розвиток власного досвіду діяльності, реалізація освітньої діяльності на основі взаємодії досвідів того, хто вчить, та того, хто вчиться;
- орієнтованість навчальної діяльності на актуальні потреби реальної практики професійної діяльності вчителя.

В системі післядипломної освіти вчителів широкого використання набув *акмеологічний підхід* («акме» від грец. – «вершина, квітуча пора»), який асоціюють з періодом найвищих досягнень людини, її зрілістю у професійній діяльності, життєвій практиці та ін. На думку Б. Ананьєва,

«педагогічна акмеологія є наукою про закономірності вищих досягнень у цілісному розвитку людини на кожному її віковому етапі у процесі неперервної освіти» [49, 143].

Методологічні основи досягнення професійного акме в освітній діяльності досліджували різні педагоги та психологи. Зокрема, Н. Кузьміна стверджує, що: «Акмеологія – нова галузь наукових знань в системі наук про людину – досліджує фундаментальні закономірності творчості і самосвідомості людини» [2, с. 34].

Водночас, акмеологічний підхід дає змогу з'ясувати суб'єктивні та об'єктивні фактори, які сприяють досягненню вершин професіоналізму людини, педагога у тому числі. Це, з одного боку, – якість отриманої базової професійної освіти, з іншого – потенціал розвитку, здатність до системної самоосвіти.

Акмеологічний підхід потрактовують «як особливий методологічно-технологічний напрям, якому властива постійна орієнтованість на перспективи розвитку. Характерними ознаками цього підходу є такі:

- орієнтація на професійну зрілість і майстерність як об'єкт удосконалення на всіх етапах життя й діяльності людини;
- усебічний розвиток свідомості й діяльності груп (товариств), переконаність у можливості масового вдосконалення;
- оптимістичне бачення людини, її можливостей, майбутнього; проектування вищих досягнень як окремими особами, так і групами й товариствами» [49, 143].

Акмеологічний та андрагогічний підходи в системі професійного саморозвитку вчителя є взаємопов'язаними та взаємозалежними, вони мають багато спільного, зокрема, їх характеризує індивідуальна, особистісна спрямованість освітнього процесу, актуалізація наявного досвіду, його осмислення крізь призму реалізації високих цілей професійної діяльності, досягнення яких буде слугувати, передусім, чинником професійно-педагогічного саморозвитку, особистісної самореалізації.

Компетентнісний підхід. Шляхи вдосконалення підготовки педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної самоосвіти з позицій компетентнісного підходу, концептуальні засади професійної компетенції та компетентності вчителя, методологічні засади розвитку професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти були об'єктом досліджень багатьох українських та зарубіжних вчених, зокрема Л. Даниленко [160], І. Зязюна [83], Н. Кузьміної [52], А. Маркової [118], В. Маслова [120], О. Овчарук [142], О. Пехоти [157], О. Пометун [162], Дж. Равена [267], А. Хуторського [242], Л. Чернікова [246], І. Якухно [258] та ін. Відомий український науковець І. Зязюн зазначає, що «...компетентність як екзистенціональна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти...» [83, с. 11].

Професійний розвиток, саморозвиток учителя ускладнюється особливостями перехідного періоду від освіти інформаційно-репродуктивної до компетентнісної, тому, окрім традиційних знань, які відповідають за розвиток професіоналізму вчителя, враховуючи постійне оновлення програм, змісту освітньої діяльності, форм та методів її реалізації, вчитель, який переходить на інноваційну особистісно орієнтовану освіту, має розуміти теоретико-практичні основи інноваційної діяльності, особливості перехідного періоду, пов'язані з радикальними змінами, суттєвим оновленням формули організації освітньої діяльності. Йдеться про розвиток професійної компетентності як умови адаптації до інноваційних освітніх стандартів, технологій їхньої реалізації.

Компетентнісна, особистісно орієнтована модель освіти передбачає відмову від традиційної діяльності за розробленими та уніфікованими схемами, стандартами, типовими моделями поведінки.

Професійний розвиток сучасного вчителя спрямований на оптимізацію саморозвитку, тобто на формування здатності бути суб'єктом створення власної концепції та моделі діяльності, орієнтуючись на наявний досвід та

особистісні характеристики. Необхідно формувати ставлення до перманентної професійної освіти, у її контексті – особистісного саморозвитку, як головної умови успішної професійно-педагогічної діяльності, конкурентоздатності на ринку освітніх послуг.

Отож, йдеться про оновлення освітньої діяльності як на рівні методології, теорії, так і змістово-технологічних аспектів їх реалізації. Неперервність системи професійної освіти може бути забезпечена лише за умови, якщо система освітньої діяльності всіх рівнів буде базуватися на спільних концептуальних засадах, дотримуючись принципу наступності, послідовності, неперервності розвитку систем.

Усі напрямки модернізації системи професійної підготовки вчителя логічно мають трансформуватись і на систему післядипломної освіти, систему розвитку та саморозвитку вчителя, забезпечивши приведення основ освітньої діяльності всіх рівнів і до відповідних базових освітніх стандартів.

Реальна компетентність учителя визначається саме вмінням використати набуті теоретичні знання у практичній діяльності. Педагогічний процес складний і багатовимірний і кожна конкретна педагогічна задача потребує, передусім, її осмислення через призму відповідних теоретичних основ. Педагог повинен самостійно визначити суть проблеми, поставити адекватну задачу, знайти ефективні способи її вирішення, проаналізувати та визначити рівень ефективності її вирішення. Лише високий рівень теоретичної компетентності, усвідомленого володіння теоретичними знаннями сформує відповідні практичні орієнтації в кожній конкретній педагогічній ситуації.

Ще представники класичної педагогіки значну увагу приділяли проблемі професійного саморозвитку вчителя, формування його готовності до роботи в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників педагогічного процесу. Так, В. Крутецький досліджував проблеми систематизації та диференціації здібностей учителя у ракурсі забезпечення діалогічної взаємодії з учнем [102], Г. Щукіна акцентувала увагу на значущості

формування суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, які слугують підґрунтям освітньої системи, а також важливості професійної підготовки та саморозвитку вчителя, який буде спроможним організувати навчальний процес такого рівня [256, с. 64].

Російський учений-педагог Л. Занков відзначив, «Дидактика і методика того чи іншого предмета орієнтують учителя у питаннях теорії навчання, рекомендують відповідні методичні способи і прийоми. Все це, так би мовити, дано вчителю. Завдання, причому далеко не просте, полягає в тому, щоб правильно і з найбільшим результатом використати ту зброю, яку він отримує від педагогічної науки» [220, с.169]. У такий спосіб педагог означає одну з найбільш актуальних проблем професійного розвитку та саморозвитку вчителя, яка полягає в тому, щоб перевести інформацію з теорії педагогічного процесу на рівень практичних орієнтацій в професійній діяльності, які будуть виступати платформою професійного саморозвитку, а також формувати адекватне ставлення до теорії та потребу у її постійному розширенні та поглибленні.

Утім, як стверджує дослідник теорії і практики інноваційних технологій О. Пехота, проблема формування готовності майбутніх учителів до впровадження сучасних педагогічних технологій у професійну діяльність ніколи не була предметом цілісного педагогічного дослідження. Серед причин зазначається наступна: «не розглядався взаємозв'язок і взаємозалежність між теоретичною і практичною педагогічною підготовкою з даного питання» [157, с. 11]. І першим пунктом реалізації концепції формування у студентів готовності до впровадження сучасних педагогічних технологій є «цілісність теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій у майбутню професійну діяльність» [157, с. 12].

У наукових джерелах також досліджувалися проблеми інтеграційних процесів у системі оптимізації професійно-педагогічного розвитку, саморозвитку вчителя, зокрема потенціалу взаємодії школи та закладів

педагогічної освіти, основи його реалізації у процесі формування інноваційної, компетентнісної освіти.

Проблеми взаємодії школи та закладів педагогічної освіти за різними напрямками їх розвитку були предметом досліджень таких науковців як Е. Бурова [22], О. Задорожна [71], О. Мірошко [127], Л. Стефанович [224], Н. Ямшинська [260] та ін.

Також аналізувалася позиція щодо формування цілісного освітнього простору, який є умовою розвитку суб'єктної позиції усіх учасників освітньої діяльності в умовах співпраці школи та закладів педагогічної освіти. Як зазначає О. Задорожна, однією з таких проблем є фактична відсутність системної та продуктивної співпраці вищих закладів педагогічної освіти та шкіл, які за своєю суттю є взаємозалежними системами і мають високий потенціал щодо взаємного розвитку. «Взаємодія з ВНЗ сьогодні стає не бажанням окремих шкіл, а необхідністю для всієї системи загальної освіти. І не дарма найбільш успішними є школи, у яких вже давно склалися міцні зв'язки з ВНЗ» [71].

Дослідниками пропонуються різні напрямки, форми та методи забезпечення продуктивності співпраці школи та закладів педагогічної освіти, яка є взаємовигідною, такою що підвищує ефективність функціонування освітніх систем, процес їх модернізації. Так, О. Задорожна виділяє наступні «напрями взаємодії школи та закладів вищої освіти, а саме: навчально-методичний, науково-методичний та профорієнтаційний» [71]. Н. Ямшинська виокремлює такі пріоритети партнерства, як от: «удосконалення навчальної діяльності та поліпшення успішності учнів; ефективний професійний розвиток педагогів; координація, розвиток та оцінювання навчальних програм і процесу навчання; мобілізація, розподіл та ефективне використання освітніх ресурсів» [260].

Аналіз наукових праць, предметом яких є дослідження можливостей та особливостей співпраці між освітніми установами, свідчить про складність та багатовекторність проблеми. Можливості підвищення професійної

компетентності вчителя, використовуючи взаємодію навчальних закладів та освітніх установ, досліджували Т. Бабко [4], І. Бех [12], С. Сисоєва [215], В. Стойкова [225], А. Цимбалару [244] та ін. Спільними є позиції дослідників, відповідно до яких сучасні моделі освіти базуються на основі принципів взаємодії і співпраці, системності та безперервності, динамічності, оперативності розвитку, мобільності, цілісності освітнього, методичного простору регіону, округу.

Розроблені науковцями різні форми та методи взаємодії школи з закладами педагогічної освіти щодо удосконалення системи та моделі розвитку професійної компетентності вчителів відзначаються спрямованістю на забезпечення безперервного професійного розвитку та саморозвитку педагогів, більш активне використання сучасних форм підвищення професійної компетентності, систематизацію, теоретичне обґрунтування та поширення інноваційного педагогічного досвіду в регіоні.

1.2. Професійно-педагогічний саморозвиток учителя в системі компетентнісної освіти

Стратегія розвитку освіти закономірно пов'язана з посиленням тенденцій до підвищення рівня особистісно орієнтованої освіти, її індивідуалізації, неперервності, що уможлиблюється за рахунок зростання питомої ваги саморозвивальних процесів.

Йдеться про спеціалістів не лише знаючих та тих, хто вміє використовувати свої знання у стандартних, типових ситуаціях, а компетентних, здатних до креативності, аналітичного мислення, особистісної, професійної самореалізації. Компетентнісна освітня парадигма – це об'єктивно задана потреба зміни пріоритетів розвитку освіти, з огляду на особливості сучасної соціально-економічної ситуації, перспективи розвитку ринку праці. У національній Стратегії розвитку освіти в Україні до 2020 року

окреслено пріоритетні напрями випереджувальної інноваційної розбудови сучасного загальноосвітнього навчального закладу як основи розвитку особистості, суспільства, нації і держави та визначено «основні цілі його функціонування та розвитку:

- індивідуальний розвиток особистості, розкриття її потенціалу;
- задоволення потреб економіки країни у кваліфікованій робочій силі;
- соціальна інтеграція, формування активного члена громадянського суспільства;
- закладання основ для навчання упродовж життя» [138].

Концепція розвитку сучасної української школи [95] має чітку компетентнісну спрямованість і визначає десять ключових компетентностей, якими повинні оволодіти школярі в рамках загальноосвітньої діяльності, що мають значною мірою метапредметний характер і передбачають інтеграцію різних навчальних дисциплін. Особливо актуальною є компетентність, пов'язана зі здатністю до ефективної навчальної діяльності (вміння вчитися), яка повинна стати, у тому числі, предметом саморозвитку особистості впродовж життя.

«Компетентнісний підхід в освіті базується на інтегрованих (мета предметних, міждисциплінарних) підходах до визначення результату освітньої діяльності, педагогічного процесу. Як наслідок – вітчизняна система освіти починає забезпечувати якість, що відповідає уявленням «замовника», відтак, зазнають змін освітні стандарти як своєрідні формалізатори соціальних норм і потреб, освіта відповідає «вимогам соціоморфності, національним традиціям, соціально-економічному розвитку, національно-етнічному архетипу менталітету населення» [19, с. 6].

Закономірно, що компетентнісну модель освітньої діяльності може реалізувати лише педагог, який сам відзначається високим рівнем професійної компетентності, здатністю до її постійного, ефективного розвитку та саморозвитку.

Теоретико-концептуальні підходи щодо формування професійної компетентності педагога відображають роботи таких науковців як Н. Бібік [14], Л. Ващенєко, С. Волошина [36], І. Зязюн [82], Н. Кузьміна [103], О. Локшина, О. Пометун [162], Г. Мельниченко [123], О. Овчарук [91, 142], О. Савченко [207, 208], В. Семиченко, Л. Семенець [212], С. Сисоєва [216], В. Сластьонін [217], О. Пехота [155], В. Ягупов [257] та ін. Питання компетентнісного підходу до навчання, як основи освітньої діяльності, досліджували багато вітчизняних та зарубіжних учених (О. Антонова [3], Н. Боярчук [21], І. Зязюн [153], С. Іванова [85], В. Луговий [112], О. Савченко [208], Г. Селевко [210], М. Холодна [240], А. Хуторський [242], В. Шарко [249], та ін.).

Так, як зазначають сучасні науковці, в умовах фахової підготовки спеціалістів *«компетентнісний підхід дає змогу:*

- перейти у професійній освіті від його орієнтації на відтворення знань до їхнього застосування у більш досконаліш формі;
- «зняти» диктат об'єкта (предмета) праці;
- покласти в основу стратегії освіти підвищення гнучкості її форм і методів на користь розширення можливості працевлаштування випускників вищих навчальних закладів і їх здатності виконувати розширений обсяг функцій і завдань;
- забезпечити пріоритет міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату освітнього процесу;
- пов'язати більш тісно мету освіти майбутніх фахівців з ситуаціями їхньої самореалізації у світі професійної праці;
- орієнтувати людську діяльність на нескінченну розмаїтість професійних і життєвих ситуацій» [91].

У контексті розвитку компетентнісної освіти важливо не лише з'ясувати сутність понятійного апарату, а і особливості його змістового наповнення, технологічного забезпечення, при тому акцентувавши увагу на самоосвітній діяльності вчителя як значущій складовій процесу. Поняття

«компетенція» (від. лат. *competencia* – коло питань, з якими людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом), «компетентність» (від латинського *competentis*, – належний, здібний) загалом асоціюються з готовністю до діяльності за високими стандартами якості. Поняття «компетенція», «компетентність» в освіті складне та багатовимірне, тому науковці, досліджуючи різні аспекти та ракурси компетентнісного підходу на різних рівнях освітньої діяльності, пропонують широкий спектр їхніх дефініцій.

У положеннях дослідники компетентнісної освіти (Н. Бібік [14], І. Зязюн [153], О. Пометун [162], О. Савченко [208], Г. Селевко [210], М. Холодна [240] та інші базуються на європейських підходах, які визначають компетентність як «Загальні або ключові уміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, опорні знання» (Міжнародна комісія Ради Європи – 1996 р), «Здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях» (Експерти Євросоюзу (Eurydice, 2002 р.) та ін. Знаний учений-педагог Г. Селевко трактує компетентність як «інтегральну якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях та досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну та успішну участь у діяльності» [210, с. 139].

Академік Н. Бібік, диференціюючи поняття «компетентність» і «компетенція» стверджує, що «...компетентність – цілісна, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю. Компетенція на відміну від компетентності як особистісного утворення – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма освітньої підготовки учня, вчителя, іншого спеціаліста, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Результатом набуття компетенцій є компетентність, що передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції виводяться як реальні вимоги до засвоєння учнями, студентами

сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлення до певної галузі, якостей особистості, яка діє в певному соціумі» [14].

М. Холодна вважає, що «компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. На її думку, знання повинні задовольняти таким вимогам: різноманітності (множина різних знань про різне); структурованості; гнучкості; оперативності і доступності; здатності до застосування знань в нових ситуаціях; категоріальний характер знань; володіння не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями; рефлексії, тобто знання про широту і глибину своїх знань» [240, с. 207].

На думку О. Пометун, компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання. Він потребує трансформації змісту освіти. Його трансформація відповідно до компетентнісного підходу, насамперед, «...визначається принципово іншими принципами відбору й структурування, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу – набуття учнем компетентностей» [162].

Академік О. Савченко вказує на те, що «Тривалі наукові дискусії дали змогу вченим виокремити чотири базові характеристики поняття «компетентність». А саме: – використання компетентності завжди відбувається у певному контексті (скажімо, у конкретній навчальній ситуації); – компетентність завжди є результатом, вона характеризує те, що може зробити індивід, а не описує процес, під час якого він набув цю компетентність (наприклад, учень показує, що саме він уміє, а не розповідає: «Я читав, я писав...»); – для вимірювання здатності індивіда користуватися компетентністю потрібні чітко визначені та затверджені стандарти; – компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час» [208, с. 5].

Порівняльний аналіз найважливіших позицій у трактуваннях ключових понять різними науковцями дав можливість з'ясувати спільності та

відмінності у їх головних характеристиках. Ми виділили два блоки аспектів, на яких базуються автори і які вказують на актуальність самоосвітньої діяльності у процесі їх формування:

1. Компетентність трактується як характеристика індивіда, інтегрованого в будь-яку діяльність, як базисна риса особистості, що буде проявлятися під час будь-якого виду діяльності індивіда. Йдеться про комплекс особистісних характеристик, що формуються впродовж життя і створюють передумови до формування компетентності (комплекс відповідних цінностей, наявність високого рівня мотивації до саморозвитку, прагнення до професіоналізму в відповідній галузі, спрямованість на продуктивність діяльності, здатність до саморегуляції, самоаналізу, рефлексії, тощо. Отож, акцентується увага на особистісних якостях людини (учня, студента, професіонала). Закономірно, що формування особистісних якостей, включаючи мотивацію, цінності, як і здатність до самоуправління, реалізується лише через саморозвиток (особистісний, професійний) і тому завдання сучасної освіти на етапі переходу до компетентнісної освіти обумовлює потребу побудови такої системи професійного розвитку вчителя, яка є сприятливою для переходу на рівень саморозвитку.

2. Компетентність визначається як комплекс необхідних знань, умінь, навичок, якими володіє суб'єкт освітньої, професійної діяльності, що забезпечують її успішність. В основі –розуміння того, що кожна професія і вид діяльності мають свій набір вимог до людини як суб'єкта її формування. При тому забезпечується особистісна орієнтованість знань, умінь, наявність власної методики та стилю їх використання. Отож, йдеться про формування професійної компетентності як професійного навчання, що реалізується на основі «Я-концепції», яка не може бути формально запровадженою (одна для всіх), запозиченою, а лише створеною у процесі самоосвіти, саморозвитку.

Вивчення понять «компетенція», «компетентність» відбувається на різних рівнях освітньої, професійної діяльності в пов'язанні з адаптацією їхнього змістово-технологічного забезпечення. Більшістю дослідників

професійна компетентність потрактовано як складне системне утворення, що інтегрує знання, вміння, особистісні якості, особистісно орієнтовану методику та стиль діяльності, а також чітко виражену потребу в саморозвитку впродовж життя. Так, І. Зязюн вважає, що «складниками професіоналізму у будь-якій професії є компетентність та озброєння системою вмінь» [153, с. 112].

Актуальність проблеми посилюється тим чинником, що компетентнісна освіта будь-якого рівня (школа, заклад педагогічної освіти, заклад післядипломної педагогічної освіти) передбачає тенденцію до переходу освіти на рівень самоосвіти, тобто формування здатності суб'єкта до освіти впродовж життя, яка реалізується за індивідуальною програмою, орієнтується на власний потенціал розвитку.

Так, В. Ягупов визначає професійну компетентність як «Підготовленість до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності» [257, с. 7]. На думку С. Іванової, «професійна компетентність – це здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації» [85, с. 110].

Проаналізувавши та узагальнивши головні позиції дослідників компетентнісного підходу в професійній освіті, професійно-педагогічній (післядипломній освіті та самоосвіті), було з'ясовано, що їх об'єднують наступні домінуючі характеристики:

1. Суб'єктність позиції фахівця, що визначає здатність до системного, перманентного професійного, особистісного саморозвитку. Формування та розвиток професійних знань, умінь відбувається за особистісно

орієнтованими технологіями, на основі «Я-концепції». Важливою є наявність чіткої професійної та життєвої позиції, як результат життєвого досвіду, загальної ерудованості, здатності до самоактуалізації тощо.

2. Варіативність. Компетентний професіонал спроможний ефективно адаптуватися до умов діяльності, що постійно змінюються, до конкретної ситуації шляхом аналізу та вибору оптимального варіанту її вирішення. Для цього він має володіти широким спектром необхідних знань, умінь та навичок, аналітичним мисленням, прогностичними, організаторськими, комунікативними та іншими вміннями, що визначають готовність до взаємодії. За умов ринкової економіки така характеристика, як варіативність і гнучкість, динамічність професіонала стає все більш важливою.

3. Комплекс особистісних якостей, потрібних і для компетентнісного розвитку, і для професійної діяльності безпосередньо. Професіонал повинен мати достатній рівень мотивації, бути здатним до аналітико-рефлексивної діяльності, поглибленого самоаналізу, визначення пріоритетних напрямків саморозвитку.

Отож, зясування сутності компетентнісного підходу у професійній освіті зумовлює загальний підхід та логіку формування професійної компетентності спеціаліста на основі комплексного підходу, що охоплює професійну, особистісну складові. Тобто за умови посилення суб'єктності процесу професійного розвитку, саморозвитку, вагомими є не тільки професійна складова (набуття необхідних практико-теоретичних умінь та навиків), а й особистісна: розвиток особистісних якостей, зокрема таких як здатність до самоактуалізації, рефлексії, організованість, високий рівень самоконтролю, емпатія, тощо, виводить на новий якісний рівень як процес навчання, так і рівень професійної діяльності.

Стосовно основ розвитку та саморозвитку професійно-педагогічної компетентності вчителя, то тут науковці, вказуючи на особливості педагогічної професії, значну увагу акцентують на сутності саме педагогічної компетентності як мобільної системи педагогічних знань та здатності до їх

використання в ситуаціях, які постійно змінюються, тобто які щоразу потребують осмисленого та творчого практичного використання цих знань. Щодо розвитку професійної компетентності сучасного вчителя, то слід зазначити, що більшість наукових робіт порушують проблеми підвищення педагогічної компетентності вчителя в системі професійної підготовки у вищому навчальному закладі, а також післядипломної освіти, значно менше – в системі професійного саморозвитку вчителя.

Таким чином, компетентнісний підхід полягає у зміщенні акценту з накопичування знань, умінь і навичок на формування й розвиток у педагогів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки у ситуаціях професійного зростання.

Процес розвитку професійної компетентності педагогічних працівників є цілісним і водночас динамічним. До органічних складових саморозвитку професійної компетентності педагогів належать: особистісне та практичне спрямування навчання, розвиток власного досвіду професійної діяльності, особистісного самовдосконалення, емоційно-ціннісних ставлень, ціннісно-світоглядної спрямованості, що реалізується на основі «Я-концепції» і за індивідуальною траєкторією.

З огляду на вищезазначене, логіка структурування процесу розвитку та саморозвитку професійно-педагогічної компетентності вчителя на етапі переходу до інноваційних освітніх технологій закономірно має забезпечувати:

- інтеграцію професійної та особистісної складових в процесі формування та розвитку професійної компетентності вчителя;
- пріоритетність особистісно орієнтованих освітніх технологій;
- посилення тенденції до переходу професійного розвитку у саморозвиток;
- формування концепції та технології професійної діяльності на основі «Я-концепції»;

– орієнтацію професійного розвитку педагога на критерії якості, що інтегрально визначають рівень сформованості його професійної компетентності, здатність до самоосвітньої діяльності.

Стосовно *структурної організації* професійної компетентності педагога, притримуємося точки зору В. Сластьоніна, відповідно до якої «...визначені компоненти однаковою мірою актуальні для освітньої діяльності, професійного розвитку:

1. Знання – здебільшого – логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості.

2. Уміння – психічні утворення, які полягають в засвоєні людиною способів і навиків діяльності.

3. Професійна позиція – система сформованих установок і орієнтацій, відношень і оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки. Процес формування професійної позиції базується на спрямованості особистості (психологічна властивість яка поєднує цінності, устремління, потреби особистості).

4. Індивідуально-психологічні особливості людини – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінки і виявляються в якостях особистості.

5. Акмеологічні варіанти – внутрішні збудники, які зумовлюють потребу в саморозвитку, творчості та самовдосконаленні» [174, с. 334-335].

У своїх дослідженнях М. Лапенко зазначає, що «...нова модель компетентності вчителя – це науково-обґрунтований склад професійних знань, вмінь і навичок, серед яких потрібно визначити конструктивні та гностичні, аналітичні, проєктивні, рефлексивні, організаторські, комунікативні вміння, культуру педагогічного спілкування, розвинену педагогічну техніку» [160, с. 134].

Зокрема, В. Краєвський, А. Хуторський трактують «...професійну компетентність вчителя школи як єдність складових: 1) когнітивна складова (наявність системи педагогічних і спеціальних предметних знань); 2) операційно-технологічна складова (володіння методами, технологіями, способами педагогічної взаємодії, методами навчання даного предмета); 3) особистісна складова (етичні й соціальні позиції та установки, риси особистості спеціаліста)» [99, с. 3-10].

Конкретизує структуру професійної компетентності вчителя математики Л. Семенець, виділяючи такі складові: «проектувальна компетентність – як здібність до створення образу двох саморозвивальних педагогічних систем: «викладач-студент», «учитель-школяр»; концептуальна компетентність – особистісна характеристика, яка включає систему знань про теоретико-методологічні основи навчання та розвитку особистості, управління навчально-професійною діяльністю студентів з метою формування та розвитку цілісної особистості; – аксіологічно-особистісна компетентність – це інтегративно-особистісне утворення, що включає систему цінностей, пов'язаних із саморозвитком та самовдосконаленням у педагогічній діяльності; – дидактична компетентність – система знань та вмінь, що забезпечує цілісну реалізацію цільового, змістового, процесуального компонентів методичної системи навчання; – психологічна компетентність – це інтегрована здібність особистості організовувати процес учіння студентів математики відповідно до психологічних закономірностей формування та розвитку навчально-професійної діяльності; – управлінська компетентність – це особистісна характеристика, що виражається в самоорганізації та саморегуляції педагогічної діяльності з метою формування й розвитку навчально-педагогічної діяльності студентів за колективних та колективно-розподільчих форм навчання. Управлінська компетентність є рефлексивною, оскільки передбачає аналіз та вибір тієї компетентності, що є провідною в конкретній навчально-виховній ситуації; – спеціальна математична компетентність – це інтегративне утворення, пов'язане з

теоретико-методологічними знаннями з математики (знаннями математичних структур); сформованістю та здатністю до виконання навчальної математичної діяльності» [212, с. 183-186].

Дещо інакшим вважаємо підхід А. Хуторського, який науково обґрунтовує позицію, стосовно якої «компетенція включає сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності, досвіду) і є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [242, с. 141].

На відміну від попередніх дослідників А. Маркова виокремлює у структурі професійної компетентності такі компоненти: «1) спеціальний (володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні); 2) соціальний (володіння спільною груповою професійною діяльністю); 3) особистісний (володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості); 4) індивідуальний (володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії)» [117].

Важливо зазначити, що Н. Кузьміна до основних компонентів професійно педагогічної компетентності відносить: «а) спеціальну компетентність, яка охоплює знання та досвід діяльності в межах навчальної дисципліни, що викладається педагогом; б) методичну компетентність, що припускає: володіння методами навчання та уміння застосовувати їх в навчальному процесі; в) психолого-педагогічну компетентність як: знання основ педагогіки і психології, уміння будувати педагогічно доцільні взаємини зі студентами; уміння пробуджувати та розвивати у студентів стійкий інтерес до вибраної спеціальності та навчальної дисципліни, що викладається; г) диференціально-психологічну компетентність, що вимагає умінь: виявляти особистісні якості, настанови і спрямованість студентів, визначати й враховувати їх емоційний стан; грамотно будувати

взаємостосунки з керівниками, колегами, студентами; д) аутопсихологічну компетентність (рефлексії педагогічної діяльності)» [103, с. 90].

Аналіз представлених вищезазначеними дослідниками компонентів професійно-педагогічної компетентності вчителя свідчить про свого роду інтеграцію традиційної та інноваційної освіти, зокрема визначається тенденція до формування знань, які засвоюються не через традиційні форми запам'ятовування та відтворення, а через їх об'єктивацію у свідомості особистості, умінь як психічних утворень, що є реальним надбанням особистості. Тобто, знання та вміння формуються через призму базових особистісних утворень, пов'язаних з її індивідуальними, у тому числі і психологічними характеристиками, акмеологічними орієнтирами.

Унаслідок узагальнення наукових поглядів учених до структурування професійно-педагогічної компетентності вчителя спостерігається зростання питомої ваги саморозвивальної діяльності в її структурі. Особливої значущості у цьому контексті набуває концепція спрямованої самоорганізації Г. Єльнікової, головними позиціями якої є:

- «самоуправління як самостійне спрямування своєї діяльності на досягнення мети;
- самоорганізація як самоупорядкування, при якому відбуваються процеси кооперації, співпраці на основі узгодження різних точок зору, зв'язаних співіснуванням різних систем;
- спрямована самоорганізація як управлінська взаємодія, яка спрямовує діяльність людини на самоорганізацію і саморозвиток у заданому напрямі;
- саморозвиток як довільний розвиток (усвідомлений і спонтанний);
- діалогічна адаптація як взаємопристосування, реакція системи на підбурюючі фактори середовища шляхом когерентного узгодження дій з подразником;
- ситуації додаткової орієнтації, при якій виконання завдання потребує додаткового вироблення знань» [67, с. 133–139].

У цьому процесі важливо усвідомлювати той факт, що головні спонукальні сили до саморозвитку є не ззовні заданими, а містяться у його структурі і посилюються вони у міру досягнення його суб'єктом успіху у цьому процесі, результати якого безпосередньо впливають на ефективність професійної діяльності. Повністю підтримуємо думку О. Владиславлева, який стверджує, що «чим вищий освітній рівень особистості, тим активніше вона прагне до продовження освіти. При цьому освіта не тільки вдовольняє і розвиває професійні та духовні потреби фахівця, а й стимулює розвиток нових. Таким чином, у галузі освіти набуває вияву закон збільшування освітніх потреб, що виявляється потужним механізмом розвитку системи післядипломної освіти взагалі та підвищення кваліфікації зокрема» [31, с. 26].

За критеріями результативності педагогічної діяльності вчителя М. Лапенко виділяє п'ять рівнів професійної компетентності педагога: «репродуктивний (дуже низький), адаптивний (низький), локально-моделюючий (середній), системно-моделюючий (високий) та творчий (найвищий)» [160, с. 133]. У системі професійного саморозвитку педагога важливо забезпечити, з одного боку, безперервність освіти, з другого – її керованість на основі саморегуляції, самоуправління процесом. Зусилля необхідно сконцентрувати на вирішенні протиріччя між традиційною системою професійного розвитку педагога, в якій учитель є об'єктом системи, що реалізує визначену для нього освітню програму, і інноваційною, основаною на само регулятивних процесах (самоаналіз, самовизначення, само програмування, саморозвиток, самоуправління, самовиховання та ін.).

А це означає, що вся система післядипломної освіти має модернізуватися на концепції посилення складової саморозвитку педагога, підвищення ефективності умов для реалізації індивідуального маршруту та програми професійного, особистісного саморозвитку. Орієнтація на зазначену ціль зумовлює необхідність приведення у відповідність до неї всієї системи освіти у комплексі її складових: змісту, форм, методів освітньої діяльності, системи діагностики її ефективності та ін..

У такому ключі зміст та технології післядипломної освіти повинні відзначатися спрямованістю на перманентність саморозвитку вчителя, забезпеченням переорієнтації традиційної системи післядипломної педагогічної освіти на формування у її контексті індивідуалізованих програм відповідно до запитів кожного вчителя, реального досвіду його професійної діяльності. Суб'єктність позиції та діагностичність процесу мають бути головними ознаками професійного саморозвитку.

На основі узагальнення засадничих теоретичних позицій щодо сутності компетентнісної професійної освіти, її структурної організації, системотвірних параметрів якості, а також результатів численних наукових досліджень з проблеми, визначено загальні шляхи оптимізації системи професійного розвитку вчителя, орієнтованого на саморозвиток:

1) подолання пріоритетності інформаційно-репродуктивної системи післядипломної освіти, методів та технологій її реалізації, орієнтації на усереднений, типовий рівень професійної діяльності вчителя, посилення особистісно орієнтованої, що реалізується за індивідуальною програмою, збільшуючи питому вагу професійного, особистісного саморозвитку;

2) забезпечення суб'єктної позиції педагога в процесі професійного розвитку та саморозвитку, програмування методики підвищення професійної компетентності, орієнтуючись на власний потенціал розвитку, особистісну орієнтованість освітньої діяльності, що реалізується за індивідуальною траєкторією;

3) сприяння переходу від зовнішнього управління освітнім процесом до самоуправління, активуючи процеси самодіагностики, самоаналізу, самопрограмування;

4) подолання формалізму в процесі професійного саморозвитку, зокрема орієнтування на зовнішні суб'єкти контролю та оцінювання рівня професійної компетентності педагога, здатності до професійного саморозвитку;

5) посилення практикоорієнтованості професійного саморозвитку педагога (власної професійної діяльності на основі «Я-концепції»).

Поняття «саморозвиток» (autos – «само», «себе») трактується як цілеспрямована, мотивована самозміна суб'єкта, саморух, розвиток когось небудь власними силами у напрямку удосконалення себе і є предметом дослідження таких наук як психологія, філософія, соціологія, педагогіка.

Психологічні аспекти саморозвитку вивчали І. Бех [11], В. Боборикін [16], М. Боришевський [20], П. Горностай [43], Л. Зязюн [84], О. Колесник [89, 90], Л. Лепіхова [109], Л. Павленко [150], В. Слободчиков [218] та ін. Так, О. Колесник визначає сутність саморозвитку як «...шлях формування себе як особистості в світі, шлях до переживання все більшої повноти буття в світі» [90, с. 391]. Акцентуючи увагу на психологічних аспектах, дослідник асоціює саморозвиток особистості із «...прагненням людини до реалізації життєвої енергії, виконання себе у світі як особистості через найбільш повне функціонування наявних та нарощення нових можливостей для породження життєвих актів» [89, с. 46]. До психологічної природи саморозвитку також звертається Л. Лепіхова, вказуючи на «...вияв внутрішньої психічної активності, яка генетично притаманна людині як живій істоті і яка протягом життя реалізується у різних формах дії суб'єктно психічної активності» [109, с. 478]. Також «саморозвиток трактується як найскладніша форма роботи внутрішнього світу людини, зокрема вироблення власних позицій і переконань, постановка життєвих цілей, пошук шляхів самовизначення в ході її просування власним шляхом, у межах якого особистість виявляє себе, будує себе, осмислює сенс свого існування» [218, с. 217]. Процесуально саморозвиток визначається як «складна, напружена діяльність, спрямована на позитивну зміну себе, подолання буденності, на опанування вищого сенсу життя» [20, с. 55].

Узагальнюючи позиції науковців, слід, насамперед, звернути увагу на визнання того факту, що саморозвиток є складним і багатограним процесом, який стосується всіх аспектів внутрішнього світу людини, він виступає

іманентним процесом, притаманним особистості, формою її життєвої, психічної активності, що увиразнює логіку допомоги кожній людині у пошуку власного алгоритму саморозвитку, самореалізації.

Тому педагогічний ракурс дослідження проблеми пов'язаний з пошуками такої концепції та технології освітньої діяльності, яка була би сприятливою для саморозвитку особистості у контексті, який задається відповідним типом та рівнем навчання.

Професійний саморозвиток О. Пехота тлумачить як «усвідомлене цілеспрямоване самовдосконалення, самозмінна з метою досягнення високих результатів в теперішній та майбутній професійній діяльності» [155, с. 113]. Феномен «професійного саморозвитку вчителя», як підкреслює Л. Павленко, знаходиться в основі самореалізації творчого потенціалу вчителя. Вивчаючи процес саморозвитку, Л. Павленко [150, с. 106] вказує на взаємопов'язані форми вираження і реалізації особистості: самоствердження – можливість людини показати себе з найкращого боку та організація своєї діяльності таким чином, щоб в усій красі проявити свої якості, риси тощо; самовдосконалення – можливість особистісного росту людини, набуття та подальше вдосконалення тих рис і якостей особистості, наявність яких наближає її до ідеалу, а також оволодіння новими для особистості видами діяльності. «Саморозвиток, як неперервний процес стає певною формою підвищення професіоналізму під час навчання або трудової діяльності в межах спеціальності» [84, с. 227] і трактується як «інформаційно забезпечувальна діяльність, що здійснюється шляхом опанування, нагромадження, упорядкування, систематизації, оновлення різновидів досвіду з метою задоволення пізнавальних потреб для здійснення різних видів діяльності» [84, с. 347].

Змістові особливості тлумачення професійного саморозвитку вчителя більшою мірою відносяться до системи професійної підготовки вчителя, складовою якої є професійно-педагогічний саморозвиток. Закономірно, що процес професійного саморозвитку студента (майбутнього вчителя) та

вчителя мають однакову основу, хіба що різняться умовами, в яких вони реалізуються, зокрема в рамках професійної освіти саморозвиток частіше програмується та оцінюється викладачем, у той час як у рамках професійної діяльності він реалізується на самоуправлінській основі.

Учені акцентують увагу на необхідності формування студента як суб'єкта професійного саморозвитку і його спрямування має стосуватися удосконалення особистісних якостей, необхідних для майбутньої професії, зокрема, «формування особистості викладача, орієнтованого на високі професійні досягнення» [245, с. 181]. Також, слід відмітити, що однією з головних функцій саморозвитку є спрямованість на творчий рівень професійної діяльності вчителя, тому саморозвиток визначається як «постійний процес оволодіння професійно необхідними новими, актуальними знаннями, вміннями та навичками, їх вдосконалення з метою опанування творчим рівнем виконання фахової діяльності» [239, с. 21].

Зазначені вище дослідники проблеми саморозвитку вчителя (майбутнього вчителя) одностайні у тому, що функціонально саморозвиток сприяє:

- розвитку особистісної орієнтованості, індивідуального стилю педагогічного процесу, формування професіоналізму на основі «Я-концепції»;
- підвищенню рівня усвідомлення процесу саморозвитку як реального засобу підвищення якості професійної діяльності;
- самоактуалізації, самоствердженню, самовдосконаленню і самореалізації педагога;
- розвитку активності, творчості, суб'єктності стосовно формування власного стилю та методики професійної діяльності;
- гармонізації особистісного, професійного, життєвого просторів студента, вчителя, тобто самотійне створення умов, за яких учитель реалізує себе у професії.

Отже, професійно-педагогічний саморозвиток учителя трактуємо як цілеспрямований процес особистісно орієнтованого самовдосконалення відповідно до визначених критеріїв ефективності, на основі з'ясування наявного особистісного потенціалу розвитку, надбань власної педагогічної практики, а також пошуку адекватного змістово-технологічного забезпечення його практичної реалізації.

Подане визначення сутності процесу професійно-педагогічного саморозвитку вчителя, його функціональних особливостей, структурної організації дає можливість структурувати професійно-педагогічний саморозвиток як поетапну реалізацію завдань, що стосуються особистісного та професійного у конкретні результати, які піддаються діагностиці і визначають рівень ефективності процесу, що відображено на рисунку 1.1.

Відповідно до представленої структури професійно-педагогічного саморозвитку вчителя на етапі переходу на інноваційні освітні технології визначені принципи, що забезпечують ефективність процесу. Це такі як:

- принцип інтеграції професійної та особистісної складових у процесі формування готовності до освітньої діяльності за інноваційними (особистісно орієнтованими) стандартами;
- принцип інтеграції професійного розвитку та саморозвитку з визнанням пріоритетності останнього (розвиток як умова забезпечення ефективності саморозвитку);
- принцип забезпечення орієнтації саморозвитку на визначені критерії, за якими інтегрально діагностується рівень сформованості готовності до роботи за особистісно орієнтованими освітніми технологіями, а також ефективного професійно-педагогічного саморозвитку.

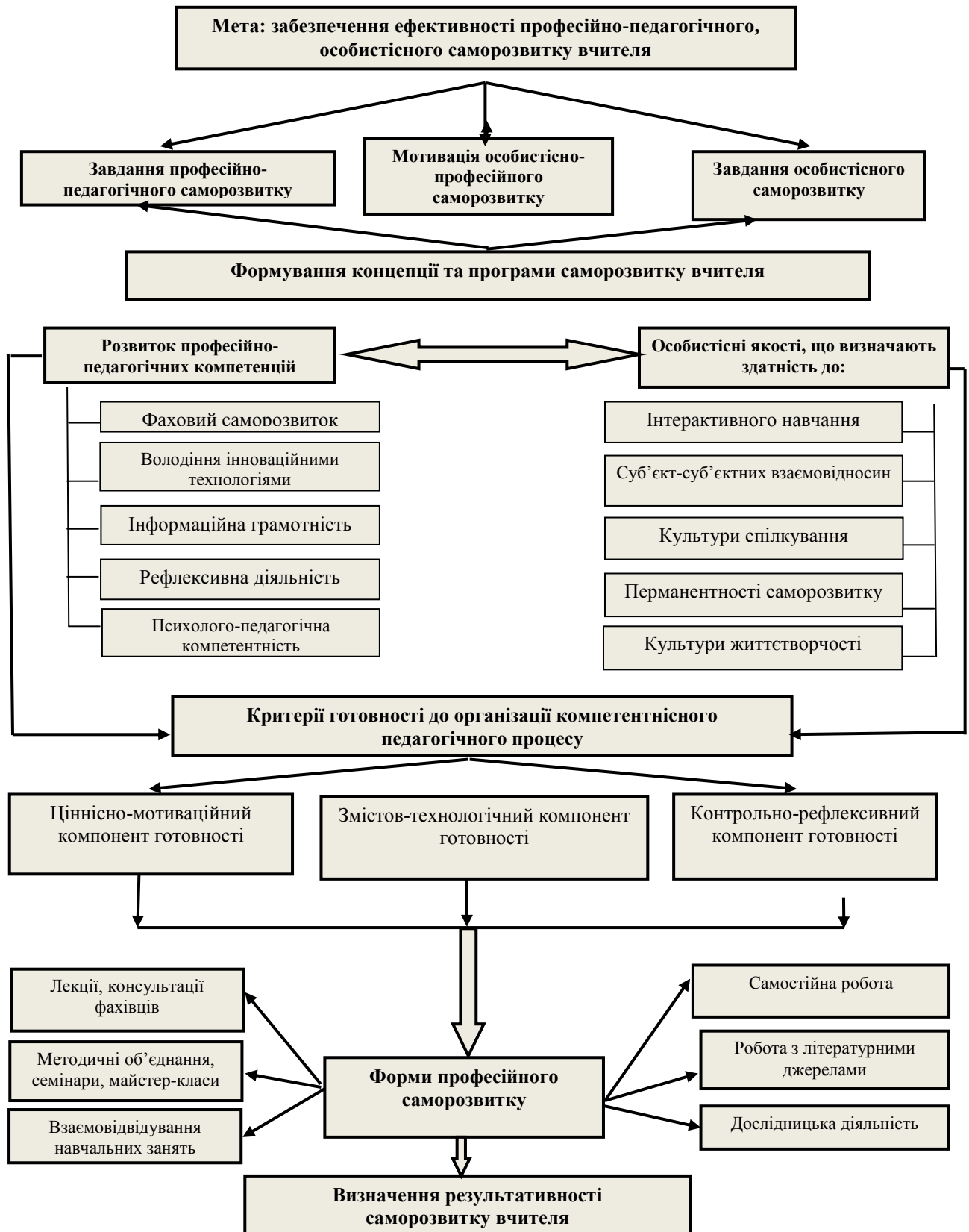


Рис. 1.1. Структура професійно-педагогічного саморозвитку вчителя (поєднання професійного та особистісного)

Загалом підхід до організації саморозвивальної діяльності вчителя, який поєднує особистісний та професійно-педагогічний саморозвиток і передбачає конкретний інструментарій діагностики ефективності, надає процесу вищого рівня цілеспрямованості, сприяє більш конкретному плануванню кожного наступного етапу розвитку.

1.3. Педагогічні засади оптимізації співпраці школи та закладів педагогічної освіти на етапі переходу на технології компетентнісної освіти

Проблеми співпраці школи та закладів педагогічної освіти завжди були актуальними і досліджувалися у контексті різних проблем оптимізації освітніх систем, підвищення професійної компетентності вчителів зокрема. Однак, в умовах інформаційно-репродуктивної освіти ці зв'язки і взаємовідносини були ситуативними і не відображали сутності розвитку освітніх систем школи та закладів педагогічної освіти.

У Статті 10 Закону «Про освіту» (2017) регламентовано такі рівні освіти: «дошкільна освіта, яка відповідає нульовому рівню; початкова освіта, яка відповідає першому рівню; базова середня освіта, яка відповідає другому рівню; профільна середня освіта, яка відповідає третьому рівню.

Перший (початковий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти, який відповідає другому рівню; другий (базовий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти, який відповідає третьому рівню; третій (вищий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти, який відповідає четвертому рівню; фахова передвища освіта, яка відповідає п'ятому рівню.

Початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти, який відповідає шостому рівню; перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, який відповідає сьомому рівню; другий (магістерський) рівень вищої освіти, який відповідає восьмому рівню; третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий)

рівень вищої освіти, який відповідає дев'ятому рівню; науковий рівень вищої освіти, який відповідає десятому рівню.

У системі позашкільної освіти та освіти дорослих (включно з післядипломною освітою) можуть здобуватися часткові кваліфікації відповідного рівня. Часткові кваліфікації, які здобуваються в системі позашкільної освіти, можуть відповідати нульовому – третьому рівням» [74].

Загалом у новому законі «Про освіту» визначається необхідність забезпечення її неперервності, логічного переходу від одного рівня до іншого. Закономірно, що така поетапність може бути забезпечена лише за умови, коли в учня, студента, вчителя сформована самоосвітня діяльність, яка допоможе йому адаптуватися до кожного наступного рівня і при тому зберегти свою суб'єктність. Систему нарощування компетентностей відображено у Національній рамці кваліфікацій.

До закладів педагогічної освіти належать: педагогічні коледжі, педагогічні університети, класичні університети, інститути післядипломної освіти й інші вищі навчальні заклади, що виконують вимоги галузевих стандартів вищої педагогічної освіти.

Компетентнісна освіта, головними характеристиками якої є інтегративність, системність, неперервність, мобільність, передбачає формування середовища (простору), де би взаємовідносини залежних систем були природовідповідними і перманентними. Йдеться про цілісний освітній простір різних рівнів (навчального закладу, регіону, держави) в рамках якого вибудовувалися би продуктивні системи взаємовідносин, співпраці між різними суб'єктами освітньої діяльності.

З огляду на вищевикладене, актуальність проблеми освітнього простору складно переоцінити. У розвитку системи професійної освіти практично всіх рівнів і напрямків актуальними є дослідження можливостей посилення процесів інтеграції складових освітньої системи, а також оптимізації співпраці між ними. У зв'язку з цим важливо проаналізувати традиційну інформаційно-репродуктивну модель освітньої діяльності,

акцентуючи увагу на можливостях активізації процесів співпраці, взаємодії, взаємозалежності систем, суб'єктів освітньої діяльності.

Тенденції до забезпечення безперервності освіти протягом усього життя, професійного й особистісного саморозвитку студента, фахівця, а також тенденції до стрімкого розширення інформаційного освітнього простору, часто спонтанного і неконтрольованого, обумовлюють потребу пошуку форм і методів оптимізації взаємодії, співпраці взаємозалежних суб'єктів освітньої діяльності.

Актуальність категорій «інтегративний (цілісний) освітній простір», «освітнє середовище» значно посилилася на етапі розробки концепції, програми, пошуку адекватних форм і методів переходу на технології компетентнісної, особистісно орієнтованої освіти безвідносно до її рівня і цільової спрямованості. На думку В. Борисенкова, «поняття освітній простір здатне стати найпотужнішим генератором смислів і відіграти провідну роль як у розвитку сучасної педагогіки, так і в становленні нової, зверненої до людини філософії» [18, с. 148].

Проблеми формування освітнього простору як в теоретичному, так і в практичному аспектах належать до сфери наукового зацікавлення багатьох учених (С. Багіна [5], Е. Бурова [22], Л. Даниленко [48], Д. Дзвінчук [53], М. Євтух [66], І. Зязюн [83], Г. Кремень [57], В. Стойкова [225], А. Цимбалару [244], Т. Франчук [236] та ін). Незважаючи на те, що поняття «освітній простір», «освітнє середовище» є предметом тривалих і системних досліджень, досі маємо неоднозначність їх інтерпретації.

Аналіз теоретичних робіт із проблеми, а також практичного досвіду формування освітніх систем інноваційного типу свідчать про те, що необхідність дослідження проблеми освітнього простору взагалі, школи і закладів педагогічної освіти зокрема, обумовлюється, перш за все:

- тенденціями до інтенсифікації інтеграційних процесів в освітній сфері, виходячи з сучасної концепції особистісно орієнтованої, компетентнісної системи навчання;

- актуальністю розвитку автономних освітніх систем різних рівнів (навчальний заклад, освітній округ), що є умовою інтеграції в європейську, світову освітні системи;

- можливістю консолідації зусиль різних освітніх установ з їх модернізації, інтенсифікації, технологізації, інтегрально – підвищення якості навчально-виховного процесу відповідно до сучасних реалій розвитку ринку освітніх послуг, ринку праці загалом;

- необхідністю розвитку освітніх систем на загальній концептуальній основі, що дасть змогу учню, студенту, а також фахівцю в системі післядипломної освіти, як суб'єкту освітньої діяльності, безконфліктно адаптуватися до кожного наступного рівня навчання, зберігаючи «Я-концепцію», особистісно детермінований стиль і методику навчальної діяльності.

У такому контексті важливо визначити сутність інтегрованого освітнього простору, його базові характеристики, актуальні для освітніх систем усіх рівнів. Очевидно, термін «інтегрований простір» є досить умовним, оскільки будь-який простір апіорі передбачає інтегрованість (єдність, взаємозалежність, взаємодію) складових. Вважаємо за доцільне використання такого терміна з тим, щоб на етапі становлення освітнього простору як феномена у такий спосіб виділити інтеграційні процеси як головні механізми формування простору як цілісності.

Порівняльна характеристика представлених вченими дефініцій освітнього простору свідчить про те, що в принципі вони ґрунтуються на загальних методологічних позиціях. Водночас, автори наголошують на тих особливостях, які більшою мірою пов'язані з предметом їх спеціальних досліджень. Так, наприклад, за твердженням Н. Пономарьова, «... освітній простір людини постає видом простору, місце, що охоплює людину і довкілля в процесі їх взаємодії, результатом якого є збільшення індивідуальної культури» [163].

Дослідник А. Шумакова констатує, що «... смислова характеристика поняття «освітній простір» акцентована на тому, що воно завжди відкрите, «розімкнуте» в життя, визначається обсягом освітніх послуг ВНЗ, багатовимірністю та інтенсивністю освітньої інформації, що забезпечує створення різноманітних умов для визначення траєкторії особистісного розвитку суб'єктів. Важливим концептоутворюючим елементом освітнього простору ВНЗ є наявність індивідуального, особистого «місця» для розвитку і саморозвитку суб'єкта у всіх його духовних і культурних іпостасях» [253, с. 18].

Правомірним вважаємо підхід авторів, за яким перехід на основи компетентнісної, особистісно орієнтованої освіти диктує необхідність більшої актуалізації факторів, пов'язаних зі сферами взаємовідносин, взаємодії її суб'єктів, що визначає її сутнісну, системоутворюючу складову. При тому система продуктивних взаємин і взаємодій актуальна як в рамках одного навчального закладу, так і комплексу залежних систем, які прямо і опосередковано визначають результативність освітнього процесу.

Наприклад, формування освітнього кластера як об'єднання взаємозалежних систем «освіта – наука – технології – виробництво», які реалізуються не за лінійним принципом переходу від одного рівня до іншого, а за принципом перманентної багатоаспектної, поліфункціональної взаємодії, яка проектується і реалізується на стратегічному та ситуативному рівнях. «Під стратегічним партнерством вишу і бізнесу зазвичай розуміють договірні відносини, що містять такі характерні елементи: а) формування позитивного іміджу роботодавця і статусу професії (спеціальності); б) адаптація програм вишу під запити підприємства; в) введення в навчальний процес практичних занять на підприємстві; г) адаптація студентів до виробничого середовища конкретного підприємства; д) створення умов для участі студентів в інноваційних розробках на підприємстві; е) укладення договорів на працевлаштування випускників; ж) наявність колегіальних експертно-аналітичних і дорадчих органів, що координують взаємодію вишу і бізнесу» [17].

Кластер (англ. cluster – скупчення, кисть, рій) – об’єднання декількох однорідних елементів, яке може розглядатися як самостійна одиниця, що володіє певними властивостями. Д. Лапигін зазначає, що «побудова освітнього кластера пов’язана з необхідністю об’єднати в рамках однієї (територіальної, функціональної) зони бізнес-проекти в конкретній освітній галузі, фундаментальні розробки і сучасні системи проектування нових технологій, методик, інтелектуальних продуктів і підготовку виробництва цих продуктів» [107, с. 25].

Закономірно, що базовими характеристиками освітнього простору школи та закладів педагогічної освіти виступають його цілісність (інтегрованість, монолітність), а також відкритість до продуктивної співпраці з залежними педагогічними системами в рамках більш широкого освітнього простору (кластера), які трактуються як умови:

- забезпечення системи підготовки вчителя як поетапного процесу нарощування його професійної компетентності на основі «Я-концепції», орієнтуючись на моделі «Я-випускник», «Я-вчитель», які виступають основою інтеграції змістовно-технологічної, ресурсної основи педагогічної освіти;

- забезпечення неперервності програми професійної самоосвіти, професійно-педагогічного саморозвитку, узгоджуючи базові позиції системи професійної освіти та самоосвіти в рамках професійної діяльності вчителя;

- оптимізації саморозвитку школи, закладу педагогічної освіти, що слугує головним фактором забезпечення їх конкурентоспроможності, враховуючи тенденції до автономізації суб’єктів освітньої системи, забезпечення її модернізації на основі створеної у навчальному закладі концепції і програми розвитку в рамках визначених у державі стандартів.

Шляхом теоретичного аналізу проблеми, порівняльного аналізу підходів до інтерпретації сутності цілісного освітнього простору [5; 48; 253; 83; 236], були виділені його базові характеристики в контексті реалізації

компетентнісної освітньої парадигми, які є спільними та взаємозалежними для школи та закладів педагогічної освіти:

1. Територіальна детермінованість освітньої діяльності, яка реалізується на різних рівнях освітніх систем (макро, мікро). Відповідно, диференціюється освітній простір навчального закладу, його структурного підрозділу, регіонального, державного, європейського, світового (система в системі). У цьому контексті високий розвивальний потенціал має співробітництво і взаємодія освітніх закладів регіону, які можуть бути максимально інтегровані в соціально-економічний, культурний простір регіону, орієнтуючись на його особливості, запити, пріоритети розвитку.

2. Високий розвивальний потенціал цілісного освітнього простору, який трактується як освітня система. В умовах ринку освітніх послуг, відповідно, автономізації освітніх установ, простір може розвиватися як самодостатня, самоорганізована структура, програмуючи свій розвиток у відповідності з певною концепцією, виходячи з актуального рівня розвитку. Отож, інтеграція освітніх систем школи та закладів педагогічної освіти не є самоціллю, вона здатна нарощувати потенціал розвитку, узгоджуючи позиції суб'єкта освітніх послуг та роботодавця і взаємовигідна обом сторонам.

3. Головним механізмом інтеграційних процесів є комплекс взаємозалежних відносин між освітніми системами, що визначає продуктивні форми співпраці школи та закладу педагогічної освіти, які актуалізують професійно значущі зв'язки і залежності між складовими простору, його учасниками, формують додаткові можливості для їх розвитку і саморозвитку. Наприклад, основою взаємодії школи та закладу педагогічної освіти може стати об'єднання зусиль навколо теорії (ЗПО) і практики (школа) переходу на інноваційні освітні технології.

4. Суб'єктність (активність) позиції кожного учасника освітньої діяльності, забезпечуючи при цьому вибірковість використання освітніх ресурсів навчального закладу відповідно до індивідуальних запитів, можливостей для формування індивідуальної, особистісно орієнтованої

траєкторії навчальної діяльності школяра, професійного становлення студента, професійного розвитку вчителя, викладача. Насиченість продуктивними взаємовідносинами між усіма складовими і учасниками освітнього процесу продукує додаткову якість діяльності як результат об'єднання зусиль в організації діяльності, а також як результат інтеграції продуктів індивідуальної діяльності кожного.

5. Модульність і елективність освітнього процесу, що сприяє інтегрованості інваріантної і варіативної складових освітньої діяльності, освітнього і життєвого просторів в контексті навчальної діяльності, професійного становлення, розвитку і саморозвитку, і виступає основою для забезпечення особистісної орієнтованості педагогічного процесу, формування власної, оптимальної для кожного траєкторії навчальної діяльності, професійного становлення та розвитку.

6. Відкритість освітнього простору, його готовність до взаємодії з іншими професійно і особистісно значущими просторами, формуючи стабільні і ситуативні, аспектні взаємини з ними. В такий спосіб формується ситуація, коли освітня система, як і кожен її суб'єкт, відкритий до будь-яких продуктивних взаємовідносин. Кожен, хто то має досвід конструктивної співпраці, може не тільки приймати надані можливості, реагувати на пропозиції, а й самостійно шукати і ініціювати нові форми співпраці.

7. Діагностичність освітнього простору як за критеріями рівня продуктивності функціонування системи, кожного її суб'єкта (розвитку професійної компетентності студента, вчителя), так і динаміки розвитку (оцінювання досягнень відповідно до початкового, попереднього рівнів). При цьому необхідна публічність формування та реалізації всього комплексу діагностичних процедур, пов'язаних з моніторингом якості освітніх послуг, визначенням ефективності всіх суб'єктів освітньої діяльності за сучасними базовими показниками якості. Важливо, щоб діагностика педагогічної компетентності студента та вчителя не мала відмінностей за принциповими

позиціями і слугувала орієнтиром професійно-педагогічного розвитку, саморозвитку впродовж життя.

Отже, смислове та змістове наповнення терміну «освітній простір» у більшій мірі диференціюється за ознаками характеру взаємовідносин його суб'єктів. Принципова спільність висновків дослідників полягає у високому рівні суб'єктності позиції учня, студента, вчителя, викладача як головної мети, а, отже, і головного критерію ефективності їх освітньої діяльності, функціонування і розвитку освітнього простору в цілому.

На сьогодні сучасний навчальний заклад школи, закладів педагогічної освіти асоціюється з тенденцією до інтенсифікації внутрішніх і зовнішніх інтеграційних процесів, пошуком і актуалізацією можливостей створення умов для модернізації педагогічного процесу, створення емоційно позитивного продуктивного простору як оптимального середовища для самоактуалізації кожного суб'єкта освітньої системи із максимальною спрямованістю на технології особистісно орієнтованої, компетентнісної освіти.

Відповідно, актуальними для перспективних системних досліджень є проблеми пошуку шляхів оптимізації механізмів інтеграції та взаємодії суб'єктів освітніх систем різного рівня, об'єднання зусиль в рамках освітнього кластера навколо проблем наукового проектування розвитку форм їхньої взаємодії.

На сучасному етапі науковцями активно розробляються проблеми теорії і практики створення ресурсних центрів (С. Багіна [5], Р. Кісельова, О. Кузнєцова, С. Бартева [124], Н. Мельник [122], І. Струтинська [226] та ін.), які в освіті виконують інтеграційні, інтерактивні функції і є значною частиною інформаційно-методичного забезпечення особистісно орієнтованої системи професійної підготовки фахівця, а також його саморозвитку протягом усієї професійної діяльності. Йдеться про ресурсні центри, які формуються як складова освітнього середовища, як частина інформаційного середовища, цілісного освітнього простору в цілому.

Необхідність створення інформаційних ресурсних центрів зумовлена потребами сучасної системи освіти, яка відображає потреби суспільства, сучасного ринку праці, вимог до фахівця, здатного працювати творчо, оперативно реагуючи на умови, які постійно змінюються.

Формування освітніх мереж (наприклад, профільна школа – заклад педагогічної освіти – виробнича діяльність), в їх контексті – ресурсних центрів, дозволить не тільки збільшити обсяг професійно цінної інформації, але і працювати над її оптимізацією, розробкою навчально-методичних комплексів, що забезпечують їх ефективне використання. Складно переоцінити значення співпраці, продуктивної взаємодії всіх суб'єктів освітньої системи: довузівська профільна освіта – професійна підготовка – професійний саморозвиток фахівця.

Інтегровані інформаційні ресурси закладів освіти та професійної діяльності можна розподілити за домінуючими функціями:

- центр інноваційного розвитку, у рамках якого відбувається систематизація інформації щодо інноваційних тенденцій розвитку освітньої галузі, диференціюючи її за ступенем складності і адресуючи закладам, а також студентам, учителям, викладачам відповідного рівня освітньої діяльності;

- інформаційно-методичний центр, який відповідає за методичну, технологічну складову освітньої діяльності інноваційного типу, що дозволяє ефективно оволодіти сучасними навчальними, виховними технологіями;

- діагностично-моніторинговий, експертний центр, що дозволяє підвищувати компетентність з аналітико-рефлексивної діяльності в процесі оволодіння професією, безпосередньо під час професійної діяльності, готовність до дослідницької роботи, а також відповідає за розробку інструментарію діагностики якості професійної діяльності, професійного навчання, саморозвитку та ін.;

- управлінсько-консалтинговий центр, який концентрує інформацію і ресурси, що дають змогу ефективно управляти цими процесами, а також

отримати необхідну консультацію від найбільш компетентного фахівця в рамках мережевої взаємодії;

- центр інтерактивних взаємин, що допомагає вивчати, діагностувати, аналізувати форми і методи співпраці всіх суб'єктів ресурсних центрів, досліджувати можливості підвищення їх ефективності, а також розробляти проекти їх практичної реалізації.

На основі опрацювання теоретичних досліджень проблеми мережевої взаємодії освітніх систем визначено *системоутворюючі принципи* забезпечення ефективності взаємодії школи та закладів педагогічної освіти:

- принцип цілеспрямованості, системності, синергетичності та неперервності співпраці школи та закладів педагогічної освіти;
- принцип оперативності, мобільності, постійного осучаснення та оптимізації освітніх систем, форм та методів співпраці між ними;
- принцип інтерактивності, діалогічності, комунікативності співпраці;
- принцип особистісної орієнтованості професійного розвитку та саморозвитку вчителя, формування індивідуальної траєкторії відповідно до потенційних можливостей кожного.

За результатами наукових досліджень проблеми мережевої взаємодії освітніх систем, формування ресурсних центрів, що забезпечують їх ефективність, on-line взаємодію в рамках ресурсних центрів (on-line спілкування в режимі чату (gmail.com, skype), режимі аудіо, вебінарів і ін.) диктує необхідність використання інших форм співробітництва, зокрема і потребу у безпосередній очній комунікації зацікавлених осіб. Предметом особливого інтересу у зазначеному аспекті є семінари-практикуми, презентація ідей, проектів, формування науково-дослідних груп, лабораторій, методичні студії, виїзні майстер-класи тощо. Закономірно, що проблема формування, розширення і оптимізації ресурсних центрів у рамках цілісного освітнього простору має перспективи вивчення як у теоретичному аспекті, так і розробці моделі практичної імплементації результатів спільних наукових досліджень.

Висновки до першого розділу

1. Аналіз наукових джерел з проблеми професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку вчителя в контексті сучасної концепції освіти впродовж життя дав змогу виокремити суперечності, які зумовлюють актуальність проблеми, визначають спрямованість дослідницької роботи, а саме: між потребами цілеспрямованого, активного професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку педагогів, обумовленими сучасними соціально-економічними викликами в державі, відповідно, завданнями сучасної школи та реальними можливостями організації системи ефективного професійного саморозвитку вчителя; між формалізованим, масовим, типовим підходом, методикою підвищення кваліфікації вчителів та індивідуальними, особистісно орієнтованими особливостями професійного саморозвитку кожного вчителя; між інноваційним досвідом організації системи професійного розвитку та саморозвитку педагога та реальними можливостями масової практики в адекватному змістово-технологічному забезпеченні процесу. У рамках указаних суперечностей, названо проблеми забезпечення професійно-педагогічної готовності педагогів до реформ у системі освіти, особливо актуальними серед яких: консервативність педагогічної спільноти, недостатній рівень готовності до продуктивного саморозвитку; недостатній рівень сформованості мотиваційної основи до професійного зростання вчителя, забезпеченості адекватним інформаційно-методичним інструментарієм; недостатній рівень сформованості мобільного діагностичного інструментарію для контролю якості професійної компетентності, професійної діяльності педагога для використання у масовому масштабі; недостатній рівень дієвості, мобільності системи післядипломної освіти, зрієнтованої на неперервність, мотивацію до професійного, особистісного саморозвитку педагога.

2. Узагальнення позицій авторів досліджень стосовно перспектив, шляхів, форм та методів підвищення ефективності професійного розвитку

вчителя уможливило окреслення загальних тенденцій осучаснення освіти, пов'язаних з проблемами оптимізації професійно-педагогічного саморозвитку вчителя, як от: тенденція до фундаменталізації, інтеграції, цілісності, неперервності освітнього процесу; тенденція до інформатизації освіти; тенденція до забезпечення особистісної орієнтованості освіти та ін.

3. Проблеми професійно-педагогічного саморозвитку вчителів розглянуто на основі різних методологічних підходів, найбільш поширеними серед них – *андралогічний* (особливості освіти дорослих), відповідно до якого виділені такі характеристики: високий рівень, самостійності, індивідуалізації своєї освітньої, самоосвітньої діяльності, тенденції до посилення самокерованості процесу; розвиток власного досвіду діяльності, реалізація освітньої діяльності на основі взаємодії досвідів того, хто вчить, та того, хто вчиться; орієнтованість навчальної діяльності на актуальні потреби реальної практики професійної діяльності вчителя. *Зясовано, що акмеологічний підхід* як орієнтація на найвищі професійні досягнення реалізується через спрямованість вчителя на професійний успіх, сформованість ціннісно-мотиваційної складової професійно-педагогічного саморозвитку, здатність до ефективного управління процесом. *У ракурсі компетентнісного підходу*, професійно-педагогічний розвиток сучасного вчителя спрямований на оптимізацію саморозвитку, тобто на формування здатності бути суб'єктом формування власної концепції та моделі діяльності, з огляду на вже сформований досвід та особистісні характеристики.

4. Унаслідок аналізу та узагальнення наукових висновків дослідників компетентнісного підходу в професійній освіті, професійно-педагогічній (післядипломній освіті та самоосвіті), було з'ясовано, що їх об'єднують наступні домінуючі характеристики: 1) суб'єктність позиції фахівця, що визначає здатність до системного, перманентного професійного, особистісного саморозвитку; 2) варіативність (компетентний професіонал спроможний ефективно адаптуватися до умов діяльності, що постійно змінюються). Для цього він має володіти широким спектром необхідних

знань, умінь та навичок, аналітичним мисленням, прогностичними, організаторськими, комунікативними та іншими вміннями, що визначають готовність до взаємодії; 3) комплекс особистісних якостей, що необхідні як для компетентнісного розвитку, так і для професійної діяльності безпосередньо. Професіонал повинен володіти достатнім рівнем мотивації, бути здатним до аналітико-рефлексивної діяльності, поглибленого самоаналізу, визначення пріоритетних напрямків саморозвитку.

5. Констатовано, що професійно-педагогічний саморозвиток учителя на етапі переходу до інноваційних освітніх стандартів закономірно має орієнтуватися на позиції, забезпечуючи: інтеграцію професійної та особистісної складових в процесі формування та розвитку професійної компетентності вчителя; пріоритетність особистісно орієнтованих освітніх технологій; посилення тенденції до переходу професійного розвитку у саморозвиток; розроблення концепції та технології професійної діяльності на основі «Я-концепції»; орієнтацію професійного розвитку педагога на критерії якості, що інтегрально визначають рівень сформованості його професійної компетентності, здатність до самоосвітньої діяльності.

6. На основі найважливіших теоретичних засад компетентнісної професійної освіти, її структурної організації, системотвірних параметрів якості, визначені загальні шляхи оптимізації системи професійного розвитку вчителя, орієнтованого на саморозвиток: а) подолання пріоритетності інформаційно-репродуктивної системи післядипломної освіти, методів та технологій її реалізації, орієнтації на усереднений, типовий рівень професійної діяльності вчителя; б) забезпечення суб'єктної позиції педагога в процесі професійного розвитку та саморозвитку, програмування методики підвищення професійної компетентності; в) сприяння переходу від зовнішнього управління освітнім процесом до самоуправління, активуючи процеси самодіагностики, самоаналізу, самопрограмування; г) подолання формалізму в процесі професійного саморозвитку, зокрема орієнтування на зовнішні суб'єкти контролю та оцінювання рівня професійної компетентності

педагога; д) посилення практикоорієнтованості професійного саморозвитку педагога.

7. *Професійно-педагогічний саморозвиток учителя* потрактовано як цілеспрямований процес особистісно орієнтованого самовдосконалення відповідно до визначених критеріїв ефективності, на основі з'ясування наявного особистісного потенціалу розвитку, надбань власної педагогічної практики, а також пошуку адекватного змістово-технологічного забезпечення його практичної реалізації.

8. Під час вивчення наукової літератури з проблеми потенціалу взаємодії школи та закладів педагогічної освіти, його реалізації в процесі формування інноваційної, компетентної освіти з'ясовано, що можливості форм та методів співпраці щодо вдосконалення системи та моделі розвитку професійної компетентності вчителів значні. Вони спрямовані на модернізацію процесу, підвищення рівня його ефективності, забезпечення безперервного професійного розвитку та саморозвитку педагогів, більш активне використання сучасних форм підвищення професійної компетентності вчителів, систематизацію, теоретичне обґрунтування та поширення інноваційного педагогічного досвіду в регіоні.

9. Унаслідок аналізу проблеми взаємодії освітніх систем визначено системоутворюючі принципи забезпечення ефективності співпраці школи та закладів педагогічної освіти: принцип цілеспрямованості, системності, синергетичності та неперервності співпраці школи та закладів педагогічної освіти; принцип оперативності, мобільності, постійного осучаснення та оптимізації освітніх систем, форм та методів співпраці між ними; принцип інтерактивності, діалогічності, комунікативності співпраці; принцип особистісної орієнтованості професійного розвитку та саморозвитку вчителя, формування індивідуальної траєкторії відповідно до потенційних можливостей кожного.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях автора: [177, 180, 182, 185, 186, 187, 189, 192, 193, 195, 199, 237].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

2.1. Діагностика ефективності професійно-педагогічного саморозвитку вчителя

Для забезпечення об'єктивності оцінювання рівня професійно-педагогічного саморозвитку вчителя, системності аналізу його чинників і педагогічних умов адекватний інструментарій добирали із комплексу параметрів, критеріїв і показників ефективності процесу.

Добір діагностичного інструментарію передбачав дотримання таких вимог: адекватність феноменам, явищам, процесам, які постають об'єктом вимірювання, а також найважливішим цілям експериментального навчання; пошук форм вираження ознаки, що піддаються кількісному виміру; комплексність критеріїв, що дають змогу всебічно діагностувати й аналізувати об'єкти дослідження.

Схарактеризуємо кожний зі структурних компонентів, які слугували основними параметрами діагностування рівня професійно-педагогічної компетентності вчителя, сформованості його самоосвітньої діяльності.

Ціннісно-мотиваційний компонент трактували як комплекс мотивів, спонук до діяльності відповідно до її цілей та завдань. Як зазначав О. Леонтьєв, «... на відміну від потреби, що проявляється як стан нужди в будь-чому, мотив – це предмет, що є засобом задоволення потреби, опредмечена потреба. За однієї й тієї ж потреби можуть існувати різні мотиви поведінки, адже наявні різні предмети її задоволення. Сама потреба не може бути мотивом, оскільки не має спрямованості. Спрямованість, організованість та потенційну усвідомленість поведінки (дії) забезпечує

мотив – предмет даної потреби» [108].

Загалом мотивація – це комплекс внутрішніх імпульсів, які спонукають людину до виконання певних дій. Значення цього параметра важко переоцінити, тому що він виступає основою будь-якої діяльності, значною мірою визначаючи рівень її продуктивності.

Як стверджував відомий філософ Г. Гегель, «Та ціль, для здійснення якої я повинен бути діяльним, мусить яким-небудь чином бути і моєю ціллю; я повинен у той же час здійснювати при цьому і свою ціль, заради якої я дію, є і багато інших сторін, які мене не обходять. Нескінченне право суб'єкта полягає у тому, що він сам знаходить задоволення у своїй діяльності і своїй праці» [40, с. 22].

Тому, якщо найважливішим мотивом інноваційної діяльності педагогів постає їхня потреба самовираження та самореалізації, що детермінує прагнення до підвищення рівня професійної компетентності, а відтак успішності професійної діяльності, у педагога виникає іманентна потреба пошуку необхідної інформації, постійного звертання до теорії як основи формування будь-якої діяльності, експериментування, саморозвитку.

Так, А. Маслоу доводить, що «... досить важливою у цьому контексті є потреба у самовизначенні» [121]. Дослідник Л. Омельченко вказує на особливості мотивації в структурі педагогічної діяльності: «Виходячи з положення про те, що педагогічна діяльність має такі ж характеристики й структуру, як і будь-який інший вид діяльності, ми вважаємо, що розвиток внутрішньої мотивації педагогічної діяльності зумовлюють переживання особистістю власної автономії й особистісної причинності, відчуття себе джерелом змін у навчально-виховному процесі чи управлінській системі ЗНЗ» [147].

У зазначеному контексті головна увага акцентується на мотивації відповідно до компетентнісної моделі професійно-педагогічного саморозвитку, оскільки йдеться про мотивацію у контексті власної автономії розвитку професійної компетентності, що реалізується на основі «Я-

концепції», зокрема суб'єктність позиції щодо підвищення компетентності має високий потенціал психологічної готовності до змін, саморуху у напрямку до їх реалізації.

Показники мотивації педагогів до інноваційної діяльності, професійно-педагогічного саморозвитку ми визначили на основі досліджень Л. Ващенко [26], Л. Даниленко [48], В. Сластьоніна та В. Подимової [217] і віднесли до них:

- визнання доцільності інноваційних змін в освіті, їхньої соціальної зумовленості;
- сприйняття особистісно орієнтованої, компетентнісної освіти як продуктивної, усвідомлення об'єктивної необхідності її впровадження;
- особистісна налаштованість на підвищення професійно-педагогічної компетентності, модернізацію власної практики професійної діяльності, асоціювання інноваційної освіти зі своїм професійним успіхом, особистісною самореалізацією;
- психологічна готовність до вдосконалення системи професійно-педагогічного саморозвитку як чинника модернізації власної професійної діяльності на основі нових стандартів.

Наступним компонентом, за яким визначався рівень професійно-педагогічної компетентності, сформованості самоосвітньої діяльності, ефективності професійно-педагогічного саморозвитку вчителів є змістово-технологічний, який ми трактуємо як сутнісну основу професійно-педагогічної компетентності вчителя, що поєднує теоретичну та практичну складові в системі його професійного саморозвитку.

З огляду на те, що професійно-педагогічна компетентність передбачає наявність у вчителя активного, усвідомленого знання, яке слугує базисом для формування власних підходів і позицій щодо його використання, таке знання дає змогу не тільки правильно діяти в нестандартних ситуаціях, а й самостійно створювати їх. Формування реальної педагогічної компетентності педагога відбувається на основі інтеграції теоретичної та практичної складової розвитку та саморозвитку професійної діяльності вчителя. Як

зазначав К. Ушинський, «Найголовніша дорога людського виховання є переконання, а на переконання можна діяти лише переконанням. Будь-яка програма викладання, будь-яка метода виховання, яка б хороша вона не була, якщо вона не перейшла в переконання вихователя, залишається мертвою буквою, яка в дійсності немає ніякої сили. Самий пильний контроль в цій справі не допоможе. Вихователь ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкції: не зігріта теплотою його особистісного переконання, вона не буде мати ніякої сили» [233].

Переконання не можна передати, запам'ятати, а потім механічно відтворювати як завчену інформацію: їх формує сам учитель шляхом теоретичного осмислення відповідного змісту, зіставлення його із власними цінностями, життєвою позицією, досвідом практичної діяльності. Основним інструментом виступає аналітична діяльність учителя. Підґрунтям реалізації компетентнісного підходу в освіті постає особистісно орієнтоване навчання, яке проектує перехід від пояснення до розуміння (думання), від монологу до діалогу, від соціального контролю до розвитку, від управління до самоуправління. Це однаковою мірою стосується освіти та самоосвіти школяра, відповідно, освіти та самоосвіти вчителя. Якщо вчитель буде організовувати професійний саморозвиток на інформаційно-репродуктивній основі, він не буде готовий до організації навчання на основі співпраці вчителя з учнем, в рамках якої здійснюється взаємодія їхніх досвідів, і відповідно до цього відбувається не просто засвоєння учнем навчальної інформації, а її «привласнення». За таких умов важливою видається здатність педагога бачити в дитині особистість, яка вчиться, розвивається. Тому сучасна освіта відзначається спрямованістю на формування умов, оптимальних для самореалізації школяра, на підтримку його індивідуального розвитку, надання необхідного простору свободи для ухвалення самостійних рішень, творчості, вибору змісту та способів учіння і поведінки. Попри трактування компетентності педагога як цілісного інтегративного утворення, реалізація завдань дослідження передбачала її умовний поділ на дві складові

– теоретичну та практичну компетентність – для з’ясування, якою мірою діяльність учителя з удосконалення теоретичної складової (теоретичні знання, теоретичне мислення) зумовлюють формування його адекватної професійної діяльності. При цьому сновну увагу було зосереджено на визначенні рівня діяльності та наявності відповідного теоретичного підґрунтя стосовно стандартів інноваційної діяльності.

Закономірно, що професійно-педагогічний саморозвиток має бути орієнтованим на реалізацію зазначених функцій. Професійно-педагогічна компетентність визначається як єдність теоретичної та практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності на компетентнісній основі.

У такому контексті вважаємо за доцільне проаналізувати структуру професійної компетентності педагога, місце в ній теоретичних знань і вміння переводити їх на рівень практичних орієнтацій. Зважаючи на те, що розв’язання будь-якого педагогічного завдання зводиться до тріади «мислити – діяти – мислити», яка збігається з компонентами (функціями) педагогічної діяльності компетентнісного рівня та відповідними їм уміннями, В. Сластьонін називає групи умінь, наприклад, «... щодо організації виховного процесу: 1. Уміння «перекладати» зміст процесу виховання в конкретні педагогічні завдання: вивчення особистості і колективу для визначення рівня їх підготовленості до активного оволодіння новими знаннями і проектування на цій основі розвитку колективу й окремих учнів; виділення комплексу освітніх, виховних і розвивальних завдань, їх конкретизація і визначення завдання, що домінує. 2. Уміння побудувати і привести в дію логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний відбір форм, методів і засобів його організації. 3. Уміння виділяти і встановлювати взаємозв’язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх в дію: створення необхідних умов (матеріальних, морально-психологічних, організаційних, гігієнічних та інших); активізація особистості школяра, розвиток його

діяльності, яка перетворює його із об'єкта в суб'єкт виховання; організація і розвиток спільної діяльності; забезпечення зв'язку школи із середовищем, регулювання зовнішніх незапрограмованих впливів. 4. Уміння облікувати й оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу і результатів діяльності вчителя; визначення нового комплексу стрижневих і другорядних педагогічних завдань» [174, с. 42].

Реалізація означеного комплексу вмінь передбачає здатність педагога обмірковувати сутність педагогічної ситуації, дібрати в її контексті комплекс завдань і логіку їхнього вирішення. Такий процес потребує проведення постійного аналізу для встановлення результативності діяльності, рівня її зорієнтованості на поставлені завдання. Це уможливорює осмислення практичної діяльності на всіх етапах її реалізації з позиції теоретичних основ формування освітнього процесу та дотримання оптимального вектора практичних дій.

Професійна компетентність також асоціюється з поняттям «професіоналізм педагога», який трактується як «уміння вчителя мислити та діяти професійно. Охоплює набір професійних властивостей та якостей особистості педагога, що відповідають вимогам учительської професії; володіння необхідними засобами, що забезпечують не тільки педагогічний вплив на вихованця, але і взаємодію, співробітництво та співтворчість з ним. Для активного співробітництва з вихованцями вчителю необхідна мобілізація інтелекту, волі, моральних зусиль, організаторського хисту та вміле оперування засобами формування моральних, інтелектуальних та духовних засад у школярів та студентів» [157, с. 34–60, 222].

Формування компетентності педагога, його професійної позиції передбачає перехід його з позиції об'єкта педагогічного впливу на позицію суб'єкта навчально-професійної діяльності й далі – суб'єкта професійного розвитку, саморозвитку. Процес розвитку та саморозвитку професійної компетентності повинен бути неперервним і сформованим на основі принципів цілеспрямованості, системності, динамічності, гнучкості,

варіативності, діагностичності та рефлексивності.

Показниками рівня сформованості *змістово-технологічної* складової професійно-педагогічного саморозвитку вчителів слугували позиції, які відповідають за розуміння та практичне володіння основами компетентнісної освіти, рівень ефективності саморозвитку в такому аспекті: 1) розуміння сутності та основних тенденцій інноваційної освіти в державі; 2) розуміння сутності особистісно орієнтованої, компетентнісної освіти, її теоретичних засад; 3) розуміння логіки формування навчальної діяльності з фахової дисципліни на основі особистісно орієнтованої освіти; 4) знання інноваційних освітніх технологій, особливостей їх концептуальної основи; 5) знання логіки оволодіння інноваційною освітньою технологією вчителем; 6) рівень реалізації стандартів інноваційної освіти під час власної професійної діяльності; 7) цілеспрямованість роботи над підвищенням теоретико-технологічної компетентності у сфері освітньої діяльності; 8) наявність та ефективність власного проекту та методики професійного саморозвитку.

Першу групу показників (1–5) дібрано для визначення реального рівня теоретичної компетентності вчителя з питань інноваційної освітньої діяльності, зокрема організації навчально-виховного процесу.

Другу групу (6–8) – для діагностування рівня сформованості практичної діяльності вчителя за стандартами інноваційної освіти, а також рівня сформованості самоосвітньої діяльності, орієнтованої на підвищення загальної професійної компетентності.

«Контрольно-рефлексивний» компонент структури професійно-педагогічного саморозвитку тлумачили як складний процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів та станів, усвідомлення особистістю того, як вона сприймається й оцінюється іншими. Рефлексія включає в себе декілька позицій, які характеризують взаємне відображення суб'єктів: сам суб'єкт, який він є в дійсності; суб'єкт, яким він бачить сам себе; суб'єкт, яким він сприймається іншим суб'єктом; ті ж самі три позиції, але зі сторони

іншого суб'єкта» [175, с. 341].

Терміном «рефлексія» (від лат. *reflexio* – поворот назад) послуговуються для означення погляду на власні думки та діяльність збоку. У психології рефлексія (в загальному як механізм соціальної перцепції) визначається як усвідомлення особистістю того, як вона сприймається партнером по спілкуванню.

Як зазначає В. Галузьяк, «Учитель, для якого характерна рефлексивна модель професійної діяльності, здатний виходити за межі безперервного потоку повсякденної педагогічної практики і бачити й оцінювати свою діяльність в цілому. Установка на рефлексію виводить його з актуального часового простору і спонукає звернутися до минулого з метою аналізу ситуації або події з боку, ззовні, з позиції «над ситуацією». Така позиція дає можливість стати господарем становища, повноправним автором, який конструює своє сьогодення і майбутнє, дозволяє усвідомлювати і оцінювати труднощі та суперечності педагогічного процесу, самостійно і конструктивно розв'язувати їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядати труднощі як стимул для подальшого розвитку, подолання власних обмежень. Усвідомлення вчителем своїх потенційних можливостей, перспектив особистісного і професійного зростання спонукає його до постійного експериментування, пошуку, творчості» [38, с. 21].

Також в психологічних дослідженнях є трактування рефлексії як складової теоретичного мислення, що здійснюється через контроль та оцінку людиною власних дій (В. Давидов, О. Зак), як складову самосвідомості (Л. Виготський, С. Рубінштейн) як аналіз та оцінювання результативності власних дій з точки зору їх значущості для діяльності (В. Петровський).

Рівень дієвості рефлексивного компонента залежить, насамперед, від особистісних характеристик педагога, його готовності (психологічної та предметної) до саморозвитку, нарощування власної професійної

компетентності, а відтак рефлексія передбачає складну та багатовекторну роботу педагога, спрямовану на прогнозування та оптимізацію перспектив саморозвитку власної професійної діяльності (рис. 2.1).

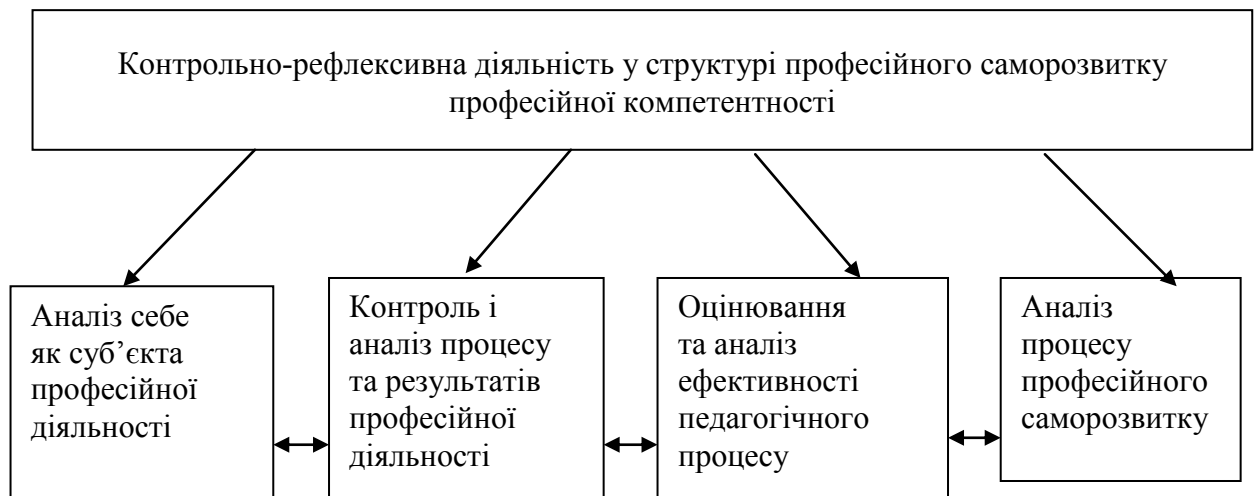


Рис. 2.1. Структура контрольно-рефлексивного компонента професійно-педагогічного саморозвитку вчителя

Контрольно-рефлексивний компонент у структурі професійно-педагогічного саморозвитку вчителя передбачає: сформованість діагностичних аналітичних умінь; здатність цілісно й глибоко проаналізувати свою концепцію та технологію професійної діяльності; здатність до контролю та аналізування результатів власної професійної діяльності; уміння осмислити власні здобутки, визначити проблеми, дати їм теоретичне обґрунтування.

Рефлексивна діяльність педагога не є самоціллю, на основі результатів оцінювання та аналізу власної діяльності проектується перспективи професійно-педагогічного саморозвитку.

Здійснюючи самоаналіз, учитель критично оцінює себе, свою діяльність: аналізує успіхи спілкування зі школярами, характер міжособистісної взаємодії з ними, рівень суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин в структурі діяльності, співвідносить оцінку себе з боку школярів, колег за всіма значущими параметрами з самооцінкою. Основним мотивом розвитку аналітичної діяльності педагога є потреба в досягненні професійного успіху, наближення до моделі, яку вчитель визначив як найвищий потенціал

власного професійного саморозвитку. С. Єлканов стверджує: «Лише той вчитель зможе наблизитися до ідеалу, який навчився критично дивитися на себе зі сторони, з погляду суспільних вимог, очікувань своїх учнів, який зробив свою особистість об'єктом безперервного вдосконалення» [64].

Відповідно до критеріїв визначалися показники рівня сформованості професійно-педагогічної саморозвивальної діяльності вчителя, рівня її ефективності, відповідно, рівня професійної компетентності. Показники реалізують функції деталізації визначених критеріїв і передбачають більш конкретні методи вимірювання, що в комплексі допомагає визначити наявність та ступінь сформованості професійно-педагогічного саморозвитку вчителя.

Відповідно до позиції О. Вознюк, О. Дубасинюк «домінувальним у вітчизняних дослідженнях стає інтегративний підхід до професійного розвитку педагога, в якому однією з провідних теоретико-методологічних засад є твердження про взаємне потенціювання (когеренцію, підсилення) особистісних і професійних аспектів розвитку педагога та вихід на рівень системних якостей цілого» [60], при тому особливий акцент ставиться на процесах самовизначення і самореалізації вчителя у професійній сфері, які, закономірно пов'язані з саморозвитком фахівця.

Закономірно, що критерії найбільшою мірою асоціюються з результатами професійного саморозвитку педагога: «1) опанування більш точної та глибокої орієнтованості у професійному середовищі; 2) сформована професійна спрямованість (розвиток інтересів до праці, її цілям, засобам, процесам, об'єктам; розвиток потреби у продуктивній суспільно ціннісній діяльності); 3) засвоєння та вдосконалення суспільно вироблених способів дій та використання знарядь, засобів діяльності; 4) сформована система стійких особистих якостей, що створюють можливість успішного виконання професійної діяльності; 5) розвинене знання про себе» [173, с. 87].

У контексті компетентнісного підходу до досліджень проблем професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку вчителя особливо

актуальними є критерії, які відповідають за самоідентифікацію у професії, суб'єктність щодо формування моделі власної професійної діяльності й ефективності саморозвитку.

Так, О. Волкова визначає «... структуру суб'єктності позиції педагога, складові якої можуть слугувати критеріями визначення його здатності до ефективної самоосвіти, професійного, особистісного саморозвитку): 1) перетворювальна, усвідомлена, цілеспрямована активність особистості як діяча праці та життя; 2) здатність до рефлексії, що виявляється у самоволодінні, самоконтролі; 3) свобода вибору та відповідальність за нього; 4) унікальність як невідтворюваність себе у часі та просторі, відчуття свого індивідуального призначення у житті, почуття симпатії до себе, ставлення до себе як упевненої, самостійної, надійної людини; 5) розуміння до прийняття іншого – учня; 6) саморозвиток – відкритість до нового досвіду, готовність приймати сигнали про свої зміни ззовні» [34, с. 228].

Узагальнення точок зору різних дослідників передбачало добір параметрів, які визначають рівень професійного-педагогічного саморозвитку вчителя та його спрямованість на опанування технологій компетентнісної освіти, а саме: професійно-педагогічна спрямованість, позитивне ставлення до себе як до професіонала, прагнення до самореалізації, спрямованість саморозвитку на інтеграцію особистісного та професійного, формування індивідуального стилю діяльності, рівень розуміння теоретико-практичних основ компетентнісної освіти, особистісно орієнтованих технологій її реалізації, висока продуктивність організації педагогічної діяльності, спрямованість на досягнення певного статусу у професії, уміння творчо вирішувати різні професійні завдання тощо.

Аналіз наукових джерел із проблем професійного саморозвитку вчителя обумовив позицію стосовно того, що формування критеріального апарату дослідження має відбуватися на перетині процесів визначення професійно-педагогічної компетентності вчителя та ефективності процесу її досягнення (саморозвитку) за головними структурними компонентами:

ціннісно-мотиваційним, змістово-технологічним (компетентнісним) та контрольно-рефлексивним, що подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Діагностичний інструментарій для встановлення рівня саморозвитку
професійно-педагогічної компетентності вчителя**

Структурні компоненти	Рівень професійно-педагогічної компетентності	Рівень ефективності саморозвитку
1	2	3
Ціннісно-мотиваційний	- спрямованість на забезпечення розуміння сутності інноваційних змін в освіті, їхньої соціальної зумовленості; - сприйняття особистісно орієнтованої освіти як продуктивної, доцільності її впровадження; - пов'язування інноваційної освіти із власним професійним успіхом, особистісною самореалізацією;	- потреба модернізації власної професійної діяльності відповідно до нових стандартів; - готовність до постійного підвищення рівня ефективності професійно-педагогічної самоосвіти; - готовність до співпраці з колегами, фахівцями, до звернення по консультативну підтримку;
Змістово-технологічний (компетентнісний)	- розуміння сутності педагогічної інноватики, теоретико-практичних основ особистісно орієнтованої, компетентнісної освіти; - володіння методикою формування навчальної діяльності школярів на основі особистісно орієнтованої освіти; - знання інноваційних освітніх технологій, використання їх під час практичної діяльності; - знання логіки оволодіння інноваційною освітньою технологією вчителем;	- рівень сформованості самоосвітньої діяльності; - здатність ставити цілі саморозвитку, добирати зміст і технології; - відкритість до професійної комунікації, ініціювання форм співпраці з питань професійного саморозвитку;
Контрольно-рефлексивний	- сформованість рефлексивних умінь; - здатність до контролю (самодіагностики) та аналізу результатів власної професійної діяльності; - уміння осмислити власні здобутки, проблеми, теоретично обґрунтувати.	- здатність до саморозвитку рефлексивних, контролюючих умінь; - уміння спроектувати перспективи професійного саморозвитку на основі результатів оцінювання та аналізу власної діяльності; - долучення колег, експертів до оцінювання рівня професійної діяльності, обговорення проблем, форм їхнього подолання.

Відповідно до наведених компонентів і параметрів було розроблено рівні ефективності професійно-педагогічного саморозвитку: високий (від 70

до 100 балів), середній (від 40 до 69) і низький (від 0 до 39).

Високий рівень означає максимальну або ту, що наближається до максимальної орієнтованість учителя на інноваційну діяльність, готовність до професійно-педагогічного саморозвитку. Обумовлюється вона, передусім, сформованістю мотиваційної сфери розвитку професійної компетентності, що діагностується як спрямованість на забезпечення розуміння сутності інноваційних змін в освіті, їхньої соціальної зумовленості, а також сприйняття особистісно орієнтованих технологій як чинника переходу на компетентнісну освіту. Вчитель цього рівня пов'язує інноваційну освіту із власним професійним успіхом, особистісною самореалізацією.

Водночас високий рівень відображає не лише психологічну, а й реальну готовність учителя до змін, що обумовлюється його особистісними та професійними якостями, здатністю до процесу особистісного та професійного самотворення, саморозвитку, самореалізації. Йдеться про розуміння нової освітньої політики, її теоретичних основ, логіки трансформаційних процесів, відповідності до світових тенденцій розвитку освіти, володіння методикою формування навчальної діяльності школярів на основі особистісно орієнтованої освіти, знання інноваційних освітніх технологій, використання їх під час практичної діяльності, а також знання логіки опанування інноваційної освітньої технології вчителем.

Цей рівень передбачає чітке усвідомлення необхідності розвитку рефлексивних умінь, завдяки яким можливий самоконтроль і самодіагностування результатів власної професійної діяльності, аналіз яких призводить до розуміння переваг і недоліків останньої, що є передумовою визначення перспектив професійного саморозвитку.

Означений рівень професійно-педагогічного саморозвитку характеризує вчителя як суб'єкта, відкритого до конструктивних взаємовідносин з колегами, використання запропонованих форм співпраці із професіоналами інших навчальних закладів (зокрема закладів педагогічної освіти), а також пошуку й ініціювання нових – групових і індивідуальних.

Достатній рівень відображає загальну налаштованість педагога на інноваційну діяльність, готовність працювати в режимі особистісно орієнтованої освіти, спрямованість на загальне розуміння сутності інноваційних змін в освіті, більшу зацікавленість технологічним і практичним аспектами реалізації компетентнісного підходу в освіті.

Інтерес є досить ситуативним і не обумовлює потребу вчителя в оволодінні інноваційними технологіями. Наявні знання інноваційних освітніх технологій, а також досвід використання їх в практичній діяльності. Учителі цього рівня характеризуються розумінням особливостей компетентнісної освіти, дещо недооцінюючи її теоретичну складову (механізми, принципи, закономірності). Проте визнають певні труднощі у процесі переходу на стандарти інноваційної освіти, які значною мірою стосуються недостатнього рівня розуміння теорії освітньої діяльності, компетентнісної зокрема, сформованості аналітичних, рефлексивних вмінь, здатності до творчості. Окремі вчителі із достатнім рівнем сформованості означених вище вмінь мають низький рівень сформованості мотиваційної основи переходу до інноваційної освітньої діяльності.

Самоосвітньою діяльністю вчителі із достатнім рівнем займаються періодично, часто з огляду на потреби, продиктовані спеціально поставленими перед ними завданнями, їм у цьому не вистачає цілеспрямованості, системності та регулярності. Характерними є спроби підвищення рівня ефективності форм і методів професійно-педагогічної самоосвіти, що передбачає посилення роботи з інформаційними джерелами, колективне обговорення типових для педагогічного колективу проблем, особливо щодо поглиблення розуміння теорії та практики інноваційної освіти.

Така категорія вчителів займається контрольно-рефлексивною роботою періодично, як правило, за умови виникнення проблемної ситуації або незадоволеності рівнем ефективності педагогічного процесу, відповідно, навчальної діяльності учнів, охоче бере участь у колективних дискусіях з

проблем осучаснення професійної діяльності, виявляючи активність, прагнення до подальшого саморозвитку.

Учителям із достатнім рівнем властива налаштованість на різні форми та методи професійного розвитку та саморозвитку, проте без вичув ініціативи в цьому плані. Співпраця з колегами школи, інших навчальних закладів сприймається позитивно, хоча вона є досить епізодичною і не завжди співвідноситься з потребами свого саморозвитку.

Недостатній рівень мають учителі, що працюють за технологіями інформаційно-репродуктивної освіти та не вбачають доцільності у проведенні реформ. Їхнє ставлення до компетентнісної, особистісно орієнтованої освіти або невизначене, або індиферентне (не бачу в цьому потреби), а то й скептичне (зруйнуємо те, що маємо). Йдеться про відсутність спрямованості на роботу із забезпечення розуміння сутності інноваційних змін в освіті, їхньої соціальної зумовленості. Такий рівень притаманний учителям, які діють за стереотипами, демонструють низький рівень аналітико-рефлексивних здібностей, досвіду творчої діяльності, майже не займаються професійно-педагогічним саморозвитком, не прагнуть до підвищення теоретичної складової професійної компетентності, не аналізують результатів своєї професійної діяльності та не вважають це необхідним. Їм характерний низький рівень здатності до контролю (самодіагностування) та аналіз уроків і колег, і своїх. Учителі із низьким рівнем, здебільшого, не переймаються проблемами професійного зростання, визначення рівня відповідності їхньої освітньої діяльності до сучасних показників якості, а також мають низьку готовність до саморозвитку рефлексивних, контролюючих дій.

Отже, для встановлення рівнів професійно-педагогічного саморозвитку вчителів було взято до уваги показники спрямованості професійної діяльності на інноваційні технології, а також здатність і готовність до неперервного самовдосконалення.

2.2. Структурно-функціональна модель професійно-педагогічного саморозвитку вчителів в умовах співпраці школи та закладів педагогічної освіти

Сучасний етап розвитку вищої професійно-педагогічної освіти визначається як перехідний, що набуває тенденцію до трансформації традиційної інформаційно-репродуктивної (студент/учень як об'єкт навчального процесу) до інноваційної, компетентнісної (студент/учень як суб'єкт навчального процесу). Проблеми пошуку шляхів, методів забезпечення переходу від класичної освіти, яка не готова до конкуренції в європейському освітньому просторі, не відповідає вимогам відкритої ринкової економіки, викликам сучасного суспільства, все більш активізуються. Очевидно, що для досягнення стандартів якості освітніх послуг рівня країн-лідерів європейського науково-освітнього простору необхідно досліджувати весь комплекс базисних проблем, вирішення яких унеможливить гальмування подальшого інноваційного розвитку освіти як на фундаментальному, так і на прикладному рівнях.

Однією з таких проблем є фактична відсутність системної та продуктивної співпраці закладів педагогічної освіти й шкіл, які за своєю суттю є взаємозалежними системами і мають високий потенціал щодо взаємного розвитку. «Взаємодія з ВНЗ сьогодні стає не бажанням окремих шкіл, а необхідністю для всієї системи загальної освіти. І не дарма найбільш успішними є школи, у яких вже давно склалися міцні зв'язки з ВНЗ» [127].

Наявність такої проблеми зумовлена, зокрема, несформованістю комплексної державної політики щодо трансформації освіти із закритої системи з ознаками пріоритетності державного регулювання в систему, інтегровану в умови відкритого ринку освітніх послуг [127; 71; 260]. Її актуальність визначається і тим, що на сьогодні в Україні залишається найбільш поширеною традиційна інформаційно-репродуктивна система освіти (за даними досліджень більше як 80%), що має строго регулятивні

ознаки, низький потенціал саморозвитку, адаптивності, а відтак і складно інтегрується в систему ринкової економіки. Однією із найважливіших функцій такої освітньої системи постає формування молодого людини (випускника школи, закладу вищої освіти) відповідно до потреб держави, що має планову економіку, тоталітарний державний устрій як в кількісному, так і в якісному аспектах. Це означає, що освітні заклади й донині більшою мірою орієнтуються на забезпечення формування молодого людини, фахівця відповідного типу, готового до реалізації покладених на нього функцій на репродуктивному рівні, для виконання дій у стандартних ситуаціях.

Отож, головне протиріччя, що лежить в основі зазначеної проблеми, закономірно стосується прогресивних тенденцій розвитку ринкової економіки, демократичних суспільних відносин в державі та невідповідністю розвитку освіти запитам на молоду людину, фахівця, яка могла би не лише безконфліктно адаптуватися до таких умов, а й бути суб'єктом їхнього розвитку.

Проблеми взаємодії школи та закладів педагогічної освіти за різними напрямками їхнього розвитку були предметом досліджень таких науковців, як Т. Бабко, Е. Бурова [4], О. Задорожна [71], О. Мірошко [127], А. Молчанова [132], Л. Стефанович [224], Н. Ямшинська [260] та ін.

Так, О. Задорожна виділяє наступні напрями взаємодії школи та закладу вищої освіти, а саме: навчально-методичний, науково-методичний та профорієнтаційний [71]. Н. Ямшинська виокремлює такі пріоритети партнерства: «... удосконалення навчальної діяльності та поліпшення успішності учнів; ефективний професійний розвиток педагогів; координація, розвиток та оцінювання навчальних програм і процесу навчання; мобілізація, розподіл та ефективне використання освітніх ресурсів» [261].

В дослідженнях доводиться, що інформаційно-репродуктивна система освіти не є сприятливою для конструктивних взаємовідносин, співпраці учасників освітнього процесу всіх типів і рівнів, оскільки вони виконують своє державне замовлення у вигляді забезпечення відповідною сумою знань,

формування на їх основі визначеного комплексу умінь. Тобто співпраця не є іманентною потребою навчального закладу знаннєвого типу, що призводить до фактичної їх ізольованості, формальності традиційних форм взаємодії.

Отож, важливо створити умови, за яких заклад педагогічної освіти та школа були б зацікавлені у співпраці, взаєморозвитку, реалізації потенційних можливостей взаємовигідної взаємодії, що додасть конструктивізму інноваційному розвитку систем, модернізації освітніх процесів загалом.

У контексті дослідження проблеми зреалізовано спробу розробити структурно-функціональну модель професійно-педагогічного саморозвитку вчителів в умовах співпраці школи та закладів педагогічної освіти.

Інноваційні тенденції розвитку освіти інтенсифікували процес моделювання педагогічних систем, процесів, зокрема образу педагога, його професійної діяльності, системи професійної підготовки, професійного розвитку (саморозвитку) вчителя, оптимізації його педагогічної діяльності як у комплексі складових, так і аспектно, акцентуючи увагу на окремих складових. «Модель як штучна система відображує з певною точністю основні властивості досліджуваного об'єкта оригіналу і може замінити його у дослідженні, а також дозволяє отримати інформацію про цей об'єкт» [148, с. 50]. Модель також трактується як теоретичний взірєць-еталон, як штучний елемент, який створюють для кращого пізнання системи (В. Кудін, О. Пехота, В. Шило). Отож, модель – це свого роду схематична, структурована форма відображення досліджуваного об'єкта, яка систематизує інформацію про нього, даючи можливість його видозмінювати, зберігаючи баланс базових складових, оптимальність взаємовідносин між ними.

Погоджуємося із думкою О. Мещанінова про те, що «...найбільш повно цілям системного аналізу педагогічних процесів та систем відповідає саме метод моделювання» [125, с. 73]. Моделювання, виконуючи функції забезпечення системності дослідження педагогічних проблем, явищ, процесів, реалізується як у статичному, так і динамічному аспектах. Динамічний аспект, тобто моделювання розвитку, передбачає бачення системності процесу, його

складових і характеру взаємозалежності між ними.

Фактично це дає можливість сформулювати оптимальний, науково обґрунтований варіант розвитку досліджуваного феномена, процесу, максимально орієнтуючись на базову ціль (блок цінностей) і трансформувати її у кінцевий варіант, дотримуючись визначеного методологічного, концептуального, структурного та змістово-процесуального забезпечення. І що саме головне – у такий спосіб здійснюється управління процесом, зокрема, управління змінами, запрограмованими в його контексті.

Науковцями визначаються наступні функції створення моделей педагогічних систем: «розширення існуючих теорій організації навчально-виховного процесу; регулювання процесу особистісно-професійного розвитку та саморозвитку; діагностики стану та динаміки професійного розвитку; пояснення специфіки розвитку обдарованих особистостей; визначення умов формування конкурентноздатного фахівця тощо» [125, с. 83].

Особливого значення моделювання розвитку педагогічних систем, процесів набуває в ситуації формування системи неперервної педагогічної освіти, яка вимагає системного бачення розвитку професійної компетентності педагога, необхідності узгодження базових позицій для того, щоби процес професійного становлення вчителя у вищому педагогічному закладі заклав фундаментальні позиції, які би визначали потребу та здатність вчителя до перманентної самоосвіти, поглиблення й модернізації отриманих у закладі педагогічної освіти інтегральних, загальнопедагогічних, фахових компетентностей, формування та розвитку професійної діяльності на основі «Я-концепції».

Неперервна педагогічна освіта потребує не лише узгодженості позицій (концепції, зміст, технології, критерії та методики діагностики) на всіх етапах професійного становлення, професійного розвитку та саморозвитку вчителя, а й постійної співпраці освітніх закладів усіх рівнів (школа, заклади педагогічної освіти, заклади післядипломної освіти) з метою об'єднання зусиль, спільної взаємозбагачувальної діяльності у процесі модернізації

освіти.

Унаслідок узгодження позицій вищезазначених науковців щодо взаємозалежності системи професійної підготовки вчителя в закладах педагогічної освіти та системи його післядипломного розвитку вказано найбільш актуальні проблеми, які стосуються і професійної самоосвіти вчителя:

- наявність загальної концепції поетапного розвитку компетентнісної освіти;
- теоретичні основи професійної освіти на різних етапах її реалізації;
- динаміка розвитку цілей, змісту, форм, методів технологій навчальної діяльності в системі неперервної освіти;
- інтегративні процеси в структурі взаємозв'язку й взаємозалежності професійної та загальної середньої освіти;
- інтеграція науки й освіти, теорії та практики в системі забезпечення неперервності, динаміки переходу до стандартів і технологій компетентнісної освіти.

Моделювання сучасних педагогічних конструктів базується на принципах інваріантності та варіативності, що дає змогу, з одного боку, дотримуватися визначених позицій компетентнісної професійної освіти, зафіксованих у базових документах про освіту (закон України «Про освіту», концепції «Нова українська школа»), а з іншого – шукати варіанти оптимізації процесу, більш глибоко досліджуючи окремі аспекти системи, привносячи науково обґрунтовані зміни, які підвищують ефективність процесу, збагачують його варіативну складову.

З огляду на вищезазначене модель процесу саморозвитку професійної компетентності вчителя формували на основі, з одного боку, з дотриманням головних позицій системи післядипломної освіти та забезпечення її неперервності, з іншого – виявляючи можливості модернізації цілей професійного саморозвитку вчителя, змісту, технологій його реалізації тощо, використовуючи потенціал взаємодії школи та закладів педагогічної освіти.

Саме тому під час розроблення моделі прагнули забезпечити створення варіанта оптимізації системи професійно-педагогічного саморозвитку вчителів, зберігаючи інваріантну складову за структурою діяльності (цільова – мотиваційна – змістова, процесуальна – контрольно-діагностична складові), а також виористовуючи апробовані (традиційні та інноваційні) форми та методи організації освітньої діяльності. У ході побудови моделі акцентували на можливостях співпраці школи та закладів педагогічної освіти. Структурно процес постає як поетапна реалізація кожного із визначених компонентів структури професійно-педагогічного саморозвитку вчителя (рис. 2.2).

У дослідженні було передбачено реалізацію мети процесу, представленого в моделі, – оптимізація професійно-педагогічного саморозвитку вчителя із використанням потенціалу співпраці школи та закладів педагогічної освіти – на основі концептуальних засад системи особистісно орієнтованої, компетентнісної освіти. При тому забезпечується інтеграція професійної та особистісної складових в процесі формування та розвитку професійної компетентності спеціаліста, наведених у параграфі 1.2 (пріоритетність особистісно орієнтованих освітніх технологій; посилення тенденції до переходу професійного розвитку в саморозвиток; формування концепції та технології професійної діяльності на основі «Я-концепції»; орієнтація професійного саморозвитку на визначені критерії якості, що інтегрально визначають рівень сформованості професійної компетентності спеціаліста).

Оскільки зазначені позиції є однаково актуальними для системи професійної підготовки вчителя та системи його післядипломного розвитку, важливо було визначити потенціал школи та закладів педагогічної освіти педагогічного спрямування у розвитку професійно-педагогічної компетентності вчителів.

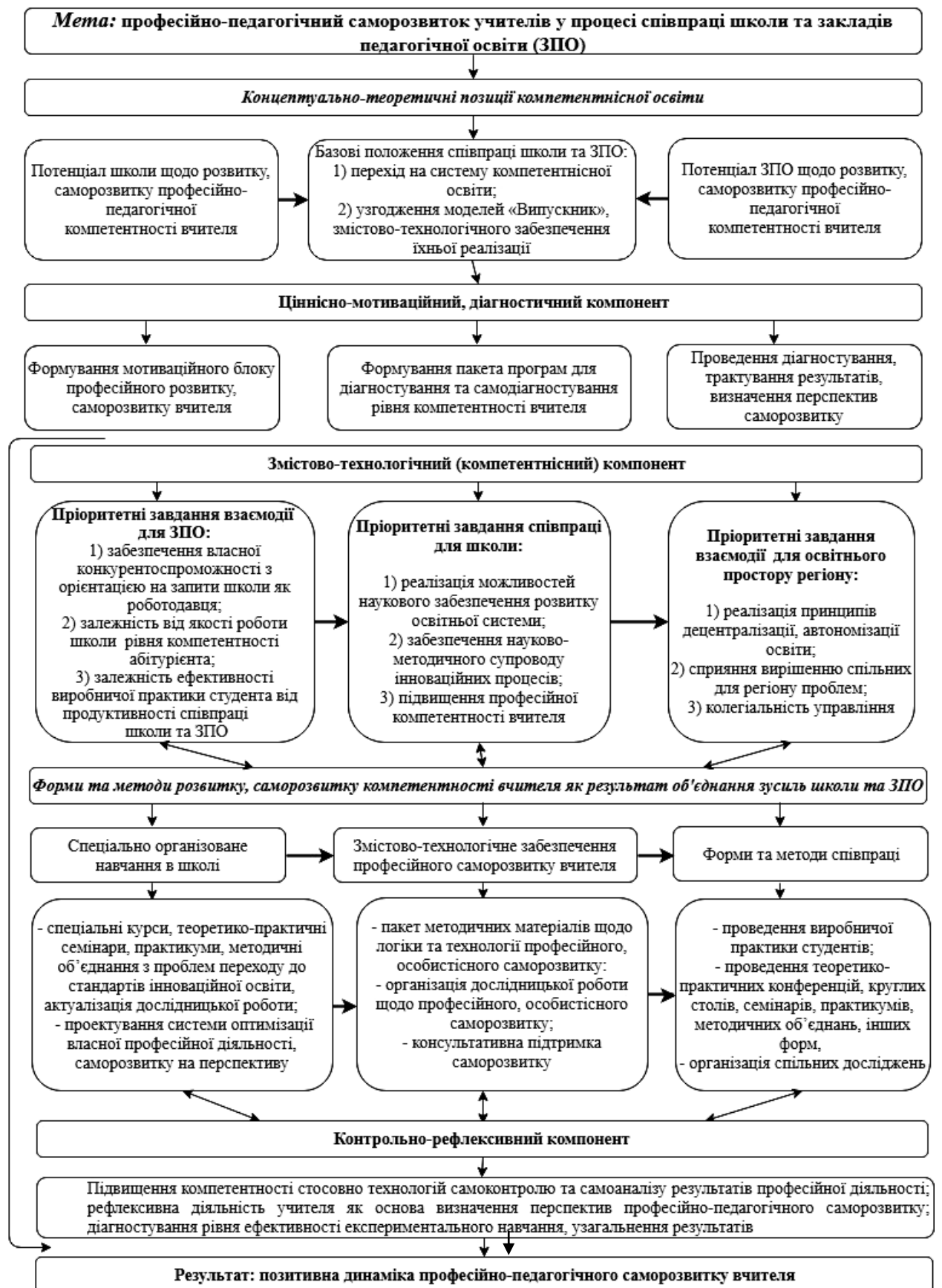


Рис. 2.2. Структурно-функціональна модель професійно-педагогічного саморозвитку учителів на основі реалізації потенціалу співпраці школи та закладів педагогічної освіти

Інтегрально головними пріоритетами співпраці таких взаємозалежних освітніх закладів постають проблеми, пов'язані з переходом на систему компетентнісної освіти, серед яких головна увага зосереджується на фінальному результаті функціонування систем: моделі «Випускник», змістово-технологічному забезпеченні їхньої реалізації. Наприклад, модель «Випускник закладу педагогічної освіти» повинна узгоджуватися зі школою як його роботодавцем, висуваючи вимоги, які є необхідними для переходу школи на компетентнісну систему освіти. Модель випускника школи завжди буде зазнавати змін унаслідок розвитку соціально-економічної ситуації в державі, реформ, що позначаються на, так би мовити, «замовленні» школі, що, відтак, зумовлюватиме корективи у моделі випускника закладу педагогічної освіти.

Такі складні алгоритми взаємозалежності систем обумовлюють потребу не лише узгодження їхнього функціонування та розвитку, а й об'єднання зусиль задля вирішення спільних проблем освітньої діяльності, переходу на технології компетентнісної освіти.

Оскільки професійний саморозвиток учителя закономірно формується на індивідуальній, особистісно орієнтованій основі, особливо важливою стає мотиваційно-діагностична компонента у його структурі, головні функції якої полягають у мотивації необхідності системного та перманентного професійного саморозвитку, особливо на етапі переходу на технології компетентнісної освіти, з'ясуванні реального рівня професійно-педагогічної компетентності вчителя, тобто початкового етапу його саморозвитку за визначеними критеріями якості.

Так, представлені в наукових джерелах результати досліджень щодо готовності сучасного вчителя до професійного саморозвитку, переходу на компетентнісну систему освіти, свідчать про значні проблеми у відміченому аспекті. Так, В. Семиченко стверджує, що «існує проблема недостатнього рівня зацікавленості в особистісному і професійному розвитку педагогів у системі підвищення кваліфікації» [213]. Значні проблеми концентруються на

площині особистісних вимірів: якостей, мотивів, потреб, пріоритетів. О. Владиславлев зазначає, що «чим вищий освітній рівень особистості, тим активніше вона прагне до продовження освіти. При цьому освіта не тільки вдовольняє і розвиває професійні та духовні потреби фахівця, а й стимулює розвиток нових. Таким чином, у галузі освіти проявляється закон збільшування освітніх потреб, що виявляється потужним механізмом розвитку системи післядипломної освіти взагалі та підвищення кваліфікації зокрема» [31, с. 26].

Отож, виходимо з позиції, що учитель реально стає суб'єктом усвідомленого, системного, цілеспрямованого формування власної моделі професійної діяльності в контексті нових освітніх стандартів лише за умови, коли він проявляє особисту зацікавленість та ініціативу, а також розуміє сутність інноваційних процесів, що відбуваються в освіті, технологічні основи побудови педагогічної діяльності, формування системи діалогічного, інтерактивного навчання, основи забезпечення їхньої ефективності. Зрозуміло, що без фундаментальної теоретичної компетентності, а також цілеспрямованого саморозвитку вирішення означених проблем є неможливим.

Актуальність мобільної мотиваційної основи розвитку професійно-педагогічної компетентності вчителя обумовлюється ще й тим, що він базується на основі «Я-концепції», тобто саморозвитку, самостійного планування та здійснення свого освітнього процесу. Відповідно, посилюється значення таких характеристик як умотивованість, потреба в суб'єктності організації процесу, самоуправлінні, самоконтролі.

Тут доцільним є об'єднання зусиль школи та закладу педагогічної освіти навколо проблем: формування мотиваційного блоку професійного саморозвитку вчителя; формування пакету програм для діагностики та самодіагностики рівня компетентності вчителя; проведення діагностування, теоретико-практичне трактування результатів. Слід зазначити, що науковці закладу педагогічної освіти мають значні можливості щодо наукового

дослідження даних проблем, теоретичного обґрунтування пакетів інформаційних матеріалів для практичного використання на етапі мотивації до саморозвитку, первинної діагностики реальних станів. Водночас, експериментальна перевірка їхньої валідності та зручності використання обумовить подальші пошуки оптимізації діагностичних програм і методик.

Формувальний (власне компетентнісний) компонент визначається, виходячи з пріоритетних завдань співпраці для закладів педагогічної освіти, головним серед яких є можливість забезпечення своєї конкурентоспроможності, орієнтуючись на запити школи як роботодавця, що є особливо актуальним в умовах ринку праці, ринку освітніх послуг зокрема.

Ідеться про необхідність оновлення освітньої діяльності як на рівні методології, теорії, так і змістово-технологічних аспектів їхньої реалізації. Неперервність системи професійної освіти може бути забезпечена лише за умови, якщо система освітньої діяльності всіх рівнів буде базуватися на спільних концептуальних основах, забезпечуючи принцип наступності, послідовності, неперервності розвитку систем.

Отож, усі напрямки модернізації системи професійної підготовки вчителя логічно мають трансформуватись і на систему післядипломної освіти, систему розвитку та саморозвитку вчителя, забезпечивши приведення основ освітньої діяльності всіх рівнів і до відповідних базових освітніх стандартів.

Водночас, заклад педагогічної освіти зацікавлений у тому, щоб отримати добре підготовленого та вмотивованого абітурієнта, що правильно здійснив професійний вибір і готовий до продуктивного професійного навчання. Важко переоцінити значення ефективності виробничої практики студента, яка найбільшою мірою визначає його професійно-педагогічну компетентність, здатність до якісної професійної діяльності в школі і закономірно залежить від ефективності співпраці школи та закладу педагогічної освіти.

Школа також повинна визнавати важливість співпраці із закладами

педагогічної освіти, завдання взаємодії, які є пріоритетні для школи, зокрема, це стосується можливостей наукового забезпечення розвитку освітньої системи; науково-методичного супроводу інноваційних процесів; підвищення професійної компетентності вчителя. Тобто, подаючи пропозиції щодо оптимізації підготовки вчителя, орієнтуючись на сучасні виклики школи, остання забезпечує свої перспективи розвитку, а співпраця у науковій та методичній сферах не лише сприяє оптимізації освітніх систем на науково обґрунтованій основі, а й спонукає до більш тісної взаємозалежності систем, наступності систем шкільної, вищої професійної, післядипломної освіти, тим самим забезпечуючи неперервність професійного становлення, розвитку та саморозвитку учителя.

Ще в контексті класичної педагогіки значна увага дослідників приділялась проблемі професійного саморозвитку вчителя, формування його готовності до роботи в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників педагогічного процесу. Так, В. Крутецький «досліджував проблеми систематизації та диференціації здібностей вчителя стосовно забезпечення діалогічної взаємодії з учнем» [102], Г. Щукіна «акцентувала увагу на важливості формування суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, які лежать в основі освітньої системи, а також важливості забезпечення професійної підготовки вчителя, який буде спроможним організувати навчальний процес такого рівня» [256, с. 64].

Відомий вчений-педагог Л. Занков відзначає: «Дидактика і методика того чи іншого предмета орієнтують учителя у питаннях теорії навчання, рекомендують відповідні методичні способи і прийоми. Все це, так би мовити, дано вчителю. Завдання, при тому далеко не просте, полягає в тому, щоб правильно і з найбільшим результатом використати ту зброю, яку він отримує від педагогічної науки» [220, с. 169].

В такий спосіб Л. Занков означає одну з найактуальніших проблем професійного розвитку та саморозвитку вчителя, яка полягає в тому, щоб перевести інформацію з теорії педагогічного процесу на рівень практичних

орієнтацій в професійній діяльності, які будуть виступати платформою професійного саморозвитку, а також формувати адекватне ставлення до теорії та потребу у її постійному розширенні та поглибленні.

Трактуючи педагогічну компетентність як єдність теоретичного та практичного аспектів готовності педагога до здійснення професійної діяльності, відповідно з підходом В. Сластеніна та інших, «виділяються такі групи педагогічних вмінь:

1. Вміння «переводити» зміст об'єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні задачі: дослідження особистості і колективу з метою визначення рівня готовності до активного оволодіння знаннями і проектування на цій основі процесу розвитку; виділення комплексу освітніх, розвиваючих і виховних задач і визначення домінуючої задачі.

2. Вміння створити і привести в рух логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування навчально-виховних задач; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів і засобів його реалізації.

3. Вміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх в дію: створення необхідних умов; активізація особистості учня, розвиток його діяльності, перетворюючи його на суб'єкт виховання; організація і розвиток спільної діяльності; забезпечення зв'язку з навколишнім середовищем, регуляція зовнішніх непрограмованих впливів.

4. Вміння врахування і оцінки результатів педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу і результатів діяльності педагога; визначення нового комплексу домінуючих і похідних задач» [174, с. 42].

В такий спосіб реальна компетентність вчителя визначається саме вмінням використати набуті теоретичні знання в практичній діяльності. Педагогічний процес складний і багатовимірний і кожна конкретна педагогічна задача потребує передусім її осмислення в контексті відповідних теоретичних основ. Педагог повинен самостійно визначити суть проблеми,

поставити адекватну задачу, знайти ефективні способи її вирішення, проаналізувати та визначити рівень ефективності її вирішення. Лише високий рівень теоретичної компетентності, усвідомленого володіння теоретичними знаннями сформує відповідні практичні орієнтації в кожній конкретній педагогічній ситуації.

Водночас, як стверджує дослідник теорії і практики інноваційних технологій О. Пехота, «проблема формування готовності учителів до впровадження сучасних педагогічних технологій у професійну діяльність» [157, с. 11], першим пунктом реалізації концепції формування у студентів готовності до впровадження сучасних педагогічних технологій є «цілісність теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій у майбутню професійну діяльність [157, с. 12].

Стосовно структурної організації професійної компетентності педагога, дотримуємося точки зору В. Сластьоніна, відповідно до якої «...визначені компоненти однаковою мірою актуальні для освітньої діяльності, професійного розвитку:

1. Знання – в більшості – логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості.
2. Вміння – психічні утворення, які полягають в засвоєні людиною способів і навиків діяльності.
3. Професійна позиція – система сформованих установок і орієнтацій, відношень і оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки. Процес формування професійної позиції базується на спрямованості особистості (психологічна властивість яка поєднує цінності, устремління, потреби особистості).
4. Індивідуально-психологічні особливості людини – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінки і виявляються в якостях особистості.

5. Акмеологічні варіанти – внутрішні збудники, які обумовлюють потребу в саморозвитку, творчості та самовдосконалення» [174, с. 334–335].

Важко переоцінити значення співпраці освітніх закладів на рівні регіону, вона виступає основою формування цілісного освітнього простору регіону, сприяючи тим самим реалізації принципів децентралізації, автономізації освіти, а також інтеграції наукового, методичного потенціалу, об'єднанню зусиль заради вирішення спільних для регіону проблем розвитку освіти як фактору соціально-економічного розвитку регіону. І що є надзвичайно важливим, освітні заклади стають суб'єктами розвитку освітньої системи, забезпечуючи колегіальність управління, узгодженість позицій щодо розвитку професійної компетентності педагогів, використовуючи можливості різних суб'єктів.

У контексті зазначених пріоритетів та напрямків діяльності були виділені форми та методи розвитку компетентності вчителя, об'єднуючи зусилля школи та закладу педагогічної освіти. Акцент зроблено на традиційних підходах щодо:

- спеціально організованого у школі навчання з розвитку професіоналізму вчителя (теоретико-практичні семінари, практикуми, методичні об'єднання з проблем переходу на стандарти інноваційної освіти);
- сприяння саморозвитку вчителя за допомогою адекватного змістово-технологічного забезпечення (пакет методичних матеріалів щодо логіки та технології професійного, особистісного саморозвитку; організація дослідницької роботи щодо професійного, особистісного саморозвитку; консультативна підтримка саморозвитку);
- проведення виробничої практики студентів; проведення теоретико-практичних конференцій, круглих столів, семінарів, практикумів, методичних об'єднань, інших форм організації спільних досліджень.

Важливими є також курси підвищення кваліфікації вчителів, підготовка до яких відбувається в школі у межах діагностування та аналізу рівня сформованості педагогічної діяльності, визначення актуальних проблем

розвитку й тем для особливо ретельного опрацювання, виходячи з нагальних потреб практики (система навчальних занять як форма забезпечення системних компетенцій щодо інноваційних освітніх стандартів, професійного розвитку; актуалізація дослідницької роботи; проектування системи оптимізації власної професійної діяльності, саморозвитку на перспективу).

Виокремлений у дослідженні діагностично-рефлексивний компонент спрямований на отримання інформації щодо ефективності професійного саморозвитку вчителя, орієнтуючись на визначений комплекс цілей, та використовуючи надані можливості, у тому числі співпрацю школи із закладами педагогічної освіти. Передбачено, що одержані кількісні результати діагностування та самодіагностування реалізовані за тими самими методиками, що й на початковому мотиваційно-діагностичному етапі, мають стати предметом комплексного самоаналізу щодо і ефективності процесу підвищення професійно-педагогічної компетентності, і здатності до організації самоосвіти, ефективного аналізу та самоаналізу власної професійної діяльності як основи визначення подальших перспектив професійно-педагогічного саморозвитку.

«У процесі діагностики професійно-педагогічної компетентності студента (вчителя) можна використати критеріально-компонентну структуру предметних компетентностей, що містить:

1) актуальну дидактичну кваліфікованість – наявні гуманітарні та психолого-педагогічні знання студента, уміння, навички; досвід застосування набутих предметних знань, умінь (загальнонавчальні та спеціальні предметні) і навичок; володіння логікою реалізації навчально-пізнавальної діяльності; наукова, методична й інформаційна обізнаність студента;

2) потенційну дидактичну кваліфікованість, яка втілюється в когнітивну потребу й готовність на діяльнісному рівні засвоїти нові гуманітарні знання, нові методи та прийоми навчальної роботи, самостійно виявляти прогалини в гуманітарних знаннях і способах організації та здійснення навчальної діяльності, виявляти й долати інформаційну недостатність;

3) комунікативно-дидактичну кваліфікованість – налагодження продуктивної дидактичної взаємодії та взаємин у навчальному процесі та поза ним, дидактична спрямованість;

4) індивідуально-особистісні якості студента – відповідальність за результати власного навчання у вищому навчальному закладі, дидактична рефлексія, креативність, емоційність, суб'єктивна готовність до навчальної й подальшої професійної мобільності, усвідомлене позитивне ставлення до педагогічної діяльності та процесу навчання» [231].

Запропонована критеріально-компонентна структура предметних компетентностей студента є цінною, оскільки вона має високий потенціал саморозвитку (не лише на близьку, а і на далеку перспективу) і може бути легко адаптована до системи професійного розвитку та саморозвитку вчителя. Логіка поданої структури полягає в інтеграції базових характеристик, за якими можна здійснювати контрольну, аналітико-рефлексивну діяльність, оскільки вони відповідають сутності компетентнісної освіти, позиціонуючи таку якість знань та їхню структурну організацію, які формують цілісне уявлення про предмет педагогічної діяльності у комплексі предметних, загально навчальних, наукових, інформаційних, методичних знань та умінь, власного досвіду їхнього практичного використання. Тому дидактична кваліфікованість як основа фахово-педагогічної компетентності може стати предметом рефлексії студента (вчителя), головною метою якої є визначення актуального рівня сформованості дидактичної компетентності (кваліфікованості), орієнтуючись на необхідність програмування наступного рівня її розвитку.

Саме тому вагомим предметом контрольної, діагностично-рефлексивної діяльності вчителя є потенційна дидактична складова, направлена на задоволення когнітивної потреби, визначаючи рівень освітньої, самоосвітньої діяльності, збагачуючи зміст, удосконалюючи методи, технології організації педагогічного процесу, орієнтуючись на потреби актуальної фахово-дидактичної компетентності. У такому контексті

особливо важливою видається потреба, здатність і методика проектувально-когнітивної діяльності вчителя, які відповідають за ефективність його професійного зростання, саморозвитку, модернізації діяльності за сучасними стандартами та критеріями якості.

Виокремлення критеріально-компонентних характеристик комунікативно-дидактичної кваліфікованості в структурі предметних компетентностей вказує на значення комунікативно-інтерактивної діяльності в системі компетентнісної, інтерактивної освіти, що базується на суб'єкт-суб'єктних взаємовідносинах учасників освітньої діяльності. Самоаналіз та самооцінка означеної якості є важливою ще й тому, що вона виходить за рамки суто педагогічного процесу і є значущою соціально-життєвою компетентністю, умовою особистісної самореалізації фахівця.

Особливо актуальною вважаємо рефлексивну діяльність учителя за параметрами індивідуально-особистісних якостей, зважаючи і на важливість особистості вчителя в системі особистісно орієнтованої, компетентнісної освіти, і на недостатність уваги до формування особистісних якостей студента в системі класичної (знаннєвої) системи освіти.

У нашому дослідженні систематизовано й обґрунтовано позиції щодо потенційних можливостей оптимізації розвитку освітньої системи школи із використанням адекватних форм співпраці із закладами педагогічної освіти.

1. Забезпечення конкурентоспроможності школи на ринку освітніх послуг. Співпраця із закладами педагогічної освіти, передусім, забезпечує орієнтованість освітньої системи школи на інноваційний, науково обґрунтований розвиток. «Педагогічна практика показує, що взаємозв'язок середньої і вищої освіти дозволяє вирішувати такі стратегічні завдання сучасної освіти як забезпечення безперервності освіти; розвиток технологій і ідей особистісно орієнтованої освіти; реалізації програм соціально психологічної адаптації; проведення профорієнтації; розвиток творчих здібностей особистості, формування якості, що дозволять успішно конкурувати на ринку праці та інше» [71].

2. *Підвищення рівня престижу школи* шляхом використання бренду закладу педагогічної освіти, з яким вона співпрацює на постійній основі. Під час вибору школи більшість батьків користуються саме статусною складовою закладу, вибираючи його, в тому числі орієнтуючись на престижність, яка засвідчує відповідну якість надання освітніх послуг. Школи в умовах ринку освітніх послуг, насамперед, зацікавлені, щоб конкурс до їхнього закладу був якомога більшим. Це дозволяє проводити селекційний відбір і отримувати більшу кількість талановитих дітей. Школа також буде задовольняти попит закладів педагогічної освіти на сильних, конкурентоспроможних абітурієнтів. Таким чином школи можуть заключати різного роду контракти і договори з престижними закладами педагогічної освіти і за рахунок їхнього бренду, підвищувати власний статус.

3. *Можливість створення шкіл профільного типу, профільних класів*, які би, в тому числі, проводили підготовку старшокласників до вступу саме у визначений заклад. За умов діючої на постійній основі двосторонньої співпраці між закладами педагогічної освіти та школою, з'являється можливість для створення в старшій школі класів з чітко визначеною програмою з підготовки учнів до вступу в конкретний заклад. Такі класи за сприяння самого університету(інституту, училища) були б ефективнішими за будь-які підготовчі курси і проводили би підготовку учнів на комплексній і перманентній основі за спільно розробленим планом навчання, що враховує як специфіку майбутнього навчання в закладах педагогічної освіти, так і можливості конкретної школи. Варто зазначити, що в таких класах можуть формуватись основи майбутніх студентських груп, що значно спрощує для учнів майбутню адаптацію до студентського життя.

4. *Підвищення рівня професійної компетентності вчителів* за рахунок використання науково-методичної бази закладів професійної освіти, реалізації комплексних, науково обґрунтованих програм з підвищення кваліфікації педагогів. Відомо, що університети мають потужну інформаційно-практичну базу для підвищення професійного рівня

спеціалістів шкільної освіти. За сучасної системи означений потенціал використовується не повною мірою, вчителі мають змогу проходити курси підвищення кваліфікації, але цей процес не носить системний і постійний характер, що значно зменшує його ефективність. За умови тісної і конструктивної співпраці з закладами педагогічної освіти можуть надавати постійний супровід вчителям, спільно з ними розробляти і корегувати інноваційні (компетентнісні) моделі навчання/виховання учнів, створювати спільне науково-педагогічне середовище.

5. *Можливість безпосередньої комунікації з науково-педагогічними працівниками*, що проводять не лише викладацьку, а й дослідницьку діяльність, зокрема, в лабораторіях, що створені на базі закладу педагогічної освіти. Можуть створюватися експериментальні лабораторії на базі школи, що обслуговують не лише навчальний процес, привносячи в його зміст науково-пошукові методи і технології, а і лабораторії, наукові центри, проблемні групи, покликані оптимізувати функціонування освітньої системи школи, забезпечуючи його психологічний, змістовий, технологічний супровід. У цих наукових центрах можуть співпрацювати викладачі, вчителі, студенти, учні, об'єднуючи свої зусилля навколо вирішення спільних для освітніх систем школи та закладів педагогічної освіти проблем. За умови продуктивної взаємодії, тісної комунікації з науковцями педагоги школи можуть проводити власну науково-дослідну діяльність, писати статті, дисертаційні роботи, активно долучаючи до наукових пошуків школярів, що можуть працювати над актуальними проблемами оптимізації власної навчально-виховної діяльності, а також проблемами, що мають безпосереднє відношення до майбутньої професії, в тому числі діагностуючи свою схильність до неї, потенціал розвитку. Учні із достатніми дослідницькими компетенціями зможуть реально долучатися до наукової діяльності, засвоюючи логіку, основні принципи, постулати ведення наукового пошуку елементарного рівня, самовизначитися щодо такого виду діяльності, що також сприятиме правильній професійній орієнтації.

6. *Можливість використовувати інфраструктуру закладів педагогічної освіти* задля підвищення рівня продуктивності навчально-виховного процесу, освітньої системи загалом. Університети, інститути володіють значно більшим інфраструктурним потенціалом, ніж школи. При поглибленій взаємовигідній співпраці школи можуть використовувати такий потенціал задля підвищення ефективності навчально-виховної діяльності школярів, позакласного життя школи. На базі університетів учні можуть проходити професійну орієнтацію, інтегруючись в освітній простір закладу вищої освіти, використовувати інфраструктурні об'єкти для виконання навчально-дослідницьких завдань, пов'язаних з майбутньою професією, а також занять спортом, мистецтвом тощо. Важливим аспектом є допуск учнів до інформаційно-бібліотечних ресурсів закладів педагогічної освіти, які є також більшими за шкільні.

7. *Використання потужних ресурсів закладу педагогічної освіти в аспекті психологічного супроводу учнів.* Компетентнісна освіта передбачає особистісно орієнтовані технології організації педагогічного процесу, що значно посилює психологічну складову у його структурі. Сучасна служба психологічної підтримки в школах часто має формальний характер і відзначається низьким рівнем ефективності. Здебільшого в школах працює тільки один психолог, який фізично не в стані охопити весь учнівський та педагогічний колективи, надати у достатньому об'ємі адекватну психологічну допомогу (діагностика, аналіз, консультування та ін.). Заклади педагогічної освіти мають більш широку та кваліфіковану службу психологічної підтримки, особливо, коли в їх структурі є спеціальний факультет (курси) з підготовки практичних психологів, він може надавати як безпосередні послуги, так і консультувати шкільних психологів. Важливо забезпечити перманентність психологічного супроводу учнів протягом всього періоду навчання, а не лише, як зазвичай, ситуативно, у кризові моменти, коли потрібно вирішувати реальні проблеми, що спричинили конфлікт. Також психологічна підтримка потрібна учням не лише щодо

обмеженої рамками школи навчально-виховної діяльності учнів, а і стосовно всього спектру найбільш значущих проблем їх особистісного становлення, міжособистісних взаємовідносин, життєвого простору в цілому. Стосовно закладів педагогічної освіти, це варто розглядати не лише як реальну продуктивну практику студентів, а і як можливості профілактичної, випереджувальної роботи, що, в тому числі, сприятиме нівелюванню адаптаційних проблем студентів перших курсів.

8. *Можливість посилення мотиваційної складової освітньої діяльності школярів* задля створення конкурентного середовища – надто коли йдеться про профільну диференціацію старшокласників, стимулювання їх до самореалізації, досягнення успіхів, що асоціюються з майбутньою професією. «Школа повинна бути зацікавлена в тому, щоби створити умови для свідомого професійного самовизначення учнів і сформувані у них здатність до соціально-професійної адаптації в суспільстві відповідно до своїх здібностей та потреб суспільства...» [224].

Закономірно, що в умовах здорової конкуренції навчальний процес є більш ефективним, сприймається школярами як сфера особистісної самореалізації. Крім того, заклад педагогічної освіти може надавати школам потенційні бонуси для найбільш успішних учнів, що можуть бути використані як реальний інструмент мотивації підвищення їх навчальних досягнень. Конкурентне середовище буде сприятливим, стимулюючим до навчальних успіхів для всіх учнів, а не лише тих, що планують вступати до закладу педагогічної освіти, з яким співпрацює школа.

9. Варто розглядати й *можливості додаткових фінансових надходжень*. Закладам педагогічної освіти вигідно інвестувати в школи, з якими вони співпрацюють. Раціональним є перспективне вкладення ресурсів, фінансових в тому числі. При тому реалізується не концепція забезпечення проходження визначеної державою навчальної програми, а забезпечення якості підготовки конкурентоспроможного фахівця. Тому школу слід досліджувати і як освітнє середовище, що інтегрально визначає якісну

підготовку майбутнього абітурієнта, і як сферу формування та розвитку практичних професійних компетенцій студента – майбутнього конкурентоздатного фахівця освітньої сфери.

Зазначені вище можливості співпраці школи та закладу педагогічної освіти мають безпосереднє та опосередковане відношення до проблем нарощування рівня його професіоналізму як головної умови оптимізації професійної діяльності вчителя школи, забезпечення її переходу на технології компетентнісної освіти.

Систематизовано можливості та логіку співпраці освітніх систем школи та закладу педагогічної освіти та виявлено перспективи отримання для них взаємної вигоди (профіту) відображено на рис. 2.3.

Як видно з рисунка 2.3, виокремлені блоки пріоритетів співпраці школи та закладів педагогічної освіти, що формують відповідний блок цінностей освітнього простору школи, а також визначають стратегію й тактику його розвитку. Ці блоки можна диференціювати за безпосередніми й опосередкованими механізмами впливу на професійний розвиток педагога. Так, *перший блок* для професійного розвитку вчителя буде виконувати, передусім, мотиваційно-орієнтувальну функцію. Сформованість мотиваційної сфери професійно-педагогічної діяльності вчителя, психологічної готовності до саморозвитку. У педагога буде формуватися переконання, що в умовах ринкових відносин у сфері освітніх послуг конкурентоспроможним буде лише фахівець з високим рівнем професійної компетентності. Мотиваційно орієнтувальний реалізується за рахунок можливостей: підвищення рівня престижу школи; створення шкіл профільного типу, профільних класів; посилення мотиваційної складової освітньої діяльності школярів задля створення конкурентного середовища; додаткового фінансування, що визначаються статусом школи, додатковими інвестиціями; додаткового фінансування під час навчальної практики студентів, наукових досліджень.

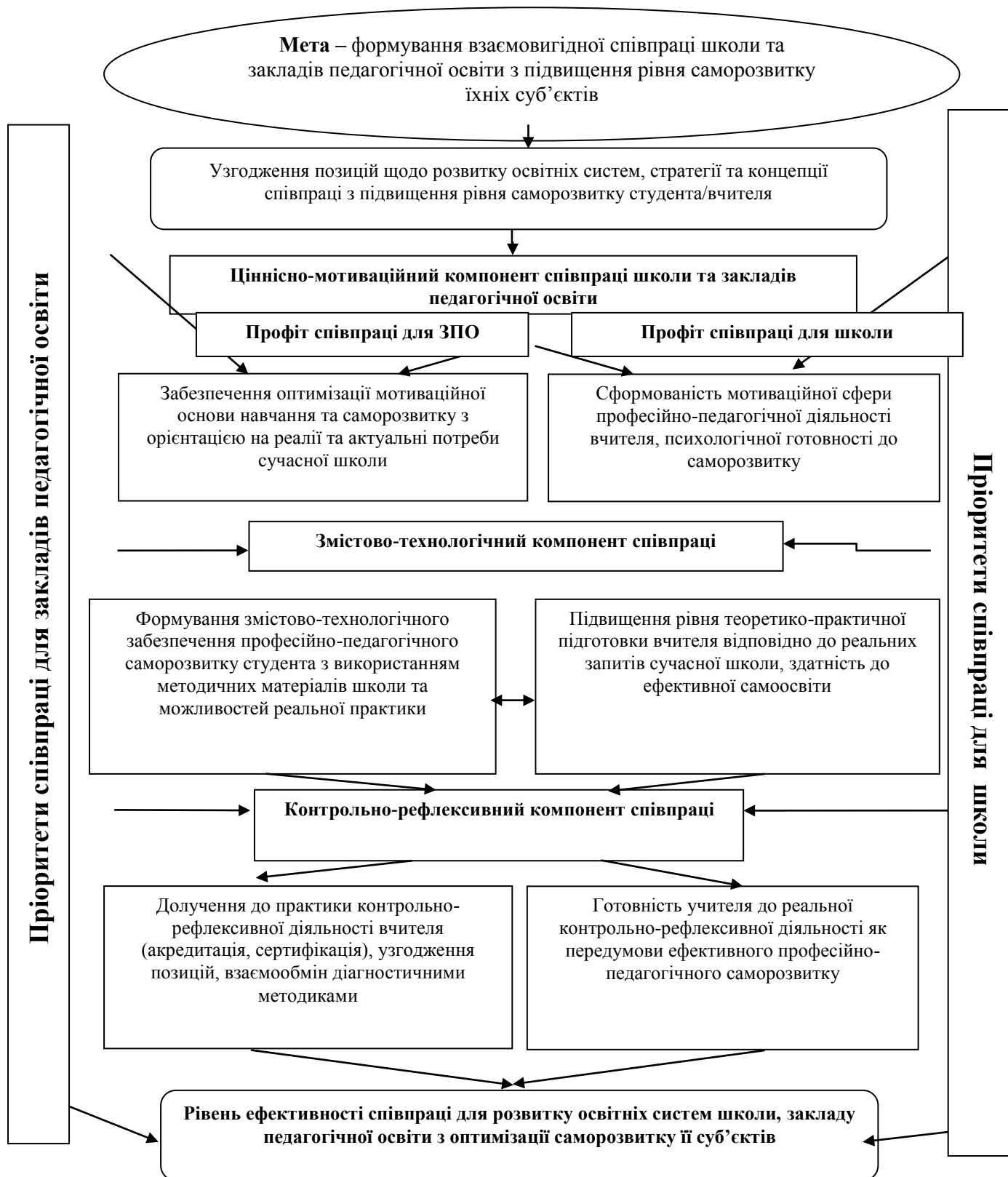


Рис. 2.3. Забезпечення співпраці школи та закладів педагогічної освіти із професійно-педагогічного саморозвитку їхніх суб'єктів

Другий блок – змістово-технологічний – пов’язаний із безпосередніми можливостями використання співпраці з закладами педагогічної освіти задля розвитку власного професіоналізму, підвищення професійної компетентності вчителя, що неодмінно позначиться на особистісно-психологічному аспекті діяльності через задоволеність результатами діяльності, відчуття продуктивності власного професійного росту, особистісного розвитку. Реалізацію *змістово-технологічного блоку* забезпечують: програмування професійного розвитку на науковій основі; використання методичних, педагогічних ресурсів та інфраструктури закладу педагогічної освіти; оптимізації інформаційно-методичного супроводу інноваційних процесів; безпосередньої комунікації з науково-педагогічними працівниками; відкриття на базі шкіл лабораторій; проведення спільних конференцій та інших форм наукової співпраці.

Третій блок, спроектований на контрольно-рефлексивну діяльність учителя, відзначається спрямованістю на підвищення його готовності до реальної контрольно-рефлексивної діяльності як передумови ефективного професійно-педагогічного саморозвитку.

Отже, об’єднання всіх типів навчальних закладів в одну структуру (цілісний освітній простір/середовище), завданням якої є цілеспрямований і безперервний освітній супровід людини від початкової школи до випускних іспитів у закладі педагогічної освіти є одним з основних завдань сучасної освітньої політики, вирішення якого сприятиме модернізації системи освіти загалом, а також університету/інституту, школи як її суб’єктів. За таких умов підготовка спеціалістів буде реалізовуватись значною мірою на саморегулювальній основі. Основною ідеєю є створення продуктивної освітньої ситуації (простору в цілому), за яких здобувач освіти буде суб’єктом власної навчальної діяльності, що реалізується за індивідуальною траєкторією, враховуючи потенціал, індивідуальні особливості кожного, а освітні заклади будуть формувати оптимальний контент, забезпечувати ефективний, науково обґрунтований супровід цьому процесу.

Інтенсифікація конкурентних ринкових відносин в освітній сфері держави слугуватиме стимулом саморозвитку освітніх систем закладу педагогічної освіти та школи, зумовлюватиме постійне підвищення якості надання такого супроводу, зростання ефективності плідної співпраці за всіма значущими напрямками. Потенціал вищевказаних кроків окреслений можливістю динамічного розвитку системи освіти. Загалом комплексний підхід до модернізації освітньої системи, ґрунтованої на європейських стандартах освіти, як найбільш результативний потребує впровадження на загальнодержавному рівні освітньої реформи з таким її аспектом, як глобалізація освітнього процесу внаслідок посилення співпраці всіх суб'єктів освітнього простору України.

2.3. Інформаційно-технологічне забезпечення ефективності реалізації моделі професійно-педагогічного саморозвитку вчителя

З огляду на доцільність в умовах запрограмованого в державі переходу до компетентнісної моделі освіти, оптимізації всіх видів, форм і методів підвищення рівня професійної компетентності вчителя набуває особливого значення набуває внутрішкільна система підвищення кваліфікації вчителя як така, що має значний потенціал щодо:

- забезпечення неперервності розвитку професійної компетентності вчителя, відстежування змін, які безпосередньо позначаються на ефективності педагогічного процесу;
- можливості врахування особливостей конкретної школи в комплексі реальних умов професійної діяльності, здобутків і проблем, актуальних саме для цієї школи;
- міжособистісної професійної комунікації вчителів школи, орієнтованості на її конкретні практичні проблеми та перспективи розвитку.

У такому контексті видається необхідним модернізувати всі традиційні

види, форми та методи професійного розвитку вчителя, і запроваджувати інноваційні, зокрема пов'язані з сучасними інформаційними технологіями.

Унаслідок аналізу наукових джерел із проблеми підвищення рівня професіоналізму вчителя, а також реальної практики її реалізації у дослідженні виокремили найбільш типові: інститут наставництва; постійно діючі проблемні семінари; методичні семінари, методичні виставки; відвідування відкритих уроків, взаємовідвідування, колективний аналіз; колективне проектування уроку на задану тему за інноваційними технологіями; робота з педагогами в малих групах; проблемно-творчі групи вчителів; професійні конкурси, відеотренінги; лекції; навчальні ігри; дискусії тощо.

До основних тенденцій модернізації системи підвищення професійної компетентності педагогів можна зарахувати такі, як:

- пріоритетність інтерактивних, дискусійних форм діяльності;
- посилення науково-експериментального сегмента в системі професійного розвитку та саморозвитку вчителя;
- спрямованість форм професійного розвитку педагога на інтенсифікацію саморозвитку;
- інтегративний, міжпредметний підхід до професійного навчання;
- активне застосування проектних освітніх технологій у методичній роботі з підвищення кваліфікації.

Проаналізуємо потенційні можливості інноваційних форм професійного розвитку та саморозвитку вчителя, які можуть впроваджуватися як самостійні, а також сприятимуть осучасненню традиційних форм. У процесі професійно-педагогічного розвитку вчителя важливим є створення умов для програмування індивідуальної траєкторії та персоніфікованої програми його саморозвитку, використовуючи різні види, форми та методи навчання, а також ресурсні можливості, серед яких дедалі більшого поширення набуває дистанційне навчання.

Окрім того, процес дистанційного навчання містить мобільний

потенціал не лише професійного, а й особистісного саморозвитку, підвищення рівня навчальних компетенцій, що визначають вміння вчитися, програмувати свій розвиток, а також вимагає від людини цілеспрямованості, готовності до самомотивації, організованості, розвитку навичок з «тайм менеджменту».

Процес дистанційного навчання, що відзначається системністю, можна умовно поділити на такі складові, як: а) процес накопичення, зберігання та засвоєння інформації; б) процес інтерактивного обміну знаннями, ідеями в ході дистанційної комунікації.

Сучасні цифрові технології дають змогу безперервно перебувати в глобальному інформаційному полі, бути не лише споживачем, а й активним учасником формування та корегування інформаційних потоків, що сприяє генеруванню та реалізації важливих ідей, самоактуалізації, соціальній адаптації. Відкритість доступу до мережі забезпечує процес колективного формування контенту, безперервність його накопичення та підвищення якісних характеристик.

Дистанційне навчання є невід'ємною складовою сучасного освітнього простору, продуктивним засобом оптимізації освітньої діяльності учня, студента, підвищення професійної компетентності спеціаліста, забезпечення його конкурентоспроможності. Такі умови диктує сучасний ринок праці, який функціонує на змагально-конкурентних засадах. Тому дистанційне навчання, як форма самоосвіти, є важливою складовою в ціннісній ієрархії сучасної успішної людини, яка сприймає перманентний процес саморозвитку як один з основних елементів парадигми успішності, реалізації професійних амбіцій, самоактуалізації тощо.

В системі дистанційного навчання особливо важливим є використання інформаційно-комунікаційних технологій, які швидко розвиваються. Доступ до будь-якої інформації може отримати кожен бажаючий в рівних можливостях. Відтак, оскільки стрімкий розвиток науки спонукає сучасного педагога використовувати можливості Інтернету, оскільки вже недостатньо

обмежуватися традиційними технологіями навчання. У наш час інформаційні технології набувають все ширшого використання у професійній діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Саме тому перед педагогами постає завдання забезпечити професійний саморозвиток, а також навчальний процес школи сучасними електронними засобами навчання, які б зумовили зростання інтересу учнів до навчання, а вчителів – до самоосвітньої діяльності.

Проблему інформаційного забезпечення навчального процесу, підвищення професійної компетентності вчителів вивчали такі науковці, як Т. Бабко [4], С. Багіна [5], Н. Бахмат [8], Т. Водолазська, Р. Гавриш [33], А. Гулина, Д. Золотухина [45], Л. Романишина, Р. Горбатюк [205], С. Сисоєва [216], Л. Стефанович [224] та ін.

«Інформаційно-комунікаційні технології включають широкий спектр цифрових технологій, що використовуються для створення, передачі, розповсюдження інформації та надання послуг: програмне забезпечення, комп'ютери, телефонні лінії, мобільний зв'язок, електронна пошта, мережі безпроводного і кабельного зв'язку, мультимедіа, Інтернет» [166, с. 121].

Різні аспекти дистанційного навчання мають свій набір інструментарію та технологій. У такому контексті можна виділити найбільш значущий для забезпечення як професійного, так і загального особистісного саморозвитку педагога:

1. Програми-клієнти для обміну даними між користувачами мережі. Такі програми дають змогу передавати дані безпосередньо між інформаційними носіями, при тому на відповідних сайтах підтримки проводиться модерація та каталогування, що забезпечує зручність пошуку необхідних масивів інформації.

Створення та споживання контенту відбувається в колективній формі, а користування ресурсами є вільним і безкоштовним (за рідкісними винятками). Програми характеризуються підвищеною швидкістю передачі даних і перманентним оновленням контенту.

2. Інформаційні хостинги – інтернет-ресурси для розміщення інформації із постійним доступом на мережевих серверах. Відомо, що засвоєння інформації на основі слухових та зорових образів є більш ефективною, тому використання хостингів, що наповнюються медіаконтентом (лекції, семінари, відеоуроки тощо), не лише забезпечує підвищення ефективності самоосвіти, а й урізноманітнює процес навчання.

3. Спеціалізовані навчальні сайти, спеціально розроблені для потреб дистанційного навчання, його оптимізації. Такі сайти мають конкретну специфікацію, характеризуються інтерактивністю та наочністю процесу, дозволяють фіксувати успіхи, надають аналітичну підтримку. Часто, навчання відбувається в формі гри. Основним недоліком таких сайтів є платна форма доступу, проте, в більшості випадків, ціни невисокі, адже такі сайти орієнтовані на масовість клієнтської бази.

4. Програми та сайти для документування, планування, модерації та аналізу проектів. Процес самоосвіти в умовах дистанційного навчання – це проектний вид діяльності, який вимагає концептуального підходу, поетапності реалізації завдань та оперативного корегування, чому сприяє залучення спеціального проектного програмного забезпечення, що значно раціоналізує процес, підвищує його ефективність.

Для реалізації комунікативного аспекту дистанційного навчання ми виділили наступний інструментарій:

1. Групове навчання. Уможливорює пошук і формування груп за інтересами для спільного навчання, що підвищує його ефективність, адже інформативне поле спільне, а джерел для його знаходження, відбору та оцінки більше, тому і сам контент буде більш якісний. Ефективність групового навчання посилює використання програми для відео- та аудіоз'єднання з опцією «Конференц-зв'язку».

2. Спілкування з індивідуальним наставником (ментором), який може надавати підтримку (як професійну, так і особистісно орієнтовану) в будь-який час і без географічних обмежень. Можуть використовуватись електронна

пошта, програми для відео- та аудіозв'язку тощо.

3. Диспут як метод навчального процесу. Сприяє більш широкому розумінню проблематики, реалізації особистісно-розвивального потенціалу, формуванню вмінь аргументувати та відстоювати свої позиції, лаконічно й точно формулювати думки, ідеї, запитання, вихованню лідерських якостей, загалом – поглибленому розумінню причинно-наслідкових зв'язків обговорюваних проблем. Диспути проводять на форумах профільних інтернет-ресурсів, у коментарях до медіаконтенту, в спеціалізованих клубах, які можуть мати і текстовий, і медійний характер.

3. Потокове мультимедіа. Отримання в живому режимі наочних знань шляхом спостереження за більш компетентною людиною за допомогою засобів відеотрансляції, що формує уявлення, наприклад, про реалії професійної діяльності, дозволяє зрозуміти хід думок, логіку дій тощо. Проводять на основі спеціальних інтернет-ресурсів і відеохостингів з можливістю онлайн-трансляцій.

4. Лекції, зустрічі, семінари. Сучасні технології дозволяють не лише переглядати такі заходи, а й брати участь в інтерактивному режимі, задавати питання, висловлювати думки, ідеї. Найчастіше використовуються текстові «чати» та коментарі до трансляції.

Загалом, варто зауважити, що весь вищезазначений інструментарій є взаємопов'язаним та утворює систему, тому подані форми та методи роботи зазвичай об'єднуються в загальне, поліфункціональне програмне забезпечення. Важливо використовувати весь спектр можливостей, вибираючи в кожній ситуації оптимальні для вирішення конкретних навчальних завдань, зокрема в нашому контексті – для моделювання та реалізації власної програми професійного саморозвитку.

Високий потенціал щодо оптимізації професійного розвитку та саморозвитку вчителя мають хмарні технології, які спричинили справжню революцію в освіті, спонукаючи учнів і вчителів до самоосвіти та самовдосконалення.

Хмарні технології (cloud computing) трактують як способи надання користувачам Інтернету доступу до комп'ютерних ресурсів сервера та використання програмного забезпечення як онлайн-сервісу. Дослідник Н. Бахмат вказує на такі переваги хмарних технологій: «... безкоштовність використання; доступність з будь-якого місцезнаходження; відсутність необхідності придбання додаткового програмного та апаратного забезпечення; «зрозумілий» та доступний інтерфейс; економія дискового простору; можливість організації резервного збереження матеріалів; безпека та відкритість освітнього середовища для викладачів і студентів; безпосередня взаємодія: викладач → навчальна група, викладач → студент, студент → навчальна група, студент → студент; особистісний підхід; можливість застосування різноманітних видів навчальної роботи, on-line контролю й оцінювання рівня навчальних досягнень тощо» [8].

Сутність хмарних технологій полягає у створенні партнерами Microsoft освітньої спільноти (Growing Learning Communities), а саме – глобальної мережі <http://www.pil-network.com>, яка обслуговує понад два мільйони педагогів усього світу. Основне її завдання – допомогти вчителям досягнути успіху, використовуючи методи професійної комунікації, об'єднуючись навколо спільного пошуку шляхів оптимізації навчання, виховання школярів. Йдеться про формування своєрідного інформаційно-освітнього середовища, наповненого різноманітними електронними ресурсами, що мають тенденцію до постійного оновлення відповідно до потреб і запитів користувачів такого виду інтернет-ресурсів.

З огляду на актуальність залучення хмарних технологій для підвищення якості педагогічного процесу школи загалом і професійної компетентності вчителя зокрема з'ясовано, що останню зумовлюють такі їхні функції, як:

- 1) цілеспрямоване забезпечення реалізації процесу підвищення педагогічної майстерності вчителя за ефективними навчальними програмами в дистанційному режимі та з використанням інтернет-ресурсів;

2) досягнення співпраці, взаємодії різних освітніх закладів і соціокультурних організацій;

3) покращення процесу управління та ефективної спільної діяльності задля досягнення спільних цілей, ідей.

Використання хмарних технологій також зумовлює підвищення рівня мобільності освітнього процесу, а відтак – і рівня його індивідуалізації. Учні, вчителі часто користуються мобільними телефонами, планшетами, багато спілкуються в соціальних мережах, тому перед вчителем постає завдання забезпечити навчальний процес електронними засобами навчання, які призначені не тільки для комп'ютера, а й для інших пристроїв, які можна застосовувати під час уроку та поза його межами. Хмарні технології в освіті формуються за відповідною спрямованістю, створюючи інформаційне, навчальне середовище. «Під хмаро орієнтованим навчальним середовищем (ХОНС) ми розуміємо штучно побудовану систему, що забезпечує навчальну мобільність, групову співпрацю педагогів та учнів і використовує хмарні сервіси для ефективного, безпечного досягнення дидактичних цілей» [134, с. 2].

У контексті педагогічної спрямованості «хмарні технології» трактуються, як система обробки і зберігання навчальної інформації, яка сприяє її засвоєнню учасниками педагогічної діяльності. Слід зазначити, що світовий досвід впровадження хмарних обчислень незначний, однак результати свідчать про перспективність їх використання в системі загальної середньої освіти. Так наприклад, у Німеччині реалізується Проект «Національна медіаосвіта», що здійснюється на основі Office365. Модернізацію освіти за допомогою хмарних обчислень здійснюють і в Китаї. Новітні технології такі, як веб, віртуальні, хмарні радикальним чином змінюють імідж навчальних закладів, навчально-виховний процес, природу освіти та її доступність» [134, с. 2–3].

До пріоритетів хмарних технологій в аспекті професійного саморозвитку вчителя належать: мобільність використання; доступність інформації з будь-якого місця перебування; відкритість доступу;

інтерактивної взаємодія між викладачами й учителями, студентами й учнями, студентами та викладачами, учителями та студентами; постійне оновлення ресурсів; комунікація навколо актуальних проблем теорії і практики розвитку та саморозвитку професійної компетентності; об'єднання зусиль учителів, педагогів, студентів щодо дослідження проблем, продиктованих практикою впровадження інноваційних освітніх технологій; виставлення ідей учителів-практиків, моделі уроків на загальне обговорення; реалізація спільних наукових проектів; проведення конкурсів, освітніх квестів тощо.

Хмарні технології цінні тим, що вони надають вільний доступ до інформаційних, навчальних матеріалів, сприяють використанню у навчальному процесі відео-, аудіо файлів. Існує практика активного використання он-лайн уроків, вебінарів, інтегрованих практичних занять, лабораторних робіт. Відкриваються нові можливості для наукової роботи, зокрема групових, колективних досліджень, інтерактивної проектної діяльності, а також проведення тренінгів, он-лайн комунікації з учнями, вчителями-колегами та ін.

Загалом робота над спільними навчальними та науковими завданнями забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію з освітньою метою, дає змогу вчителю визначати шляхи введення інформаційно-комунікаційних технологій у навчання із застосуванням різноманітних пристроїв, як-от смартфонів, планшетів тощо, що сприяє реалізації всіма учасниками навчального процесу спільних проектів у режимі реального часу.

Висновки до другого розділу

1. Визначення параметрів і критеріїв професійно-педагогічного саморозвитку вчителя під час опанування технологій компетентнісної освіти передбачало виокремлення найбільш активно використовуваних дослідниками інноваційної професійної освіти, як-от: професійно-

педагогічна спрямованість, позитивне ставлення до себе як до професіонала, прагнення до самореалізації, спрямованість саморозвитку на інтеграцію особистісного та професійного, формування індивідуального стилю діяльності, розуміння теоретико-практичних основ компетентнісної освіти, особистісно орієнтованих технологій її реалізації, продуктивність організації педагогічної діяльності, спрямованість на досягнення певного статусу у професії, вміння творчо вирішувати різні професійні завдання тощо.

Трактування сутності професійно-педагогічного саморозвитку, його структури та процесуального забезпечення зумовили підхід до формування критеріального апарату дослідження, що реалізується на перетині процесів визначення професійно-педагогічної компетентності вчителя й ефективності її досягнення (саморозвитку) за такими найважливішими структурними компонентами, як: ціннісно-мотиваційний, змістово-технологічний та контрольно-рефлексивний.

2. Доведено, що інформаційно-репродуктивна система освіти не є сприятливою для конструктивних взаємовідносин, взаємодії учасників освітнього процесу всіх типів і рівнів, співпраця не є іманентною потребою навчальних закладів знаннєвого типу, що призводить до фактичної їх ізольованості, формальності традиційних форм взаємовідносин.

Узгоджуючи позиції науковців з проблеми неперервності педагогічної освіти, досвід і тенденції розвитку системи професійної та післядипломної освіти визначено актуальні проблеми, спільні для школи та закладів педагогічної освіти, серед яких: концепція переходу на технології компетентнісної освіти; теоретичні основи професійної освіти на різних етапах її реалізації; динаміка розвитку цілей, змісту, форм, методів технологій навчальної діяльності в системі неперервної освіти; інтегративні процеси в структурі взаємозв'язку та взаємозалежності професійної та загальної середньої освіти; інтеграція науки й освіти, теорії та практики в системі забезпечення неперервності освіти.

3. Формування структурно-функціональної моделі професійно-педагогічного саморозвитку вчителів в умовах співпраці школи та закладів педагогічної освіти передбачало з'ясування умов, за яких школа та заклад педагогічної освіти були б зацікавлені у співпраці, взаєморозвитку, реалізації потенційних можливостей взаємовигідної взаємодії, що додає конструктивізму інноваційному розвитку систем, сприяє модернізації освітніх процесів загалом.

Розроблено модель як авторську спробу сформувати оптимальний, науково обґрунтований варіант розвитку досліджуваного процесу з орієнтацією на базову ціль (блок цінностей), а також трансформувати її в кінцевий варіант у площині визначеного методологічного, концептуального, структурного та змістово-процесуального забезпечення. Моделювання процесу розвитку та саморозвитку професійної компетентності вчителя відбувалося, з одного боку, із дотриманням головних позицій системи післядипломної освіти, забезпечення її неперервності, з іншого – із виявленням можливостей модернізації цілей професійного саморозвитку вчителя, змісту, технологій його реалізації, використовуючи потенціал взаємодії школи та закладу педагогічної освіти. Модель передбачає формування варіанта оптимізації системи саморозвитку професійних компетентностей учителів, зберігаючи інваріантну складову за структурою діяльності (цільова – мотиваційна – змістова, процесуальна – контрольно-діагностична складові), а також апробовані (традиційні та інноваційні) форми та методи організації освітньої діяльності.

4. Систематизовано й обґрунтовано позиції щодо потенційних можливостей оптимізації розвитку освітньої системи школи з огляду на адекватні форми співпраці із закладами педагогічної освіти, серед яких: забезпечення конкурентоспроможності школи на ринку освітніх послуг; підвищення рівня престижу школи; створення шкіл профільного типу, профільних класів; підвищення рівня професійної компетентності вчителів; безпосередня комунікація з науково-педагогічними працівниками;

використання інфраструктури ЗПО; взалучення ресурсів закладів педагогічної освіти до надання психологічного супроводу учнів та ін.

5. З'ясовано, що в умовах переходу на компетентнісну модель освіти особливого значення набуває внутрішкільна система підвищення кваліфікації вчителя, як така, що має високий потенціал щодо: забезпечення неперервності розвитку професійної компетентності вчителя, відстежування змін, які найбільше позначаються на ефективності педагогічного процесу; можливості врахування особливостей конкретної школи в комплексі реальних умов професійної діяльності, здобутків і проблем, актуальних саме для цієї школи; посилення міжособистісної професійної комунікації вчителів школи, орієнтованості на її конкретні практичні проблеми та перспективи розвитку. Змістово-технологічне забезпечення професійно-педагогічного саморозвитку вчителя стосується: пріоритетності інтерактивних, дискусійних форм і методів діяльності; посилення науково-експериментального сегмента в системі професійного розвитку та саморозвитку вчителя; спрямованості форм професійного розвитку педагога на інтенсифікацію саморозвитку; активне застосування інноваційних освітніх технологій у методичній роботі з підвищення професійно-педагогічної компетентності вчителя.

6. Обґрунтовано, що в процесі професійно-педагогічного саморозвитку вчителя важливим є створення умов для програмування індивідуальної траєкторії та персоніфікованої програми його саморозвитку, використовуючи різні види, форми та методи навчання, а також ресурсні можливості, серед яких дедалі більшого поширення набуває дистанційне навчання як процес накопичення, зберігання, засвоєння інформації, інтерактивного обміну знаннями, ідеями в ході дистанційної комунікації. У спектрі інструментарію і технологій дистанційного навчання виокремлено найбільш значущі для професійно-педагогічного саморозвитку вчителя, а саме: 1) програми-клієнти для обміну даними між користувачами мережі; 2) інформаційні хостинги – інтернет-ресурси, що надають послуги з розміщення інформації із постійним доступом на мережевих серверах; 3) спеціалізовані навчальні сайти,

спеціально розроблені для потреб дистанційного навчання, його оптимізації;
4) програми та сайти для документування, планування, модерації та аналізу проектів.

Для реалізації комунікативного аспекту дистанційного навчання вказано такі форми та методи, як: 1) групове навчання, що уможливлює пошук і формування груп за інтересами для спільного навчання; 2) спілкування з індивідуальним наставником (ментором), який надає підтримку (як професійну, так і особистісно орієнтовану) в будь-який час і без географічних обмежень; 3) диспут як різновид навчального процесу, що забезпечує більш широке розуміння проблематики, має особистісно-розвивальний потенціал, підвищує культуру професійної комунікації; 3) потокове мультимедіа на основі спеціальних інтернет-ресурсів та відеохостингів з можливістю онлайн-трансляцій; 4) лекції, зустрічі, семінари, що дають змогу не лише переглядати такі заходи, а й брати в них участь в інтерактивному режимі. Обґрунтовано високий потенціал щодо оптимізації професійного розвитку та саморозвитку вчителя хмарних технологій, що надають користувачам Інтернету доступ до комп'ютерних ресурсів сервера та використання програмного забезпечення як онлайн-сервіса.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях автора: [177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 186, 187, 191, 194, 196, 198].

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ СПІВПРАЦІ З ЗАКЛАДАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

3.1. Визначення стану професійно-педагогічного саморозвитку вчителя в умовах традиційної освітньої діяльності школи

Формування констатувального етапу експерименту передбачало визначення наскільки вчителі:

- зорієнтовані на інноваційну освіту;
- мають достатній рівень теоретичної компетентності стосовно інноваційної освіти;
- реально працюють у режимі та за технологіями інноваційної освіти;
- ефективно підвищують професійно-педагогічну компетентність, реалізують потенціал самоосвітньої діяльності для досягнення стандартів інноваційної освіти.

В експерименті взяли участь 214 учителів шкіл Хмельницької, Тернопільської, Рівненської та Черкаської областей (для реалізації формульовального етапу експерименту задіяли 121 вчителя, контрольного – 93).

Експериментальна складова дослідження зумовила використання комплексу методів: спостереження (лонгитюдне, включене, суцільне, вибіркоче), діагностичні методики (анкетування, тестування), аналіз продуктів діяльності, узагальнення незалежних характеристик, математичний, статистичний аналіз, узагальнення отриманих результатів.

Систему діагностичних процедур та оброблення отриманих результатів вибудовували з дотриманням традиційних вимог до проведення експериментальної частини дослідження, а саме:

- 1) формування комплексу методів діагностування для виявлення і

статичних, тобто наявних на цей момент характеристик професійно-педагогічної компетентності вчителя, а також динамічних, які відображають ефективність процесу професійного розвитку та саморозвитку (підґрунтя останнього – уміння вчитися);

2) забезпечення валідності діагностичних процедур, проведення повторного діагностування для перевірки рівня об'єктивності отриманих результатів;

3) відповідність системи діагностування базових параметрів досліджуваного процесу, а також максимальне врахування умов його реалізації;

4) формування системи діагностування, що уможлиблює врахування комплексу кількісних та якісних параметрів професійного саморозвитку вчителя.

На констатувальному етапі експерименту діагностування проводили відповідно до трикомпонентної структурно-функціональної моделі професійно-педагогічного саморозвитку вчителів шляхом реалізації потенціалу співпраці школи та закладів педагогічної освіти (с. 100), яка визначила основу забезпечення професійно-педагогічного саморозвитку педагога, його готовності до постійного підвищення рівня компетентності (ціннісно-мотиваційний, змістово-технологічний (власне компетентнісний), контрольно-рефлексивний параметри) (див табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Діагностичний інструментарій для встановлення рівня саморозвитку професійно-педагогічної компетентності вчителя

Структурні компоненти саморозвитку професійно-педагогічної компетентності	Основні параметри ефективності саморозвитку професійно-педагогічної компетентності	Методи діагностування
1	2	3
Ціннісно-мотиваційний	-розуміння соціальної зумовленості інноваційних змін в освіті; -сприйняття особистісно орієнтованої освіти як продуктивної, доцільність її впровадження;	Тест «Ініціативність, здатність до інноваційної діяльності» (Додаток Б 1); «Мотивація до успіху» Т. Елерса (Додаток Б 4)

	-пов'язування інноваційної освіти із власним професійним успіхом, особистісною самореалізацією; -готовність до постійного підвищення рівня професійно-педагогічної самоосвіти; -потреба модернізації власної професійної діяльності відповідно до нових стандартів	
Змістово-технологічний (компетентнісний)	-розуміння сутності педагогічної інноватики, теоретико-практичних основ особистісно орієнтованої, компетентнісної освіти; -знання методики формування навчальної діяльності школярів на основі особистісно орієнтованої освіти; -знання інноваційних освітніх технологій, використання їх у практичній діяльності; -знання логіки опанування інноваційної освітньої технології вчителем; -рівень сформованості самоосвітньої діяльності; -знання технологій самоосвіти	Тест «Чи організована Ви людина» (Додаток Б 2); самотест «Шляхи розвитку» (Додаток Б 3); тест «Визначення власного творчого потенціалу учителя» (Додаток Б 6); методи діагностування особистісних, професійних компетенцій учителя (Додаток Б 7); діагностика творчих компетенцій (Додаток Б 9); тест «Чи готовий учитель до діалогу з учнями?» (Додаток Б 8)
Контрольно-рефлексивний	-сформованість рефлексивних умінь; -здатність до контролю (самодіагностування) та аналізу результатів власної професійної діяльності; -уміння осмислити власні здобутки, проблеми, дати їм теоретичне обґрунтування; -уміння проектувати перспективи професійного саморозвитку на основі результатів оцінювання та аналізу власної діяльності	Тест на сформованість аналітичних умінь (Додаток Б 5); експертна самооцінка педагогічних умінь учителя (Додаток Б 17); карта експертизи й оцінювання вмінь творчої та дослідно-пошукової діяльності (Додаток Б 12); діагностика аналітично-рефлексивних компетенцій (Додаток Б 10).

За вказаними параметрами визначали рівні сформованості мотивації до інноваційної професійної діяльності, до підвищення рівня власної професійно-педагогічної компетентності, необхідної для організації освітньої діяльності на особистісно орієнтованій основі.

У процесі діагностування використовували методи спостереження, анкетування, тестування, дослідницької бесіди, узагальнення незалежних характеристик.

Окремо проводили діагностування за критеріями найважливіших компонентів визначеної структури професійно-педагогічного саморозвитку вчителя. Узагальнені результати уможливили формування цілісного уявлення про ефективність професійно-педагогічного саморозвитку вчителів на констатувальному етапі експерименту. Отримані результати представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Узагальнені рівні сформованості професійно-педагогічного саморозвитку вчителів контрольних та експериментальних (K1, K2, E1, E2) груп (результати констатувального етапу експерименту)

Учасники обстеження та показники	Контрольні, експериментальні групи							
	K1		K2		E1		E2	
	абсо- лютна	y %	абсо- лютна	y %	абсо- лютна	y %	абсо- лютна	y %
Рівні								
Високий	2	6,45	1	5,56	3	7,50	1	4,35
Середній	8	25,81	3	16,67	9	22,50	5	21,74
Низький	21	67,74	14	77,78	28	70,00	17	73,91
Усього	31	100,00	18	100,00	40	100,00	23	100,00

Таблиця 3.3

Узагальнені рівні сформованості професійно-педагогічного саморозвитку вчителів контрольних та експериментальних (K3, K4, E3, E4) груп (результати констатувального етапу експерименту)

Учасники обстеження та показники	Контрольні, експериментальні групи							
	K3		K4		E3		E4	
	абсо- лютна	y %	абсо- лютна	y %	абсо- лютна	y %	абсо- лютна	y %
Рівні								
Високий	1	3,57%	0	0,00%	2	6,45%	2	7,41%
Середній	6	21,43%	2	12,50%	5	16,13%	3	11,11%
Низький	21	75,00%	14	87,50%	24	77,42%	22	81,48%
Усього	28	100,00%	16	100,00%	31	100,00%	27	100,00%

Достовірність результатів констатувального етапу дослідження забезпечували репрезентативністю вибірок і валідністю експерименту за

формулою
$$\chi^2_{em.} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M})^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}}, L-1,$$

де L – кількість градацій у шкалі (для нашого експерименту $L=4$); N – кількість учителів в експериментальній групі; M – кількість учителів у контрольній групі; n_i – кількість учителів експериментальної групи, яких зараховано до i рівня; m_i – кількість учителів контрольної групи, які належать до i рівня.

Визначено, що за гіпотезою H_0 відмінності між експериментальною та контрольною групами незначні (на рівні допустимої похибки), за альтернативної гіпотези H_1 відмінності між експериментальною й контрольною групами суттєві. У такому разі, коли чисельні значення всіх емпіричних критеріїв $\chi^2_{em.}$ менші за $\chi^2_{0,05} = 5,99$, приймаємо нульову гіпотезу H_0 , а це означає, що на рівні значущості 0,05 немає підстав стверджувати про неоднорідність експериментальних і контрольних груп. Дані обчислень наведено в таблиці.

Таблиця 3.4

**Результати обчислень χ^2 для експериментальних (Е₁ і Е₂) груп
(результати констатувального етапу експерименту)**

Рівні	Е1	Е2
K1	0,06	5,00
K2	1,5	2,31
E2	8,88	0
Рівні	Е3	Е4
K3	1,02	1,78
K4	2,53	2,56
E4	0,32	0

Таблиця 3.5

Рівні сформованості ціннісно-мотиваційної сфери вчителів контрольних (К1, К2, Е1, Е2) груп щодо професійно-педагогічного саморозвитку (результати констатувального етапу експерименту)

Учасники обстеження та показники	Контрольні, експериментальні групи							
	К1		К2		Е1		Е2	
	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %
Високий	9	29,03%	4	22,22%	10	25,00%	5	21,74%
Середній	11	35,48%	6	33,33%	14	35,00%	8	34,78%
Низький	11	35,48%	8	44,44%	16	40,00%	10	43,48%
Усього	31	100,00%	18	100,00%	40	100,00%	23	100,00%

Графічне зображення отриманих результатів дослідження уможливило візуалізацію уявлення про рівень однорідності груп за показниками, що визначають рівень сформованості ціннісно-мотиваційної сфери контрольних (К1, К2, Е1, Е2) груп щодо професійно-педагогічного саморозвитку (рис. 3.1).

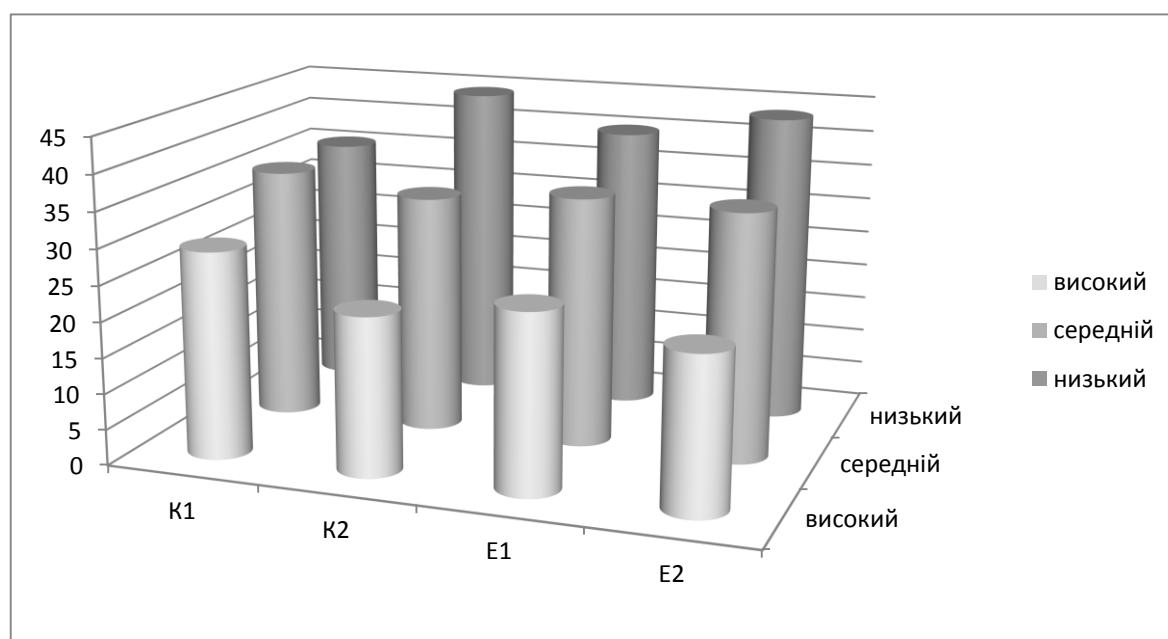


Рис. 3.1. Гістограма ціннісно-мотиваційної сфери вчителів на констатувальному етапі експерименту

Аналогічно розподіляли за рівнями – високим, середнім і низьким – вчителів експериментальних (К3, К4, Е3, Е4) груп (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Рівні сформованості ціннісно-мотиваційної сфери вчителів контрольних (К3, К4, Е3, Е4) груп щодо професійно-педагогічного саморозвитку (результати констатувального етапу експерименту)

Рівні Учасники обстеження та показники	Контрольні, експериментальні групи							
	К3		К4		Е3		Е4	
	абсолют на	у %	абсолют на	у %	абсолют на	у %	абсолют на	у %
Високий	6	21,43%	4	25,00%	7	22,58%	7	25,93%
Середній	12	42,86%	7	43,75%	13	41,94%	12	44,44%
Низький	10	35,71%	5	31,25%	11	35,48%	8	29,63%
Усього	28	100,00%	16	100,00%	31	100,00%	27	100,00%

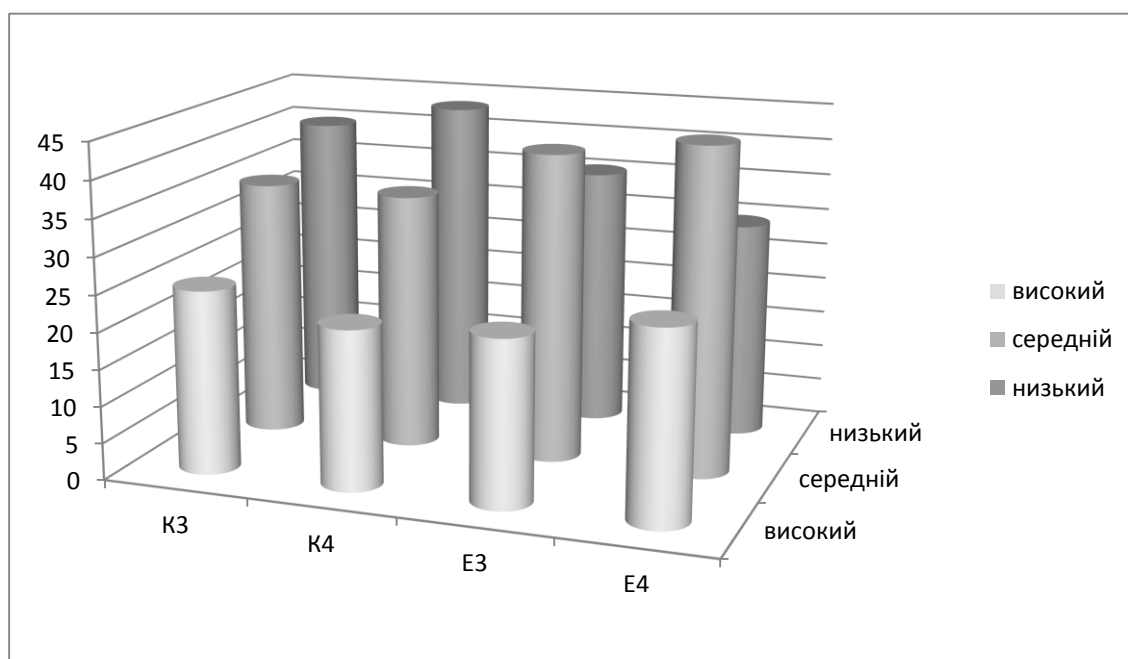


Рис. 3.2. Гістограма ціннісно-мотиваційної сфери вчителів (К3, К4, Е3, Е4) на констатувальному етапі експерименту

Унаслідок аналізу отриманих даних виявили, з одного боку, достатній рівень однорідності експериментальних та контрольних груп за вказаним параметром, з іншого – недостатній рівень сформованості ціннісно-мотиваційної сфери вчителів стосовно процесів саморозвитку, налаштованості на технології інноваційної, компетентнісної освіти (рис. 3.2). Також визначили, що високий рівень сформованості ціннісно-мотиваційної сфери вчителів охоплює діапазон 21,43% – 25,93%.

Під час бесід з учителями, а також за результатами їхнього самооцінювання щодо розподілу пріоритетності мотивів у відсотковому співвідношенні простежили значне посилення мотивації до саморозвитку з огляду на набуття чинності концепції «Нова українська школа» та Закону «Про освіту», у яких закладено основи до формування ринку освітніх послуг на основі критеріїв якості професійної діяльності вчителів, а також упровадження принципу диференціації матеріального стимулювання їхньої праці.

Низький рівень сформованості ціннісно-мотиваційного компонента професійно-педагогічного саморозвитку вчителів, який охоплює діапазон 29,63% – 44,44% вказує на значну кількість учителів, які не вмотивовані до змін, а отже – саморозвитку, зазвичай, з причин консервативності професійного підходу до організації педагогічного процесу або недовіри до перспективності реформ.

Для одержання більш конкретних результатів у експериментальному дослідженні передбачали вивчення змісту мотиваційної сфери вчителів на ґрунті діагностування за трьома групами мотивів: матеріальні мотиви; мотиви престижу; мотиви самоствердження (таб. 3.7). Вважали важливим визначити рівень представленості мотивів самоствердження у мотиваційному базисі діяльності, оскільки саме вони постають детермінантом не лише налаштованості на компетентнісну освіту та сприйняття останньої як основи особистісної та професійної самореалізації, а й потреби професійно-педагогічного саморозвитку (забезпечення розуміння сутності інноваційних змін в освіті, їхньої соціальної зумовленості; бачення особистісно орієнтованої освіти як продуктивної, доцільності її впровадження; пов'язування інноваційної освіти зі своїм професійним успіхом; психологічна готовність до модернізації власної професійної діяльності відповідно до нових стандартів).

Таблиця 3.7

**Показники сформованості домінуючої мотивації вчителів
до професійно-педагогічного саморозвитку
(результати констатувального етапу експерименту у %)**

Мотиви	Вхідне діагностування	
	Експериментальні групи	Контрольні групи
матеріальні	39	39
престижу	42	43
самоствердження	19	18

Коефіцієнт мотивації вчителів до професійного саморозвитку визначали за формулою: $k_m = \frac{S}{N} * 0,1$ – де k_m – коефіцієнт мотивації; S – загальна сума всіх оцінок учасників дослідження; N – кількість учасників дослідження.

За умовами експерименту, якщо коефіцієнт мотивації складає 1,0 – 0,8, рівень мотивації є високим, 0,7 – 0,5 – достатнім, 0,4 – 0,0 – недостатнім.

Унаслідок вхідного та вихідного діагностування мотивації вчителів експериментальних і контрольних груп отримали результати, представлені в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

**Коефіцієнт домінуючої мотивації вчителів
експериментальних і контрольних груп**

	Вхідне діагностування	
	Експериментальні групи	Контрольні групи
k_m	0,25	0,41
k_p	0,23	0,38
k_c	0,5	0,9

За результатами дослідження у 39% респондентів домінуючими виявилися мотиви, пов'язані з матеріальними пріоритетами (підвищення кваліфікаційної категорії, преміальне стимулювання). Не кваліфікуючи такий мотив як негативний, убачаємо ризик його домінування в структурі загальної мотиваційної основи, професійної діяльності, у формуванні прагматичного підходу, що передбачає зорієнтованість вчителя здебільшого на зовнішні

стимули, контроль та оцінювання, а відтак – нівелювання саморегулювальних процесів, пов'язаних із самореалізацією у професійній діяльності, що визначають потребу професійно-педагогічного саморозвитку.

Другими за домінуванням (42%) стали мотиви престижу із таким їхнім підґрунтям, як бажання педагога самоствердитися в очах оточуючих (колег, учнів, батьків). Ці мотиви передбачають також актуалізацію більшою мірою зовнішніх стимулів, зовнішніх орієнтирів. Прагнення до визнання іншим (сподобатися іншому) проектує шлях зовнішньої привабливості діяльності, часто не співвіднесеної з внутрішніми позиціями, особистісними принципами. У таких ситуаціях ціль діяльності часто трактують як засіб і навпаки (наприклад, ідеться про використання учнів задля цілі, пов'язаної із можливістю продемонструвати власний успіх для інших: традиційно – відкритий урок).

Додамо, що мотив самоствердження, в основі якого – професійна й особистісна самореалізація, актуалізується передусім за умови високого рівня професійної компетентності вчителя та передбачає спонукання його до постійного пошуку оптимальних форм, власної методики та стилю професійної діяльності під час самоосвітньої роботи, професійно-педагогічного саморозвитку.

Професійна й особистісна самореалізація не є автономними утвореннями, оскільки особистісна самореалізація можлива лише за умови професійної. В свою чергу, особистісна самореалізація можлива, коли в основі професійної діяльності лежить «Я-концепція», тобто діяльність, що реалізується за цінностями, принципами, технологіями, стилем учителя як її суб'єкта. У системі особистісно орієнтованої освіти особистісна та професійна складові діяльності інтегровані і надзвичайно тісно корелюють. Це внутрішній стимул, який проектує комфортність самопочуття, реалізацію особистісних принципів, цінностей, якостей у професійній діяльності. За результатами дослідження, кількість таких вчителів у експериментальній групі на констатувальному етапі експерименту становила 19%.

Змістово-технологічний компонент професійно-педагогічного саморозвитку вчителя діагностували відповідно за критеріями обізнаності з теоретико-практичними основами інноваційної освіти, реалізація таких у власному досвіді роботи, а також ефективності саморозвитку в аспекті їхньої оптимізації (табл. 3.9–3.10).

Таблиця 3.9

**Рівні сформованості змістово-технологічної складової компетентності
вчителів експериментальних та контрольних (K1, K2, E1, E2) груп
(результати констатувального етапу експерименту)**

Рівні Учасники обстеження та показники	Контрольні групи							
	K1		K2		E1		E2	
	абсолют на	у %	абсолют на	у %	абсолют на	у %	абсолют на	у %
Високий	5	16,13%	3	16,67%	5	12,50%	3	13,04%
Середній	8	25,81%	4	22,22%	10	25,00%	5	21,74%
Низький	18	58,06%	11	61,11%	25	62,50%	15	65,22%
Усього	31	100,00%	18	100,00%	40	100,00%	23	100,00%

Таблиця 3.10

**Рівні сформованості змістово-технологічної складової компетентності
вчителів експериментальних та контрольних (K3, K4, E3, E4) груп
щодо професійно-педагогічного саморозвитку
(результати констатувального етапу експерименту)**

Рівні Учасники обстеження та показники	Контрольні групи							
	K3		K4		E3		E4	
	абсолют на	у %	абсолют на	у %	абсолют на	у %	абсолют на	у %
Високий	4	14,29%	2	12,50%	4	12,90%	4	14,81%
Середній	6	21,43%	4	25,00%	7	22,58%	5	18,52%
Низький	18	64,29%	10	62,50%	20	64,52%	18	66,67%
Усього	28	100,00%	16	100,00%	31	100,00%	27	100,00%

Шляхом узагальнення результатів експериментального дослідження змістово-технологічного компонента професійного саморозвитку вчителів розкрито недостатню його сформованість у обстежуваних педагогів. Високий рівень, зафіксований у межах 12,50% – 16,67%, вказує на те, що переважна більшість учителів не розуміють сутності, особливо теоретичних основ компетентнісної освіти, практичних технологій їхньої реалізації та не

займаються цілеспрямованим саморозвитком в такому аспекті. У значній кількості вчителів діагностували за цим критерієм низький рівень (58,06% – 66,67%), що свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи над підвищенням професійно-педагогічної компетентності вчителів з проблем інноваційної освіти, а також інтенсифікації самостійної роботи, особистісного та професійного саморозвитку.

Окрім зазначених вище загальних та спеціальних методів діагностування, укладали опитувальник для визначення рівня загальної теоретичної компетентності вчителів з основ інноваційної освітньої діяльності, аналізу найбільш суттєвих її характеристик, з'ясування реальних надбань і типових проблем у зазначеному контексті (Додаток А1).

Результати самооцінювання вчителя за відповідними компонентами порівнювали з результатами, отриманими під час проведення методу незакінчених речень, що дає змогу до певної міри визначити коректність, тобто адекватність самооцінки вчителів, зокрема в частині компетентнісного компонента структури. Якщо вчитель погано орієнтується в сутності інноваційної освіти, її теоретичних основах, то закономірно, що і два інші компоненти не можуть бути оцінені високим балом. Йдеться про ситуацію, коли вчитель видає бажане за дійсне, а саме – має позитивні наміри щодо інноваційної, компетентнісної освіти, але не зможе їх зреалізувати у власній професійній діяльності. Методику подано в Додатку А2.

Найбільш значущу для дослідження інформацію отримали шляхом порівняння відповідей на групу стандартизованих питань щодо загального ставлення до теорії освітньої діяльності, її місця у формуванні власної практики організації навчально-виховного процесу в школі та відповідей, на запитання стосовно теорії компетентнісної, особистісно орієнтованої освіти. Так, 8% учителів виявили достатній рівень інформованості та розуміння теоретичних основ освітньої діяльності (педагогічного процесу), а також

сутності інноваційної діяльності (коректно відповіли на 60 і більше відсотків запитань).

Відповідь на перше запитання за всіма параметрами була узагальнюючою, а відсоток позитивних відповідей на нього – значно вищим, ніж на наступні запитання, які його конкретизують. Так, на потребу професійного саморозвитку вказали 40% опитаних педагогів, а працюють над професійним саморозвитком 28% із них. Водночас, 35% респондентів визнали складність такого процесу, а також необхідність додаткової інформації та допомоги фахівців. Найбільш взаємосуперечливими видаються твердження «Я знаю теоретичні основи педагогічного процесу й послуговуюся ними під час організації діяльності» та наявність досить високого відсотка вчителів, які вважають, що без знання теорії освітнього процесу можна успішно набувати досвіду практичної діяльності в школі; «Я розумію логіку, сутність і основні позиції інноваційної освіти» та результати перевірки наявності теоретичних знань стосовно освітньої діяльності, зокрема інноваційного типу.

Після аналізу відповідей учителів стосовно наявності та розуміння базових теоретичних знань з освітньої діяльності, організації педагогічного процесу слід зазначити, що опитані демонструють недостатні знання з теорії не лише інноваційної, а й класичної освіти, зокрема закономірностей, структури, механізмів педагогічного процесу, які є предметом вивчення педагогічних дисциплін у закладах педагогічної освіти.

З огляду на вище викладене постає очевидним те, що в умовах інформаційно-репродуктивної освіти опанування теоретичних основ педагогічного процесу не передбачало використання останніх як своєрідного орієнтира у формуванні практичної діяльності майбутніх учителів. Це призвело до формування неадекватного ставлення до теорії, перенесення його на професійну діяльність, удосконалення якої відбувається більшою мірою стихійно, на основі вивчення зразків практичної діяльності інших педагогів. Тому лише 7% учителів

стверджують, що вони насправді цікавляться теоретичними питаннями організації педагогічного процесу, професійного саморозвитку.

У ході дослідження з'ясовано значно гіршу сформованість теоретичної компетентності щодо організації педагогічного процесу порівняно з фаховою компетентністю. Учителі в основному асоціюють професійний саморозвиток із підвищенням фахової компетентності (рівня теоретичних знань, інформованості з навчального предмета, який вони викладають).

Результати експериментального дослідження за параметром сформованості змістово-технологічного компонента професійно-педагогічного саморозвитку представлено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Результати сформованості компонентів змістово-технологічної складової професійно-педагогічного саморозвитку вчителя (у %)

	Вхідне діагностування					
	Експериментальні групи			Контрольні групи		
Рівні	висок.	серед.	низький	висок.	серед.	низький
Змістова компетентність (теоретична)	8	15	77	7	17	76
Технологічна компетентність (практична)	21	32	47	21	34	45

Так, серед учителів експериментальної групи 44% продемонстрували недостатній рівень теоретико-практичної готовності до інноваційної діяльності, 55% – середній, 5% – високий.

Отримані під час експерименту показники реальної професійної діяльності педагогів виявилися значно нижчими: 65% учителів мають низький рівень інноваційності (особистісної орієнтованості) професійної діяльності, 25% – середній і лише 10% – високий.

У наслідок проведення діагностичних процедур простежено відносно низький рівень компетентності вчителів за останніми двома показниками: ґрунтовні знання стандартів і технологій інноваційної освіти продемонстрували лише 2% респондентів, середній рівень – 41%, а низький – 57%.

За критерієм розуміння теорії освітньої діяльності, зокрема інноваційної, компетентнісної освіти, використання її у власній практичній

діяльності педагогів із високим рівнем сформованості такої компетентності не виявлено, із середнім спостережено 17%, а із низьким – 83%.

Шляхом аналізу отриманих результатів опитування вчителів зроблено спектр висновків. Розглянемо їх.

1. Більшість опитуваних правильно розуміють роль теорії, зокрема сутність теоретичних основ компетентнісної освіти, особливості модернізації практичної діяльності, однак, вона не виступає дієвим механізмом удосконалення практики в ході реальної професійної діяльності.

2. Ставлення до теоретичних основ освітньої діяльності в учителів постає недостатньо сформованим. Наприклад, існують суттєві суперечності у відповідях на запитання про значення теоретичних знань в професійній діяльності та рівнем їхньої об'єктивації у власній практичній діяльності. Так, 13% респондентів, стверджуючи, що теорія освітньої діяльності практично не виступає значущим фактором удосконалення власної практичної діяльності, водночас вони вважають, що можуть дати теоретичне обґрунтування власної концепції та методики професійної діяльності.

3. Система професійної підготовки вчителя орієнтована на завчання студентами теорії освітньої діяльності, однак отримані знання не є усвідомленими, активними, тобто реальним підґрунтям у формуванні власної практичної діяльності. Розрив між теорією та практикою професійної діяльності 78% респондентів пояснюють тим, що вони отримали достатню теоретичну підготовку під час навчання у ЗПО, однак в практичній діяльності вони її не використовують.

4. Формування практичної професійної діяльності вчителя здебільшого відбувається на основі вивчення досвіду практичної діяльності: 68% опитуваних вважають себе авторами власних методик професійної діяльності, однак теоретично обґрунтувати їх вони не можуть (удосконалення професійної майстерності пов'язане з домінуванням методу проб і помилок).

За основними показниками компетентності вчителів щодо інноваційної діяльності та рівня сформованості їх теоретичного підґрунтя експериментальна і контрольна групи є практично рівноцінними, що дозволяє оцінювати результати експерименту як достатньою мірою вірогідні.

Перевірка гіпотези передбачала виявлення кореляційних зв'язків між зазначеними вище параметрами професійної діяльності вчителя, а також між реалізацією моделі організаційно-методичного забезпечення професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку вчителя з проблем інноваційної (особистісно орієнтованої) освіти та рівнем їхньої професійної діяльності, зокрема підвищенням рівня інноваційної складової у її структурі. Для цього встановлювали рівень організаційно-методичного забезпечення професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку вчителів експериментальних і контрольних груп з проблем інноваційної (особистісно орієнтованої, компетентнісної) освіти на констатувальному етапі експериментального дослідження.

Рівень сформованості контрольно-рефлексивних умінь і їхньої об'єктивації у професійній діяльності визначали за допомогою комплексу таких діагностичних методик, як тестування, анкетування, індивідуальні завдання на самоаналіз навчальних занять, а також аналіз відповідей на запитання типу: Чи вважаєте ви, що самоконтроль, самоаналіз власної професійної діяльності є вагомим чинником підвищення рівня її ефективності? Чи аналізуєте Ви процес та результати своєї професійної діяльності? За якими критеріями проводите аналіз, самоаналіз? Назвіть найбільш сильні аспекти Вашої професійної діяльності. Назвіть найбільш значущі проблеми та недоліки Вашої професійно-педагогічної діяльності. Чи виступають результати Вашого самоаналізу основою для програмування процесу професійного саморозвитку?

У ході експерименту вчителям запропонували проаналізувати один з проведених уроків для зіставлення їхніх суб'єктивних уявлень про

ефективність контрольно-рефлексійної діяльності з реальними, тобто використовуваними під час практичної діяльності (табл. 3.12–3.13).

Таблиця 3.12

**Рівні сформованості контрольно-рефлексивної діяльності вчителів
експериментальних та контрольних (K1, K2, E1, E2) груп
(результати констатувального етапу експерименту)**

Учасники обстеження та показники Рівні	Контрольні групи							
	K1		K2		E1		E2	
	абсолют на	у %	абсолют на	у %	абсолют на	у %	абсолют на	у %
Високий	2	6,45%	1	5,56%	3	7,50%	1	4,35%
Середній	8	25,81%	3	16,67%	9	22,50%	5	21,74%
Низький	21	67,74%	14	77,78%	28	70,00%	17	73,91%
Усього	31	100,00%	18	100,00%	40	100,00%	23	100,00%

Таблиця 3.13

**Рівні сформованості контрольно-рефлексивної діяльності вчителів
експериментальних та контрольних (K3, K4, E3, E4) груп
(результати констатувального етапу експерименту)**

Учасники обстеження та показники Рівні	Контрольні групи							
	K3		K4		E3		E4	
	абсолют на	у %	абсолют на	у %	абсолют на	у %	абсолют на	у %
Високий	1	3,57%		0,00%	2	6,45%	2	7,41%
Середній	6	21,43%	2	12,50%	5	16,13%	3	11,11%
Низький	21	75,00%	14	87,50%	24	77,42%	22	81,48%
Усього	28	100,00%	16	100,00%	31	100,00%	27	100,00%

У наслідок узагальнення отриманих даних ми дійшли висновку, що рівень сформованості здатності до контрольно-рефлексивної діяльності у вчителів є досить низьким. Дані про високий рівень здатності до контрольно-рефлексивної діяльності коливається в діапазоні від 0% до 7,5%, а низького – від 0% до 81%, що свідчить про те, що в системі інформаційно-репродуктивної освіти вчителі мало переймаються проблемами самоаналізу власної професійної діяльності, а також не користуються діагностичним інструментарієм, який би визначав якість їхньої професійної діяльності, наближеність до показників інноваційної освіти.

Також зафіксували значні розбіжності між констатацією значення рефлексивної діяльності та реальним рівнем її реалізації. Так, 92% респондентів визнали значущість самоаналізу в аспекті їхньої професійної діяльності, 73% стверджують про його практикування, а реальні дані дослідження відображають низький рівень ефективності самоаналізу, на що вказують і зразки аналізу власних уроків, і відповіді на запитання про результати самоаналізу.

Очевидно, що відчуваючи труднощі під час відповідей на вищевказані запитання, учителі за останнім показником «Чи виступають результати вашого самоаналізу основою для програмування процесу професійного саморозвитку?» продемонстрували значно нижчі результати (28%).

Шляхом узагальнення отриманих результатів, виявили рівні сформованості контрольно-рефлексивної діяльності вчителя, які наведено у таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

Результати діагностування сформованості компонентів контрольно-рефлексивної складової професійно-педагогічного саморозвитку вчителя (у %)

	Вхідне діагностування					
	Експериментальна група			Контрольна група		
Рівні	висок.	серед.	низький	висок.	серед.	низький
Сформованість функцій самоконтролю	4	23	73	2	24	74
Сформованість рефлексивної діяльності	4	16	80	2	16	82
Узагальнений показник	4	19	77	2	20	78

Під час експериментального дослідження також вивчали досвід шкіл у забезпеченні продуктивності професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку вчителя. Слід зазначити, що практикується широка мережа форм та методів методичної роботи в школі, яка передбачає і забезпечення підвищення рівня професіоналізму вчителів. До найбільш поширених належать методичні об'єднання, дискусії, круглі столи, методичні семінари, лекції фахівців, конкурси педагогічної майстерності, презентації передового

досвіду та ін., що розкриває тенденцію до більш активного використання методів інноваційного навчання, яка сприяє вдосконаленню системи саморозвитку вчителів.

На основі даних наукових досліджень, аналізу традиційної практики післядипломної освіти, внутрішкільної системи розвитку та саморозвитку педагогів, а також результатів констатувального етапу експерименту з проблеми професійно-педагогічного саморозвитку вчителя визначили чинники, які здебільшого зумовлюють недостатній рівень ефективності її вирішення. Серед останніх:

1) переважання інформаційно-репродуктивної системи навчання, методів традиційної педагогіки, їхня орієнтація на усереднений рівень професіоналізму, типові підходи щодо його розвитку;

2) низький рівень дієздатності концепції компетентнісної освіти, освіти впродовж життя в системі післядипломного підвищення кваліфікації; домінування об'єктності позиції педагога в опануванні інноваційних освітніх технологій;

3) формалізм виконання завдань професійного розвитку, що однакові для всіх, але мало співвіднесені з потребами кожного конкретного педагога;

4) переважання колективних, групових форм навчання над індивідуальними, особистісно орієнтованими; пріоритетність управління освітнім процесом щодо самоуправління; відсутність у педагогів індивідуальної програми професійного саморозвитку, сформованої на основі комплексного самодіагностування, самоаналізу;

5) недостатній рівень особистісної орієнтованості практики власної професійної діяльності, професійного саморозвитку.

Загалом видається очевидним, що педагоги, які звикли працювати за традиційним алгоритмом, готовими методичними розробками, є здебільшого немотивованими до самостійного виявлення та вирішення проблем професійно-педагогічного саморозвитку.

3.2. Змістово-технологічні особливості забезпечення професійно-педагогічного саморозвитку вчителя

Потреба підвищення ефективності змісту та технологій професійно-педагогічного розвитку й саморозвитку сучасного вчителя зумовлена важливістю забезпечення під час переходу школи до інноваційних освітніх технологій, визначених у концепції «Нова українська школа», конкретизованих у Законі «Про освіту» (2017 р.), неперервності професійного розвитку та саморозвитку вчителя шляхом посилення його готовності до інноваційної діяльності, забезпечення власної конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг [74]. У концепції зазначено, що «За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Але українська школа не готує до цього» [94].

У ході дослідно-експериментальної роботи з підвищення ефективності професійно-педагогічного саморозвитку вчителя, а в його контексті – забезпечення вищого рівня інтеграції теоретичної та практичної складової, було передбачено реалізацію комплексу наступних функцій. Розглянемо їх.

I. Діагностична функція. Діагностикою вважаємо сукупність способів, методів вивчення та оцінювання рівня професійної компетентності педагога та здатності її реалізувати в практичній діяльності. Процес діагностування передбачає необхідність встановлення:

- рівня орієнтованості вчителів на інноваційні стандарти організації педагогічного процесу;
- рівня психологічної та предметної готовності до професійного розвитку та саморозвитку;
- рівня теоретичних знань з організації педагогічного процесу та їхньої мобільності у практичній діяльності;

- рівня ефективності традиційної системи професійного розвитку та саморозвитку вчителя.

Діагностування проводили з використанням двох груп методів: перша група передбачала визначення рівня професійно-педагогічної компетентності вчителя, готовності до організації педагогічного процесу на особистісно орієнтованій основі, а друга – рівня ефективності безпосередньо процесу професійного саморозвитку вчителя, зокрема рівень ефективності співпраці з закладами педагогічної освіти.

Діагностування охоплювало три етапи:

- до впровадження нової системи організаційно-методичного забезпечення професійного саморозвитку вчителя в умовах співпраці з закладами педагогічної освіти (має аналітичний характер, відображає наявний рівень готовності до професійного саморозвитку у зазначеному напрямі);

- під час експериментального навчання (має конструктивно-перетворювальний характер і пов'язане з необхідними змінами, корегуванням в процесі організації навчання та саморозвитку педагога);

- після реалізації розробленої системи експериментального навчання (аналіз відповідності поставлених цілей отриманим результатам) [32].

У процесі діагностування було використано такий комплекс методів: педагогічне спостереження, опитування (анкетування, інтерв'ювання), тестування, метод конкретних ситуацій, метод творчих робіт, узагальнення незалежних характеристик.

II. Інформаційно-розвивальна функція. Реалізація такої функції передбачала інформування педагогів стосовно сутності компетентнісної освіти, її принципової відмінності від традиційної, інформаційно-репродуктивної, необхідності фундаментальної теоретичної підготовки для розуміння сутності нової освітньої парадигми, механізмів її формування, практичної реалізації в педагогічній діяльності; здійснювалось також інформаційно-методичне забезпечення щодо логіки переходу педагога від

інформаційно-репродуктивного до особистісно орієнтованого педагогічного процесу, форм та методів професійного розвитку та саморозвитку, які можуть забезпечити ефективність такого процесу.

III. Консультативна функція. Значущість реалізації цієї функції важко переоцінити. Як відзначає Л. Даниленко, «в українській освіті практично не освоєна практика консультування з питань інноватики, хоча потреба в цьому значна» [48]. Процес консультування здійснюється в декілька етапів: перший – підготовка до консультування; другий – діагностування характеру та рівня проблеми; третій – збір даних, фактів, що безпосередньо чи опосередковано стосуються проблеми; четвертий – аналіз результатів діагностування та зібраної інформації; останній – розроблення пропозицій щодо шляхів вирішення проблеми.

При тому виходили з позиції, що консультування є продуктивним за умови, якщо воно є системним, перманентним, а також проводиться висококваліфікованими фахівцями, компетентними в питаннях теорії та практики організації педагогічного процесу на особистісно орієнтованій основі.

IV. Функція координації. Будь-яка системна, багатовекторна робота неодмінно повинна координуватись, оскільки лише за такої умови вона буде цілеспрямованою, результативною. Координація передбачає наявність єдиного центра, який бере на себе відповідальність за формування концепції, проектування перспектив, планування поетапного поступу до кінцевого результату діяльності. У межах експериментального навчання основні функції координації здійснювала ініціативна група, створена із числа педагогів-новаторів, заступника директора, викладачів закладів педагогічної освіти.

У дослідженні брали до уваги те, що складність переходу до інноваційної, особистісно орієнтованої освіти передусім пов'язана з індивідуальністю технологічної схеми переходу до інноваційних технологій

кожного вчителя. Такий індивідуалізм детермінований декількома чинниками, а саме:

- базованістю професіоналізму вчителя на його компетентності (інтеграція особистісного та професійного), означеністю педагогічної діяльності, як і процесу її формування, творчим підходом, оскільки основним суб'єктом останнього виступає вчитель;
- зумовленістю притаманного кожному вчителю рівня сформованості професійної діяльності (рівень актуального розвитку в динаміці професійного становлення), рівнем його наближення до особистісно орієнтованих технологій, різним особистісним потенціалом, рівнем психологічної та предметної готовності до їхнього практичного застосування;
- відмінністю умов освітніх середовищ (більшою або меншою мірою сприятливих для інноваційної діяльності), у яких перебуває кожний учитель.

З огляду на вищевикладене визначення рівня готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності передбачало діагностування двох рівнів: а) актуального рівня психологічної та предметної готовності вчителя до інноваційної діяльності; б) рівня сформованості самоосвітньої діяльності, її орієнтованості на інноваційні стандарти якості.

Систему експериментального навчання розробляли, зважаючи на те, що формування високого рівня професійної компетентності вчителя з проблем особистісно орієнтованої освітньої діяльності забезпечують:

- потреба в перманентності професійно-педагогічного саморозвитку;
- позитивне ставлення до особистісно орієнтованої освіти, прийняття її стандартів;
- розуміння сутності інноваційних освітніх технологій (знання їхніх базових ідей, концептуальних і теоретичних основ, уміння інтерпретувати, звертаючись до фундаментальних теоретичних основ педагогічного процесу);

- розуміння логіки процесу професійного розвитку та саморозвитку: потреба – здатність – реальний досвід;

- аналіз власної практики професійної діяльності в контексті особистісно орієнтованих освітніх стандартів: а) уміння теоретично осмислювати практику власної професійної діяльності; б) формування вчителя як суб'єкта професійної діяльності (особистісно означені концепція, методика, стиль); в) ефективність процесу професійно-педагогічного саморозвитку, сформованість стратегічних орієнтирів, наявність програми професійного саморозвитку.

Відповідно до визначених теоретичних засад професійно-педагогічного саморозвитку вчителя (Розділ 1), розробленої структурно-функціональної моделі (параграф 2.2) основними напрямками роботи з оптимізації системи перманентного підвищення професійної компетентності вчителів школи у процесі їхнього розвитку та саморозвитку, використовуючи можливості спільної, узгодженої роботи із закладами педагогічної освіти були:

- надання інформаційно-методичних матеріалів з питань підвищення ефективності професійного саморозвитку вчителя;

- співпраця щодо осучаснення системи методичної роботи з учителями, спрямованої на розвиток і саморозвиток їхньої теоретичної компетентності, співучасть у реалізації окремих її заходів;

- проведення теоретико-практичного навчального курсу *«Теоретико-практичні основи розвитку та саморозвитку професійно-педагогічної компетентності вчителя»*;

- навчально-методичне консультування вчителів керівниками школи, викладачами закладів педагогічної освіти;

- організація індивідуальних і колективних досліджень з проблем оптимізації професійної діяльності вчителя, його професійного саморозвитку;

– співпраця із педагогічними навчальними закладами щодо постійної оптимізації (оновлення) системи підвищення рівня компетентності вчителів, забезпечення інноваційної спрямованості їхнього професійного саморозвитку.

Основний підхід до розроблення концепції та програми формульовального етапу експерименту полягав у тому, щоб забезпечити комплексний підхід до організації діяльності із зазначеного напрямку, який стосувався як забезпечення мотиваційної основи експериментального навчання, відбору адекватного змісту, формування системи ефективних форм і методів організації діяльності, контролю та оцінювання рівня її ефективності, орієнтованих на саморозвиток компетентності вчителів з проблем переходу до стандартів інноваційної освіти.

У дослідженні вважали концептувальним припущення, що лише системний підхід до організації професійно-педагогічного розвитку, а на його основі – саморозвитку вчителів сприятиме підвищенню їхньої професійної компетентності на етапі переходу до інноваційної, особистісно орієнтованої освітньої діяльності.

Ефективність будь-якої системи післядипломної освіти буде високою, якщо вона буде виступати структурним компонентом цілісної неперервної освіти й буде формуватись на єдиних концептуальних засадах з іншими її ланками (системою середньої освіти, вищої). Неперервність освіти забезпечують:

- наявність єдиної концепції розвитку освітньої системи;
- забезпечення наступності всіх ступенів освітньої діяльності;
- узгодження системи професійної підготовки вчителя в ЗПО та його професійного саморозвитку в школі, формування єдиних освітніх стандартів;
- максимальне врахування проблем професійної освіти в ЗПО у процесі формування системи післядипломної освіти в школі;

- виховання мобільної особистості вчителя, його потреби та здатності до самоосвіти;
- зорієнтованість системи післядипломної освіти на професіоналізм учителя, досягнення успіху в практичній діяльності;
- культивування позиції вчителя як суб'єкта формування власної концепції та технології професійної діяльності;
- стимулювання діяльності вчителя з підвищення рівня професійної компетентності;
- запровадження комплексного моніторингу якості професійного розвитку та саморозвитку вчителя.

Системотвірним компонентом експериментального навчання була програма навчального курсу «Теоретико-практичні основи розвитку та саморозвитку професійно-педагогічної компетентності вчителя», розроблена та реалізовувана викладачами закладів педагогічної освіти й учителями школи, які мають високу професійну компетентність і працюють за інноваційними технологіями, і передбачала оволодіння фундаментальними теоретичними знаннями, що сформулюють правильні позиції в практичній організації педагогічного процесу (його моделюванні, апробації моделей, аналізуванні рівня їх ефективності).

Ідея та, відповідно, методика поєднання теоретичної та практичної складових програми, у цьому контексті – важливість співпраці вчителів та викладачів-науковців переслідувала мету довести педагогам-практикам важливість розуміння сутності інноваційної освіти, без якого впровадження технологій особистісно орієнтованої освіти не може бути ефективним (як у системі інформаційно-репродуктивної освіти). Обумовлюється означена позиція тим, що особистісно орієнтована освіта принципово відрізняється від традиційної інформаційно-репродуктивної і усвідомити її суть можна лише на основі розуміння її теоретичних основ, а не простого ознайомлення з технологічними схемами її реалізації.

Пріоритетним завданням програми визначали усвідомлене опанування теорії педагогічного процесу, в основі якого – принципи компетентнісної, особистісно орієнтованої освіти, формування психологічної та предметної готовності вчителя до практичного її використання.

На початку впровадження програми й упродовж її реалізації поставало особливо доцільним підтримання сприйняття теоретичного знання як найважливішого орієнтиру на шляху підготовки себе до ефективної організації практичної педагогічної діяльності на компетентнісній основі.

Водночас, необхідно було сформулювати ставлення до педагогічної теорії як до фундаменту системи професійної самоосвітньої діяльності, яка дасть можливість осмислити себе в контексті концепції особистісно орієнтованого педагогічного процесу, визначити свій актуальний та потенціальний рівень, а також пріоритети професійного саморозвитку, сформулювати відповідне педагогічне мислення, професійну свідомість. Для цього необхідно було:

- на початку експерименту дати вчителям потрібну інформацію про призначення, зміст експериментальної програми, логіку та методику її реалізації, а також чіткі орієнтири стосовно змістової та процесуальної основи оцінювання рівня компетентності вчителя з питань, що складають своєрідний змістовий модуль;
- стимулювати ставлення до занять як передумови професійно-педагогічного саморозвитку внаслідок індивідуального програмування;
- вивчення кожного смислового блоку програми (модуля) починати із забезпечення розуміння вчителем його місця та призначення в структурі формування педагогічної компетентності та варіантах його реалізації на практиці; періодично доводити вчителю, чим він ризикує в разі недооцінювання значущості того чи іншого об'єму конкретного знання, оперуючи не лозунгами, а саме практичною доцільністю;
- постійно підтримувати особистісну активність учителя за допомогою доведення закономірності, яка пояснює, що неусвідомлене (формально засвоєне) знання ніколи не стане активним: таке навчання –

марна трата часу; особистісну зацікавленість учителя у цьому виді роботи, його здатність до самоорганізації, мобілізації внутрішніх можливостей;

– практику педагогічного процесу трактувати як основу доцільності теоретичного знання та критерій визначення його дієвості.

Використовували такі принципи відбору та структурування змістових основ курсу:

– принцип забезпечення логіки розвитку та структурної цілісності педагогічного знання як основи саморозвитку;

– принцип посилення тенденції до переходу освіти в самоосвіту, професійно-педагогічного розвитку в саморозвиток;

– принцип максимально змістового та структурного наближення теорії до реальної педагогічної діяльності компетентнісного рівня;

– принцип забезпечення пріоритетності практичної діяльності у вивченні теоретичного знання та визначенні рівня його усвідомленості;

– принцип забезпечення максимальної усвідомленості логіки та змісту опанування інноваційної освітньої технології кожним учителем, умов для його професійного самопізнання та самореалізації.

У дослідженні прагнули не лише розробити програму навчального курсу «Теоретико-практичні основи професійно педагогічного саморозвитку вчителя» та апробувати його на практиці, а запропонувати його адекватне інформаційно-методичне забезпечення – найголовніше – алгоритми діяльності, для адаптації вчителів до інших форм роботи, забезпечуючи перехід професійно-педагогічного розвитку в саморозвиток.

З огляду на зазначені цільові установки та принципи їхньої реалізації умовно поділили експериментальну програму і, відповідно, навчальний курс на чотири модулі, тобто смислові блоки: 1. Основи педагогічної теорії і практики компетентнісної освіти, саморозвиток у її контексті. 2. Компетентнісний підхід до організації навчання, умови забезпечення його особистісної орієнтованості. 3. Теоретичні основи особистісно орієнтованого виховання, практика їхньої реалізації в умовах сучасного

освітнього закладу. 4. Оптимізація саморозвитку щодо формування власної концепції та методики професійної діяльності на основі теорії та практики компетентнісної, особистісно орієнтованої освіти.

Навчальний курс проектували як поєднання професійного розвитку та саморозвитку вчителя, тож його опрацювання зумовлювало необхідність інтеграції різних форм фронтальної, групової, індивідуальної роботи вчителів, різних рівнів та методів співпраці «викладач-учитель», «учитель-учитель», «управлінець-учитель» та ін.

Передбачалося, що це повинна бути системна довгострокова робота, розрахована на тривалий час, в рамках якої програмуються аспектно опрацювання окремих проблем, які є особливо значущими або викликають складність при їх вивченні. Важливо було розуміти, що процес оволодіння інноваційними освітніми технологіями не можна програмувати як відповідний період вирішення освітніх задач, після якого можна працювати, лише використовуючи набуті компетенції. Самоосвітня діяльність вчителя має бути перманентною, тобто ніколи не припинятись, оскільки кожен етап професійного зростання ставить нові, більш складні завдання. Крім того, саме перманентність самоосвіти є умовою якісної професійної діяльності вчителя, забезпечення його професійної небайдужості, творчості, потреби постійної самореалізації.

Також важливо було так структурувати навчальний курс, щоб кожна тема, проблема теорії та практики освітньої діяльності сприймалась не як самодостатня автономна одиниця і вирішувалась, виходячи з конкретних ситуативних умов, а як елемент цілісності: системи саморозвитку власної компетентності, професійної діяльності.

Перший блок тем передбачав загальне і цілісне осмислення вчителем теорії компетентнісної, особистісно орієнтованої освіти, логіки та системи педагогічної підготовки до її опрацювання, а саме – формувалися цільові установки вчителя на оволодіння основами цієї концепції освіти, обумовлювалася їхня значущість в організації практичної професійної

діяльності, представлялася технологія діагностування рівня компетентності вчителя з означених проблем (теоретичний аспект). Методологічні основи особистісно орієнтованої освіти, які визначаються фундаментальними положеннями таких наук як філософія та психологія, мали на меті допомогти вчителю зрозуміти складність та базові теоретичні основи компетентнісної освітньої концепції.

Цілком закономірно, що на цьому етапі важливо було допомогти вчителю зробити порівняльну характеристику двох типів освітньої діяльності: інформаційно-репродуктивної та компетентнісної, особистісно орієнтованої, означивши як спільні позиції, так і принципову різницю між ними. Вчитель повинен був самовизначитись у контексті нових освітніх стандартів, давши відповідь на запитання: що у новій освітній системі є для нього принципово новим, а що присутнє в практиці його професійної діяльності; які особистісні якості, що зумовлюють здатність працювати за інноваційними технологіями, у нього сформовано, а які він кваліфікує як проблемні.

Загалом перший блок тем, за логікою переходу освіти на рівень самоосвіти спроектований на створення загального уявлення про сутність інноваційної, компетентнісної освіти, забезпечення позитивної мотиваційної основи, відкритості і до цілеспрямованого, системного навчання, формування теоретичної компетентності, і до реформацій (аж до радикальних) у своїй практичній діяльності.

Наступним важливим аспектом навчального курсу є цілісність чотирьох основних об'єктів в структурі професійної діяльності, а саме: сутність компетентнісної, особистісно орієнтованої освіти та загальні підходи до її реалізації; навчальний процес в структурі компетентнісної, особистісно орієнтованої освіти; виховний процес та особливості його організації за новими освітніми стандартами; учитель як визначальний суб'єкт формування власної практики інноваційної освіти, професійного саморозвитку; особистісні характеристики, принципові позиції.

Навчальний курс передбачав передусім створення в учителя уявлення про чіткий комплекс, основу якого складає взаємодія зазначених вище об'єктів, а надалі – поелементне його вивчення. Доцільність попереднього вивчення загальних особливостей компетентнісної, особистісно орієнтованої освіти як цілісного педагогічного процесу, ми вбачали в тому, що в учителя з самого початку формується бачення цілісності, взаємодії і взаємозумовленості всіх складових структури педагогічного процесу, що надалі дасть можливість вивчати навчання та виховання не як окремі процеси, а як елементи комплексу і, безперечно, сформується установка на реалізацію означеної цілісності, зосереджується увага на складності цього процесу, необхідності спеціальної підготовки (як особистісної, так і професійної) для реалізації виховних функцій у практичній діяльності педагога.

Так, зміст виховного процесу опрацьовували шляхом його осмислення як комплексу складових (ідейного, розумового, морального, трудового, естетичного, фізичного), а також комплексу суб'єктів виховного впливу. Наприклад, таке практикували на уроці: зміст і система організації пізнавальної діяльності, особистість педагога, його культура, такт, система міжособистісних стосунків з учителем та однокласниками тощо.

Крім усього, увагу вчителів зосереджували на тому, що без управління процесом впливу значної кількості суб'єктів виховання (виховний вплив стосується всього, що нас оточує та з чим ми взаємодіємо) воно стане стихійним, а його результати непрогнозованими.

Після осмислення основ управління процесом виховання особистості школяра, які представляються у вигляді загальних механізмів, закономірностей та принципів, доцільно було переходити до вивчення конкретних інструментів реалізації цього впливу – технологій, методів, форм виховання. Вважаємо, що завершивши обговорення питань, що стосуються теорії особистісно орієнтованого виховання, вчителі готові до другого етапу осмислення теорії, об'єктивуючи її у певній мірі на практичну діяльність. Це

дає можливість систематизувати теоретичне знання, забезпечити його дієздатність.

Програмою передбачалося, що основна увага зосереджується на декількох об'єктах виховної діяльності педагога: формування колективу школярів, організація основ його життєдіяльності, виховання в структурі навчальної діяльності, а також гармонізація виховних впливів позашкільних суб'єктів виховання (сім'я, референтні групи тощо). Вибір об'єктів був зумовлений, перш за все, потенційними можливостями їхнього виховного впливу, високим рівнем інтеграції всіх складових змісту виховання школяра, а також дані об'єкти постають як центральні, тобто системоутворюючі в професійній діяльності педагога. Важливо, щоб учитель усвідомлював, що спеціальні виховні заходи, основу яких складає вербальне опрацювання виховних істин (традиційні виховні години) не можуть складати суть і виступати основними формами виховання школярів, пріоритетною має бути різноаспектна організація життєдіяльності дітей у контексті їх природних мікросередовищ. При такому підході всі форми виховного впливу будуть сприйматись не як окремі складові, які можна скомпонувати на свій розсуд, а структурні елементи цілісної виховної системи, що дасть можливість забезпечити як їх доцільність, так і логічну послідовність проведення, оскільки педагог буде орієнтуватись на комплекс базових цілей, визначених при розробці концепції організації життєдіяльності дітей в цілому.

Завершення цього блоку тем пов'язували з вивченням теоретичних основ визначення ефективності виховного процесу, найважливішим критерієм якого виступатиме рівень вихованості кожного школяра, а також рівень сформованості психологічної (потреба, установки, інтерес, спрямованість) і предметної (знання, вміння, навички) готовності до саморозвитку особистості кожного школяра та самореалізації свого виховного потенціалу.

Наступний блок тем охоплював узагальнення отриманих знань з теорії навчання і виховання, а також формування в учителя готовності до їхнього

практичного використання для осмислення сутності особистісно орієнтованої освіти, реалій сучасної школи, зокрема уміння розуміти й інтерпретувати її проблеми, актуальні педагогічні ситуації, бачити перспективи та тенденції розвитку сучасної школи за новими освітніми стандартами, а також здатності до осмислення себе, свого актуального рівня власної педагогічної компетентності, визначення потенційних можливостей професійного саморозвитку. Залучення комплексу теоретичних знань у процес аналізу складних процесів розвитку сучасної школи уможливорює повторне доведення вчителю мобільності теоретичного знання, а також його інтегрування у відповідні комплекси, сформовані за принципом практичної доцільності. Також це відкриває перед учителем широкий спектр невирішених проблем, які певною мірою зможуть сфокусувати на собі інтерес і спрямованість у перспективному саморозвитку кожного.

Завершення курсу передбачало повернення вчителя до себе, власного професійного «Я» в ракурсі самоаналізу, прогнозування перспектив саморозвитку, однак це не є повтором, оскільки виконуються ці функції на якісно вищому рівні, крізь призму отриманих теоретичних знань, педагогічного осмислення реалій своєї професійної діяльності. Для кожного вчителя був присутнім порівняльний аналіз себе, свого актуального та потенційного рівнів на початку вивчення основного теоретичного курсу з проблем компетентнісної, особистісно орієнтованої педагогічної діяльності та після завершення. Зроблені висновки повинні були обговорити з колегами.

У рамках зазначеного загального курсу, що розрахований на довгострокову перспективу, окремо розробили чотири модулі, що характеризуються, з одного боку, смисловою завершеністю, з іншого – інтегрованістю в загальний курс, його концепцію та програму.

Програми модулів визначаються взаємозалежністю та інтегрованістю. Кожна з них структурована в такий спосіб, що охоплює всі інші модулі, акцентуючи увагу на одному з них. Нприклад, програма II модуля (навчальний процес) закономірно буде стосуватися проблем сутності компетентнісної

освіти, виховного процесу й особливостей його реалізації в структурі навчальної діяльності, проблем підготовки вчителя до організації навчальної діяльності компетентнісного рівня. Зауважимо, що всі зазначені вище позиції об'єктивовані в кожному модулі та визначають, відповідно, його цільову спрямованість, змістову основу та технологію опрацювання. Розглянемо II модуль за назвою «Навчальний процес у структурі компетентнісної, особистісно орієнтованої освіти».

Змістовий модуль II програмували з орієнтацією на основний вид діяльності школярів – навчальну діяльність. Традиційно передбачали використання в ньому різних форм і методів організації навчальної діяльності. Орієнтовними темами лекційних занять, які могли бути прочитані і вчителями, членами адміністрації, методистами, і викладачами закладів педагогічної освіти, пропонували такі: 1. Стратегічні напрямки розвитку освіти в державі, їхня соціальна зумовленість. 2. Технологізація освіти, особистісна орієнтованість сучасних освітніх технологій. 3. Професіоналізм учителя – індивідуальність його концепції, методики та стилю діяльності. 4. Теоретична компетентність педагога – основа успішності його професійної діяльності. 5. Теоретичні основи компетентнісної освіти, особистісно орієнтованого педагогічного процесу, практичні зразки реалізації. Інноваційні технології організації навчальної діяльності школярів. 6. Інноваційні технології організації виховного процесу в сучасній школі. 8. Теоретико-практичні основи особистісного та професійного саморозвитку. Філософський аспект проблеми. 9. Учитель як суб'єкт професійного саморозвитку. Концепція, шляхи та методи його особистісного та професійного самотворення. 10. Самопізнання як фактор забезпечення ефективності процесу професійного саморозвитку. Методика професійного та особистісного самодіагностування вчителя.

У контексті тем, винесених на опрацювання в лекційному режимі, сформували цикл практичних занять. Орієнтовна програма та рекомендації щодо змістово-технологічного забезпечення її реалізації, запропоновані як

організаторам, так і учасникам занять, свідчать про їхню цільову спрямованість на компетентнісну освіту, посилення питомої ваги професійного саморозвитку вчителя у її контексті. Процес експериментального навчання в кожній школі передбачав адаптацію розробленої програми до конкретних умов і можливостей зі збереженням загальної логіки процесу, використанням рекомендацій щодо переходу професійного розвитку вчителя на рівень саморозвитку.

Запропонований у дослідженні підхід до програмування та змістово-технологічного забезпечення професійно-педагогічного саморозвитку відображає особливості практичної реалізації розроблених теоретичних основ професійного саморозвитку вчителя на основі компетентнісної моделі організації діяльності.

Заняття І. Педагогічні основи творення власної концепції (позиції, технології, стилю) організації навчально-виховної діяльності школярів. Питання до розгляду: Сутність професіоналізму вчителя. Унікальність його особистісної та професійної позицій щодо організації навчально-виховної діяльності школярів. Творчість учителя – неодмінна складова його професійного успіху. Шляхи й умови формування власного стилю професійної діяльності вчителя.

Мета заняття – довести й обґрунтувати (теоретично та практично) те, що вчитель, який вибудовує власну діяльність на відпрацьованих «трафаретках» організації діяльності, стилю, поведінки, або копіює навіть кращі педагогічні зразки, приречений на неуспіх. Для порівняння варто навести приклад двох фрагментів уроків, що характеризуються полярними підходами (творчість і копіювання) і запропонувати вчителям оцінити їхню ефективність. Слід поміркувати над проблемою: який учитель почувається на уроці більш комфортно: той, що творить урок за власним планом, чи той, хто відтворює кимось (навіть педагогом-новатором) визначені стандарти.

Доцільно проаналізувати один фрагмент уроку (проведений за особистісно орієнтованою технологією); виокремити основні особистісні та

професійні характеристики стилю діяльності його автора. Вчителю потрібно допомогти сформувати погляд на себе як суб'єкта формування власної концепції особистісно орієнтованої освітньої діяльності, методики та стилю її реалізації. Важливо зробити висновок, що досягнення професійного успіху – це перспектива для всіх, однак кожен її буде реалізовувати по-своєму. У цьому аспекті особливо важливим є:

- пізнання себе, свого актуального рівня та потенційних можливостей щодо професійного саморозвитку;
- володіння теорією особистісно орієнтованого педагогічного процесу;
- формування аналітичної позиції щодо осмислення професійних підходів до організації педагогічної діяльності;
- знання та аналіз зразків організації педагогічного процесу, що їх реалізують за сучасними освітніми технологіями.

Заняття II. Теоретичні основи особистісно орієнтованої технології організації пізнавальної діяльності школярів. Питання про розгляд: Актуалізація основ теорії особистісно орієнтованої освіти. Порівняльний аналіз освітніх систем – інформаційно-репродуктивної та особистісно орієнтованої. Зміст і структура діяльності вчителя з організації та управління пізнавальною діяльністю школярів за інноваційними освітніми технологіями.

Мета заняття – актуалізувати основні теоретичні положення навчального процесу компетентнісного рівня (рушійні сили, механізми, закономірності, структуру, принципи тощо). Важливо, щоб це була не репродукція інформації про теорію інноваційного навчання, а осмислення сутності та аналіз теоретичних основ на прикладі конкретного зразка організації пізнавальної діяльності школярів (це може бути елемент уроку, описаний у фаховій літературі або представлений учителем цієї школи). У такий спосіб аналіз концепції уроку, його цільової спрямованості, структурної побудови, окремих його фрагментів та ін. будуть обумовлювати

необхідність апелювання до теоретичних позицій, які складають суть особистісно орієнтованої освіти. Тобто теорія не позиціонується як самодостатній елемент, а як реальний засіб осмислення практики. Педагогічна інтерпретація основних тенденцій реформування системи організації навчальної діяльності школярів в сучасній школі повинна допомогти вчителю сформулювати стратегічні напрямки процесу професійно-педагогічного саморозвитку, навіть бачення перспектив розвитку школи, орієнтуючись на реалізацію цих тенденцій.

За основу варто обрати нижчевказані тенденції:

- тенденція переходу від інформативно-репродуктивної пізнавальної діяльності до особистісно орієнтованої, компетентнісної;
- тенденція переходу від авторитарного стилю управління педагогічним процесом до демократичного;
- тенденція переходу від об'єктної позиції школяра в структурі навчальної діяльності до суб'єктної;
- тенденція переходу від типових шкіл, уніфікованих програм навчальних дисциплін, структур уроків, однозначності підходів до трактування фактів, подій, процесів до різноваріантності, виправданої конкретними умовами, ситуацією.

Заняття III. Теорія та практика педагогічного аналізу пізнавальної діяльності школярів. Питання до розгляду: Функція аналізу в структурі професійної діяльності вчителя. Об'єкти та структура педагогічного аналізу. Методика саморозвитку вчителем аналітичних умінь.

Мета заняття – обґрунтувати важливість функції педагогічного аналізу в структурі професійної діяльності вчителя шляхом доведення значення останнього як умови підвищення рівня власного професіоналізму, якості організації та рівня ефективності навчального процесу. Об'єктами аналізу виступають практично всі суб'єкти педагогічного процесу. В практиці професійної діяльності вчитель аналізує уроки та інші форми педагогічного процесу, організатором яких виступає він сам: себе, свій

рівень професіоналізму, учнів, як об'єктів та суб'єктів навчальної діяльності, учнівський колектив і весь спектр проблем, що складають основу його життєдіяльності, конкретні педагогічні ситуації та ін.

Спільними зусиллями варто обґрунтувати логіку побудови аналізу та рівні аналізування (поверховий, достатній, глибокий), продемонструвавши це на конкретних зразках із практики організації пізнавальної діяльності школярів.

Особливу увагу доцільно приділити виявленню шляхів самопідготовки у відміченому аспекті. Спектр можливостей надзвичайно широкий, він стосується не лише аналізу процесу та результатів власної професійної діяльності, а й виходить далеко за її рамки. Важливо поміркувати над проблемами формування аналітичної позиції вчителя в осмисленні будь-яких життєвих реалій (сфера цінностей, міжособистісних стосунків, політика, власна життєва концепція, література та ін.). Також об'єктами для аналізу повинні виступати педагогічна та методична література, система власного професійного саморозвитку. Особливу значущість має забезпечення перманентності процесу самоаналізу як в особистісному, так і в професійному аспектах.

Заняття IV. Технологія вивчення інноваційного досвіду організації пізнавальної діяльності школярів та її запровадження у практику власної професійної діяльності. Питання до розгляду: Осмислення досвіду роботи інших педагогів як ефективний шлях саморозвитку професіоналізму вчителя. Логіка та методичний інструментарій вивчення інноваційного педагогічного досвіду. Удосконалення власної концепції та методики організації пізнавальної діяльності школярів на основі вивченого досвіду.

Мета заняття – доведення (із представленням комплексу аргументів) значущості коректності методики вивчення педагогічного, описаного у фаховій літературі, а також спостережуваного на заняттях своїх колег – педагогів, які працюють за інноваційними технологіями.

Досвід педагога, так само як і освітньої технології, буде осмислений продуктивно і може стати реальним фактором удосконалення власної методики професійної діяльності лише за умови, якщо він отримає достатнє (комплексне та глибоке) теоретичне обґрунтування. Саме цей вид діяльності повинен стати основним на цьому занятті. В перспективі вчителі повинні розуміти, що чим більше опрацьовано підходів до організації пізнавальної діяльності школярів, чим глибше вони проаналізовані, тим багатшою буде власна методика, тим досконалішою буде позиція у формуванні професійного стилю, виборі форм, методів, прийомів у кожній конкретній навчальній ситуації. Використовуючи знання, отримані на попередньому занятті, доцільно зробити спробу осмислити досвід одного педагога в комплексі всіх його складових, окресливши основні професійні позиції його автора, визначивши «секрети» його успіху, оцінивши конкретні методи роботи.

Володіючи методикою опрацювання педагогічного досвіду, у вчителів повинно бути сформовано переконання в тому, що жоден елемент досвіду не може бути механічно перенесеним у власний, все повинно бути осмислене передусім з позиції теорії організації діяльності, а також через призму своєї концепції педагогічної діяльності, своїх особистісних якостей та професійних можливостей.

Під час експериментального вивчення професійно-педагогічного досвіду різних педагогів (можна запропонувати роботу в малих групах із вивчення різних педагогічних методик) учителі формували банк методів, прийомів організації навчальної діяльності, які обирали як найбільш цінні та продуктивні, а також обмінювалися найбільш ефективними «знахідками».

Заняття V. Педагогічні основи моделювання уроку за особистісно орієнтованою технологією. Питання до розгляду: Сутність і логіка процесу моделювання форм навчальної діяльності школярів. Практика побудови

моделі уроку за особистісно орієнтованою технологією. Основні параметри та процедура аналізу уроку, визначення рівня його ефективності.

Після обговорення теоретичних основ проблеми доцільно колективно сформулювати модель уроку. Вербалізація колективного мислительного процесу, аналіз різних варіантів підходів до вирішення проблем, структурування уроку, вибір оптимальних методів і прийомів організації діяльності дають змогу поелементно управляти складним процесом творення.

Колективна робота із формування моделі уроку може мати такий алгоритм: визначення конкретної теми уроку з програми за спеціальністю для будь-якого класу; моделювання певних методів вивчення визначеної теми (учителі оцінюють методи із позиції забезпечення особистісної орієнтованості діяльності, спрямованості на компетентнісну освіту, а також з позиції можливості застосування для подання конкретної теми); розроблення логіки побудови моделі організації навчальної діяльності школярів з теми, яка починається з формулювання цілі (задуму) уроку, визначення комплексу конкретних навчальних завдань (на цьому етапі необхідно однозначно відповісти на низку запитань: Які компетентності Ви будете формувати в їхньому контексті? Чому Ви прагнете навчити дітей? Які знання повинні отримати діти, які практичні вміння сформулювати? В чому Ви хочете переконати дітей, які почуття викликати, над якими проблемами поміркувати? З яким настроєм Ви хочете, щоби школярі вийшли з уроку?; із запропонованого комплексу методів максимально орієнтованих на реалізацію сформованого задуму уроку, адаптація до конкретної навчальної ситуації та побудова відповідно до логіки розвитку теми (цінними є також спроби самостійного творення методів (на основі проблемних завдань, ігрових ситуацій та ін.); колективний пошук і формулювання базових критеріїв, що визначають ефективність отриманої моделі та становитимуть основу аналізу самостійно створених моделей і їхньої апробації).

Найвищою цінністю заняття вважаємо надану в такий спосіб можливість кожному педагогові в процесі колективної діяльності співвіднести свої уявлення та досвід особистісно орієнтованої організації пізнавальної діяльності школярів із визначеними основними стандартами інноваційної освіти. Важливо, щоб кожне нове рішення стосовно практичного підходу до організації діяльності супроводжувалося його теоретичною інтерпретацією.

Заняття VI. Аналіз самостійно створених моделей організації пізнавальної діяльності школярів у контексті компетентнісної моделі освіти: представлення та обґрунтування створених учителями моделей навчальних занять за інноваційними технологіями; аналіз та оцінювання поданих зразків.

Вчителі з власної ініціативи представляють самостійно створені моделі уроків чи інших організаційних форм навчання з тем за індивідуальним вибором. В аудиторії проводиться їхній захист та колективне обговорення. Фактично вчитель повинен представити повне теоретичне обґрунтування розробленого проекту і в такий спосіб захистити його, довівши правомірність підходу як з позиції базових критеріїв особистісно орієнтованої освіти, так і власних професійних та особистісних пріоритетів. Під час захисту автор розкриває сутність свого задуму та доводить його доцільність, аргументує переваги сформованого комплексу методів, обґрунтовуючи свій вибір з точки зору орієнтованості на реалізацію задуму, пояснює логіку та структуру побудови уроку, власну позицію на уроці й увесь комплекс проблем, пов'язаних цільовими установками, змістом і методикою формування авторської моделі.

Доцільно організувати опонування моделей, що представляються (інші вчителі ставлять запитання, висловлюють зауваження, пропонують альтернативні варіанти вирішення проблеми) для того, щоб переконатися, наскільки у їхніх авторів усвідомлена позиція, наскільки кваліфіковано

зроблений вибір. Важливо приділити увагу й технологічній стороні процесу творення моделей.

Заняття VII. Колективне відвідування та аналіз уроків, проведених за особистісно орієнтованою технологією: колективне відвідування уроків; комплексний аналіз апробованих зразків; формування загальних методичних рекомендацій.

До цього заняття вчителі відвідали заплановану кількість уроків своїх колег і самостійно зробили спробу їх проаналізувати з позиції базових критеріїв особистісно орієнтованої технології організації пізнавальної діяльності школярів.

У такому контексті значну цінність становить колективне обговорення тих самих відвіданих уроків, узгодження позицій, формування загального уявлення, а також опрацювання конкретних методик здійснення вчителем аналітичної діяльності. Особливу увагу необхідно приділити процесу аналізу відвіданих уроків, забезпечивши його комплексність і ґрунтовність. Об'єктами для аналізу має бути все, що складає професійну значущість у цьому виді діяльності: змістова, методична, технологічна сторона уроку, а також позиція у ньому вчителя (його стиль поведінки, мова, характер співпраці з учнями та ін.). Фактично аналіз передбачає розгляд усіх параметрів, зафіксованих у моделі аналізу уроку за особистісно орієнтованою технологією.

У такий спосіб учитель навчається аналізувати діяльність не лише іншого педагога, а й власну – з огляду на використання аналогічних критеріїв, зіставлення досвіду вчителя, заняття якого він аналізує зі своїм. При цьому він має можливість самовизначитись стосовно свого актуального рівня професійної діяльності, рівня її особистісної орієнтованості, виділити найбільш сильні сторони як в особистісному, так і в професійному аспектах і ті, що сформовані найменшою мірою. Найбільш детально аналізуються останні і на їх основі формуються пріоритетні напрямки, за якими вчитель планує процес інтенсивного професійного саморозвитку. Необхідно

намагатись виділити аспекти, в яких вчителі є найбільш досконалими, а також недоліки та помилки, що кваліфікуються як найбільш типові.

Вчителі означають суттєві проблеми, що є найбільш загальними для всіх і формують на їхній основі рекомендації, які фіксують позиції вчителів щодо можливостей їхнього вирішення. Доцільно акцентувати увагу педагогів на теоретичних проблемах, що є результатом недоліків в практичній діяльності і необхідності забезпечення інтеграції теоретичного знання й практичного досвіду в роботі над означеними проблемами.

Особливу увагу на занятті слід приділити проблемам забезпечення цілеспрямованого усвідомленого процесу професійного саморозвитку, а також змістовій та технологічній стороні його реалізації. Можна зробити спробу спланувати таку програму для одного вчителя, взявши за основу напрямки, що відображають найбільш слабкі сторони, виявлені при проведенні та аналізуванні уроків (наприклад брак творчості в процесі моделювання, недосконалість мовної культури, недостатня сформованість саморегуляції, низький рівень емпатійності і т. д.).

Означенні недоліки слугуватимуть підґрунтям видів робіт, завдань, спеціальних вправ, виконання яких сприятиме самовдосконаленню. Останнє посилюватиме опрацювання відповідних фахових літературних джерел. Інтенсифікувати нівелювання певного недоліку уможливить спеціальна підготовка з певного напрямку (конкретного питання), саме – написання реферату.

Заняття VIII. Зміст і методика самовдосконалення вчителів із пріоритетних напрямів професійного саморозвитку: представлення й обговорення сформованих моделей професійного саморозвитку (методика та практика).

Заняття можна побудувати у вигляді представлення та аналізу проектів професійного саморозвитку, сформованих вчителями. Відбувається захист проектів за аналогією попереднього захисту моделей уроків, сформованих за особистісно орієнтованою технологією. У другій

частині відбувається взаємообмін набутого вчителями в процесі підготовки рефератів досвіду з напрямків, які вони визначили як пріоритетні в процесі професійного саморозвитку. Вчителі виступають у ролі фахівця, що вивчив зміст конкретної проблеми, її теоретичні основи, а також опрацював її методичний аспект. Особливу увагу необхідно приділити практиці організації діяльності, тобто практичним рекомендаціям і конкретним вправам, які можна реалізувати в процесі самопідготовки. Для цього вчителі, психолог школи готують невеликі тренінги (комплекс елементарних вправ) і проводять їх в аудиторії для того, щоб продемонструвати сутність, методику й оцінити рівень їхньої дієвості.

Якщо ведучий заняття вбачає доцільність у продовженні тренувальних вправ з різних напрямків саморозвитку, що може бути зумовлено підвищенням інтересом вчителів до даного виду діяльності, його продуктивністю, він може запропонувати додаткове заняття, де вчителі будуть працювати в малих групах, формуючи їх в залежності від напрямку, з якого проводиться тренування. Склад груп може постійно мінятися.

Завершується робота складанням програм та методик професійного саморозвитку. На цьому етапі інтенсифікується індивідуальна робота вчителів зі спеціалістами (викладачами, психологом, методистами), під час якої вони отримують необхідні консультації і зрештою – рецензії на сформовані ними програми.

У процесі експериментального навчання програму видозмінювали відповідно до потреб та можливостей кожної школи, визначених учителями пріоритетів саморозвитку професійно-педагогічної компетентності кожного, до участі в роботі викладачів закладів педагогічної освіти. здебільшого функції останніх полягали або у безпосередній співучасті, або консультуванні стосовно методики організації навчання, підготовки конкретних питань, особливо теоретичної спрямованості.

Загалом система експериментального навчання відзначалася зорієнтованістю на саморозвиток професійно-педагогічної компетентності

вчителя, в основі якої – інтеграція теоретичної та практичної складових, забезпечення цільової спрямованості на відповідний комплекс знань, умінь, особистісних якостей:

- знання: а) теоретичні основи інноваційної освіти (цілі освіти, їхня соціальна зумовленість; закономірності, принципи, методи, структура процесу, форми реалізації, критерії ефективності тощо); б) практика організації педагогічного процесу за новими освітніми стандартами в сучасній школі;

- вміння: а) трансформувати теоретичні положення на рівень практичних регуляторів формування педагогічної діяльності; б) оперативно та комплексно діагностувати рівень ефективності власної професійної діяльності; в) визначати, виходячи з отриманих результатів, перспективну програму професійного саморозвитку; формувати адекватний комплекс педагогічних умов переходу управління даним процесом на саморегулятивну основу; г) з точки зору об'єктивних критеріїв педагогічно грамотно аналізувати успішність процесу, відповідно коректувати його та правильно оцінювати;

- особистісні якості: а) психологічна готовність до інновацій, сприйняття їх як реального засобу підвищення власної професійної компетентності; б) динамічність, налаштованість на зміни; в) готовність до професійного спілкування з колегами, викладачами закладів педагогічної освіти, спільного пошуку шляхів модернізації освітньої системи в школі.

Зрозуміло, що за такої концепції професійного навчання та розвитку вчителя, основною формою реалізації поставлених завдань виступає самостійна робота з професійно-педагогічного саморозвитку. Модель самостійної роботи у зазначеному напрямку формується відповідно до загальної мети (спільної для всіх) і конкретних цілей, означених особистісним вибором кожного й особливостями ієрархії за ціннісними пріоритетами.

Зазначена позиція реалізувалася у всіх формах організації професійного навчання (лекції, семінари, круглі столи, індивідуальна робота

та ін.), при тому системоутворюючим компонентом виступала самостійна робота. Наприклад, експериментальне навчання починалось з читання курсу лекцій (викладачами закладів педагогічної освіти, керівниками, досвідченими вчителями школи) які формувались, виходячи з того, що ця форма починає систему (тему, модуль тощо) у режимі найбільш масової організації діяльності. Вже тим, що вона дає «старт» роботі, значною мірою визначає її сутність та функціональне призначення: формуються базові знання з теми, тобто формується платформа для її подальшого вивчення, як правило, у вигляді фундаментальних теоретичних позицій, що забезпечують розуміння сутності теми та перспективи її розвитку. Найбільша увага акцентувалась на тих аспектах навчальної діяльності, що представляють найвищу професійну цінність і складність у процесі засвоєння.

Оскільки особистісну орієнтованість лекції забезпечує взаємодія досвідів того, хто вчить та того, хто вчиться, лектор змушений виступати не лише суб'єктом постачання інформації, а й трансформувати свої позиції, переконання, ставлення до опрацьованих проблем. У такий спосіб навчальна інформація в контексті власного «досвіду» актуалізує «досвід» слухача, забезпечуючи їх взаємодію. Лекція передбачала реалізацію і такого механізму забезпечення особистісної орієнтованості навчального процесу, як мислення слухачів, яке завжди має особистісну означеність, формує систему асоціативних зв'язків, що сприяє процесу «привласнення» отриманого знання шляхом його осмислення, усвідомлення, а відтак і прийняття, готовності до використання в ході практичної діяльності.

Заняття практичного спрямування формували відповідно до логіки подальшої роботи над темою. Вони виступали найважливішою з'єднувальною ланкою між теорією та практикою організації діяльності з таким функціональним призначенням, як фундаменталізація теоретичного матеріалу шляхом його поглиблення та осмислення (тобто підготовки до практичного використання). Загальні орієнтації з теми та базові теоретичні положення переводили у площину мислительної діяльності, наповнювали

особистісним смислом, розширюючи та фундаменталізуючи власний досвід, набутий у процесі роботи з теорії та практики професійної діяльності.

Вчителі формували на основі відповідних теоретичних позицій конкретні зразки практичної діяльності. В такий спосіб формувалась потреба постійного апелювання до теоретичного знання як найбільш мобільного засобу удосконалення практичної діяльності, що обумовлювало необхідність поглиблення теоретичної компетентності вчителя і на її основі розвитку й удосконалення власної методики та стилю організації педагогічного процесу.

Переведення теоретичного знання на рівень його використання у практичній діяльності позначене введенням елементів творчості. Загалом особистісно орієнтований педагогічний процес, що реалізується внаслідок «взаємодії досвідів» неодмінно продукує процес творення:

- власних алгоритмів трактування теоретичного знання;
- своїх схем реалізації теоретичного положення;
- інтерпретації досвіду власної практичної діяльності та ін.

Зміст експериментального навчання в контексті проблеми дослідження має двокомпонентну структуру: а) інформаційна база стосовно теорії і практики інноваційної освіти (традиційний варіант); б) реальна практика професійного саморозвитку. Корегування другої частини експерименту ми здійснювали за допомогою постановки й обговорення запитань такого типу:

1. Як Ви визначаєте рівень своєї теоретичної компетентності, розуміння сутності інноваційної освіти? Якими методами самодіагностування Ви користувалися (поясніть свій вибір)? 2. Проаналізуйте власний алгоритм вирішення конкретної педагогічної ситуації, формування моделі навчального заняття та ін. 3. Які пріоритетні напрями професійного саморозвитку Ви визначили? 4. Як визначали та реалізовували на практиці конкретні методи роботи над власним професійним розвитком? 5. Вкажіть, з якими найбільш суттєвими труднощами Ви стикалися під час осмислення теоретичного положення та формування на його основі практичної діяльності.

Однією з найбільш вагомих умов забезпечення перманентності професійного саморозвитку є періодичне проведення діагностування рівня професійної діяльності, зокрема викладання навчальних дисциплін, при цьому найбільш значущим суб'єктом постачання інформації були учні. На основі узагальнення отриманих даних та відповідного самоаналізу діяльності визначали напрями та шляхи оптимізації професійно-педагогічного саморозвитку кожного вчителя.

Експериментальна частина дослідження формували на основі представлених вище теоретичних позицій і розробляли як комплекс методів і форм особистісно орієнтованого навчання різних типів і спрямувань. Апробація окремих з них (частину з яких представлено в роботі) показала ефективність розробленого підходу, а значить і перспективність цих методів та форм професійного навчання в умовах сучасної школи. Унаслідок відстежування ефективності різних форм організації діяльності вчителів за допомогою аналізу їх за декількома важливими параметрами виявили, що особистісно орієнтовані, інтерактивні форми професійного розвитку вчителів забезпечують підвищення рівня їхнього інтересу як до власної практики організації професійної діяльності (технології проведення уроків, виховних заходів та ін.), так і до теорії освітньої діяльності. Це слід пояснювати передусім:

- можливістю проаналізувати та вирішити проблеми, продиктовані власною практикою професійної діяльності;
- незвичністю, нестандартністю, неочікуваністю запропонованих форм професійного навчання;
- високим рівнем співпраці вчителів і вчителів із викладачами закладів педагогічної освіти під час виконання професійно значущих завдань;
- широким спектром творчих завдань.

Система експериментального навчання передбачала використання комплексу форм та методів підвищення професійної компетентності вчителів, в основі яких програмувалась інтеграція теоретичних та

практичних знань, переважна більшість з яких були за своєю суттю інтерактивними.

Сучасна педагогічна теорія та практика пропонує велику кількість інноваційних методів і технологій професійного навчання, орієнтованих на формування суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин у його структурі, на формування власного досвіду професійної діяльності.

Під методами інтерактивного навчання традиційно розуміють методи, що передбачають взаємодію учасників діяльності в процесі вирішення навчального завдання, активізацію їхнього мислення і поведінки, підвищення позитивної мотивації діяльності.

Так, інтерактивним за своєю суттю є метод конкретних (проблемних) ситуацій. Під конкретною (проблемною) ситуацією розуміють елемент навчально-виховного процесу, в основі якого лежить суперечність (конфлікт). Проблема ситуація характеризується комплексністю, невизначеністю, складністю визначення логіки розвитку та вирішення.

Існує багато різновидів такого методу. В процесі експериментального навчання найбільш активно використовувалися такі, як: ситуація – ілюстрація; ситуація – вправа; ігрова ситуація; психолого-педагогічна ситуація. Як показує практика професійної та післядипломної педагогічної освіти, найбільш широко використовуються стандартні ситуації, попри умовне називання їх типовими, стандартними на тлі абсолютної унікальності кожної з них. Методика використання цього методу полягає в забезпеченні уміння вчителем на основі відповідних алгоритмів мислення прийняти рішення, яке ґрунтується як на загальній логіці вирішення проблемної ситуації, так і максимальному врахуванні особливостей кожної конкретної педагогічної ситуації.

Аналіз показує, що їх використання в процесі професійного розвитку та саморозвитку вчителя забезпечує:

- безпосередню інтеграцію теоретичного знання та практичної діяльності;

- вироблення аналітичних здібностей педагога, які виступають основним механізмом формування власної концепції професійної діяльності;
- багатоваріантність бачення та трактування педагогічних реалій, проблем і способів їхнього вирішення;
- розв'язання будь-якої педагогічної ситуації на основі причинно-наслідкових зв'язків, комплексно аналізуючи суперечності, що лежать в її основі та фактори, що зумовили її виникнення;
- набуття досвіду міжособистісної взаємодії з колегами, учнями, культури професійного спілкування.

Окрім того, застосування методу конкретних педагогічних ситуацій у процесі професійного розвитку вчителя дало можливість синтезувати знання з різних галузей: філософії, соціології, психології, педагогіки, фахових дисциплін та творчо їх використати при аналізуванні ситуації та проектуванні способів її вирішення.

Метод конкретних педагогічних ситуацій також орієнтує на розвиток професійно цінних умінь, які забезпечують інтеграцію емпіричного і теоретичного аспектів аналізу в залежності від поставленого навчального завдання, формують здатність учителя визначати тенденції, закономірності педагогічних процесів, сутність і зумовленість педагогічних фактів, проблем.

Наприклад, учителі з'ясовували сутність та логіку вирішення нижченаведеної педагогічної ситуації.

П'ятикласники писали за малюнками книжки твір на тему «Як я допомагав мамі». На одній картинці хлопчик дістає зі стінної шафки банку з варенням. За цією процедурою з цікавістю спостерігає кіт. На іншій картинці – хлопчик, схопившись за голову, дивиться на скалки й розлите варення, а наляканий кіт утікає з місця події. Твір Сашка К.: «Якби в нас удома сталася така історія з варенням, я б сказав, що банку розбила кішка. Коли говориш неправду – нічого тобі за це не буває. Просто мама відлупцювала б кішку...». Твір Валери Ш.: «Коли я виймав із шафи банку, нетерпляча Мурка стрибнула

й схопилася за мене пазурами. Від несподіванки я випустив банку. Я не став би говорити мамі про кішку. Мені її було б шкода».

Завдання були різноманітні, однак вони, передусім, орієнтували вчителя на те, щоб осмислити сутність проблеми, яка лежить в її основі, дати теоретичну інтерпретацію моделям поведінки школярів, виявити комплекс причинно-наслідкових зв'язків, що лежать у їх основі. Зважаючи на те, що кожна педагогічна ситуація унікальна, важливо не просто знайти універсальне рішення (його в принципі не існує), а опрацювати алгоритм мислення в ситуації трактування проблеми та пошуку варіанту її вирішення, враховуючи всі деталі, які характеризують кожную конкретну ситуацію. При тому використовувався комплекс навідних питань: у чому педагогічне призначення таких творів? Як слід зреагувати педагогу на відверте висловлення думок учнями? На які огріхи у вихованні слід звернути увагу педагогу й батькам Сашка К. і Валерія Ш.? Які шляхи подолання таких помилок бачите Ви?

Інтерактивні методи роботи використовувались і під час проведення лекційних занять з вчителями. Взаємодія суб'єктів діяльності досягалась за рахунок представлення та обговорення різних точок зору вчителів, викладачів закладів педагогічної освіти на поставлені проблеми, різні варіанти її теоретичної інтерпретації, актуалізації досвіду вчителів стосовно подібних проблем у власній практиці професійної діяльності.

У ході експериментального навчання також досить активно використовувались проектні методи навчання, в основі яких лежала імітація елементів професійної діяльності, яка формувалась на основі найбільш типових та складних проблем (за вибором вчителів). Зокрема, це стосувалося проведення батьківських зборів, вечора зустрічі із випускниками тощо.

Метод проектування використовувався у вигляді колективної розробки варіантів підготовки загальношкільних навчально-виховних заходів. На занятті проводили колективне обговорення теми, комплексу проблем у її контексті, формували загальні підходи до їхнього вирішення, спільна логіка

формування діяльності. Після цього створювали комплексний проект діяльності, конкретизуючи кожен його складову за цільовою спрямованістю. Далі вчителі ділились на групи за пріоритетами, які займалися детальним розробленням своєї частини загального проекту. По закінченню групової роботи відбувалось представлення й обговорення результатів групової роботи, формування спільного проекту проведення відповідного заходу.

Інтеграція теоретичної та практичної складової діяльності досягалась шляхом:

- аналізу (проблеми, проектів, процесу організації та результатів діяльності (будь-який аналіз – це намагання осмислити практичну діяльність засобами теорії);
- перенесення поданого у фаховій літературі досвіду організації таких заходів в реальні умови конкретної школи;
- звернення вчителів до теорії в процесі групового та індивідуального вирішення проблем, формування елементів діяльності.

Позитивно сприйняли вчителі введення ділових ігор, в основі яких лежало моделювання варіанта вирішення конкретної ситуації, яка мала місце в роботі вчителя та викликала певні труднощі щодо її вирішення (приклад Додаток Б 9, зміст заняття VIII). Ділова гра особлива тим, що на противагу імітаційним, в яких представлено узагальнену (типову) ситуацію; вчителям пропонується реальна ситуація, яка має конкретні форми вияву, деталі, а також визначені суб'єкти (вчитель представляє свою ситуацію у конкретному класі).

Ділова гра дає змогу посилити розвиток і саморозвиток аналітико-рефлексивних вмінь, оскільки вимагає від її учасників глибоких знань не тільки з конкретної теми, а й з педагогіки, психології, педагогічної майстерності, методів виховання, а також урахування всіх умов і факторів, які впливають на навчально-виховний процес. Кожна педагогічна ситуація, яка розігрується, передбачає багатоваріантність її розв'язання. Ділова гра дає можливість системно та комплексно проаналізувати ситуацію, дозволяє

краще пізнати її психологічні особливості, психологію учасників, зрозуміти, що ними рухає в той чи інший момент реальної ситуації.

Наприклад, вчителі аналізували ситуацію, яку представила класний керівник і суть якої полягала в тому, що учні офіційно звернулись до директора школи з проханням замінити їм вчителя географії, мотивуючи тим, що заняття з цієї навчальної дисципліни є неефективними. Класний керівник розуміла, що головна причина конфлікту вчителя географії з дітьми полягає не в низькому рівні його професіоналізму, а лежить у площині міжособистісних стосунків. У ході ділової гри було створено досить продуктивний алгоритм вирішення цієї проблеми.

Діловій грі такого рівня притаманна низка ознак:

- ухвалення спільного з колегами рішення надзвичайно складної проблеми із реалій їхньої професійної діяльності;
- формування зацікавлення співпрацею, забезпечення відкритості професійного спілкування, зокрема з викладачами закладів педагогічної освіти;
- створення умов комплексного професійного аналізу ситуації й ухвалення рішень;
- підвищення вчителями рівня своєї професійно-педагогічної компетентності в контексті вирішення практичної проблеми;
- спонукання до професійного саморозвитку, самостійного пошуку відповідей на актуальні питання, пов'язані із власною професійною діяльністю.

Як показав досвід експериментального навчання, є багато продуктивних варіантів використання ділової гри в процесі професійного розвитку вчителів. Наприклад, її можна проводити перед опрацюванням відповідного теоретичного матеріалу (в рамках опрацювання теоретичного курсу) або після нього. В першому випадку ділова гра буде спиратися більшою мірою на особистий досвід її учасників. Актуалізація власного досвіду з проблеми дасть можливість виявити особливості свого підходу, технології та стилю вирішення ситуації, а потім на його основі сформується

реальна потреба у поповненні теоретичних знань, які будуть слугувати реальним засобом підвищення рівня професійної компетентності, яка визначає здатність вирішувати складні проблеми професійної діяльності. Як правило, така гра проходила динамічно, зацікавлено, її результатом було прийняття ряду варіантів рішень, а також методичних рекомендацій з оптимізації професійної діяльності за досить обмежений термін часу.

Значну роль у підвищенні професійно-педагогічної компетентності вчителів у рамках експериментального навчання відіграли рольові ігри. Вони також належать до переліку методів інтерактивного навчання і базуються на імітаційних моделях проблемних ситуацій професійної діяльності. Використовувався цей метод в процесі експериментального навчання, формуючи ситуації, за яких вчитель мав можливість відчувати себе у різних ролях, займаючи позиції практично всіх учасників педагогічного процесу. Як стверджують вчителі, особливу цінність становили ситуації, в яких вони виступали в ролі учня чи керівника навчального закладу.

Наприклад, розігрували ситуація, за якої вчитель робить учневі зауваження, наче той, розмовляючи, заважає проводити урок. На спроби виправдатися, що розмовляє не він, учень отримує від учителя додаткове зауваження. Учень виказує своє обурення, грубо звинувачуючи вчителя в упередженому ставленні до нього. Більшість учителів визнали типовість ситуації, тож зацікавлено працювали над змістовим наповненням відведених їм ролей. Аналізуючи результативність проведення цієї ділової гри всі вчителі були одностайними у висновку, що їм бракує розуміння дитини, психологічних і психічних особливостей її розвитку, а також систематичного поповнення знань стосовно учня як активного суб'єкта навчально-виховного процесу.

Отож, ця форма професійного саморозвитку вчителя дозволяє проаналізувати будь-яку конкретну ситуацію одразу з двох сторін: з традиційної позиції вчителя та з позиції учня. Саме такий погляд на ситуацію дає змогу:

- більш комплексно й об'єктивно проаналізувати ситуацію;
- краще зрозуміти учня, взяти до уваги його бачення організації діяльності;
- оптимізувати взаємовідносини «вчитель-учень», формувати більш сприятливий психологічний мікроклімат;
- розвивати форми співпраці, переходити до особистісно орієнтованих технологій організації педагогічного процесу.

Близьким за сутністю до методу конкретних ситуацій є метод вирішення практичних задач. Принциповою відмінністю є те, що практична задача не обов'язково пов'язана з конкретною ситуацією і має проблемний характер. В процесі експериментального навчання виконували практичні задачі типу: які варіанти збільшення питомої ваги самостійної роботи учнів під час вивчення різних навчальних дисциплін; які методи долучення школярів до дослідницької роботи; як підвищити рівень аналітичної діяльності учнів на уроці. Добирали практичні задачі з орієнтацією на реальний досвід учителів, які мають власні напрацювання і переймаються проблемами їхньої оптимізації. Вирішення практичної задачі передбачає необхідність її теоретичного обґрунтування, а тому й поповнення знань стосовно закономірностей, принципів, технологічних основ вдосконалення процесу навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Особливої актуальності в системі інноваційної освіти набуває метод «круглого столу», в основу якого покладено принцип колективного обговорення проблем. Упродовж експериментального навчання в такий спосіб обговорювали проблеми: «Концепція компетентнісної освіти, основи її реалізації», «Урок інноваційного типу: технологія формування», «Професійний саморозвиток учителя: алгоритми формування».

Дослідницький метод використовували у процесі експериментального навчання як метод, який має найвищий саморозвивальний потенціал і реалізовувався на найвищому рівні їхньої пізнавальної активності і самостійності. Вчителі самостійно вибирали тему дослідницької діяльності,

яка найбільшою мірою відповідала проблемам та потребам їхньої практичної професійної діяльності. В режимі організованих занять учителі опрацьовували проблеми та методику формування цілі дослідження, визначали теоретичні основи його організації, а також логіку та методику його здійснення.

Після усвідомлення проблеми, вчитель самостійно формував гіпотезу, розробляв план пошуку, вивчав факти, відповідно класифікуючи та порівнюючи, узагальнюючи й систематизуючи їх, аналізував інформацію, робив висновки, перевіряв їхню достовірність. У ході логічних міркувань вдавався до уяви, передбачень, моделювання, програмування, що є ознакою творчого мислення, професійного саморозвитку. Розроблені моделі експериментального навчання вчителі апробували у власній практиці професійної діяльності, формували комплекс рекомендацій з удосконалення свого підходу та технології організації навчально-виховного процесу в школі. Пізнавальна самостійність і активність учителів під час застосування дослідницького методу навчання була досить високою.

Для вирішення спільних та особливо складних проблем у рамках експериментального навчання апробували метод «групових діалогів». Він використовувався в ситуації, коли перед педагогічним колективом стояло складне завдання і в пошуках варіанту його вирішення вчителі розділились на дві діаметрально протилежні групи. В такий спосіб спеціально формували ситуація протистояння двох позицій, навколо яких групуються вчителі. Організовували діалог представників кожної з них, які спільно обговорювали проблему, формували комплекс аргументів на користь своєї позиції, готували логіку її обґрунтування. Експертна група виступала в суперечці свого роду арбітром, тож, фіксуючи найбільш доказові, аргументовані твердження, пропонувала узагальнені варіанти для додаткового осмислення та виголошення остаточного рішення.

Метод «синтезу думок» також виявився досить ефективним для формування суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин членів колективу у

вирішенні спільних педагогічних проблем. Групи або окремі вчителі розробляли власний варіант (проект) вирішення певної проблеми, а надалі передавали підготовлений проект із його обґрунтуванням іншій групі вчителів, яка визначала своє ставлення до проекту, висловлювала оцінні судження, вносила відповідні корективи.

Варіантом організації роботи вчителів у малих групах є метод «пошуку інформації», який передбачає об'єднання зусиль колег навколо вирішення проблеми, пов'язаної з підготовкою масштабного заходу (конференції, семінару, круглого столу, спільного свята). Вчителі спільними зусиллями розробляли концепцію та програму заходу (або приймали варіант, розроблений кимось індивідуально), розподіляли обов'язки, формували план підготовки. Використання цього методу також дало позитивні результати. Основна робота зосереджувалася на пошуку необхідної інформації, її трактуванні, структуруванні і на її основі реалізації програми діяльності.

У контексті опрацювання проблеми професійно-педагогічного саморозвитку вчителя, реалізуючи можливості співпраці з закладами педагогічної освіти, можна використати і багато інших методів, з-поміж них виділили ті, які в процесі апробації показали найвищу результативність та викликали інтерес у вчителів, педагогів закладів педагогічної освіти. Аналіз показав, що найвищий потенціал у зазначеному аспекті мають інтерактивні методи діяльності, оскільки наявність різних точок у вирішенні проблеми обумовлює необхідність звертання до теорії компетентнісної освіти передусім як способу аргументування своєї точки зору, її правомірності за критеріями інноваційної освіти. Консультативна підтримка викладачів закладів педагогічної освіти в цьому плані була особливо корисною.

Проблема ставлення вчителів до інтерактивних форм організації діяльності як засобу сприяння професійно-педагогічному саморозвитку досліджували на основі спостереження, анкетування (Додаток А), аналізу результатів роботи. Так, 72% вчителів стверджують, що особистісно орієнтовані, інтерактивні форми професійного навчання активізують їхню

діяльність у процесі осмислення та вирішення педагогічної проблеми, активізують мислення, спонукають до творчості, подальшої самоосвіти.

У ході дослідження виявили, що не всі вчителі готові працювати в запропонованому режимі інтерактивного навчання. Це стосується педагогів із невисоким рівнем загальної професійної компетентності, які не приймають стандартів інноваційної освіти (традиційно працюють в інформаційно-репродуктивному режимі), мають низький рівень сформованості педагогічного мислення. Є всі підстави вважати, що високий інтерес переважної більшості вчителів до такого виду діяльності виступає спонукальним фактором і для тих учителів, які ще не готові до такої роботи, тобто відмовлялися брати участь у навчальних заняттях, або виконувати навчальні завдання, займаючи радше пасивну позицію спостерігачів, аніж активних учасників.

Представляє інтерес система підготовчої роботи до проведення навчальних занять, яка не лише реально готує вчителів до їх проведення, а й забезпечує відповідний психологічний настрій, домінування позитивних емоцій в процесі навчання. Водночас, впродовж підготовчої роботи та проведення системи навчальних занять фіксували активізацію діяльності вчителів у різних її формах, як-от:

- виникнення стихійних дискусій стосовно різноманітних навчальних проблем і варіантів їхнього вирішення;
- часте звернення вчителів по консультації до фахівців;
- частіша, ніж зазвичай, самостійна робота вчителів з додатковою літературою, здебільшого психолого-педагогічного спрямування;
- проведення занять та потреба обговорення їхньої результативності, висловлення ідеї стосовно їхньої оптимізації;
- пропонування вчителями власних проблем для обговорення та колективного вирішення.

Отож, можна говорити про достатньо високий рівень ефективності застосованих в експериментальному навчанні форм та методів роботи щодо

стимулювання та сприяння професійно-педагогічному саморозвитку вчителів експериментальних груп, що пояснюється перерахованими вище чинниками.

І найвищу цінність, за нашими спостереженнями, представляє той факт, що активна творча діяльність, що є основою інтерактивного заняття, сприяє розвитку особистісних якостей вчителя, спонукає до його самовизначення, самореалізації, самоаналізу, рефлексивної діяльності. При такому підході навчання сприймається не як вимушена діяльність, а як продуктивний процес особистісного самотворення.

Навчання шляхом організації особистісно орієнтованої, інтерактивної діяльності базується на діалозі, полілозі її учасників, зокрема викладачів закладів педагогічної освіти, що передбачає і спільне долучення до процесу оптимізації програми та технології проведення занять, і проектування в її контексті власних програм професійного, особистісного саморозвитку. Для цього брали до уваги: а) індивідуальні пріоритети та вибірковість вчителя щодо змісту, форм організації професійного навчання; б) особистісну та професійну мотивацію; в) орієнтацію на саморозвиток, потребу використання набутих компетентностей самостійно, за власною ініціативою, у ситуаціях, які зумовлені особистісними потребами та виходять за рамки програми навчального курсу.

Основою організації особистісно орієнтованого, інтерактивного навчання є актуалізація професійного досвіду вчителя, забезпечення вибіркової ставлення до проблем, навчального матеріалу, сконцентованість на формуванні та реалізації програми особистісного та професійного саморозвитку (людина вибірково ставиться до знань, організованих у систему, і засвоює лише ті, що пов'язані з особистісним досвідом). Оскільки основою активного навчання є особистість вчителя, то методичну основу цієї системи складають індивідуалізація та диференціація навчального матеріалу. Форми індивідуалізації та диференціації давали можливість фіксувати вибірковість пізнавальних уподобань учителя, стійкість їхніх виявів, активність і самостійність у їх здійсненні.

З огляду на описані у попередніх розділах теоретичні основи та структурно-функціональну модель професійно-педагогічного саморозвитку вчителів під час конструювання системи експериментального навчання виокремили комплекс умов забезпечення ефективності досліджуваного процесу, що підлягав корегуванню в ході його проведення. Такий комплекс утворювали:

- конструктивність співпраці зі всіма зацікавленими особами як в межах школи, так і співпрацюючи з викладачами закладів педагогічної освіти, використовуючи можливості дистанційної освіти;
- наявність відповідного інформаційно-технічного, технологічного забезпечення, в якому реалізуються принципи особистісно зорієнтованого навчання;
- максимальне врахування особливостей попередньої системи професійного навчання, досвіду професійної діяльності кожного вчителя і, відповідно, його особистісних та професійних пріоритетів саморозвитку;
- формування змістової основи навчальних занять, забезпечуючи тенденцію трансформації знання у суб'єктний досвід кожного вчителя, тобто постійне узгодження досвіду останнього із пропонованим науковим змістом знань;
- активне стимулювання вчителів до переведення основ професійного навчання на рівень самоосвіти, самоорганізації, саморозвитку, формування вчителя як суб'єкта власного саморозвитку;
- забезпечення варіативності підходу до вибору форм та методів опрацювання навчального матеріалу, варіантів об'єктивації його результатів;
- інтеграція психолого-педагогічних і фахових компетенцій, зберігаючи пріоритет за останніми (педагогічний процес як технологічна основа професійної діяльності за фахом);
- постійне акцентування уваги на особливостях організації діяльності, спрямованої на особистісний та професійний саморозвиток

фахівця, формування компетентності стосовно технологічного забезпечення ефективності професійного саморозвитку (важливість не лише результатів, а й процесу організації діяльності);

- формування інтерактивного заняття (незалежно від типу, форми) за логікою формування навчального процесу за особистісно орієнтованою технологією, співпраці його суб'єктів.

Отож, навчальний курс «Теоретико-практичні основи професійно педагогічного саморозвитку вчителя» відзначається спрямованістю на забезпечення саморозвитку педагогів за індивідуальною траєкторією, відображає комплекс форм і методів, використаних і в його межах, і поза, що уможливорює досягнення його цілеспрямованості, системності, поетапності досліджуваного процесу, а відтак – його загальної ефективности.

3.3. Ефективність експериментальної моделі професійно-педагогічного саморозвитку вчителів

На завершальному етапі експерименту відповідно до його завдань визначали ефективність і базових параметрів сформованої моделі професійно-педагогічного саморозвитку вчителя (ціннісно-мотиваційного, змістово-технологічного, контрольно-рефлексивного), і загалом експериментальної складової дослідження. Результати статистичної обробки отриманих експериментальних матеріалів проаналізували й теоретично обґрунтували.

Використання зазначеного в таблиці 3.1 комплексу методів уможливило не лише встановлення ефективності експериментального етапу дослідження, а й виявлення тенденцій і проблем професійно-педагогічного саморозвитку вчителів.

Так, порівняння результатів констатувального та формувального етапів дослідження дає підстави стверджувати про позитивні зміни щодо

формування мотиваційної сфери вчителів, опанування змісту та технологій саморозвитку, розвитку рефлексивних компетентностей, підвищення потреби до співпраці з колегами, викладачами закладів педагогічної освіти, що загалом вказує на загальну ефективність професійно-педагогічного саморозвитку, використовуючи можливості співпраці з викладачами закладів педагогічної освіти.

Унаслідок вхідного та вихідного діагностування сформованості ціннісно-мотиваційної сфери учасників дослідження експериментальної і контрольної групи отримали результати, відображені в таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

Рівні сформованості ціннісно-мотиваційного компонента професійно-педагогічного саморозвитку контрольних та експериментальних (K1, K2, E1, E2) груп (результати формувального етапу експерименту)

Учасники обстеження та показники	Контрольні групи							
	K1		K2		E1		E2	
	абсолют на	y %	абсолют на	y %	абсолют на	y %	абсолют на	y %
Рівні								
Високий	9	29,03%	5	27,78%	15	37,50%	10	43,48%
Середній	12	38,71%	6	33,33%	23	57,50%	12	52,17%
Низький	10	32,26%	7	38,89%	2	5,00%	1	4,35%
Усього	31	100,00%	18	100,00%	40	100,00%	23	100,00%

Аналогічно були розподілені вчителі експериментальних (K1, K2, E1, E2) груп за рівнями: високий, середній та низький (таб. 3.16).

Таблиця 3.16

Рівні сформованості ціннісно-мотиваційного компонента професійно-педагогічного саморозвитку контрольних та експериментальних (K3, K4, E3, E4) груп (результати формувального етапу експерименту)

Учасники обстеження та показники	Експериментальні групи							
	K3		K4		E3		E4	
	абсолют на	y %	абсолют на	y %	абсолют на	y %	абсолют на	y %
Рівні								
Високий	6	21,43%	4	25,00%	12	38,71%	11	40,74%
Середній	13	46,43%	7	43,75%	18	58,06%	12	44,44%
Низький	9	32,14%	5	31,25%	1	3,23%	4	14,81%
Усього	28	100,00%	16	100,00%	31	100,00%	27	100,00%

Проведення порівняльної характеристики рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента професійно-педагогічного саморозвитку вчителів контрольних і експериментальних груп дало змогу зробити висновок про позитивну динаміку зростання досліджуваної якості: відбулося зростання показників високого рівня сформованості мотивації вчителів контрольних груп із 21% – 25% до 37,50% – 43,48% експериментальних груп з відповідно зниження показників низького рівня сформованості ціннісно-мотиваційної сфери саморозвитку вчителів до 3,23% – 14,81%, що доводить ефективність експериментального навчання, яке передбачало підвищення мотивації до професійно-педагогічного саморозвитку вчителів в умовах переходу до основ компетентнісної освіти.

Аналогічні тенденції зростання простежували під час аналізу пріоритетності домінуючої мотивації (табл. 3.17).

Таблиця 3.17

**Показники рівнів сформованості пріоритетності ціннісно-мотиваційного компонента професійно-педагогічного саморозвитку вчителів
(результати формувального експерименту у %)**

Мотиви	Вхідне діагностування		Вихідне діагностування	
	Експериментальні групи	Контрольні групи	Експериментальні групи	Контрольні групи
матеріальні	39	39	34	39
престижу	42	43	40	41
самоствердження	19	18	26	20

Візуально динаміку зростання зафіксували в гістограмі (рис. 3.3).

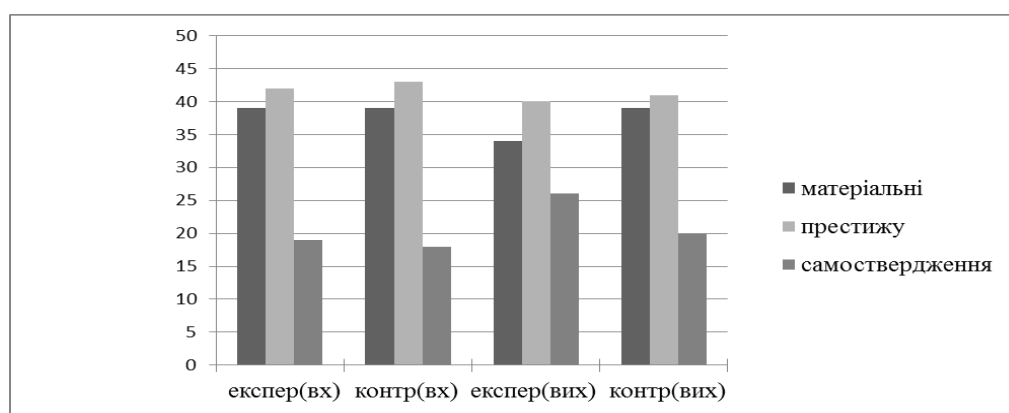


Рис. 3.3. Гістограма попарного порівняння результатів контрольних та експериментальних груп на різних етапах експерименту (констатувального й формувального)

Таблиця 3.18

**Коефіцієнт пріоритетності мотивації професійного саморозвитку
учасників дослідження експериментальної та контрольної груп**

	Вхідне діагностування		Вихідне діагностування	
	Експериментальні групи	Контрольні групи	Експериментальні групи	Контрольні групи
k_m	0,25	0,41	0,4	0,41
k_p	0,23	0,38	0,42	0,4
k_c	0,5	0,9	0,63	0,83

Для конкретизації зазначеного, проаналізували отримані експериментальні дані за компонентами професійно-педагогічного саморозвитку вчителів. У ході контрольного зрізу експерименту повторно визначали мотиваційну сферу учителів і встановили зменшення кількості респондентів експериментальної групи із переважанням матеріальних стимулів на 5% до 34%.

Друга група – мотиви престижу, в основі яких – бажання педагога самоствердитися в очах оточуючих (колег, учнів, батьків), теж зазнала змін у процесі експериментального навчання. Домінанта мотивів престижу відзначається актуалізацією більшою мірою зовнішніх стимулів, зовнішніх орієнтирів діяльності. Намагання здобути визнання іншого (сподобатися іншому) зумовлює шлях зовнішньої привабливості діяльності, часто не співвіднесеною із внутрішніми позиціями, особистісними принципами. За таких ситуацій ціль діяльності часто трактують як засіб і навпаки (наприклад, ідеться про можливість використовувати учнів задля цілі, пов'язаної з можливістю показати власний успіх для інших: традиційно – відкритий урок).

У результаті діагностування з'ясували, що кількість таких учителів експериментальної групи на початку дослідження складала 42%, наприкінці – 40%.

За результатами діагностування рівня сформованості мотиву самоствердження, який трактується як основа для саморегуляції професійною діяльністю, а також визначальна умова для професійного

саморозвитку вчителя, кількість таких вчителів в експериментальній групі а на констатувальному етапі експерименту становил 19%, після формувального його етапу збільшилася на 7% до 26%.

Мотиваційна основа діяльності зазнала незначних змін, оскільки:

- мотивація є досить стабільною («консервативною») складовою структури професійної діяльності; вплив на її формування, окрім внутрішніх, значного комплексу зовнішніх (серед них – соціально зумовлених) чинників робить динаміка розвитку мотиваційної сфери діяльності досить складною, суперечливою, такою, що важко піддається управлінню та оптимізації;
- здебільшого формування мотиваційної сфери педагога відбувається стихійно, вона не є об'єктом його аналізу й оцінювання;
- пріоритет матеріальних цінностей значною мірою зумовлений соціальною ситуацією, низьким рівнем матеріального забезпечення педагогічних працівників.

Спостережене у 3% педагогів, які належать до складу експериментальної групи, домінування у структурі професійної діяльності матеріальних мотивів, пояснюємо неспроможністю окремих педагогів щодо переходу до технологій інноваційної освіти або нерозумінням її доцільності й теоретичних основ.

За критеріями *змістово-технологічного* компонента професійно-педагогічного саморозвитку вчителів помітним є приріст показників якості, що розкриває достатню ефективність експериментального навчання, у його контексті – саморозвитку вчителів, прагнення до підвищення розуміння змісту та технологій компетентнісної освіти (табл. 3.19).

Таблиця 3.19

**Рівні сформованості змістово-технологічного компонента саморозвитку
вчителів контрольних та експериментальних груп (К1, К2, Е1, Е2)
(результати формувального етапу експерименту)**

Рівні Учасники обстеження та показники	Контрольні групи							
	К1		К2		Е1		Е2	
	абсолют на	у %	абсолют на	у %	абсолют на	у %	абсолют на	у %
Високий	5	16,13%	3	16,67%	8	20,00%	5	21,74%
Середній	9	29,03%	5	27,78%	19	47,50%	9	39,13%
Низький	17	54,84%	10	55,56%	13	32,50%	9	39,13%
Усього	31	100,00%	18	100,00%	40	100,00%	23	100,00%

Аналогічним був розподіл учителів в експериментальних (К3, К4, Е3, Е4) груп за рівнями – високим, середнім і низьким (табл. 3.20).

Таблиця 3.20

**Рівні сформованості змістово-технологічного компонента саморозвитку
вчителів контрольних та експериментальних (К3, К4, Е3, Е4) груп
(результати формувального етапу експерименту)**

Рівні Учасники обстеження та показники	Контрольні групи							
	К3		К4		Е3		Е4	
	абсолют на	у %	абсолют на	у %	абсолют на	у %	абсолют на	у %
Високий	4	14,29%	2	12,50%	6	19,35%	7	25,93%
Середній	7	25,00%	5	31,25%	18	58,06%	14	51,85%
Низький	17	60,71%	9	56,25%	7	22,58%	6	22,22%
Усього	28	100,00%	16	100,00%	31	100,00%	27	100,00%

Виявлена шляхом узагальнення результатів діагностування за вказаним параметром позитивна динаміка передбачала збільшення показників високого рівня із 14,29% до 25,93% та відповідно, зменшення показників низького рівня із 60,71% до 22,22%.

Більш конкретні результати дослідження отримали під час виконання різного роду завдань, зокрема самооцінювання за вищеназваним критерієм. Для самооцінювання вчителів за показниками змістово-технологічного

компонента професійно-педагогічного саморозвитку репрезентують суттєві їх відмінності до та після завершення навчання в експериментальних групах.

Шляхом кореляції результатами застосування методу незакінчених речень на визначення адекватності, тобто наближеності до об'єктивної самооцінки вчителів щодо їхнього розуміння теоретичних основ компетентнісної освіти та реалізації у практичній діяльності до та після експерименту також спостережено інші результати.

Результати самооцінювання вчителів за показниками змістово-технологічного компонента професійно-педагогічного саморозвитку подано в додатках (Додаток А1).

Суттєву відмінність результатів констатувального та контролюючого етапів експерименту варто пояснювати, передусім, підвищенням рівня розуміння сутності інноваційної, компетентнісної освіти та набутим під час формувального етапу експерименту досвідом аналізування та оцінювання власної професійної діяльності з позиції нових освітніх технологій.

Учителі не очікували, що їхнє розуміння теоретичних основ та практики реалізації інноваційної, особистісно орієнтованої освіти відрізнятиметься від знань, продемонстрованих ними під час реалізації методики незакінчених речень (Додаток Б2), що здебільшого стосувалася трактування сутності інноваційної освіти. Цей факт пояснює ситуацію, що за багатьма параметрами діагностування на основі тестування вчителі після завершення експерименту самостійно вказали на більш низький рівень власної компетентності (дещо зазнали змін критерії самооцінювання). Значущу для дослідження інформацію одержали внаслідок порівняння відповідей на групу запитань стосовно загального ставлення до теорії освітньої діяльності та її місце у формуванні власної практики організації навчально-виховного процесу в школі та відповідей на запитання з теорії інноваційної освіти.

Після закінчення експерименту відбулося значне покращення орієнтованості вчителів щодо сутності інноваційної освіти, її теоретичних

основ (останнє виступало предметом спеціального експериментального навчання), а також зменшення розбіжностей між уявленням учителя про власну компетентність і реальним її рівнем (визначеним за допомогою спеціальних методик). Учителі намагались якомога більш об'єктивно оцінити реальний рівень своєї професійної компетентності, розуміючи, що від цього значною мірою залежить ефективність професійного саморозвитку в перспективі.

Якщо на початку експериментального дослідження лише 8% вчителів виявили високий (достатній) рівень інформованості та розуміння основ освітньої діяльності (педагогічного процесу), а також сутності інноваційної діяльності (коректно відповіли на 80 і більше відсотків запитань), то після закінчення відбулося збільшення таких педагогів до 17%. Спостерегли зростання чисельності із середнім рівнем компетентності від 15 до 35%. Значний приріст отримали внаслідок діагностування і за III рівнем (від 48 до 72%). Це вважаємо є найбільш суттєвим показником за параметром змістово-технологічної складової професійно-педагогічного саморозвитку, підвищення теоретичної компетентності.

Аналізуючи відповіді вчителів експериментальної групи стосовно наявності та розуміння базових теоретичних знань з інноваційної освітньої діяльності, організації педагогічного процесу, слід зазначити, значно вищий прогрес зафіксований у розумінні сутності компетентнісної освіти, а що стосується базових питань теорії освіти (механізми, закономірності та ін.), то прогрес зафіксовано незначний. Пояснюємо це розподілом пріоритетів педагогів під час експериментального навчання, який відображений у їхніх твердженнях, що теорія є важливою для вдосконалення практичної діяльності, але реально недостатньо дієвою для власної професійної діяльності, професійно-педагогічного саморозвитку.

За результатами констатувального та формувального етапів експерименту зробили висновок, що рівень змістово-технологічної сформованості професійно-педагогічної самоосвіти, компетентності стосовно

інноваційного рівня організації педагогічного процесу та фахової компетентності значно різняться на користь другої. Професійний саморозвиток учителі здебільшого асоціюють із підвищенням фахової компетентності (рівня теоретичних знань, інформованості з навчального предмета, який вони викладають). Після експериментального навчання ставлення до теорії освітньої діяльності зазнало змін, учителі під час анкетування вказували на необхідність знання теорії освітньої діяльності для: розуміння сутності інноваційної освіти; осучаснення методики викладання фахових дисциплін; особистісного та професійного саморозвитку.

Результати формувального етапу дослідження за показниками змістово-технологічного компонента професійно-педагогічного саморозвитку інтегрально представлено в таблиці 3.21.

Таблиця 3.21

**Результати експериментального дослідження за показниками
змістово-технологічного компонента професійно-педагогічного
саморозвитку вчителів**

	Вхідне діагностування						Вихідне діагностування					
	Експеримен. група			Контрольна група			Експеримен. група			Контрольна група		
Рівні	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
Змістова (теоретична) компетентність	8	15	77	7	17	76	17	35	48	8	20	72
Технологічна (практична) компетентність	20	32	47	20	34	45	24	42	34	21	36	43

Так само, як і на етапі констатувального експерименту, важливо було визначити розуміння теоретичних основ інноваційної освіти та рівень їхньої практичної реалізації в ході професійній діяльності. Коефіцієнт загальної компетентності учасників дослідження з питань інноваційної освітньої діяльності обчислювали за формулою:

$$K_k = 1/2 (k_t + k_p),$$

де k_k – коефіцієнт загальної компетентності;

k_t – коефіцієнт теоретичної компетентності;

k_p – коефіцієнт практичної компетентності.

Для отримання коефіцієнта теоретичної компетентності педагогів залучали до самооцінювання рівня знань теоретичних основ інноваційної освіти за десяти бальною шкалою (попередньо помноживши оцінку на 0,1). Діагностуванням охоплювали вчителів експериментальної та контрольної груп.

Відповідно до умов експериментального дослідження, якщо коефіцієнт теоретичної компетентності складав 1,0 – 0,8, то рівень оцінювали як високий; якщо 0,7 – 0,5 – достатній; якщо 0,4 – 0,0 – недостатній.

На констатувальному етапі експерименту коефіцієнт експериментальної групи становив $k_i = 0,4$ ($4 \times 0,1 = 0,4$), тобто відображав недостатній рівень теоретичної компетентності вчителів; коефіцієнт контрольної групи становив $k_i = 0,1$ ($1 \times 0,1 = 0,1$), тобто також відображав недостатній рівень такої компетентності.

Значно менший відсоток змін ми отримали, порівнюючи результати практичної компетентності вчителів на етапах констатувального та контролюючого етапів експерименту. Достатній рівень показали 20% вчителів на початку експерименту і 24% – по його закінченню. Середній рівень збільшився від 32% до 36% і, відповідно, низький зменшився всього на 4%.

Пояснюємо невисокий (нижчий, ніж за параметром теоретичної компетентності) приріст показників такими причинами:

- трансформація теоретичних знань у практичні компетенції – це досить складний і довготривалий процес;
- значна частина вчителів (за нашим дослідженням – 20%) уже працювала в режимі особистісно орієнтованої освіти, суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників педагогічного процесу;
- значна частина вчителів (понад 35%) – консервативно налаштована та психологічно неготова до будь-яких змін: окремі вчителі із низьким рівнем фахової компетентності апріорі не можуть працювати в режимі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників педагогічного процесу.

У ході діагностування рівня сформованості контрольно-рефлексивної діяльності вчителя зафіксували певне збільшення його показників (табл. 3.22–3.23).

Таблиця 3.22

**Рівні сформованості контрольно-рефлексивної діяльності
контрольних (К1, К2, Е1, Е2) груп
(результати формувального етапу експерименту)**

Учасники обстеження та показники Рівні	Експериментальні групи							
	К1		К1		Е1		Е2	
	абсолют на	у %	абсолют на	у %	абсолют на	у %	абсолют на	у %
Високий	2	6,45%	2	11,11%	5	12,50%	3	13,04%
Середній	9	29,03%	3	16,67%	12	30,00%	9	39,13%
Низький	20	64,52%	13	72,22%	23	57,50%	11	42,17%
Усього	31	100,00%	18	100,00%	40	100,00%	23	100,00%

Таблиця 3.23

**Рівні сформованості контрольно-рефлексивної діяльності
контрольних (К3, К4, Е3, Е4) груп
(результати формувального етапу експерименту)**

Учасники обстеження та показники Рівні	Експериментальні групи							
	К3		К4		Е3		Е4	
	абсолют на	у %	абсолют на	у %	абсолют на	у %	абсолют на	у %
Високий	1	3,57%		0,00%	4	13,79%	4	14,81%
Середній	7	25,00%	2	12,50%	8	27,59%	10	37,04%
Низький	20	71,43%	14	87,50%	17	58,62%	13	48,15%
Усього	28	100,00%	16	100,00%	29	100,00%	27	100,00%

Підвищення показників сформованості контрольно-рефлексивної діяльності простежили на контролюючому етапі експерименту. Попри такий діапазон показників, як 0% – 14,81% (високий рівень), 87,50% – 48,15% (низький), процес формування компетенцій, пов'язаних із самоконтролем та рефлексивною діяльністю вчителів, був досить складним і проблематичним.

Для конкретизації зазначеного, наведемо різні оцінні судження респондентів. Так, твердження «Маю потребу аналізувати продукти своєї професійної діяльності» прийняли як власне на етапі констатувального

експерименту лише 7% респондентів, формувального – 12%; «Постійно аналізую власні уроки, незважаючи на те, успішно чи неуспішно вони пройшли» – 7% – 12%; «Під час аналізу педагогічних ситуацій я вдаюся до теоретичних основ педагогічного процесу» – 7% – 18%; «Аналізую з огляду на власний досвід діяльності, свої уявлення про критерії та процедуру аналізу» – 24% – 30%.

Шляхом узагальнення отриманих даних зробили висновок, про підвищення в учителів контрольної та експериментальної груп рівня сформованості рефлексивних умінь на тлі зменшення розбіжності між визнанням значення рефлексивної діяльності та реальним рівнем її реалізації. Якщо на констатувальному етапі експерименту 73% вчителів стверджували, що займаються рефлексивною діяльністю, а реальні її результати відображали низький рівень ефективності самоаналізу (аналізи уроків і відповіді на запитання щодо результатів самоаналізу), то контролюючий етапу був позначений підвищенням результативності такої діяльності. Утім, досить багато вчителів (за нашими дослідженнями – 48%), асоціювали аналіз уроку здебільшого з його характеристикою, поверхово та схематично вдалились до аналізу власної компетентності, методики організації діяльності учнів на уроці, характеру міжособистісних взаємовідносин.

На основі узагальнення отриманих результатів, визначили рівні сформованості контрольної-рефлексивної діяльності (табл. 3.24).

Таблиця 3.24

Результати діагностування рівня сформованості контрольної-рефлексивного компонента професійно-педагогічного саморозвитку вчителя (у %)

	Вхідне діагностування					
	Експериментальна група			Контрольна група		
Рівні	висок.	серед.	низький	висок.	серед.	низький
Сформованість функцій самоконтролю	4	23	73	2	24	74
Сформованість рефлексивної діяльності	4	16	80	2	16	82
Узагальнений показник	4	19	77	2	20	78
	Вихідне діагностування					
	висок.	серед.	низький	висок.	серед.	низький
Узагальнений показник	12	27	61	2	22	76

Підвищення рівня контрольно-рефлексивної діяльності вчителів пов'язуємо з тим, що всі зазначені вище питання стали предметом експериментального навчання, у процесі якого вчителі цілеспрямовано працювали над аналізом власних уроків, виявляли сильні та слабкі сторони своєї діяльності, формували програму професійного саморозвитку на перспективу. Звісно, діагностування рівня сформованості рефлексивних умінь в практиці професійної діяльності показала б значно нижчі результати. Однак, у результаті експериментального навчання у вчителів формувалось цілісне уявлення про рефлексивну діяльність і за умови постійного саморозвитку у цьому аспекті вчителі можуть досягти значущих результатів як щодо професійного саморозвитку, так і у практиці удосконалення власної технології організації педагогічного процесу.

На основі узагальнення результатів експериментального дослідження простежили кількісні та якісні зміни показників ціннісно-мотиваційного, змістово-технологічного та контрольно-рефлексивного компонентів професійно-педагогічного саморозвитку вчителів (табл. 3.25).

Таблиця 3.25

**Загальні рівні сформованості професійно-педагогічного
саморозвитку контрольних (К1, К2, Е1, Е2) груп
(результати формувального етапу експерименту)**

Учасники обстеження та показники	Експериментальні групи							
	К1		К2		Е1		Е2	
	Середня кількість за крите- ріями	у %	Середня кількість за крите- ріями	у %	Середня кількість за крите- ріями	у %	Середня кількість за крите- ріями	у %
Рівні								
Високий	5,3	17,10	3,3	18,33	9,3	23,25	6	26,09
Середній	10	32,26	4,7	26,11	18	45,00	10	43,48
Низький	15,7	50,65	10	55,56	12,7	31,75	7	30,43
Усього	31	100,00	18	100,00	40	100,00	23	100,00

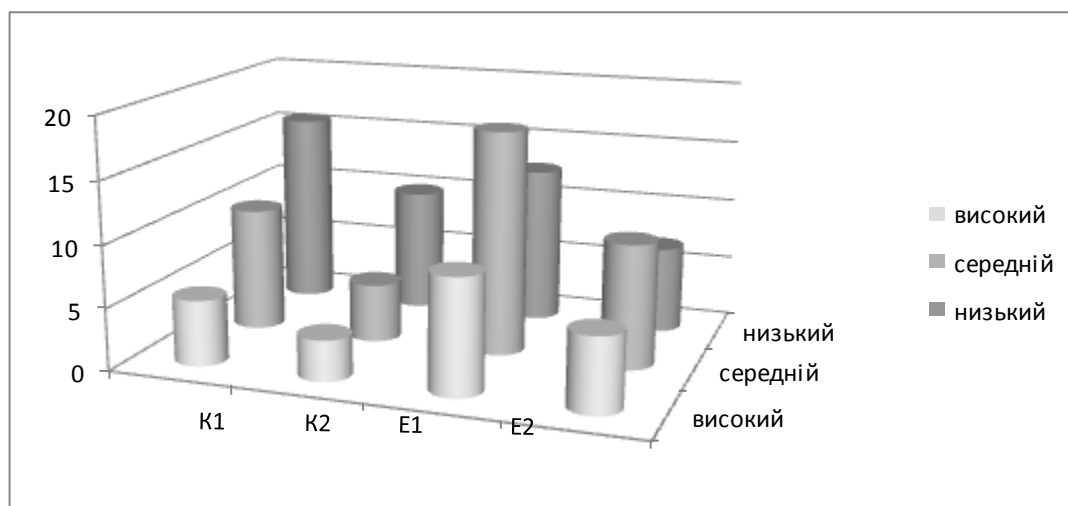


Рис.3.4. Гістограма загальних рівнів сформованості професійно-педагогічного саморозвитку контрольних (K1, K2, E1, E2) груп

Таблиця 3.26

**Загальні рівні сформованості професійно-педагогічного
саморозвитку контрольних (K3, K4, E3, E4) груп
(результати формувального етапу експерименту)**

Учасники обстеження та показники	Експериментальні групи							
	K3		K4		E3		E4	
	Середня кількість за крите- ріями	у %	Середня кількість за крите- ріями	у %	Середня кількість за крите- ріями	у %	Середня кількість за крите- ріями	у %
Рівні								
Високий	3,7	13,21	2	12,50	7,3	23,55	7,3	27,04
Середній	9	32,14	4,7	29,38	15,4	49,68	12	44,44
Низький	15,3	54,64	9,3	58,13	8,3	26,77	7,7	28,52
Усього	28	100,00	16	100,00	31	100,00	27	100,00

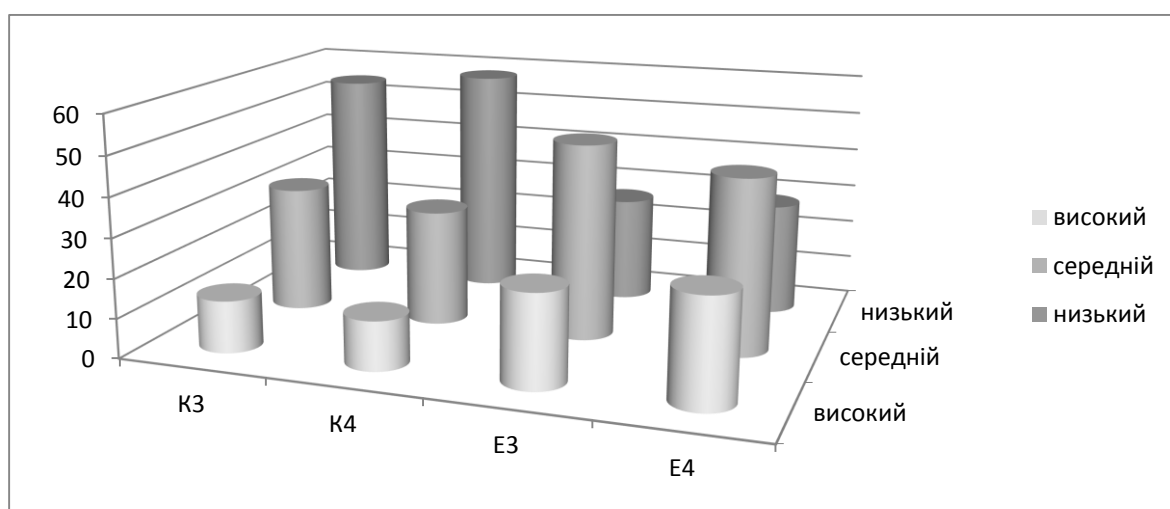


Рис.3.5. Гістограма загальних рівнів сформованості професійно-педагогічного саморозвитку контрольних (K3, K4, E3, E4) груп

Для забезпечення належного рівня достовірності результатів дослідження під час контрольного зрізу експерименту визначили рівень відмінностей отриманих показників експериментальних і контрольних груп за допомогою критерію однорідності χ^2 на рівні значущості $\alpha=0,05$ [70]

$$\chi^2_{em.} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M})^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}}, L-1. \text{ (значення позначок с.136)}$$

Перевірили гіпотезу H_0 про те, що між експериментальною та контрольною групою відмінності суттєві за альтернативної гіпотези H_1 відмінності між експериментальною та контрольною групами незначні (на рівні допустимої похибки).

Під час проведення обчислень для груп К1 і Е1 $\chi^2_{em.}$ дорівнювало 2,60; 2,65; 4,79 і 3,80 відповідно, що відображало достатній рівень перевищення значення $\chi^2_{0,05} = 5,99$. Подані результати ілюстрували значущу відмінність показників, отриманих у наслідок їхнього порівняння на завершальному етапі експерименту.

Зокрема, порівняння отриманих результатів експериментальних та контрольних груп засвідчило динаміку зростання здатності вчителів до самоосвітньої діяльності із професійно-педагогічного саморозвитку за вказаними вище показниками. Так, збільшення показників високого рівня сформованості вказаної якості із 12,5 – 18,33% у контрольних групах до 23,25% – 27,04% в експериментальних вказує на достатні позитивні зміни. Аналогічним є підвищення середнього рівня ефективності професійно-педагогічного саморозвитку вчителів (від 26,11% – 32,26% у контрольних групах до 43,48% – 49,68% у експериментальних) і відповідно зниження низького рівня здатності вчителів до саморозвитку (від 50,65% – 58,13% до 26,77% – 31,75%).

Щодо зовнішніх факторів формування теоретико-практичної компетентності вчителя у спеціальних умовах експериментального навчання зафіксували значну відмінність проведення навчальних занять та інших форм

організації діяльності від традиційних, визначених домінуючими під час констатувального етапу експерименту. До завдань нашого дослідження не належав порівняльний аналіз у цьому аспекті, оскільки заняття проводили не лише використовуючи традиційні можливості школи, а й із залученням фахівців, професійних викладачів закладів педагогічної освіти.

У процесі експериментальної роботи були виділені *найбільші труднощі процесу* професійно-педагогічного саморозвитку вчителів, що передусім стосувались проблем:

- розуміння і, відповідно, прийняття нової освітньої політики, розуміння її теоретичних основ;
- недооцінювання значення теоретичної компетентності для модернізації змісту та технології навчального процесу;
- психологічна готовність до кардинальних змін щодо технологічної сторони професійної діяльності, нівелювання усталених стереотипів;
- перебудова системи міжособистісних стосунків в структурі навчальної діяльності, тобто їхня зміна із суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні;
- психологічна та предметна готовності до аналітичної контрольно-рефлексивної роботи у сфері власної професійної діяльності, володіння методами, методиками, технологіями самодіагностики, формування програм професійного саморозвитку;
- забезпечення відкритості не лише до нововведень, готовності до експериментів, а і по відношенню до колег, готовності до відкритого, критичного аналізу власних продуктів професійної діяльності, до діалогу стосовно своїх професійних проблем, готовність як запропонувати допомогу іншим, так і отримати її;
- низький рівень сформованості співпраці школи з закладами педагогічної освіти, практично відсутність досвіду професійної комунікації з викладачами закладів педагогічної освіти.

Результати формувального етапу експерименту показали, що ефективність реалізації програми професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку вчителя, орієнтовану на саморозвиток кожного, *можлива за умов*:

- ефективної співпраці зі всіма зацікавленими особами як в межах школи, так і співпрацюючи з викладачами закладів педагогічної освіти, використовуючи можливості дистанційної освіти;
- наявності відповідного інформаційно-технічного, технологічного забезпечення, в якому реалізуються принципи особистісно зорієнтованого навчання;
- максимального врахування особливостей попередньої системи професійного навчання, досвіду професійної діяльності кожного вчителя і, відповідно, його особистісних та професійних пріоритетів саморозвитку;
- формування змістової основи навчальних занять, забезпечуючи тенденцію трансформації знання у суб'єктний досвід кожного вчителя, тобто постійне узгодження досвіду вчителя з науковим змістом знань, що пропонуються;
- активного стимулювання вчителів до переведу основ професійного навчання на рівень самоосвіти, самоорганізації, саморозвитку, формування вчителя як суб'єкта власного саморозвитку;
- забезпечення варіативності підходу до вибору форм і методів опрацювання навчального матеріалу, варіантів об'єктивації його результатів;
- інтеграція психолого-педагогічних та фахових компетенцій, зберігаючи пріоритет за останніми (педагогічний процес як технологічна основа професійної діяльності за фахом);
- постійного акцентування уваги на особливостях організації діяльності, спрямованої на особистісний та професійний саморозвиток спеціаліста, формування компетентності стосовно технологічного забезпечення ефективності професійного саморозвитку (важливість не лише результатів, а й процесу організації діяльності);

- формування інтерактивного заняття (незалежно від типу, форми) за логікою формування навчального процесу за особистісно орієнтованою технологією, співпраці його суб'єктів.

З огляду на результати теоретичного та практичного дослідження проблеми визначили окремі *методичні засади* (рекомендації), дотримання яких сприятиме підвищенню ефективності професійно-педагогічного саморозвитку вчителів, використовуючи можливості співпраці з закладами педагогічної освіти. Розглянемо їх.

1. Оскільки всі види та форми традиційної післядипломної освіти мають епізодичний характер і здебільшого передбачають опрацювання відповідного обсягу професійноцінної інформації, важливо осучаснювати систему професійного розвитку та саморозвитку вчителя, забезпечуючи неперервність процесу, збільшуючи потенціал управління (самоуправління) процесом професійного саморозвитку педагога, підвищуючи рівень цілеспрямованості, динамічності та результативності процесу.

2. Особистісна орієнтованість технологій професійної освіти в навчальному закладі будь-якого типу є оптимальною, оскільки лише технології цього рівня здатні реально формувати умови за яких у кожного педагога буде культивуватись індивідуальність, формуватись Я-концепція, як у професійному так і в особистісному аспекті, удосконалюватись власна методика та стиль педагогічної діяльності, а не нівелюватись індивідуальна особливість, яку підганяють під єдині стандарти.

3. У формуванні системи професійної освіти педагогів слід виходити з того, що у переважної більшості педагогів фіксується достатньо низький рівень теоретичної компетентності щодо сутності та основ формування інноваційної, компетентнісної освіти, як правило самоосвітня діяльність більшою мірою стосується поглиблення фахової компетентності і у значно меншій – удосконалення психолого-педагогічного аспекту професійної діяльності. Необхідно сприяти тому, щоб вчителі більше переймалися проблемою самовизначення в контексті професійної діяльності, а відтак і

формування власної її концепції та технології, методики професійного саморозвитку,

4. В основу професійного саморозвитку вчителя має бути покладено позицію, що передбачає створення умов для формування педагога як суб'єкта свого власного професійного саморозвитку. Тобто потрібно не вчити педагога правильно працювати, скажімо, за новими освітніми технологіями, а допомагати йому більш ефективно працювати над собою, забезпечуючи повний цикл самоосвітньої діяльності: від постановки завдань до самоконтролю, самоаналізу процесу та його результатів. Саме в цьому ми вбачаємо найважливішу цільову спрямованість теоретико-практичної підготовки вчителів до роботи за інноваційними, компетентнісними освітніми технологіями.

5. з огляду на те, що на першому етапі спеціального професійного навчання його організатори майже повністю реалізують управлінську функцію (проводять діагностування, аналізують отримані результати, рекомендують вибрати пріоритетні напрями саморозвитку на перспективу), то надалі ці функції необхідно поетапно передавати вчителям, у такий спосіб професійний розвиток поетапно переходить на рівень професійного саморозвитку із забезпеченням саморегуляторної основи процесу, відповідного його стимулювання.

6. Майже всі проблеми професійного навчання (особливо це стосується групових, фронтальних форм) повинні бути визначені особливостями організації педагогічного процесу в школі, продиктовані реальними потребами вчителів. Пріоритет слід надавати проблемам, що є найбільш складними, гальмують процес або стихійно спричиняють дискусію. Такі проблеми обирати предметом спеціального вивчення та пропонувати як теми для методичних семінарів, засідань методичних рад, круглих столів, ділових ігор та інших форм професійного навчання.

7. У школі необхідно створити науково-методичний центр для вирішення проблем професійного розвитку вчителя, опанування останніми

інноваційних технологічних схем організації діяльності шляхом моніторингу процесу за найбільш значущими якісними параметрами.

Загалом система співпраці школи та закладів педагогічної освіти повинна бути системною, цілеспрямованою, мобільною, тобто такою, що піддається постійній корекції та модернізації.

Висновки до третього розділу

1. На основі аналізу отриманих результатів констатувального етапу експерименту з проблеми професійно-педагогічного саморозвитку вчителів з'ясовано, що більшість опитуваних усвідомлює необхідність знання теоретичних основ компетентнісної освіти як умови переходу до інноваційних технологій педагогічної діяльності. Найбільш суттєва причина полягає в тому, що система професійної підготовки вчителя, як і традиційної післядипломної освіти, мало орієнтована на аналіз теорії освітньої діяльності, усвідомлене її застосування на практиці. У дослідженні 78% респондентів пояснюють розрив між теорією та практикою професійної діяльності тим, що отримали достатню теоретичну підготовку під час навчання в закладі педагогічної освіти, проте у практичній діяльності її не використовують.

2. Шляхом вивчення напрацювань науковців, аналізу традиційної практики післядипломної освіти, внутрішкільної системи розвитку та саморозвитку педагогів, а також за результатами констатувального етапу експерименту з проблеми професійно-педагогічного саморозвитку вчителя виявлено комплекс причин, які найбільшою мірою зумовлюють недостатній рівень ефективності процесу, серед них: переважання інформаційно-репродуктивної системи навчання; формалізм виконання завдань професійного розвитку, однакових для всіх, але мало співвіднесених із потребами кожного конкретного педагога; переважання колективних, групових форм навчання над індивідуальними, особистісно орієнтованими; пріоритетність управління освітнім процесом порівняно із самоуправлінням тощо.

3. Основними напрямками роботи з оптимізації системи підвищення професійної компетентності вчителів школи у процесі їхнього саморозвитку, із використанням можливостей спільної, узгодженої роботи із закладами педагогічної освіти названо: забезпечення інформаційно-методичними матеріалами щодо підвищення ефективності професійного саморозвитку вчителя; співпрацю щодо осучаснення системи методичної роботи з учителями, спрямованої на розвиток і саморозвиток їхньої теоретичної компетентності, співучасть у реалізації окремих її заходів; проведення теоретико-практичного навчального курсу з проблем формування готовності вчителів до переходу на технології компетентнісної освіти; навчально-методичне консультування вчителів керівниками школи, викладачами закладів педагогічної освіти; організація індивідуальних і колективних досліджень з проблем оптимізації професійної діяльності вчителя, його професійного саморозвитку; співпраця з педагогічними навчальними закладами щодо постійної оптимізації (оновлення) системи підвищення рівня компетентності вчителів, забезпечення інноваційної спрямованості їхнього професійного розвитку та саморозвитку.

4. Доведено, що продуктивність будь-якої системи післядипломної освіти буде високою, якщо вона буде виступати структурним компонентом цілісної неперервної освіти і буде формуватись на єдиних концептуальних засадах з іншими її ланками (системою середньої освіти, вищої). Неперервність освіти забезпечується за рахунок: наявності єдиної концепції розвитку освітньої системи; забезпечення наступності всіх ступенів освітньої діяльності; узгодження системи професійної підготовки вчителя в закладі педагогічної освіти та його професійного саморозвитку в школі.

Загалом система експериментального навчання орієнтувала на саморозвиток професійно-педагогічної компетентності вчителя, в основі якої – інтеграція теоретичної та практичної складових, забезпечення цільової спрямованості на відповідний комплекс знань, умінь, особистісних якостей. У роботі було запропоновано використання комплексу форм та методів

підвищення професійної компетентності вчителів, переважна більшість з яких були за своєю суттю інтерактивними, орієнтованими на формування суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, формування власного досвіду професійної діяльності: метод конкретних (проблемних) ситуацій, проектні методи навчання, ділові ігри, рольові ігри, метод «круглого столу», дослідницький метод, метод «групових діалогів» та ін.

5. За результатами контрольного зрізу експерименту простежено приріст показників за всіма компонентами моделі професійно-педагогічного саморозвитку вчителів. З'ясовано, що впродовж експериментального навчання мотиваційна сфера вчителів не зазнала суттєвих змін, що пояснюється її відносною консервативністю та браком часу для кардинальних змін: виявлено зменшення кількості респондентів експериментальної групи із переважанням матеріальних стимулів, на 5% до 34%. Щодо мотивів престижу, то тут також актуалізуються більшою мірою зовнішні стимули діяльності, які часто не співвідносяться з внутрішніми позиціями, особистісними принципами. Визначено, що кількість таких учителів в експериментальній групі на початку дослідження складала 42%, наприкінці – 40%. За результатами дослідження мотиву професійної та особистої самореалізації, спостережено, що кількість таких учителів в експериментальній групі становила на констатувальному етапі експерименту 19%, а на формувальному збільшилася на 7% до 26%. Значний приріст якісних показників отримано за показниками теоретико-практичної компетентності стосовно інноваційної, компетентнісної освіти. Так констатувальний етап експерименту показав, що 44% вчителів мали недостатній рівень теоретико-практичної готовності до інноваційної діяльності, 55% – середній, 5% – високий. За критерієм розуміння теорії освітньої діяльності, зокрема інноваційної, компетентнісної освіти, використання її у власній практичній діяльності високий рівень компетентності не виявлено, середній – 17%, низький – 83%.

Результати формувального етапу експерименту відобразили незначне підвищення у вчителів рівня компетентності щодо сутності інноваційної освіти. Педагоги намагались якомога більш об'єктивно оцінити реальний рівень своєї професійної компетентності, розуміючи, що від цього значною мірою залежить ефективність професійного саморозвитку в перспективі. Якщо на початку експериментального дослідження лише 8% вчителів виявили достатній рівень інформованості та розуміння теоретичних основ освітньої діяльності, а також сутності інноваційної діяльності (коректно відповіли на 60 і більше відсотків питань), то після закінчення експериментального навчання число таких вчителів зросло до 17%. Кількість учителів із середнім рівнем компетентності зросла із 15% до 35%. Значний приріст ми отримали в результаті діагностики і за III рівнем (від 48 до 72%). Останнє визначено суттєвим показником за параметром підвищення теоретичної компетентності педагогів, а відтак – готовності до модернізації власної професійної діяльності за технологіями інноваційної освіти.

Відповідні зміни зафіксовані під час діагностування рівня сформованості рефлексивних умінь. На початку експериментального навчання та після його закінчення у вчителів домінує низький рівень сформованості здатності до аналізу себе та результатів власної діяльності (через складність процесу та загалом невисокий рівень сформованості аналітичної діяльності вчителя), проте відбулося зростання середнього рівня (від 19% до 27%), а також зменшення низького (із 77% до 61%). Отримані результати діагностування пояснено тим, що у процесі експериментального навчання вчителі опрацьовували спеціальні завдання на аналізування педагогічних ситуацій, проведення діагностичних процедур та інтерпретацію її результатів, а також проведення комплексного самоаналізу своїх навчальних занять за критеріями особистісно орієнтованої освіти. Підкреслено значущість аналітичної складової в системі експериментального навчання.

Загалом, розроблена в дослідженні структурно-функціональна модель професійно-педагогічного саморозвитку вчителя, визначений змістово-технологічний супровід, а також дотримання базових технологій особистісно орієнтованої освіти призвели до отримання спектра позитивних змін.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях автора: [178, 187, 192, 194, 198].

ВИСНОВКИ

1. З'ясовано, що в умовах переходу на компетентнісну модель освіти особливого значення набуває внутрішкільна система підвищення кваліфікації вчителів, оскільки вона має високий потенціал у: забезпеченні неперервності розвитку професійної компетентності вчителя, відстежуванні змін, які безпосередньо позначаються на ефективності педагогічного процесу; можливості урахування особливостей конкретної школи у комплексі реальних умов професійної діяльності, здобутків та проблем, актуальних саме для цієї школи; посиленні міжособистісної професійної комунікації вчителів школи, орієнтованості на її конкретні практичні проблеми та перспективи розвитку.

На основі аналізу наукових джерел з проблеми професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку вчителя в контексті переходу на технології компетентнісної освіти, модель освіти впродовж життя *виділені* суперечності, які визначили спрямованість дослідницької роботи, серед них: між потребами професійно-педагогічного розвитку, саморозвитку педагогів та реальними можливостями традиційної системи післядипломної освіти; між традиційною методикою підвищення кваліфікації вчителів та індивідуальними, особистісно орієнтованими особливостями професійного саморозвитку кожного вчителя. Узагальнення позицій авторів досліджень стосовно перспектив, шляхів, форм та методів підвищення ефективності професійного розвитку вчителя *дало можливість з'ясувати* загальні тенденції осучаснення освіти, пов'язані з проблемами оптимізації професійно-педагогічного саморозвитку вчителя, серед них: тенденція до фундаменталізації, інтеграції, цілісності, неперервності освітнього процесу; тенденція до інформатизації освіти; тенденція до забезпечення особистісної орієнтованості освіти та ін.

Визначено загальні шляхи оптимізації системи професійного розвитку вчителя, орієнтованого на саморозвиток, узагальнюючи головні теоретичні

позиції щодо сутності компетентнісної професійної освіти, її структурної організації, системотвірних параметрів якості: а) подолання пріоритетності інформаційно-репродуктивної системи післядипломної освіти, методів та технологій її реалізації, орієнтації на усереднений, типовий рівень професійної діяльності вчителя; б) забезпечення суб'єктної позиції педагога в процесі професійного розвитку та саморозвитку, програмування методики підвищення професійної компетентності, орієнтуючись на власний потенціал розвитку, особистісну орієнтованість освітньої діяльності, що реалізується за індивідуальною траєкторією; в) сприяння переходу від зовнішнього управління освітнім процесом до самоуправління, активуючи процеси самодіагностики, самоаналізу, самопрограмування.

Професійно-педагогічний саморозвиток учителя трактуємо як цілеспрямований процес особистісно орієнтованого самовдосконалення відповідно до визначених критеріїв ефективності, на основі з'ясування наявного особистісного потенціалу розвитку, надбань власної педагогічної практики, а також пошуку адекватного змістово-технологічного забезпечення його практичної реалізації.

2. Доведена правомірність твердження, що інформаційно-репродуктивна система освіти не є сприятливою для конструктивних взаємовідносин, учасників освітнього процесу всіх типів та рівнів, співпраці школи з закладами педагогічної освіти. Узгоджуючи позиції науковців з проблеми неперервності педагогічної освіти, досвід та тенденції розвитку системи професійної та післядипломної освіти, *визначено актуальні проблеми*, які є спільними для обох систем: концепція переходу до технологій компетентнісної освіти; теоретичні основи професійної освіти на різних етапах її реалізації; динаміка розвитку цілей, змісту, форм, методів технологій навчальної діяльності в системі неперервної освіти; інтегративні процеси в структурі взаємозв'язку та взаємозалежності професійної та загальної середньої освіти; інтеграція науки та освіти, теорії та практики в системі забезпечення неперервності освіти.

Визначено принципи забезпечення ефективності співпраці школи та закладів педагогічної освіти: принцип цілеспрямованості, системності, синергетичності та неперервності співпраці школи та закладів педагогічної освіти; принцип оперативності, мобільності, постійного осучаснення та оптимізації освітніх систем, форм та методів співпраці між ними; принцип інтерактивності, діалогічності, комунікативності співпраці; принцип особистісної орієнтованості професійного розвитку та саморозвитку вчителя, формування індивідуальної траєкторії відповідно до потенційних можливостей кожного. *Окреслено* позиції, за яких співпраця є вигідною для школи, зокрема: забезпечення конкурентоспроможності школи на ринку освітніх послуг; підвищення рівня престижу школи; можливість створення шкіл профільного типу, профільних класів; підвищення рівня професійної компетентності вчителів; можливість безпосередньої комунікації з науково-педагогічними працівниками; можливість використовувати інфраструктуру ЗПО; використання ресурсів закладів педагогічної освіти в аспекті психологічного супроводу учнів та ін.

Виділено найбільш значущі для професійно-педагогічного саморозвитку вчителя можливості дистанційного навчання, що має свій набір інструментарію та технологій: програми-клієнти для обміну даними між користувачами мережі; інформаційні хостинги – інтернет ресурси, що надають послуги з розміщення інформації з постійним доступом на мережевих серверах, спеціалізовані навчальні сайти, спеціально розроблені для потреб дистанційного навчання, його оптимізації; програми та сайти для документування, планування, модерації та аналізу проєктів.

3. *Обґрунтовано* та експериментально перевірено структурно-функціональну модель професійно-педагогічного саморозвитку вчителів у процесі співпраці школи та закладів педагогічної освіти, в контексті якої ці освітні системи були б зацікавлені у конструктивних взаємовідносинах, що в цілому додає конструктивізму інноваційному розвитку систем, модернізації освітніх процесів загалом.

Доведено, що розроблена модель є ефективною авторською спробою сформулювати науково обґрунтований варіант професійно-педагогічного саморозвитку вчителя, дотримуючись визначеного методологічного, концептуального, структурного, змістово-процесуального забезпечення. Моделювання відбувалося, з одного боку, з дотриманням головних позицій системи післядипломної освіти, забезпечення її неперервності, з другого – виявляючи можливості модернізації цілей професійного саморозвитку вчителя, змісту, технологій його реалізації через використання потенціалу взаємодії школи та закладу педагогічної освіти. Модель передбачає варіант оптимізації системи саморозвитку професійних компетентностей учителів, зберігаючи інваріантну складову за структурою діяльності (цільова – мотиваційна – змістова, процесуальна – контрольна-діагностична складові), а також апробовані (традиційні та інноваційні) форми та методи професійної освіти та самоосвіти.

Обґрунтовано позицію, що змістово-технологічне забезпечення професійно-педагогічного саморозвитку вчителя стосується: пріоритетності інтерактивних, дискусійних форм та методів діяльності; посилення науково-експериментального сегмента в системі професійного розвитку та саморозвитку вчителя; спрямованості форм професійного розвитку педагога на інтенсифікацію саморозвитку тощо.

4. Експериментальне дослідження *засвідчило*, що у процесі професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку вчителя важливим є створення умов для програмування індивідуальної траєкторії та персоніфікованої програми його саморозвитку, використовуючи різні види, форми та методи навчання, а також ресурсні можливості, серед яких усе більш поширеним стає дистанційне навчання як процес накопичення, зберігання, засвоєння, інформації, процес інтерактивного обміну знаннями, ідеями в ході дистанційної комунікації. Особливу ефективність показали інтерактивні форми та методи педагогічного саморозвитку вчителів, зокрема: метод конкретних (проблемних) ситуацій, проектні методи навчання, ділові ігри,

рольові ігри, метод «круглого столу», дослідницький метод, метод «групових діалогів» та ін. Для посилення комунікативного аспекту професійного саморозвитку вчителів ефективними визнано наступні форми та методи очного та дистанційного навчання: а) групове навчання, яке реалізує можливість пошуку, формування груп за інтересами для спільного навчання; б) вибір та спілкування з індивідуальним наставником (ментором), який може надавати необхідну підтримку; в) диспут, як вид навчального процесу, що забезпечує більш широке розуміння проблематики, реалізує особистісно-розвивальний потенціал, підвищує культуру професійної комунікації; г) потокове мультимедіа на основі спеціальних інтернет ресурсів та відео хостингів з можливістю онлайн трансляцій; д) лекції, зустрічі, семінари, що дозволяють брати участь в інтерактивному режимі.

Результати формувального етапу експерименту засвідчили приріст показників за всіма компонентами моделі професійно-педагогічного саморозвитку учителів (ціннісно-мотиваційною, змістово-технологічною, контрольно-рефлексивною). Так, збільшення показників високого рівня сформованості вказаної якості з 12,5% – 18,33% у контрольних групах до 23,25% – 27,04% в експериментальних вказує на достатні позитивні зміни. Аналогічним є підвищення середнього рівня ефективності професійно-педагогічного саморозвитку вчителів: від 26,11% – 32,26% у контрольних групах до 43,48% – 49,68% у експериментальних. Відповідно, знизився показник, що вказує на низький рівень здатності вчителів до саморозвитку (від 50,65% – 58,13% до 26,77% – 31,75%).

Отож, можна стверджувати, що загалом теоретичний підхід до проектування системи експериментального навчання, сформована в його контексті модель професійно-педагогічного саморозвитку їх професійної компетентності, а також дотримання базових стандартів особистісно орієнтованої освіти є правомірними, тобто такими, що забезпечують позитивні тенденції у відміченому аспекті і мають набути подальшого теоретичного та практичного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н., Костіна Л. Професійний розвиток учителя як проблема порівняльної педагогіки. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2014. №4 (2). С. 150–156.
2. Акмеология 2000: Методические и методологические проблемы; под ред. Н.В. Кузьминой, А.М. Зимичева. Санкт-Петербург: АА, 2000.
3. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81–109.
4. Бабко Т. М. Психолого-педагогічні проблеми управління профільною школою в умовах мережевої взаємодії. *Наукова скарбниця освіти Донецчини*. 2013. № 1. С. 89–93. URL: <http://www.nbu.gov.ua/UJRN> (дата звернення: 11.03.2016).
5. Багіна С. Н. Організація мережевої взаємодії як умова успішного розвитку інноваційної освітньої установи. URL: <http://festival.1september.ru/> (дата звернення: 23.05.2017).
6. Балл Г. О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник*; за ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. Київ-Ченстохова, 2000. Вип. 11. С. 216–231.
7. Баловсяк Н. В. Модель фахівця в контексті інформаційного суспільства. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2003. №2. С. 11–17.
8. Бахмат Н. В. Використання хмарних сервісів у навчально-виховному процесі вищої школи. *Молодь і ринок*: щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2014. №5 (112). С. 45–49.
9. Беккер И. Л., Журавчик В. Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория. *Известия ПГУ им. В. Г. Белинского*.

2009. № 16. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-sotsialnaya> (дата звернення: 17.04.2016).

10. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 398 с.

11. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Кн.1. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: наукове видання. Київ: Либідь, 2003. 280 с.

12. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2009. 248 с.

13. Биков В. Ю. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології*: монографія / В. Ю. Биков, О. О. Гриценчук, Ю. О. Жук та ін. Київ: Атіка, 2015. С. 77–140.

14. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 47–58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_8 (дата звернення: 13.09.2017).

15. Білоус П. Професіографічний профіль спеціаліста: пропозиція опрацювання, значення та можливості застосування. *Педагогіка і психологія професійної освіти*: науково-методичний журнал. 2002. № 6. С. 108–112.

16. Боборикін В. Ю. Духовні основи саморозвитку особистості. *Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості* : зб. праць. Розділ III. Київ, 1994. С. 403.

17. Бондырева И. Б., Яковлева А. В. Взаимодействие субъектов образовательного пространства. *Экономика и экологический менеджмент*. 2012. № 2. URL: <http://www.economics.open-mechanics.com> (дата звернення: 11.01.2018).

18. Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. Москва: Изд-во ООО «Педагогика», 2006. 464 с.

19. Борисенков В. П. Значение своеобразия и оригинальности в культуре и человеке в условиях глобализации. *Славянская педагогическая культура*. 2010. № 9. С. 5–6.
20. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 2008. №2 (59). С. 49–57.
21. Боярчук Н. К. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів. 2013. № 1 (57). С. 85–95.
22. Бурова Е. В. Напрями та форми взаємодії вищих педагогічних закладів і загальноосвітніх шкіл. *SWorld – Донбаський державний педагогічний університет*. Слов'янськ, 2014. URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-ofindividual-conferences/march-2014> (дата звернення: 09.08.2016).
23. Василюк А. Проблеми та тенденції розвитку освіти дорослих в Україні. *Післядипломна освіта: виклики сучасності із перспективи соціальної освіти*: зб. наук. пр.; за ред. А. Василюк, А. Стоговського. Ніжин: Вид. ПП Лисенко М. М., 2016. С. 6–15.
24. Василюк А. В. Модель реформування освіти: теоретико-методологічні підходи. *Перспективні напрями розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук*: зб. тез міжнар. наук.-практ. конференції (м. Харків, 12–13 лютого 2016 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2016. С. 25–29.
25. Васьківська Г. О. Метапредметний підхід у процесі формування системи знань про людину в старшокласників. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 3. С. 70–74.
26. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія. Київ: Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. 380 с.
27. Веремчук А. М. Розвиток професійної рефлексії майбутнього вчителя іноземної мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2009. 20 с.

28. Вихрущ В., Романишина Л. Навчальний діалог як базовий концепт розвивальної парадигми сучасної освіти. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький, 2016. Вип. 20. С. 21–28.
29. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2004. 437 с.
30. Віртуальне навчальне середовище Львівської політехніки / Національний університет «Львівська політехніка». URL: <https://vns.lp.edu.ua> (дата звернення: 10.12.2017).
31. Владиславлев О. П. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы. Москва: Мол. гвардия, 1978. 176 с.
32. Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций; под. ред. Н. В. Горбуновой. Москва: Новая школа, 1995. 112 с.
33. Водолазська Т., Гавриш Р. Портфоліо особистих досягнень слухача курсів підвищення кваліфікації. *Освіта Полтавщини*. 2011. №25–26. С. 64–67.
34. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика. Нижний Новгород: НГЦ, 1998. 228 с.
35. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навчальний посібник. Київ: Академія, 2006. 256 с.
36. Волошина С. В. Розвиток інформаційної та комунікативної компетентності вчителя. *Завучу усе для роботи*. 2011. №15-16 (63-64). С. 9–17.
37. Волынкина М. В. О месте инноваций в образовании. *Высшее образование сегодня*. 2005. № 5. С. 49.
38. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2008. № 4. С. 17–25.
39. Галус О. М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ: монографія. Хмельницький: ХГПА, 2007. 473 с.

40. Гегель Г. В. Феноменологія Духа. *Сочинения в 14 т.* Москва, 1959. Т. 4.
41. Гончаренко С. У., Кушнір В. С., Кушнір Г. А. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*. 2008. № 4 (50). С. 2–10.
42. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности. Київ: Интерпресс ЛТД, 2007. 312 с.
43. Горностай П. П. Духовні основи саморозвитку особистості. *Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості*: зб. праць. Розділ III. Київ, 1994.
44. Гузь Л. А. Проблеми та переваги розвитку наукових засад дистанційної освіти. *Вісник економіки транспорту і промисловості*. 2012. № 37. С. 279–284.
45. Гулина А. В., Золотухина Д. Г., Мартынова И. Е. Деятельность ресурсного центра по научно-методическому сопровождению инновационной деятельности учреждений образования. *Методист*. 2009. № 4. С. 29–35.
46. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.
47. Даниленко Л. И. Современные подходы к стандартам повышения квалификации педагогических кадров. *Наша школа*. 2003. №6. С. 13–17.
48. Даниленко Л. І. Методологічні та методичні засади освітніх інновацій: ідеї, реалії, перспективи: зб. наук. праць. Київ: Логос, 2001. Вип. 5. С. 17–21.
49. Данилова Г. С. Педагогічний професіоналізм у контексті акмеології. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія і практика*: зб. наук. праць. Київ: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2006. № 5. С. 74–80.
50. Державна програма «Вчитель». URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-п> (дата звернення: 10.02.2018).

51. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва: Изд. МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. 752 с.
52. Десятов Т. М. Неперервна освіта: концептуальні погляди і шляхи розвитку. *Післядипломна освіта в Україні*. 2002. № 2. С. 11–13.
53. Дзвінчук Д. І. Засади управління і вибір цілей діяльності освітньої системи в контексті європейського виміру. *Вища освіта України*. 2006. № 2. С. 20–26.
54. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2015. 302 с.
55. Діденко Т. П. Формування досвіду професійної діяльності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2015. 20 с.
56. Донченко І. А. Розвиток здатності до професійної самоорганізації психолога у системі післядипломної освіти. *Збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Педагогічні науки та освіта*. 2007. № 1. С. 66–73.
57. Доповідь Міністра освіти і науки України В. Г. Кременя на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти 8 жовтня 2001 р. *Освіта*. 2001. 17–24 жовтня (№59).
58. Доскач С. Особливості мотивації особистісного зростання майбутніх педагогів. *Педагогіка та психологія: науковий вісник*. Чернівці: Рута, 2005. Вип. 244. 207 с.
59. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. *Сибирь. Философия. Образование*. Научно-публицистический альманах. Новокузнецк: СО РАО, ИПК, 2005. Вып. 8. С. 26–44.
60. Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 1995. 260 с.

61. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: монографія. Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8–29.
62. Дундюк В. О. Компетентнісний підхід як чинник становлення професійної ідентичності фахівця. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2014. Вип. 34(87). С. 169–177.
63. Дундюк В. О. Професійна ідентичність фахівця: Погляд на еталон. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Сер.: Педагогіка та психологія. Чернівці: Чернівецький нац. університет, 2014. Вип. 705. С. 72–80.
64. Елканов С. Профессиональное воспитание учителя: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1986.
65. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. Харків: Основа, 2009. 176 с.
66. Євтух М. Адаптація вітчизняної вищої школи до освітніх стандартів Європи. *Педагогічна газета*. 2009. № 3. С. 7.
67. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія. Київ: ДАККО, 1999. 303 с.
68. Завалевський Ю. І. Конкурентоспроможний вчитель: теорія і практика: навч. посіб. Чернівці: Букрек, 2010. 216 с.
69. Завалевський Ю. І. Педагогічні технології підготовки конкурентоспроможного вчителя: навч. посіб. Чернівці: Букрек, 2011. 304 с.
70. Загрекова Л. В. Теоретико-методологические основы педагогических инноваций в образовательном процессе. *Инновации в системе регионального образования: методология, теория, практика*: межрегион. науч.-прак. конф. (г. Нижний Новгород, 25–26 октября 2005 г.). Нижний Новгород, 2005. С. 25–36.

71. Задорожна О. М. Управління взаємодією загальноосвітнього та вищого навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.06. Луганськ, 2012. 20 с.
72. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 20.09.2017).
73. Закон України «Про загальну середню освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14> (дата звернення: 20.09.2017).
74. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення: 20.09.2017).
75. Закон України «Про позашкільну освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1841-14> (дата звернення: 20.09.2017).
76. Закон України «Про професійний розвиток працівників» URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/4312-17> (дата звернення: 20.09.2017).
77. Закон України «Про професійно-технічну освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 20.09.2017).
78. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентносный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–30.
79. Зорина Л. Я. Дидактические аспекты естественнонаучного образования: монографія. Москва: Изд-во РАО, 1993. 163 с.
80. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Київ-Черкаси: В-во ЧНУ, 2008. 605 с.
81. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія. Київ, 2000. С. 235–238.
82. Зязюн І. А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології. *Творча особистість у системі неперервної професійної освіти*: мат. міжнар. наук. конф. (16–17 травня 2000 р., м. Харків); за ред. С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського. Харків: ХДПУ, 2000. С. 8–16.

83. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.
84. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: монографія. Київ; Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. 388 с.
85. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Серія: педагогічні науки. Житомир, 2008.
86. Каньковський І. Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця. URL: <http://lib.khnu.km.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1517/1/5.doc> (дата звернення: 11.02.2018).
87. Карпенко М. М. Перспективи реалізації в Україні концепції освіти протягом життя: чинники і механізми. *Стратегічні пріоритети*. 2011. № 4 (21). С. 45–51.
88. Коваленко Н. Ф. Використання педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського в інноваційній розбудові школи. *Виховна робота в школі*. 2009. № 9. С. 25–30.
89. Колесник О. П. Психологія духовного саморозвитку особистості: монографія. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. 388 с.
90. Колесник О. П. Ступені духовності та психічні механізми саморозвитку особистості. *Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості*: зб. праць. Розділ III. Київ, 1994.
91. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенєко, О. І. Локшина та ін.; за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

92. Кондратьев П. В. Особенности и факторы саморазвития личности учителя на этапах зрелого возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 2007. 26 с.
93. Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ (дата звернення: 20.10.2017).
94. Концепція «Нова українська школа» (оновлено 3.04.2017). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/> (дата звернення: 20.10.2017).
95. Концепція «Нова українська школа». URL: <http://mon.gov.ua/mon.pdf> (дата звернення: 11.02.2018).
96. Концепція організації підготовки магістрів. URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6670/ (дата звернення: 20.10.2017).
97. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ (дата звернення: 20.10.2017).
98. Корольова К. Діагностування рівня особистісного розвитку з урахуванням вікового фактора. *Соціальна психологія*. 2008. № 2. С. 121.
99. Краевский В. В., Хуторской В. В. Предметное и общепредметное образование в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 2. С. 3–10.
100. Краснощок І. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти. *Рідна школа*. Київ, 2007. № 4(927).
101. Кремінь В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). Київ: Грамота, 2003. 216 с.
102. Крутецкий В. А., Балбасова Е. Г. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития: учеб. пособ. Москва: Прометей, 1991. 102 с.
103. Кузьмина Н. В. Профессионализм преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.
104. Кузьмінський А. І. Технологія педагогічного процесу в умовах вищого навчального закладу післядипломної освіти педагогічних

працівників. *Нові технології навчання*: науково-методичний збірник. Київ: ЗАТ «Нічлава», 2003. Спеціальний випуск. С. 126–131.

105. Курлянд З. Н., Стасюк Н. В. Розвиток критичного мислення засобами інтерактивного тренінгу педагога. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. Умань: УДПУ ім. П. Тичини, 2007. Вип. 19. С. 157–163.

106. Куценко В. І. Неперервна освіта – важлива домінанта розбудови економіки знань. *Післядипломна освіта: виклики сучасності із перспективи соціальної освіти*: зб. наук. праць / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України; за ред. А. Василюк, А. Стоговського. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. С. 26–34.

107. Лапыгин Д. Ю., Корецкий Г. А. Контуры регионального образовательного кластера. *Экономика региона*. 2007. № 18. С. 25.

108. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.

109. Лепіхова Л. А. Онтогенетичні етапи саморозвитку особистості. *Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості*: зб. праць. Розділ III. Київ, 1994.

110. Лісова С. В. Синергетичний підхід як інноваційна методологічна орієнтація в педагогіці. *Інноватика у вихованні*. 2015. Вип. 2. С. 83–92. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2015_2_11 (дата звернення: 21.05.2017).

111. Лозенко А. П. Формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 350 с.

112. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13–25.

113. Луговий В. Системна модернізація педагогічної і науково-педагогічної освіти – необхідна умова забезпечення освітньої якості. *Вища освіта України*, 2009. С. 20–25.
114. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Основи науково-педагогічних досліджень. Київ, 2012. 219 с.
115. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. Москва: ТЦ Сфера, 2004. 430 с.
116. Люшин М. О. Розвиток міжнародної співпраці у системі загальної середньої освіти регіону: практичний аспект. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 2. С. 39–47.
117. Макарова Т. Н., Макаров В. А. Организация деятельности методического объединения в школе. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2010. 160 с.
118. Марусинець М. М. Професійне мислення вчителя: рефлексивний аспект. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2014. № 2(23). С. 161–167.
119. Марущак В. С. Самовиховання як важливий засіб самотворення особистості. *Науковий вісник Миколаївського держ. пед. університету. Педагогічні науки*. 2003. Вип. 5.
120. Маслов В. І., Боднар О. С., Горах К. В. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія. Тернопіль: Крок, 2012. 320 с.
121. Маслоу А. Самоактуализация личности и образования / Пер. с англ. Київ: Донецк, 1994. 52 с.
122. Мельник Н. Основні напрями мережевої взаємодії обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти та районних (міських) методичних кабінетів (центрів) в умовах випереджувальної післядипломної педагогічної освіти. *Тематичний збірник праць Всеукраїнської школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників*. Рівне: РОІППО, 2013. 321 с.

123. Мельниченко Г. В. Сутність і структура професійно-педагогічної компетентності. *Наука і освіта*. 2002. № 3–4. 433 с.
124. Методический сервисный центр с сетевой организацией как инновационная модель развития муниципальной методической службы / Киселева Р.А., Кузнецова О.И. и др. *Методист*. 2010. №6. С. 21–33.
125. Мещанинов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: монографія. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.
126. Мирончук Н. М. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього педагога: сутнісні характеристики та шляхи формування. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Київ, 2013. Вип. 76. С. 209–214.
127. Мірошко О. П. Нові напрями взаємодії школа – вищий навчальний заклад. *Переяславська рада: її історичне значення і перспективи розвитку восточнославянської цивілізації*: сб. науч. тр. по матер. VII Междунар. науч.-практ. конф. (19–20 декаб. 2012 г.). Ч. 1. / ред. А. Г. Романовский, Ю. И. Панфилов. Харьков: НТУ «ХПИ», 2013. С. 189–191.
128. Мірошник С. І. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. *Народна освіта*. 2016. Вип. №2 (29). URL: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/> (дата звернення: 08.10.2017).
129. Моделирование научно-методической поддержки учителя в условиях сетевого взаимодействия инновационных школ (содержание, формы и механизмы): Научно-методическая разработка. Краснодар, 2006 URL: http://www.schoolnet.ru/res_ru/0_hfile_453_1.doc (дата звернення: 11.06.2016).
130. Модернізація роботи шкільних методичних об'єднань засобами інформаційних мережевих технологій. URL: http://grupaodnodumziv.blogspot.com/p/blog-page_18.html (дата звернення: 04.06.2017).
131. Молчанова А. Закономірності та інновації післядипломної освіти: сучасні виклики. *Післядипломна освіта: виклики сучасності із перспективи*

соціальної освіти: зб. наук. праць; за ред. А. Василюк, А. Стоговського. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. 140 с.

132. Молчанова А. О. Організаційні засади педагогічної взаємодії викладача професійного навчального закладу з суб'єктами освітнього процесу. *Післядипломна освіта в Україні*. Київ, 2016. № 1. С. 54–57.

133. Наказ Міністерства освіти і науки України № 665 від 01.06.2013 «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів». URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1672-> (дата звернення: 10.03.2017).

134. Наказ Міністерства освіти і науки України №629 від 21.05.2014 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи за темою «Хмарні сервіси в освіті» на базі загальноосвітніх навчальних закладів України». URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/> (дата звернення: 18.09.2016).

135. Науково-методична співпраця в системі університет – середній та вищий навчальний заклад: зб. наук.-метод. праць; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Житомирський держ. ун-т, 2004. 280 с.

136. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 11.02.2018).

137. Національна рамка кваліфікацій. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy> (дата звернення: 11.02.2018).

138. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf (дата звернення: 11.02.2018).

139. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Вид-во «Віпол», 2000. 636 с.

140. Ніколенко Л. Т. Особистісно орієнтована освіта та шляхи її реалізації в системі підвищення кваліфікації. *Учебные записки*. 2005. №3. С. 23–27.

141. Новий Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2330691-grinevic-anonsuvala-novij-standart-pocatkovoi-osviti.html> (дата звернення: 30.01.2018).
142. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. Київ, 2003. С. 13–39.
143. Огієнко О. І. Акмеологічний підхід у контексті освіти дорослих. *Філософські, психологічні, аксіологічні контексти педагогічної майстерності*. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/6043/1.pdf> (дата звернення: 17.03.2017).
144. Олійник В. В. Безперервний професійний розвиток педагога в умовах реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. *Науково-методичне забезпечення діяльності освітніх округів в умовах реформування освітньої галузі*: темат. зб. пр. Всеукр. наук.-практ. семінару в рамках Всеукр. школи новаторства кер., наук.-пед. і пед. працівників післядиплом. пед. освіти / Нац. акад. пед. наук України [та ін.]; упоряд.: Любченко Н. В. [та ін.]; за заг. ред. Олійника В. В. Рівне: ПП Лапсюк, 2012. С. 3–13.
145. Олійник В. В. Реформування післядипломної педагогічної освіти на засадах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. *Післядипломна освіта в Україні*. 2011. № 1(18). С. 3–7.
146. Олійник В., Отич О. Післядипломна педагогічна освіта в контексті глобальних цивілізаційних змін. *Вища освіта України в умовах глобалізації суспільства*: монографія / редкол.: Л. Г. Горяна, Н. О. Терентьева; за наук. ред. М. Б. Євтуха. Київ: Агроосвіта, 2015. 300 с.
147. Омельченко Л. М. Внутрішня мотивація педагогічної діяльності: сутність та чинники. *Наука і освіта*. 2014. № 7. С. 128–130.
148. Основы научных исследований / Грушко И. М., Сиденко В. М. Харьков: Вища школа, 1983. 224 с.
149. Отич О. Освіта дорослих у суспільстві знань. *Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози*: монографія; за ред. А. Василюк, А. Стоговського. Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2017. С. 31–47.

150. Павленко Л. А. Самореалізація творчого потенціалу вчителя в процесі формування національної еліти. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. праць; за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. Вип. 19 (23). Харків: НТУ «ХПІ», 2008. 220 с.
151. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Харків: Основа, 2008. 128 с.
152. Патаракін Є. Д. Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні». Київ, 2007. 88 с.
153. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Карамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища школа, 1997. 349 с.
154. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія; за заг. ред. М. Б. Євтуха. Рівне: Тетіс, 2009. 400 с.
155. Пехота Е. Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: Учебное пособие для студентов и преподавателей педагогического института, учителей и слушателей ИУУ. Николаев, 1997. 144 с.
156. Пилипенко Н. М. Вплив кризи професійного становлення на саморозвиток особистості. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 2(47).
157. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / Пехота О. М. та ін.; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ: Видавництво А.С.К., 2003. 240 с.
158. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. *Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти*. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2004. С. 188–230.
159. Післядипломна педагогічна освіта в умовах децентралізації та модернізації: регіональний аспект: монографія; за заг. ред. В. Є. Береки. Хмельницький: ФОП Мельник А. А., 2017. 548 с.

160. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку: наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. Київ: Міленіум, 2005. 230 с.

161. Положення про дистанційне навчання (Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України 21.01.2004 р. № 40). URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#n18> (дата звернення: 11.02.2018).

162. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Основна школа*. 2005. Вип. 3-4.

163. Пономарев Р. Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования. *Педагогическое образование и наука*. 2003. №1. С. 29–31.

164. Попов Ю. Розвиток творчої особистості в умовах особистісно орієнтованого навчання. *Трудове навчання*. 2013. №3 (63). С. 4–8.

165. Про затвердження Положення про освітній округ: постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 № 777 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 20 січня 2016 р. № 79). URL: <http://www.kmu.gov.ua> (дата звернення: 11.02.2018).

166. Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини; гол. ред. Н.С. Побірченко та ін. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. Вип. 10. Ч. 1. 323 с.

167. Проблемы субъекта в психологической науке; под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой и В. Н. Дружинина. Москва: ИП РАН, 2000. 321 с.

168. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років. URL: <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/> (дата звернення: 01.04.2017).

169. Протасова Н. Андрагагічна ідея і післядипломна освіта: постановка проблеми. *Шлях освіти*. 1998. № 3. С. 13–15.

170. Професійна освіта: Словник. Київ: Вища школа, 2000. 273 с.

171. Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка: наук.-метод. посіб.; за заг. ред. В. І. Пуцова, Л. Я. Набоки. Київ, 2007. 228 с.

172. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія; за ред. В. А. Ковальчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.

173. Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход; под ред. В. А. Бодрова. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 390 с.

174. Психология и педагогика: Учебное пособие; под редакцией А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 585 с.

175. Психология. Словарь; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.

176. Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Тернопіль, 5–6 квітня 2017 р.) / укл.: В. Є. Кавецький, А. В. Вихрущ, О. Я. Жизномірська, Т. Г. Дідух. Тернопіль: СМП «Тайп», 2017. 318 с.

177. Пукас И. Л. Взаимодействие как механизм формирования социально ориентированного образовательного пространства. *Социальное знание и проблемы современного развития Белорусского общества в условиях глобализации*: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Минск, 16–17 ноября 2017 г.). Минск: Ковчег, 2017. С. 315–317.

178. Пукас И. Л. Педагогические условия формирования индивидуальной траектории профессионального развития специалиста. *Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования*: сб. статей Национальной научно-практической конференции с международным участием. (г. Комрат, 30 марта 2018 г.). Комрат: КГУ, 2018. С. 296–299.

179. Пукас И. Л. Ресурсные центры в системе сетевого взаимодействия субъектов образовательной деятельности. *Актуальные проблемы профессионального образования в Республике Беларусь и за рубежом*: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Витебск, 16 декабря 2016 г.). Витебск, 2017. Ч. 1. С. 175–178. URL: http://vitebsk.mitso.by/sites/default/files/sborik_ch._1.pdf (дата звернення: 16.05.2018).

180. Пукас И. Л., Франчук Т. И. Метапредметный подход в системе компетентного образования. *Культура, наука, образование: проблемы и перспективы*: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 09–10 февраля 2016 г.). Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2016. Ч. 1. С. 63–67.

181. Пукас И. Л., Франчук Т. И. Образовательное пространство как основа формирования интегративного комплекса школы и вуза. *Актуальные вопросы обеспечения качества подготовки специалистов в профессиональных образовательных организациях*: материалы XVII Всерос. науч.-практ. конф. (г. Воронеж, 19 мая 2016 г.). Воронеж: ВГПГК, 2016. Ч. 2. С. 59–62.

182. Пукас І. Л. Актуальність проблеми оптимізації взаємодії школи та ВНЗ на етапі формування основ компетентнісної освіти. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів (м. Кам'янець-Подільський, 15–16 березня 2016 р.). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. Вип. 15. Т. 3. С. 135–136.

183. Пукас І. Л. Дистанційне навчання як чинник професійного саморозвитку педагога. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів (м. Кам'янець-Подільський, 4–5 квітня 2018 р.). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. Вип. 17. Т. 3. С. 176–177.

184. Пукас І. Л. Інформаційно-технологічний потенціал саморозвитку в умовах дистанційного навчання. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія*: зб. тез доповідей на Всеукраїнському науково-методичному семінарі з елементами вебінару (м. Харків, 25 лютого 2016 р.). Харків: РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2016. С. 52–53.

185. Пукас І. Л. Компетентнісний підхід в системі професійного розвитку спеціаліста. *Інноваційні технології та інтенсифікація розвитку національного виробництва*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 20–21 жовтня 2016 р.). Тернопіль: Крок, 2016. Ч. 2. С. 251–252.

186. Пукас І. Л. Компетентнісний підхід в системі професійного саморозвитку вчителя. *Науково-методичний супровід педагогічних працівників у світлі Концепції нової української школи*: зб. матеріалів II обласного Інтернет-форуму (Хмельницький, 1–10 жовтня 2017 р.). Хмельницький: ХОІППО, 2017. С. 122–125.

187. Пукас І. Л. Мережева взаємодія в освіті як фактор підвищення професійної компетентності педагогів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. праць. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2017. Вип. 56. С. 297–305.

188. Пукас І. Л. Метапредметний підхід в освіті як основа формування екологічної культури людини. *Екологія і природокористування в системі оптимізації відносин природи і суспільства*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 24–25 березня 2016 р.). Тернопіль: Крок, 2016. Ч. 1. С. 153–155.

189. Пукас І. Л. Неперервність, наступність, як принципи компетентнісної системи професійної підготовки педагога. *Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти*: зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, 17–18 квітня 2018 р.). Київ: Міленіум, 2018. С. 223–227.

190. Пукас І. Л. Особистісно орієнтовані підходи до формування та розвитку творчої діяльності дошкільників. *Від творчого педагога до творчої*

дитини: гармонія партнерської взаємодії педагога з дитиною: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кам'янець-Подільський, 19–20 жовтня 2017 р.). Кам'янець-Подільський: Друк-Сервіс, 2017. С. 177–178.

191. Пукас І. Л. Пріоритети хмарних технологій щодо оптимізації професійного розвитку та саморозвитку вчителя. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів (м. Кам'янець-Подільський, 14–15 березня 2017 р.). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 16. Т. 3. С. 123–124.

192. Пукас І. Л. Проблеми поєднання теорії та практики професійно-педагогічного розвитку вчителя. *Scientific Journal Virtus*. April № 23. Part 1. 2018. P. 148–150.

193. Пукас І. Л. Проблеми та тенденції розвитку професіоналізму вчителя в психолого-педагогічній літературі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д. Г., 2017. Вип. 23. Ч.1. С. 181–187.

194. Пукас І. Л. Програмування змістово-технологічних основ підвищення ефективності професійного розвитку вчителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*: зб. наук. праць. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. Вип. 54. С. 136–141 (Серія «Педагогіка і психологія»).

195. Пукас І. Л. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога у системі неперервної освіти. *Нові стратегії розвитку початкової освіти в умовах євроінтеграції*: матеріали Всеукр. наук.-практ. онлайн-конференції з міжнародною участю (м. Івано-Франківськ, 16 травня 2018 р.). Івано-Франківськ: Кушнір Г. М., 2018. С. 41–44.

196. Пукас І. Л. Умови ефективності саморозвитку педагога в системі компетентнісної освіти. *Психологічне забезпечення інноваційних технологій підготовки фахівців у освітньо-професійному просторі вишу*: зб. наук. праць

за матеріалами Всеукраїнського науково-практичного семінару (м. Кам'янець-Подільський, 19 травня 2017 р.). Кам'янець-Подільський: «Медобори 2006», 2017. С. 40–42.

197. Пукас І. Л. Форми взаємодії суб'єктів професійної освіти та виробничої діяльності. *Сучасні освітні технології дистанційного та електронного навчання*: зб. тез доповідей на Всеукраїнському науково-методичному семінарі з елементами вебінару (м. Харків, 28 лютого 2017 р.). Харків: РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2017. С. 63–64.

198. Пукас І. Л., Франчук Т. Й. Інтеграційні процеси як базовий механізм формування відкритого освітнього простору навчального закладу. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький: ФОП Сікорська С. В., 2018. Вип. 24. С. 23–28.

199. Пукас І. Л., Франчук Т. Й. Перспективи оптимізації взаємодії школи та ВНЗ на етапі переходу на стандарти компетентнісної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д. Г., 2016. Вип. 20. Ч. 1. С. 160–166.

200. Пуховська Л. П. Європейський вимір шкільної й педагогічної освіти: етапи розвитку. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 2. С. 80–82.

201. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка*: науковий журнал. 2011. № 1. URL: <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>, <http://lib.iitta.gov.ua/2564/1> (дата звернення: 19.11.2016).

202. Пуцов В. І., Набока Л. Я. Особливості навчання дорослої людини: навч. посіб. Київ: ЦППО АПН України, 2004. 56 с.

203. Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя. Харків: «Основа», 2006. 126 с.

204. Ринок праці та освіта: пошук взаємодії: зб. наук. ст. / наук. ред. І. Л. Петрова. Київ: Таксон, 2007. 200 с.

205. Романишина Л. М., Горбатюк Р. М. Експериментальна модель дистанційного навчання майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія Педагогіки. Тернопіль, 2016. №2. С. 327–333.

206. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*; за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 34–47.

207. Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа*. 2014. №4/5. С. 12–16.

208. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С. 4–8. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_8-9_4 (дата звернення: 11.02.2018).

209. Савченко О. Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти. *Дошкільне виховання*. 2000. № 11. С. 4–5.

210. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.

211. Селевко И. А. Профессионально-творческое саморазвитие личности: сущность и технология. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2003.

212. Семенець Л. М. Педагогічна компетентність викладача як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. Житомир, 2010. Вип. 53. С. 183–186.

213. Семиченко В. А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. №2. С. 54–57.

214. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография. Волгоград, 1994. 164 с.

215. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник для студ. вищ. навч. закладів. Київ: Міленіум, 2006. 346 с.

216. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми,*

пошуки, перспективи: монографія; за ред. І. А. Зязюна. Київ: ВПОЛ, 2000. С. 249–273.

217. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: Магистр, 1997. 224 с.

218. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Москва: Шк. пресса, 2000. 320 с.

219. Сманцер А. П. Педагогические условия творческого саморазвития будущего специалиста в процессе обучения. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць. Кривий Ріг, 2004. 672 с.

220. Содружество ученого и учителя: Л. В. Занков. Беседы с учителями. Работаю по системе Л. В. Занкова: Кн. для учителя / сост. М. В. Зверева, Н. К. Индик. Москва: Просвещение, 1991. 272 с.

221. Сорочан Т. М. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти): монографія / Т. М. Сорочан, А. О. Данильєв, Б. А. Дьяченко, О. М. Рудіна. Луганськ: СПД Рєзніков В.С., 2013. 524 с.

222. Стащенко М., Вітюк В. Підготовка педагога в умовах інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2010. № 2. С. 30–32.

223. Степанов В. А. Самооценка психических и физических качеств будущих учителей. *Педагогика*. 2004. №7. С. 45.

224. Стефанович Л. О., Стефанович Т. О. Створення єдиного інформаційного простору як засіб інтеграції вищої і середньої школи. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. №703: Інформатизація вищого навчального закладу. Львів, 2011. С. 49–53.

225. Стойкова В. В. Створення та організація діяльності освітніх округів: метод. реком. *Профільна школа*. Вип. 9. Миколаїв: ОППО, 2011. 104 с.

226. Струтинська І. В. Мережева взаємодія науки-освіти-бізнесу-влади стратегічний чинник сталого розвитку Тернопільського регіону. *Інноваційна економіка*. 2013. № 8. С. 143–146. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inek_2013_8_32 (дата звернення: 06.09.2017).

227. Тенюнина И. А. Траектория профессионального развития студентов как педагогическая категория. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2012. № 5 (5). С. 55–56.

228. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Єльнікова Г. В., Зайченко О. І., Маслов В. І. та ін.; за ред. Г. В. Єльнікової. Київ – Чернівці: Книги – XXI, 2010. 460 с.

229. Тихонова Т. В. Теоретична модель процесу професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету*. Миколаїв, 2003. Вип. 5. 385 с.

230. Ткач Т. Неперервність освіти як психолого-педагогічна ідея. *Післядипломна освіта. Досвід, проблеми та перспективи розвитку*. 2010. № 3. С. 33–39.

231. Удовіченко Г. М. Формування предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет». Кривий Ріг, 2012. 235 с.

232. Упровадження системи мережевої взаємодії науково-методичних служб різних рівнів як основа реалізації державних освітніх стандартів: тематичний зб. праць / упоряд.: А. А. Волосюк, за заг. редакцією В. В. Олійника. Рівне: РОППО, 2014. 398 с.

233. Ушинський К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Москва, 1988. Т. 3. С. 168–169.

234. Фатеева И. А. Метод «портфолио» как приоритетная инновационная технология в образовании: преимущество между средней школой и вузом. *Молодой ученый*. 2012. № 12. С. 526–528.

235. Формування професійної компетентності педагогів в умовах упровадження Державного стандарту початкової освіти: зб. наук. пр. / ред. кол.: В.Є. Берека (гол.) та ін. Хмельницький: ФОП Мельник, 2015. 574 с.

236. Франчук Т. Й. Модель «Выпускник» в системе профессионального образования: монографія. LAP Lambert Academic Publishing (014-06-12) OmniScriptum GmbH & Co. KG Heinrich-Böcking-Str. 6–8, 66121, Saarbrücken, Germany. 105 p.

237. Франчук Т. Й., Пукас І. Л. Основи професійного саморозвитку студента, педагога в умовах компетентнісної моделі освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2016. 168 с.

238. Франчук Т. Й. Вищий навчальний заклад як суб'єкт інтеграції теорії і практики компетентнісної професійної освіти: проблеми та перспективи. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації* : матеріали методол. семінару (3 квітня 2014 р., м. Київ): у 2 ч. / редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 2. С. 5–11.

239. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2004. 246 с.

240. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с. (Серия «Мастера психологии»).

241. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. *Наукові праці. Державне управління*. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe (дата звернення: 10.03.2016).

242. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Ученик в общеобразовательной школе*. Москва: ИОСО РАО, 2002. С. 135–157.

243. Ценко М. Б. Искусство в саморазвитии личности: дис... канд. философ. наук: 17.00.08 / Харків, 1995. 161 с.
244. Цимбалару А.Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі І ступеня: теорія і практика: монографія. Київ: Пед. думка, 2013. 691 с.
245. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2004. 245 с.
246. Чернікова Л. Г. Сучасні тенденції розвитку регіональної системи післядипломної педагогічної освіти. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2007. №1. С. 46–50.
247. Чміль А., Ляхощка Л., Розмариця В. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації на сучасному етапі. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 1. С. 40–45.
248. Шайнюк Т. Проблема саморозвитку особистості. *Проблеми педагогічних технологій*: зб. наук. праць. Луцьк: Видавництво: Волинський Академічний Дім, 2000. № 3.
249. Шарко В. Д. Компетентнісно-орієнтоване навчання фізики учнів і студентів як методична проблема. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. Вип. 21. Дидактика фізики як концептуальна основа формування компетентнісних і світоглядних якостей майбутнього фахівця фізико-технологічного профілю / редкол.: П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський, 2015. С. 64–69.
250. Шевченко О. А. Критерії професійного розвитку вчителя-початківця: проблемний аналіз. *Електр. зб. наук. пр. КЗ «ЗОППО»*. 2014. № 3 (17). URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp17/Shevchenko_t.pdf (дата звернення: 18.09.2016).
251. Шевчук Л. І. Методологічні основи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі професійної освіти: посіб.

для керівників, педагогічних працівників професійної освіти. Хмельницький, 2006. 178 с.

252. Шкільна освіта Хмельниччини: психолого-педагогічний супровід модернізаційних процесів: зб. наук. пр. / ред. кол.: В. Є. Берека (гол.) та ін. Хмельницький: ХОІППО, 2017. 286 с.

253. Шумакова А. В. Проектирование интегративного образовательного пространства вуза (в системе обеспечения качества подготовки учителя: автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук: Астрахань, 2009.

254. Що таке дистанційна освіта: як вона працює? URL: <http://www.vsemisto.info/osvita/2355-sho-take-vysha-osvita-jakvona-prazhuje> (дата звернення: 11.02.2018).

255. Що таке хмарні обчислення або хмарні технології? URL: <http://programming.in.ua/other-files/internet/100-cloud-> (дата звернення: 11.02.2018).

256. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1986. 142 с.

257. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота»*. Київ, 2007. Т. 71. С. 3–8.

258. Якухно І. Компетентнісний підхід у сучасній післядипломній освіті. *Післядипломна освіта в Україні*. 2011. № 1. С. 53–58.

259. Якухно І. І. Організаційно-педагогічні умови інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти регіону. *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Вип. 1(1). С. 233–239. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2010_1\(1\)__33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2010_1(1)__33) (дата звернення: 19.11.2017).

260. Ямшинська Н. В. Співпраця між середньою школою та ВНЗ при вивченні іноземної мови. URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/philosophy-andphilology-411> (дата звернення: 16.03.2017).

261. Hager Paul. Is there a cogent philosophical argument against competency standards? *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic: Problems of Educational Content and Practices*. Ed. by Hirst H. Paul and White Patricia. Florence, KY, USA: Routledge, 1998. Vol. 4. P. 399–415.

262. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. European Commission. Brussels: European Commission, 2005. 16 p.

263. Mulder M. Competence-based Vocational and Professional Education / Martin Mulder. Springer, 2016 p. 1142 p.

264. OECD. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. 2005. 20 p.

265. Omarova Yessen B., Toktarbayeva Darkhan Gabdyl-Samatovich Methods of forming professional competence of students as future teachers. *International journal of environmental & science education*. 2016. Vol. 11. No. 14. P. 6651–6662.

266. Parry S. B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. New York, 1991. 48 p.

267. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. Oxford: Oxford Psychologists Press, 1984. 63 p.

268. Spencer L.M., Spencer S.M. Competence at work: models for superior performance. New York: John Wiley, 1993. P. 13–26.

269. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) / European Commission. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. 15 p.

270. The Teacher Education Curricula in the EU. Brussels, 2010. URL: <http://ec.europa.eu/education/school-ucation/doc/teacherreport.pdf> (дата звернення: 22.02.2017).

ДОДАТКИ

Додаток А 1

Результати самооцінювання вчителів за параметрами змістово-технологічної складової професійно-педагогічного саморозвитку

№	Параметри	Констатувальний і контрольний (у %)
1.	Професійний успіх	
	Я хочу досягнути професійного успіху	78 – 90
	Я вважаю, що вже досяг(ла) професійного успіху	14 – 7
	Цією проблемою я не переймаюсь і не бачу в цьому потреби	8 – 5
	Я активно працюю на досягнення професійного успіху	60 – 38
2.	Інноваційна освіта	
	Я приймаю нові освітні стандарти	59 – 75
	Я розумію логіку, сутність і основні позиції інноваційної освіти	62 – 55
	Я хочу працювати за інноваційними освітніми технологіями	70 – 82
3.	Теоретична компетентність	
	Я знаю теоретичні основи педагогічного процесу та послуговуюся ними в ході організації діяльності	68 – 38
	Теорія – для теоретиків, учитель без неї може успішно формувати свій досвід організації навчально-виховної діяльності школярів	40 – 12
	Теоретичну компетентність стосовно навчально-виховного процесу я сформувала ще під час навчання у ВНЗ	22 – 12
	Я працюю над підвищенням теоретичної компетентності з філософії, педагогіки та психології організації педагогічного процесу	7 – 5
4.	Співпраця з учнями	
	Вважаю, що особистісні якості, що мають професійну значущість, у мене сформовано	72 – 62
	Мені цікаво працювати з дітьми, я значною мірою реалізую себе в роботі	47 – 45
	На уроці я співпрацюю з учнями на основі довірливих взаємостосунків	46 – 40
	Я часто спілкуюся з учнями в позаурочний час на теми, що не стосуються безпосередньо уроку, навчального предмета	28 – 28
5.	Творчість	
	Вважаю себе людиною творчою, мені не подобається працювати за стандартами	52 – 49
	Маю власний погляд на навчальну дисципліну, яку викладаю, та на логіку її вивчення	38 – 35
	Активно залучаю учнів до творчої діяльності, у навчальному процесі надаю перевагу творчим завданням	68 – 60
	Вважаю, що самостійно творю свою методику професійної діяльності	78 – 62
	Постійно читаю фахову літературу з теорії освітнього процесу, яка допомагає розвивати професійну творчість	17 – 16
	Творчі завдання – це нераціональне використання часу школяра	28 – 15
6.	Фахова компетентність	

	Мені подобається мій предмет, маю стосовно нього свої позиції, пріоритети	68 – 68
	Активно опрацьовую теоретичні основи фахових дисциплін і методики їхнього викладання	59 – 57
	Займаюся дослідницькою діяльністю щодо предметів, які викликають наукове зацікавлення	12 – 12
7.	Професійний саморозвиток	
	Маю потребу у професійному саморозвитку	40 – 52
	Планую перспективи особистісного та професійного саморозвитку, цілеспрямовано працюю над їхньою реалізацією	28 – 37
	Цікавлюся теоретичними питаннями процесу особистісного, професійного саморозвитку, самоорганізації, самореалізації	7 – 14
	Працюю над проблемами забезпечення саморозвитку учнів у межах навчальної дисципліни, яку викладаю	42 – 42
	Маю проблеми щодо організації системи професійного саморозвитку, потребую додаткової інформації, консультативної підтримки фахівців	35 – 58

Діагностування компетентності вчителів з питань інноваційної освіти за допомогою методу незакінчених речень

Завдання для вчителів:

1. Особистісно орієнтована освіта – це...
2. Інформаційно-репродуктивна освіта це...
3. Я знаю такі освітні технології...
4. Суб'єкт-суб'єктні взаємозв'язки в структурі навчальної діяльності – це...
5. Навчальні компетенції – це...
6. Саморозвивальність освітньої системи передбачає...
7. Професійна компетентність учителя охоплює:
8. Основна функція теорії освітньої діяльності полягає в тому, щоб...
9. Різниця між теоретичною компетентністю і теоретичною обізнаністю полягає в тому...
10. Механізми педагогічного процесу:
11. Закономірності педагогічного процесу:
12. Принципи педагогічного процесу:
13. Структура педагогічного процесу:
13. Що є важливішим у структурі навчальної діяльності школярів: отримані результати чи процес їхнього досягнення?
14. Об'єкти контролю та оцінювання навчальних компетенцій школярів:

Діагностування психологічної готовності вчителя до засвоєння нового у професійній діяльності

Тест «Ініціативність, здатність до інноваційної діяльності»

Інструкція: оберіть відповідь на кожне із запропонованих запитань. «Так» – 5 балів, «ні» – 0 балів.

1. Чи згодні Ви з тим, що людина повинна подолати певні життєві труднощі, аби надалі досягти успіху?
2. Чи подобається Вам брати участь у змаганнях?
3. Як Ви вважаєте, чим людина повинна керуватися в житті?
 - матеріальними поглядами (0 балів);
 - релігійними переконаннями (0 балів);
 - загальним добробутом (5 балів).
4. У чому, на Вашу думку, полягає найважливіше завдання сучасного педагога?

У:

- реалізації практичних освітніх завдань (5 балів);
- діяльності щодо забезпечення іміджу дошкільного закладу (0 балів).

5. Які риси характеру колег Ви вважаєте найважливішими:

- організаторські здібності (0 балів);
- заповзятливість і практичність (0 балів);
- доброту й емоційність (5 балів).

6. Чи достатньо енергії Ви маєте, щоб долати труднощі?
7. Чи подобається Вам час, у який Ви живете?
8. Чи згодні Ви з гаслом «Будь-який шлях веде до мети?»
9. Чи швидко Ви в роботі?
10. Чи подобається Вам поговорити?
11. Чи не ображає Вас ситуація відмови у Вашому проханні?
12. Чи часто Ви нудьгуєте?
13. Чи правда, що Ви надаєте перевагу активному відпочинку?

Ключ. 46–65 балів. Зазвичай Ви легко знаходите спільну мову з людьми. Люди довіряють Вам через Вашу активність і рішучість. Ви енергійні. Прикметна риса Вашого характеру – вміння швидко ухвалювати рішення, брати ініціативу в свої руки та відповідати за свої дії.

Менш як 45 балів. Можна припустити, що у Вас недостатньо енергії, щоб ухвалювати відповідальні рішення і на роботі, і вдома. У своїх рішеннях Ви залежите від вигаданих Вами неприємностей. Ініціативність – не Ваша риса характеру.

Тест «Чи організована Ви людина»

Усі організовані люди надійні, результативні, точні й уважні. Організована людина виконує втричі більший обсяг роботи за неорганізовану, тож проживає ніби три життя.

Неорганізована людина пояснює свою недисциплінованість браком часу та значним обсягом справ; організована, навпаки, вміє це подолати, про що дають підстави стверджувати і стиль, і результати роботи.

Поданий тест є не лише перевіркою особистої організованості, а й засобом, який спонукатиме до розуміння секретів самоорганізації, набуття організаційних навичок і звичок.

Як виконувати тест? Після кожного запитання виберіть лише один варіант відповіді. Відповідно до ключа, який уміщено наприкінці тесту, знайдіть кількісні оцінки вибраних варіантів відповідей. Додайте всі оцінки й одержану суму порівняйте з оцінками результатів, які Ви знайдете після ключа до тесту.

1. Чи маєте Ви такі життєві цілі, які понад усе прагнете досягти?

- а) у мене є такі цілі;
- б) хіба можна мати якісь цілі, адже життя таке мінливе;
- в) у мене є важливі цілі, і моє життя підпорядковане їхньому досягненню;
- г) цілі у мене є, проте моя діяльність мало сприяє їхньому досягненню.

2. Чи складаєте Ви план роботи, справ на тиждень, використовуючи для цього тижневик, блокнот тощо?

- а) так;
- б) ні;
- в) не можу сказати «так» чи «ні», оскільки «тримаю» важливі справи в голові, а поточні плани – в голові чи на аркуші паперу;
- г) намагався скласти план, використовуючи для цього тижневик, але потім зрозумів, що це марне витрачання часу;
- д) складати плани – це гра в організованість.

3. Чи «картаєте» Ви себе за невиконання запланованого на тиждень, на день?

- а) «картаю» в тому разі, коли бачу свою лінь і недисциплінованість;
- б) «картаю», незважаючи на жодні суб'єктивні чи об'єктивні причини;
- в) нині й так усі сварять один одного, навіщо ще «картати» самого себе;
- г) дотримуюся такого принципу: що вдалося зробити сьогодні – добре, а що не вдалося – виконаю, може, наступного разу.

4. Як Ви ведете свою записну книжку, де занотовуєте номери телефонів колег по роботі, знайомих, родичів, приятелів тощо?

а) я – хазяйка (хазяїн) своєї записної книжки, тож як хочу, так і веду записи телефонів, прізвищ, імен. Потрібний номер телефона я обов'язково знайду;

б) часто змінюю записні книжки з номерами телефонів, оскільки нещадно їх «експлуатую». Переписуючи телефони, намагаюся все зробити правильно, однак у подальшому користуванні знову збиваюся на вільний запис;

в) записи телефонів, прізвищ, імен веду «рукою настрою». Вважаю, були б записані номер телефону, прізвище, ім'я, по батькові, а на якій сторінці записано, прямо чи криво, це не має особливого значення;

г) використовуючи узвичаєну систему, відповідно до алфавіту, записую прізвище, ім'я, по батькові, номер телефону, а якщо потрібно, то й додаткові відомості (адресу, місце роботи, посаду).

5. Навколо Вас знаходяться речі, що Ви ними часто користуєтесь. Якими є Ваші принципи розміщення речей?

а) кожна річ лежить будь-де;

б) дотримуюся принципу: кожній речі – своє місце;

в) періодично впорядковую свої речі, предмети. Потім кладу їх де завгодно. Через певний час знову наводжу лад і т.д.;

г) вважаю, що це запитання не стосується самоорганізації.

6. Чи можете Ви наприкінці дня сказати: де, скільки та з яких причин Вам довелося змарнувати час?

а) можу сказати про втрачений час;

б) можу сказати лише про місце, де було змарновано час;

в) якщо б утрачений час перетворився на гроші, тоді я рахував би його;

г) не лише добре уявляю: де, скільки та чому було марно витрачено час, а й відшукую способи скорочення втрат у тих самих ситуаціях.

7. Які Ваші дії, коли на нараді, на зборах починають переливати з пустого в порожнє?

а) пропоную зосередитись на сутності питання;

б) на будь-якій нараді чи зборах буває і щось основне, і щось другорядне. І нічого тут не вдієш – доводиться слухати;

в) поринаю в «небуття»;

г) починаю займатися тими справами, які взяв (взяла) із собою, розраховуючи на переливання з пустого в порожнє.

8. Скажімо, Ви маєте виступити з доповіддю. Чи надасте Ви значення не лише змісту доповіді, а й її тривалості?

а) вважаю найважливішим зміст доповіді. Думаю, що тривалість треба визначати приблизно. Якщо доповідь цікава, необхідно давати час, щоб її закінчити;

б) вважаю однаково важливими і зміст, і тривалість доповіді; так само як і його варіантам залежно від часу.

9. Чи намагаєтесь Ви використати майже кожную хвилину для виконання задуманого?

- а) намагаюсь, однак мені не завжди вдається через особисті причини (втому, поганий настрій тощо);
- б) не прагну до цього, оскільки вважаю, що не треба бути дріб'язковим щодо цього;
- в) навіщо прагнути, якщо час однаково не випередиш;
- г) намагаюся, попри все.

10. Яку систему занотовування доручень, завдань і прохань Ви використовуєте?

- а) записую у своєму тижневику, що треба виконати і в який строк;
- б) занотовую найважливіші доручення, прохання, завдання у своєму тижневику. «Дріб'язок» намагаюся запам'ятати. Якщо забуваю про нього, то не вважаю це за недолік;
- в) намагаюся запам'ятати доручення, завдання і прохання, оскільки це тренує пам'ять. Однак маю зізнатися, що пам'ять часто підводить мене;
- г) дотримуюся принципу «зворотної пам'яті»: нехай пам'ятає про доручення і завдання той, хто їх дає. Якщо доручення важливе, про нього не забудуть і викличуть мене для термінового виконання.

11. Чи точно Ви приходите на ділові зустрічі, збори, наради, засідання?

- а) приходжу раніше на 5–7 хв.;
- б) приходжу своєчасно, до початку зборів, засідань, нарад;
- в) зазвичай, запізнююся;
- г) завжди запізнююся, хоча намагаюся прийти раніше або своєчасно;
- д) якщо вийшов би друком науково-популярний посібник «Як не запізнюватись», я, мабуть, навчився б цього не робити.

12. Якого значення Ви надаєте своєчасності виконання завдань, доручень, прохань?

- а) вважаю, що своєчасне виконання – це один із важливих показників мого вміння працювати, тріумф організованості. Однак мені не вдається виконати щось своєчасно;
- б) своєчасне виконання – це «звір», який може «вкусити» саме тієї хвилини, коли завдання виконано. Краще трохи затягти виконання завдань;
- в) я вважаю за краще поменше міркувати про своєчасність, а виконати завдання і доручення в строк;
- г) своєчасно виконати завдання чи доручення – це шанс одержати нове. Ретельність завжди підлягає покаранню.

13. Скажімо, Ви пообіцяли щось зробити або чимось допомогти іншій людині. Проте обставини змінилися так, що виконати обіцяне досить важко. Як Ви будете поводитися?

- а) повідомлю людині про зміну обставин і про неможливість виконати обіцяне;

б) скажу людині, що обставини змінилися і виконати обіцяне важко. Водночас повідомлю, що не треба втрачати надію на обіцяне;

в) буду намагатися виконати обіцяне. Якщо виконаю – добре, не виконаю – теж не біда, оскільки я досить рідко не дотримувався своїх обіцянок;

г) нічого не буду обіцяти людині;

д) виконаю обіцяне, попри все.

Від 72 до 78 балів. Ви організована людина. Єдине, що можна порадити: не зупиняйтеся на досягнутому, розвивайте самоорганізацію й надалі. Не вважайте, що Ви досягли межі. Організація на відміну від природи дає найбільший ефект тому, хто вважає її ресурси невичерпними.

Від 63 до 71 бала. Ви вважаєте організацію неодмінною частиною роботи. Це дає Вам незаперечну перевагу перед тими, хто вдається до організації в разі крайньої необхідності. Проте Вам слід уважніше ставитися до самоорганізації, покращувати її.

Менше за 63 балів. Ваш спосіб життя, Ваше оточення навчили бути певною мірою організованим. Організованість то проявляється у Ваших діях, то зникає. Це ознака несформованості чіткої системи самоорганізації. Існують об'єктивні організаційні закони та принципи. Спробуйте проаналізувати свої дії, витрати часу, техніку роботи. Ви побачите те, про що й не підозрювали. Щоб стати організованою людиною, треба переламати себе, мати волю та завзятість.

<http://bibliofond.ru/view.aspx?id=464939>

Оцінка результатів:

1. а – 4, б – 0, в – 6, г – 2;
2. а – 6, б – 0, в – 3, г – 0, д – 0;
3. а – 4, б – 6, в – 0, г – 0;
4. а – 0, б – 0, в – 0, г – 6;
5. а – 0, б – 6, в – 0, г – 0;
6. а – 2, б – 1, в – 0, г – 4;
7. а – 3, б – 0, в – 0, г – 6;
8. а – 2, б – 6;
9. а – 3, б – 0, в – 0, г – 6;
10. а – 6, б – 1, в – 1, г – 0;
11. а – 6, б – 6, в – 0, г – 0, д – 0;
12. а – 3, б – 0, в – 6, г – 0;
13. а – 2, б – 0, в – 0, г – 6, д – 6.

Самотест «Шляхи розвитку»

1. У мене часто виникає бажання більше знати про себе.
2. Я вважаю, що не маю потреби в чомусь змінюватись.
3. Я впевнений у своїх силах.
4. Я вірю, що всі мої плани набудуть втілення.
5. У мене немає бажання знати свої плюси та мінуси.
6. У моїх планах я більше сподіваюся на щасливий випадок, аніж на себе.
7. Я хочу краще та більш ефективно працювати.
8. Я можу змусити себе змінитися, коли це потрібно.
9. Мої невдачі здебільшого пов'язані з невмінням працювати.
10. Я цікавлюся думкою інших про мої якості та можливості.
11. Мені важко самотійно домогтися задуманого.
12. У будь-якій справі я не боюся невдач і помилок.
13. Мої якості та вміння відповідають вимогам моєї професії.
14. Обставини сильніші за мене, навіть якщо я дуже бажаю щось змінити.

Ключ до оброблення результатів:

1+, 2-, 3+, 4+, 5-, 6-, 7+, 8+, 9+, 10+, 11-, 12+, 13-, 14-.

Аналіз результатів.

Для визначення **готовності пізнати себе** (ГПС) потрібно підрахувати кількість збігів відповідей на самотест із ключем за твердженнями 1, 2, 5, 7, 9, 10, 13. Максимальне значення величини ГПС дорівнює 7 балам.

Для визначати **готовності самовдосконалюватися** (ГС) треба підрахувати кількість збігів за твердженнями 3, 4, 6, 8, 11, 12, 14. Максимальне значення ГС дорівнює 7 балам.

Діагностування особистості «Мотивація до успіху» за Т. Елерсом

Оцінюванню підлягає ступінь прагнення досягти мети, успіху.

Інструкція. На запропоновану низку запитань слід відповідати «так» або «ні».

Текст опитувальника

1. Якщо між двома варіантами є вибір, його краще зробити, а не відкладати на потім.
2. Мене дратує, якщо я помічаю, що не можу на 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це має такий вигляд, ніби я все ставлю на карту.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, здебільшого я ухвалюю рішення одним з останніх.
5. Якщо два дні поспіль у мене немає справи, я втрачаю спокій.
6. Іноді мої успіхи нижчі за середні.
7. Я вимогливіший до себе, аніж до інших.
8. Я доброзичливіший за інших.
9. Якщо я відмовляюся від складного завдання, згодом засуджую себе, оскільки знаю, що в ньому я досяг би успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність – це не визначальна риса мого характеру.
12. Мої досягнення в роботі не завжди однакові.
13. Інші завдання подобаються мені більше за те, що я мушу виконати.
14. Осуд стимулює мене більше за похвалу.
15. Знаю, що колеги вважають мене діловою людиною.
16. Подолання перешкод сприяє тому, що мої рішення стають категоричнішими.
17. Моїм честолюбством легко маніпулювати.
18. Якщо я працюю без натхнення, це помітно.
19. Під час виконання роботи я не сподіваюся на допомогу.
20. Іноді я відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні.
21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті небагато речей, важливіших за гроші.
23. Якщо мені потрібно виконати важливе завдання, я не думаю ні про що інше.
24. Я менш честолюбний за багатьох.
25. Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що незабаром вийду на роботу.

26. Якщо я налаштований на роботу, виконую її краще та кваліфікованіше за інших.

27. Мені простіше й легше спілкуватися з людьми, які здатні наполегливо працювати.

28. Коли я не маю роботи, то почуваюся дискомфортно.

29. Відповідальну роботу мені доводиться виконувати частіше за інших.

30. Якщо мені доводиться ухвалювати рішення, прагну робити це якнайкраще.

31. Іноді друзі вважають мене ледачим.

32. Мої успіхи певною мірою залежать від колег.

33. Протидіяти волі керівника безглуздо.

34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.

35. Якщо у мене щось не ладнається, я стаю нетерплячим.

36. Зазвичай я мало зважаю на свої досягнення.

37. Якщо я працюю разом з іншими, моя робота результативніша за роботу інших.

38. Не доводжу до кінця роботу, за яку беруся.

39. Заздрю людям, не завантаженим роботою.

40. Не заздрю тим, хто прагне до влади та високого становища.

41. Якщо я впевнений, що знаходжуся на правильному шляху, для доведення своєї слушності вдаюся до крайніх заходів.

Оброблення результатів: під час підрахунку загальної суми балів треба нараховувати по 1 балу за відповідь «так» на запитання: 2–5, 7–10, 14–17, 21, 22, 25–30, 32, 37, 41; «ні» – на 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38 і 39; відповіді на запитання 1, 11, 12, 19, 23, 33–35 і 40 до уваги не брати.

Висновки. Що більшою є сума набраних балів, то вищий рівень мотивації до успіху.

Від 1 до 10 балів – низька мотивація до успіху;

від 11 до 16 балів – задовільний рівень мотивації;

від 17 до 20 балів – достатній рівень мотивації;

більше за 21 бал – високий рівень мотивації до успіху.

Тест на сформованість аналітичних умінь

Тест дасть змогу визначити, як часто та на якому рівні Ви застосовуєте свої аналітичні вміння у повсякденному житті.

Інструкція: доповніть запропоновані в питальнику ситуації, вибравши одне з трьох тверджень.

Питальник:

1. Ви заходите до будь-якого офісу:

- а) звертаєте увагу на розташування столів і стільців;
- б) звертаєте увагу на точне розташування предметів;
- в) розглядаєте, що висить на стінах.

2. Зустрічаючись із людиною, Ви:

- а) дивитесь їй тільки в обличчя;
- б) непомітно оглядаєте з ніг до голови;
- в) звертаєте увагу лише на окремі частини.

3. Що Вам запам'ятовується з побаченого пейзажу?

- а) кольори;
- б) небо;
- в) почуття, що охопило вас.

4. Коли Ви вранці прокидаєтесь:

- а) відразу ж згадуєте, що вам потрібно зробити;
- б) згадуєте, що вам снилося;
- в) аналізуєте те, що сталося вчора.

5. Коли Ви сідаєте в громадський транспорт, то:

- а) проходите вперед, ні на кого не дивлячись;
- б) розглядаєте тих, хто стоїть поруч;
- в) розмовляєте з тими, хто до вас найближче.

6. На вулиці Ви:

- а) спостерігаєте за транспортом;
- б) дивитесь на фасади будинків;
- в) спостерігаєте за перехожими.

7. Ви дивитесь на вітрину:

- а) цікавитесь лише тим, що вам знадобиться;
- б) дивитесь і на те, що вам у цей момент не потрібне;
- в) уважно розглядаєте кожен предмет.

8. Якщо вдома Вам потрібно щось знайти, то ви:

а) зосереджуєтесь на тому місці, де, як ви припускаєте, могли залишити цей предмет;

- б) шукаєте всюди;
- в) просите інших допомогти вам.

9. Розглядаючи давній груповий знімок ваших друзів, Ви:

- а) хвилюєтесь;
- б) намагаєтесь впізнати тих, хто на світлині;
- в) звертаєте увагу на непомітні, на перший погляд, деталі.

10. Уявіть, що Вам запропонували зіграти в азартну гру, правил якої Ви не знаєте. Ви:

- а) намагаєтеся навчитися грати;
- б) відмовляєтеся від гри через якийсь час;
- в) взагалі не граєте.

11. Ви когось чекаєте в парку і:

- а) уважно спостерігаєте за тими, хто поряд з вами;
- б) читаєте газету;
- в) про щось думаєте.

12. Зоряної ночі Ви:

- а) намагаєтеся розгледіти сузір'я;
- б) просто дивитеся на небо;
- в) узагалі не дивитеся на небо.

13. Читаючи книгу, Ви:

- а) позначаєте олівцем те місце, до якого дочитали;
- б) залишаєте закладку;
- в) довіряєте своїй пам'яті.

14) Про своїх сусідів Ви пам'ятаєте:

- а) їхні імена та по батькові;
- б) їхню зовнішність;
- в) не пам'ятаєте ні те, ні те.

Ключ:

№ запитання	1	2	3	4	5	6	7
а	3	5	10	10	3	5	3
б	10	10	5	3	5	3	5
в	5	3	3	5	10	10	10
№ запитання	8	9	10	11	12	13	14
а	0	5	10	10	10	10	10
б	5	3	5	5	5	5	3
в	3	10	3	3	3	3	5

Інтерпретація результатів:

Від 150 до 100 балів. Ви надзвичайно часто та майстерно вдаєтеся до аналізу у повсякденному житті. Водночас Ви здатні аналізувати й самого себе, й свої вчинки.

Від 99 до 74 балів. У вас досить розвинені аналітичні вміння, але під час оцінювання вас іноді підводить суб'єктивність та упередженість.

Від 74 до 45 балів. Вас не дуже цікавить приховане за зовнішністю, манерою поведінки чи зовнішніми виявами ситуації. Утім, через це ви не стикаєтеся з будь-якими серйозними проблемами.

Менше за 45 балів. Вас абсолютно не цікавлять навіть очевидні деталі. Ви не можете об'єктивно аналізувати навіть власні дії. Це може призвести до виникнення серйозних проблем у житті та спілкуванні.

Тест «Визначення творчого потенціалу вчителя»

(<http://fisunlt.blogspot.com/>)

Інструкція. Слід вибрати один із пропонованих варіантів відповіді.

- 1. Чи вважаєте Ви, що світ, який довкола Вас, можна змінити на краще?**
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) так, але лише в чомусь.
- 2. Чи вважаєте Ви, що можете бути причетні до суттєвих змін навколишнього світу?**
 - а) так, здебільшого;
 - б) ні.
- 3. Чи вважаєте Ви, що окремі з ваших ідей призведуть до значного прогресу в тій галузі діяльності, яку Ви оберете?**
 - а) так;
 - б) звідки в мене такі ідеї?
 - в) може, але не значний прогрес, а певний успіх.
- 4. Чи вважаєте Ви, що в майбутньому будете відігравати таку важливу роль, що зможете щось принципово змінити?**
 - а) так, напевно;
 - б) дуже мало ймовірно;
 - в) можливо.
- 5. Коли Ви вирішуєте щось зробити, чи певні Ви, що це вдасться?**
 - а) безперечно;
 - б) часто маю сумніви, чи зможу зробити;
 - в) частіше впевнений, як ні.
- 6. Чи виникає у Вас бажання зробити щось, у чому Ви на цей момент не є компетентним?**
 - а) так, усе невідоме мене приваблює;
 - б) ні;
 - в) усе залежить від справи й обставин.
- 7. Вам доводиться займатися незнайомою справою. Чи виникає у вас бажання досягти в ній досконалості?**
 - а) так;
 - б) як вдасться, так і добре;
 - в) якщо не дуже складно, то так.
- 8. Якщо справа, якої Ви не знаєте, Вам подобається, чи бажаєте Ви знати про неї все?**
 - а) так;
 - б) ні, треба вчитися найважливішому;
 - в) ні, я лише вдовольняю свою допитливість.
- 9. Коли у Вас трапляються невдачі, то Ви:**

- а) якийсь час опираєтеся, навіть наперекір здоровому глузду;
- б) одразу махнете рукою на цей задум, щойно зрозумівши його нереальність;
- в) продовжуєте робити свою справу, доки здоровий глузд не доведе неперодоланність перешкоди.

10. Професію слід обирати з огляду на:

- а) власні можливості та перспективи;
- б) стабільність, значущість, необхідність професії, потреби в ній;
- в) престижу та переваг, котрі вона забезпечує.

11. Мандруючи, чи могли б Ви легко орієнтуватися на маршруті, яким уже пройшли?

- а) так;
- б) ні;
- в) якщо місце сподобалося та запам'яталося, то так.

12. Чи можете Ви згадати відразу після бесіди все, про що йшлося?

- а) так;
- б) ні;
- в) згадую все, що мені було цікаво.

13. Коли Ви чуєте слово іноземною мовою, чи можете його повторити по складах без помилок, навіть не знаючи його значення?

- а) так;
- б) ні;
- в) повторю, але не завжди правильно.

14. У вільний час Ви надаєте перевагу:

- а) залишитися наодинці, поміркувати;
- б) перебувати в компанії;
- в) мені байдуже, чи буду я наодинці, чи в компанії.

15. Займаючись якоюсь справою, Ви вирішуєте облишити її, коли:

- а) справу завершено й нібито виконано її на відмінно;
- б) певною мірою задоволені зробленим;
- в) справа здається зробленою, хоча її можна вдосконалити. Але навіщо?

16. Коли залишаєтесь наодинці, Ви:

- а) полюбляєте мріяти про якісь речі, навіть абстрактні;
- б) будь-що намагаєтесь знайти собі конкретну справу;
- в) інколи полюбляєте помріяти, але про справи, які пов'язані з вашими справами.

17. Коли якась ідея захоплює, то Ви почнете думати про неї:

- а) незалежно від того, де й з ким Ви перебуваєте;
- б) лише наодинці;
- в) лише там, де тиша.

18. Коли відстоюєте якусь ідею, Ви:

а) відмовляєтеся від неї, якщо аргумент опонентів здається вам переконливим;

б) стоїте на своєму, попри всі аргументи;

в) змініте свою думку, якщо зауваження опонента виявляться надто сильними.

Відповіді варто оцінювати так: а) 3 бали, б) 1 бал, в) 2 бали.

Питання спрямовані на виявлення основних якостей творчого потенціалу: допитливості, упевненості в собі, постійності, зорової і чуттєвої пам'яті, прагнення до незалежності, здібності абстрагуватися та зосереджуватись.

Якщо Ви набрали **понад 48 балів**, це означає, що маєте значний творчий потенціал. Застосування таких здібностей доводить, то Вам доступні найрізноманітніші форми творчості, зокрема й педагогічні.

Якщо Ви набрали **24–47 балів**, то у вас є якості, які дають Вам змогу творити, але існують і перешкоди для Вашої творчості. Найнебезпечніша – страх, особливо в людей, орієнтованих на обов'язковий успіх. Побоювання невдач стримує уяву – основу творчості. Може бути й страх суспільного осуду. Будь-яка нова ідея є несподіваною, може викликати здивування, неприйняття, осуд, стримує творчу активність, знищує творчу особистість.

Методи діагностування особистісних, професійних компетенцій учителя

**Діагностування рівня сформованості навчальних компетенцій,
здатності до продуктивної навчальної діяльності**
<http://nvd.luguniv.edu.ua>

Мотиваційний блок

1. Яка роль самостійної роботи у Вашій професійній діяльності?

а) без неї неможливо ефективно реалізовувати цілі навчання та виховання;

б) вона має значення тоді, коли необхідно здобути якусь важливу для себе інформацію;

в) вона не потрібна, оскільки до виконання функцій учителя початкових класів готує вищий навчальний заклад.

2. До виконання самостійної роботи Вас спонукає:

а) бажання добре підготуватися до виконання професійних функцій учителя початкових класів; стати висококваліфікованим фахівцем у своїй галузі;

б) розуміння необхідності освіти, набуття спеціальності;

в) прагнення досягнути успіхів у навчанні (одержання позитивних оцінок); примус батьків, викладачів.

3. Чи має Ваша самостійна робота систематичний характер?

а) так;

б) час від часу;

в) ні.

Організаційний блок

4. Чи вмієте Ви раціонально розподіляти та використовувати робочий час?

а) так;

б) частково;

в) ні.

5. Чи вмієте Ви самотужки планувати виконання самостійної роботи?

а) так;

б) частково;

в) ні.

6. Чи вмієте Ви здійснювати самоконтроль за результатами самостійної роботи?

а) так;

б) частково;

в) ні.

Операційно-діяльнісний блок

7. Чи вмієте Ви працювати з каталогом літератури?

- а) так;
- б) частково;
- в) ні.

8. Чи вмієте Ви працювати з навчальними підручниками, посібниками та періодичними виданнями?

- а) так;
- б) частково;
- в) ні.

9. Чи вмієте Ви знаходити потрібну інформацію в мережі Інтернет?

- а) так;
- б) частково;
- в) ні.

10. Чи вмієте Ви готувати інформаційні повідомлення, наукові статті?

- а) так;
- б) частково;
- в) ні.

11. Чи вмієте Ви виконувати педагогічні дослідження, використовуючи низку теоретичних та емпіричних методів?

- а) так;
- б) частково;
- в) ні.

Оброблення результатів

За кожен варіант відповіді «а» слід ставити 3 бали, варіант «б» – 2 бали, за «в» – 1 бал.

Відповідність балів, набраних учасниками експерименту, і рівнів готовності майбутнього вчителя початкових класів до самостійної роботи у процесі професійної діяльності: високий рівень – 27–33 балів; середній рівень – 19–26 балів; низький рівень – 11–18 балів.

Тест «Чи готовий учитель до діалогу з учнями?»

Перший етап: обираємо позицію.

Із двох висловлювань («а» і «б») у межах кожного пункту виберіть ті, які ви поділяєте.

Моє педагогічне кредо

1. а) Дитина – така сама людина, як і я. Я поважаю її права і зважаю на її життєві потреби.

б) У дитини немає життєвого досвіду. Я повинен(на) навчити її життя, допомогти сформувати правильні цінності.

2. а) Я бачу недоліки своїх учнів і роблю все, щоб вони стали кращими.

б) Приймаю дитину такою, якою вона є, з усіма її індивідуальними особливостями, і відповідно до цього вибудовую стосунки з нею.

3. а) Як учитель я допомагаю дитині самостійно здобувати знання й навички щодо формування її світогляду.

б) Моє завдання – передати дітям знання і домогтися їхнього ґрунтовного засвоєння.

4. а) Я вважаю, що дитина спочатку повинна засвоїти те, що напрацьовано наукою, а потім висловлювати свої погляди.

б) На своїх уроках я заохочую думки та погляди своїх учнів, навіть якщо вони мають розбіжності із загальноприйнятими.

5. а) Повагу учнів я можу завоювати своїми діями та вчинками.

б) Вважаю, що учні зобов'язані поважати будь-кого з учителів.

Педагогічне спілкування

6. а) Я дуже швидко розумію, чи добре учень знає матеріал. Немає сенсу слухати його до кінця.

б) Прагну слухати учня не перебиваючи. У разі утруднень можу поставити навідне запитання.

7. а) Вважаю своїм обов'язком робити зауваження тим, хто не вміє правильно поводитися на уроці. Якщо це не дає результату, звертаюся по допомогу до батьків.

б) Коли учні заважають мені проводити урок, я не намагаюся всіх перекричати. Тримаю паузу та думаю, як їх залучити до роботи.

8. а) Мені цікаві думки інших педагогів про мій клас. Я уважно вислуховую навіть безсторонні міркування.

б) Я знаю, що окремі педагоги говорять лише про негатив щодо мого класу. Мені неприємно це чути.

9. а) Часом учні доводять мене до краю, і я не можу стримати себе від вияву негативних емоцій.

б) Якщо на уроці виникає конфліктна ситуація, я не стараюся брати гору, не пориваюся принизити учня. Пропоную йому розібратися після уроку.

10 а) Я помічаю, що іноді повертаюся додому в пригніченому стані. Бачу, що домашнім це не до вподоби. Прагну працювати над собою.

б) Мої домашні нерідко не розуміють, яка важка в мене робота, і вдома я знову змушена всім керувати.

Другий етап: підраховуємо бали.

Після прочитання обох висловлювань («а» і «б»), поставте хрестик у накресленому вами бланку відповідей біля тієї з них, яка вам більше імпонує і, за вашим внутрішнім переконанням, вказує правильний напрям дій учителя. Порівнявши кількість хрестиків у кожному рядку, визначте для себе, до якої з тенденцій педагогічної взаємодії з дітьми ви внутрішньо тяжієте.

Педагогічні аспекти самодіагностування	Моє педагогічне кредо					Педагогічне спілкування					Кількість збігів з ключем
Номер твердження	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Тенденція до рівноправного співробітництва	А	Б	А	Б	А	Б	Б	А	Б	А	
Тенденція до авторитарної взаємодії	Б	А	Б	А	Б	А	А	Б	А	Б	

Бланк для оброблення результатів

Припустимо, Ви поставили найбільше хрестиків і набрали найбільшу кількість балів у графі «тенденція до рівноправної співпраці». Що це означає? Те, що Ви, без сумніву, здатні до побудови рівноправних взаємин з дітьми, визнаєте їхнє право на самостійність, поважаєте їхнє почуття власної гідності, схильні до аналізу власної професійної діяльності, прагнете до єдності своїх поглядів і дій. Отже, можете працювати з дітьми в режимі діалогових стосунків.

Інший варіант: Ви обрали судження, які вказують на тенденцію до авторитарної взаємодії. Це означає, що Ви будете взаємини з дітьми переважно з позиції «вчитель завжди має рацію» і не схильні довіряти учням, давати їм змогу виявляти самостійність. Ви завжди певні своєї слушності й не припускаєте заперечень та інших думок, у Вас не виникає потреби аналізувати свою діяльність. У разі помилок і невдач Ви схильні перекладати провину на дітей і їхніх батьків.

Зрозуміло, ми розглянули крайні педагогічні позиції. Вони не завжди мають «чистий» вигляд. Нерідко вчитель залежно від ситуації використовує різні методи. Проте важливо зрозуміти, які Ваші основні пріоритети.

(Див.: Фролова Т. Самодіагностика: чи готовий учитель до діалогу з учнями. *Директор школи*. Україна, 2002. № 4. С. 28–31)

Діагностування творчих компетенцій
(<http://osvita.ua/vnz/reports/psychology/9921/>)

Тест «Який Ваш творчий потенціал?»

Інструкція. У запропонованому тесті оберіть один з варіантів.

- 1. Чи вважаєте Ви, що світ довкола Вас можна покращити:**
 - а) так;
 - б) ні, він і так досить гарний;
 - в) так, але лише де в чому.
- 2. Чи гадаєте Ви, що самі можете брати участь у значних змінах довколишнього світу:**
 - а) так, здебільшого;
 - б) ні;
 - в) так, в окремих випадках.
- 3. Чи вважаєте Ви, що окремі з ваших ідей зумовили б значний прогрес у тій сфері діяльності, в якій Ви працюєте:**
 - а) так;
 - б) так, за сприятливих обставин;
 - в) лише певною мірою.
- 4. Чи вважаєте Ви, що в майбутньому будете відігравати таку важливу роль, що зможете щось принципово змінити:**
 - а) так, напевно;
 - б) це малоймовірно;
 - в) можливо.
- 5. Коли Ви вирішуєте розпочати якусь справу, чи думаєте, що здійсните своє починання:**
 - а) так;
 - б) часто думаєте, що не зумієте;
 - в) так. Часто.
- 6. Чи відчуваєте Ви бажання зайнятися справою, яку абсолютно не знаєте:**
 - а) так, невідоме приваблює;
 - б) невідоме не цікавить;
 - в) усе залежить від характеру цієї справи.
- 7. Вам доводиться займатися незнайомою справою. Чи відчуваєте Ви бажання досягти в ній досконалості:**
 - а) так;
 - б) будете вдоволені тим, чого встигли досягти;
 - в) так, але тільки якщо вам це подобається.
- 8. Якщо справа, яку ви не знаєте, Вам подобається, чи хочете Ви знати про неї все:**
 - а) так;
 - б) ні, ви хочете навчитися лише основного;

в) ні, ви бажаєте лише задовольнити свою допитливість.

9. Коли Вас спіткає невдача, то Ви:

а) певний час наполягаєте на своєму всупереч здоровому глузду;

б) облишите цю справу (розумієте, що вона нереальна);

в) продовжуєте робити свою справу, навіть коли стає очевидним, що перешкоди нездоланні.

10. На Вашу думку, професію слід обирати з огляду на:

а) можливостей подальших перспектив для себе;

б) стабільність, значущість, важливість професії, її потреби;

в) переваг, які вона забезпечує.

11. Чи могли б Ви, мандруючи, легко орієнтуватися в маршруті, яким уже пройшли:

а) так;

б) ні, боїтеся збитися з дороги;

в) так, але тільки там, де місцевість вам сподобалась і запам'яталась.

12. Чи зможете Ви зразу після якоїсь бесіди пригадати все, про що в ній ішлося:

а) так, з легкістю;

б) усе пригадати не зможете;

в) запам'ятаєте лише те, що вас цікавить.

13. Коли Ви чуєте слово незнайомою Вам мовою, то можете повторити його за складами, без помилок, навіть не знаючи його значення:

а) так, без труднощів;

б) так, якщо це слово легко запам'ятати;

в) повторите, але не зовсім правильно.

14. У вільний час Ви волієте:

а) залишитись наодинці, поміркувати;

б) перебувати в компанії;

в) вам байдуже, чи будете ви самі, чи в компанії.

15. Ви виконуєте якусь справу. Вирішуєте припинити це заняття лише тоді, коли:

а) справу завершено, вона здається чудово виконаною;

б) ви більш-менш задоволені;

в) вам ще не все вдалося зробити.

16. Коли Ви сам (а):

а) любите мріяти про якісь, навіть, може, абстрактні речі;

б) будь-що прагнете знайти собі конкретне завдання;

в) іноді полюблюєте помріяти, але про речі, пов'язані з вашою роботою.

17. Коли якась ідея захоплює Вас, то Ви починаєте думати про неї:

а) незалежно від того, де та з ким ви перебуваєте;

б) ви не можете робити цього лише наодинці;

в) лише там, де буде не дуже гамірно.

18. Коли Ви обстоюєте якусь ідею:

- а) можете відмовитися від неї, якщо вислухаєте переконливі аргументи опонентів;
- б) залишитися при своїй думці, хоч би які аргументи вислухали;
- в) замініте свою думку, якщо опір виявиться надто сильним.

Після запису відповідей підрахуйте бали, які Ви набрали. За відповідь «а» – 3 бали, за «б» – 1, за відповідь «в» – 2 бали.

Питання 1, 6, 7, 8 визначають межі Вашої допитливості; питання 2, 3, 4, 5 – віру в себе; питання 9, 15 – стабільність; питання 10 – амбіційність; питання 12, 13 – слухову пам'ять; питання 14 – Ваше прагнення бути незалежним; питання 16, 17 – здатність абстрагуватися, питання 11–18 – міру зосередженості. Саме ці здібності й складають найважливіші якості творчого потенціалу.

Загальна сума набраних балів відображатиме рівень вашого творчого потенціалу.

49 і більше балів – Ви маєте значний творчий потенціал, який надає Вам вибір творчих можливостей. Якщо Ви зможете застосувати Ваші здібності, Вам доступні різноманітні форми творчості.

20 – 48 балів – у Вас нормальний потенціал. Ви наділені тими якостями, які дають змогу Вам творити, але у Вас є проблеми, котрі гальмують процеси творчості. Принаймні Ваш потенціал дасть Вам змогу творчо виявити себе, якщо Ви, звісно, цього бажаєте.

23 і менше балів. Ваш творчий потенціал, на жаль, незначний. Але, може, Ви просто недооцінюєте себе, свої здібності? Брак віри у свої сили може викликати у Вас думку, що Ви взагалі не здатні до творчості. Позбудьтеся цього і відтак вирішіть проблему.

Діагностування аналітично-рефлексивних компетенцій

Комплекс педагогічних ситуацій

Ситуація 1

Ви розпочинаєте урок. Учні заспокоїлися, запала тиша, і раптом у класі хтось голосно засміявся. Коли Ви, не встигнувши нічого сказати, запитально та здивовано поглянули на учня, що засміявся, він, дивлячись вам просто в очі, заявив: «Мені завжди смішно дивитися на вас і хочеться сміятися, коли ви починаєте вести заняття».

Як Ви зреагуєте на таку ситуацію? Виберіть із наведених варіантів реакцій учителя той, що вважаєте правильним.

«От тобі й на!».

«А чому тобі смішно?».

«Ну, й заради Бога!».

«Ти що, дурний?».

«Люблю веселих людей».

«Я радий(а), що викликаю в тебе веселий настрій».

Власний варіант _____.

Ситуація 2

На початку навчального курсу або після проведення кількох занять учень заявляє Вам: «Я не думаю, що ви як педагог зможете нас чомусь навчити».

Ваша реакція:

«Твоя справа – навчатися, а не вчити вчителя».

«Таких, як ти, я, звісно, нічому не зможу навчити».

«Може, тобі краще перейти до іншого класу або навчатися в іншого вчителя?».

«Тобі просто не хочеться навчатися».

«Мені цікаво знати, чому ти так думаєш».

«Поговорімо про це докладніше. У моїй поведінці, напевно, є щось, яке наштовхує тебе на таку думку».

_____.

Ситуація 3

Учитель дає учневі завдання, а той не хоче його виконувати, заявляючи: «Я не хочу цього робити!» – Якою повинна бути реакція вчителя?

«Не хочеш – змусимо!»

«Для чого ж ти тоді прийшов навчатися?»

«Тим гірше для тебе, залишайся неуком. Твоя поведінка схожа на поведінку людини, що на зло собі хоче відрізати свій ніс».

«Чи усвідомлюєш ти, чим це тобі загрожує?»

«Не міг би ти пояснити, чому?»

«Сядьмо й обговорімо, може, таки твоя правда».

Ситуація 4

Учень розчарований своїми навчальними успіхами, сумнівається у своїх здібностях і в тому, що йому коли-небудь вдасться зрозуміти й засвоїти матеріал. Він говорить учителеві: «Як Ви думаєте, чи вдасться мені коли-небудь навчатися на відмінно і не відставати від інших хлопців у класі?». Що повинен на це йому відповісти вчитель?

1. «Якщо відверто, сумніваюся».
2. «Так, звісно, у цьому ти можеш не сумніватися».
3. «У тебе чудові здібності, і я покладаю на тебе великі надії».
4. «Чому ти сумніваєшся в собі?»
5. «Поговорімо та з'ясуємо, в чому ти бачиш проблему».
6. «Багато чого залежить від того, як ми з тобою будемо працювати».
7. _____.

Оцінка результатів і висновки

Кожну відповідь оцінюють у балах відповідно до ключа, представленого в таблиці. Ліворуч по вертикалі зазначено номери педагогічних ситуацій, а праворуч зверху за порядком подано альтернативні відповіді на ці ситуації. У самій же таблиці наведено бали для оцінювання різних варіантів відповідей на різні педагогічні ситуації.

Ключ:

№	Обраний варіант відповіді та його оцінка в балах							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	3	4	2	5	5	—	—
2	2	2	3	3	5	5	—	—
3	2	3	4	4	5	5	—	—
4	2	3	3	4	5	5	—	—

Відповіді оцінюють окремо. Відповідні оцінки додають до загальної суми балів. Потім вираховують середнє арифметичне для всіх вирішених ситуацій.

Якщо випробуваний одержав середню оцінку вище за 4,5 бали, то його аналітично-рефлексивні педагогічні вміння (за цією методикою) є високорозвиненими.

Якщо середня оцінка знаходиться в інтервалі від 3,5 до 4,4 бали, то аналітичні педагогічні вміння є середньорозвиненими.

Якщо середня оцінка виявилася меншою за 3,4 бали, то педагогічні здібності випробуваного є слабкорозвиненими.

**Показники оцінювання
готовності вчителя до інноваційної діяльності
(О. Г. Козлова)**

Показники оцінювання	Параметри оцінювання	Ознаки виявлення параметрів
Мотиваційна готовність	Готовність до змін	Творчо-перетворювальне ставлення до дійсності; відхід від нормативів. Усвідомлення потреби інноваційної діяльності. Позитивне сприйняття власного минулого досвіду в контексті інноваційної діяльності. Узгодженість власних цілей із проблемами інноваційної діяльності. Готовність до участі в проектуванні нових освітніх систем.
	Сприйнятливість до нововведень	Відкритість внутрішнього світу вчителя до культури, суспільства. Здатність до подолання стереотипів педагогічної діяльності. Готовність до подолання творчих невдач. Рівень залученості в інноваційні рішення. Самостійність ухвалення рішень. Подолання психологічних бар'єрів.
Технологічно-педагогічна підготовленість	Теоретико-методологічна обізнаність	Наявність ґрунтовних теоретичних знань і вмінь з предмета. Уміння зіставляти з базовими знаннями свою практику, вдосконалювати на основі базових знань власну практичну діяльність. Наукова обґрунтованість, запровадження нових ідей у практику. Концептуальність, можливість розповсюдження і використання розроблених ідей. Органічне поєднання інноваційної діяльності й особистої культури.
	Технологія прийняття рішення	Уміння використовувати способи вирішення аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-діяльнісних, оцінювально-інформаційних, корекційно-регулювальних педагогічних завдань. Уміння обирати інноваційну проблему й тему. Знання евристичних методів розв'язання проблеми. Знання методики укладання авторських програм, навчальних планів, моделювання та конструювання елементів уроку. Знання способів модернізації, систематизації засобів навчання.
	Технологія пошукової діяльності	Уміння оперувати категоріями: мета, завдання, проблема, задум, гіпотеза, інструментарій дослідження. Уміння укладати розгорнуту програму

		експерименту. Застосування засобів діагностування, корекції просування учнів у навчанні та розвитку. Знання методики педагогічного експерименту.
Ставлення до педагогічної діяльності	Ціннісне ставлення до педагогічної діяльності	Розуміння й оцінювання цілей і завдань педагогічної діяльності. Усвідомлення цінностей педагогічних знань. Визнання цінності суб'єкт-суб'єктних стосунків. Задоволення педагогічною працею.
	Професійне самовдосконалення	Прагнення до самореалізації, до втілення у професійну діяльність намірів і способу життя. Інтегративність видів педагогічної культури. Усвідомлення свого індивідуального стилю з позицій педагогічної культури. Творче перетворення середовища розвитку учнів. Ступінь узагальнення результатів роботи (на рівні школи, району, регіону, країни).
	Комунікативна культура	Уміння налагоджувати гуманістичні особистісно орієнтовані стосунки з учнями, батьками, колегами. Уміння терпляче ставитися до інших точок зору, вести діалог. Уміння вдаватися до компромісних рішень. Орієнтація на визначення позитивних якостей, сильних граней, значущості іншого. Уміння контролювати власний емоційний стан. Наявність установки на реалізацію здібностей кожного учня, на забезпечення комфортного мікроклімату в педагогічному процесі. Повага до самого себе, вміння використовувати власні сильні грані для організації та реалізації педагогічного процесу.

**Карта експертизи й оцінювання
вмінь творчої та дослідно-пошукової діяльності
(за Є. В. Макагон)**

Параметри оцінювання	Самооцінювання	Експертне оцінювання
1. Розуміння сутності педагогічних інновацій і рівнів творчої діяльності вчителя.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Уміння аналізувати наявні педагогічні інновації, зіставляти їх із власними інтересами і досягненнями, використовувати у власній педагогічній діяльності.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Уміння формулювати мету та завдання власної дослідно-експериментальної діяльності.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Знання методики організації та проведення дослідно-експериментальної роботи в школі.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Уміння розробляти показники та критерії ефективності педагогічного експерименту.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Рівні участі педагога у творчій діяльності:		
6.1. Участь у колективному педагогічному дослідженні.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6.2. Створення власних інноваційних розробок.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6.3. Організація роботи проблемно-пошукової групи.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6.4. Участь у роботі школи педагогічної майстерності, творчих груп тощо.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6.5. Проведення відкритих заходів, участь у роботі семінарів, практикумів тощо.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Діагностування рівня розвитку педагогічної діяльності

Цей варіант методики дає змогу із максимальною об'єктивністю виявити важливі показники педагогічної діяльності вчителя, що укладені відповідно до кваліфікаційних вимог і можуть слугувати підставою для його атестації.

Методика діагностування охоплює вісім показників. Показники I, II, III, IV стосуються безпосередньо *практичної* діяльності вчителя і є предметом експертного оцінювання; показники V, VI, VII, VIII відображають *аналітичну* діяльність педагога.

Усі показники такого варіанта методики складаються з двох частин – змістовної та оцінної. *Змістовна* частина передбачає якісну характеристику діяльності педагога, укладену на основі кваліфікаційних вимог. *Оцінна* частина містить шкалу оцінок за 10-бальною системою і має декілька критерійних рівнів, що дає змогу експерту найбільш об'єктивно оцінити діяльність педагога за кожним показником.

9–10 балів. Діяльність учителя відображає якісну характеристику, яскраво виражена та стабільна, відзначається системним підходом до реалізації діяльності, що йому відповідає.

5–8 балів. Діяльність педагога здебільшого достатньо стійко відображає якісну характеристику, але, попри прагнення вчителя, системність і творчий підхід відпрацьовано не до кінця.

3–4 бали. Діяльність учителя відображає нестабільну, але в межах допустимої норми, якісну характеристику. Системність і творчість у діяльності мають епізодичний вияв, учитель іще недосконало опанував знаннями та методами використання їх у своїй роботі.

1–2 бали. Діяльність педагога відображає недостатній, нестабільний вияв якісної характеристики, рівень розвитку педагога можна вважати критичним.

Максимальна кількість балів – 80. На основі кількості набраних балів можна визначити рейтинг учителя, що відповідає певній категорії. Рекомендуємо використати при цьому таку градацію:

- вища категорія – 65–80 балів;
- перша категорія – 55–64 бали;
- друга категорія – 45–54 бали.

Підсумковою сумою балів є середнє арифметичне значення всіх оцінок членів експертної групи. Висновки, які може зробити вчитель на основі аналізу отриманих даних: зіставити самооцінку з оцінками експертів, помітити тенденцію до її заниження чи завищення; визначити напрям своєї діяльності, що отримав узгоджену високу оцінку, описати результати такого виду роботи, шляхи їхнього досягнення; побачити результати діяльності, яка вимагає особливої уваги та внесення коректив; зафіксувати всі розходження в оцінці діяльності із самооцінкою та спробувати знайти причину відмінностей.

Експертне самооцінювання педагогічних умінь учителя

Запропоновані нижче «Листи експертного самооцінювання» призначені для експрес-діагностування професійної компетентності вчителя та розраховані на заповнення вчителем чи експертом. Пункти листів містять опис найважливіших професійних знань і умінь, притаманних роботі вчителя. Учитель (експерт) оцінює рівень розвитку в нього таких умінь, навичок, активність використання у своїй роботі тих чи тих прийомів.

Лист оцінювання охоплює 20 пунктів, кожний з яких оцінюють за 5-бальною шкалою. Пункти згруповано в 5 блоків відповідно до професійних компетенцій учителя:

- педагогічна діяльність (пункти 1–4);
- педагогічне спілкування (пункти 5–8);
- особистісні особливості (пункти 9–12);
- навченість школярів (пункти 13–16);
- вихованість школярів (пункти 17–20);

із урахуванням особливостей праці вчителя початкової, середньої, сільської чи міської шкіл.

Інструкція щодо оброблення листів самооцінювання. Учитель проводить самоаналіз кожного блоку професійної компетентності, визначає загальний бал кожного з них і підсумковий бал з усіх блоків.

Із кожного листа самооцінювання підраховують 6 показників:

X_1 – сума балів з пунктів 1–4; X_2 – сума балів з пунктів 5–8;

X_3 – сума балів з пунктів 9–12; X_4 – сума балів з пунктів 13–16;

X_5 – сума балів з пунктів 17–20.

Суму балів з усіх показників множать на 2.

Далі підраховують загальну оцінку: $X_6 = X_1 + X_2 + X_3 + X_4 + X_5$.

Середній бал обчислюють за формулою $X_{\text{ср}} = X_6 : 5$, де 5 – кількість блоків.

Оцінювання за блоками використовують для якісного аналізу роботи, розроблення рекомендацій щодо самовдосконалення власної діяльності, для подальших підрахунків і лише на стадії інтерпретації результатів.

Величина середньої загальної оцінки може коливатися від 40 до 200 балів. Оцінка від 40 до 80 балів – низька; від 80 до 121 балів – середня, що дає підстави розглядати вчителя як претендента на II категорію; 121–160 – достатньо висока, що дає змогу вчителю претендувати на I категорію; 161–200 балів – висока, яка може слугувати орієнтиром для присвоєння вищої категорії.

Оцініть наведені нижче твердження за 5-ти бальною шкалою, де:

5 – така якість дуже розвинута чи такий вид діяльності постійно трапляється в роботі вчителя;

4 – така якість достатньо розвинута чи такий вид діяльності трапляється в роботі вчителя часто;

3 – така якість розвинута задовільно чи такий вид діяльності зустрічається нечасто;

2 – така якість розвинута недостатньо або такий вид діяльності трапляється доволі рідко;

1 – така якість практично не виражена (виражена слабо) чи такий вид діяльності практично відсутній.

Лист № 1 експертного самооцінювання педагогічних умінь учителя

№	Твердження	Бали
1	Ставить комплекс педагогічних завдань, враховує складні педагогічні ситуації, розподіляє увагу, виявляє гнучкість щодо вибору засобів організації уроку	54321
2	Чудово поінформований про життя дітей поза школою	54321
3	Використовує різноманітні форми та методи навчання та виховання	54321
4	Планує навчання на основі вивчення учнів і аналізує педагогічну діяльність з урахуванням цього	54321
5	Передбачає близькі та віддалені результати навчально-виховного процесу	54321
6	Враховує потреби дітей щодо близького спілкування, вміло підтримує й спрямовує їхню емоційність, зберігає безпосередність і співпереживання щодо інших	54321
7	Створює умови педагогічної безпеки у спілкуванні з дітьми	54321
8	Забезпечує умови самореалізації особистості та реалізації її внутрішніх резервів	54321
9	Має і утверджує особисту позитивну концепцію праці вчителя, якою зумовлена його професійна поведінка	54321
10	Працює творчо, застосовує оригінальні прийоми	54321
11	Керує своїм емоційним станом	54321
12	Об'єктивно оцінює свої можливості (актуальні, ретроспективні, потенційні), а також висловлення про себе інших (рефлексивна самооцінка)	54321
13	Здійснює поетапне відпрацювання всіх компонентів навчання (формулювання навчальних завдань, виконання навчальних дій, формулювання індивідуального стилю навчання учнів)	54321
14	Розвиває в дітей здатність до самонавчання	54321
15	Опирається на результати вивчення учнів, виявляє окремі показники навченості (активність орієнтування, кількість дозованої допомоги для просування учнів), реалізовує індивідуальний і диференційований підходи	54321
16	Формує мотиваційний інтерес до здібностей навчальної роботи, самооцінювання і самоконтролю	54321
17	Оцінює стан і рівень вихованості	54321
18	Розвиває самостійність учнів з урахуванням суспільно-корисної діяльності, пов'язує еталони вихованості з трудовою діяльністю дорослих, нормами й укладом життя	54321
19	Прагне зміцнити вихованість як єдність знань, переконань і поведінки учнів	54321
20	Установлює зв'язок між способами своєї праці та результатами навченості й вихованості учнів	54321

Поради вчителям, які починають системну роботу з особистісного, професійного саморозвитку

1. **Учіться керувати своїми емоціями.** Наш мозок наказує виробляти гормони стресу на будь-який подразник, що загрожує нашому спокою.
2. **Скористайтеся найпростішою йогівською вправою.** Заплющте очі й подумки перенесіться на берег океану. Піднесіть руки вгору, розведіть їх у боки, уявляючи, як у них входить енергія. Складіть їх одна на одну біля пупа (ліва рука знизу). Ваш мозок насичується киснем і заспокоюється.
3. **Усміхайтесь,** навіть якщо вам не дуже хочеться. Сміх позитивно впливає на імунну систему, активізуючи Т-лімфоцити крові.
4. **Не забувайте хвалити себе** щоразу, коли вам вдається впоратися із хвилюванням.
5. **Живіть активно.** По-перше, активні рухи не дають накопичуватися адреналіну, по-друге, відволікають від негативних думок: «Я не складу», «Я не знаю» тощо.
6. **Стежте за пульсом** – його оптимальну частоту розраховують за формулою: 180 мінус ваш вік.

Умійте опановувати себе

1. Пам'ятайте: найкращий спосіб боротьби із душевним неспокоєм – постійна зайнятість.
2. Для того, щоб забути свої напасті, намагайся зробити приємне іншим. Роблячи добро іншим, робиш добро собі.
3. Не намагайтеся змінювати чи перевиховувати інших. Набагато корисливіше та безпечніше вдатися до самовиховання. Пам'ятайте: кожна людина – така сама яскрава й унікальна індивідуальність, як і Ви, приймайте її такою, якою вона є. Намагайтеся знайти в людині позитивні риси, вмійте бачити її чесноти.
4. Майте мужність від щирого серця визнавати свої помилки.
5. Вчіться опановувати себе! Гнів, дратівливість, злість спотворюють людину. Егоїзм – джерело багатьох конфліктів. Виховуйте в собі терпіння.
6. Будь-яка справа починається з першого кроку! Пам'ятайте: перешкоди нам даються задля нашого розвитку.
7. Людина має необмежені можливості щодо самовдосконалення, причому в усіх галузях **СВОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ.**
8. Будьте толерантною особистістю.

Поради з підвищення самоповаги

- Пам'ятайте про свої позитивні якості замість того, щоб пам'ятати погане.
- В усьому, що ви робите, намагайтеся знайти позитив. Привітайте себе із цим успіхом.
- Постійно згадуйте свої успіхи.
- Пробачайте собі помилки. Ми можемо ставитися до себе дуже суворо, але все-таки робимо їх. Визнайте свою помилку й адекватно компенсуйте збитки. Не перекладайте провину на інших – це ознака безсилля. Так само не перегинайте палицю, обвинувачуючи в усьому тільки себе.
- Учіться любити своє тіло.
- Дійте так, начебто ви були непереможним, легким у спілкуванні, дотепним, гідним любові. І ви будете таким.
- Шукайте та приймайте допомогу, підтримку й пораду, коли маєте потребу цього.
- Ставтеся до себе добре. Ваша самоповага ніколи не зросте, якщо ви не будете ставитися до себе належно. Пам'ятайте: той, хто любить себе, має кращий вигляд, має чудове здоров'я.
- Відмовтесь від думки, що ви – безнадійний і невдаха, якого ніхто не любить. Якщо ви думаєте так, то це може стати істиною, оскільки ви самі переконуєте в цьому інших.
- Учіться слухати, не оцінюючи та не порівнюючи.
- Умійте сказати «ні». Здебільшого ми надто швидко погоджуємося зробити те, про що нас просять, боячись несхвалення чи гніву інших, вважаючи себе «гарним» тоді, коли поступилися комусь, щоб зробити приємне.
- Відмовтесь від балаканини, пліток, скарг, бажання помсти, від усіх бажань, що підривають вашу цілісність і особисту силу.
- Пам'ятайте, що ви недосконалі – і це чудово. Ви – людина, що може помилятися й виправляти свої помилки. Досконалість недосяжна, а природність окремих якостей буває більш привабливою.
- Визнайте себе таким, яким ви є, – унікальним, оригінальним, людяним.
- Живіть сьогоднішнім, і ви отримаєте більше втіхи від життя.

Життєві поради успішних людей

«Думай, вір, мрій та кидай виклики»

Уолт Дісней (Walt Disney)

Думайте. Процес, який має коренитися в глибинах Вашої душі. Мислити – це важкий процес, ось чому ми так мало ним займаємося. Цей процес дає змогу занурити Ваші мрії у глибину Вашої уяви – місце, де відбувається творення Ваших життєвих планів. Завжди записуйте Ваші важливі думки й ідеї, адже вони можуть стати основою майбутнього успіху.

Вірте. Повірте у Ваші думки, будьте переконані, що Ваші ідеї правильні. Перед тим, як щось розпочати, слід докласти багато зусиль, аби хтось іще повірив у Вас. Справжня віра рятує від неприємних життєвих ситуацій і вберігає від втрати надії. Віра, що у глибині нас, може провести крізь скептиків і «викрадачів мрій», які кажуть, що Ви ніколи цього не зробите. Не вірте в те, що ви чуєте. Вірте в те, що криється у Вашому серці.

Мрійте. Мрійте велично та глобально. Мрійте неможливими та неймовірними мріями. Не мрійте стандартно, а мрійте екстраординарно. Вище мрійте. Напишіть Вашу мрію, прочитайте Вашу мрію, а також мисліть Вашою мрією. Навіть коли Діснею було за п'ятдесят, він часто ставив собі запитання «Що ж я мрію зробити, коли виросту?». Тому ніколи не втрачайте «дитину» у своїй душі.

Кидайте виклики. Смійте бути прекрасним, великодушним і чудовим. Кидайте виклик усім завданням: вивченню іноземної мови, участі у марафоні, мандрівці навколо світу, а основне – наважтеся бути справжнім лідером. Двічі, тричі кидайте виклики! Контактуйте з чудовими людьми, які роблять хороші справи.

«Немає нічого більш злочинного для фінансового благополуччя, аніж вигадати чудову ідею і відмовитися від її втілення».

Дональд Трамп

(відомий американський бізнесмен і ноумен)

Втілюйте будь-яку справу із пристрастю. Така здатність зумовлює можливість мислити масштабно. Пристрасть – те, що штовхає вгору, щоб не сталося.

Будьте наполегливим. Не опускайте рук, доки не вичерпано всі можливості досягнення успіху у вирішенні конкретного завдання. Для успішних підприємців завзятість і наполегливість є життєво важливими.

Мисліть масштабно. Почніть з малого, але мисліть глобально. Це завжди потрібно, щоб почати проект. Не поспішайте й рухайтесь крок за кроком, повільно, але впевнено у правильному руслі. Не бійтеся робити більші кроки, аніж ті, які ви можете зробити. Масштабне мислення може дати хороші результати.

Будьте як губка для інформації та нових ідей. Інформація має важливе значення. Ми не можемо знати вдосталь, адже світ весь час розвивається та змінюється. Знаходьте час для спілкування з колегами та друзями, які можуть поділитися останніми важливими новинами. Таку саму роль може відігравати Інтернет і бізнес-книги.

Дійте активно, але помірковано. Після набуття того, що потрібно для проекту, слід зробити вирішальний крок – розпочати дії. За необхідності варто бути готовим зробити крок назад і чекати до наступного кроку для ще кращого результату. Одна з ключових порад: «Багато людей бояться зазнати невдачі, і це є причиною уникнення спроб. Вони говорять, але не роблять. Це чудова формула цілковитої невдачі».

Вдавайтеся до конкуренції. У житті та в бізнесі ми змушені постійно конкурувати. Задля досягнення успіху ми намагаємося постійно бути кращими за наших конкурентів. Конкуренти є тими, хто мотивує нас бути кращими та домагатися більших успіхів. Тому можна стверджувати, що конкуренція змушує бути «великим».

Будьте на позитиві. Особиста та командна емоційна атмосфера неабияк впливає на досягнення поставлених цілей. Позитивне мислення є основою хорошої роботи, бо формує стратегію поведінки та всі дії.

Вкладайте красу у все, що робите. Не можна отримати хороших результатів без вкладання у них чогось більшого. Такою цінністю є краса та любов, яка робить створене Вами набагато кращим, важливішим, а основне цінним. Люди обов'язково це оцінять.

Не бійтеся потрапити «на очі» публіці. Хороші, а найважливіші цінні результати мають стати «надбанням» громадськості. Не бійтеся про них розповідати і ставати відомими. Якщо Ви все чесно та наполегливо працюєте, чого Вам боятися?! Формуйте свій особистий бренд.

План Б. На відміну від попередньої поради «завжди користуйся планом» потрібно мати альтернативний головному план, адже наперед знати всі ситуації – неможливо. Будьте готовим до будь-яких «поворотів долі».

Кажіть «Ні». Іноді заперечити чи не підтримати є справою важкою. Тому варто вдосконалювати вміння казати людям та ідеям «ні»: важливо розуміти, чи піде на користь Вам чи Вашому бізнесу те, що Ви скажете «так». Не дозволяйте поглядам інших заглушити свій внутрішній голос.

«Моєму колезі — молодому вчителю»

І. А. Зязюн

Яким хочеться бачити тебе, юний вчителю, сьогодні, коли ти з особливим почуттям відповідальності, врочистості, душевної захопленості сходиш на педагогічну трибуну? Яким ти повинен бути, щоб перший самотійний урок запам'ятався на все життя, щоб став неповторним і зворушливим для твоїх учнів? Якими скарбами повинен володіти, щоб твоє педагогічне життя завжди було твоїм першим уроком? Певно, давати рецепти не варто, бо з творчістю вони не сумісні. Я висловлю лише деякі міркування, реалізація яких допомагає мені особисто відчувати постійну радість від

педагогічної праці. ...Хотілося б, щоб і до тебе на першому уроці прийшла радість педагогічної творчості. За яких обставин це можливо? На мою думку, за таких:

– Коли любиш свою професію. Любиш пристрасно, незгасно, пожиттєво. В тебе й гадки немає, що є професія цікавіша і необхідніша народові, суспільству. Відома всім істина: після хліба найважливішою для народу є школа...

– Коли шануєш і розвиваєш особистість в учневі. Не той учитель, хто навчає. Не той учитель, хто виховує «на загаль». Учитель той, хто у навчально-виховному процесі розвиває особистість кожного школяра, робить його самим собою.

– Коли усвідомлюєш, що основним виховний засобом була, є і залишається праця, у якій кожен вихованець послідовно й систематично набуває розумового, естетичного, практичного досвіду.

– Коли глибоко збагнув, що найголовнішим виховним засобом у школі була, є і залишається особистість учителя. Його талант, його неповторність, самотність.

– Аналізуючи свій духовний розвиток, ти, певно, помітив, що приклад твого учителя допоміг тобі змужніти, соціально визріти. Якого ж учителя ти наслідував, коли обрав педагогічну професію? Передусім працюючого, роботящого. Таким хочуть бачити тебе і твої учні – як у справі предметній, фаховій, так і виховній. Кожна хвилина твого вільного часу – для пізнання, для самовдосконалення. Весь інший час – для твоїх вихованців. Пам'ятай заповідь В. О. Сухомлинського: «серце віддаю дітям». Віддаю щиро, душевно, радісно. І виховую цим щирість, душевність, радість. Одним словом – красу. Красу пізнання, красу творчого самоствердження – праці, красу спілкування людей, зрештою красу нашого життя. Працьовитість, працелюбність немислимі без вимогливості, насамперед до себе. Через вимогливість до себе будь вимогливим до своїх учнів. До себе – щоб якнайдовше і найпродуктивніше працювати з ними і для них. До школярів – щоб заслужити їхню увагу до себе.

– Коли завоював авторитет серед учнів та їхніх батьків. Без педагогічного авторитету не може бути педагогічного впливу. Чим започатковується авторитет і як його закріпити? Першим уроком у школі у стародавніх арабських лікарів було правило: якщо за десять хвилин спілкування з лікарем хворому не полегшало, лікар на все життя повинен зректися цієї професії, інакше кажучи, авторитет лікаря, віра в його лікувальну силу вміють створювати для хворого таку психологічну атмосферу, яка сприяє видужанню. Так і для тебе. Перші хвилини твого спілкування з учнями мають стати вирішальними у формуванні їхнього позитивного ставлення до тебе на рівні почуття прекрасного і піднесеного, з першої хвилини ти мусиш захопити, заповнити школярів розповіддю, щоб вони стали підвладними порухам твоєї душі, силі твоєї впливовості. Тож готуйся до перших уроків особливо старанно. Для цього замало вільно володіти матеріалом. Треба ще розробити мізансцени уроку, добре

опанувавши театральну режисуру і педагогіку. Власне кажучи, учительська праця – театр одного актора. Не дарма А.С. Макаренко брав уроки режисури й акторської майстерності в талановитих митців. Він писав, «Я став справжнім майстром лише тоді, коли навчився говорити «іди сюди» з 15-20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів у постановці обличчя, фігури, голосу. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде чи не відчує того, що потрібно».

– Коли постійно працюєш над удосконаленням педагогічної майстерності. Вона необхідна для підтримання твого вчительського авторитету. Над вирішенням проблем педагогічної майстерності сьогодні замислюються багато дослідників, педагогів-практиків, працівників інститутів, училищ. Вийшло у світ чимало книжок, методичних посібників. Якомога більше читай літератури на цю тему, виконуй. Заведи спеціальний відділ у своїй бібліотеці – з педагогічної майстерності. Читай уважно не тільки педагогічну, психологічну, а й медичну, мистецьку літературу, де йдеться про місце і роль людини, її діяльності в духовному розвитку суспільства. Звертайся до творчої спадщини В. О. Сухомлинського. Його «Сто порад учителеві» та інші праці дадуть тобі вичерпну відповідь на питання про те, як опанувати педагогічну майстерність, як набувати професійних умінь та навичок, як долати труднощі вчительської роботи, без яких, як відомо, немає життя. Труднощі – це переборення життєвих суперечностей. Якщо людина має загартовану волю, бійцівські якості в досягненні поставленої мети, тоді для неї не існує перешкод, яких вона не могла б подолати. Саме таким бійцем повинен стати й ти, молодий учителю. Тебе завжди підтримають, допоможуть....

– Коли не впадаєш у розпач у критичних ситуаціях, яких буде немало. Чому? Маєш поки що невеликий життєвий досвід. Бракує тобі й учительської майстерності. Ти відчуваєш деяку педагогічну невправність, невдоволеність рівнем фахової і виховної підготовки. Все це закономірне, кожен свого часу пережив те саме. Багато залежить не лише від тебе, а й від навчального закладу, який ти закінчив. Чим же можна зарадити? Єдине – продовжувати вчитися пізнавати кожного «свого» учня. Бачити в ньому неповторне, незвичайне, а формуючи і розвиваючи його, сприяти цим становленню всебічно і гармонійно розвинутої особистості....

– Коли твої учні щодня, щогодини, щохвилини знатимуть, що вони завжди в центрі твоєї уваги, вони відкриють тобі свою душу, свої переконання. Розроби таку методику, щоб кожен щоденно спілкувався з тобою, зокрема з предмета, який ти ведеш. Проте не обмежуйся уроком. В офіційному спілкуванні учневі значно важче відкритися душею, переконаннями, ніж в обстановці неофіційній. Однак таке одкровення вкрай необхідне, це один із найважливіших законів педагогічного мистецтва. З переказів філософа Ямвліха відомо, що коли знаменитий Піфагор (філософ, математик, поет, лікар, мистецтвознавець, чемпіон олімпійських ігор з кулачного бою, педагог) у м. Кротоні заснував філософську школу, до якої залучив майже всю молодь, він був викликаний на Раду Тисячі. Його

запитали, якими демонськими силами він скористався, що так заповонив молоді душі філософією. Піфагор на це впевнено відповів: «Силою любові й переконання. Я зробив усе можливе, щоб викликати повагу до себе. Мої учні протиставили свої переконання, і я переміг силою власних переконань. Але вважаю, що то більше їхня перемога, ніж моя...». Скористайся рекомендацією мудрого Піфагора. Знайти такі засоби, шляхи, такі внутрішні сили, які зблизили б тебе з учнями, поєднали б твої і їхні, тобто Ваші, інтереси, ідеали і зробили їх спільними для життя і діяльності.

– Коли переконаний, що як педагог ти потрібен не лише в школі, а й у сім'ях твоїх вихованців. Їхні батьки зайняті суспільно важливими справами. Відвідувати тебе в школі, відривати від виховного процесу їм незручно. Знайди час зустрітися з ними. Не шкодуй найтепліших слів, щоб підкреслити позитивні риси їхньої дитини. Спільно поміркуйте, як це позитивно розвивати, вдосконалювати. Якщо ж учень у твоїй уяві має лише негативні якості, не рекомендую тобі зустрічатися з батьками. Ти ще його не пізнав, не вистраждав надії на свій педагогічний успіх. Тож зустріч з батьками не принесе нічого втішного ні для тебе, ні для них.

– Коли засвоїв основні принципи спілкування з людьми в колективі і користуєшся ними у практичному житті. В народі кажуть, що кожен нездара може критикувати, звинувачувати, засуджувати. Саме так він і чинить. Учителів треба мати сильний характер, загартовану волю, велику витримку, щоб усе зрозуміти й пробачити. Тобі якнайменше слід думати про особисті достоїнства і бажання, а намагатися краще пізнати хороші якості колег, забути лестощі, щиро виявляти доброзичливість. Виявляй до колег щирий інтерес, уважно вислуховуй їх, намагайся зрозуміти кожного. Дай змогу колезі відчути перевагу над тобою, якщо це справді так. Подивися на оточення його очима й оціни значущість його думок, поведінки.

– Коли завойований серед учнів і колег авторитет постійно підтримується твоєю напруженою роботою над собою, яка буде радувати тебе. Тільки радість – запорука вчительської творчості, твоїх успіхів у вихованні. Лише радість педагогічного спілкування і творення – твоє життєве щастя. А.С. Макаренко з цього приводу писав: «...Я надзвичайно щаслива людина. І моє щастя не залежить ні від яких матеріальних благ..., тому що неодмінна умова щастя — це переконаність, що живеш правильно, що за спиною не стоїть ні підлість, ні шахрайство, ні хитрість». Щастя тобі мій друже, молодий учителю.

Стів Джобс

*(великий інноватор і підприємець, засновник
не однієї успішної компанії (Pixar, Apple))*

Займайтесь тим, що Вам подобається. Знайдіть справжню свою пристрасть, і тоді можна багато чого змінити! Єдиний спосіб виконати «велику» роботу, це просто любити її.

SWOT-аналіз. На початку нової справи чи проекту відразу укладіть перелік сильних і слабких граней майбутньої ідеї. «Не соромтеся викидати погані яблука з компанії».

Фокусуйтеся на результатах. Ті, хто перебувають довкола, оцінюють Вас за продуктивністю, а тому вартує акцентувати на результатах. Станьте мірилом якості для інших. Створюйте середовище досконалості навколо себе, і тоді успіх «підє» Вам назустріч.

Попросіть про зворотній зв'язок. Намагайтеся отримувати feedback від людей із різним життєвим досвідом: це дасть змогу поглянути на проблему/завдання під різними кутами. Особливо не забувайте дослухатися до людей, на кого спрямована Ваша діяльність, – вони є основою.

Інновації. Інновації відрізняють лідера від послідовника. Умійте делегувати, аби зосередитися на створенні радикально інноваційних речей. Співпрацюйте з людьми, які також бажають створювати найкращі у світі продукти.

Пам'ятайте, що зміна будь-якої ситуації чи досягнення поставлених цілей – все це залежить лише від Вас. Ніякі «поради для успіху» не зроблять з Вас успішну людину, якщо Ви цього не захочете. Поради мають для Вас бути лише підказками, але не «вказівниками» руху. Немає нічого неможливого. (<http://vivanau.net/news/nau/137/poradi-uspishnix.html>)

Світлана Флікян

(редактор новин ТРК «А.С.С» (представництво «5 каналу» в Чернівцях), репортер каналів СТБ, НТН, «24», «Тоніс» (м. Чернівці), журналіст програми «Факти» (ICTV))

Пам'ятайте: **ви маєте бути першими.** Людина народжується лідером. Якщо не хочете все життя залишатися слухняною овечкою в отарі, прагніть до лідерства, виявляйте себе.

2. **Вірте в себе,** й тоді у вас повірять інші.

3. Усю відповідальність за все беріть на себе. **Не шукайте винних.** Це не означає, що потрібно себе постійно критикувати й займатися самоз'їданням. Помилки ми робимо для того, щоб потім детально проаналізувати їх і... забути. Це як ще одна сходинка до успіху, а шукання винних, перекладання відповідальності на «чужі плечі» лише забирає наш дорогоцінний час і ще дорогоцінніше здоров'я.

4. Правило найважливіше: **Любіть себе.** Пам'ятаєте одну з основних заповідей: Полюби ближнього свого як самого себе? Якщо ж ми не любимо себе, це означає, що ми не любимо ближніх, а це вже гріх або порушення законів природи. А природа порушень не пробачає.

Визначний педагог К. Д. Ушинський

у юності визначив такі правила самовиховання:

- спокій, принаймні, зовнішній, за будь-яких обставин;
- відвертість у словах і вчинках;
- поміркованість дії;
- рішучість із правом відповідальності за вчинок;

- не говорити про себе без потреби жодного слова;
- робити те, що хочеться, а не те, що трапиться;
- витратити свої сили тільки на необхідне або приємне, а не на пристрасті;
- щовечора сумлінно звітувати про свої вчинки;
- не хвалитися ні тим, що було, ні тим, що є, ні тим, що буде.

Бенджамін Франклін

(американський учений, журналіст, видавець, дипломат і політичний діяч)

Один із лідерів боротьби за незалежність США. Все життя керувався укладеним для себе ще замолоду «комплексом чеснот» із відповідними настановами та наприкінці кожного тижня відзначав випадки їхнього порушення. Ось цей комплекс:

- утримування (треба їсти не до перенасичення й пити не до сп'яніння);
- мовчання (потрібно говорити тільки те, що може принести користь мені або іншому; уникати беззмістовних розмов);
- порядок (слід тримати власні речі на своїх місцях; для кожного заняття мати своє місце і час);
- рішучість (варто неухильно виконувати те, що вирішив зробити);
- працьовитість (не можна втрачати час даремно; потрібно бути завжди зайнятим чимось корисним; слід відмовлятися від усіх непотрібних дій і контактів);
- щирість (не можна обдурювати, треба мати чисті та справедливі думки й помисли);
- справедливість (не можна завдавати шкоди будь-кому; не можна уникати добрих справ, які належать твоїх обов'язків);
- помірність (слід уникати крайнощів; стримувати, як ти вважаєш доречним, почуття образи від несправедливості);
- чистота (потрібно не допускати тілесного бруду; дотримуватися охайності в одязі й у житлі);
- спокій (не хвилюватися через дрібниці);
- скромність і т. д.

«Але загалом, – так Франклін підводив підсумок під кінець життя, – хоча я дуже далекий від тієї досконалості, на досягнення якої були спрямовані мої честолобні задуми, старання мої зробили мене кращим і щасливішим, ніж я був би без цього досвіду» (Франклін Б. Вибрані праці. Москва, 1956. С. 482–483).

Приклад індивідуальної програми особистісного зростання та технологічні аспекти її реалізації

У роботі над собою полем моєї діяльності став власний внутрішній світ. Після опрацювання психологічної літератури я спробувала відповісти на запитання: на що спрямувати свою діяльність? Якими є способи її реалізації?

Самовдосконалення охоплює три взаємопов'язані компоненти: самопізнання, самоконтроль і саморегуляцію, саморозвиток.

Найважливішим інструментом кожного з них є рефлексія. Рефлексія – це діяльність людини, зорієнтована на осмислення власних дій, внутрішніх станів, почуттів, переживань, аналіз таких станів і формулювання відповідних висновків. Для того, щоб я могла зрозуміти себе, контролювати й регулювати свої дії, розвивати свій внутрішній світ, я повинна опанувати рефлексію. Рефлексія передбачає самоспостереження та самоаналіз. Рефлексія – основний шлях отримання нових знань. Знання про самого себе та інших не приходить до людини ззовні, а тільки через себе, через постійну рефлексію того, що з тобою відбувається щохвилини, «тут і тепер».

Зміст усіх напрацьованих психотехнік – досягнення та підтримка високої психічної, духовної і фізичної форми шляхом спрямованого уявного зосередження. Більшість програм саморозвитку людини ґрунтуються на чотирьох принципах або способах самопізнання і саморегуляції. Ось ті способи, які сприяють усвідомленню й осмисленню свого внутрішнього світу.

Спосіб перший – релаксація

Релаксація – це фізичне та психічне розслаблення. Метарелаксації – підготовка тіла й психіки до діяльності, зосередження на своєму внутрішньому світі, звільнення від зайвого фізичного та нервового напруження або, навпаки, забезпечення можливості опанувати себе. Релаксація потрібна: для підготовки тіла та психіки до поглибленого самопізнання, самонавіювання; у стресових моментах, конфліктних ситуаціях, що вимагають витримки; у відповідальних і важких ситуаціях, коли потрібно подолати страх, скинути зайве напруження.

Як же я розслаблююся

Сідаю в зручну позу (у кріслі), заплющую очі й починаю почергово робити глибокий вдих і повільний видих ротом, знімаючи накопичене напруження, втому доти, доки не досягну внутрішнього розслаблення. Дуже ефективний для мене є сеанс самовиховання – занурення у стан повного тілесного спокою.

Інший спосіб – психічне уповільнення

Я уявляю себе кішкою, що спить, і переходжу на її ритм.

Іще один прийом – зосередження уваги на полум'ї свічки, маятнику, акваріумі для уникнення думок.

Зі стану релаксації я виходжу поступово: напружую м'язи, поглиблюю дихання, розплющую очі й готуюся до занурення в себе.

Спосіб другий – концентрація

Концентрація – це зосередження свідомості на певному об'єкті своєї діяльності. Основою концентрації виступає управління увагою.

Я уявляю картину, як сиджу в саду й чую різні звуки: спів птахів, дзижчання комах, шелестіння листя на вітрі. Я виокремлюю один звук, наприклад шелестіння листя, і намагаюся зосередити свої зорові, звукові, тілесні й інші відчуття, які виникають в емоціях і настроях, почуттях і переживаннях, на потоці своїх думок, на образах, які виникають у моїй свідомості.

Перерахую використовувані вправи на концентрацію уваги на об'єктах зовнішнього світу: зосередження на предметі, зосередження на відчуттях, зосередження на емоціях і почуттях. Навичка зосередження базується на розвитку властивостей уваги.

Спосіб третій – візуалізація

Візуалізація – це створення у свідомості людини внутрішніх образів, активізація уяви за допомогою слухових, зорових, смакових, нюхових відчуттів, а також їхніх комбінацій.

Для розвитку образних уявлень я застосовую низку вправ. У стані релаксації намагаюся створити образ дзеркала й себе в цьому дзеркалі; зорові, слухові образи добре відомих предметів; абстрактні поняття. У повсякденному житті я використовую пам'ятку для активізації уяви.

Спосіб четвертий – самонавіювання

Самонавіювання – це створення установок, що впливають на підсвідомі механізми психіки. Самонавіювання – це твердження, що успіх можливий, виражене від першої особи в теперішньому часі.

На сьогодні я почала засвоювати аутогенну техніку, прийомами якої може опанувати будь-яка людина. Вона була розроблена в 20–30-і роки 20-го століття німецьким психотерапевтом Г. Шульцем. Її мета – психічне та фізичне оздоровлення людини за допомогою самонавіювання в стані релаксації.

Складники особистісного зростання

Самовиховання не можна зводити до самотренування, спеціальних вправ.

Робота над собою – це внутрішня організація всього життя людини, це стиль і зміст життя, які вона обирає. І, як у будь-якої діяльності, у неї є певна структура, логіка, послідовність дій.

Особливістю всіх поданих нижче психотехнік є фіксація їхньої інформації на папері. Я давно практикую щоденникові записи, малюнки. Під час аналізу змісту записів і малюнків ми з керівником звернули увагу, що ці заняття для мене мають важливе психотехнічне значення. У своїх записах і малюнках я фіксувала на папері свої думки, емоції, фантазії та плани на майбутнє.

Я визначила ті кроки, які повинна зробити, щоб рухатися вперед, до мети.

1 етап – визначення мети.

2 етап – створення ідеалу.

3 етап – визначення тимчасових рамок і виокремлення цілей.

4 етап – самопізнання і самоусвідомлення.

5 етап – самоконтроль і саморегуляція.

6 етап – саморозвиток.

1 етап – визначення мети

Роботу над собою я почала із визначення мети та вибору ідеалу. Чого я хочу досягти у своєму особистісному розвитку, ким я хочу стати?

Узяти олівець і папір. Улаштуватися зручніше, щоб почуватися максимально комфортно. Спробувати без обмежень намалювати своє майбутнє життя – так, як я хотіла б, щоб воно склалося, з тими дорогами, якими мені хотілося б пройти, з тими вершинами, на які мені хотілося б зійти.

Я почала зі списку того, про що мрію, ким хочу стати, якою хочу стати, яких особистих якостей прагну набути. Зосередилася і протягом 10–15хвилин змусила свій олівець безперервно працювати. Я дала волю своїй уяві, відкинула обмеження, якщо виникали якісь сумніви або обмеження, я подумки собі уявляла, що виводжу їх з поля. Записувала те, чого воліла б зрештою досягти.

Я дотримувалася таких правил:

- 1) формувала цілі у позитивних термінах;
- 2) була гранично конкретно, постаралася побачити, почути, відчувати, уявити собі результат. Спробувала скласти чітке уявлення про результат;
- 3) формувала тільки такі цілі, досягнення яких залежить винятково від мене;
- 4) наслідки моїх сьогоденних цілей повинні бути «екологічно чистими».

2 етап – створення ідеалу

Визначити мету самовиховання людині значно легше, якщо у неї є уявлення про те найкраще, що повинно бути їй притаманне. «...Ідеал – основне джерело енергії творчої особистості. Ідеал – це ідея, перетворена на потужний енергетичний заряд, що спрямовує творчу енергію особистості до майбутнього».

Для мене ідеал – це не конкретна людина, а узагальнений образ, що втілює в собі те, що найбільш значуще для мене, що спонукає мене до самовдосконалення.

На цьому етапі я скористалася малюнком і описом тих особистих якостей, які б хотіла бачити в себе. Я намалювала на папері автопортрет, того, ким я хотіла би стати, образ, що втілює віддалені цілі та прагнення.

3 етап – визначення тимчасових рамок і виокремлення цілей

На цьому етапі я, переглянувши раніше укладений список, придивившись до портрета, визначила, у якій часовій сітці все буде відбуватися.

Я ставила такі цілі: загальні – усебічний розвиток власної особистості – та часткові. Загальну мету я зарахувала до далекої перспективи, а конкретні – до найближчих цілей, планів і кроків.

Найважливіші цілі на два наступні роки:

- формувати силу волі;
- розвивати: посидючість, цілеспрямованість, організованість; пам'ять і увагу;
- терпимість, розуміння, повагу до інших;
- навчитися контролювати свої емоції, почуття, вчинки обдумувати;
- відкрити своє «Я», прийняти себе, сформувати цілісний образ «Я».

Після визначення цілей я написала, чому вони для мене важливі.

4 етап – самопізнання і самоусвідомлення

Отож, мету визначено, та чи досяжна вона? Після зіставлення з метою й ідеалом своїх можливостей і здібностей обрала наступним етапом самовиховання – пізнання й усвідомлення себе, вивчення та аналіз своїх індивідуальних особливостей.

У самопізнанні найважливіше – це виокремлення власних позитивних якостей, потенцій, здібностей, тому що, тільки спираючись на позитивне, можна подолати особисті недоліки.

Для того щоб дізнатися про те, чим є ваш образ внутрішнього світу, потрібно поставити собі дуже просте, на перший погляд, запитання: «Хто Я?». Відразу слід відповісти на нього ... двадцять разів.

Те, що вам вдалося зафіксувати, – автопортрет «Я». Образ «Я» людини може складатися із найрізноманітніших характеристик. Це можуть бути визначальні риси характеру та ознаки зовнішнього вигляду. Всіх їх, навіть найбільш оригінальні, можна об'єднати у три групи.

ОБРАЗ «Я»: соціальний, фізичний, психологічний.

Тепер доцільно проаналізувати автопортрет. Потім – повернутися до переліку двадцяти характеристик «Я» і виконати ще одну процедуру. Вона допоможе краще розібратися в образі власного внутрішнього світу. Кожну з характеристик образу «Я» можна трактувати і як позитивну, і як негативну.

Яких якостей у «Я»-образі більше? Щоб зрозуміти це, треба поставити поруч із кожною характеристикою знак «+» або «-». Важливо, щоб це була особиста оцінка. Вона зовсім необов'язково повинна збігатися із загальноприйнятою. Потім потрібно підрахувати кількість негативних і позитивних характеристик.

Що ми отримали? Яких характеристик – позитивних чи негативних – більше в образі вашого «Я»? Образ внутрішнього світу – це характеристики і якості, які ми самі в собі бачимо, позначені тим чи тим емоційним ставленням.

Мій образ «Я» загалом позначений позитивними емоціями. Для досягнення гармонії із самим собою всі характеристики повинні бути рівноцінними. Ставлення до світу і довколишніх, здатність до самостійних рішень, вільних і відповідальних дій залежать від уявлення людини про саму себе, від її Я-концепції.

Я-концепція

Реальне Я, Ідеальне Я, Дзеркальне Я. «Я-концепція» допомагає мені розібратися у своєму індивідуальному «Я», усвідомити, чому в мене реальне «Я» та дзеркальне «Я» відрізняються, що потрібно, щоб «Я» реальне прагнуло до «Я» ідеального.

Я зупинюся на окремих психотехніках. Вправа «Частини мого Я» дала змогу усвідомити себе в різних ситуаціях, залежно від обставин. Я не підозрювала, що в мені перебуває стільки не схожих один на одного іпостасей. На малюнку я зобразила найхарактерніші свої субособи.

Вправа «Хто я такий?» має своїм підсумком словесне визначення Я-концепції.

Вправа «Рівень самооцінювання особистості», що передбачає з'ясування самооцінки інтелектуальних, вольових, моральних якостей (керівництво практичного психолога).

Такі й інші вправи сприяли усвідомленню та переживанню свого я, дали змогу побачити себе з боку.

Другий блок вправ спрямований на прийняття себе. Отримання достовірних відомостей недостатньо для вироблення позитивної Я-концепції. Остання потрібна для реалізації власних можливостей, розкриття своєї індивідуальності. Ідеться про такі вправи, як «Мій портрет у променях сонця», «Мій всесвіт», «Асоціації», «Здрастуй, я радий тебе бачити» тощо. Щодня я намагаюся починати з вправ на позитивний настрій, вправи із дзеркалом «Я люблю тебе і приймаю тебе такою, якою я є».

Вправи на саморозкриття є способом гармонізації зовнішнього та внутрішнього «Я» для побудови значущих взаємин із довколишніми. Це такі вправи, як «Конверт одкровенень», «Інтерв'ю», «Сильні грані», щоденна вправа «Самосповідь».

5 етап – самоконтроль і саморегуляція

Управління емоціями та почуттями передбачає: контроль за своїми емоційними реакціями, осмислення їх, регулювання, тобто знаходження способу саморегуляції, заміна негативних емоцій позитивними.

Управління почуттями та емоціями передусім пов'язане із розумінням свого емоційного стану, роздумами над його джерелами та причинами. Я тільки розпочала цей етап самовдосконалення. Важливу роль у ньому відіграє опанування прийомів розслаблення, особливостей емоційних реакцій, які я аналізую за допомогою тестів самопізнання, малюнків, музики.

Напрацьовано низку способів саморегуляції – свідомого вольового управління внутрішніми процесами власної психіки, які дають змогу дати «вихід почуттю». Перша група способів заснована на психофізіологічній розрядці, звільненні від негативних емоцій. Блокувати їх не можна, тому я

використовую такі способи: «Порожній стілець», «Фізична розрядка», «Самосповідь», «Релаксація». Зняти негативний емоційний стан мені допомагає малюнок. Я аналізувала малюнки на основі методу «Кольоропису» (А. М. Лутошкін).

Інша група способів саморегуляції, що я ними послуговуюся, – це витіснення негативних емоцій і почуттів позитивними. Для мене дієвим є таке самонавіювання: «Я впевнена в собі, своїх можливостях, я відчуваю приплив енергії та оптимізму». Цей образ треба зміцнювати щоденно для того, щоб стати впевненим.

Я сформувала власні формули самонавіювання, що створюють позитивний емоційний настрій: «Я впевнена в собі», «Я спокійна», «Я не боюся» та ін.

Для пробудження впевненості в собі, своїх силах і заміни негативних емоцій я використовую самозаохочення. Коли щось вдається, я кажу собі: «Молодець», «Ти можеш!», «Це добре!».

Психологічна характеристика малюнків.

Предметом аналізу стали 46 моїх робіт, зроблених у різні вікові періоди, починаючи із 1999 року.

Символіка мого малюнка відображає внутрішні конфлікти, зумовлені, з одного боку, кризою перехідного віку, в якій я перебуваю, а з іншого боку – кризовими подіями в сім'ї, навчанні, особистому житті.

Виклад результатів психологічного аналізу має описовий характер.

Центральне положення на багатьох малюнках, більш ранніх, до занять психологією, займають очі, в різних виконаннях. У такій особливості, несвідомо виявленій на малюнку, легко простежити проекцію моїх психологічних проблем – завищена самооцінка, зарозумілість, зайва увага до власної персони.

Мій перший малюнок – «Забуття» – передає всю палітру почуттів, які я прагнула висловити. Як бачимо, зміст малюнка поповнюється поступово, в міру того, як один фрагмент доповнює інший, до яких приєднується третій. Тут багато перетинів, штрихів, квітів і смислових елементів, які є автономними. Автономію очей, губ, брів підкреслено графічно: аркуш розділено на фрагменти. Графічні фрагменти відображають внутрішні проблеми й перешкоди на той момент життя.

Малюнок «Нещасна любов» описує бурю негативних почуттів та емоцій за допомогою агресивного червоного кольору, переважання темних тонів, різких ліній, виконаних із сильним натиском, штрихи. Загальне враження від малюнка – тривожне, гнітюче.

Малюнок «Мої переживання» відображає душевний біль, пов'язаний із нещастям. Останні виражають два акценти. З одного боку, жорсткі лінії, що зображують павутину, посилюють негативне враження чорним, зеленим і червоним тонами. З іншого, почуття безвиході та болю, що передається через автопортрет.

Малюнок «Наодинці із собою». Центральна фігура – силует жінки, в якому я бачила себе. Це напівзакрита, прихована одягом постать, у якої руки

намальовано без кистей. Ці елементи виконано із сильним натиском, уривчастими лініями. Посилює враження самотності, покинутості, відособленості трикутники, що перетинають фігуру та постають ніби перешкодою між мною та зовнішнім світом.

Заняття психологією допомогли подолати певні внутрішні проблеми та бар'єри, набути більш адекватної самооцінки, висловлювати не тільки негативні почуття.

Малюнок «Народження дива» передає гаму теплих, спокійних, позитивних тонів. Червоний колір – теплий, не агресивний. Лінії спрямовані вгору. Загалом малюнок дихає оптимізмом, енергією, наснагою.

«Сила протилежності» – малюнок із філософським контекстом. Він розділений горизонтальною лінією на два фрагменти. Чіткі лінії, лаконічність елементів – прагнення до роздумів, осмислення життя.

Малюнок «Роздуми». Центральна фігура – автопортрет. Руки розпростерті, відкритий погляд, тепла гама кольорів. Я уявляю себе на малюнку толерантною, життєрадісною, думаючою.

6 етап – саморозвиток

Програму особистісного зростання я складала на основі зіставлення своїх якостей, знань, умінь, здібностей до вимог, які притаманні моєму ідеалові.

Під час створення програми зверталася до рекомендацій С. Б. Єлканова «Основи професійного виховання».

З огляду на свої найближчі цілі визначила завдання самовдосконалення та шляхи й засоби їхньої реалізації.

Завдання «Шляхи, засоби самовдосконалення та реалізації»

1. Формувати силу волі: чітко усвідомити мету та прагнути досягти її; навчитися знаходити способи виконання вольової дії, мотивувати їх; подолати внутрішні перешкоди; подолати зовнішні перешкоди.

Спіратися здебільшого на факти біографій, книжкових героїв, які є прикладом терпіння, витримки, сили волі.

2. Розвивати посидючість, цілеспрямованість, завести щоденник особистісного зростання. Навчитися організовувати власну роботу: планувати свій день, уміти контролювати себе, виробити навички роботи з літературою, готуючись до занять, раціонально використовувати вільний час.

3. Розвивати пам'ять і увагу. Уважно поглянути на знайомий предмет, потім заплющити очі й образно, яскраво, уявити його у всіх подробицях. Потім розплющити очі, ще раз побачити та визначити, які подробиці було втрачено. Вивчену в такий спосіб річ треба спробувати намалювати з пам'яті. Після чого визначити, що було не намальовано.

Описати з пам'яті риси обличчя знайомої людини. Потім, бачачи цю людину під час зустрічі, уточнити не помічені риси її обличчя.

Покласти перед собою 7–15 дрібних предметів, поглянути на них, а потім з пам'яті описати. Оглянути кімнату, запам'ятовуючи все, що в ній знаходиться. Потім заплющити очі та відтворити в подробицях образи побаченого в ній.

Згадати голос та інтонацію будь-якої часто вживаної фрази знайомої людини та спробувати із заплученими очима ніби знову почути її. Повторити цю фразу вголос, а під час зустрічі із цією людиною порівняти «оригінал» із відтворюваним спогадом.

Постаратися добре розгледіти предмет, який підкинуто й він падає. Потім описати його з найбільшою точністю.

5. Навчитися спостерігати за собою. Визначити й контролювати свої найбільш типові емоційні вияви, почуття, обмірковувати вчинки. Опанувати такі способи протидії негативним емоціям: 1) приймати будь-яку подію як послане Богом для своєї ж користі. Цей шлях веде до здоров'я і мудрості; 2) навчитися відсторонено спостерігати за виникненням емоції, відчуваючи її поширення. Пасивне спостереження за нею призводить до її знищення; 3) дати змогу емоції вихлюпнутися, не заганяти її вглиб, а реагувати. Це метод, що дає змогу зберегти своє фізичне та психічне здоров'я; 4) опанувати способами спалювання негативних емоцій фізичним зусиллям.

6. Відкрити своє «Я». Сеанс самовиховання – занурення в себе, прийняття стану тілесного спокою. Кожен новий день починати з налаштування на гарний настрій.

Висновок. 1. Програма особистісного зростання допомогла мені організувати свою діяльність і пришвидшити процес самовдосконалення, розкрити творчий потенціал. Я стала вільніше висловлювати свої почуття, і негативні, і позитивні, на папері. Простежити процес самозміни можна шляхом аналізу моїх малюнків до занять психологією і в процесі особистісного зростання.

2. Я на власному прикладі переконалася, що моє більш толерантне ставлення до навколишніх людей, є наслідком особистісного зростання. Для мене по-новому розкрилися межі міжособистісних взаємин, підвищився рівень емпатії до людей навколо мене. Під час зустрічі з другом, якого я не бачила рік, почула, що зі мною відбулися позитивні зміни.

3. Я описала лише ази складної та важкої науки самовдосконалення і зрозуміла, що робота над собою – це внутрішня організація всього життя, це стиль і зміст життя, яке я вибрала (Вайнцвайнг П. Десять заповідей творчої особистості. Москва, 1990. С. 36).

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

1. Пукас І. Л., Франчук Т. Й. Перспективи оптимізації взаємодії школи та ВНЗ на етапі переходу на стандарти компетентнісної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д. Г., 2016. Вип. 20. Ч. 1. С. 160–166.
2. Пукас І. Л. Мережева взаємодія в освіті як фактор підвищення професійної компетентності педагогів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. праць. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2017. Вип. 56. С. 297–305.
3. Пукас І. Л. Проблеми та тенденції розвитку професіоналізму вчителя в психолого-педагогічній літературі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д. Г., 2017. Вип. 23. Ч.1. С. 181–187.
4. Пукас І. Л., Франчук Т. Й. Інтеграційні процеси як базовий механізм формування відкритого освітнього простору навчального закладу. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький: ФОП Сікорська С. В., 2018. Вип. 24. С. 23–28.
5. Пукас І. Л. Програмування змістово-технологічних основ підвищення ефективності професійного розвитку вчителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*: зб. наук. праць. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. Вип. 54. С. 136–141 (Серія «Педагогіка і психологія»).
6. Пукас І. Л. Проблеми поєднання теорії та практики професійно-педагогічного розвитку вчителя. *Scientific Journal Virtus*. April № 23. Part 1. 2018. P. 148–150.

Опубліковані праці апробаційного характеру

7. Пукас І. Л. Інформаційно-технологічний потенціал саморозвитку в умовах дистанційного навчання. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія*: зб. тез доповідей на Всеукраїнському науково-методичному семінарі з елементами вебінару (м. Харків, 25 лютого 2016). Харків: РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2016. С. 52–53.

8. Пукас І. Л. Актуальність проблеми оптимізації взаємодії школи та ВНЗ на етапі формування основ компетентнісної освіти. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів (м. Кам'янець-Подільський, 15–16 березня 2016). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. Вип. 15. Т. 3. С. 135–136.

9. Пукас И. Л., Франчук Т. И. Метапредметный подход в системе компетентного образования. *Культура, наука, образование: проблемы и перспективы*: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 09–10 февраля 2016). Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2016. Ч. 1. С. 63–67.

10. Пукас І. Л. Метапредметний підхід в освіті як основа формування екологічної культури людини. *Екологія і природокористування в системі оптимізації відносин природи і суспільства*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 24–25 березня 2016). Тернопіль: Крок, 2016. Ч. 1. С. 153–155.

11. Пукас И. Л., Франчук Т. И. Образовательное пространство как основа формирования интегративного комплекса школы и вуза. *Актуальные вопросы обеспечения качества подготовки специалистов в профессиональных образовательных организациях*: материалы XVII Всерос. науч.-практ. конф. (г. Воронеж, 19 мая 2016). Воронеж: ВГПГК, 2016. Ч. 2. С. 59–62.

12. Пукас І. Л. Компетентнісний підхід в системі професійного розвитку спеціаліста. *Інноваційні технології та інтенсифікація розвитку національного виробництва*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 20–21 жовтня 2016). Тернопіль: Крок, 2016. Ч. 2. С. 251–252.

13. Пукас І. Л. Форми взаємодії суб'єктів професійної освіти та виробничої діяльності. *Сучасні освітні технології дистанційного та електронного навчання*: зб. тез доповідей на Всеукраїнському науково-методичному семінарі з елементами вебінару (м. Харків, 28 лютого 2017). Харків: РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2017. С. 63–64.

14. Пукас І. Л. Пріоритети хмарних технологій щодо оптимізації професійного розвитку та саморозвитку вчителя. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів (м. Кам'янець-Подільський, 14–15 березня 2017). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 16. Т. 3. С. 123–124.

15. Пукас І. Л. Компетентнісний підхід в системі професійного саморозвитку вчителя. *Науково-методичний супровід педагогічних працівників у світлі Концепції нової української школи*: зб. матеріалів II обласного Інтернет-форуму (Хмельницький, 1–10 жовтня 2017). Хмельницький: ХОІППО, 2017. С. 122–125.

16. Пукас І. Л. Умови ефективності саморозвитку педагога в системі компетентнісної освіти. *Психологічне забезпечення інноваційних технологій підготовки фахівців у освітньо-професійному просторі вишу*: зб. наук. праць за матеріалами Всеукраїнського науково-практичного семінару (м. Кам'янець-Подільський, 19 травня 2017). Кам'янець-Подільський: «Медобори 2006», 2017. С. 40–42.

17. Пукас І. Л. Особистісно орієнтовані підходи до формування та розвитку творчої діяльності дошкільників. *Від творчого педагога до творчої дитини: гармонія партнерської взаємодії педагога з дитиною*: зб. матеріалів

Всеукр. наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський: Друк-Сервіс, 2017. С. 177–178.

18. Пукас И. Л. Взаимодействие как механизм формирования социально ориентированного образовательного пространства. *Социальное знание и проблемы современного развития Белорусского общества в условиях глобализации*: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Минск, 16–17 ноября 2017). Минск: Ковчег, 2017. С. 315–317.

19. Пукас И. Л. Ресурсные центры в системе сетевого взаимодействия субъектов образовательной деятельности. *Актуальные проблемы профессионального образования в Республике Беларусь и за рубежом*: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Витебск, 16 декабря 2016). Витебск, 2017. Ч. 1. С. 175–178. URL:

20. Пукас И. Л. Педагогические условия формирования индивидуальной траектории профессионального развития специалиста. *Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования*: сб. статей Национальной научно-практической конференции с международным участием. (г. Комрат, 30 марта 2018). Комрат: КГУ, 2018. С. 296–299.

21. Пукас І. Л. Дистанційне навчання як чинник професійного саморозвитку педагога. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів (м. Кам'янець-Подільський, 4–5 квітня 2018). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. Вип. 17. Т. 3. С. 176–177.

22. Пукас І. Л. Неперервність, наступність, як принципи компетентнісної системи професійної підготовки педагога. *Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти*: зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, 17–18 квітня 2018). Київ: Міленіум, 2018. С. 223–227.

23. Пукас І. Л. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога у системі неперервної освіти. *Нові стратегії розвитку початкової освіти в умовах євроінтеграції*: матеріали Всеукр. наук.-практ. онлайн-конференції з міжнародною участю (м. Івано-Франківськ, 16 травня 2018). Івано-Франківськ: Кушнір Г. М., 2018. С. 41–44.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

24. Франчук Т. Й., Пукас І. Л. Основи професійного саморозвитку студента, педагога в умовах компетентнісної моделі освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2016. 168 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Пукас Іванни Леонідівни

**«Професійно-педагогічний саморозвиток учителя у процесі співпраці
школи з закладами педагогічної освіти »**

зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Основні результати дисертаційного дослідження висвітлено на науково-практичних конференціях, семінарах з елементами вебінару й Інтернет-форумах різних рівнів:

Міжнародних:

1. III Міжнародна науково-практична конференція «Екологія і природокористування в системі оптимізації відносин природи і суспільства» (Тернопіль, Тернопільська державна сільськогосподарська дослідна станція, 24–25 березня 2016 р.). Форма участі – доповідь на секційному засіданні і публікація на тему: *«Метапредметний підхід в освіті як основа формування екологічної культури людини»*.

2. V Международная научно-практическая конференция «Культура, наука, образование: проблемы и перспективы» (г. Нижневартовск, Нижневартовский государственный університет, 09–10 февраля 2016 г.). Форма участі – публікація статті на тему: *«Метапредметный подход в системе компетентного образования»*.

3. XVII Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы обеспечения качества подготовки специалистов в профессиональных образовательных организациях» (г. Воронеж, Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж, 19 мая 2016 г.). Форма участі – публікація статті на тему: *«Образовательное пространство как основа формирования интегративного комплекса школы и вуза»*.

4. III Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні технології та інтенсифікація розвитку національного виробництва» (Тернопіль, Тернопільська державна сільськогосподарська дослідна станція, 20–21 жовтня 2016 р.). Форма участі – доповідь на секційному засіданні і публікація на тему: *«Компетентнісний підхід в системі професійного розвитку спеціаліста»*.

5. IV Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы профессионального образования в Республике Беларусь и за рубежом» (Витебск, Витебский филиал Международного университета «МИТСО», 16 декабря 2016 г.). Форма участі – публікація статті на тему: *«Ресурсные центры в системе сетевого взаимодействия субъектов образовательной деятельности»*.

6. Международная научно-практическая конференция «Социальное знание и проблемы современного развития белорусского общества в условиях глобализации» (г. Минск, Институт социологии НАН Беларуси, 16–17 ноября 2017 г.). Форма участі – публікація статті на тему: *«Взаимодействие как механизм формирования социально ориентированного образовательного пространства»*.

7. Национальная научно-практическая конференция с международным участием «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования» (Комрат, Комратский государственный университет, 30 марта 2018 г.). Форма участі – публікація статті на тему: *«Педагогические условия формирования индивидуальной траектории профессионального развития специалиста»*.

8. IV Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти» (Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 17–18 квітня 2018 р.). Форма участі – доповідь на секційному засіданні і публікація на тему: *«Неперервність, наступність як принципи компетентнісної системи професійної підготовки педагога»*.

Всеукраїнських і регіональних:

9. Всеукраїнський науково-методичний семінар з елементами вебінару «Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія» (Харків, Харківський торговельно-економічний інститут КНТЕУ, 25 лютого 2016 р.). Форма участі – доповідь на секційному засіданні і публікація на тему: *«Інформаційно-технологічний потенціал саморозвитку в умовах дистанційного навчання»*.

10. Звітна наукова конференція викладачів, докторантів і аспірантів (Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 15–16 березня 2016 р.). Форма участі – доповідь на секційному засіданні і публікація на тему: *«Актуальність проблеми оптимізації взаємодії школи та ВНЗ на етапі формування основ компетентнісної освіти»*.

11. Всеукраїнський науково-методичний семінар з елементами вебінару «Сучасні освітні технології дистанційного та електронного навчання» (Харків, Харківський торговельно-економічний інститут КНТЕУ, 28 лютого 2017 р.). Форма участі – доповідь на секційному засіданні і публікація на тему: *«Форми взаємодії суб'єктів професійної освіти та виробничої діяльності»*.

12. Звітна наукова конференція викладачів, докторантів і аспірантів (Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 15–16 березня 2017 р.). Форма участі – доповідь на секційному засіданні і публікація на тему: *«Пріоритети хмарних технологій щодо оптимізації професійного розвитку та саморозвитку вчителя»*.

13. Всеукраїнський науково-практичний семінар «Психологічне забезпечення інноваційних технологій підготовки фахівців у освітньо-професійному просторі вишу» (Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 19 травня 2017 р.). Форма участі – доповідь на секційному засіданні і публікація на тему:

«Умови ефективності саморозвитку педагога в системі компетентнісної освіти».

14. Всеукраїнська науково-практична конференції «Від творчого педагога до творчої дитини: гармонія партнерської взаємодії педагога з дитиною» (Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 19–20 жовтня 2017 р.). Форма участі – доповідь на секційному засіданні і публікація на тему: *«Особистісно орієнтовані підходи до формування та розвитку творчої діяльності дошкільників».*

15. II обласний інтернет-форум «Науково-методичний супровід педагогічних працівників у світлі Концепції нової української школи» (Хмельницький, Хмельницький обласний інститут післядипломної освіти, 1-10 жовтня 2017 р.). Форма участі – доповідь і публікація на тему: *«Компетентнісний підхід в системі професійного саморозвитку вчителя».*

16. Звітна наукова конференція викладачів, докторантів і аспірантів (Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 4–5 квітня 2018 р.). Форма участі – доповідь на секційному засіданні і публікація на тему: *«Дистанційне навчання як чинник професійного саморозвитку педагога».*

17. Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція з міжнародною участю «Нові стратегії розвитку початкової освіти в умовах євроінтеграції (Івано-Франківськ, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 16 травня 2018 р.). Форма участі – доповідь і публікація на тему: *«Розвиток професійної компетентності сучасного педагога у системі неперервної освіти».*

ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ**Пукас Іванни Леонідівни****«Професійно-педагогічний саморозвиток учителя у процесі співпраці
школи з закладами педагогічної освіти »**

зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

(СКАНОВАНІ КОПІЇ)



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpmu.edu.ua
Web: http://www.kpmu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125616

Від 18.04.2018 № 24/18

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертації
“Професійно-педагогічний саморозвиток учителя
у процесі співпраці школи з закладами педагогічної освіти”
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти
ПУКАС ІВАННИ ЛЕОНІДІВНИ**

Упровадження результатів дисертаційної роботи з основ професійно-педагогічного саморозвитку вчителів здійснювалося у 2017-2018 роках у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка. Сформований пакет змістово-технологічного забезпечення саморозвитку студентів, учителів, який представлений у навчально-методичному посібнику “Основи професійного саморозвитку студента, педагога в умовах компетентнісної моделі освіти”, використовувався для оптимізації самостійної, самоосвітньої діяльності студентів у процесі опрацювання навчальних курсів з педагогічних дисциплін.

Особливо активно використовувалися матеріали експериментального дослідження І.Л. Пукас у рамках післядипломної освіти, у процесі викладання педагогічних дисциплін на курсах підвищення кваліфікації вчителів, директорів, заступників директорів з навчально-виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Методичні матеріали також мали цінність у процесі співпраці зі школами, у яких відбувалося експериментальне навчання, як у форматі безпосередньої участі у різних навчально-методичних заходах, так і в режимі дистанційної комунікації.

Використання матеріалів може бути поширене і на викладання інших навчальних дисциплін, що загалом сприятиме переходу на компетентнісну систему освіти як школи, так і закладів вищої педагогічної освіти.

Матеріали можуть бути рекомендовані іншим викладачам для творчого використання при викладанні різних навчальних дисциплін з метою посилення ефективності професійного саморозвитку студентів педагогічних спеціальностей.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 10 від 17 квітня 2018 року).

**Проректор з наукової роботи,
доктор фізико-математичних наук, професор**



I.M. Конет



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 61-66-20 факс (0432) 61-28-12 E-mail: info@vspu.net код ЄДРПОУ 02125094

30.05.2018 № 06/35

на №

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації
“Професійно-педагогічний саморозвиток учителя у процесі співпраці
школи з закладами педагогічної освіти”
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти
ПУКАС ІВАННИ ЛЕОНІДІВНИ

Упродовж 2016-2017 років здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження з проблем професійно-педагогічного саморозвитку вчителів. Зокрема, використані матеріали експериментального дослідження, які знайшли своє відображення у навчально-методичному посібнику «Основи професійного саморозвитку студента, педагога в умовах компетентнісної моделі освіти» при викладанні дисциплін педагогічного циклу у частині організації самостійної роботи, формування та реалізації програм професійно-педагогічного саморозвитку.

Матеріали дослідження також використовувалися у процесі співпраці зі школами, з якими встановлені тісні взаємозв'язки, в яких студенти проходять педагогічну практику.

Вважаємо, що матеріали представляють практичну цінність і можуть успішно використовуватися при викладанні інших навчальних дисциплін, а також на курсах підвищення кваліфікації вчителів, управлінців у сфері освітньої діяльності.

Це дає підстави визнати, що запропоновані автором підходи до підвищення результативності професійно-педагогічного розвитку сучасного вчителя відповідають поставленим завданням і можуть бути рекомендовані для творчого використання у практиці професійної та післядипломної освіти всіх видів та в подальшій розробці теоретичних та методичних проблем у зазначеному напрямі.

Проректор з наукової роботи



проф. Коломієць А.М.

**Кам'янець-Подільська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №7
Хмельницької області**

вул. Миколи Гордійчука, 27, м. Кам'янець-Подільський, 32315, тел. 0 (3849) 4-11-00,
e-mail: kpschool7@ukr.net Код ЄДРПОУ 22783971

№ 50 від 06.06.2018 р.
На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертації
“Професійно-педагогічний саморозвиток учителя у процесі співпраці школи з
зкладами педагогічної освіти ”
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти
ПУКАС ІВАННИ ЛЕОНІДІВНИ

Дисертаційне дослідження Пукас І.Л. є досить актуальним для сучасного навчального закладу у зв'язку з необхідністю впровадження стандартів компетентнісної освіти відповідно до концепції «Нової української школи». Особливо значущою є проблема підготовки вчителів до переходу на інноваційні освітні технології, яка має реалізуватися не лише через традиційні форми післядипломної освіти, а більшою мірою через форми та методи самостійної роботи, професійного, особистісного саморозвитку.

Запропоновані автором методичні підходи спрямовані на інтенсифікацію професійно-педагогічного саморозвитку вчителів.

У цьому контексті корисним є сформований автором пакет інформаційно-методичних матеріалів щодо осучаснення системи підвищення професійної компетентності вчителів, а також використані можливості співпраці з викладачами Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Навчально-методичне забезпечення саморозвитку вчителя містить діагностичний інструментарій, що дає можливість кожному визначати реальний рівень компетентності та відслідковувати динаміку його розвитку.

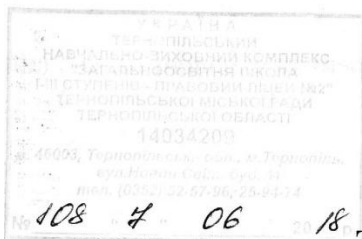
Загалом проведене експериментальне навчання показало ефективність розробленого варіанту модернізації професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку вчителя в рамках внутрішкільної системи післядипломної освіти і може бути творчо використане і в інших навчальних закладах.

Результати перевірки експериментальної моделі професійного саморозвитку вчителя були обговорені на засіданні педагогічної ради та схвалені як позитивні на педагогічній раді (протокол № 3 від 24.04.2018 року).

Директор школи



О.А. Лаврусевич



УКРАЇНА
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС
«ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ-ПРАВОВИЙ ЛІЦЕЙ №2»
ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСТІ

46003, м. Тернопіль, вул. Новий Світ, 11; тел.: 52-57-96; 25-94-74.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації

**«Професійно-педагогічний саморозвиток учителя у процесі співпраці школи з
закладами педагогічної освіти »**

**на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти**

ПУКАС ІВАННИ ЛЕОНІДІВНИ

Відповідно до Концепції «Нова українська школа» (2016), закону «про освіту» (2017) упровадження системи компетентнісної освіти у навчальні заклади всіх рівнів та типів обумовлює необхідність пошуку ефективних шляхів, форм та методів переорієнтації та перепідготовки вчителів, які більшою мірою працюють за технологіями інформаційно-репродуктивної освіти.

Закономірно, що особливе значення у цьому процесі будуть мати форми самоосвіти вчителів, що формуватимуть власну траєкторію професійного розвитку (упродовж життя). У рамках цієї проблематики актуальним є дослідження Пукас І.Л.

Проведене експериментальне дослідження протягом 2017-2018 років показало, що підвищення ефективності традиційних форм професійного навчання та розвитку вчителів школи повинно вестися у напрямку забезпечення пріоритетності самоосвіти, самостійної роботи, посилення індивідуалізації та особистісної орієнтованості процесу.

Співпраця з викладачами Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка та педагогами Тернопільського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа І-ІІІ ст. – правовий ліцей №2» під час експериментального навчання показала високі потенційні можливості щодо подальшого розвитку конструктивних взаємовідносин.

Проведений спецкурс з розвитку та саморозвитку професійно-педагогічної компетентності вчителів, надані навчально-методичні матеріали, методичні рекомендації показали деяке підвищення рівня педагогічної компетентності вчителів, активізацію форм самоосвітньої діяльності.

Результати впровадження системи експериментального навчання свідчать про коректність підходу Пукас І.Л. до оптимізації шляхів, форм та методів саморозвитку вчителів і можливості широкого їх застосування у практиці підготовки та самопідготовки вчителів до технологій компетентнісної освіти.

Результати ефективності впровадження були обговорені та схвалені на засіданні педагогічної ради (протокол № 6 від 24. 05. 2018 року) .

Директор школи



І. В. Іванюк



**Пальчиківський навчально – виховний комплекс
«Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа I – II ступенів»**

вул. Шкільна, 16, с. Пальчик, 20522, тел. 96 – 2 – 40
e-mail: palchic_school@ukr.net Код ЄДРПОУ 33410030

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертації
“Професійно-педагогічний саморозвиток учителя у процесі співпраці
школи з закладами педагогічної освіти ”
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти
ПУКАС ІВАННИ ЛЕОНІДІВНИ

В контексті сучасних тенденцій переходу на систему компетентнісної освіти актуальними є проблеми підготовки вчителів як через систему післядипломної професійної освіти, так і професійно-педагогічного саморозвитку.

Впродовж 2017-2018 років у Пальчиківському навчально-виховному комплексі «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа I-II ступенів» була здійснена експериментальна перевірка результатів дослідження Пукас Івanni Леонідівни з проблеми професійно-педагогічний саморозвиток учителя у процесі співпраці школи з закладами педагогічної, забезпечуючи зв'язок теорії і практики оволодіння технологіями компетентнісної освіти.

Результати впровадження свідчать, що розроблена Пукас І.Л. система експериментального навчання відповідає сучасним дидактичним вимогам до змісту та технології організації системи післядипломної освіти, а також сучасним вимогам до стандартів професійної педагогічної освіти в цілому.

Експериментально доведено, що в процесі професійного розвитку вчителя повинна бути забезпечена орієнтація на саморозвиток і при достатньому інформаційно-методичному забезпеченні фіксується підвищення рівня його професійної компетентності.

Також практичну цінність представили надані інформативно-методичні матеріали та консультативна підтримка з боку педагогів-науковців, співпраця з якими сприяла підвищенню ефективності процесу.

Вважаємо, що розроблена система професійно-педагогічного саморозвитку вчителів, включаючи форми співпраці з закладами педагогічної освіти, може бути поширена на інші навчальні заклади та адаптована до їх конкретних умов та особливостей розвитку.

Результати впровадження були обговорені та схвалені на засіданні педагогічної ради (протокол № 6 від 24.05.2018 року) Пальчиківського НВК «ДНЗ – ЗОШ I-II ступенів».

Директор НВК



І.В.Кірова



Рівненський економіко-правовий ліцей

Рівненської міської ради

33003, Україна, м. Рівне, вул. Гайдамацька, 7-А

тел. (0362) 24-43-66

e-mail: rivne.repl@gmail.com Код ЄДРПОУ 22565346

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації

“Професійно-педагогічний саморозвиток учителя у процесі співпраці школи з закладами педагогічної освіти”

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

ПУКАС ІВАННИ ЛЕОНІДІВНИ

Результати, висновки та рекомендації дисертаційного дослідження Пукас І.Л. були використані у Рівненському економіко-правовому ліцеї для осучаснення системи методичної роботи, підвищення рівня професійної компетентності вчителів. Цінними були надані автором інформаційно-методичні матеріали та сприяння в організації та проведенні різних форм професійного навчання вчителів, а також проведення спецсемінару, метою якого було колективне обговорення особливостей переходу на компетентнісну освіту та формування програм саморозвитку на основі діагностики реального рівня професійної компетентності кожного.

Вважаємо, на часі є проблема пошуку форм співпраці з закладами педагогічної освіти, яка спрямована на подолання розриву між теорією і практикою, системою професійної підготовки та професійної діяльності вчителя. Співпраця з викладачами Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка у зазначеному аспекті засвідчила результативність та взаємовигідність.

Загалом проведене експериментальне навчання (2017-2018р.р.) показало ефективність запропонованого автором підходу до модернізації системи професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку вчителя в рамках внутрішкільної системи розвитку професіоналізму вчителя і може бути творчо використана і в інших навчальних закладах.

Навчально-методичне забезпечення саморозвитку вчителя містить діагностичний інструментарій, що дає можливість кожному визначати реальний рівень компетентності та відслідковувати динаміку його розвитку.

Результати перевірки експериментальної моделі професійного саморозвитку вчителя були обговорені на засіданні педагогічної ради та схвалені як позитивні (протокол № 3 від 24.05.2018 року) Рівненського економіко-правового ліцею.

Директор ліцею



Коваль П.В.