

МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Центр післядипломної освіти, дистанційного та заочного навчання
Кафедра теоретичної психології

**СОЦІАЛЬНО ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО
СТАНДАРТУ ВЧИТЕЛЯ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ
РЕАЛІЇ**

кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти
освітнього ступеня «магістр»

Софії АНДРЕС

2 курсу заочної форми навчання
спеціальність 053 «Психологія»
ОПП «Психологія»

Науковий керівник

доктор психологічних наук
Зоряна КОВАЛЬЧУК

Рецензент:

доктор педагогічних наук
Ольга ЗАВЕРУХА

Кваліфікаційна робота допущена до захисту

« __ » _____ 2024 р., протокол № ____

Завідувачка кафедри теоретичної психології

доктор психологічних наук

_____ **Зоряна КОВАЛЬЧУК**

Львів

2024

АНОТАЦІЯ

Андрес С. Соціально психологічні особливості професійного стандарту вчителя: міжнародний досвід та українські реалії.

Дана кваліфікаційна робота присвячена дослідженню соціально-психологічних аспектів професійного стандарту вчителя з урахуванням міжнародного досвіду та українських реалій. Робота вивчає основні принципи та вимоги до професійного стандарту вчителя на основі аналізу міжнародного досвіду та його адаптації до української освітньої системи. Результати дослідження можуть бути корисними для вдосконалення підготовки та підтримки вчителів в Україні, а також для розвитку сучасної освітньої політики.

Ключові слова: соціально психологічні особливості, професійний стандарт, аналіз, дослідження, українські реалії

ANNOTATION

Andres S. Social-psychological peculiarities of the teacher's professional standard: international experience and Ukrainian realities.

This master's thesis focuses on exploring the socio-psychological aspects of the teacher's professional standard, considering international experience and Ukrainian realities. The study examines the fundamental principles and requirements of the teacher's professional standard based on the analysis of international experience and its adaptation to the Ukrainian educational system. The research findings may be valuable for enhancing the preparation and support of teachers in Ukraine, as well as for the development of modern educational policies.

Keywords: socio-psychological peculiarities, professional standard, analysis, research, Ukrainian realities.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ГЛОБАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ В ОСВІТІ:ПЕРЕВАГИ ТА МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ УКРАЇНИ.....	8
1.1 Оцінка міжнародного досвіду у сфері професійних стандартів.....	8
1.2 Сучасні тенденції та інновації у визначенні професійних стандартів.....	11
1.3 Стандарт українського вчителя.....	14
РОЗДІЛ 2. ВТІЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНО- ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	19
2.1. Освіта в неформальних та інформальних формах як аспекти професійно-особистісного саморозвитку вчителів під час післядипломної освіти.....	19
2.2. Вивчення досвіду організації неформальної післядипломної освіти для вчителів.....	25
РОЗДІЛ 3. ТЕОРТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНО- ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ.....	37
3.1. Проблема професійно-особистісного саморозвитку у психолого- педагогічних дослідженнях.....	37
3.2. Сутність поняття «професійно-особистісний саморозвиток учителя».....	46
3.3. Структурно-компонентний аналіз професійно-особистісного саморозвитку вчителів.....	55
ВИСНОВКИ.....	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	66
ДОДАТКИ.....	71

ВСТУП

Актуальність дослідження питань саморозвитку особистості в сучасному суспільстві надто очевидна, оскільки саме в цьому процесі створюються передумови для повноцінної професійно-особистісної самореалізації людини. Важливість саморозвитку особливо наочно проявляється в контексті освітніх трансформацій, зокрема, в рамках Концепції «Нова українська школа» (2016), яка сприяє створенню оточення, що підтримує соціальну рівність, партнерство та різнобічний розвиток особистості.

У світлі цих змін сучасному вчителю важливо опанувати різноманітні компетентності, такі як професійно-педагогічна, соціально-громадянська, загальнокультурна, мовно-комунікативна, психолого-фасилітативна, інформаційно-цифрова. Ці компетентності дозволяють учителю виконувати різні ролі, такі як наставник, консультант, тренер, тьютор, коуч, фасилітатор, ментор та інші.

Професійний стандарт для вчителів (2020) визначає здатність до професійного та особистісного саморозвитку впродовж життя як обов'язкову компетентність. Це стає фундаментом для постійного професійного зростання в різних етапах їхнього професійно-особистісного шляху.

Сучасний стан вивчення проблеми саморозвитку особистості відображений у роботах ряду науковців, серед яких важливе місце займають І. Бех, О. Власова, С. Максименко, В. Рибалка, Т. Титаренко, Е. Помиткіна та інші. Проблеми професійного становлення педагогів також були предметом досліджень О. Бондарчука, Н. Волянюк, О. Дубасенюка, І. Зязюна, Л. Карамушки, В. Панка, В. Семиченко, С. Сисоєвої та інших, які розкрили етапи та проблеми саморозвитку в контексті професійного становлення. Різні аспекти неперервної педагогічної освіти були об'єктом досліджень Т. Левченка, Л. Лук'янової, О. Радзімовської, Л. Сігаєвої та інших. Самовдосконалення педагогів під час неформальної освіти було вивчено в роботах О. Аніщенка, В. Бахрушина, Л. Лук'янової, Н. Павлика, Т. Ткача та

інших. Фактори саморозвитку особистості розглянуті І. Бехом, О. Бондарчуком, Н. Володарською, В. Ільчуком, С. Паршуком та іншими ученими.

Об'єкт дослідження – професійний стандарт вчителя.

Предмет дослідження – соціально-психологічні особливості професійного стандарту вчителя в міжнародному досвіді та українських реаліях.

Мета дослідження розкрити соціально-психологічні особливості професійного стандарту вчителя в Україні, порівняти його з професійним стандартом вчителя зарубіжних країн та виокремити характерні ознаки професійної складової вітчизняного педагога.

Завдання дослідження:

1. Дослідити глобальні підходи до професійних стандартів в освіті та визначити переваги та можливості їх застосування для України.
2. Аналізувати психологічне забезпечення в Україні щодо професійно-особистісного саморозвитку вчителів при різних формах післядипломної освіти.
3. Дослідити роль освіти в неформальних та інформальних формах у професійно-особистісному саморозвитку вчителів під час післядипломної освіти.
4. Проаналізувати досвід організації неформальної післядипломної освіти для вчителів.
5. Розробити рекомендації щодо вдосконалення професійно-особистісного саморозвитку вчителів в умовах сучасної освіти.

Для досягнення поставленої мети та виконання завдань дослідження використовувалися різноманітні науково-педагогічні методи. Теоретичні методи, такі як аналіз, узагальнення, систематизація та моделювання, використовувалися для розкриття теоретичних основ професійно-особистісного саморозвитку вчителя в умовах різних типів освіти. Емпіричні методи, такі як спостереження, бесіди, опитування,

використовувалися для виявлення стану та особливостей професійно-особистісного саморозвитку вчителя в сучасних умовах формальної, неформальної та інформальної освіти. Математичні методи використовувалися для обробки отриманих даних та їх подальшої інтерпретації.

Теоретичне значення проведеного дослідження полягає у ретельному аналізі проблеми професійно-особистісного саморозвитку особистості вчителя, який вже досліджувався в рамках психолого-педагогічних студій. Дефініційно розкрито сутність та структурні складові професійно-особистісного саморозвитку вчителя. Виконано узагальнення щодо різноманітних форм та методів професійно-особистісного саморозвитку вчителів у рамках формальної, неформальної та інформальної освіти. Також проведено аналіз досвіду організації формальної післядипломної освіти для вчителів СЗШ 29 м.Львів.

Практична важливість проведеного дослідження полягає в можливості використання матеріалів кваліфікаційної роботи студентами під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, таких як «Педагогічна майстерність», "Педагогічна психологія", "Психологія професійної діяльності вчителя", "Підвищення кваліфікації вчителя" під час професійної освіти, а також використання вчителями на етапі післядипломної освіти. Запропонований методичний інструментарій може бути корисним для освітніх менеджерів під час здійснення моніторингу професійно-особистісного саморозвитку вчителів.

Структура кваліфікаційної роботи включає вступ, три розділи, сім підрозділів, висновки до кожного розділу, загальні висновки, список використаних джерел та додатки.

РОЗДІЛ 1

ГЛОБАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ В ОСВІТІ: ПЕРЕВАГИ ТА МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ УКРАЇНИ

1.1 Оцінка міжнародного досвіду у сфері професійних стандартів

У червні 1999 року, міністри освіти 29 європейських країн прийняли Декларацію про європейський простір вищої освіти в Болонії. Основна мета цієї декларації, прийнятої українськими міністрами, була створення загальноєвропейського простору вищої освіти. Це передбачало підвищення мобільності громадян на ринку праці та підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти. Україна не приєдналася до Болонської декларації в 1999 році з ряду об'єктивних і суб'єктивних причин. Навіть на той момент, коли Україна вже впровадила багаторівневу систему освіти, відсутню в деяких країнах, що приєдналися до декларації (наприклад, в Австрії) [26].

Болонські домовленості не передбачають абсолютної уніфікації та нівелювання специфіки і традицій національних систем освіти. Навпаки, акцент робиться на збереженні різноманітності та взаєморозумінні цих систем в європейському просторі. У контексті вищезазначених завдань студентам відкривається доступ до різноманітних освітніх програм, можливість багатoproфільного навчання, розвитку знань іноземних мов та використання інформаційних технологій. Ключовими принципами інтегрованої моделі європейської освіти є мобільність студентів і науково-педагогічних працівників, визнання дипломів і кваліфікацій, а також забезпечення доступу до ринку праці.

Для досягнення мети створення загальноєвропейського простору вищої освіти необхідно виконати кілька основних завдань. Зокрема, введення системи, що забезпечує зіставність дипломів, впровадження дворівневої системи підготовки фахівців у всіх країнах, створення системи кредитів для підвищення мобільності студентів та інші заходи. У січні 2000 року

Європейським парламентом і Радою було схвалено продовження програми "Сократес", спрямованої на розвиток якості освіти та просування європейського виміру в освіті.

Програми стали ключовим інструментом для втілення Лісабонської порядку денного 1997 року, що визначав нову стратегічну мету Євросоюзу на наступне десятиліття: стати найбільш конкурентоспроможною та динамічною системою, базованою на знаннях, здатною забезпечити стійке економічне зростання, створення вищих якісних робочих місць і соціальну згуртованість суспільства.

З метою досягнення цього завдання Рада закликала країни-члени Союзу вживати необхідні заходи, в межах своїх компетенцій, для значного збільшення щорічних інвестицій у освіту на душу населення. Також було визначено напрямки розвитку мобільності студентів, викладачів та іншого персоналу, зокрема через програми Співтовариства, такі як "Сократес" і "Леонардо да Вінчі". Основні вимоги включали максимальну прозорість у визнанні кваліфікацій і періодів навчання та підготовки, а також ліквідацію перешкод для мобільності викладачів та повернення висококваліфікованих фахівців [32].

Таким чином, на новому етапі розвитку Євросоюзу висувалася пріоритетна задача об'єднання зусиль для розвитку освіти з метою забезпечення конкурентоспроможності Союзу в цілому. Згідно з рішенням Лісабонської Ради від 14 грудня 2000 року, були прийняті документи, що регулюють план розвитку мобільності. Цей план включав 42 конкретних заходи, спрямовані на підвищення якості та доступності освіти, розвиток нових форм мобільності та оптимізацію її результатів через еквівалентність періодів навчання і практики.

Найважливішим напрямком діяльності для підвищення якості вищої освіти, її привабливості та конкурентоспроможності в Європі є розвиток партнерства із третіми країнами через програми Співтовариства. В цьому контексті було прийнято рішення про створення програми "Ерасмус-Мундус",

спрямованої на підвищення якості вищої освіти і розвиток міжкультурного взаєморозуміння через співпрацю з третіми країнами. Основні цілі цієї програми включають підвищення якості освіти з європейською компонентою, залучення висококваліфікованих випускників і дослідників для отримання кваліфікації в Євросоюзі, розвиток діалогу із третіми країнами та підвищення доступності вищої освіти в Європі.

У цьому контексті важливим завданням залишається співпраця з забезпечення якості освіти з метою підвищення конкурентоспроможності Європейського Союзу. У грудні 2004 року Комісія підготувала пропозиції для рекомендацій Ради і Європарламенту щодо подальшої співпраці з забезпечення якості в вищій освіті. Ці пропозиції включають "п'ять кроків до взаємного визнання", таких як створення жорстких внутрішніх систем забезпечення якості в інститутах вищої освіти, незалежність агентств із забезпечення якості та акредитації, створення Європейського реєстру агентств, можливість вибору інститутами вищої освіти агентства для оцінки і визначення умов реєстрації, і використання результатів оцінки для прийняття рішень про ліцензування і фінансування.

Той факт, що найважливіша пропозиція Комісії ще не отримала офіційного схвалення Європарламенту і Ради, але вже знайшла віддзеркалення в Бергенському комюніке 2005 року, свідчить про значний вплив процесів у сфері вищої освіти Євросоюзу на розвиток співпраці в рамках Болонського процесу. Ці процеси тісно пов'язані з іншим напрямком академічної співпраці, який розглядає взаємодію країн-членів Ради Європи. Це підтверджується інформацією про можливість приєднання всіх країн-учасниць Європейської культурної конвенції до Болонського процесу.

У червні 2006 року в Брюсселі відбулася конференція учасників освітнього проекту Єврокомісії "Освітній євротюнінг". Оскільки розбіжності в змісті освіти різних європейських країн ускладнюють інтеграційні процеси в європейській вищій освіті, був запропонований проект "євро-тюнінгу" освіти. Його суть полягає в узгодженні (визнанні) кваліфікацій трьох циклів

(бакалавр, магістр, доктор), замість узгодження змісту програм. Це передбачає опис кожної кваліфікації, визначення обсягу знань, вимог і компетенцій випускника для кожного циклу освітніх програм даного профілю. Передбачається проведення пробних "тюнінгів" для освітніх програм Єврокомісії [38].

Як вже зазначалося, Україна приєдналася до Болонського процесу в 2005 році і розпочала виконання його завдань в різних сферах, зокрема у правотворчій. У квітні 2009 року завершилася робота над проектом Закону України "Про внесення змін в Закон України "Про вищу освіту" в контексті Болонських положень, який пройшов широке обговорення і отримав підтримку більшості центральних органів виконавчої влади. Однак цей проект не був прийнятий у тому вигляді, в якому його підготувало Міністерство освіти і науки України в 2009 році. Протягом 2010 і 2011 років продовжувались обговорення проектів Закону "Про вищу освіту", розроблених комітетом Верховної Ради і Кабінетом Міністрів України.

1.2 Сучасні тенденції та інновації у визначенні професійних стандартів

Щодо впровадження положень Болонської декларації, важливо відзначити наступне. Однією з ключових змін, передбачених декларацією, є розділення навчального процесу на дві незалежні стадії: бакалавріат і магістратура. Це розділення викликає ряд проблем, оскільки в українській системі освіти, яка існувала протягом багатьох років, ОКР бакалавра не вважався повноцінною вищою освітою, на відміну від ОКР спеціаліста і магістра. Випуск бакалавра розглядався як вибування через неуспішність, що відрізнялося від підходу, запропонованого в Болонській декларації. Декларація передбачала, що після завершення першого етапу навчання студенти отримують диплом бакалавра, а після другого - магістра (з

можливістю вказання обох найменувань на однакових документах - дипломах).

Ця ідея не знайшла підтримки в багатьох країнах з їхніми власними традиційними формами документів про освіту. Таким чином, запропоновані нововведення були вилучені з останніх документів, ухвалених в рамках Болонського процесу, і зараз обговорюється лише подальше розвиток циклів навчання. Польща і Швеція є прикладами країн, де цей підхід вже застосовується [21].

Дискусія щодо майбутньої долі кваліфікації "спеціаліст" триває протягом кількох років. Багато експертів розуміють, що традиції ринку праці і особливості деяких спеціальностей свідчать про те, що така кваліфікація має право на існування. Однак існує міф, який вважає, що "Болонський процес не дозволяє, або бакалавр, або магістр". З урахуванням того, що Болонський процес спрямований на конвергенцію європейської вищої освіти, а не на "стандартизацію" або "уніфікацію", і з дотриманням основних принципів автономії і різноманітності, чому б не зберегти поточний стан речей: дві різні кваліфікації другого циклу навчання зі звичайними найменуваннями? Це питання залишається відкритим.

Зміни також вплинули на навчальний процес, який раніше розглядався як єдиний процес, де кожен етап був нерозривно пов'язаний з іншими. Успішне завершення навчального процесу передбачало написання і захист дипломної роботи на останньому курсі. Розділ навчального процесу на дві основні стадії призводить до необхідності перегляду змісту навчання, оскільки курс бакалавра тепер передбачається як повністю самостійний і автономний. Це ставить завдання вибору між викладанням всього основного матеріалу протягом 3 (4) років бакалавріата або забезпечення змістовної єдності стадій бакалавр - магістр. В обох випадках виникають певні труднощі (в першому випадку - з наповненням курсу магістра і доцільністю "стиснення" матеріалу для 3 років навчання, в іншому - повернення до принципу "до Болонського", коли ОКР бакалавра не вважався "повноцінною вищою освітою").

Впровадження кредитно-модульної системи має безсумнівні переваги, зокрема, забезпечує прозорість у відображенні результатів навчання кожного студента. Треба відзначити, що цей аспект можна було б впровадити самостійно, як це вже було здійснено в Інституті міжнародних відносин у Москві щодо оцінювання знань з іноземної мови 20 років тому. Впровадження положень Болонського процесу безпосередньо асоціюється з формалізацією навчального процесу, автоматизацією його складових, що, в свою чергу, призводить до зменшення мотивації студентів до самостійного вивчення матеріалу. Система ECTS визначає оцінку не тільки рівня освоєння предмету (відповідно до п'ятибальної системи), але й обчислює час, витрачений студентом на підготовку, що, очевидно, має негативний вплив.

Україна, в контексті створення Національних рамок кваліфікацій (НРК) у рамках Болонського процесу, поки що зробила лише обмежені кроки. Уряд України ухвалив рішення в грудні 2010 року щодо створення міжвідомчої робочої групи з питань розробки та впровадження Національної рамки кваліфікацій. Ця комісія є тимчасовим органом, призначеним для координації діяльності центральних органів влади, установ та організацій, що здійснюють політику у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудова відносин. Метою є впровадження Національної рамки кваліфікацій, сумісної з Європейською рамкою кваліфікацій навчання протягом життя та рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти [22].

Найважливішим аспектом побудови єдиного освітнього простору є розробка Національних рамок кваліфікацій в країнах, що долучилися до Болонського процесу. Ще на Бергенській конференції в 2005 році перед міністрами освіти було поставлено завдання розробки національних рамок кваліфікацій, сумісних із загальноєвропейською рамкою. У Лондонському комюніке 2007 року також була відзначена необхідність ухвалення Національних рамок кваліфікацій.

На сьогоднішній день в Україні робиться лише обмежений прогрес у впровадженні Національних рамок кваліфікацій. Уряд України прийняв

рішення у грудні 2010 року щодо створення міжвідомчої робочої групи для розробки та впровадження Національної рамки кваліфікацій. Ця група має координувати дії центральних органів влади та інших організацій у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудоких відносин з питань впровадження Національної рамки кваліфікацій, яка повинна бути узгоджена з європейськими стандартами. До складу групи увійшли представники роботодавців, промисловців, професійних спілок, а також наукових установ. Рамка кваліфікацій становить ключовий інструмент, спрямований на гармонізацію освітніх систем та дипломів в Європі. Застосування Дублінського дескриптора визначається як загальноприйнятий засіб опису кваліфікацій, зокрема, через модель компетенцій. Цей підхід також слід враховувати при створенні нових стандартів освіти, оскільки поточні освітньо-кваліфікаційні характеристики і освітньо-професійні програми ґрунтуються на застарілих принципах та повинні адаптуватися до Національної рамки кваліфікацій. В цьому контексті розгортається обговорення нового європейського підходу до створення моделей євробакалаврів, які отримують все більше застосування в університетах Європи.

В Україні настає час прийняти закон "Про Національну систему кваліфікацій", розроблений у співпраці Конфедерації роботодавців України та національних експертів Європейського фонду освіти. Цей закон включає в себе:

- національну рамку кваліфікацій;
- кваліфікаційні рівні і вимоги;
- професійні стандарти;
- механізм оцінки і підтвердження кваліфікацій і компетенцій;
- систему органів підтвердження кваліфікацій;
- механізм фінансування національної системи кваліфікацій.

Цей комплексний документ має привернути увагу суспільства до ключових питань майбутнього, зосереджуючись на людині, її знаннях і здібностях, а також перспективах професійної самореалізації.

У Європейському Союзі вже прийнята Європейська рамка кваліфікацій, що складається з восьми рівнів. Її основна мета - реалізація концепції навчання протягом усього життя. Рамка кваліфікацій є основою для порівняння та визнання результатів освіти (знань, компетенцій) в різних країнах. Головна ідея полягає в тому, що формальне навчання не є вирішальним фактором; важливо, що людина вміє робити і наскільки вона це робить добре. Різні методи можуть призводити до схожих результатів, будь то навчання на робочому місці, самостійне навчання чи участь у тренінгових програмах роботодавців. Новий підхід також передбачає перегляд освітніх стандартів, починаючи не з навчальних програм, а з професійних стандартів, які визначають вимоги до трудової діяльності. Також потрібно забезпечити передачу вимог роботодавців викладачам та допомагати їм адаптувати навчальні стандарти та програми до змін у вимогах реального сектора.

Важливо відзначити, що сучасна система освіти в Україні є комбінацією традиційних та європейських моделей. Це може бути пояснене інерцією університетської системи, що є характерною для будь-якої системи зі складною структурою, що ускладнює повне впровадження положень Болонської декларації і виявлення позитивних та негативних аспектів цього процесу.

Отже, інтеграційні процеси в освітньому просторі Європи, зокрема Болонський процес, свідчать про усвідомлення того, що досягнення процвітаючого і безпечного суспільства вимагає об'єднання зусиль у сферах економіки та освіти. Однак до впровадження положень Болонської декларації в Україні вимагає обережного підходу, зберігаючи цінне у спадщині існуючої системи освіти.

1.3 Стандарт українського вчителя

Стандарт українського вчителя, що визначається законодавством України та нормативними актами, регулює практичну діяльність педагогічних

працівників, зокрема вчителів та загальноосвітніх закладів. Основна мета професійного стандарту полягає в розвитку загальних і професійних компетентностей педагогів для покращення якості освіти та педагогічної діяльності. Цей стандарт визначає необхідність розуміння педагогами його змісту та виконання трудових функцій відповідно до вимог, що містяться в ньому.

Професійний стандарт для вчителів України був розроблений спільно Міністерством освіти і науки (МОН) та Українським інститутом розвитку освіти з участю вчителів, директорів шкіл та фахівців, що здійснюють підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Розробкою також підтримувалися ініціативи, такі як «Навчаємось разом» і «Професійний стандарт вчителя нового покоління і кращі НУШ технології», які сприяли взаємодії між університетськими академічними спільнотами та вчителями-практиками.

Документ отримав підтримку Національної академії педагогічних наук України та Профспілки працівників освіти і науки України. Затвердження нового стандарту призведе до анулювання попереднього професійного стандарту «Вчитель старших класів закладу загальної середньої освіти» з 2018 року.

Впровадження професійного стандарту для вчителів у практичну діяльність регулюється Законом України «Про освіту» та наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 24 грудня 2020 року № 2736 «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель старших класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)».

Педагогічні працівники повинні мати чітке уявлення про вимоги та можливості, які передбачені професійним стандартом. Вони мають вдосконалювати свою роботу, враховуючи вимоги стандарту, що може охоплювати такі аспекти, як методи навчання та виховання, взаємодія з

батьками та іншими учасниками освітнього процесу, самоосвіта та підвищення кваліфікації. При цьому, професійний стандарт сприяє розвитку загальних і професійних компетентностей педагогів, що є ключовими елементами удосконалення освіти та педагогічної діяльності.

Стандарт українського вчителя визначає загальні та професійні компетентності, які є ключовими для успішного виконання педагогічної діяльності. Професійні компетентності вчителя охоплюють широкий спектр навичок та вмінь:

1. Мовно-комунікативна (здатність ефективно спілкуватися та взаємодіяти з учнями, колегами, батьками та іншими учасниками освітнього процесу).
2. Предметно-методична (володіння предметним матеріалом та методиками навчання, які допомагають ефективно передавати знання учням).
3. Інформаційно-цифрова (вміння використовувати сучасні технології та інформаційні ресурси для навчання та розвитку учнів).
4. Психологічна (розуміння психологічних особливостей учнів та вміння підтримувати їх психологічний комфорт у навчальному середовищі).
5. Емоційно-етична (здатність розуміти та контролювати свої емоції та поведінку, дотримуючись етичних принципів).
6. Педагогічне партнерство (здатність співпрацювати з батьками, колегами та іншими учасниками освітнього процесу для досягнення спільних цілей).
7. Інклюзивна (уміння створювати доступні умови для навчання всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей).
8. Здоров'язбережувальна (здатність сприяти збереженню та підтримці фізичного та емоційного здоров'я учнів).
9. Проєктувальна (вміння розробляти та реалізовувати проєкти та ініціативи для покращення навчального процесу).
10. Прогностична (здатність передбачати та адаптуватися до змін у суспільстві та освітньому процесі).

11. Організаційна (вміння ефективно організувати навчальний процес та управляти класом).
12. Оцінювально-аналітична (навички здійснення об'єктивної оцінки знань та успішності учнів).
13. Інноваційна (здатність до впровадження новаторських підходів та методів у навчальний процес).
14. Рефлексивна (здатність аналізувати свою педагогічну діяльність та вдосконалювати її на основі власного досвіду та здобутого знання).
15. Здатність до навчання впродовж життя (бажання та здатність постійно вдосконалювати свої професійні навички та знання).

Професійний стандарт вчителя визначає також опис цих компетентностей залежно від кваліфікаційних категорій вчителя. Цей документ сприятиме визначенню педагогами орієнтирів у власному професійному розвитку та уникне необ'єктивного оцінювання їхніх компетентностей під час атестації та сертифікації.

Висновки до розділу 1

Міжнародний досвід у сфері професійних стандартів освіти вказує на важливість впровадження гнучких та результативно орієнтованих підходів. Глобальні підходи до професійних стандартів в освіті відкривають широкі перспективи для України. Вони допоможуть підвищити якість освіти, зміцнити міжнародні зв'язки та сприяти розвитку країни в цілому. Для досягнення цих цілей важливо активно впроваджувати інновації та забезпечити підтримку соціально-економічних реформ у сфері освіти. Сучасні тенденції визначення професійних стандартів освіти включають переходження від традиційних формалізованих критеріїв до акценту на розвиток компетентностей та обізнаності учнів. Інновації у цій сфері передбачають врахування змін у суспільстві, розвиток технологій та глобалізацію економіки при формулюванні вимог до професійної підготовки. Такий підхід відкриває можливості для адаптації системи освіти до вимог

сучасного ринку праці та забезпечення більш ефективного навчання та розвитку учнів.

РОЗДІЛ 2

ВТІЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Освіта в неформальних та інформальних формах як аспекти професійно-особистісного саморозвитку вчителів під час післядипломної освіти

На сучасному етапі реформування післядипломної освіти набуває значущості впровадження неформальних та інформальних форм освіти. Саме ці види освіти сприяють оновленню основних професійних знань і навичок, розвитку комп'ютерної грамотності, поглибленню вивчення іноземних мов і, головне, забезпечують широкий доступ до освіти протягом усього життя.

Зазначені форми післядипломної освіти, взаємодіючи на засадах партнерства, дозволяють поширити передовий педагогічний досвід вчителів, ознайомитися з їхніми методами навчання як під час отримання формальної освіти, так і через неформальні чи інформальні курси.

Неформальна та інформальна педагогічна післядипломна освіта відповідає вимогам наукового прогресу, що передбачає постійне оволодіння новітніми технологіями, заснованими на інноваційних знаннях. Ці форми освіти також відповідають потребам інформаційно-комунікаційного суспільства, де ключовим є постійне оновлення знань (В. Кремнь, 2007, с.7) [44].

Можливості отримання післядипломної освіти для педагогічних кадрів у формальній, неформальній та інформальній системах представляють собою інтегрований розвиток особистості на протязі її життя. Це сприяє підвищенню професійної та соціальної адаптації в суспільстві, розвитку професійних та особистісних здібностей і можливостей, а також розширенню та удосконаленню фахових компетенцій.

Визнання неформальної та інформальної післядипломної педагогічної освіти на рівні держави стимулює зацікавленість вчителів у власному освітньому процесі та впливає на їхню бажання здобувати якісну та доступну освіту. Це, в свою чергу, активізує їхню потребу в отриманні післядипломної освіти, яка не лише забезпечує вільний доступ до психолого-педагогічної та методичної інформації, але й сприяє застосуванню набутих знань у власному професійному й особистісному розвитку.

Неформальна та інформальна післядипломна педагогічна освіта представляється привабливою для вчителів, особливо вчителів, через свою орієнтацію на професійно-особистісні інтереси та потреби активного вчителя-слухача. Такі форми освіти сприяють зближенню освітніх можливостей і послуг, які надаються, і місця професійної діяльності педагогічних працівників, а також дозволяють користуватися освітніми платформами через Інтернет [16].

Протягом тривалого часу підвищенню кваліфікації педагогів приділялася увага лише результатам формальної освіти, інші форми, такі як неформальна та інформальна, не отримували належної уваги. Важливо, що акцент на освіті протягом усього життя створює умови, в яких неформальна, інформальна та формальна освіта стають рівноправними чинниками у підвищенні кваліфікації педагогів та їхнього професійно-особистісного розвитку і саморозвитку.

Організаційні особливості неформальної та інформальної освіти створюють гнучкість у вирішенні різноманітних завдань, пов'язаних із професійним ростом вчителя. Дослідження визначених аспектів освіти набуває важливого значення завдяки працям визначених учених, таких як В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, О. Кудін, В. Лутий та інші.

Теоретичні та практичні аспекти неперервної педагогічної освіти розкриваються у працях українських вчених, зокрема С. Гончаренка, Л. Лук'янової, В. Олійник, С. Сисоєвої та інших. Система неперервної педагогічної освіти включає формальну, неформальну та інформальну освіту.

Поглибимо розгляд цих аспектів. Неформальна освіта сучасного етапу дозволяє навчальній діяльності відбуватися як у робочий, так і у позаробочий час, не обмежена строгою структурою, організацією чи заздалегідь спланованою програмою. Хоча процес навчання може приймати організовану форму відповідно до визначеної діяльності, він не входить до обов'язкових державних освітніх програм. Результати цього процесу визначаються як цілеспрямовані.

На сучасному етапі формується єдиний світовий освітній простір, спрямований на створення демократичної освіти, заснованої на фундаментальних принципах нової філософії XXI століття. Ця філософія пропагує самостійне мислення та готовність кожної особистості приймати й розуміти думки інших, а також об'єднання людей для досягнення важливих миротворчих цілей та благополуччя громади чи суспільства.

Реалізація такого підходу буде насамперед сприяти неформальній та інформальній освіті, оскільки ці форми освіти переносять ідеї особистісного та професійного саморозвитку в нові контексти та створюють оптимальні умови для самовдосконалення педагогів [32].

Усвідомлюючи важливість неформальної та інформальної освіти в Україні, держава врегулювала їх визнання в положенні "Про освіту". Зазначені форми освіти були включені як обов'язкова інтегральна складова системи неперервної освіти, що сприятиме розвитку різноманітних освітніх послуг та саморозвитку, як було висвітлено в підрозділі 2.1 магістерської роботи.

Неформальна освіта представляє собою інституціолізований, цілеспрямований та планований вид освіти, що надається освітнім закладом без визначеної освітньої програми та кваліфікацій. Вона може виступати додатковою, альтернативною чи доповнюючою до формальної освіти, яку людина отримує впродовж життя. Неформальна освіта в першу чергу гарантує право на доступ до освіти, зокрема педагогічної, і може відзначатися відсутністю обов'язкової структурованої послідовності під час отримання фахової освіти.

Одночасно з цим, неформальна освіта може мати короткостроковий характер та бути визначеною як невелика чи велика залежно від ступеня інтенсивності. Такий формат освіти може бути реалізований через проведення короткострокових курсів, практикумів, семінарів, а також практичних чи лабораторних занять. Важливо зазначити, що неформальна освіта не призводить до отримання слухачем офіційних кваліфікацій, а замість цього може завершуватися формуванням певних компетентностей як результату проходження неформального навчання та відповідного визнання цих досягнень державним уповноваженим органом.

Щодо інформальної освіти (самоорганізованої освіти, самоосвіти), це форма освіти, яку цілеспрямовано та плановано вибирає та здійснює особа, проте вона не є частиною інституціональної структури у вищому ступені, ніж формальна чи неформальна освіта.

В інформальному освітньому процесі вчителя, інформальна освіта може здійснюватися завдяки особистісній чи професійній активності в освітньому середовищі, коли педагог вміло використовує освітні можливості суспільства для власного ефективного саморозвитку [42].

Але так, як і у неформальній освіті, інформальна освіта в педагогічному контексті не обмежується рамками часу, не завжди вимагає систематичного підходу та не має строгих вимог до віку, професійного рівня чи інтелектуальних здібностей учасників. Крім того, результати такої освіти можуть бути враховані при формальній освіті згідно з визначеним порядком, встановленим державою.

Основні риси неформальної та інформальної післядипломної педагогічної освіти проявляються у наступному [26]:

- добровільному участі вчителів;
- доступності для всіх бажаючих педагогів;
- відсутності, як правило, системи оцінювання та рейтингів;
- різноманітності і гнучкості методів та підходів у навчанні вчителів;

- інтегративності змісту освіти;
- творчій та демократичній взаємодії на принципах партнерства;
- мотивованості та активності слухачів;
- рівноправності усіх учасників освітнього процесу;
- сприйнятті групи педагогів як важливого джерела знань для самовдосконалення;
- побудові освітнього процесу, враховуючи інтереси та потреби вчителів-слухачів.

Науковці визначають значущі чинники, які спонукають розвиток неформальної та інформальної післядипломної педагогічної освіти вчителів, серед яких:

- Звернення до цієї освіти з боку самих педагогів, які можуть формувати різноманітні навчальні групи.
- Можливість викладача фокусуватися на особистості конкретного педагога та досягненні ним важливих професійно-особистісних цілей.
- Попит на альтернативні, нестандартні та гнучкі методи навчання.

Неформальна та інформальна освіта вчителів, по суті, виступає як експериментальна навчально-наукова лабораторія для впровадження інноваційних технологій, які з часом переходять у формальну освіту.

Успішність професійно-особистісного розвитку та саморозвитку вчителів у системі неформальної та інформальної освіти залежить від застосування різних підходів до досягнення навчальних цілей та сильно впливає на особистісну мотивацію вчителя, його рівень підготовленості, бажання проводити додаткове навчання та прагнення підвищувати власний професійний рівень.

За практичним досвідом, в системі неформальної та інформальної освіти педагоги не піддаються примусовій участі у професійному навчанні; натомість, їхня мотивація визначається особистим бажанням. Вони самостійно розробляють та втілюють кроки для реалізації своїх професійних та

особистісних мотивів і потреб, а також визначають свій власний саморозвиток як індивідуали.

Неоспоримо важливим для України є вивчення європейського педагогічного досвіду у сфері організації формальної та інформальної педагогічної освіти вчителів. Цей досвід вказує на неможливість забезпечення всіх професійно-пізнавальних потреб педагогів лише за допомогою формальної освіти, оскільки виникають нові вимоги до вчителів, які визначає сучасне суспільство через швидкі соціальні та технічні зміни.

На рівні Асамблеї Ради Європи розроблено методичні рекомендації "Про неформальну освіту", де стверджується погляд, що неформальна освіта є важливою складовою неперервної освіти, спрямованою на краще адаптування особистості до постійно змінюваного середовища.

Згідно з результатами досліджень, значна частка населення Євросоюзу щорічно активно залучається до неформальної освіти. Зокрема, 80% з них отримують неформальну освіту з метою професійної самореалізації. Цікаво, що найпопулярнішими метами для людей, які здобувають неформальну освіту, є [32]:

- бажання здобути кращу роботу та підвищити кар'єрний ріст (45%);
- потреба удосконалення рівня знань чи вмінь у конкретній професійній галузі (33%);
- отримання знань та навичок, необхідних для повсякденного життя (26%) (Меморандум Європейської комісії, 2000, с. 3).

Дослідниця О. Шапочкіна стверджує, що неформальна та інформальна освіта є невід'ємною складовою системи неперервної професійно-педагогічної освіти. Ці види освіти є самостійно мотивованою формою діяльності вчителя, яка завжди пов'язана із свідомим та мотивованим вибором різних форм організації професійного навчання. Ці процеси спрямовані на саморозвиток, професійне вдосконалення та оволодіння додатковими компетентностями. Учена ідентифікує такі етапи розвитку неформальної освіти [25]:

- догматичний етап (кінець XVI - початок XVII ст.), що відзначається спонтанністю вибору навчальних предметів;
- просвітницький етап (кінець XVII-XVIII ст.), характеризується виявленням і подоланням професійних прогалин у знаннях вчителя;
- реформаторський етап (XVIII- середина XIX ст.), пов'язаний із виникненням професійно-орієнтованих (спеціальних) курсів для професійної підготовки та перепідготовки вчителів;
- уніфікований етап (кінець XIX- середина XX ст.), що відзначається з'явою навчальних закладів та розробкою програм для неформальної освіти, таких як народні школи, навчальні гуртки, громадські організації та клуби;
- демократичний (кінець XX- початок XXI ст.), пов'язаний із визнанням державою неформальної освіти та створенням відповідних інститутів, центрів неформальної освіти, проведенням акредитації різних професійних курсів (О. Шапочкіна, 2021).

2.2. Вивчення досвіду організації неформальної післядипломної освіти для вчителів.

Наше дослідження, проведене на основі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича в якому брали участь вчителі СЗШ 29 м.Львів, воно вивчало різні аспекти організації неформальної післядипломної освіти, зокрема підвищення кваліфікації вчителів. Дослідження включало в себе оцінку наявності та відповідності програм нормативам, аналіз змісту та актуальності програм, кількість вчителів, які скористалися послугами університету, їх задоволеність, а також результати підвищення кваліфікації та їх оприлюднення.

За представленою інформацією, можна зробити висновок, що Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича має законне право проводити освітню діяльність у сфері підвищення кваліфікації вчителів.

Це підтверджується чинним законодавством, зокрема пунктом 11 статті 18 Закону України "Про освіту". Університет має акредитовані спеціальності в галузі 01 "Освіта / Педагогіка".

На даний момент, у 2021-2022 навчальному році, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича має 21 акредитовану спеціальність другого (магістерського) рівня та 1 спеціальність першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в галузі 01 "Освіта / Педагогіка".

Ми вважаємо позитивним той факт, що на веб-сайті Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича є відкритий доступ для громадськості до наступної інформації [18]:

- програми підвищення кваліфікації за різними спеціальностями;
- електронна форма реєстрації на курси підвищення кваліфікації для вчителів;
- розклад проведення курсів підвищення кваліфікації для педагогічних працівників;
- зразок свідоцтва про проходження курсів підвищення кваліфікації;
- перелік виданих педагогічним працівникам документів, які засвідчують їхню кваліфікацію в ЧНУ;
- семінари та тренінги, які доповнюють нормативну базу методичними матеріалами для педагогічних працівників.

Аналіз надання освітніх підвищення кваліфікації педагогічним працівникам закладів загальної середньої освіти I ступеня в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича вказує на наявність двох освітніх програм для вчителів. Перша програма, "Інноваційні стратегії сучасної освіти," затверджена 31 січня 2020 року, включає обсяг 30 годин / 1 кредит. Друга програма, "Педагогічні новації в школі," затверджена 27 січня 2021 року, також має обсяг 30 годин / 1 кредит.

Аналіз вхідних даних вмісту зазначених програм підвищення кваліфікації дозволяє визначити наступне. Обидві програми були розроблені викладачами кафедри педагогіки та методики початкової освіти факультету

педагогіки, психології та соціальної роботи ЧНУ. Керівником робочої групи був доктор педагогічних наук, професор С.З. Романкюк. До складу робочої групи, яка працювала над програмами, увійшли викладачі кафедри: доктор психологічних наук, професор М. Іванчук, кандидат педагогічних наук, доцент О. Гордійчук, кандидат філологічних наук, доцент Л. Мафтин, кандидат педагогічних наук, доцент К. Шевчук, кандидат педагогічних наук, доцент А. Предик, кандидат педагогічних наук, доцент Т. Цуркан, кандидат педагогічних наук, асистент А. Шульга.

Програма "Інноваційні стратегії сучасної освіти" визначає основні напрями підвищення кваліфікації вчителів. Ці напрями включають розвиток професійно-педагогічних компетентностей вчителів, формування знань навчальних предметів, фахових методик та технологій, використання інформаційно-комунікативних та цифрових технологій навчання, а також створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища.

Аналогічно, програма "Педагогічні новації" визначає напрями підвищення кваліфікації вчителів. Ці напрями включають розвиток професійно-педагогічних компетентностей, поглиблення знань про психологічні та фізіологічні особливості учнів, розширення знань з фахових методик та сучасних освітніх технологій, а також використання інформаційних, комунікативних, цифрових навчальних технологій в освітньому процесі.

Метою обох програм є професійно-особистісний розвиток вчителів, поглиблення, розширення та удосконалення їхніх фахових компетентностей відповідно до державної освітньої політики. Програми спрямовані на засвоєння актуальних аспектів сучасної освіти з урахуванням основних засад Нової української школи.

Програми визначають дві форми підвищення кваліфікації: інституційну (очну) та дистанційну. Обсяг програми складає 30 годин (1 кредит ЄКТС), при цьому один день у процесі підвищення кваліфікації оцінюється у 6 годин, що еквівалентно 0,2 кредиту за системою ЄКТС. Зміст програми спрямований на

оволодіння актуальними аспектами сучасної початкової освіти з урахуванням основних принципів Нової української школи.

Так, учасники курсів ознайомлюються із наступними темами [29]:

- Інтегроване навчання та його особливості в школі;
- Теорія і практика розвитку критичного мислення школярів;
- Партнерська взаємодія вчителя з батьками в умовах Нової української школи;
- Психолого-педагогічні особливості роботи з гіперактивними учнями;
- Використання мультимедійних засобів у роботі з учнями;
- Цифрова освіта та інструменти її опанування у процесі дистанційного навчання;
- Особливості та принципи моделювання роботи вчителя в інклюзивному класі;
- Психолого-педагогічне супроводження школярів;
- Методики розвитку емоційного інтелекту сучасних дітей;
- Методики формувального оцінювання школярів;
- Ведення електронного щоденника вчителем і багато іншого.

Важливим є те, що програма підвищення кваліфікації для вчителів отримала схвалення від суб'єкта підвищення кваліфікації, що означає Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Програма містить деталі про її теми, напрямки підвищення кваліфікації, відображає зміст та обсяг в годинах та кредитах ЄКТС, вид та форму підвищення кваліфікації, а також вартість навчання.

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, як організатор програми, забезпечує повну доступність та відкритість інформації щодо кожної конкретної програми підвищення кваліфікації. Аналіз статистичних даних за 2022-2023 навчальний рік свідчить, що ці курси відвідало 164 педагогічних працівники СЗШ 29, що вказує на підвищений інтерес до пропонованих програм підвищення кваліфікації вчителів.

Таблиця 2.1

Участь вчителів у курсах підвищення кваліфікації в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича протягом 2022-2023 навчального року відзначилася конкретними кількісними показниками [42]

Назва освітньої програми	Терміни проходження	Кількість слухачів
<i>«Інноваційні стратегії сучасної освіти»</i>	01.06.2022 – 10.06.2022	37
	23.10.2022-30.10.2022	24
	Всього	61
<i>«Педагогічні новації в школі»</i>	15.02.2023-20.02.2023	41
	22.02.2023-27.02.2023	21
	22.06.2023 – 25.06.2023	21
	22.11.2023- 27.11.2023	21
	Всього	103
ВСЬОГО		164

Після завершення курсів підвищення кваліфікації здійснилося обговорення та проводилося опитування учасників. За результатами цих опитувань визначено наступне. Перше питання стосується оцінки рівня організації курсів підвищення кваліфікації на кафедрі педагогіки та методики початкової освіти ЧНУ.

В результаті відповідей на перше питання можна визначити, що 78,87% респондентів високо оцінили рівень організації курсів підвищення кваліфікації, виставивши їм 10 балів за 10-бальною системою. Додатково, 14,7% вчителів висловили свою довіру, оцінюючи на 9 балів, і 4,93% виділили 8 балів. Тільки 1,4% вважають, що організація курсів була менш задовільною, оцінюючи її на рівні 3 або 6 балів. Це свідчить про те, що для майже 98% опитаних респондентів рівень організації був високим.

Друге питання стосується оцінки рівня актуальності та змісту навчальних занять на курсах підвищення кваліфікації.

Результати відповідей на друге питання показують, що для 59,11% вчителів рівень актуальності та змісту курсів підвищення кваліфікації відповідає 10 балам за 10-бальною системою. Ще 17,64% оцінили цей рівень на 9 балів, 8,45% на 8 балів, а 14,1% на 7 балів. Лише 0,7% вчителів вважають, що рівень організації підвищення кваліфікації був менш задовільним, оцінюючи його на рівні 3 бали. Ці дані свідчать про те, що майже 99,3% респондентів в цілому задоволені рівнем актуальності тематики та змісту, більшість з них (85,2%) вважають його високим, а 14,1% - середнім.

Щодо третього питання, 85,21% вчителів, які брали участь в курсах підвищення кваліфікації, відзначили, що на цих курсах висвітлювалися нові, раніше невідомі питання, конструктивні ідеї та стратегії викладання. Ще 4,23% визнали, що це було частково відзначено. Однак для 10,56% опитаних теми, які вивчалися, були вже відомі, і вони вибрали відповідь "ні".

Згідно з результатами четвертого питання, 87% вчителів, які приймали участь у курсах підвищення кваліфікації, повністю задоволені, оскільки їхні очікування повністю виправдалися. Інші 12% стверджують, що їхні очікування виправдалися лише частково, а лише 1% респондентів вказали, що очікували більшого від курсів підвищення кваліфікації. Загальною тенденцією є висока задоволеність слухачів курсами підвищення кваліфікації.

Щодо п'ятого питання "Які Ваші пропозиції щодо удосконалення курсів підвищення кваліфікації?", респонденти висловили конструктивні відповіді.

Після аналізу відповідей на шосте питання, що стосується пропозицій щодо цікавої тематики для подальшого врахування на курсах підвищення кваліфікації вчителів, слухачі вказали конкретні питання, які вони б хотіли включити до програми курсів. Зокрема, було надано пропозиції щодо таких аспектів:

- Адаптація учнів до освітнього процесу.
- Поради з організації освітнього середовища в реаліях сучасної школи.
- Використання інтерактивних та групових методів навчання.

- Актуальні питання реалізації Нової української школи, включаючи дистанційне навчання, ГПД, співпрацю з батьками, виховну роботу та сучасні технології.
- Використання інформаційно-комунікативних технологій в освітньому процесі, зокрема практичні навички.
- Використання мультимедійної дошки в школі.
- Методи та прийоми швидкого читання.
- Педагогіка партнерства.
- Інтегровані уроки: практичні поради.
- Формувальне оцінювання.
- Дитяче портфоліо.
- Дистанційна освіта: порівняння можливостей платформ, технології та тайм-менеджмент для педагога.
- Професійне вигорання.
- Питання конструктивної взаємодії між вчителем-вчителем та вчителем-адміністрацією.
- Імідж педагога та шляхи його підвищення.

Таким чином, аналіз показує, що слухачі виявили значний інтерес до різноманітних аспектів освітньої діяльності та прагнуть розширювати свої знання в різних напрямках.

Додатково, для забезпечення комплексного аналізу було також проведено опитування серед учасників програм неформальної післядипломної освіти, спрямоване на вивчення їхнього досвіду та сприйняття процесу навчання. Це дослідження допомагає отримати інсайти щодо ефективності навчальних програм, задоволеності учасників та їхніх потреб у подальшому професійному розвитку.

Метою даного дослідження є дослідити досвід організації неформальної післядипломної освіти для вчителів у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича.

Цільовою аудиторією дослідження є вчителі різних предметів та рівнів освіти, які беруть участь у програмах неформальної післядипломної освіти для професійного розвитку. Кількість 31 вчитель.

Таблиця 2.2

Частота участі в програмах підвищення кваліфікації

Відповідь	Кількість	Відсоток
Щотижнево	10	32.3%
Декілька разів на місяць	8	25.8%
Рідко	7	22.6%
Ніколи	6	19.4%

Більшість опитаних (32.3%) вказали, що беруть участь у програмах підвищення кваліфікації щотижнево, що свідчить про їхню високу активність у вдосконаленні професійних навичок. Значна частина опитаних (25.8%) обирають участь кілька разів на місяць, що також вказує на їхній інтерес до постійного самовдосконалення. Менші частини вказали, що беруть участь рідко (22.6%) або ніколи (19.4%), що може бути пов'язано зі зайнятістю або невідповідністю пропонованих програм їхнім потребам та очікуванням.

Таблиця 2.3

Основні мотиви для участі

Відповідь	Кількість	Відсоток
Покращення методик навчання	18	58.1%
Професійний розвиток	8	25.8%
Отримання сертифікату	4	12.9%
Інше	1	3.2%

Більшість опитаних (58.1%) зазначили, що основним мотивом для участі в програмах є покращення методик навчання, що свідчить про їхній бажання підвищувати якість своєї роботи. Для інших опитаних (25.8%) пріоритетним є професійний розвиток. Також відзначено, що деякі вчителі (12.9%) беруть участь з метою отримання сертифікату, що може свідчити про їхній інтерес до визнання своєї кваліфікації.

Таблиця 2.4

Користь від участі

Відповідь	Кількість	Відсоток
Розширення знань	20	64.5%
Підвищення кваліфікації	8	25.8%
Отримання нових навичок	3	9.7%

За результатами дослідження, більшість вчителів (64.5%) переконані, що участь у програмах підвищення кваліфікації дозволила їм розширити свої знання. Також значна частина опитаних (25.8%) відчули підвищення своєї кваліфікації. Невелика кількість вказала на отримання нових навичок (9.7%) в результаті участі у програмах.

Таблиця 2.5

Труднощі під час участі

Труднощі	Кількість відповідей	Відсоток
Недостатньо часу	10	32.3%
Велика вимогливість	8	25.8%
Неякісна організація	5	16.1%
Фінансові обмеження	7	22.6%

Найпоширенішими труднощами, з якими зіткнулися учителі під час участі в програмах, є недостатність часу (32.3%) та велика вимогливість (25.8%). Також значну частину вчителів турбує неякісна організація програм (16.1%), а також фінансові обмеження (22.6%).

Таблиця 2.6

Відповідність очікуванням програми

Оцінка	Кількість відповідей	Відсоток
Повністю відповідає	7	22.6%
Відповідає переважно	10	32.3%
Трохи відхиляється	3	9.7%
Значно відхиляється	0	0%

Більшість опитаних (54.9%) вважають, що програми підвищення кваліфікації відповідають їхнім очікуванням переважно або повністю, що свідчить про їхнє задоволення від участі. Деякі вказують на трохи відхиляється (9.7%), що може вказувати на потребу у вдосконаленні програм.

Таблиця 2.7

Ефективність програм

Оцінка	Кількість відповідей	Відсоток
Дуже ефективно	9	29%
Ефективно	10	32.3%
Частково ефективно	1	3.2%
Мало ефективно	0	0%

Загальна ефективність програм визначається як дуже висока. Більшість вчителів (61.3%) вважають, що програми є ефективними (29% - дуже ефективно, 32.3% - ефективно). Невелика частина вказала на часткову ефективність (3.2%), що може вказувати на потребу у вдосконаленні програм.

Таблиця 2.8

Бажання участі в майбутніх програмах

Відповідь	Кількість відповідей	Відсоток
Так	18	58.1%
Ні	2	6.5%

За результатами дослідження, більшість вчителів (58.1%) виявили бажання взяти участь в майбутніх програмах, що свідчить про їхній позитивний досвід та готовність до подальшого професійного розвитку. Однак невелика частина (6.5%) не виявили бажання брати участь в подібних програмах.

Таблиця 2.9

Найбільш корисні аспекти програм

Аспект програми	Кількість відповідей	Відсоток
Практичні вправи та методики	14	45.2%
Можливість обміну досвідом	16	51.6%
Консультації викладачів	10	32.3%
Мережевість з іншими учасниками	8	25.8%

Більшість опитаних (51.6%) відзначають можливість обміну досвідом як найбільш корисний аспект програм, що свідчить про значення спілкування та взаємодії для їхнього професійного розвитку. Також значну кількість вчителів (45.2%) виділяють практичні вправи та методики як корисний аспект програм.

В цілому, результати дослідження свідчать про значний інтерес вчителів до участі в програмах підвищення кваліфікації та їхню позитивну оцінку користі від таких заходів. Більшість опитаних відзначили покращення методик навчання як основний мотив для участі, а також високу користь у вигляді розширення знань та отримання нових навичок. Тривалість та розклад програм, а також їхній зміст відповідають очікуванням значної частини учасників, хоча були виявлені певні труднощі, такі як нестача часу та вимогливість програм. Отже, це дослідження підтверджує важливість і потребу у програмах підвищення кваліфікації для вчителів у забезпеченні якісної освіти.

Висновки до розділу 2

Сучасна українська система освіти створює сприятливі умови для того, щоб педагогічні працівники орієнтувалися на "освіту впродовж життя" та постійно самовдосконалювалися професійно та педагогічно. Післядипломна педагогічна освіта виступає як засіб для поглиблення професійного досвіду педагога, збагачення його інноваційними знаннями та створення умов для постійного творчого пошуку та професійно-особистісного розвитку.

Вимоги Нової української школи до педагога полягають у здатності формувати учнівські навички самостійного пізнання світу, самоосвіти та самореалізації як особистості. Сучасний вчитель повинен бути вчителем-дослідником, вміти стратегічно планувати власний професійний та особистісний розвиток, неперервно самовдосконалюватися.

На сучасному етапі вже створено не лише вимоги до професійно-особистісного розвитку вчителя, але й умови для варіативності післядипломної освіти. Це дає змогу вчителю визначати свою траєкторію професійного зростання в умовах шкільного закладу.

Основні форми післядипломної освіти для педагогічних працівників включають формальну, неформальну та інформальну освіту. Неформальна освіта передбачає здобуття освітніх програм, але не передбачає присудження

державно визнаних освітніх кваліфікацій. Інформальна освіта – це самостійно організоване здобуття компетентностей під час професійної діяльності чи в інших сферах життя.

Вивчення досвіду СЗШ 29 вказує на надання якісних освітніх послуг для вчителів, публічність інформації про курси підвищення кваліфікації, високий рівень організації та актуальність змісту, інноваційність та високий професійний рівень викладацького складу. Це свідчить про успішність і ефективність проведення курсів підвищення кваліфікації в університеті.

РОЗДІЛ 3

ТЕОРТЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

3.1. Проблема професійно-особистісного саморозвитку у психолого-педагогічних дослідженнях

Проблема саморозвитку особистості завжди перебувала в центрі уваги наукових досліджень. Це підтверджується підвищеною увагою як іноземних, так і вітчизняних вчених, які ретельно вивчають питання саморозвитку особистості, розглядаючи його сутнісні особливості та умови цього процесу.

Поняття "саморозвиток", згідно з тлумачним словником сучасної української мови, означає розумовий або фізичний прогрес людини, досягнутий шляхом самостійних занять і вправ власними силами; саморух (В. Бусел, 2005).

Філософський словник визначає поняття "саморозвиток" як розвиток, який виникає внаслідок внутрішньої системи, що розвивається, або розвиток під впливом внутрішніх факторів чи умов (В. Шинкарук, 1986).

Наукові погляди психологів та педагогів розкривають проблему саморозвитку особистості. Згідно з психологічним словником, саморозвиток – це рух до досягнення емоційної, когнітивної зрілості та самоактуалізації (2001).

Важливо відзначити, що поняття "розвиток" і "саморозвиток" мають певні відмінності. Розвиток відбувається у процесі досягнення цілей, поставлених іншою особою відносно особистості, тоді як саморозвиток відбувається відповідно до власних задумів та мети самої особистості (С. Соколовська, 2011).

Учений Л. Рувинський стверджує, що частина слова "само" не виключає важливості впливу соціальних чинників на розвиток особистості, а лише

підкреслює, що вплив на розвиток відбувається в ході саморуху психічних процесів та сил (Л. Рувінський, 1973).

В. Рибалка висловлює думку, що розвиток особистості призводить до виявлення її унікальних розвивальних властивостей та здібностей, які слугують основним ресурсом для саморозвитку (В. Рибалка, 2017). Дослідник Н. Павлик стверджує, що ознаками розвитку особистості є нелінійність та нерівномірність психічних функцій (Н. Павлик, 2019).

Часто вчені використовують термін "саморозвиток" як синонім до інших понять, що відображають процеси "самості", таких як "самовираження", "самовизначення", "самоствердження", "самореалізація", "самовдосконалення", "самовиховання", та ін.

Дослідники О. Куліда та Г. Тараненко вказують на те, що поняття самовираження, самовизначення, самоствердження, самореалізація, саморозвиток пов'язані між собою через утвердження особистості власної суб'єктності, проте саморозвиток є найбільш багатогранним процесом, що охоплює всі інші. Саморозвиток представляє собою зміну індивіда у процесі неперервної взаємодії між громадським та індивідуальним, і внаслідок цього відбувається новий якісний стан особистості (О. Куліда, 2018; Г. Тараненко, 2018).

Дослідник В. Лозовий розглядає поняття "саморозвиток" в контексті наукового феномену "самовиховання", розглядаючи його як свідому планомірну працю особистості над собою, спрямовану на формування властивостей, що відповідають вимогам суспільства та власній програмі розвитку, і дають можливість здійснити всі види і форми індивідуальної особистісної діяльності (В. Лозовий, 1991).

Вчений Е. Помиткін стверджує, що розглядати особистісний саморозвиток слід як процес свідомого самовдосконалення особистості через призму її духовного розвитку. Цей процес створює умови для того, щоб людина спрямовувала своє "Я" на відданість вищим ідеалам та цінностям,

сприяючи при цьому збагаченню духовних надбань людства результатами власної діяльності (Е. Помиткін, 2007).

В. Фрицюк вбачає, що саморозвиток особистості відображає її цілеспрямовану, систематичну та високоорганізовану творчу діяльність. Ця діяльність призводить до цілеспрямованої системної творчої зміни особистістю її власних духовних особливостей, таких як цінності, морально-етичні якості і інтелектуальні характеристики, необхідних для успішного досягнення усіх життєвих цілей та ефективного здійснення соціального професійно-особистісного призначення (В. Фрицюк, 2016).

Поняття професійно-особистісного саморозвитку, як стверджує Л. Зязюн, передбачає діяльність, яка реалізується шляхом опанування, упорядкування та систематизації досвіду для задоволення пізнавальних потреб особистості та для здійснення різних видів діяльності, а також для постійного удосконалення та зростання (Л. Зязюн, 2006).

За словами В. Маралова, професійно-особистісний саморозвиток є фундаментальною здатністю особистості бути суб'єктом власного життя, перетворювати своє життя та діяльність, а також визначати особистісні цілі на основі власного пізнання. Основними етапами цього процесу вважаються самопізнання, потреба та мотивація саморозвитку, визначення цілепокладання та самореалізація (В. Маралов, 2004).

Вчена В. Блінова визначає важливі аспекти саморозвитку, вказуючи на його різноманітний життєвий та особистісний зміст. Зазначається, що цей науковий феномен завжди пов'язаний із подоланням перешкод та бар'єрів, що можуть бути подолані завдяки волі та мотивації. Відповідно до вченої, основною перешкодою для саморозвитку є відсутність відповідальності за власне життя та недостатній рівень сформованості здатності до самопізнання (В. Блінова, 2009).

Дослідники-акмеологи, такі як О. Власова, А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Панок і інші, розглядають професійно-особистісний саморозвиток як тенденцію до саморозкриття творчого потенціалу людини та як процес

самовдосконалення, що призводить до успішної самореалізації, самозбагачення та самоздійснення.

Згідно з поглядами А. Деркача, саморозвиток особистості є свідомим процесом самовдосконалення для ефективної самореалізації. Цей процес ґрунтується на внутрішньо значущих устремліннях та зовнішніх впливах, і передбачає цілеспрямовану, багатоаспектну самозміну з метою максимального духовно-морального, діяльнісно-практичного самозбагачення та самоздійснення (А. Деркач, 2006, с. 137).

Дослідниці Н. Кузьміна вважала, що особистісний саморозвиток – це процес формування особистості, спрямований на високі досягнення та самовдосконалення. Термін "акме" використовується для позначення професійно-особистісної вершини, що представляє собою найвищий рівень досягнень на певному етапі вдосконалення особистості (Н. Кузьміна, 1990)

Вчена О. Власова розглядає "саморозвиток" як процес, що сприяє особистісній цілісності через соціальні зміни, виходячи із різноманітного екзистенційного досвіду, що особистість отримує у суспільстві. Цей процес призводить до формування нових якісних особистісних рис через інтеграцію досвіду у взаємодії особистості з соціокультурним середовищем (О. Власова, 2015, с.230-242).

В педагогічному визначенні саморозвитку першочергово розглядається як спроба знаходження шляхів і засобів для підвищення внутрішньої самотворчої активності особистості. Особистість виступає суб'єктом власного життя та удосконалення. Сучасні концепції самоактивності особистості під час її становлення та розвитку акцентують увагу, насамперед, на гуманістичній педагогіці, що ґрунтується на визнанні цінності кожної людини, її суб'єктного досвіду та внутрішнього світу, спираючись на віру людини у власні потенційні позитивні сили.

В античній філософії проголошено педагогічний принцип: "Help me to do it myself!", що відображає справжнє ставлення особистості як суб'єкта навчання. Сократ, Платон, Арістотель, Квінтіліан визначають розвиток

внутрішнього світу кожного та надають вагу самостійності його мислення та суджень. Зазначені ідеї реалізуються через діалогічні форми навчання, диспути та сократівські бесіди, де навчаючись, особистість стикається з суперечностями та спонукається до висловлювання вільних розмірковувань та самостійного пошуку істини.

Проблема ставлення до людини як вищої цінності та віра в її необмежені сили та можливості, педагогічна ідея розвитку активності та самостійності у процесі діяльності розгортається у педагогічній науці та практиці епохи Відродження та Нового Часу. У цей період розробляються організаційно-практичні аспекти залучення особистості до процесів саморозвитку, самопізнання, самоосвіти та самовиховання (Я. Коменський); поглиблюється ідея природного виховання (Г. Сковорода), яка підтримує цінність знань, якщо вони здобуті особистістю самостійним шляхом; розкривається ідея здатності до самовизначення та самокерівництва у процесі розвитку які сприяють формуванню та удосконаленню особистості.

Епоха Просвітництва пропагує ідеї "гуманного виховання" (К. Ушинський), постійної освіти та інших концепцій. Педагогічна підтримка процесів саморозвитку особистості передбачає, в першу чергу, створення умов для повного виявлення її творчого потенціалу, надаючи повну свободу для самовизначення та самовираження. Якщо освітній процес розглядається як взаємодія активного суб'єкта, то роль інших змінюється на пасивних спостерігачів або помічників у саморозвитку особистості. Концепція Ж. Руссо вказує на доцільність цілеспрямованого педагогічного впливу через створення спеціалізованого освітнього середовища, спроможного надихати саморозвиток (А. Джурінський, 1999).

Пошук ефективного поєднання самоактивності особистості з цілеспрямованими впливами розглядається в концепції Єдиної трудової школи (С. Шацький та ін.), яка пропонує розвиток демократії, самоуправління та співробітництва, збагачуючи творчий потенціал особистості та створюючи умови для самовдосконалення.

Саморозвиток особистості визнається ключовим для її формування, оскільки, людина розпочинається з власного саморозвитку, а не від виховного впливу на неї (А. Джуринський, 1999).

Отже, класичні педагоги розглядали саморозвиток як визначальний фактор освітнього процесу, підкреслюючи, що індивідуальні темпи та рівні визначають його варіативність. За їхніми поглядами, застосування методів активного навчання та дослідницького методу стимулюватиме самостійність та творчі здібності особистості, змінюючи освіту у активний освітній простір.

Важливим для розвитку та утвердження ідей саморозвитку є напрям "розвиваючої педагогіки", яка визнає здатність особистості стати суб'єктом власного навчання та розвитку, акцентуючи педагогічний пошук у напрямку саморозвитку. Це досягається поетапним переходом від функцій цілепокладання, контролю та оцінки до саморозвитку та самовдосконалення, активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, та розвитку їхніх пізнавальних інтересів (А. Джуринський, 1999).

Не менш суттєвими для еволюції питань саморозвитку є концепції проблемного навчання (В.Яременко), розвивального навчання (В. Знак та ін.) та ідеї педагогіки співробітництва (В. Сухомлин, Л.Занько та ін.), які становлять фундамент концепції суб'єктної педагогіки. У цьому підході той, хто навчається, визнається як повноцінний суб'єкт, що активно впливає на процес та результати діяльності, спрямованої на розвиток та саморозвиток особистості.

Особистість, разом з її потенціалом для саморозвитку, утверджується як основна цінність гуманістичної педагогіки (В. Сухомлинський та ін.), що послужило основою для формулювання концепції особистісно-орієнтованої освіти (І. Бех, Є. Бондаревська, І. Якиманська та ін.). Відповідно до цієї концепції, у навчальному процесі повинні враховуватися індивідуальні особливості та розвиватися індивідуальні можливості для вибору шляхів вдосконалення особистості (І. Якиманська, 2000).

В сучасному контексті концепція особистісно-орієнтованого навчання та виховання виокремлює важливі чинники розвитку особистості, такі як самотворча активність, що поєднується із цілеспрямованими впливами на особистісний зріст. Ця концепція базується на принципах розвитку суб'єктності всіх учасників освітнього процесу, де саморозвиток стає не лише засобом, але й наслідком їхнього становлення як суб'єктів власного розвитку. Визнаючи саморозвиток пріоритетною умовою, завданням та інноваційною технологією ефективної педагогічної діяльності (О. Сухоленова, 2000, с.98-104).

Систематичне сприяння всім аспектам саморозвитку особистості може здійснюватися шляхом створення умов, які сприяють виявленню самотворчої активності особистості та формуванню їхньої готовності до самоосвіти та самовиховання. Ключовим у цьому процесі є організація науково-методичного супроводу відповідних процесів, які, в свою чергу, впливають на розвиток суб'єктних рис особистості, таких як креативність, смислотворчість тощо (П. Харченко, 2001, с.75-84).

Глибокий психологічний аналіз вказаних особистісних явищ і закономірностей їх розвитку призвів до з'яви наукових досліджень у гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), яка збагачує теорію і практику педагогіки ідеями особистісно-орієнтованої педагогічної взаємодії. Згідно з цією концепцією, створюються основи для саморозвитку кожного учасника освітнього процесу. Серед важливих мікросоціальних чинників для цього слід реалізовувати позитивну увагу до особистості та її розвитку, визнання цінності та індивідуальності кожної людини, а також емпатичне та оптимістичне ставлення до результатів її розвитку-саморозвитку (К. Роджерс, 1994).

О. Савченко вказує на основні риси особистісно-орієнтованого навчання, такі як індивідуалізація та багатоваріантність методик, організація процесу навчання на різних рівнях складності, визнання емоційного та позитивного ставлення до світу, а також партнерський стиль взаємодій (О.

Савченко, 1996, с.10-13). Це забезпечує створення умов для саморозвитку особистості, формування свідомого визначення власних можливостей та життєвих цінностей та цілей.

Настановлення гармонійних міжособистісних взаємин у навчальному процесі, заснованих на принципах свободи, рівності, творчого співрозвитку та співробітництва, сприяє саморозвитку особистості. Відповідно, для досягнення цього слід створювати освітній процес як діалогічну взаємодію, що характеризується рівноправністю всіх учасників освітнього процесу і сприяє розвитку свободи їх творчого самовираження, саморозвитку та самопрезентації.

Важливо зауважити, що найбільш продуктивними методами та засобами стимулювання саморозвитку, виявлення власної думки, творчої активності та накопичення власного професійно-особистісного досвіду є використання різних інноваційних технологій. Це включає діалогічні форми та методи навчання, групові дискусії, аналіз соціально-професійних ситуацій, активні та пошукові методи (мозковий штурм, інверсія, емпатія, дидактичні, різні види ділових та рольових ігор), тренінги рефлексивності, проектування сценаріїв професійно-особистісного зростання, організацію розвивального освітнього середовища, а також моніторинг розвитку особистісно-професійного (Е. Зеєр, 2002).

Для ефективного саморозвитку особистості важливо враховувати її суб'єктність у освітньому процесі. У контексті професійного зростання велику роль відіграє створення ситуацій успіху, що постійно поповнюють професійно-особистісний досвід творчого вияву, сприяють самопізнанню, самоорганізації та самореалізації. Ці елементи гарантують презентацію всіх потенційних можливостей та творчості особистості.

Л. Базілевська підкреслює, що активізація суб'єктного досвіду особистості вчителя під час його професійно-особистісного саморозвитку відбувається через розвиток самостійності, рефлексивності, активності, творчої ініціативи та відповідальності. Це досягається за допомогою

персоналізації, діалогізації, диференціації та індивідуалізації процесу підвищення кваліфікації вчителя, творчого використання різних форм педагогічного співробітництва (Л. Базілевська, 2001, с.55-64).

Важливо зауважити, що зростання суб'єктної позиції особистості вчителя не лише не зменшує, але й посилює значення супроводу в освітньому процесі, вимагаючи високого рівня педагогічної майстерності та творчості від тих, хто його організовує та супроводжує. Таким чином, важливим стає виявлення гнучкості, здатності до імпровізації та постійного осмислення змін, акцентуючи увагу на проявах педагогічної свідомості, самосвідомості, рефлексії, емпатії та ін.

Аналіз поглядів на проблему особистісного та професійного саморозвитку в умовах гуманістичної освіти найбільш продуктивно здійснюється в рамках розгляду освітньо-розвиваючої парадигми, де кожна розвиваюча особистість є повноцінним суб'єктом освітнього процесу та власного розвитку. Відповідно, підготовка особистості до саморозвитку та самовдосконалення здійснюється шляхом цілісного педагогічного впливу, спрямованого, насамперед, на розвиток суб'єктності цієї особи. Професійно-особистісний саморозвиток вчителя визнається ключовим інструментом та пріоритетною метою освіти, відзначаючи його важливість для ефективності освітнього процесу. Педагогічні концепції, а також технології особистісно-орієнтованої педагогіки, що базуються на концепціях цілісності та суб'єктності особистості, визначають нові стандарти професійної відповідальності вчителя у відповідності до вимог реалізації суб'єктних функцій освіти та постійного особистісно-професійного зростання.

Отже, за результатами аналізу психолого-педагогічної літератури можна визначити, що науковий феномен "саморозвиток" є ключовим засобом еволюції не лише індивідуальної особистості, але й суспільства взагалі протягом багатьох століть. Саморозвиток визначається впливом як внутрішніх, так і зовнішніх факторів на розвиток особистості педагога і, як правило, реалізується через конкретні форми самоактивності вчителя, який

використовує специфічні механізми та методи для досягнення професійно-особистісних перетворень.

Сучасна педагогічна наука та освітня практика, у період реформування, акцентують увагу на систематичному професійному та особистісному зростанні педагога протягом всього його життя. Ключовою умовою для досягнення цієї закріпленої в нормативах мети є неперервний саморозвиток вчителя, як особистості та фахівця, оскільки саме він має забезпечити не лише високу якість професійно-педагогічної діяльності, але й повноцінне втілення усіх ключових функцій освіти.

3.2. Сутність поняття «професійно-особистісний саморозвиток учителя»

Роль саморозвитку вчителя, орієнтованого на досягнення вершин професіоналізму, підвищення результативності педагогічної діяльності та досягнення якісної самореалізації в професії, викликає зростаючий інтерес у сучасних вчених, що акцентує увагу на цьому складному та багатогранному феномені, та виносить його на рівень актуального дослідження.

Аналіз спадщини педагогів-класиків, що внесли значний вклад у розвиток теорії професійно-особистісного зростання, розкриває визначальну роль педагогічної діяльності у власному вдосконаленні, яке забезпечує якість педагогічної роботи та ефективність освітнього процесу.

Спрямовані на наукове дослідження проблеми саморозвитку педагога та визначення його основних напрямків, праці вчених визначають такі складові:

- Самоосвіта, яка розширює і поглиблює професійний світогляд вчителя, підвищує його професійно-педагогічну компетентність і збагачує досвід професійної діяльності інноваційними педагогічними розробками (П. Блонський, сулиК. Ушинський тощо).

- Самовиховання, в процесі якого формується саморозвиток професійно значущих рис характеру та якостей вчителя, розвивається

саморегуляція його професійно-педагогічної поведінки та діяльності (Дж. Локк, А. Макаренко, ілтощо).

- Творчо-дослідницька діяльність, яка сприяє формуванню творчої індивідуальності вчителя (В. Сухомлинський, С. Шацький тощо).

Сучасні дослідники педагогічної науки розкривають інтегративний характер саморозвитку та виокремлюють його складові, визначаючи їх як традиційні (О.Запорожець) виокремлював самовиховання, розглядаючи його провідні механізми, етапи та взаємозв'язок.

В рамках гуманістичних ідей сучасної психолого-педагогічної науки, дослідники, такі як Е. Долінська, К. Кальницька, А. Романовський та інші, розглядають різні аспекти саморозвитку в контексті професійного зростання вчителя. Особливий акцент робиться на самоактуалізації, яка відзначається активністю суб'єкта і сприяє творчому самовираженню вчителя, а також його професійному розвитку.

Аналіз поглядів учених вказує на різноманітність розуміння поняття "професійно-особистісний саморозвиток педагога" і виявляє різні підходи до його трактування:

- Т. Таланчук, В. Сластьонін, та інші розглядають професійно-особистісний розвиток учителя як функцію його професійної діяльності;

- С. Сисоєва, Р. Скульський та інші вважають його напрямком професійно-педагогічної творчості;

- І. Раченко та інші визначають його як базову ознаку високого рівня творчо-педагогічної діяльності;

- Р. Скульський, Л. Хомич розглядають його як провідний чинник удосконалення освітнього процесу;

- Ю. Лобейко, Л. Мітіна та інші вважають його основою професійного зростання вчителя;

- Е. Панасенко та інші розуміють його як основний шлях професійного руху педагога до ідеалу.

Додатково, різні автори також асоціюють процес професійно-особистісного розвитку педагога з різними аспектами:

- О. Черноусова та інші вважають його процесом підвищення професійної майстерності;
- Р. Скульський та інші асоціюють його з розвитком педагогічної культури;
- Н. Гузій, О. Дубасенюк, П. Харченко та інші розглядають його як основний спосіб набуття, примноження та збереження професійно-особистісного професіоналізму;
- Л. Маркелова та інші вважають, що це є способом досягнення вчителем власного акме-;
- О. Пехота вказує на те, що професійно-особистісний розвиток педагога є способом і наслідком становлення педагога як суб'єкта власного особистісно-професійного зростання та формою прояву його суб'єктної сутності;
- В. Сухомлинський зазначав, що професійно-особистісний розвиток педагога є ознакою професійно-педагогічної креативності.

Аналіз різних підходів дозволяє визначити, що саморозвиток вчителя розглядається як ключовий елемент якості професійно-педагогічної діяльності чи як засіб особистісно-професійного зростання вчителя, відображаючи два головні підходи: діяльнісно-функціональний та особистісно-розвивальний.

У працях представників діяльнісно-функціонального підходу, таких як О. Борденюк, С. Єлканов, Л. Рувінський, Р. Скульський та інші, акцентується на функціональному аспекті професійно-педагогічного саморозвитку. Вони розглядають саморозвиток як додатковий напрямок професійно-педагогічної діяльності вчителя, підкреслюючи необхідність його спрямованості на самостійне підвищення кваліфікації, професійно-педагогічної та фахової майстерності, а також розвитку професійної культури.

Науковці розглядають професійно-педагогічний розвиток у контексті питань якості освітнього процесу, неперервної професійної освіти та

навчально-методичної роботи педагогів вчителів. Вони визначають саморозвиток як ключовий елемент педагогічної професії, вказуючи на постійне навчання, аналіз професійних дій та вчинків вчителя.

У цьому контексті, Н. Антонова вказує, що саморозвиток може бути розгляданий як засіб самоконтролю та самокорекції професійно-педагогічної діяльності, при цьому особистісний розвиток вчителя як професіонала може отримати менш пріоритетне значення.

За думкою О. Кокун, саморозвиток відображається в русі від Я-реального до Я-ідеального вчителя, враховуючи вимоги суспільства до його особистості та професійно-педагогічної діяльності. Цей процес залежить від вирішення суперечностей між вимогами професійно-педагогічної діяльності та індивідуальним стилем діяльності, досвідом та спілкуванням вчителя.

Основні форми саморозвитку, за думкою вчених, включають самоосвіту та самовиховання вчителя, які спрямовані на поглиблення, розширення або отримання нових психолого-педагогічних та методичних знань. Самоосвіта вважається важливою, оскільки сприяє розвитку інтелектуальних якостей та розумових здібностей вчителя, його ефективності вирішення професійно-педагогічних завдань та впливу на особистісний саморозвиток.

О. Аніщенко, О. Баніт, О. Василенко, О. Волярська, Н. Дорошенко та інші дослідники визначають самоосвіту як творче вивчення досвіду інших фахівців, пошук нових ідей, методів та прийомів професійної роботи, а також як аналіз та узагальнення власного педагогічного досвіду та високоякісне та творче вирішення професійних завдань. Вчені наголошують, що через самоосвіту педагог може задовольняти особисті професійно-пізнавальні інтереси та потреби, а також розвивати свої інтелектуальні та особистісні якості (О. Аніщенко, 2016).

Іншою формою саморозвитку, визначеною дослідниками, є професійне самовиховання вчителя, розглядане як активна та цілеспрямована діяльність з систематичного формування у себе професійно важливих рис та якостей. Л. Карамушка підкреслює, що самовиховання вчителя включає адаптацію

індивідуальних особливостей до вимог професійно-педагогічної діяльності, постійне підвищення фахової компетентності та безперервний розвиток соціально-моральних та інших властивостей особистості, а також самопізнання, самоаналізу, самоконтролю, самозвіту, самонаказу, самопереконання, самовправління та самонавіювання. Згідно з вченою, самовиховання також є однією з умов задоволення потреб педагога у власному місці в колективі, суспільстві та досягненні вершин професійно-педагогічної майстерності (Л. Карамушка, 2008).

Однак І. Краснощок відзначає, що саморозвиток педагога не зводиться до простого поєднання самоосвіти та самовиховання, адже цей процес є якісно іншим і складнішим. Якщо самоосвіта та самовиховання передбачають самостійне оволодіння важливими професійними знаннями та формування професійно-значущих якостей, то саморозвиток створює умови для поглиблення та розширення наявних знань, удосконалення вже сформованих вмінь та якостей, а також для розвитку педагогічного мислення, свідомості та самосвідомості, а також інтегративних особистісних якостей вчителя.

На основі аналізу точок зору вчених можна стверджувати, що саморозвиток педагога, в ракурсі діяльнісно-функціонального підходу, сприймається ними переважно як явище, що має суспільно-значущий та зовнішньо-детермінований характер. Вчені вбачають, що досягнення ефективності у професійній діяльності та отримання високого рольового статусу в педагогічній взаємодії вчителя залежить від визначених цільових орієнтирів, які дозволяють саморозвиватися вчителю, причому їх реалізація визначається соціальними факторами, такими як: нормативи суспільства для педагога та його професійної діяльності, організація та керівництво процесом саморозвитку кожного вчителя з боку управлінсько-менеджерських структур освіти. Важливим стимулом в саморозвитку вчителя визнається його участь у педагогічному колективі, спільна творчість з колегами та взаємна підтримка під час підвищення педагогічної майстерності.

Учені, такі як В. Андреев, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, О. Пехота, Т. Тихонова, П. Харченко та інші, які підтримують особистісно-розвивальний підхід, стверджують, що саморозвиток є головним напрямком професійної активності вчителя, спрямованим на особистісне зростання та сприяння якісній самореалізації у педагогічній професії. Дослідники розглядають саморозвиток вчителя у контексті різних явищ, таких як педагогічна творчість, педагогічний професіоналізм, професійно-педагогічна компетентність, професійно-педагогічний розвиток-саморозвиток, акмеологічний розвиток тощо. Згідно з сучасними тенденціями гуманістичної концепції в педагогіці, вчені визначають саморозвиток як ключовий принцип для становлення педагога як суб'єкта власного професійного розвитку, спрямований на актуалізацію творчого потенціалу та досягнення вершин особистісно-професійного зростання.

Модель професійного саморозвитку, запропонована вченими, виставляється протилежно моделі адаптивної поведінки в педагогічній діяльності. На відміну від простого функціонування в педагогічній професії, яке характеризується стадіями адаптації, становлення і стагнації, саморозвиток описується стратегією і тактикою професійного удосконалення вчителя. Цей процес включає три ключові стадії перебудови особистості: самовизначення, самовираження і самореалізація (О. Кокун, 2012, с.32). Важливо відзначити, що саморозвиток переважно асоціюється з професійно-педагогічним зростанням вчителя та є головним особистісним чинником у цьому процесі.

Варто відзначити, що саморозвиток вчителя - це більш широкий процес, який може мати інтегративний характер. Його можна реалізовувати як у свідомо визначених і цілеспрямовано здійснюваних формах, таких як самовиховання та самовдосконалення, так і у стихійних, неусвідомлених формах, таких як наслідування, гра, адаптація і інші. Саморозвиток може породжувати різноманітні зміни, включаючи якісні і кількісні, фізичні, соціальні, інволюційні чи прогресивні зміни, а також свідомо організовані або

спонтанно виниклі. У випадку свідомих змін саморозвиток вчителя отримує характер самовдосконалення.

Саморозвиток вважається особистісно-значущим і внутрішньо-детермінованим процесом досягнення позитивних особистісних змін, що відповідають самостійно визначеній концепції власного професійного зростання. Такий підхід передбачає єдність внутрішніх факторів, таких як мета, потреба, мотивація і установка на саморозвиток, а також зовнішніх чинників, таких як виховання, освіта і соціальні вимоги до особистості (В. Гриньова, 2014).

За думкою Л. Мітіної, внутрішнє середовище особистості та її потреба у самореалізації є ключовими факторами, що визначають провідний чинник саморозвитку вчителя. Основною рушійною силою цього процесу є внутрішньо-особистісна суперечність між Я-уявним і Я-діючим, а головним напрямком професійно-особистісного розвитку є творче Я особистості (Л. Мітіна, 1998, с. 30-32).

Згідно із поглядами К. Скворцової, професійно-особистісний саморозвиток вбачається як самоуправління власним професійним і особистісним зростанням, що включає завдання, характерні для управління: визначення та досягнення мети, планування власного шляху життя та професійної діяльності, організація чи самоорганізація цієї діяльності, контроль та оцінка процесу та результатів, а також, за необхідності, стимулювання чи коригування власної поведінки (К. Скворцова, 1996, с.22).

Таким чином, самоменеджмент розглядається як активний та ефективний використання часу, а також цілеспрямована регуляція власної поведінки чи дій з метою організації професійної діяльності та особистісного розвитку. Самоменеджмент є ключовою характеристикою та базовим механізмом саморозвитку, що створює умови для ефективності на всіх етапах цього процесу.

У сучасних умовах реформування системи загальної середньої освіти та в контексті імплементації Концепції "Нова українська школа", вчителі повинні

постійно самовдосконалюватися. Цей процес повинен бути системним, цілісним, планованим, прогнозованим та орієнтованим на особистісно-професійні потреби, інтереси, мотивацію та очікування самого вчителя. Основною метою професійно-педагогічного саморозвитку вчителя є досягнення не лише успішного функціонування, а й творчої самореалізації в педагогічній професії, що відбувається через різні аспекти, такі як підвищення рівня професійної та загальної культури, досягнення якісних результатів у професійній діяльності, акме-вершин особистісно-професійного зростання та інші (Л. Пагута, 2016, с.80).

Вчитель повинен пройти шлях руху до досконалості, переходячи від Я-потенційного до Я-актуального. Це свідчить про те, що вчитель впливає на самовдосконалення себе, розвиваючи творчий потенціал як основний елемент саморозвиваючої особистості.

Аналіз поглядів учених на дану проблему вказує на те, що професійно-особистісний саморозвиток вчителя є більш глибоким та широким процесом, ніж формування професійних якостей або вдосконалення педагогічної майстерності. Цей процес спрямований на розвиток особистих сутнісних сил і потенційних можливостей вчителя через різноманітні аспекти, такі як самовираження в професійній діяльності, підвищення професійної самосвідомості та рефлексії, стратегічне та тактичне планування професійно-педагогічної поведінки, а також інтеграцію та реалізацію професійно-значущих якостей та здібностей.

Отже, можна розглядати саморозвиток вчителя як складний особистісно-соціальний феномен, що визначається внутрішніми факторами, такими як внутрішні вимоги педагога до себе, та зовнішніми факторами, такими як нормативи та еталони суспільства чи професії. Саморозвиток вчителя виникає внаслідок взаємодії цих факторів у конкретний момент часу, створюючи потенціал для позитивного розвитку фахівця та подолання суперечностей між різними аспектами його особистості.

Отже, у нашому дослідженні розглядається саморозвиток особистості як напрямений та усвідомлений процес формування індивіда як цілісної особистості, який може протікати протягом усього життя та визначає якісний розвиток особистості.

Професійний саморозвиток вчителя є неодмінно пов'язаним з особистісним саморозвитком, оскільки його основу становить принцип самовдосконалення, що спрямовує особистість педагога на творчу самореалізацію.

Усвідомлення вчителем своєї професійної ролі, розуміння всіх можливих професійно-педагогічних кроків та їхніх наслідків, прогнозування власної педагогічної діяльності та перспектив, а також здатність до самоконтролю та самовдосконалення створюють основу для саморозвитку педагога-професіонала.

Отже, у нашому дослідженні ми розглядаємо професійно-особистісний саморозвиток вчителя як усвідомлений та цілеспрямований процес, спрямований як на особистісне, так і на професійне самовдосконалення педагога для творчої самореалізації у якісному виконанні професійно-педагогічної діяльності з метою відповіді на вимоги Нової української школи.

Професійно-особистісний саморозвиток вчителя представляє собою цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетентності та розвитку особистісних професійно-значущих якостей з урахуванням зовнішніх соціальних вимог та умов професійно-педагогічної діяльності, а також враховуючи власну програму розвитку.

Отже, на підставі вищевикладеного можна стверджувати, що професійно-особистісний саморозвиток вчителя – це процес і результат творчої, цілеспрямованої та самостійної траєкторії індивідуального руху педагога до вершин особистісного і професійного розвитку, який може бути досягнутий за допомогою самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації та самоменеджменту вчителя, одночасно забезпечуючи його творчу самореалізацію у педагогічній професії.

3.3. Структурно-компонентний аналіз професійно-особистісного саморозвитку вчителів

В розділі 1.2 був проведений аналіз сутності професійно-особистісного саморозвитку вчителя, що дозволяє визначити наступні його структурні компоненти. Серед них розглядаються:

- Ціннісно-мотиваційний структурний компонент, що включає систему цінностей та мотивів, що впливають на спрямованість саморозвитку особистості вчителя.
- Когнітивно-рефлексивний структурний компонент, який охоплює комплекс знань про сутність та особливості професійно-особистісного саморозвитку вчителя. Сюди входить розуміння особливостей власної самооцінки, самоконтролю особистих вчинків та їх рефлексія.
- Операційно-діяльнісний структурний компонент, що складається з умінь, здатностей та здібностей, необхідних для ефективного та успішного здійснення власного професійно-особистісного саморозвитку.

Структура професійно-особистісного саморозвитку вчителя подана на рис.1.2.

Ціннісно-мотиваційний структурний компонент професійно-особистісного саморозвитку вчителя є системою цінностей та мотивів, які визначають спрямованість саморозвитку особистості педагога. Показники цього компонента включають:

- Значення самого процесу саморозвитку.
- Прагнення до власної самоактуалізації.
- Мотивацію професійно-педагогічної діяльності.

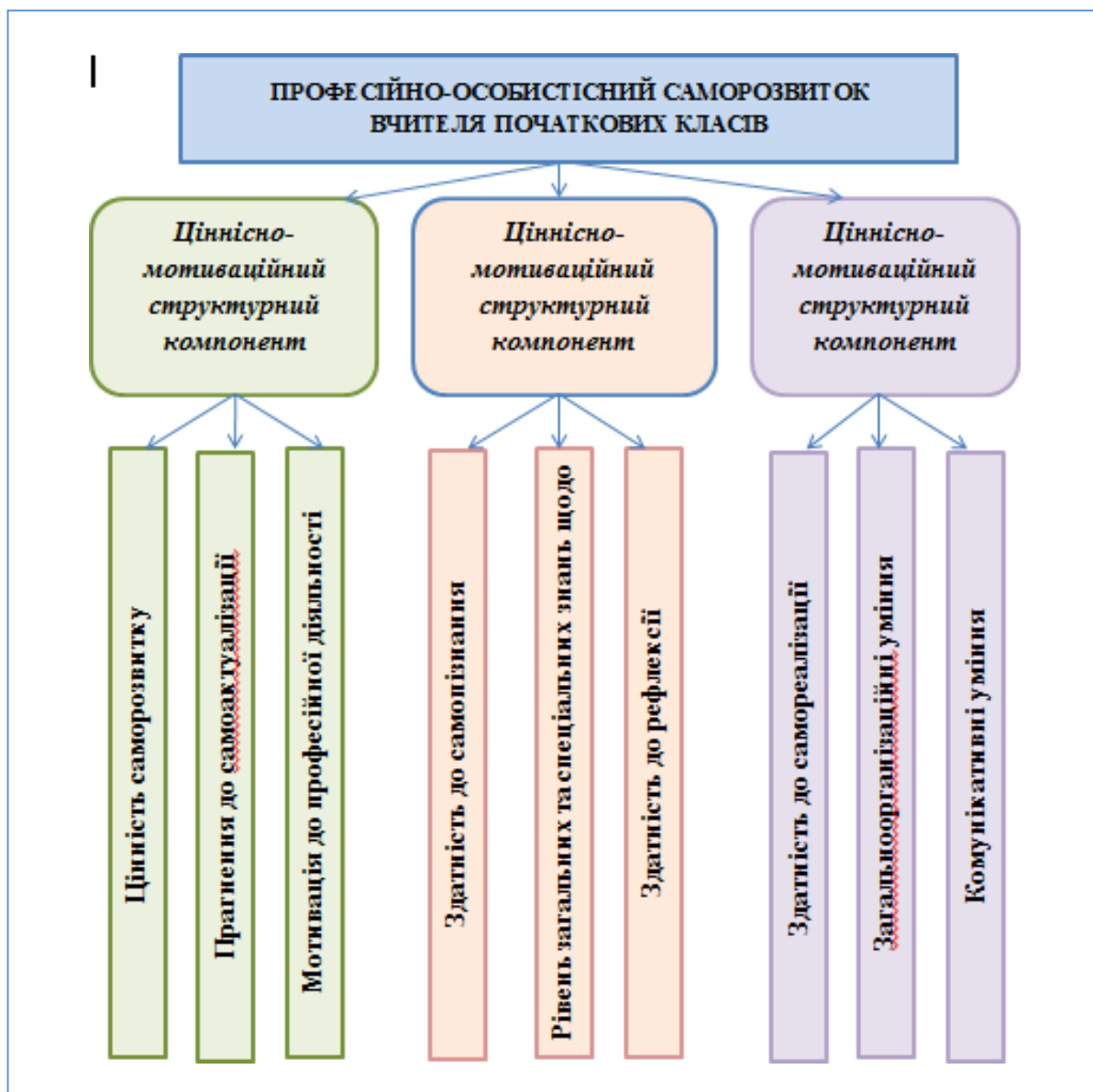


Рис.1.1. Структура професійно-особистісного саморозвитку вчителя

Вчений В. Скотний розглядає цінність особистості педагога як систему світоглядних орієнтирів та ключових якостей його внутрішньої структури, визначаючи їхню особливу важливість. Він підкреслює, що цінності становлять основу свідомості та поведінки особистості, впливаючи безпосередньо на її розвиток (В. Скотний, 2005).

За словами Л. Пагута, розвиток та саморозвиток мають ціннісний характер, оскільки особистість, перебуваючи у процесі розвитку, усвідомлює, що найвищою цінністю є не лише вона сама, але й саморозвиток розглядається

як значущість. Її переконання, що саморозвиток має бути метою, яку кожна особистість прагне досягти (Л. Пагута, 2016, с. 145-151).

Важливою частиною ціннісно-мотиваційного структурного компонента професійно-особистісного саморозвитку вчителя є прагнення до самоактуалізації, яку вчені розглядають як повний розгортання професійно-особистісного потенціалу та розкриття найкращих якостей, закладених природою. Н. Фетискін зауважує, що ця складова не має зовнішньої мети, вона не задається соціумом, а характеризується внутрішньою позитивною природою (Н. Фетискін, 2002).

Л. Коростильова розглядає самоактуалізацію як результат виявлення особистих можливостей для розвитку власного "Я" через власні зусилля, співпрацю з іншими людьми або соціумом взагалі (Л. Коростильова, 2005).

Психолог А. Маслоу стверджує, що при саморозвитку кожна людина повинна прагнути до самоактуалізації, що означає постійне актуалізування власних потенцій та здібностей. Вчений вважає, що самоактуалізація є вершиною піраміди потреб (А. Маслоу, 1999).

Ще однією важливою частиною ціннісно-мотиваційного компоненту є мотивація професійної діяльності, що є основою професійно-особистісного саморозвитку вчителя. Мотивація професійно-педагогічної діяльності є складною психологічною реальністю, оскільки вона зосереджується не лише на виконанні професійних обов'язків, але й заснована на професійних складових: цілях, мотивах, установках, а також непрофесійних складових: самозбереженні, особистісному розвитку та досягненні соціального статусу. Фахівець, виконуючи професійну діяльність, завжди прагне задовольнити низку власних індивідуально-значущих потреб, які можуть змінюватися відповідно до віку, рівня інтелектуального чи морального розвитку. Отже, можна стверджувати, що мотивація професійної діяльності є безперервним процесом, обумовленим як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами (Л. Суботіна, 2006).

Когнітивно-рефлексивний структурний компонент професійно-особистісного саморозвитку вчителя включає в себе комплекс знань педагога щодо суті та особливостей саморозвитку, а також розуміння характеру власної самооцінки та самоконтролю. Показники когнітивно-рефлексивного структурного компонента включають:

- Здатність до рефлексії;
- Рівень загальних та спеціальних знань щодо саморозвитку людини і професіонала;
- Саморозуміння себе та рівня власного саморозвитку тощо.

Науковий феномен "рефлексія" був досліджений вченими, такими як М. Марусинець, Н. Фетіскін та інші. Вони стверджують, що це явище відображає взаємозв'язок між "Я-образом" та його суб'єктивним переживанням емоційного благополуччя. Зазначено, що особистість, яка усвідомлює цей взаємозв'язок, здатна свідомо формувати свою життєву та професійну траєкторію. Рефлексія надає умови для критичного ставлення до життя та самопізнання (М. Марусинець, 2012).

Загальні та спеціальні знання щодо професійно-особистісного саморозвитку вчителя, розглядані як показники когнітивно-рефлексивного компоненту, відповідно до В. Коваленка, дозволяють визначити обізнаність особистості та її рівень у розумінні власної життєдіяльності. Загальні знання представляють собою інформацію про загальні аспекти життя, входячи в систему "людина - світ". У свою чергу, спеціальні знання виникають внаслідок спеціальної підготовки і дозволяють розвивати здатності розв'язувати завдання у конкретній галузі (В. Коваленко, 2014, с. 59-60).

Важливим показником для професійно-особистісного саморозвитку вчителя є його здатність до саморозуміння, яке є процесом та результатом самоспостереження. Це включає пояснення власних думок, відчуттів, мотивів вчинків та поведінки, а також спроможність виявляти їх смисл і відповідати на питання, які розкривають причини власного світогляду, ставлення до себе та інших. Згідно з В. Знаковим, саморозуміння включає у себе осмислення сенсу

власного життя та професійного існування, що сприяє узгодженню продуктів власної самосвідомості та реальної життєвої та професійної дійсності (В. Знаков, 2005).

Не менш суттєвим у комплексі професійно-особистісного саморозвитку вчителя є операційно-діяльнісний структурний компонент, що представляє собою сукупність умінь, здатностей та обдарувань, які дозволяють ефективно здійснювати саморозвиток та забезпечувати самореалізацію особистості педагога. Цей структурний компонент включає наступні показники:

- Здатність до власної самореалізації;
- Загальні та організаційні уміння;
- Комунікативні здібності.

Наукове дослідження Л. Левченка, присвячене проблемі самореалізації, вказує на те, що цей процес є усвідомленим виконавчо-результативним процесом саморозвитку. Цей процес включає такі методи, як самоосвіта, самовиховання, саморегуляція та самооцінка. За словами Левченка, самореалізацію може досягти лише особистість, яка є суб'єктом своєї діяльності, усвідомлено визначає свої мети та цілі, та здійснює роботу для їх втілення (Л. Левченко, 1999).

Це свідчить, що здатність до самореалізації вчителя виступає синтезом якостей та властивостей особистості, відповідної вимогам професійної діяльності, і проявляється у схильності до даної діяльності, що зумовлено внутрішнім мотивованим ставленням до професійної діяльності.

До операційно-діялісного структурного компонента професійно-особистісного саморозвитку вчителя варто віднести загальні та організаційні уміння. Ув'язування представляють собою практичне володіння способами виконання окремих дій або загальною діяльністю відповідно до вимог, правил чи конкретної мети і завдань діяльності. Організаційні уміння вчителя завжди пов'язані з виконанням намічених професійно-особистісних планів. Загальні та організаційні уміння вчителя можуть включати: уміння планувати свій час, організувати свою роботу відповідно до плану, керувати загальною

системою професійної діяльності, орієнтуватися в різних джерелах інформації, користуватися навчальною технікою, організувати діяльність своїх учнів та інше.

Показником операційно-діяльнісного структурного компонента професійно-особистісного саморозвитку вчителя є його комунікативні здібності, які визначаються як здатність особистості до ефективного спілкування, встановлення контактів і взаємодії з іншими людьми. Висловлювання думок, обмін відчуттями та власними переживаннями є ключовим елементом цих здібностей. Дослідники, такі як Л. Мацко, М. Прищак, Т. Первушина, розглядають комунікативні здібності як індикатор, що вказує на розвиненість особистості і може бути визначено наявністю певної спрямованості, пов'язаної з потребами, ідеалами та цінностями (Л. Мацко, М. Прищак, Т. Первушина, 2010).

Сучасні комунікативні здібності вчителя грають ключову роль в отриманні та обміні професійною інформацією, спілкуванні з колегами, вираженні власної точки зору, налагодженні партнерських відносин, знаходженні компромісів, аргументації власної позиції та інших аспектах професійної діяльності.

Отже, проведений структурно-компонентний аналіз професійно-особистісного саморозвитку вчителя дозволяє визначити три основні компоненти: когнітивно-рефлексивний, ціннісно-мотиваційний та операційно-діяльнісний. Показники цих компонентів, такі як рефлексія, знання, саморозуміння, цінність саморозвитку, мотивація, самореалізація, уміння та здібності, комунікативність, виступають важливими індикаторами для діагностики та активізації процесу професійно-особистісного саморозвитку вчителя.

Висновки до розділу 3.

На сучасному етапі розвитку наук про людину відзначається значне зростання інтересу дослідників до питань саморозвитку особистості. Цей процес розглядається науковцями як основний напрямок не лише індивідуального зростання людини, а й розвитку суспільства в цілому.

Наш аналіз наукових джерел у галузі філософії, психології та педагогіки підтвердив складність та багатогранність наукового явища "саморозвиток". Цей феномен базується на взаємодії внутрішньої та зовнішньої активності особистості, спрямованої на вдосконалення власного особистісно-професійного потенціалу. Такий процес одночасно є вираженням особистості як суб'єкта власного саморозвитку.

В сучасних умовах саморозвиток учителя стає важливим завданням і передумовою для забезпечення ефективності та якості освітнього процесу та взаємодії з його учасниками (учнями, батьками, вчителями та іншими).

Визначено, що саморозвиток залежить від внутрішніх та зовнішніх факторів розвитку особистості вчителя і може бути реалізований через різні форми самоактивності вчителя, за допомогою активації важливих механізмів та способів досягнення професійно-особистісних зрушень.

Сучасна психолого-педагогічна наука та освітня практика в Україні, на етапі реформування системи освіти, акцентують увагу на цілеспрямованому професійно-особистісному розвитку та саморозвитку вчителя протягом усього його життя. Базовою передумовою для цього є постійний саморозвиток педагога як особистості та фахівця, оскільки саме вчителю покладено завдання забезпечити не лише високу якість своєї професійно-педагогічної діяльності, але і ефективну реалізацію всіх основних функцій освіти.

Доведено, що професійно-особистісний саморозвиток вчителя є усвідомленим та цілеспрямованим процесом, спрямованим на вдосконалення професійно-особистісного потенціалу педагога для творчої самореалізації в процесі якісного здійснення професійно-педагогічної діяльності з метою відповіді на вимоги Нової української школи.

Професійно-особистісний саморозвиток вчителя передбачає підвищення рівня власної професійної компетентності та розвиток особистісних професійно-значущих якостей, враховуючи зовнішні соціальні вимоги та умови професійно-педагогічної діяльності, а також враховуючи власну програму розвитку.

Основні сутнісно-змістові складові професійно-особистісного саморозвитку вчителя включають такі форми, як самоосвіта (оновлення та поглиблення знань), самовиховання (формування та розвиток професійно-значущих якостей, усунення негативних особистісних рис), самоактуалізація (актуалізація та мобілізація власних сил та потенціалу) та самоменеджмент (основний механізм саморозвитку).

Структура професійно-особистісного саморозвитку вчителя містить три основні компоненти: когнітивно-рефлексивний, ціннісно-мотиваційний та операційно-діяльнісний. Кожен компонент включає показники, такі як рефлексія, знання, саморозуміння, цінність саморозвитку, мотивація, самореалізація, уміння та навички, комунікативність, які виступають важливими індикаторами для діагностики та стимулювання процесу професійно-особистісного саморозвитку вчителя.

ВИСНОВКИ

На сучасному етапі розвитку наук про людину відзначається значне зростання інтересу дослідників до питань саморозвитку особистості. Цей процес розглядається науковцями як основний напрямок не лише індивідуального зростання людини, а й розвитку суспільства в цілому.

Наш аналіз наукових джерел у галузі філософії, психології та педагогіки підтвердив складність та багатогранність наукового явища "саморозвиток". Цей феномен базується на взаємодії внутрішньої та зовнішньої активності особистості, спрямованої на вдосконалення власного особистісно-професійного потенціалу. Такий процес одночасно є вираженням особистості як суб'єкта власного саморозвитку.

В сучасних умовах саморозвиток учителя стає важливим завданням і передумовою для забезпечення ефективності та якості освітнього процесу та взаємодії з його учасниками (учнями, батьками, вчителями та іншими).

Визначено, що саморозвиток залежить від внутрішніх та зовнішніх факторів розвитку особистості вчителя і може бути реалізований через різні форми самоактивності вчителя, за допомогою активації важливих механізмів та способів досягнення професійно-особистісних зрушень.

Сучасна психолого-педагогічна наука та освітня практика в Україні, на етапі реформування системи освіти, акцентують увагу на цілеспрямованому професійно-особистісному розвитку та саморозвитку вчителя протягом усього його життя. Базовою передумовою для цього є постійний саморозвиток педагога як особистості та фахівця, оскільки саме вчителю покладено завдання забезпечити не лише високу якість своєї професійно-педагогічної діяльності, але і ефективну реалізацію всіх основних функцій освіти.

Доведено, що професійно-особистісний саморозвиток вчителя є усвідомленим та цілеспрямованим процесом, спрямованим на вдосконалення професійно-особистісного потенціалу педагога для творчої самореалізації в

процесі якісного здійснення професійно-педагогічної діяльності з метою відповіді на вимоги Нової української школи.

Професійно-особистісний саморозвиток вчителя передбачає підвищення рівня власної професійної компетентності та розвиток особистісних професійно-значущих якостей, враховуючи зовнішні соціальні вимоги та умови професійно-педагогічної діяльності, а також враховуючи власну програму розвитку.

Основні сутнісно-змістові складові професійно-особистісного саморозвитку вчителя включають такі форми, як самоосвіта (оновлення та поглиблення знань), самовиховання (формування та розвиток професійно-значущих якостей, усунення негативних особистісних рис), самоактуалізація (актуалізація та мобілізація власних сил та потенціалу) та самоменеджмент (основний механізм саморозвитку).

Структура професійно-особистісного саморозвитку вчителя містить три основні компоненти: когнітивно-рефлексивний, ціннісно-мотиваційний та операційно-діяльнісний. Кожен компонент включає показники, такі як рефлексія, знання, саморозуміння, цінність саморозвитку, мотивація, самореалізація, уміння та навички, комунікативність, які виступають важливими індикаторами для діагностики та стимулювання процесу професійно-особистісного саморозвитку вчителя.

Сучасна українська система освіти створює сприятливі умови для того, щоб педагогічні працівники орієнтувалися на "освіту впродовж життя" та постійно самовдосконалювалися професійно та педагогічно. Післядипломна педагогічна освіта виступає як засіб для поглиблення професійного досвіду педагога, збагачення його інноваційними знаннями та створення умов для постійного творчого пошуку та професійно-особистісного розвитку.

Вимоги Нової української школи до педагога полягають у здатності формувати учнівські навички самостійного пізнання світу, самоосвіти та самореалізації як особистості. Сучасний вчитель повинен бути вчителем-

дослідником, вміти стратегічно планувати власний професійний та особистісний розвиток, неперервно самовдосконалюватися.

Аналіз нормативно-правової освітньої бази України підтверджує, що на сучасному етапі вже створено не лише вимоги до професійно-особистісного розвитку вчителя, але й умови для варіативності післядипломної освіти. Це дає змогу вчителю визначати свою траєкторію професійного зростання в умовах шкільного закладу.

Основні форми післядипломної освіти для педагогічних працівників включають формальну, неформальну та інформальну освіту. Неформальна освіта передбачає здобуття освітніх програм, але не передбачає присудження державно визнаних освітніх кваліфікацій. Інформальна освіта – це самостійно організоване здобуття компетентностей під час професійної діяльності чи в інших сферах життя.

Вивчення досвіду Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича вказує на надання якісних освітніх послуг для вчителів, публічність інформації про курси підвищення кваліфікації, високий рівень організації та актуальність змісту, інноваційність та високий професійний рівень викладацького складу. Це свідчить про успішність і ефективність проведення курсів підвищення кваліфікації в університеті.

Міжнародний досвід у сфері професійних стандартів освіти вказує на важливість впровадження гнучких та результативно орієнтованих підходів у визначенні цих стандартів. Сучасні тенденції визначення професійних стандартів освіти включають стрімке переходження від традиційних формалізованих критеріїв до акценту на розвиток компетентностей та здатностей учнів. Інновації у цій сфері передбачають врахування змін у суспільстві, розвиток технологій та глобалізацію економіки при формулюванні вимог до професійної підготовки. Такий підхід відкриває можливості для адаптації системи освіти до вимог сучасного ринку праці та забезпечення більш ефективного навчання та розвитку учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко, В. (2010). Основні характеристики європейської вищої освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України. *Інститут вищої освіти НАПН України. Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. Часопис*, 4 (39), 5–16
2. Аніщенко, О. В., Баніт, О. В., Василенко, О. В. Волярська, О. С., Дорошенко, Н. І. Зінченко, С. В., Сігаєва Л. Є. (2016). *Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика: монографія*. Київ : ШООД НАПН України, 354 с.
3. Антонова, Н.О. (2007). *Кризові явища у професійному становленні студентів- психологів та психологів-практиків. Актуальні проблеми психології. Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*, за ред. С. Д. Максименко, Київ,. Т. 5, Вип. 6, 3-9.
4. Базілевська, Л. (2001). Саморозвиток особистості як творчість у контексті педагогічної діяльності. *Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки ДДПУ*. Дрогобич, Вип.7, 55-64.
5. Бледнова, Н. О. (2002). Професійно-педагогічна культура вчителя. *Вісник [Луганського державного педагогічного університету ім. Т. Шевченка](#). Серія: Педагогічні науки. 4 (14)*, 105–108.
6. Бондар, В. І., Шапошнікова, І. М. (2015). *Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 146 с.
7. Бусел, В. Т. (Ред). (2009). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ, Ірпінь: Перун, 1118 с.
8. Василенко, Л. П. (2010). Проблема психологічного супроводу особистісно-професійного саморозвитку майбутнього педагога: *матеріали звітної наукової конференції кафедри психології ДДПУ імені Івана Франка*. Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. І. Франка, С. 250.
9. Власова, О. (2015). Акмеологічна модель розвитку обдарованого учня як цілісної особистості. *Психологія і особистість*. № 2(8), Ч. 1, 230–242.

10. Возняк, О. (2016). Порівняльний аналіз формальної та неформальної освіти в контексті євроінтеграції освітнього простору. *Вища школа*. № 2, 41–47.
11. Гончаренко, С. О. (Уклад.), Ничкало, Н. Г. (Ред.), (2000) *Професійна освіта: словник : навч. посіб.* АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ: Вища школа. 246 с.
12. Гриньова, В. М. (2014). Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка». *Педагогіка та психологія*. 45, 74–84.
13. Грищенко, І. М. (2010). Освіта та професійна підготовка фахівців у світлі євроінтеграційних процесів. *Актуальні проблеми економіки*. № 7 (109), 56–61.
14. Гузій, Н. В. (2002). Педагогічний імідж і професійна культура вчителя. [*Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики*. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова](#), 28–31.
15. Деркач, А. А., Селезнева Є. В. (2006). Акмеологічна культура особистості: зміст, закономірності, механізми розвитку. НВО «МОДЕК»,. 496 с.
16. Джурінський, А.М. (1999). Історія педагогіки: Уч. посібник. М.: Владос, 432с. Дубасенюк, О. А (2012). *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 436 с.
17. Євтух, М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі*. Ред. Ю. В. Пелех. Ун-т «РЕГІ ім. С. Дем'янчука. Рівне: Волинські обереги. 3, 170–175.
18. Завалевський, Ю. І. (2008). *Сучасний вчитель: вимір часу*. Київ: Видавничий дім «Букрек». 288 с.
19. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145–VIII (2017). Київ, [URL: zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19).

20. Зубко, А.М. (2010). Особливості організації післядипломної освіти педагогічних кадрів як підсистеми неперервної освіти дорослих. *Педагогічний альманах: Збірник наукових праць* Херсон: РПО,. Випуск 7, 292 с., 190-195.
21. Зязюн, І. А. (2001). *Краса педагогічної дії*. К.: АПН України. 302 с.
- 30.Зязюн, І. А. (2000). *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* . К.: Віпол. 636 с.
31. Зязюн, Л.І. (2006). *Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: монографія*. Київ -Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 388 с.
32. Ідеї. Натхнення. Рішення: посібник для тренерів неформальної освіти (2015). упоряд. Н. Трамбовецька. Київ : Інша освіта,. 70 с.
33. Ільчук, В. В.(2014). Чинники та напрями професійно саморозвитку викладача вищої школи. Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес: *Міжнар. наук.-теор. конф. студ. і аспір.* (Харків, 8– 9 квітня 2014 р.). Харків : НТУ «ХП»,. С. 137–138.
35. Карамушка, Л. М. (2008). Технології підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Т. І, Ч. 20, 12–16.
36. Клокар, Н.І. (2010). *Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: монографія*. Київ, 528с.
37. Коваленко, В. В. (2014). Психологічні особливості прагнення до самоактуалізації. *Вісник Дніпропетровського університету. (Серія : «Педагогіка і психологія»)*. Т. 22, Вип. 20, 59–60.
38. Кокун, О. М. (2012). *Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія* Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство»,. 200 с.
39. Колесник, І. С. (2014). Використання інноваційних технологій під час проведення годин спілкування :Харків,56 с.

40. Коростильова, Л. А. (2005). Психологія самореалізації особистості: труднощі у професійній сфері. *Загальна психологія*. монографія Київ 222 с.
41. Краснощок І.(2007). Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти . *Рідна школа*. № 4 (927), 9–11.
42. Кремень, В. (2007). Нові вимоги до освіти та її змісту . Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21 століття : *Всеукр. наук.-практ. конф. «Рівний доступ до якісної освіти»*. 26–27 черв. 2007 р. Київ, ТОВ «Ексоб», 3-10.
43. Криволап, О. Ю. (2016). Аналіз тенденцій післядипломної підготовки вчителів початкової школи в умовах неформальної освіти. *Science Rise: Pedagogical Education*. № 9, 17–21. [URL://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2016_9%285%29__5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2016_9%285%29__5).
44. Лапенко, М.І. (2003). *Безперервна педагогічна освіта. Досвід системного дослідження діяльності інституту післядипломної освіти*. Севастополь : Рібест, 165 с.
45. Левченко Л. С. (2003). *Творча самореалізація старшокласників у науково- дослідницькій діяльності шкіл нового типу* (Автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня канд. пед. наук) Харків, 19 с.
46. Лозовий, Ст А. (2000). Самовиховання особистості: філософсько-соціологічний аналіз. Харків : Основа, 208 с.
47. Марусинець, М. М. (2012). *Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування*: монографія. Івано- Франківськ ; Умань: Жовтий О., 419 с.
48. Мартинець, Л. А. (2017). Залучення педагогів до професійного розвитку у неформальній та інформальній освіті. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, № 6, С. 15–16. [URL:: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2017_6_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2017_6_5)

49.Мелешко В. (2010). Компетентний учитель як умова розвитку педагогічної системи сільської школи. *Початкова школа*. – К., 1 (487), 1- 4.

50.Меморандум Європейської комісії 2000. Рекомендація 1437 (2000) «Про неформальну освіту» [електронний ресурс]. URL: [http://www.coe.kiev.ua/docs/pace/rec1437\(2000\).htm](http://www.coe.kiev.ua/docs/pace/rec1437(2000).htm)

Анкета

Анкета Шановний респонденте! Просимо Вас взяти участь в анкетуванні, мета якого – вивчення задоволеності вчителів неформальними освітніми послугами, які надані ЧНУ ім. Ю.Федьковича. Анкета є анонімною. Дякуємо за співпрацю!

1. Як часто ви берете участь у неформальних післядипломних програмах для підвищення кваліфікації?
2. Які основні мотиви спонукання вас до участі в таких програмах?
3. Яку користь ви отримали від участі у неформальній післядипломній освіті для вчителів?
4. Які основні труднощі ви зазнали під час участі у програмах підвищення кваліфікації?
5. Чи відповідали очікуванням програми, у яких ви брали участь?
6. Чи вважаєте ви, що такі програми ефективно допомагають вчителям покращувати свою професійну практику?
7. Чи бажаєте ви брати участь у подібних програмах у майбутньому?
8. Які конкретні аспекти програми вважаєте ви найбільш корисними для своєї професійної діяльності?

Дякуємо за відповіді!

Тренінг «Соціально-психологічні особливості професійного стандарту вчителя: міжнародний досвід та українські реалії»

Мета тренінгу – надати учасникам уявлення про соціально-психологічні аспекти професійного стандарту вчителя на основі міжнародного досвіду та українських реалій. Розглянути ключові питання, що стосуються вимог до педагогічної діяльності та професійної компетентності вчителя в сучасному світі.

Час проведення: 2 години

Методи навчання:

- Презентації
- Групові дискусії
- Рольові ігри
- Кейс-студії

Необхідні матеріали:

- Проектор та екран
- Маркери та дошка
- Презентаційні матеріали
- Роздаткові матеріали для учасників

Структура тренінгу:

Частина 1: Вступ (20 хвилин)

Привітання та знайомство з учасниками.

Доброго дня, шановні учасники!

Перед початком нашого тренінгу хотів би привітати вас усіх та виразити вдячність за вашу участь. Я впевнений, що наша зустріч буде продуктивною та корисною для кожного з нас.

Представлення мети та цілей тренінгу.

Мета нашого тренінгу - розглянути соціально-психологічні аспекти професійного стандарту вчителя на основі міжнародного досвіду та українських реалій. Ми поглибимо розуміння професійних вимог до вчителя в сучасному світі та розглянемо, як ці аспекти впливають на педагогічну практику.

Огляд плану роботи.

Давайте коротко ознайомимося з планом нашої роботи сьогодні:

Теоретичний блок: Ознайомлення з міжнародним досвідом у сфері професійних стандартів вчителя та вивчення основних принципів.

Практичний блок: Групова дискусія та розгляд типових сценаріїв роботи вчителя.

Заключні слова та обговорення: Підведення підсумків та обговорення подальших кроків.

Давайте розпочнемо наш тренінг та зробимо його корисним та плідним для всіх учасників!

Частина 2: Теоретичний блок (40 хвилин)

Ознайомлення з міжнародним досвідом у сфері професійних стандартів вчителя.

Міжнародний досвід у сфері професійних стандартів вчителя є важливим джерелом знань та досвіду, яке може бути корисним для розвитку освіти в Україні. Засвоєння цього досвіду дозволяє нам розуміти кращі практики та стандарти в галузі освіти, а також використовувати їх для вдосконалення української системи освіти.

Вивчення основних принципів та вимог до вчителя в міжнародному контексті.

Основні принципи та вимоги до вчителя в міжнародному контексті зазвичай базуються на найкращих практиках та наукових дослідженнях у галузі освіти. Ці принципи можуть включати такі аспекти, як професійна компетентність, ефективність навчання та навчального процесу, здатність до адаптації до змін у суспільстві та ринку праці, а також етичність та професійна відповідальність.

Аналіз українських реалій щодо професійного стандарту вчителя.

Українські реалії щодо професійного стандарту вчителя включають в себе національні освітні стандарти, вимоги до кваліфікації та компетентності вчителя, а також специфічні вимоги до педагогічної практики та методики навчання. Аналіз цих реалій дозволяє нам зрозуміти поточний стан освіти в Україні та виявити можливості для подальшого розвитку та удосконалення системи професійної підготовки вчителів.

Частина 3: Практичний блок (50 хвилин)

Групова дискусія: порівняльний аналіз міжнародного та українського підходів до формулювання професійних стандартів вчителя.

Групова дискусія з порівняльного аналізу міжнародного та українського підходів до формулювання професійних стандартів вчителя є важливим етапом нашого тренінгу. Давайте розглянемо детальний приклад, як могла б пройти така дискусія:

Крок 1: Підготовка

Ведучий тренінгу розділяє учасників на групи. Кожній групі дається завдання підготувати порівняльний аналіз міжнародних та українських підходів до формулювання професійних стандартів вчителя. Групам надаються рекомендації щодо того, на які аспекти звернути увагу під час аналізу.

Крок 2: Обговорення

Кожна група презентує свій аналіз перед іншими учасниками тренінгу. Учасники активно обговорюють подану інформацію, порівнюють міжнародні та українські підходи, виявляють схожість та відмінності.

Приклад:

Група 1 аналізує міжнародний підхід до формулювання професійних стандартів вчителя, зосереджуючись на документах інтернаціональних організацій, таких як UNESCO або OECD. Вони звертають увагу на акцент на

ключові компетенції вчителя, використання засобів оцінки успішності та міжнародну взаємодію у сфері освіти.

Група 2 досліджує український підхід до формулювання професійних стандартів вчителя, аналізуючи нормативні акти та документи Міністерства освіти та науки України. Вони звертають увагу на специфіку української системи освіти, включаючи вимоги до кваліфікації, професійних здібностей та етичних стандартів вчителя.

Крок 3: Спільні висновки

Після презентації кожної групи учасники тренінгу обговорюють спільні висновки. Вони визначають схожість та відмінності між міжнародними та українськими підходами та обговорюють можливі шляхи подальшого розвитку професійних стандартів вчителя в Україні.

Розгляд типових сценаріїв роботи вчителя та їх відповідність професійним стандартам.

Розгляд типових сценаріїв роботи вчителя та їх відповідність професійним стандартам є важливою частиною тренінгу, яка допомагає учасникам краще зрозуміти, як професійні стандарти впливають на їхню практичну діяльність. Розглянемо детальний приклад цього етапу:

Крок 1: Підготовка

Ведучий тренінгу або групи учасників обирають кілька типових сценаріїв роботи вчителя, які відображають різноманітні аспекти його професійної діяльності. Ці сценарії можуть бути здійснені на основі реальних ситуацій з участю вчителів з різних предметних галузей або різних рівнів освіти.

Приклади типових сценаріїв:

- Планування та ведення уроку з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.
- Оцінка знань та навичок учнів і надання зворотного зв'язку.
- Використання інноваційних методик навчання та викладання.
- Організація позаурочних заходів та виховної роботи.
- Співпраця з батьками та іншими стейкхолдерами.

Крок 2: Обговорення

Учасники тренінгу обговорюють кожен сценарій в контексті професійних стандартів вчителя. Вони розглядають, як кожен аспект роботи вчителя відповідає встановленим стандартам щодо знань, вмінь та компетенцій.

Приклад обговорення:

Учасники обговорюють, як вчителі можуть планувати свої уроки, враховуючи індивідуальні потреби та можливості кожного учня, що відповідає стандартам професійної етики та здібностей. Вони також розглядають, як використання різноманітних методик навчання допомагає досягти мети освіти та розвитку учнів, що відповідає стандартам щодо методів навчання.

Крок 3: Спільні висновки

Після обговорення учасники роблять спільні висновки щодо того, як професійні стандарти впливають на їхню практичну діяльність як вчителів. Вони також обговорюють можливі шляхи удосконалення своєї роботи, щоб відповідати стандартам ще краще.

Виконання практичних завдань та кейсів.

Кейс 1: Адаптація навчального процесу до різноманітності учнів:

Задача: Розробіть план уроку з урахуванням різних соціально-психологічних особливостей учнів, таких як індивідуальність, рівень навчальних здібностей, культурний фон тощо.

Підготовка: Вчителі отримують опис класу з різноманітністю учнів, а також інформацію про їхні індивідуальні особливості.

Виконання: Вчителі мають розробити диференційований план уроку, який враховує потреби та можливості кожного учня.

Кейс 2: Взаємодія з батьками учнів для підтримки соціально-психологічного розвитку:

Задача: Розробіть стратегію взаємодії з батьками для підтримки психосоціального розвитку учнів.

Підготовка: Вчителі отримують інформацію про важливі аспекти психосоціального розвитку дітей та рекомендації щодо співпраці з батьками.

Виконання: Вчителі мають розробити план зустрічей з батьками, спрямованих на спільне обговорення та розв'язання психосоціальних питань учнів.

Кейс 3: Розвиток соціально-емоційних навичок учнів через навчальні інтерактивні активності:

Задача: Розробіть навчальний сценарій, спрямований на розвиток соціально-емоційних навичок учнів.

Підготовка: Вчителі отримують матеріали про методики розвитку соціально-емоційних навичок учнів.

Виконання: Вчителі мають розробити та провести урок, який сприяє розвитку емпатії, співпраці та міжособистісної взаємодії учнів.

Частина 4: Заключні слова та обговорення (10 хвилин)

Підведення підсумків тренінгу.

На завершення тренінгу ми хочемо підбити підсумки нашої роботи та підкреслити ключові висновки. Під час цього тренінгу ми ознайомилися з міжнародним досвідом у сфері професійних стандартів вчителя та порівняли його з українськими реаліями. Ми дослідили основні принципи та вимоги до вчителя в міжнародному контексті, проаналізували стан розвитку професійних стандартів в Україні та розглянули типові сценарії роботи вчителя в контексті відповідності професійним стандартам.

Оголошення додаткових ресурсів та матеріалів для самостійного вивчення.

Для подальшого самостійного вивчення теми професійних стандартів вчителя та їх впливу на сучасну освіту ми рекомендуємо використовувати такі додаткові ресурси: Наукові статті, книги та журнали з педагогічної тематики,

які дозволять глибше розібратися в проблемі професійних стандартів вчителя; Курси та вебінари з професійної підготовки вчителів, які надають доступ до актуальних знань та методик роботи в освітній сфері; Роботи вчених та експертів з педагогічної галузі, які містять аналіз сучасних тенденцій у розробці та впровадженні професійних стандартів для вчителів.

Заклик до подальшої співпраці та обміну досвідом.

Ми сподіваємося, що цей тренінг став корисним для вас та допоміг розширити ваші знання та розуміння професійних стандартів вчителя. Запрошуємо вас до подальшої співпраці та обміну досвідом з колегами, щоб разом вивчати нові тенденції у сфері освіти та спільно працювати над покращенням професійної підготовки вчителів. Дякуємо за участь!